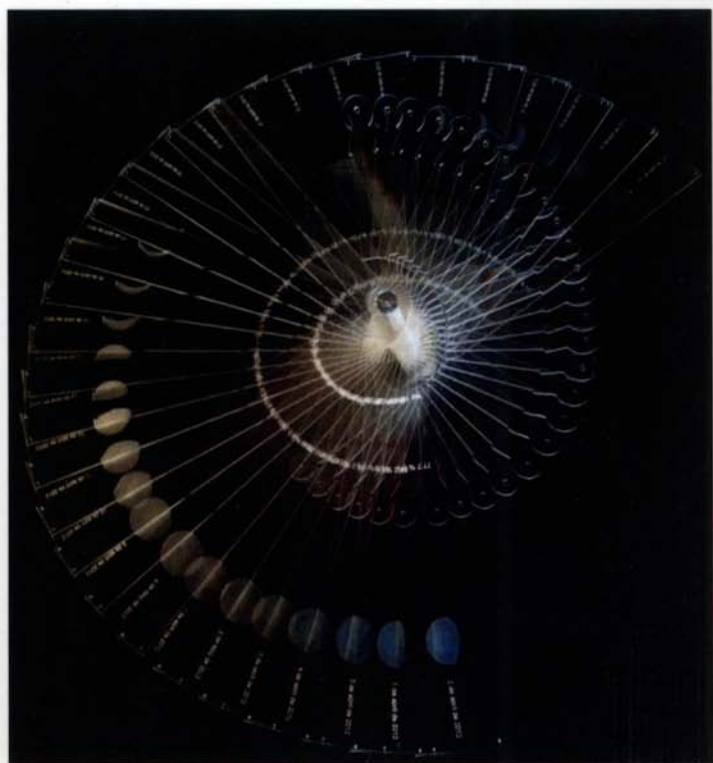


REVISTA

ESCUELA GRADUADA DE TRABAJO SOCIAL
BEATRIZ LASSALLE FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

ANÁLISIS



VOL. XIV NÚM. 1 2013

Artículos

- Merari E. Fernández Castro
Violencia doméstica: La relación terapéutica con mujeres sobrevivientes de violencia doméstica desde una perspectiva relacional-cultural1
- Liliana Pérez Mendoza
 Yudis del Carmen Díaz Flórez
 Graciela Isabel Páez Rodríguez
Intervención social: Representaciones sociales y prácticas de estudiantes de Trabajo Social20
- Margarita Rojas Lambertini
 Pablo Suárez Manrique
Aportes a la reflexión metodológica del trabajo social con la infancia vulnerable desde la doctrina de protección integral: De la formación académica al ejercicio profesional en Chile41
- César M. Garcés Carranza
Trabajo Social y el plan de alta del hospital.....62
- Lourdes I. Morales Alejandro
La espiritualidad en el trabajo social: Estrategias para su avalúo.....74
- Yolanda Rodríguez León
Las mujeres con discapacidades físicas y sus derechos sexuales y reproductivos: Implicaciones para las políticas públicas96
- Saúl J. Pratts Ponce de León
Gobernanza y desburocratización: Del conflicto antagónico a la visión estratégica119
- Iván de Jesús Rosa
El abuso sexual infanto-juvenil: Un abordaje epistemológico desde el funcionalismo estructural, el feminismo y el posmodernismo141

Maricarmen Rivera-Saldaña	
<i>Thomas S. Kuhn y su conceptualización del desarrollo de la ciencia: Reflexiones epistémicas para las ciencias sociales</i>	165

Libros nuevos

Alejandro Cotté Morales	
Magda Orfila Barreto	
Doris Pizarro Claudio	
Wilfredo Quiñones Sierra	
Raquel M. Seda Rodríguez	
Luz A. Vega Rodríguez	
<i>Trabajo comunitario y descolonización</i>	189
Tomás Fernández García	
Laura Ponce de León Romero	
<i>Trabajo social individualizado: Metodología de intervención</i>	191

Normas para la presentación de artículos	193
---	-----

ANÁLISIS

VOL. XIV NÚM. 1 2013

© 2013

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Ciencias Sociales

Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

PO Box 23345

San Juan, Puerto Rico 00931-3345

ISSN 1542-7544

Las expresiones contenidas en los artículos representan los puntos de vista de sus respectivos autores y autoras. Se prohíbe la reproducción de los artículos sin el consentimiento escrito de autores, autoras y la Revista. El material contenido en los artículos podrá ser citado siempre que se le dé crédito a la Revista y sus autores y autoras.

Diseño original de portada: Héctor Pérez

Imagen de portada: *Calendario: La luna de las noches*, escultura de Ana Rosa Rivera Marrero

Editora: Christie Capetta, Centro de Investigaciones Sociales

Diseño de la publicación y diagramación: Ana Rosa Rivera Marrero, artista gráfica, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Revista anual de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

ANÁLISIS

P u b l i c a c i ó n d e l a
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle
F a c u l t a d d e C i e n c i a s S o c i a l e s
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Dr. Uroyoán R. Walker Ramos
Presidente UPR

Dra. Ethel Ríos Orlandi
Rectora Interina Recinto de Río Piedras

Dra. Blanca Ortiz Torres
Decana Facultad Ciencias Sociales

Dra. Blanca Hernández Sierra
Directora Interina EGTSBL

Dra. Nilsa M. Burgos Ortiz
Directora Revista

JUNTA EDITORA

Dra. Milagros Colón Castillo

Programa de Maestría en Trabajo Social
Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano

Dra. Luisa Hernández Angueira

Departamento de Sociología
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Dra. María D. Mulero Díaz

Departamento de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico en Humacao

Dr. David Pérez Jiménez

Instituto de Investigaciones Psicológicas
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Dra. Raquel M. Seda Rodríguez

Catedrática Jubilada
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Dr. John H. Stinson Fernández

Departamento de Ciencias Sociales General
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Dra. Zulma Vélez de Urrutia

Catedrática Jubilada
Departamento de Trabajo Social
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

JUNTA ASESORA INTERNACIONAL

Dr. David G. Gil

Escuela Graduada de Estudios de Bienestar Social
Universidad Brandeis, Massachusetts

Dra. María C. Juliá

Colegio de Trabajo Social
Universidad del Estado de Ohio

Dra. Amelia Márquez de Pérez

Escuela de Trabajo Social
Universidad de Panamá

Dr. Carlos Montaña

Universidad Federal de Río de Janeiro
Brasil

Dr. Leonardo Oneto Piazze

Universidad Católica
Valparaíso Chile

Dr. Enrique Pastor Seller

Facultad de Trabajo Social
Universidad de Murcia, España

Prof. Angela María Quintero Velásquez

Departamento de Trabajo Social
Universidad de Antioquía, Colombia

Dra. Margarita Rozas Pagaza

Maestría y Doctorado de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. Ruth E. Zambrana

Departamento de Estudios de la Mujer
Universidad de Maryland

VIOLENCIA DOMÉSTICA: LA RELACIÓN TERAPÉUTICA CON MUJERES SOBREVIVIENTES DE VIOLENCIA DOMÉSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL-CULTURAL¹

Merari E. Fernández Castro²

Resumen

La relación terapéutica con sobrevivientes de violencia doméstica es una que nos invita a reflexionar y a cuestionar los paradigmas tradicionales en la terapia. Algunos acercamientos terapéuticos, como el psicoanálisis de Freud, han promovido la importancia de la objetividad y neutralidad. Este y otros acercamientos teóricos parten de la premisa de que, los y las clientes deben llegar a sus propias conclusiones sin inmiscuir la percepción subjetiva de la o el terapeuta. La teoría relacional cultural, lejos de favorecer la neutralidad, plantea la importancia de la subjetividad, interdependencia, las relaciones con otros y la relación de terapia como agentes centrales en el proceso sanación. Este artículo tiene como objetivo discutir la teoría relacional cultural y cómo este acercamiento terapéutico puede ser útil en el trabajo con sobrevivientes de violencia doméstica.

[Descriptor: relación terapéutica, sobreviviente, violencia doméstica, teoría relacional-cultural, desconexión, conexión, autenticidad, paradoja relacional, imágenes relacionales, empatía, empatía mutua].

¹ Este artículo se enfoca en la violencia doméstica sufrida por mujeres por parte de sus novios, esposos o parejas consensuales del sexo opuesto. Se hará alusión a la mujer como sobreviviente de la violencia doméstica, aunque reconociendo que de igual forma mujeres y hombres en relaciones heterosexuales, homosexuales o lésbicas sobreviven la violencia doméstica. Estadísticamente las mujeres son el grupo que más sufre la violencia doméstica a nivel mundial (United Nations Development Fund for Women, 2003).

² Trabajadora social y terapeuta en Womencare Counseling Center, Evanston, IL.

Abstract

The therapeutic relationship with domestic violence survivors invites us to reflect and to question traditional paradigms used in therapy. Some therapeutic approaches, such as Freudian psychoanalysis, promote the importance of objectivity and neutrality. This and other therapeutic approaches propose that clients should get to their own conclusions without the intrusion of the subjective perception of the Therapist. The relational cultural theory, far from supporting neutrality, emphasizes the importance of subjectivity, interdependence, relationships with others and the therapeutic relationship as central agents in the healing process. This article has the objective to discuss the relational cultural theory and how its therapeutic approach could be useful in working with domestic violence survivors. [Keywords: therapeutic relationship, survivor, domestic violence, relational-cultural theory, disconnection, connection, authenticity, relational paradox, relational images, empathy, mutual empathy].

El problema de la violencia doméstica como un problema relacional

La violencia doméstica es una experiencia en la que la sobreviviente encuentra limitado su sentido de libertad personal. La capacidad de establecer relaciones consigo misma y con personas de relativa cercanía afectiva es lacerada. Su confianza en otros y su derecho a mantener relaciones de mutualidad se encuentran amenazados. A través de la historia se ha documentado y explicado el problema de la violencia doméstica como uno que tiene sus raíces en la familia de origen ya que se entiende los agresores provienen de familias en las que se ha vivido la violencia doméstica considerándose este como un problema intergeneracional (Pollak, 2002). Algunos críticos de estos postulados indican que las mismas son posturas tradicionales que culpan a la familia nuclear y al individuo de un problema que tiene sus raíces en el marco social (Websdale & Johnson, 2008). Sin embargo, lejos de querer responsabilizar a las sobrevivientes de los problemas interpersonales y relacionales a las que se enfrentan, en este artículo se pretende explicar cómo intervenciones y marcos teóricos con un enfoque cultural y relacional recogen ambas perspectivas en función de promover el proceso de sanidad de quienes han sufrido y

han atestiguado la violencia doméstica (Pederson, Crethar, & Carlson, 2008).

La teoría relacional - cultural

Para comprender la aportación que puede hacer la teoría relacional cultural al trabajo con sobrevivientes de violencia doméstica, es imprescindible conocer el trasfondo e historia del desarrollo de la misma. La teoría relacional cultural despuntó al publicarse el libro *Toward Psychology of Women* en 1976 por la psiquiatra Jean Baker Miller (Jordan, 2010). Miller criticó el énfasis de las teorías psicológicas en catalogar como debilidades los mecanismos psicológicos que las mujeres utilizaban para sobreponerse a los problemas y reconsiderarlas como fortalezas. Miller criticó a las teorías psicológicas del desarrollo debido a su énfasis en la neutralidad y en el logro de la independencia personal como indicador de éxito. Esta propuso que el desarrollo humano se construye de acuerdo con enormes fuerzas sociales y en relación con otras y otros. Miller estableció las relaciones como un componente principal en el crecimiento personal y cuestionó la utilidad del uso del yo.

En 1978, Miller empezó a trabajar con otras tres psicólogas, quienes se dedicaron a analizar casos y a cuestionar las teorías psicodinámicas tradicionales y su falta de atención a las experiencias de las mujeres. Para el 1981, el grupo comenzó a publicar y presentar sus ideas a través de Estados Unidos.

A través de los últimos años se ha publicado una gran cantidad de libros y artículos en la que se presenta el desarrollo de la teoría relacional cultural. Miller, Carol Gilligan y sus estudiantes de escuela graduada comenzaron a reunirse para discutir sus ideas presentándolas en Harvard Medical School. Más adelante comenzaron a expandir el reconocimiento de las experiencias de las mujeres de color, lesbianas, mujeres con limitaciones físicas y de diferentes contextos económicos. Estas se dieron cuenta que aquella opresión que estaban señalando, la perpetuaban al no ser inclusivas de otros grupos fuera de mujeres blancas y de clase media alta.

Judith Jordan (2010) explica que en el 1981 se fundó el Stone Center for Developmental Studies and Services en Wellesley College con la colaboración de Irene Stiver, PhD., Judith V. Jordan, PhD., y Janet Surrey, PhD. En 1995 se creó The Jean Baker Miller Training Institute para continuar trabajando

en el desarrollo de la teoría relacional cultural. El instituto ha preparado adiestramientos, talleres sobre neurobiología de las relaciones, madres e hijos e hijas y mentoría (Jean Baker Miller Training Institute, 2013). Existe una red de investigación que ofrece un foro anual para compartir los trabajos realizados que se inspiran en la teoría relacional- cultural. La teoría relacional no es estática sino que continúa evolucionando en la medida que se incorporan nuevas ideas. El objetivo de la teoría es la búsqueda de la equidad en las relaciones. Esta teoría puede ser de gran utilidad para trabajar con sobrevivientes de violencia doméstica debido a que trabaja los aspectos del modelaje y la experimentación del desarrollo de relaciones auténticas y de mutualidad en el contexto terapéutico.

La violencia doméstica

Mucho se ha escrito sobre las raíces sociales de la violencia doméstica y cómo la misma ha sido creada y reproducida por el patriarcado (Gelles & Levine, 1996; Silva Bonilla, 2002; Valle Ferrer, 2007). Al analizar estos escritos, encontramos ejemplos concretos de cómo nuestras sociedades han sido cómplices de este crimen en las que miles de mujeres y niños sufren las repercusiones de este problema social. Esta perspectiva macrosocial nos ayuda a analizar las situaciones que presentan las sobrevivientes de violencia doméstica desde una postura no punitiva e individualista. Realizar observaciones en nuestras intervenciones terapéuticas con las sobrevivientes sobre cómo la estructura o el sistema social en el que esta interactúa les re-victimiza o cómo la respuesta de familiares y amigos podría perpetuar la violencia contra la misma, desenfocan la responsabilidad que usualmente nuestra sociedad sitúa en el individuo, sino en aquellos agentes sociales de opresión de las mujeres.

En el contexto relacional, las sobrevivientes vienen al encuentro terapéutico con dificultades producto de las experiencias traumáticas que estas han vivido en la sociedad patriarcal en las que se desenvuelven. Muchas sufren efectos postraumáticos presentando retos en el establecimiento de nuevas relaciones. Señalar a la cultura y a los diversos sistemas de opresión como estrategia de validación puede ser un componente importante en la terapia. Sin embargo, otro componente a considerar en nuestra interacción con sobrevivientes de violencia doméstica es la relación terapéutica como eje central de sanación (Walker, 2004).

En este ámbito la teoría relacional cultural enfatiza que lo político es personal y lo personal es político (Madoo Lengermann & Niebrugge-Brantley, 1993). Este postulado feminista comprende cómo aspectos de injerencia macrosocial como lo son las fuerzas sociales que inciden en la violencia doméstica, afectan a quienes lo sobreviven en su carácter personal. Las sobrevivientes reconocen su experiencia individual de violencia como una que también se manifiesta en ellas en el colectivo social.

Por otro lado, la relación individual con la o el terapeuta es uno de los vehículos más poderosos de sanación personal luego de una experiencia traumática. Es a través de esta relación terapéutica que existe la oportunidad de crear conexión y cercanía en donde el abuso es inaceptable y el respeto, la responsabilidad y la mutualidad son fundamentales (Kahn, 2006). Judith Herman (1997) menciona en su libro *Trauma and Recovery* sobre el trabajo con sobrevivientes de trauma, en el contexto de una relación en la que surgió la experiencia traumática, y es a través de una relación en la que se pueden crear los procesos de sanación individual. Teniendo en cuenta el poder de las relaciones y su capacidad para destruir y construir, la labor terapéutica es revertir las experiencias traumáticas a través de la relación terapéutica. La o el terapeuta identificará aquellas vulnerabilidades como resultado de la violencia doméstica como podrían ser la desconexión, la desconfianza, el temor, la exacerbación y la desconexión propia de las emociones (Walker, 2004).

No solo la relación con la o el terapeuta es de suma importancia, sino la relación que la sobreviviente tenga con la comunidad. La sobreviviente podrá acercarse a la resolución de la experiencia de abuso cuando la comunidad restituya y responsabilice a quienes le han causado daño emocional (Herman, 1997). Quienes han sobrevivido una experiencia traumática como la violencia doméstica, la negligencia, el maltrato infantil o la violación mencionan que dentro de esta experiencia, lo más traumático ha sido la inacción o la negación de la violencia por aquellos que conocían de la misma. En el caso de las sobrevivientes de violencia doméstica, una de las experiencias que muchas mencionan como traumática, además del acto de violencia en sí, es cómo las responsabilizan por el mismo, y la falta de mecanismos sociales para que los agresores

rindan cuentas por sus actos. En estas circunstancias, la brecha entre la comunidad y la sobreviviente necesita estrecharse a través de la acción comunitaria y el reconocimiento público del daño perpetrado contra la sobreviviente.

Modelo feminista relacional cultural y la violencia doméstica

La teoría relacional cultural reta algunas nociones tradicionales de la psicología en términos del yo, la autonomía, la independencia, la individualización y la competencia (Baker Miller, Jordan, Stiver, Walker, Surrey, & Eldridge, 2004). La teoría relacional cultural lejos de ofrecer técnicas de intervención, comprende una serie de postulados filosóficos feministas. Esta propone que el establecimiento de relaciones auténticas y de conexión mutua son necesidades humanas importantes. La misma también establece que la desconexión en las relaciones es una fuente de problemas psicológicos y causante de enormes sufrimientos (Herman, 1997). Este no es un modelo del experto actuando sobre una persona o haciendo interpretaciones sobre lo que la paciente enferma necesita cambiar. Más bien es un acto colectivo (terapeuta y sobreviviente, pareja o familia) en el que se busca contrarrestar los efectos de las manifestaciones del sistema patriarcal en la vida de las personas.

La teoría relacional-cultural enfatiza que existen escalas de posiciones de autoridad en la sociedad y que muchos entran a estas relaciones, en particular mujeres y grupos minoritarios, en posición de desventaja. Los postulados de esta teoría sostienen que la validación de las experiencias de la sobreviviente, incluyendo la diferencia de poder y los factores sociales que causan su sufrimiento, son aspectos imprescindibles a señalar. La teoría y modelo relacional cultural, más que ayudar a la sobreviviente a adaptarse a circunstancias de vida opresivas, enfatiza la importancia de encontrar aliadas para examinar las formas en las que se puede resistir prácticas vergonzosas desde un frente colectivo e individual (Jordan, 2010). La o el terapeuta en este contexto establece una alianza en la que lejos de ayudar a la sobreviviente a adaptarse a las circunstancias, le motiva y promueve la resistencia a la violencia de la que es objeto. La teoría relacional cultural considera la importancia de mantener autoconsciencia sobre la diferencia de poder a la que vienen a la relación la o el terapeuta y la sobreviviente. En este reconocimiento la o el terapeuta identifica momentos en

el que la relación ha sido utilizada para mantener control de las interpretaciones conductuales y emotivas de la sobreviviente. La sobreviviente es un ente activo y participa en la construcción de las interpretaciones de sus experiencias de vida.

La teoría y modelo relacional-cultural busca disminuir el sufrimiento de las personas causadas por la desconexión y el aislamiento a nivel individual o social para así incrementar la capacidad de establecer relaciones que promueven la sanidad personal y la justicia social. Una de las propulsoras de esta teoría, Walker (2004), manifiesta que la desconexión y el aislamiento en las relaciones ocurren en un contexto de racismo, sexismo, sexualización y estratificación junto con otras dimensiones como lo son la clase social, habilidades físicas, religión o cualquier otro aspecto que sea significativo en la cultura. Esto coincide con la experiencia de las sobrevivientes de violencia doméstica como una de desconexión y aislamiento, en muchos casos, debido a su género. El aislamiento y desconexión de su pareja es evidente y este asume capas mucho más profundas cuando la violencia doméstica se enmarca en la manifestación opresiva del racismo, clasismo y marginación.

Desconexión

La experiencia de desconexión que plantea la teoría relacional cultural se explica como la ruptura de una relación. Esto puede ocurrir cuando la persona ha sido lastimada, decepcionada o violentada. La teoría relacional cultural sostiene además que, las desconexiones en relación al otro son normativas pues también puede ocurrir cuando otros mal entienden, invalidan, excluyen o humillan a la otra persona de alguna forma. Si estas desconexiones se pueden manejar, las mismas no causarían problemas en el futuro (Jordan, 2010). Sin embargo, si la persona que ha sido lastimada no se le permite o promueve que hable de lo que le ha dolido o molestado, aprenderá a suprimir su experiencia. Ella o el aprende a esconder lo que siente y a no ser auténtica para mantenerse en relación con el o la otra. La persona comienza a sentirse desapoderada, y si esto ocurre de forma repetida, se desarrolla una situación crónica de desconexión como ocurre continuamente en las relaciones de violencia en donde la sobreviviente esconde lo que piensa por temor a represalias del agresor. Esta dinámica crea aislamiento y en ocasiones la persona puede perder contacto con sus emociones (Jordan, 2010).

La desconexión es una experiencia muy presente en la vida de la sobreviviente de violencia doméstica debido a que ocurre una desconexión de sí misma, de sus emociones, del amor que siente por el agresor y de aquellos a los que mantiene en alta estima. Debido al control ejercido hacia la sobreviviente, la misma se ve limitada a acudir a quienes pueden ayudarle. La sobreviviente se ve limitada a mantener relaciones con personas significativas o a mantener actividades en la comunidad que le llenen de vitalidad y significado. Judith Herman (1997, p.50) recoge lo antes explicado definiendo la desconexión traumática como "la brecha en el apego hacia la familia, amistades, el amor y la comunidad".

La desconexión puede manifestarse y replicarse en la relación con la o el terapeuta. Una sobreviviente de violencia doméstica podría percibir una desconexión al interactuar con una o un terapeuta que no muestre emociones, que mantenga distancia y se reúse a compartir impresiones. La sobreviviente ha experimentado la desconexión con el agresor ya que este ha retirado su afecto a la sobreviviente como una forma de control (Walker, 1979). Las personas que han sufrido experiencias crónicas de trauma, como lo es la violencia doméstica, pueden desarrollar la capacidad de percibir estados anímicos de las personas a su alrededor, así como el de sus terapeutas, y notar cuando existe algún sentimiento negativo, de desaprobación o de juicio valorativo hacia su persona. Esta habilidad de notar la desconexión es un mecanismo de sobrevivencia pues así, la sobreviviente ha podido percibir estados de ánimos en su agresor y saber cuándo está en peligro (Bass & Davis, 1994).

Conexión

La conexión, por otro lado, es uno de los postulados de la teoría que se explica como las relaciones caracterizadas por empatía y apoderamiento mutuo. Las personas se sienten lo suficientemente cómodas como para ser vulnerables y emocionalmente accesibles ante el otro. Jordan (2004) explica que cuando somos lastimadas o violentados en relaciones significativas, en especial cuando ocurre de forma crónica, nos sumergimos profundamente en aislamiento defensivo y tememos a la conexión.

La desconexión y la conexión pueden verse en el siguiente ejemplo: Mariela, sobreviviente de violencia doméstica, insiste en justificar a su terapeuta la razón por la que permaneció

en la relación con el agresor a pesar de que la terapeuta entiende la razón de las mismas. La terapeuta comprende el contexto social en el que se desenvuelve la sobreviviente donde constantemente se le cuestiona por permanecer en la relación de violencia doméstica teniendo que explicar sus decisiones ante los demás. La terapeuta le preguntó a Mariela si algo de lo que ella ha dicho ha sido percibido como un cuestionamiento de su decisión de haber permanecido en la relación abusiva. La sobreviviente le comunica a la terapeuta que siempre ha tenido que explicar sus decisiones porque no la entienden y tal vez dude de que la terapeuta entienda su decisión de haber permanecido por ocho años en una relación abusiva. La terapeuta entonces le comunica a la sobreviviente cuán difícil debió haber sido haber tenido que tomar la decisión de permanecer en esta relación y ser juzgada por sus familiares; reafirmó entender las razones para esta permanecer en la relación y mencionó que puede apreciar cuán difícil fue terminar con una relación tan compleja. En este caso, la terapeuta está prestando atención a la desconexión y se dirigió a reparar la brecha existente entre ambas dirigiéndose hacia la conexión.

La paradoja de la relación

Existe una paradoja en la relación terapéutica en la que la sobreviviente desea y busca la conexión, sin embargo, a veces se aterroriza ante la misma y utiliza mecanismos de desconexión para protegerse. Este es el resultado de estar en constante conexión y desconexión en sus relaciones personales debido a la violencia emocional y física. La sobreviviente desea conectar con su pareja pero a la misma vez siente temor de acercarse por temor a ser lastimada nuevamente. Esta experiencia paradójica podría replicarse en la sesión terapéutica. Walker (2004) explica que el reto de la o el terapeuta es mantener la empatía aun cuando ambas fases paradójicas se presenten en la relación de terapia. Si el o la terapeuta retira su conexión en relación a esta paradoja, probablemente habrá un impase en la relación.

Jordan (2010) explica que es necesario que la terapeuta reconozca las razones por la que la sobreviviente ha tenido que recurrir a estos mecanismos paradójicos de desconexión y entender cómo estos le han servido para protegerse en el pasado. En ocasiones, esto se puede manifestar cuando las sobrevivientes parecen muy entusiasmadas con la terapia, sin embargo, son inconsistentes en asistir a sus citas.

Otros mecanismos de desconexión podrían ser la ausencia de emociones o la poca información ofrecida en sesiones subsecuentes a sesiones donde ha abundado la expresión de las emociones y la información; exponer las fallas terapéuticas de la terapeuta a otros; no revelar información relevante; o hacer uso de mecanismos emotivos como el coraje o la jocosidad para mantener distancia afectiva. Estas reacciones podrían ser debido a que la presencia de la o el terapeuta es importante, pero su presencia incondicional puede que resulte sospechosa, atemorizante y cuestionable (Herman, 1997). En el caso de las sobrevivientes de violencia doméstica, las experiencias de conexión mutua han sido precedidas por abuso haciendo que la sobreviviente retire su afecto esperando que ocurra lo peor en cualquier momento.

Otros ejemplos paradójicos relacionales surgen cuando la sobreviviente no expresa lo que su necesidad a la terapeuta así como, en otras relaciones o contextos. Generalmente este comportamiento es visto como un problema de "asertividad" recayendo la explicación en una deficiencia psicológica. Este comportamiento tiene sus raíces en la autoprotección ya que surge a raíz de experiencias pasadas en el que las personas alrededor no respondieron a lo que la sobreviviente necesitaba en momentos de necesidad o vulnerabilidad; la experiencia deja a la sobreviviente lastimada y esta cuestiona cuán sabio es tornarse a otros para obtener ayuda (Jordan, 2004). Esta, es considerada como una de las reacciones traumáticas más comunes ante el abandono y la traición. Queda de la o el terapeuta explorar las motivaciones de la sobreviviente al no buscarle cuando pudo haber obtenido la ayuda necesaria. La terapeuta podría llevar a cabo acciones que demuestren que estará allí para ayudarlo en momentos de vulnerabilidad.

Autenticidad

La autenticidad o capacidad de que ambas -tanto la o el terapeuta como la sobreviviente- estén completamente presentes en una relación, se considera como un eje central en el proceso de terapia. La sobreviviente no podría tener una idea de quién realmente es la o el terapeuta si no muestra quien es en relación a su cliente. Presentarse de forma auténtica, tal cual la o el terapeuta es, es uno de los factores que contribuyen al éxito de la relación profesional, siendo la relación profesional uno de los indicadores de éxito en la terapia (Horvath & Luborsky, 1993).

Autenticidad significa mostrar apertura a discutir lo que la o el terapeuta siente en relación a la sobreviviente. En ocasiones la autorevelación con propósito definido puede ser utilizada como un mecanismo para fortalecer la conexión en la relación terapéutica (Baker Miller, Jordan, Stiver, Walker, Surrey, & Eldridge, 2004). Negar la experiencia afectiva o tratar de establecer fronteras rígidas, distanciaría a la sobreviviente aún más.

La o el terapeuta no necesita hablar de todo lo que siente de forma que utilice la sesión para beneficio personal. Lo importante es estar conscientes de los propios procesos emocionales de modo que puedan ser revelados, de estos beneficiar el proceso de la sobreviviente. Para muchas y muchos es un reto cuando estos procesos emocionales de la o el terapeuta son percibidos y mencionados por la sobreviviente. La reflexión relacional lleva a balancear el reconocimiento de las emociones propias ante la sobreviviente y el espacio personal de la o el terapeuta. La o el terapeuta podría mantener la información personal para sí misma de ser necesario para la protección personal y la sobreviviente. Jordan (2010) explica que presentarnos de forma auténtica en la relación terapéutica envía algunos mensajes de índole relacional a la sobreviviente. La sobreviviente puede ver su impacto en los demás brindándole un sentido de control y de importancia.

La autenticidad podría observarse en el siguiente ejemplo: Sofía, sobreviviente de violencia doméstica, describió en terapia detalles de la experiencia de abuso sexual perpetrada por su novio. El terapeuta se sintió conmovido con una combinación de rabia, coraje, decepción y tristeza al escuchar su historia. Sofía detiene su relato al observar el rostro del terapeuta y mencionó no estar segura que el terapeuta pueda tolerar escuchar el resto de la historia. El terapeuta decidió mostrarse de forma auténtica ante la sobreviviente mencionándole: "Estoy conmovido por el dolor que has tenido que pasar. Estoy aquí para escucharte y sentir contigo la complejidad de emociones que esta experiencia pudo haber causado en ti".

Imágenes relacionales

La teoría relacional-cultural presta atención a las imágenes relaciones. Estas son imágenes internas o ideas que se han formado a través de las propias experiencias en

el pasado y en las que se asume que las personas tendrán el mismo comportamiento en el presente o el futuro. La teoría relacional entiende que las desconexiones crónicas en la vida desarrollan imágenes relacionales negativas (Jordan, 2010). Este concepto es similar a la “transferencia” de la que habla Freud en donde el paciente transfiere sus conflictos de la niñez a la relación del analista y el paciente (Freud, 1953,1974). Sin embargo, la teoría relacional entiende que estas imágenes relacionales se replican en múltiples relaciones manteniendo a las sobrevivientes con la sensación de sentirse “estancadas en el pasado”. Estas imágenes se convierten en el foco de exploración en las sesiones terapéuticas.

Al trabajar con sobrevivientes de violencia doméstica, las imágenes relacionales que podríamos encontrar, serían que, la sobreviviente pensara que va a ser severamente castigada si dice lo que siente. Estas imágenes provienen de la experiencia vivida con el agresor, o sus padres o madres, u otras personas significativas. Esta imagen relacional se convierte en un obstáculo para que esta pueda expresar lo que piensa y sienta a otros en subsiguientes relaciones. La o el terapeuta puede explorar imágenes relacionales que discrepen de dicha imagen como por ejemplo: “Aquella vez que le hablé a mi madre sobre cómo me sentía, esta me escucho y apoyó”. Otra manera puede ser: “Tengo otras amigas que han estado ahí para escuchar como me siento”.

En ocasiones, la o el terapeuta podría utilizar el trabajo de imágenes relacionales cuando ocurren rupturas empáticas o desconexiones en la relación terapéutica. Por ejemplo, que la sobreviviente sienta que su terapeuta no ha entendido su dolor y es malentendida. Una oportunidad para reparar la relación es que la o el terapeuta reconozca su desconexión terapéutica y valide pues la experiencia de la sobreviviente. El sentido de insignificancia, incompetencia y aislamiento de la sobreviviente puede comenzar a cambiar en esta interacción con su terapeuta (Jordan, 2010).

Empatía y empatía mutua

La empatía, un concepto mencionado frecuentemente en Trabajo Social y en los modelos de intervención terapéutica, es de particular trascendencia en este marco teórico. Mas allá

de ser una técnica inicial para establecer la relación y ganar la confianza de la sobreviviente, se convierte en sí misma en gran parte de la esencia de la relación terapéutica. Walker (2004, p.10) citando a Jordan define empatía como “destrezas afectivas-cognoscitivas complejas que implican la habilidad de unirse a otros y otras en sus experiencias, mientras se mantiene claridad cognoscitiva sobre la fuente de la reacción emocional de la sobreviviente”. Se entiende que el trabajo de sanación realmente ocurre cuando existe empatía debido a que la persona se mueve del aislamiento hacia verse a sí misma como merecedora de respeto y conexión. Varios autores (Schore, Allan en Jordan, Judith, 2010) mencionan, incluso, el efecto de la empatía en donde existe una resonancia activa en el cerebro entre terapeuta y cliente lo cual podría alterar el funcionamiento del cerebro de forma positiva.

La empatía mutua, por otro lado, nos ubica fuera de paradigmas tradicionales de la o el trabajador social o terapeuta como el vehículo de empatía, sino que se reconoce el efecto que las experiencias de la sobreviviente tienen en su terapeuta. La o el terapeuta no solo siente activamente cómo la sobreviviente le ha tocado y cambiado, sino que lo demuestra en la relación. La o el terapeuta demuestra en su interacción que la historia y experiencia de la sobreviviente realmente son importantes. Walker (2004) explica que dada las experiencias traumáticas de las sobrevivientes, fallar en mencionar el impacto de la sobreviviente en su terapeuta puede evocar sentimientos de vergüenza e ineptitud, tal vez similares a las experiencias opresivas que estas han vivido con otras personas en posiciones de poder. Cuando se ha estado en desconexión crónica, como lo son las relaciones de violencia doméstica, la falta de respuesta empática de la pareja, la falta de afecto, la pérdida de esperanza de que en algún momento se recibirá respeto consistente, y la desmoralización son la orden del día. Cuando la o el terapeuta se presenta a la sesión completamente en relación empática, la sobreviviente podrá descartar las expectativas de que las relaciones fallarán subsecuentemente.

La teoría relacional-cultural: Una teoría clínica para el Trabajo Social

El Trabajo Social se caracteriza por su fuerte vínculo a los valores de la justicia social y al trabajo con poblaciones

marginadas (National Association of Social Workers, 2008). El mismo, no solo enfatiza en la mirada al individuo más allá de su situación particular, sino a su realidad social y al contexto en que se desenvuelve (Zastrow & Kirst-Ashman, 2001).

Las y los trabajadores sociales que han asumido el rol de terapeutas podrían enfrentarse al reto de utilizar marcos de intervención y teorías psicológicas como el psicoanálisis de Freud, la psicología del yo o la teoría objeto-relacional, para mencionar algunas. Estas teorías y acercamientos terapéuticos se encuentran muy lejos de enfatizar en el contexto social más allá de las relaciones de los individuos consigo mismos, sus madres, padres o personas significativas. Una de las críticas de las exponentes de la teoría relacional cultural al psicoanálisis es su énfasis en el mundo intrapsíquico de las personas, en el establecimiento de fronteras para protegerse de estímulos externos o del peligroso mundo exterior (Jordan, 2010). Freud también planteaba que las relaciones son secundarias en la obtención de la satisfacción, lo cual se distancia de la teoría relacional cultural y su énfasis en el establecimiento de las relaciones humanas (Freud, 1953,1974). Christina Robb (2006) plantea que de acuerdo con Freud, Piaget, Erikson, Kohlberg y otros psicólogos que trabajaron en teorías del desarrollo, la mayoría de las mujeres no desarrollaron un fuerte ego para defenderse de otros egos, no se proponen ser independientes, ganar y usar el razonamiento abstracto. Esto nos lleva al planteamiento de la importancia de evaluar, cuestionar las teorías de manera que sean cónsonas con los valores de la igualdad entre los géneros (Zastrow & Kirst-Ashman, 2001).

El reto en el rol terapéutico de mantener no solo una mirada clínica-individual, sino en el contexto y el establecimiento de relaciones humanas no autoritarias, es cónsono con las prácticas y valores del Trabajo Social (Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico, 2013). Enfocarse tan solo en el uso de alguna de estas perspectiva psicológicas, lejos de ayudar a promover cambios sociales, depositan las responsabilidades de cambio en la sobreviviente de violencia doméstica (Hawley, 2001). Las y los individuos pueden hacer cambios de índole individual y resolver sus problemas particulares, sin embargo, la mirada a las relaciones, lo social y cómo nuestra relación afecta a nuestras y nuestros clientes es imperativo.

En el caso de la violencia doméstica, lo cual ha sido señalado como un problema social, mirar solo a la sobreviviente utilizando teorías individualistas exagera y perpetúa el problema (Silva Bonilla, 1985). Nos convertimos entonces en aquello que la sociedad capitalista y el estado necesita: adaptar a los individuos a su ambiente de forma que no se cuestionen la organización social en la que viven. La teoría relacional-cultural, sin embargo, hace mención del contexto, del sexismo, del prejuicio social y el racismo y propone mencionar y señalar estos aspectos en la relación terapéutica con la sobreviviente (Jordan, 2010). La teoría relacional-cultural asume una postura social. El uso de la teoría relacional-cultural cuestiona las interacciones autoritarias y patriarcales a las que las mujeres han sido objeto a través de la historia. Utilizar esta perspectiva terapéutica como trabajadoras y trabajadores sociales en nuestro rol como terapeutas cuestiona en sí mismo la presente organización de las relaciones sociales. La relación terapéutica es utilizada para reorganizar la manera en que hemos aprendido a relacionarnos (generalmente relaciones autoritarias y desiguales) hacia una que promueva la conexión y la autenticidad siendo estos el eje y el comienzo del proceso de sanación.

Este acercamiento teórico y filosófico puede incluirse en el currículo de Trabajo Social como uno de los marcos teóricos a los que se adhiere la práctica terapéutica con personas que han sufrido experiencias traumáticas o han sufrido discriminación social. La inclusión de este marco teórico enriquecerá la diversidad de teorías presentadas a las y los estudiantes y proveerá a la necesidad de utilizar teorías que respondan a la realidad de las mujeres y poblaciones en desventaja social. Esta teoría no solo se diferencia de marcos teóricos psicológicos tradicionales, sino de los marcos teóricos sociológicos feministas que (Payne, 2005), por otro lado, no ofrecen herramientas terapéuticas concretas para trabajar con sobrevivientes que han sufrido violencia doméstica y otras experiencias traumáticas.

Al proponer que esta sea una teoría a incorporarse al currículo de Trabajo Social, enfrentamos varios dilemas. Uno de estos es la resistencia de profesionales de ayuda como el Trabajo Social y la psicología a acercamientos identificados como feministas (Bakers, 1997, Abramovitz en Flynn Saulnier, 2008). Por otro lado, se ha documentado la discriminación hacia

la mujer dentro de la profesión de Trabajo Social reflejando las opiniones prejuiciadas hacia la mujer por parte de la sociedad en un contexto más amplio (Dattalo, 2006 & Krane, 1990 en Flynn Saulnier, 2008) lo que podría limitar la preferencia en el uso de esta teoría entre los estudiantes y egresados.

Otro de los dilemas al incorporar esta teoría al currículo de Trabajo Social, es que es una que ha surgido y se ha desarrollado en el contexto de la cultura estadounidense. La misma podría utilizarse, adaptarse y desarrollarse desde una perspectiva latinoamericana como parte del proceso de aprendizaje. La teoría enfatiza considerablemente en las relaciones como fuente de transformación personal y social, lo cual es compatible con la importancia del establecimiento de relaciones en el contexto latinoamericano.

Conclusión

La teoría relacional cultural nos brinda un acercamiento único y diferente en la relación con sobrevivientes de violencia doméstica. La misma promueve el apoyo y la solidaridad con aquellas que han sufrido experiencias traumáticas. Mas allá de enfatizar en técnicas particulares, la teoría enfatiza una perspectiva filosófica feminista al trabajar con sobrevivientes de trauma. No es hasta que promovamos la autenticidad a través de la relación con nuestras y nuestros clientes que podremos ver profundas transformaciones. Muchas de las sobrevivientes de violencia doméstica han tenido que esconder quienes son por temor a represalias por parte de sus parejas violentas. Nosotras y nosotros podemos ser un vehículo importante para el proceso de transformación personal abriendo espacios para que la sobreviviente muestre realmente quién es sin temor. Khan (2006) explica que el proceso terapéutico nos enseña que el conocimiento de lo que es cierto y de quiénes somos no deben sacrificarse por amor, sino que son cruciales; la vulnerabilidad facilita la cercanía y confianza, no la humillación o el peligro.

REFERENCIAS

- Baker's Dozen. (1997). Feminist student voices. En Judith Worell & Norine G. Johnson. *Shaping the future of feminist psychology: Education, research and practice*. (pp. 227-248) Washington, DC: American Psychological Association.
- Baker Miller, Jean, Jordan, Judith V., Stiver, Irene P., Walker, Maureen, Surrey, Janet L., Eldrige, Natalie S. (2004). Therapist's authenticity. En Judith Jordan, Maureen Walker, & Linda M. Hartling (Eds.), *The complexity of connection*. (pp. 64-89) New York, NY: The Guildford Press.
- Bass, Ellen, & Davis, Laura. (1994). *The courage to heal: A guide for women survivors of child sexual abuse*. (3rd ed.) Santa Cruz, CA: Harper Perennial.
- Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico. (2013). Código de ética profesional. Recuperado de: http://www.cptspr.org/pdf/codigo_etica.pdf
- Flynn Saulnier, Christine. (2008). Feminist theories. En Nick Coody & Peter Lehman. *Theoretical perspectives for direct social work practice: A generalist-eclectic approach*. (2nded., pp. 343-366) Springer Publishing Company. New York.
- Freud, Sigmund. (1953-1974). *The Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. (24 vols.) James Strachey (Trad.). London: Hogarth.
- Gelles, Richard, & Levine, Ann. (1996). *Introducción a la sociología: Con aplicaciones a los países de habla hispana*. (5th ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S. A. DE C.V.
- Hawley, Nancy P. (2001). La salud mental. En Nirvana González, Maribel Nieves, Laura Colon-Martínez, Rosario Cardich, Elena Brauchy & Myriam Hernández-Jennings, *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Siete Cuentos Trans. NY: Editorial. New York
- Herman, Judith. (1997). *Trauma and Recovery: The aftermath of violence-from domestic abuse to political terror*. New York, NY: Basic Books.
- Horvath, Adam O., & Luborsky, Lester. (1993). The Role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61 (4), 561-573.
- Jean Baker Miller Training Institute. (2013). The Development of relational cultural therapy. Recuperado de: <http://www.jbmti.org/Our-Work/the-development-of-relational-cultural-theory>
- Jordan, Judith. (2004). Relational awareness. En Judith Jordan, Maureen Walker & Linda M. Hartling (Eds.), *The complexity of connection: writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute*. (pp. 47-63) New York, NY: The Guildford Press.

- Jordan, Judith. (2010). *Relational-cultural therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Khan, Laurie. (2006) The understanding and treatment of betrayal trauma as traumatic experience of love. *Journal of trauma practice*, 5 (3), 57-71.
- Madoo Lengermann, Patricia, & Niebrugge-Brantley, Jill. (1993) Teoría feminista contemporánea. En George Ritzer, (Ed.) *Teoría sociológica contemporánea*. (pp. 353-409) Madrid, España. Mc Graw Hill.
- National Association of Social Workers. (2008) Código de ética: Revisado por la Asamblea de Delegados de NASW de 2008. Recuperado de: <http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp?c=sp>
- Payne, Malcolm. (2005) Feminist Perspectives. *Modern Social Work Theory*. (3rd ed., pp. 251-268) Chicago, IL. Lyceum Books Inc.
- Pederson, Paul, Crethar, Hugh C., Carlson, Jon et al., (2008) *Inclusive cultural empathy: Making relationships central in counseling and psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pollack, Robert A. (2002) An intergenerational model of domestic violence. [Monografía]. Recuperado de: www.nber.org/papers/w9099.pdf
- Silva Bonilla, Ruth. (1985) ¡Ay!, ¡Ay! Amor: No me quieras tanto (El marco social de la violencia contra las mujeres en la vida conyugal). En Ruth Silva Bonilla, Mayra Muñoz Vázquez & Nilsa Torres Hernández (Eds.), *La violencia nuestra de cada día: Manifestaciones de la violencia contra las mujeres* (pp. 1-60). San Juan, Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- United Nations Development Fund for Women. (2003) Not a minute more: Ending violence against women. Recuperado de: http://www.unifem.org/attachments/products/300_book_eng_02.pdf
- Valle Ferrer, Diana. (2007) Validating coping strategies and empowering Latino battered women in Puerto Rico. En Albert R. Roberts (Ed.) *Battered women and their families: Intervention strategies and treatment programs*. (3rd ed., pp. 563-590) New York, NY: Springer Publishing Company
- Walker, Leonore. (1979). *The battered woman*. New York: Harper & Row.
- Walker, Maureen. (2004) How relationships heal. En Walker, Maureen & Rosen, Wendy B.(Eds.), *How connections heal: Stories from relational cultural therapy* (pp.3-21). New York, NY: The Guildford Press.

- Websdale, Neil, & Johnson, Byron. (2008) Reducing women battering: The role of structural approaches. En Natalie Sokoloff (Ed.), *Domestic violence at the margins: Readings of race, class, gender and culture* (pp. 389-415). Piscataway, NJ: Rutgers University Press.
- Zastrow, Charles, & Kirst-Ashman, Karen K. (2001). *Understanding Human Behavior and the Social Environment* (5ta ed). Belmont, CA: Brooks Cole.

INTERVENCIÓN SOCIAL: REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL¹

Liliana Pérez Mendoza²

Yudis del Carmen Díaz Flórez³

Graciela Isabel Páez Rodríguez⁴

Resumen

El artículo presenta los resultados del estudio referido a las representaciones sociales y prácticas de intervención social de estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena (Colombia), las cuales fueron identificadas a través del análisis del discurso, expresado en entrevistas semiestructuradas dirigidas a estos. Los principales hallazgos dan cuenta de una reproducción lingüística acrítica de los discursos que sobre estos temas manejan los docentes en el aula o en actividades formativas extraacadémicas como semilleros y proyectos de investigación, evidenciándose representaciones sociales y prácticas de este tipo descontextualizadas de las problemáticas locales. **[Descriptor:** representaciones sociales, prácticas, discursos, intervención social].

¹ El artículo presenta resultados de la investigación "Discursos, representaciones y prácticas sobre intervención social y ciudadanía de estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, Año 2010", que se enmarca en el proyecto "Intervención social, ciudadanía y contexto en las unidades académicas de Trabajo Social de la costa caribe colombiana" dirigida por los docentes de la Universidad de Cartagena Liliana Pérez Mendoza, Nancy Bolaño Navarro y Kenia Victoria Cogollo.

² Docente, investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena, Colombia.

³ Trabajadora social e investigadora Colciencias, Universidad de Cartagena, Colombia.

⁴ Trabajadora social y auxiliar investigación, Universidad de Cartagena, Colombia.

Abstract

The article presents results of the study referred to social representations and practices of social intervention of students of Social Work at the University of Cartagena (Colombia), which were identified through discourse analysis, expressed in semi-structured interviews aimed at these. The main findings realize an uncritical reproduction of the discourses that handle teachers about these topics in the classroom or in extracurricular activities, such as seed training and research projects, evidencing social representations and practices of such decontextualized local issues. [**Keywords:** social representations, practices, discourses, social intervention].

Introducción

Cartagena de Indias es una de las ciudades colombianas con más avances en materia de turismo, industria y comercio, así como un amplio crecimiento poblacional y expansión territorial, lo cual ha incidido directa o indirectamente en la generación y arraigo de problemáticas sociales. Según datos de la Secretaría de Planeación Distrital (2009), esto se evidencia en un índice del 29.5 por ciento de población en situación de pobreza, correspondiente a 258.581 personas; una población en situación de pobreza extrema que asciende a 256.335 personas, lo que equivale al 29.2 por ciento de esta, y un número aproximado de 26.645 viviendas construidas en zonas de alto riesgo no mitigable (Corvivienda, 2007). Esto indica que alrededor del 58 por ciento de los cartageneros se encuentran en situación de vulnerabilidad geológica. Además, una tasa de desempleo creciente del 13.5 por ciento y de inseguridad ciudadana del 65.4 por ciento, manifestada en homicidios por sicariatos, hurtos, riñas (Cartagena Como Vamos, 2010).

Ante esta realidad, las intervenciones sociales cobran vital importancia hacia el impulso de procesos sociales, formativos, de promoción y acompañamiento, que potencien ciudadanos autogestores, participantes, autónomos y corresponsables con el desarrollo y la justicia social en su contexto local. De igual forma, es importante que desde las diversas instituciones, organizaciones y en especial la academia, se concerten e impulsen reflexiones, estudios y estrategias sociales con nuevos argumentos conceptuales y encuadres metodológicos basados en el contexto, y dirigidos hacia la preservación e impulso del mejoramiento de la calidad

de vida de la población. En tal sentido, en la intervención social hoy se elevan propuestas que señalan el compromiso de esta con el reconocimiento de las personas, como sujetos sociales y ciudadanos, con derechos y deberes, apostándole a la construcción de ciudadanía desde el respeto por las diferencias, la heterogeneidad social, los diferentes discursos y puntos de vista, el fomento de la democracia no sólo como derechos individuales, sino también enfocada desde contextos, que como los educativos propicien relaciones sociales que involucren a otros sujetos (Acevedo, 2003).

De acuerdo con esto, es importante partir por investigaciones que permitan identificar las representaciones sociales y prácticas que sobre intervención social expresan los diferentes actores. En tal indagación, ha de tenerse en cuenta las voces de los sujetos que realizan este tipo de acciones sociales como son los estudiantes de Trabajo Social en este caso, las cuales deberán ser contrastadas posteriormente con la de los docentes y demás actores articulados a su formación profesional. Por lo anterior, resulta acertado el señalamiento de Reguillo (2004) acerca de que “toda acción es susceptible de representación y las representaciones únicamente son aprehensibles a través del discurso, en su sentido no restringido a los códigos verbales” (p. 4). Desde tal perspectiva, en el 2010 se desarrolló la investigación Discursos, representaciones y prácticas sobre intervención social y ciudadanía de estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, enmarcado en el proyecto: Intervención Social, Ciudadanía y Contexto en las Unidades Académicas de Trabajo Social de la Costa Caribe Colombiana, dirigido por las docentes Liliana Pérez Mendoza, Nancy Bolaño Navarro y Kenia Victoria Cogollo, del grupo de investigación Cultura, Ciudadanía y Poder en Contextos Locales de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Cartagena.

En este artículo se presentan aspectos relevantes de la investigación, llevada a cabo a través del método investigativo análisis del discurso. Se muestran los significados y prácticas sobre intervención social, desde lo que expresan los estudiantes de último año del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena.

Marco teórico-conceptual

En el inicio de la investigación se realizó un análisis de las definiciones de diferentes autores sobre intervención social y a partir de allí se asumió una conceptualización de la misma, desde la cual se interpretó las representaciones sociales, prácticas y los discursos de los estudiantes de Trabajo Social sobre esta. La intervención social es definida por Carballeda (2002):

Supone la necesidad de una búsqueda, de una construcción, de una modalidad discursiva diferente, determinada ahora por el sujeto, por su propia palabra, por su singularidad, a la vez que recupera la importancia de los vínculos de ese sujeto con otros, buscando desde allí una resemiotización de aquello que se construyó discursivamente como hegemónico. (p. 111)

Así, se entiende la intervención social como una relación dialógica e intersubjetiva entre sujetos intervenidos e intervinientes, donde los discursos o acción lingüística de ambos actores son determinantes en las concepciones, percepciones y orientaciones de la misma.

Por eso, resulta vital que en la intervención social del Trabajo Social en este caso, se empiece por identificar y reflexionar acerca de los discursos de todos sus actores frente a la misma, a fin de reconocerlos, diferenciarlos y articularlos en un diálogo sensible y esclarecedor, dirigido a proponer formas emergentes y contextualizadas para entender y desarrollar tal intervención. En este sentido, es importante partir de procesos reflexivos y críticos por parte de los profesionales que realizan esta intervención; que permita explorar y considerar expectativas, sentidos, representaciones y prácticas sociales desde sus voces, lo cual debe ser replicado con el resto de los actores participantes en la misma, a fin de que a propósito de éste, se propicie un diálogo fecundo dirigido a consensuar formas de acción social sensibles al contexto y a sus actores.

Para llegar a lo anterior, resultó clave definir de entrada cómo entender también en la investigación, las representaciones sociales, prácticas sociales y discursos. De acuerdo con Botero (2008), las representaciones sociales hacen referencia:

[...] al mundo de la vida cotidiana, a aquello que no es especializado sino que desde las

motivaciones, intereses y necesidades colma de sentido las actividades del sujeto en relación. Los objetos son poseedores reales del significado que les confiere la intersubjetividad, cobran vida para convivir entre los sujetos y pueden dar cuenta del sentido. (p. 17)

Es decir, se trata de las significaciones que colectivamente se asumen frente a diferentes hechos, situaciones y objetos, ya sea de manera consensuada o no.

Con respecto a los discursos, estos como acción social, Van Dijk (2001) plantea que "ocurren en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios" (p. 3). Añade Van Dijk (2001), que obedecen a un *sentido semiótico* que incluye además expresiones no verbales tales como dibujos, cuadros, gestos, acciones, textos, etc. De allí que el discurso se convierta en un evento comunicativo complejo, que según Londoño (2007):

Involucra a actores sociales, esencialmente en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector (pero también en otros roles, como observador o escucha), que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica (tiempo, lugar, circunstancias) y determinado por características del contexto. (p. 3)

En este orden de ideas, podría afirmarse que el sentido de un discurso no se define únicamente desde sí mismo, sino también en el marco del contexto en el que se produce, lo que determina una función básicamente social.

En consecuencia, el discurso debe ser explicado, comprendido y analizado desde el contexto en el que se enuncia y especialmente desde el rol sociocultural, institucional y discursivo del hablante, por cuanto este da cuenta de un conjunto de características importantes alrededor de la comunicación tales como la cultura de los participantes, sus experiencias, estereotipos, prejuicios, actitudes, expectativas, necesidades y demandas. En este caso, lo destacable es la importancia de establecer y considerar el marco contextual particular en el que se originan los discursos de los actores, para su interpretación y comprensión.

Cabe destacar que, en cada contexto se desarrollan procesos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos

que se interrelacionan directa e indirectamente, los cuales van configurando un sistema de representaciones y prácticas sociales expresadas mediante los discursos de sus actores, que develan sus percepciones y usos sociales. Por otro lado, al hablar específicamente de prácticas sociales, desde la perspectiva kantiana, Carballada (2007) afirma que estas hacen referencia a:

Una configuración concreta, no se denomina práctica a cualquier ocupación sino a la efectucción de un fin pensado como consecuencia de ciertos principios metódicos representados en general [...] la práctica interpela al conocimiento desde lo empírico, la pregunta interroga desde el hacer cotidiano, pero requiere de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría. (p. 15)

De acuerdo con esta perspectiva, se resalta la práctica social como la realización de un fin, desde un esquema metodológico y empírico que interpela los marcos teórico-referenciales en que pueden surgir. Tales prácticas se establecen dentro de una dinámica de transformación, en la que surgen y cambian con el devenir histórico de la vida social de los sujetos. Para Castañeda (2004), “toda práctica social puede reinterpretarse en términos de estructuras conversacionales y examinarse como un marco para la acción definido por un conjunto de distinciones lingüísticas” (p. 1). Visto de esta forma, las prácticas y discursos tienen una relación dialéctica que contribuye a su definición y redefinición.

Para el caso de la formación profesional en Trabajo Social, este punto de partida implicará que los estudiantes antes de iniciar sus prácticas académicas realicen un ejercicio guiado de reconocimiento, reflexión y validación de sus concepciones acerca de la intervención social, de cara a validar enfoques, teorías y metodologías aprendidas, pero sobre todo, para establecer las construcciones simbólicas que tienen acerca de la misma, basados en el contexto local, su trayectoria de vida, proyecciones profesionales y reconocimiento de la otredad. Es a partir de estas conceptualizaciones sobre intervención social, representaciones sociales, discursos y prácticas sociales desde donde se interpretan los resultados de la investigación realizada.

Metodología de investigación

La investigación estuvo orientada desde el método cualitativo análisis del discurso (AD), el cual permite “descubrir

los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y en general el comportamiento humano [...] conservando la singularidad del contexto que hace parte" (Dilthey, según citado en Martínez, 2006, p. 3). Este método ofreció herramientas y técnicas para recoger, procesar e interpretar las representaciones sociales y prácticas, a partir de las voces de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena.

Van Dijk, plantea que al realizar un análisis discursivo es necesario tener en cuenta que "el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios" (según citado por Silva, 2002, p. 4). En ese sentido, se asume que los discursos expresados por los estudiantes en el contexto universitario hacen eco de los discursos de un contexto sociocultural e histórico más amplio.

El proceso metodológico seguido, se realizó a través de tres (3) fases, la primera correspondió a la recolección de información secundaria y primaria. Para la información secundaria se recopilaron textos, documentos y artículos referentes a la categoría de intervención social, procediendo luego a la elaboración de fichas bibliográficas y matrices temáticas, según subcategorías. La información primaria se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a los estudiantes de último año vinculados al Programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena (Colombia). Participaron diez (10) estudiantes, de sexo masculino o femenino (5 por cada uno de los dos últimos semestres).

La segunda fase, se procedió a la organización y análisis de la información, clasificándola de acuerdo a las categorías de análisis propuestas en la investigación, utilizando como apoyo la herramienta para procesamiento de datos cualitativos Atlas-ti. Posteriormente en la fase final se sistematizaron los hallazgos resultantes de la investigación, y se plantearon algunos lineamientos curriculares para la formación profesional en Trabajo Social.

Hallazgos referidos a las representaciones sociales, prácticas y discursos de intervención social

Dada la riqueza de la información resultante, a continuación se presenta una síntesis de los principales hallazgos. En la indagación realizada en la Universidad de

Cartagena con los estudiantes de Trabajo Social, los resultados presentados en la matriz N°1 (Ver Apéndice) arrojan que las representaciones sociales que se develan en sus discursos en relación a la intervención social, coinciden con una concepción en la que esta es asumida como un conjunto de acciones sociales, las cuales deben ser organizadas de forma dinámica desde disciplinas como Trabajo Social, apuntando hacia el desarrollo social, el bienestar de los sujetos y el abordaje de problemáticas en contextos y situaciones específicas, que posibiliten la transformación de la realidad social.

Intervención es el conjunto de acciones que como trabajadores sociales llevamos a cabo con fines determinados que apuntan al desarrollo, al bienestar de las personas y que es acorde a las demandas de la sociedad [E3].⁵

Son aquellas acciones organizadas, son acciones flexibles que te permiten realizar un cambio y hacer partícipe a la comunidad de su propio cambio [E1].

Son esas acciones encaminadas a transformar una realidad presente por una deseada [E8].

Del mismo modo, se entiende la intervención social necesariamente con un carácter teórico y metodológico como fundamento científico para el Trabajo Social, resaltando la importancia de la investigación científica como parte de esta intervención.

Es una acción que implica lo investigativo, lo científico, porque de esta manera se procura la transformación social [...] [E5].

Es la forma en que, teórico ó metodológica el trabajador social o cualquier otro teórico de las ciencias sociales, llega al campo en el cual decida trabajar una problemática [E2].

Se encontró además que las categorías que los/as estudiantes asocian a la intervención social son: participación, transformación, ética profesional, desarrollo, sostenibilidad, comunidad, cultura, mediación, política, democracia, investigación, práctica, diálogo, responsabilidad social y educación, las

5 E: abreviatura de entrevista las cuales se le asignó un número a cada participante para preservar la identidad de estudiantes.

cuales están directamente relacionadas con los métodos de intervención social utilizados en el Trabajo Social, tales como caso, grupo y comunidad. (Ver matriz N° 1 en Apéndice)

Cuando el actor habla de ética en el trabajo hace referencia a la ética profesional que como trabajador o trabajadora social se debe asumir [E1].

Una categoría para relacionar puede ser la transformación en tanto se parte de una situación inicial y a partir de lo que identificamos en ella [E4].

Considero categorías como lo político, lo ético, lo investigativo, la acción, la transformación, la práctica [E5].

También se evidenció que la fundamentación teórico-metodológica de la intervención social identificada en los discursos de los estudiantes está sujeta a los paradigmas de las ciencias sociales y a los métodos de investigación social, aún cuando no existe una identificación clara de sus autores. Tal respuesta es expresión de los conocimientos que los estudiantes han recibido en el aula de clase en diversas asignaturas sobre esta temática.

Constructivismo, paradigma del Interaccionismo simbólico, hermenéutica, fenomenología, bueno en lo que tiene que ver con la investigación [E2].

Los paradigmas hermenéutico, etnográficos, interpretativos, de igual manera la teoría fundamentada, la investigación-acción-participativa, diagnóstico participativo [E5].

Paradigmas, como la etnografía, la hermenéutica, Interaccionismo simbólico [E10].

Por otra parte, según los resultados de la investigación, estudiantes de Trabajo Social participantes reconocen como discursos contemporáneos de intervención social, en primer lugar, la importancia del tema ético, visto con un sentido humanizador que hace referencia al respeto a la diferencia, a la lucha por el reconocimiento y la garantía de los derechos de las poblaciones vulnerables. (Ver matriz N°2 en Apéndice).

Hoy día el Trabajo Social debe ser un Trabajo Social innovador basado en tendencias contemporáneas que aluden a una ética

humanizadora, una ética que hace alusión al respeto por la diferencia, que lucha por el reconocimiento de las poblaciones vulneradas en sus derechos, además nos hace un llamado a cambios radicales [E8].

Desde las nuevas tendencias contemporáneas de Trabajo Social se le apunta a una ética que debe estar presente en la intervención social desde cualquier abordaje que se haga en Trabajo Social, se le está apuntando a tener en cuenta a los sujetos sociales como sujetos de derecho, que obtienen sus saberes, se debe trabajar desde las mismas lógicas internas de ellos [E2].

Es válido señalar además que, en tales discursos reconocidos por los/as estudiantes, el tema ético está presente como una constante de la intervención social contemporánea, lo cual se relaciona con lo que Pérez (2008) afirma acerca de que la misma está llamada hoy más que nunca a ser planteada como su centro:

Razones éticas, que recuerden que la justicia social y el bienestar común, son principios que nunca deben negociarse, ni mucho menos, suprimirse, porque es a través de ellos como se puede contribuir a la reconstrucción del proyecto moderno, potenciando autonomía, solidaridad e igualdad entre las personas. (p.3)

Estos discursos podrían asociarse a los planteamientos de Barranco (2004), que la intervención en Trabajo Social es entendida como una acción organizada y desarrollada con las personas, grupos y comunidades, y se orienta hacia el desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida de los actores siendo además “una intervención integrada por lo ético, lo epistemológico y metodológico, desde un enfoque global, plural y de calidad” (p.79). Esto indica una intervención social que se asume desde sus propios alcances y generalidades, así como desde necesidades puntuales de problemas abordables por la misma.

Los estudiantes destacan, además, como discursos contemporáneos en la intervención social aquellos que se orientan a la necesidad de implementar la autogestión, como herramienta para la formulación de proyectos, desde

la participación activa de las comunidades; así como otros orientados a la responsabilidad social de las empresas, el reconocimiento de sujetos de derechos, la integralidad e interdisciplinariedad.

Actualmente se maneja los discursos de las mismas comunidades, los mismos beneficiarios de los proyectos, participen directamente en la construcción de estos proyectos que no seamos nosotros como trabajadores sociales, quienes diseñemos desde un escritorio el proyecto, sino que sea desde la misma comunidad que se dé la creación de estos proyectos desde la participación activa de todos [E9].

Todas estas dinámicas como la globalización, todos estos procesos que actualmente enfrentamos te plantean la necesidad que realices intervenciones de otra manera que redefinas la mirada de estas intervenciones; y por ejemplo te plantean la necesidad de hacer intervenciones interdisciplinarias e integrales [E3].

En tal sentido como se indica en la matriz N°2 (ver Apéndice), los estudiantes afirman impulsar discursos orientados a la superación de la pobreza, la equidad de género, el reconocimiento de los derechos humanos y la diversidad cultural, retomando la necesidad de la autogestión, esta vez como herramienta para el desarrollo de los procesos sociales desde la educación y la participación, a partir de una conciencia crítica frente a la realidad social.

El contexto nos está demandando nuevas formas de intervenir, nuevas miradas, nos está exigiendo incluso que tomemos posturas frente a todas estas situaciones que enfrentamos día a día en el tema de género por ejemplo tenemos grandes avances y creo que nos hemos ido incursionando por allí, en el tema de familias seguimos posicionándonos y creo que la misma dinámica nos muestra que tenemos bastante por hacer [E5].

Considero que a partir de que tengamos en cuenta lo importante que es entender al otro como diferente, asimismo vamos a respetarlos

y hacerles un reconocimiento como sujetos también de derechos y reconocernos a nosotros mismos, además por otro lado creo mucho en los discursos de autogestión, autonomía, de los sujetos sociales [E2].

Discursos como la superación de la pobreza, la equidad de género, el restablecimiento de derechos, y también el papel que enfrenta el trabajador social, frente a las problemáticas sociales [E7].

Por ello, en relación con las prácticas contemporáneas de intervención social que reconocen los estudiantes, están aquellas relacionadas con los temas de equidad de género, derechos humanos, familia, política, responsabilidad social y desarrollo comunitario. Prácticas que fundamentadas desde lo teórico y gestadas desde los actores apuntan a la producción de conocimiento, tal como se evidencia en la matriz N°3 (ver Apéndice).

Hoy está visto las prácticas en torno al género, derechos humanos, la familia, lo político [E8].

Un tipo de prácticas fundamentada y que busca más que la dependencia de las personas a los procesos que desarrollamos la autogestión de éstas, que éstas personas sean autogestoras, se empoderen, se formen porque en la medida que tú te formes conoces y en la medida que conoces exiges [E3].

Del mismo modo, los estudiantes afirman impulsar prácticas en su intervención social orientadas hacia la diversidad cultural y la formación de líderes en poblaciones vulnerables, así como, a la equidad de género, al reconocimiento y respeto de los sujetos y al fortalecimiento de la autogestión como instrumento para el empoderamiento de los derechos por parte de los sujetos sociales. De manera particular, los estudiantes destacan en su ejercicio profesional el desarrollo social desde la potencialización de los sujetos y la intervención integral con familias.

Desde mi práctica impulso el desarrollo local, impulso el desarrollo social, el mejoramiento de la calidad de vida desde adentro, la potencialización del ser humano, mirar lo que en realidad quiere la población con las cuales se está interviniendo [E6].

Aquellas acciones que van encaminadas a la formación de líderes [E2].

Dentro de las prácticas como profesional el “respeto al otro”, dentro del respeto enmarca el reconocer a la otra persona, y no reconocerlo desde esa es la persona con la que estoy trabajando, esa es la persona que me puede brindar a mí este tipo de información, sino reconocerlo en la medida que le dé significado a lo que esa persona me está diciendo y transmitiendo durante todo el proceso [E4].

Considerando la respuesta de los estudiantes, acerca de la equidad de género como una de sus prácticas en la intervención social, pareciera entenderse que este enfoque sólo hace referencia exclusivamente al caso de las reivindicaciones femeninas, de sus derechos y participación social, entendiéndose el género referido solamente a la defensa de las mujeres.

Aun cuando hoy se siguen reproduciendo prácticas asistenciales y de servicios yo creo que la profesión hoy se está encaminando a trabajar por la equidad de género, por hacer que el papel de la mujer sea reconocido y menos vulnerado dentro de la sociedad, además de temas como la ciudadanía y la interculturalidad [E2].

Por otro lado, pese a que desde los discursos expresados por los/as estudiantes se adviertan elementos teóricos-metodológicos en relación a sus prácticas y representaciones sociales sobre intervención social, también en sus respuestas, pareciera advertirse una reproducción lingüística de discursos aprehendidos en el aula, que muestran débiles despliegues propios, haciéndose necesario en la formación profesional en Trabajo Social, el potenciamiento, reflexión, criticidad, debate y construcción de concepciones con relación a la intervención social y su contextualización, que trasciendan la reproducción de discursos e instrumentalización de las prácticas y se articulen a una visión más integral de la realidad abordada. Y es que la intervención social, de acuerdo a Tejos (2005) ha de suponer tensión en:

El desarrollo de un esfuerzo simultáneo por generar capacidades en las personas, familias

y comunidades, de manera tal, que a través del despliegue de sus capacidades y utilización de sus potencialidades, pueden dichas personas, familias y comunidades, iniciar un proceso gradual y sustentable de mejoramiento de su calidad de vida. (p.6)

Se trata desde esta perspectiva de apuntar hacia un desarrollo social, endógeno y sostenible, que en el caso de los profesionales en Trabajo Social será posible, si desde la formación universitaria se empieza a potenciar tal fin, y a asumir la intervención social como una relación de doble vía entre interventores e intervenidos que, enfaticen en la puesta en común y acuerdos acerca de las representaciones sociales, prácticas y discursos que sobre la misma éstos actores tienen.

Conclusiones

De acuerdo con lo anterior, puede concluirse en primera instancia que, las representaciones sociales que los estudiantes de último año de Trabajo Social tienen de intervención social, se limitan a un accionar que si bien está permeado por elementos teóricos, metodológicos e investigativos como lo plantean en sus discursos, estos parecieran ser el eco de la información que han recibido en el aula. Muestra de ello, es el hecho de que, si bien en los discursos de los estudiantes se aprecia la identificación de algunos autores desde Trabajo Social y las ciencias sociales, no existe una identificación clara de cuáles de estos le aportan a la intervención social específicamente y no se evidencia una apropiación y diferenciación de los planteamientos de los mismos.

Con respecto a los discursos expresados por el grupo de estudiantes participantes, se puede identificar que estos reconocen que la dinámica y problemáticas del mundo actual está demandando nuevas formas de intervención social desde Trabajo Social; desde discursos como la autogestión, la diversidad cultural, la responsabilidad social, la ética profesional e interdisciplinariedad. Sin embargo, se mantiene la tendencia de que estos son discursos expresados por docentes en el aula, quienes asumen de manera acrítica y como verdad absoluta por parte de estudiantes. Es decir, los discursos que afirman reconocer e impulsar los/as estudiantes de Trabajo Social en las entrevistas, no son reflexivizados sino repetidos. Aquellos y aquellas que han logrado hacer un proceso más crítico-reflexivo

respecto a los discursos escuchados de sus profesores, ha sido porque se han vinculado a procesos investigativos y alternos a su formación en Trabajo Social, tales como semilleros y proyectos de investigación que así lo demandan.

Si bien existe una relación entre los discursos y prácticas de intervención social de los estudiantes de Trabajo Social, esta relación no trasciende la reproducción lingüística de principios y postulados, pues no se evidencia en estos, la forma como son apropiados y asumidos en su ejercicio académico aspectos tales como: equidad de género, derechos humanos, familia, política y responsabilidad social, etc.

A partir de estos hallazgos, se plantean algunos lineamientos para la formación profesional en Trabajo Social, que enfatizan en la intervención social.

Lineamientos para una propuesta formativa en Trabajo Social con énfasis en la Intervención Social

Para plantear algunos lineamientos en la formación profesional en Trabajo Social es preciso hacer énfasis en los procesos pedagógicos y formativos que se gestan en el ámbito universitario, la forma en que son asumidos y llevados a cabo por docentes y estudiantes y la manera como estos específicamente permean las representaciones sociales, discursos y prácticas frente a la intervención social. Considerando los hallazgos de la investigación, los/as estudiantes presentan debilidades con relación a que desconocen fundamentos teórico-conceptuales y autores respecto a la intervención social, así como una clara instrumentalización de los discursos y prácticas en torno a esta, por lo cual es preciso proponer directrices formativas que se orienten a superar dichas situaciones.

Por ello, es pertinente enfatizar en esta formación en los diferentes ejes de la misma, como es el caso de la intervención social, considerando elementos teóricos/conceptuales, metodológicos, éticos y contextuales. De esta manera se propone:

- Partir de la identificación, socialización y debate en torno a aspectos teóricos/conceptuales, metodológicos, éticos y contextuales acerca de la intervención social por parte de docentes y estudiantes.
- Generar procesos pedagógicos que se orienten a potenciar representaciones sociales, construcciones discursivas y prácticas de intervención social a partir

de la indagación permanente por parte de docentes y estudiantes acerca de la forma como los asumen ellos y por las comunidades.

- Proponer la identificación y construcción de formas de intervención social más complejas, con los estudiantes y actores participantes en las prácticas académicas, a partir del impulso a procesos formativos que basados en estas investigaciones, exploren sus percepciones, discursos y prácticas de intervención social, a fin de que éstos sean cada vez más coherentes y efectivos. Lo anterior apunta en la formación y práctica académica de los estudiantes de Trabajo Social a construir y consolidar espacios y escenarios como semilleros y proyectos de investigación, prácticas de año social, grupos de debate, socialización de experiencias, que posibiliten el análisis y proposiciones frente a la intervención social desde sus diferentes ámbitos de trabajo y saberes.

Cabe señalar que, para el caso del programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, estos espacios y escenarios ya existen. De lo que se trata es de obtener el mayor aprovechamiento de los mismos. Según Beltrán (2010), debe propiciarse “Un encuentro permanente de reflexiones y experiencias, espacios de escritura, de debate y de formación desde los cuales construir colectivamente la idea de un Trabajo Social que responda a los contextos, sociales, económicos, políticos, culturales contemporáneos” (p.119).

Es preciso reiterar, que no todos los estudiantes participan en los distintos espacios de formación que se dan desde la universidad, de allí que se propone:

- Formar como pares académicos a estudiantes participantes de semilleros, proyectos y grupos de investigación para el intercambio de conocimientos y la socialización de experiencias con el resto de estudiantes no participantes en éstos, a fin de impulsar procesos inclusivos y equitativos, a propósito del análisis en torno a la intervención social.
- Estimular la producción escritural de estudiantes y docentes en torno a la intervención social, para proyectarla al escenario formativo en Trabajo Social a nivel local, regional, nacional e internacional.

La construcción y consolidación de escenarios de análisis, producción escrita y debates en la universidad, planeados con

y desde los estudiantes, se convierte en una plataforma para proponer formas más complejas de intervención en Trabajo Social y su incidencia sobre las condiciones sociales, la organización y participación social.

Para finalizar, resta señalar la importancia de articular las percepciones, discursos y prácticas emergentes de los debates de Trabajo Social y reflexiones en torno a la intervención social, desde estudiantes y actores participantes, tanto en la formación profesional como en la intervención del Trabajo Social, hacia la construcción de formas de abordaje más comprensivas de la intervención social con el contexto inmediato, a partir del reconocimiento y respeto por cada uno de sus participantes.

Referencias

- Acevedo, Mariana. (2003). El aprendizaje ciudadano: desafío ineludible en la consolidación del sistema democrático. En Nora Aquin. (Comp.), *Ensayos sobre Ciudadanía, En torno a la ciudadanía* (pp157-165). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Barranco, Carmen. (2004). La intervención en Trabajo Social desde la calidad integrada. *Cuaderno de Trabajo Social*, 12, 79-102. Universidad de la Laguna. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Beltrán, John. (2010). Trabajo Social y educación: reflexiones en torno al debate formativo y profesional contemporáneo. *Biblioteca Digital Repositorio-Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2638/>
- Botero, Patricia. (2008). *Representaciones y Ciencias Sociales. Una perspectiva epistemológica y metodología*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Carballeda, Alfredo. (2002). *La Intervención en lo Social: exclusión e Integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, Alfredo. (2007). *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cartagena Cómo Vamos. (2010). *Encuesta de percepción ciudadana sobre la calidad de vida en Cartagena*. Recuperado de http://www.cartagenacomovamos.org/temp_downloads/Presentacion%202010%20CCV%20-%20corregida.pdf.
- Castañeda, Gloria. (2004). Enfoques de intervención social. *Documento de trabajo*. Recuperado de <http://www.animacionjuvenil.org>.
- Corvienda. (2007). *Plan maestro de vivienda*. Cartagena: Alcaldía Mayor de Cartagena.
- Londoño, Oscar. (2007). El análisis crítico del discurso: Una perspectiva crítica de lectura en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Letralia*, 1-12. Recuperado de <http://www.letralia.com/170/ensayo02.htm>.
- Martínez, Miguel. (2006). *Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social*. Recuperado de <http://investigacionsocial-alquelquis.es/tl/Hermeneutica-y-analisis-del-Discurso-como-Metodo-de-Investigacion-Social.htm>.
- Pérez, Liliana. (2008). Autonomía, ética e intervención social. Una propuesta desde la ética del discurso y la acción comunicativa para el Trabajo Social contemporáneo. *Revista de Trabajo Social*, 10, 57-81.

- Reguillo, Rossana. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en las sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. *Revista Nómadas*, 2, 40-51.
- Secretaría de Planeación Distrital. (2009). Cálculos Unidad plan de desarrollo. *Base Sisben. Cartagena*. Cartagena: Alcaldía Mayor de Cartagena.
- Silva, Omer. (2002). *El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación*. Universidad de la frontera, Temuco, Chile. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>.
- Tejos, Braulio. (2005). Una mirada al concepto: intervención Social, en el marco de construcción del proyecto educativo de gesta. *Documento de trabajo*. Recuperado de <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xDjEiheS>.
- Van Dijk, Teun. (2001). *Discurso y Racismo: persona y sociedad*. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf>.

Apéndice

Matriz N° 1. Representaciones sociales de intervención social de estudiantes de Trabajo Social

REPRESENTACIONES SOCIALES DE INTERVENCIÓN SOCIAL ¹			
Conceptos	Categorías Asociadas	Fundamentos Teóricos/ Metodológicos	Autores
<ol style="list-style-type: none"> Acciones organizadas dirigidas al cambio social Acciones demandadas por la sociedad Acciones pensadas desde Trabajo Social. Acciones desde lo investigativo, científico y metodológico. Acciones transformadoras 	<ol style="list-style-type: none"> Participación Transformación Ética profesional Desarrollo Sostenibilidad Comunidad Cultura Mediación Política Democracia Investigación Práctica Diálogo Responsabilidad social Educación 	<ol style="list-style-type: none"> Hermenéutica Interaccionismo simbólico Investigación social Construccionismo Metodo etnográfico Acción comunicativa Fenomenología Teorías de género Teoría fundamentada Investigación acción participativa. 	<ol style="list-style-type: none"> No responde Natalio Kisnerman Arizaldo Carvajal Ezequiel Ander-Egg Adela Cortina Teresa Matus Leonardo Onetto Jürgen Habermas Liliana Burgos Roberto Agudelo Claudia Mosquera Ruby León Néstor García Canciani Alba Maya Ruth Maya

Fuente: Información recolectada por las investigadoras. Cartagena, mayo de 2010.

Matriz N° 2. Discursos de intervención social de estudiantes de Trabajo Social

DISCURSOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL	
Discursos Contemporáneos Reconocidos por Estudiantes	Discursos Impulsados por Estudiantes
1. La ética profesional	1. Superación de la pobreza
2. Autogestión de las comunidades	2. Equidad de género
3. Responsabilidad social	3. Reconocimiento derechos humanos
4. Restitución de derechos a poblaciones vulnerables	4. Diversidad cultural
5. Interdisciplinariedad	5. Autogestión
	6. Conciencia crítica

Fuente: Información recolectada por las investigadoras. Cartagena, mayo de 2010.

Matriz N° 3. Prácticas de intervención social de estudiantes de Trabajo Social.

PRACTICAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL	
Prácticas Asociadas	Prácticas Impulsadas
1. Equidad de género	1. Diversidad cultural
2. Derechos humanos	2. Formación de líderes
3. Familia	3. Equidad de género
4. Lo político	4. Fortalecimiento de la autogestión
5. Responsabilidad social	5. Desarrollo social
6. Población vulnerable	6. Pobreza
7. Medio ambiente	7. Población vulnerable
8. Desarrollo comunitario	
9. Gestión	

Fuente: Información recolectada por las investigadoras. Cartagena, mayo de 2010.

Nota: la numeración obedece a la frecuencia con que fueron señaladas las respuestas por parte de los estudiantes entrevistados.

APORTES A LA REFLEXIÓN METODOLÓGICA DEL TRABAJO SOCIAL CON LA INFANCIA VULNERABLE DESDE LA DOCTRINA DE PROTECCIÓN INTEGRAL: DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA AL EJERCICIO PROFESIONAL EN CHILE

Margarita Rojas Lambertini¹

Pablo Suárez Manrique²

Resumen

La presente reflexión pretende entregar y aportar a la reflexión metodológica de aquellas personas, técnicos y profesionales que han optado por la defensa de los Derechos de los niños y niñas en los espacios científico-disciplinarios y técnico-profesionales, respetando y resguardando los principios de la dignidad infantil transversalmente en su quehacer, reconociéndoles en todo momento su integralidad de derechos en todos los espacios sociales como sujetos plenos.

Este trabajo es fruto de la doble mirada de los autores. Por una parte, las diversas asesorías metodológicas a profesionales y estudiantes que eligieron desarrollar investigaciones en y con la "infancia" en sus áreas críticas, donde el niño o niña fue considerado actor fundamental, y la otra, fruto de la vivencia profesional directa en los diversos programas gubernamentales que atiende a la infancia vulnerable y donde se han registrado cambios progresivos en áreas claves de la acción profesional en Chile. [**Descriptor**: niña o niño actor, infancia vulnerable, derechos del niño].

Abstract

The present cogitation aims to contribute methodical reflection to people, technicians and professionals who had opted for the defense of the rights of the children on scientific-

¹ Trabajadora social del Servicio Nacional de Menores, Chile.

² Docente, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.

disciplinary and vocational-technical spaces, respecting and safeguarding the principles of childhood dignity crosswise in their do, acknowledging at all times their rights integrity in all the social spaces as full subjects.

This study is the result of the double gaze of their authors, on one hand by the diverse methodical consultancies to professional and students who has chosen to carry out research on and with the "childhood" in their critical areas, where boys or girls were considered key players and on the other hand, is the result of the direct professional experience on the various government programs which serves to the vulnerable children and where progressive changes have been registered in key areas of professional action in Chile. **[Keywords:** girl or boy actor, vulnerable children, children's rights].

De la doctrina del menor en situación irregular a la de protección integral

La forma de tratar a los niños en los tiempos contemporáneos ha tenido un desarrollo que va desde el no de tener un claro concepto de la infancia, hasta el respeto de los derechos del niño como un ser humano que es. En el siglo XVIII eran tratados como cualquier adulto, se constituían en una carga o un apoyo para una familia dependiendo del estrato social al cual perteneciera, si cometían delitos eran recluidos junto a los adultos. Las primeras acciones hacia la Infancia que surgen son la creación de los orfanatos, para aquellos niños que eran abandonados por madres solteras o familias con muchos hijos.

El Estado empieza a preocuparse por los niños y jóvenes a fines del siglo XIX, y se centró en aquellos que infringían la ley. De ahí que crea las cárceles para los delincuentes juveniles. En el 1923, en Francia, se proclamaron los Derechos de los Niños, lo que provoca la preocupación por las circunstancias en que se encuentra esta población. Se establecen lugares especiales para prevenir la delincuencia infantil, siendo estos sitios en donde se internaban a los niños que vagaban, que sufrían de abandono o de negligencia por parte de sus padres.

Mediante un sistema legal, desde los años de 1930 a los años 1970 se aplica la llamada Doctrina del Menor Irregular donde se le llama "menor" a los niños y jóvenes por su calidad jurídica de menores de edad; situación que los hace incapaces ante la ley, donde se califican, tanto las inhabilidades físicas y

morales de los padres como de los niños, dándole la categoría de padres que no cubren las necesidades morales y materiales de los niños y a estos últimos, se los considera abandonados o desprotegidos. Se crean los juzgados de menores y las casas de menores, creando así una judicatura especializada en el tema. Las facultades de estos jueces eran: 1) La corrección de menores que transgreden las leyes; 2) La protección de menores que requieren tutela jurídica o material; y 3) El enjuiciamiento de mayores que cometieran delitos en perjuicio de menores

Aquí nace la figura jurídica del discernimiento, en la cual a los jóvenes de 16 años, hasta la mayoría de edad (18 o 21 años según correspondiera) el juez determinaba su capacidad de comprender el delito cometido y según esta percepción, lo sometía a una medida de protección o al encarcelamiento como cualquier adulto. En Chile, en el 1967, con la dictación de la Ley N° 16.618, conocida como la Ley de Menores, se creó además la Policía de Menores, como un área de Carabineros de Chile. Esta rama podía detener a cualquier niño o joven de acuerdo a su estimación de la situación de riesgo social en que se encontraba, con el fin de ponerlo a disposición del Juez de Menores. En esta doctrina, se percibe a los niños como personas que no saben; que no tienen derecho a opinión, ni defensa; personas que deben ser cuidadas y protegidas; personas que reciben atención sin poder cuestionarla, por ser incapaces tanto ante la ley como ante la sociedad. De ahí que, estas dos instituciones sociales deben protegerlo y velar por él. Y esto, además por la presunción que ser pobre lo lleva a ser un potencial delincuente juvenil, al cual si no se le brindan todos los cuidados necesarios lo será. Por otra parte, se considera a la familia pobre como no protectora y ni cuidadora, por lo que se la desautoriza legalmente.

Desde esta visión del joven no se le aplican penas frente a la comisión de delitos, sino que son medidas de protección que ejerce el Juez de Menores en virtud de la potestad que le da la sociedad, donde discrecionalmente por su juicio u opinión puede decidir respecto de la situación del niño. Así, puede recluirlo por el tiempo que estime necesario, sin derecho a defensa en relación a descubrir si el joven cometió el delito o no, constituyéndose por esto en una medida tutelar que la sociedad ejerce sobre los niños y jóvenes. En esta concepción, el niño es objeto de derecho, no sujeto de derecho, donde otros

emiten decisiones legales por él sin tener derecho a opinión, ni a defensa, donde no existe límite en las medidas de protección que se toman “a favor” del niño o joven.

Esta forma de percibir a los niños comenzó a entrar en crisis en la década de los años de 1980. Por una parte, debido a la gran cantidad de agresiones que sufrieron los niños de la calle en Brasil, donde estos niños empezaron a alzar su voz y a exigir sus derechos, y de otra, por los procesos de democratización que vivieron los países de Latinoamérica. Proceso que terminó con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en 1989, suscrita por 57 países, y cuyo preámbulo señala:

...como antecedente es conveniente señalar que esta Convención fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, preservando el espíritu de la Declaración de los Derechos del Niño de 1950, e incluye problemas e intereses contemporáneos que han surgido en los últimos treinta años, tales como la protección ambiental, el consumo de drogas y la explotación sexual. La Convención entró en vigor en 1990, después de ser ratificada por veinte países. Para el 1 de febrero de 1996 ha sido ratificada por 187 gobiernos de un total de 193.

Esta declaración obliga a los gobiernos que la suscriben a “adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención” (Convención de los Derechos de los Niños).

La denominada “Doctrina de Protección Integral de Derechos”, se desarrolla a base a la Convención de los Derechos del Niño, por lo que el problema de niños, niñas y adolescentes, cambia de foco. Ya no lo constituye la necesidad, la carencia, sino la vulneración de sus derechos, siendo importante resguardarles las condiciones básicas para todos los seres humanos, como: la identidad, crecer en familia, protección contra la arbitrariedad, libertad de opinión, de asociación, de información, protección contra toda forma de perjuicio o de abuso físico o mental, de descuido o trato negligente, de malos tratos o explotación, derecho a la protección del niño mental o físicamente impedido para disfrutar de una vida plena y

digna, asegurar a todos los niños el más alto nivel de salud, beneficiarlo con la seguridad social, garantizarle la igualdad de oportunidades ante la educación, cuidar por su derecho al descanso y el esparcimiento, a la vida cultural y a las artes, resguardar el derecho de todo niño (o joven) que ha infringido las leyes penales, a la defensa y a aprender a respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros, asegurándole su reintegración social.

Esta Doctrina no distingue entre niños y jóvenes pobres y no pobres, son todos iguales ante los derechos. No existen jueces especiales, sino que aquellos que ven las circunstancias que son atendibles a todas las familias. Estos jueces deben tomar decisiones asegurando estos derechos, por lo que existen atribuciones especiales en la judicatura que separan a los niños de sus familias, como última circunstancia frente a una gran trasgresión de sus derechos desde la misma familia, donde el Estado debe suplir su función en forma temporal y de la manera más apegada a la Convención. La privación de libertad sólo se usa para aquellos jóvenes que se ha comprobado que han cometido un delito, luego de un debido proceso (derecho a defensa), pero luego el Estado debe procurar la reinserción social del joven y el aprendizaje de que ellos deben responsabilizarse por sus actos.

Hoy en día, por ejemplo, la aplicación de la Convención, al igual que la Doctrina de Protección Integral, se han hecho difícil en Chile. Si bien se han dictado diferentes leyes que van acercando la mirada hacia el respeto de los derechos de los niños, aún queda mucho camino por recorrer para su absoluta aplicación. Esto, porque siendo Chile un país adultocentrista, todavía existe la concepción de que los adultos tienen siempre la razón, que los niños y jóvenes no tienen una visión formada de la realidad, por lo cual ellos deben ser protegidos por los adultos, , y por ende, en donde el niño o joven no tiene legitimado su derecho a opinión, a participación y a defensa. Esto implica que nos encontramos en un periodo de transición entre las dos Doctrinas (desde la irregularidad social a la protección integral).

La doctrina de protección integral en una experiencia de formación de profesionales de Trabajo Social en educación superior

Desde sus primeras manifestaciones de vida, el niño o niña siempre se ha constituido en preocupación de

los trabajadores y trabajadoras sociales , incluso cuando la madre aún tiene plena autonomía sobre la vida que se gesta en su vientre. El niño o niña ha estado presente en toda la historia de la profesión incluso desde sus “protoformas”, ya que el “nacimiento” constituye uno de los hechos sociales más importantes en la vida de una familia y uno de los hechos trascendentes para las naciones. Sin embargo, en nuestra sociedad, la niñez ha suscitado una preocupación retórica más que política, lo que se traduce en una abundante reflexión sobre el tema, pero escasos planes y proyectos de acción. Esta situación se traduce igualmente en el mundo del Trabajo Social y las universidades del país que imparten la carrera, donde el tema ha evolucionado desde el paradigma de la “minoridad en riesgo social” a “el niño y niña sujeto pleno de derechos”, igualmente las escuelas pueden demostrar una producción de estudios sobre infancia, pero limitada al pregrado, desde donde es necesario e imprescindible avanzar.

En una primera etapa, los profesionales se guiaron por diversas teorías que, señalan por ejemplo: que la familia era para el niño o niña de 5 a 6 años, el principal agente socializador. Se concebía que en ese proceso se internalizaban las pautas de comportamiento y las habilidades sociales, y se vislumbraba que era en los juegos con su grupo de pares donde se comenzaba a adquirir un rol fundamental para autovisualizarse, desde la singularidad a la colectividad, donde la familia mantenía una hegemonía como fundamental agente socializador. La influencia de Piaget en esta materia fue considerable y determinante. En su obra se establece que la niñez se constituye en la etapa de la vida que da inicio al pensamiento racional, donde se despliega la reflexión y la observación para escudriñar los acontecimientos y así explicarlos, comprenderlos e interpretarlos desde una perspectiva lógica, logrando reconstruir la realidad, la noción de tiempo y espacio. Allí se reconoce la capacidad del niño de interactuar, imitar conductas, realizar juegos simbólicos, que de alguna forma podían dar luces de su realidad cotidiana, lo que podía interpretarse como primer esbozo de su opinión.

En ese paradigma, la niñez era igualmente el espacio significativo para el desarrollo humano donde se formaba el juicio moral. Para Piaget (2000) eran tres las dimensiones para la construcción moral: la justicia, la cooperación y la intencionalidad-realismo, donde la noción de cooperación era

fundamental para el desarrollo intelectual del niño. El juicio moral del niño o niña se iniciaba con juicios rígidos y egoístas, pero en la medida que crece y se incorporaba al sistema educativo, comenzaba a desarrollar juicios flexibles con los cuales progresivamente iba determinando un código ético-moral que se incorporaba al lenguaje de ellos. Otro estudioso de la conducta infantil fue Erikson (2000), quien al igual que Piaget, consideraba que los niños o niñas se desarrollaban psicoevolutivamente a través de un proceso ordenado. Sin embargo, centró sus estudios en el proceso de socialización y la identidad personal, la cual se comienza a manifestar a través de sus comportamientos y su voz.

En la primera etapa de la reflexión académica, los niños y niñas fueron res-guardados y protegidos como seres con limitaciones objetivas de carácter psicobiológicas. Estas restricciones eventualmente operaron en el ámbito de la investigación generándose una categoría sociológica de infancia mediatizada y controlada a través de la voz y/o la observación científica de las personas adultas. De esta manera, el niño o niña adquirió una condición de objeto de estudio. Bajo estos preceptos, la niñez terminaría por tanto, cuando estas personas logran superar sus limitaciones naturales y logran adquirir una serie de habilidades y condiciones objetivas que le permiten alcanzar una identidad social básica que les otorga el derecho de situarse con éxito en una estructura de relaciones sociales asignadas, superando así, el primer estadio de desarrollo.

Esta categoría de infancia, se estableció desde mediados del siglo XX consolidando una imagen de niñez que perdió su multiplicidad de sentidos y su riqueza metafórica; dejando que el Trabajo Social develara al niño o niña sólo como un registro de cualidades observables. Este tipo de paradigma incomodó a muchos profesionales prácticos que, al tratar de exponer sus trabajos con cierto rigor científico, encontraron que solo era legítimo el relato metodológico que establecía principios racionales, inmutables y universales para la generación de conocimiento. Esta visión paradigmática, presentaba como principio de fiabilidad científica, en las propuestas de Campbell y Stanley (1978), que establecían la mínima imprescindible, que debían tener los procesos de investigación para demostrar consistencia y validación. Dichas circunstancias indispensables debían ser vigiladas

por el investigador(a) para dar plena credibilidad y soporte a los procesos que generaban conocimiento. Entre estos se destacaba el factor maduración, referido a los procesos internos que viven las personas participantes en el momento que se desarrolla el proceso investigativo y que pudieran distorsionar el estudio, tales como edad, hambre, cansancio, etc. Es decir, disponer de aquel factor, entregaría la calidad confiable a la fuente de información. Desde esta perspectiva, podríamos suponer que procesos investigativos experimentales en niñas y niños, su juicio quedaría cuestionado en sí mismo por no disponer de la maduración necesaria para tolerar espacios destinados a generar conocimientos.

En este criterio, profesionales de Trabajo Social encontraron que la condición de niño o niña no era suficiente para desarrollar estudios, dado los cambios psicobiológicos y las fluctuación y variabilidad del lenguaje que presentan. Desde allí, su condición se transformaba en un riesgo objetivo que podría generar una contaminación de las variables e inestabilidad de los mismos. Por otra parte, adoptarlos como sujetos de investigación significaba desarrollar extensos procesos de investigación y muestras voluminosas para garantizar la estabilidad en el registro y la predicción de la conducta futura (Barlow & Hersen, 1988, establecimiento de tendencias y patrón de variación cíclica).

Otro tanto sucedía y sucede con ciertas posturas de la psicología clínica y forense en donde nos señalaban que, sólo ciertos niños reunirían requisitos para comunicar experiencias como verdaderas, instaurando así, una lógica protectora, pero excluyente, ya que visualiza y representa psicosocialmente al niño o niña como in-hábil, in-capaz, in-maduros e in-defensos, entre otros. Con ello se planteó que los niños (as) requerían exigencias mínimas para significar sus experiencias a partir del lenguaje y de la expresión gráfica como los dibujos de Karen Machover y Buck (figura humana, test del árbol, test de la familia). De esta manera, bajo este argumento general al niño o niña se le cuestiona en el fondo el derecho a la expresión y a su plena opinión. Por muchos años, profesionales del Trabajo Social en la práctica sintieron que las posturas científicas positivistas no representaban integralmente la realidad de su acción. Como lo señala Matus (1999), los paradigmas que reivindicaron la voz de los sujetos, permitieron y facilitaron su

interés por la generación de aquel conocimiento que afloraba en su acción con niños y niñas.

La instauración progresiva de las metodologías cualitativas significaron en una primera etapa, que se instauran esbozos de trabajo científico que transitan, entre el niño(a) como *ser* biológico y como *ser* con capacidad de lenguaje y comportamientos sociales propios, apareciendo una categoría de infancia que conectó el proteccionismo a los mensajes y experiencias directas de los niños o niñas. Bajo este paradigma aparece el niño y niña como proyección de un discurso consciente desde donde se cuestiona o sustenta su escenario vivencial, mediado por la voz del experto cualitativo. La niñez aparece como tópicos de lenguaje, estilos lexicológicos o retóricas, en la que el actor o actriz no avanza para explicarse así mismo el porqué de la producción de sus expresiones, es decir hablan y son escuchados generando un avance significativo al ser considerado sujeto.

Esta experiencia se fortaleció con la Declaración Universal de los Derechos de los Niños y Niñas y la aparición de la Doctrina de Protección Integral. Además, permitió su expresión con plena libertad, manteniendo sin embargo, una determinada posición y una calidad de sujeto activo según sea su capacidad de habla. Ante esta situación re-aparecen y se consolidan los modelos participativos de investigación que fueron profusamente trabajados en tiempos de dictadura, y que al igual que antes, buscaron la actoría plena, pero ahora del niño y niña sin restricción.

Este paradigma acogió la presencia de una categoría de infancia autónoma y diversa que buscaba no solo la legitimidad del discurso presente, sino interpelaba a un espacio conversacional de consenso construyendo representaciones de la niñez desde sí mismo, lo que favorecería la instalación de prácticas innovadoras y la recomposición de la representación no solo colectivas sino también del propio niño o niña. Esta postura para profesionales de trabajo social implica esfuerzo, congruencia, consistencia y autocrítica, ya que desplegar acciones de investigación de esta naturaleza implica una postura ética de re-conocimiento integral que no podemos ignorar, ya que, siempre existirá el peligro latente de establecer una nueva forma manifiesta de conocimiento-dominación, en la que personas mayores nuevamente tengamos el poder sobre

la racionalidad sustantiva de los niños y niñas. El filósofo y psicoanalista francés Felix Guattari (2005) señaló:

... esquemáticamente hablando, diría que, así como se fabrica leche en forma de leche condensada con todas las moléculas que le son propias, se inyectan representaciones en las madres, en los niños, como parte del proceso de producción subjetiva. Muchos padres, madres, Edipos y triangulaciones son requeridos para recompensar una estructura restringida de familia. Se da una suerte de reciclaje o de formación permanente para volver a ser mujer o madre, para volver a ser niño, o mejor, para pasar a ser niño, pues los adultos son infantiles. Los niños consiguen no ser infantiles por algún tiempo, en tanto no sucumben a esa producción de subjetividad.

La investigación participativa, se sustenta en lo anterior, es decir en el convencimiento que el juicio del niño(a) puede y debe ser reconocido en los procesos que generan conocimiento; resguardando su privacidad, dignidad, y siempre conservando su derecho a decidir sobre su suscripción en algún tipo de estudio.

Esta reflexión, sin embargo, no es nueva, basta registrar y tener presente algunos antecedentes históricos, como por ejemplo, los estudios desarrollados a fines de los años sesenta por dos sociólogos norteamericanos de la Universidad de Columbia. Rubin y Zavalloni (1969) realizaron una investigación sobre las aspiraciones de los jóvenes de Trinidad, los cuales fueron reconocidos como sujetos de investigación al incluir sus juicios y reflexiones integralmente, ya que en esos mensajes lingüísticos, el ser acontece y que en una de sus partes indicaba la expectativa de que ese examen fuera un paso adelante para llegar a ser tomados en cuenta.

Bajo este paradigma, al niño o niña se le facilita encauzar sus emociones a través del lenguaje, en el que Céspedes (2008) señala:

... el que adquiere a partir de esa edad el carácter de mediador y vehículo al servicio de la capacidad reflexiva. De modo gradual, el niño comienza a desarrollar una nueva habilidad: pensar acerca de lo que siente y ser capaz de verbalizarlo para su elaboración. (pág. 84)

La propia UNICEF señala que “El niño o niña necesita que se hable, que conversen con él y se le ayude a comunicar lo que piensa, lo que desea, lo que siente. Necesita que se le cuide, que se le responda a sus preguntas, dudas e inquietudes”. Ello se refuerza, ya que el niño o niña de 3 años puede comenzar a formar frases, manejando aproximadamente 1.000 palabras y cuando inician su etapa escolar pueden alcanzar a usar hasta 6.000 palabras.

Según los expertos, a los 4 años aproximadamente, el niño o niña podría estar preparado para comprender ciertas preguntas y evocar mentalmente los hechos, sus actos y situaciones de la realidad que le rodea, pero también se dispone de los antecedentes que el niño o niña a los 2 o 3 años puede dibujar e interactuar mediante juguetes u otras formas de estimulación manifestando su mundo interno y externo.

Aspectos éticos y metodológicos de la investigación en infancia protagonista

Considerando lo anterior, tenemos que en la edad preescolar o escolar, el niño o niña ya estaría con capacidad para dialogar y reconstruir su entorno desde su lenguaje. Esto quiere decir que, ya tiene la garantía de ser representado y significado por lo dicho y decible, por lo que el estudio debe someterse a su discurso. Esta situación determina que el investigador(a) re-conozca a la niña o niño como sujeto con habla propia y pleno de derechos. Además, desarrolla su experiencia social en la familia y su comunidad inmediata, desde donde penetra el mundo, provocando aprendizajes que se replican y vuelven a comprender y articular. Esta conducta en la vida cotidiana, que puede representarse desde diversas perspectivas, determina la construcción científica de la investigación.

Esta última afirmación, de carácter metodológico, engrana con la apreciación de Berger y Luckmann (1968), de que la realidad que comprende a la niña o niño in-situ. Expresan: “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente” (p.36). Con ello se inicia un reconocimiento de tensiones y conflictos con diversas metodologías de investigación y con este marco se busca aportar experiencias significativas que contribuyan a reconocer a la niña o niño como sujeto pleno en materia de investigación. Este reconocimiento plantea la necesidad de establecer nuevos

aspectos de forma y fondo para la producción de conocimiento. La niña o niño en el proceso dialógico de investigación desata reciprocidades constructivas con el investigador poniendo fin a ciertas lógicas externas de consistencia como las de Campbell y Stanley (1969).

Asumiendo la información anterior, la niña o niño se transforma en un sujeto calificado al cual se le debe salvaguardar su integridad. Con ello los investigadores no pueden dejar de preguntar a los niños si desean participar de un proceso de investigación, no pueden esconder o adulterar ciertos antecedentes. La invasión a la intimidad de la niña o niño debe ser protegida y/o regulada por comportamientos éticos de los investigadores con el propósito de resguardarles como personas y evitar su calificación como meros objetos de información.

Tal como lo señala Selltiz (1980), muchas veces, los procedimientos empleados para suscitar respuestas reveladoras se utilizan métodos invasivos o la manera en que escribe e informa sobre los resultados de un estudio pueden significar dilemas que podrían ocasionar graves implicancias, especialmente en niñas y niños vulnerables a las necesidades y deseos de conocimiento. El tiempo y la nueva perspectiva de Protección Integral de la Infancia, en el marco de los Derechos del Niño nos entregan las pautas para no violar la confianza de las niñas o niños y entrar en un trance y disputa de valores.

Otro aspecto metodológico es que, la estandarización metodológica en el área de la Infancia opera y se regula bajo protocolos de flexibilidad, colocando al trabajo científico en un dilema que tensiona la lógica y estructura operativa e instrumental de los estudios, de esta manera los criterios absolutos se flexibilizan y adecuan al contexto donde funciona la niña o niño.

Avances en la percepción del niño o niña en los espacios institucionales

Tal como se ha visualizado y establecido la importancia que adquiere la Doctrina de Protección Integral en el área de la investigación y formación de profesionales del Trabajo Social, así también, en el espacio profesional práctico. Si bien es cierto se trabaja con niños, niñas, adolescentes en casi todos los programas sociales en que participan los trabajadores sociales, en el campo específico que ofrece Chile esta área de acción

es el Servicio Nacional de Menores (Sename). Esta entidad es un organismo gubernamental ayudante del sistema judicial, dependiente del Ministerio de Justicia, creado por el Decreto Ley N 2.465 el 10 de enero de 1979, y su Ley Orgánica se publica en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año, entrando en vigencia el 1 de enero de 1980. El Sename, en la actualidad, tiene como objetivo la atención de la niñez y adolescencia vulnerada en sus derechos. Esto es, cuando su familia o sus cuidadores no le brinden los cuidados correspondientes porque cometan acciones u omisiones que afecten a niños (as) o por estar inhabilitados de hacerlo. También son atendidos por el Sename, jóvenes que se les imputan haber cometido un delito.

Este organismo del Estado tiene dos formas de ofrecer atención. Primero, es mediante centros directos, que atienden a la niñez vulnerada en sus derechos. Estos establecimientos coadyuvan a los tribunales diagnosticando las situaciones vivenciadas por los niños y además realizando reparación de estas vulneraciones. En lo referido a los jóvenes infractores, estos centros entregan la atención privativa de libertad que contempla la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley 20.084). La segunda forma de atención, se refiere a la subvención de proyectos desarrollados por los organismos colaboradores acreditados, en el área de vulneración. Se trata de programas de prevención de las vulneraciones hasta residencias para niños, niñas y adolescentes separados de sus familias. En el área de infractores, son las sanciones del medio libre que establece la ley de Responsabilidad Adolescente. Referente al presupuesto con que cuenta el Sename, los centros directos gastan el 10% de este y los proyectos subvencionados gastan el 90%, adjudicándose su ejecución mediante licitaciones públicas.

Respecto de la relación con los tribunales, el área de vulneración de derechos contempla la relación con los Tribunales de Familia desde el momento en que se diagnostican situaciones de alto nivel de complejidad hasta la derivación de esas vulneraciones para su atención en proyectos de tipo ambulatorio o residencial. Pero existe un nivel en que no se tiene relación con los Tribunales, y se encargan los proyectos de prevención y las Oficinas de Protección de Derechos (OPD). En el área de los jóvenes infractores existe una relación directa con los Tribunales de la Justicia Penal, a través de los jueces de garantía, los jueces del tribunal de juicio oral en lo penal, así

como los fiscales adjuntos y los defensores penales públicos.

Desde la manera en que se entregan los recursos a los proyectos, se puede realizar una descripción de la gestión y desempeño de profesionales de Trabajo Social en este campo. En primer término, esta deducción se puede realizar a partir de la forma de entrega de atención, de profesionales de Trabajo Social. Estos (as) se insertan en el ámbito público y ejercen dos tipos de funciones: 1) las orientadas a indagación de las situaciones de vulneración que vivencian los niños, niñas y jóvenes, de manera de entregar todos los elementos que permitan la elección de parte del Juez de la mejor opción para el niño, niña o joven en su futuro, ya sea esto en el ámbito de la vulneración de derechos como en el ámbito de los jóvenes infractores; 2) la orientada al control de la ejecución de los proyectos sociales que reciben el financiamiento desde el Sename. Esta acción se constituye en velar porque la gestión de los proyectos y sus profesionales se lleve a cabo con la mirada de la Convención de los Derechos de los Niños y que con esto cumpla con lo comprometido para la recepción de subvención. De otro lado, los profesionales trabajadores sociales que se encuentran en el ámbito privado se desempeñan de acuerdo con las líneas de acción que Sename subvenciona, Oficina de Protección de Derechos (OPD), Diagnóstico, Residencias y Programas (Ley 20.032). Las gestiones son las siguientes:

1. Oficina de Protección de Derechos: esta es la puerta de entrada al sistema, donde se investiga la situación que vive el niño, llega derivado generalmente por la comunidad que detecta el problema, le informan a un equipo que consta de un psicólogo, un trabajador social y un abogado, este equipo debe indagar con el niño, la familia y la comunidad, cuál es el hecho que vulnera al niño, para luego determinar de acuerdo a su nivel de gravedad dónde derivar. Por ejemplo, si se evalúa que lo que acontece es importante pero no afecta la integridad del niño o niña, se debe incorporar a los proyectos de la comuna o comunas circundantes, lo que se aborda en esta atención implican desde problemas simples como: maltrato leve, deserción escolar, primeras conductas de calle, faltas o negligencia leve; hasta situaciones mayores como: maltrato grave, abuso sexual, abandono y es aquí donde conocen e intervienen los Tribunales

de Familia.

2. **Diagnóstico:** frente al maltrato grave, abuso sexual, violación, abandono o cualquier vulneración grave, al Juez de Familia le interesa conocer qué le sucedió al niño, por lo que el trabajador o trabajadora social opera en forma conjunta con un psicólogo, donde investiga qué le pasó al niño, para después demostrar la culpabilidad del adulto imputado del delito sobre el niño. Este es un proceso que interviene desde el dolor del niño por el ataque vivido, que si bien se trata de evitar que se repita la explicación de lo que vivió con muchas personas, aun el sistema judicial no ha logrado eliminar este factor de revictimización del niño. El objetivo final es que el Proyecto de Diagnóstico derive su situación a otro Proyecto que trate su problema y solucione su situación familiar.
3. **Residencias:** Este tipo de proyectos es para niños o niñas muy vulnerados, donde la familia no cuenta con redes para acoger al niño. La tarea del profesional de Trabajo Social es desarrollar y habilitar estas redes, situaciones complejas porque el dolor familiar está abierto y se debe recomponer lazos y miradas, en conjunto con el psicólogo. Es un desafío que cuesta asumir profesionalmente. Y generalmente, estos proyectos requieren de apoyo desde programas externos para apoyar su reparación, ya que estos niños traen secuelas psicológicas que afectan su actuar cotidiano, el maltrato produce niños violentos, la negligencia empuja a la calle, y por tanto los niños son autosuficiente y sin normas, entre otras conductas que produce estas vulneraciones. Esto hace que el trabajador social de la residencia deba también preocuparse de normalizar conductas, junto con abrirle posibilidades a una reinserción social y familiar que aporte a su desarrollo evolutivo y psicológico apropiado.
4. **Programas:** Finalmente en este tipo de atención ambulatoria se encuentran proyectos que van desde lo más simple como la prevención en comunidad, donde el objetivo es efectuar acciones socioeducativas con los niños para lograr su empoderamiento acerca de los

derechos de los niños; hasta programas de reparación del maltrato, donde los familiares o adultos responsables del niño los llevan a atención para resignificar la situación traumática vivida y para aprender a vivir con situaciones como la falta del padre que cometió un delito hacia él y el otro padre que avaló la situación. Escenarios por demás difícil de incorporar por parte de los niños. Por otra parte, estos Programas son múltiples. Existen los programas de intervención breve, los programas de intervención especializadas, otros más específicos los que atienden a niños, niñas y adolescentes expuestos a la explotación sexual; tanto es así que en este ámbito se incluyen los Programas de Sanciones del Medio Libre que son parte de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley 20.084).

Frente a estos tipos de atención se puede decir que las técnicas que desarrollan con mayor frecuencia, profesionales de Trabajo Social son:

La entrevista en profundidad, aplicando ecomapas y genogramas. Esta entrevista se utiliza para que el profesional en las Oficinas de Protección de Derechos y el Diagnóstico emitan una opinión ante el Tribunal de Familia, respecto a lo que le va acontecer a él, y ante el Tribunal Penal, para defender su informe pericial, a fin de que el abogado del imputado dé su opinión de los hechos, y se dicten las penas correspondientes.

En residencias se aplica la entrevista como apoyo a la intervención, donde se interviene desde la mirada del interés superior del niño, elaborando la situación que lo afecta, apoyándolo en su proceso de superación de la vulneración, en lo familiar como en lo psicológico, por lo cual la acción es conjunta con el profesional psicólogo es importante para determinar los pasos a seguir. Sin embargo, existe una técnica que usa de manera muy esbozada, que es la observación participante, siendo muy productiva, debido a que permite analizar las conductas del niño en su contexto habitual, desde donde se obtiene una visión más certera de lo que vivencia, porque manifiesta todos sus síntomas, para que luego estos puedan ser tratados a nivel individual y familiar.

En los casos de los programas, profesionales del Trabajo Social tienen como finalidad principal reconstituir las redes familiares, por lo cual aquí se les consulta a los adultos y se les guían para que puedan cubrir adecuadamente las necesidades de los niños, trabajando en dupla con el psicólogo. En lo referido a los Programas de Prevención Comunitaria, la finalidad es la guía y orientación del trabajo de grupo para el empoderamiento de los derechos de los niños, labor que ha sido compartido con el psicólogo social, en este nivel de acción en algunas ocasiones se realizan grupos de discusión para obtener opiniones respecto a analizar percepciones o ideas que se desean incorporar en la reflexión de los niños y jóvenes. Para el caso de los Proyectos que aplican las sanciones de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, se utiliza la conversación como forma de seguimiento y acompañamiento a los jóvenes en la reinserción social, siendo esta una construcción de realidades donde se pretende que los jóvenes cambien valores y se responsabilicen de sus acciones.

La gestión de los trabajadores y trabajadoras sociales en general está marcada por la Doctrina de Protección Integral, mirada que se integra tanto desde el pregrado como desde la visión que se tiene como Estado en términos de qué se les pide como profesionales que atienden en este ámbito de acción. Respecto de la vulneración de derechos graves como maltrato, abuso, explotación laboral, explotación sexual, conductas de calle y otras vulneraciones como país, se ha ido avanzando notablemente, tanto en legislación como en la mirada como sociedad, existe una sanción social importante al respecto. Sin embargo, un aspecto que aún no ha evolucionado es lo relativo a la estigmatización, tratamiento y preocupación en lo referido a los jóvenes infractores. Las leyes aún no contemplan una adecuada reinserción. La sociedad en su conjunto no ha desarrollado todas las estrategias que permitan su reconocimiento y trabajo en la recuperación de estos jóvenes. Al contrario, nuestra sociedad extremadamente individualista, consumista y estereotipada no los reconoce como resultado de ella y aún no se hace responsable de ellos. Es necesario hacer un análisis en mayor profundidad de la gestión general de los

programas de aplicación de medidas y sanciones para estos jóvenes, analizando tanto el quehacer profesional, como lo intersectorial, ya que se necesita la participación de todos para no solamente aplicar sanciones, sino poner un mayor esfuerzo en la reinserción de los jóvenes.

Conclusiones

Hoy en día, en estudios de pregrado del Trabajo Social, se movilizan una pluralidad de métodos de investigación – acción, pero también se apela a perspectivas cualitativas e interaccionistas simbólicas en pos de capturar información relevante para la acción profesional. Las perspectivas cualitativas, por ejemplo, permiten acceder desde un enfoque singular a los contextos cotidianos que les rodea rescatando activamente el punto de vista de los niños y niñas.

Ejemplos de la utilización de estos criterios en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana y que respaldan la reflexión sostenida son las diversas investigaciones de pregrado. En todos estos estudios se accede al niño o niña de manera integral, legitimando su participación como interlocutor válido en la generación de conocimientos. Este respeto a la niñez es una base que dignifica al investigador(a) de la infancia sobre todo si observamos la manera que desde el pregrado esta visión de niño-actor se proyecta en el ejercicio práctico en el Trabajo Social chileno que se realiza con la infancia vulnerada en sus derechos de cuidado parental, tales como, maltrato, abuso, negligencia, abandono y expulsión familiar, las técnicas dependen desde la atención que se les esté otorgando.

En el espacio profesional, aún el trabajador o trabajadora social no ha valorado estos espacios de intervención como posibles para de realizar estudios cualitativos, que arrojen las opiniones de los niños, niñas y adolescentes acerca de la atención que están recibiendo, para luego contrastarlos con las sistematizaciones que se deben entregar para la continuidad de los proyectos. Estos estudios permitirían mejorar los modelos metodológicos y adecuarlos a las necesidades y los contextos de los niños y niñas, siendo relevantes porque los niveles centrales del Estado no pueden acceder a ellos(as) y los profesionales tienen la responsabilidad de visibilizarlos. Esto sólo se puede tener si se llevan a cabo investigaciones desde su acción profesional. Sería una forma de mostrar a los niños y

niñas, los análisis que se pueden efectuar de su realidad social que, generalmente es bastante diferente de lo que se percibe idealmente en los organismos del Estado.

Referencias

- Alarcón A, Erick, & Fuentes, Caroline. (2004). *Niños, niñas y adolescentes de la calle, un estudio exploratorio acerca de la realidad que enfrentan*. Tesis no publicada, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- Barlow, David, & Hersen, Michel. (1988). *Single case experimental design: Strategies for studying behavior change*. Martínez Roca (Trad.). New York: Pergamon Press.
- Beloff, Mary. (1999). Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la Situación Irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Revista Justicia y Derechos del Niño*, 1, 37-48. (Unicef).
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Campbell, Donald, & Stanley, Julian. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Carreño B. Paula, & Castro F. Daniela. (2005). *La discriminación socio-comunitaria de niñas y niños entre 8 y 12 años, que viven en campamentos urbanos de la región metropolitana, pertenecientes a la Fundación un Techo para Chile*. Tesis no publicada, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- Céspedes, Amanda. (2008). *Educación de las emociones*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile, S.A.
- Erickson, Erik. (2000). *Ciclo vital completado*. España: Editorial Paidós.
- Espínola B. Pamela, Trujillo C. Carolina, & Valenzuela G. Cindy. (2006). *Ruptura del subsistema matrimonial: ¿Cuánto le cuesta a los hijos?* Tesis no publicada, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- Espinoza G. Eduardo. (2010). *Género y resiliencia: Una mirada a las estrategias que hombres y mujeres han utilizado para la superación de la adversidad y/o situaciones de vulneración*. Tesis no publicada, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- Facuse S. Jeannette, & Ramírez P. Elizabeth. (2008). *Niños y adolescentes menores de 15 años que han ingresado al Tribunal de Familia de Puente Alto por algún conflicto con la ley penal y su relación con la exclusión social*. Tesis no publicada, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- García Méndez, Emilio. (1994). *Derecho de la Infancia/Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Forum Pacis.

- Guattari, Felix, & Rolnik, Suely. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Editora Vozes Ltda.
- Matus, Teresa. (1999). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niños, Naciones Unidas*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25. New York: Autor
- Piaget, Jean. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el Niño*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Rubin, Vera, & Zavalloni, Marisa. (1969). *We wish to be looked upon, Teacher*. New York: College Press, Teacher College.
- Saavedra Natalie, & Rojas M. Lehya. (2009). *Representaciones sociales de niños y niñas, menores de 14 años que vivencian situaciones de alta complejidad, para la construcción de un perfil familiar y social*. Tesis no publicada, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia: Autor.

TRABAJO SOCIAL Y EL PLAN DE ALTA DEL HOSPITAL¹

César M. Garcés Carranza²

Resumen

El Trabajo Social y el plan de alta del hospital generalmente implican trabajar en colaboración con un grupo interdisciplinario de profesionales que consiste de médicos, enfermeros, terapeutas respiratorios, terapeutas físicos, nutricionistas, así como también con otros sistemas de apoyo de la comunidad (asilos de ancianos/rehabilitación física o respiratorio, agencias de atención doméstica en el hogar, agencias de equipos médicos). A la unidad pulmonar los pacientes son transferidos mayormente de la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) o de otras unidades para continuar el tratamiento. En esta unidad el trabajador social prepara al paciente con el plan de alta una vez que su condición médica ha sido controlada y puede regresar a su casa o a un asilo/centro de rehabilitación. Algunos pacientes pueden necesitar de servicios de atención en la casa, de equipo médico (muletas, andadores, silla de ruedas, oxígeno, etc.). [**Descriptor:** Trabajo Social, plan de alta en hospital, decisiones éticas, dilemas éticos, colaboración interdisciplinaria].

Summary

Social work and discharge planning in the hospital setting generally implies working in collaboration with an interdisciplinary team of doctors, nurses, physical therapists,

¹ Este artículo emerge de las experiencias del autor en las diferentes unidades del hospital Bronx Lebanon (unidad de emergencia, Unidad de Cuidados Intensivos, Unidades de Medicina, Cirugía y Pulmonar), Bronx, New York.

² Trabajador social, Bronx Lebanon Hospital Center, Bronx, New York.

nutricionistas, utilization review case managers, as well as with other community support systems outside the hospital (nursing homes, rehab centers, home care agencies, medical supplies agencies, etc.). In these units of the hospital, the social worker prepares patients for their discharge once their medical condition has been stabilized and the patients can return to their home or to a health care facility if so recommended by the interdisciplinary team. Some patients might be in need of home care services or medical equipment (wheelchairs, walker, oxygen, etc.). [Keywords: social work, discharge planning in hospital, ethical decisions, ethical dilemmas, interdisciplinary collaboration].

Introducción

El Bronx Lebanon Hospital Center está ubicado en el sur del Bronx, que es el distrito más pobre de los Estados Unidos de Norte América. Casi el 50 por ciento de la población vive bajo el nivel de pobreza. Abundan enfermedades crónicas tales como el SIDA, asma, diabetes, problemas psiquiátricos, problemas psicosociales, como el abuso de drogas, alcohol, prostitución, desempleo, falta de viviendas, actividades pandilleras, maltrato infantil, maltrato de ancianos, violencia doméstica. Estos son algunos de los problemas comunes en este Distrito (American Fact Finder, 2007). Las características demográficas de los pacientes son; 53 por ciento latinos, 42 por ciento negros, 2 por ciento blancos, 0.05 por ciento asiáticos (Bronx Lebanon Hospital Center, 2007).

El plan de alta del hospital es una herramienta importante para la evaluación, y coordinación de atención médica a través de los centros de atención médica, incluyendo hospitales, asilos de ancianos/rehabilitación, atención doméstica en la casa o servicios de hospicio/paliativo (Center for Medicare Advocay, Inc., 2009). Lo que actualmente constituye el plan de alta del hospital está en debate y con frecuencia depende del lugar. El término quiere decir unir al paciente y familiares con los recursos disponibles para darle continuación de servicios (Education Resources Information Center, 1999-2012). El plan de alta en Trabajo Social es una nueva faceta de una extensa práctica de coordinación de servicios. Este término implica unir al individuo y familiares con los recursos disponibles fuera del hospital para así darle continuación de servicios al paciente (Education Resources Information Center, 1999-2012).

La admisión al hospital con frecuencia trae síntomas de ansiedad, miedo y preguntas que responder a los pacientes, familiares y amigos. Los médicos y enfermeros dan atención médica, pero es el trabajador social quien da apoyo emocional a los pacientes y familiares mientras dura lo que puede ser un evento emocional traumático. Esta intervención es importante para garantizar un resultado positivo. El trabajador social está capacitado para trabajar con individuos y familias para ayudarlos a superar la crisis causada por la hospitalización. La función del trabajador social es variada y compleja, y en el trabajador social desempeña una función importante en el bienestar de los pacientes durante la hospitalización y hace más fácil la transición del regreso al hogar, asilo, o centros de rehabilitación.

Trabajo Social en el hospital

El objetivo principal del Trabajo Social incluye en asistir a los pacientes y familiares con el plan de alta, dándoles consejería con respecto al impacto de la enfermedad y hospitalización. Entre sus funciones se encuentran:

1. Facilita la participación de la familia con el personal médico.
2. Mantiene informada a la familia acerca de progreso del paciente.
3. Utiliza el proceso del plan de alta para ayudar al paciente y a la familia para su mejor entendimiento sobre la conexión entre la enfermedad y la tensión; y sobre el efecto de esta en el sistema familiar en conjunto.

El trabajador o trabajadora social posee la capacitación para ayudar a pacientes y familiares a que se ayuden y superen la crisis; asiste y orienta en adquirir los instrumentos necesarios para que puedan superar situaciones difíciles tales como:

1. Enfermedades crónicas.
2. Alcoholismo y drogadicción.
3. Problemas emocionales causados por la enfermedad del paciente.
4. Problemas de relaciones familiares causadas por la enfermedad y hospitalización.
5. Abuso de ancianos y violencia doméstica.

6. Problemas psicosociales.
7. Problemas de vivienda/desamparados
8. Falta de seguro médico
9. Pena/luto

El proceso del plan de alta debe de empezar al momento de la admisión del paciente al hospital. Esto tiene el potencial de reducir errores innecesarios y retrasos. Popovich y Kozak (2000) demuestran que el plan de alta ha sido estudiado por investigadores de enfermería durante varios años, especialmente desde que se implementaron los esfuerzos para recortar el tiempo de duración de la hospitalización. En respuesta al recorte de días de hospitalización, los investigadores informaron y reconocieron que existen vacíos entre el hospital y las agencias de la comunidad a cargo de la continuación de atención médica, envío de información entre los proveedores de servicios, educación sobre el plan de alta a los pacientes y familiares.

Según mencionado por Foster, Murff, Peterson, Gandhi y Bates (2003), existen informes de pacientes describiendo la falta de su inclusión en el proceso de alta, familiares haciendo preguntas sobre su capacidad para atender al paciente en la casa, falta de recursos en la comunidad, tales como salud pública o agencias de atención que puedan ayudar a los pacientes en su casa. Foster, Clark, Renard, Dupuis y Chandoh (2004), señalaron que casi un 25 por ciento de los pacientes que fueron dados de alta del hospital sufrieron reacciones de eventos que fueron asociados con incapacidad física, y la mitad requirió de servicios de salud adicionales. Eventos adversos incluyeron errores en las órdenes de medicamentos, infección, confusión acerca de la educación sobre el proceso del plan de alta, la falta de seguimiento a los problemas por resolver.

Muchas veces, la falta de coordinación y adaptación a los problemas psicosociales trae como consecuencia el retraso en el proceso del plan de alta. La recuperación del paciente, así como también la demora de los servicios disponibles después que el paciente ha sido dado de alta, son medidas relevantes de un resultado positivo del proceso de alta del hospital, y el trabajador social trae consigo una perspectiva única a este proceso. El trabajador (a) social desempeña una función importante al proporcionar y desarrollar un plan de alta seguro y económico para el hospital. El plan de alta

debe desarrollarse basado en los niveles adecuados para la continuidad de la atención médica. También está incluido el intercambio de información sobre la condición y necesidades psicosociales del paciente con otros proveedores profesionales de servicios médicos o de servicios auxiliares. El Trabajo Social está en la obligación de abogar por la reinversión del proceso del plan de alta. En el actual sistema de salud, los pacientes son dados de alta antes de tiempo. La determinación de quién recibirá servicios será la responsabilidad de los profesionales de Trabajo Social y otros proveedores de salud.

En la medida que los centros de salud buscan maneras para reducir los costos en los servicios, los trabajadores sociales deberían de abogar para que el plan de alta no sea incluido en los recortes de presupuesto. Y es que, a través del plan de alta y de la anticipación e identificación de problemas psicosociales y necesidades de los pacientes, existe la posibilidad de que el hospital ahorre dinero mediante la prevención, seguridad y satisfacción de los pacientes (Hager, 2010).

El plan de alta puede ser más imperativo cuando los temas de justicia social son correlacionados a las diferencias culturales y éticas. De acuerdo con Hage y Kenny (2009), la extracción de la diversidad social y cultural en la educación sobre la atención médica puede tener una influencia negativa en las personas sobre su opinión del mundo actual. Los temas socioculturales concernientes a la atención o prevención de problemas médicos pueden estar relacionados a cómo una comunidad en particular define sus necesidades de atención médica. Por ejemplo, si una persona de otra cultura rehúsa servicios médicos debido a miedos o creencias sin fundamentos, esto puede afectar en la calidad de atención para este paciente y puede poner en riesgo su salud (Hager, 2009). Chadiha, Proctor, Monroe, Darkwa y Dore (1995) encontraron que, en comparación a los pacientes blancos, los pacientes afroamericanos, dados de alta del hospital, utilizaron menos servicios formales y tuvieron más problemas con el plan de alta debido a la falsa creencia de la disponibilidad de ayuda.

Como profesión, el Trabajo Social debe de abogar por mejorar la educación con respecto al plan de alta al aplicar un marco de trabajo de intervención, y transformar los asuntos que afectan de manera negativa al plan de alta en sus organizaciones. Los profesionales del Trabajo Social

deben: 1) intervenir para aliviar los síntomas de los problemas psicosociales, al familiarizarse con estos temas; 2) reflexionar sobre estos problemas y preguntarse ¿por qué los pacientes son dados de alta del hospital sin una adecuada educación sobre el plan de alta?; 3) escuchar a aquellos pacientes que son afectados por el problema y hagan preguntas que puedan retar a la estructura social actual, y explorar las verdaderas causas de estos problemas (Hager, 2010). La profesión de Trabajo Social debería desarrollar o tomar una ruta diferente de acción con respecto a la atención médica y a los problemas psicosociales. La transformación de la acción se fija en la raíz del problema y no se detiene para aliviar los síntomas. Como profesionales del Trabajo Social deberíamos transformar nuestras comunidades y asistir a los pacientes que son atendidos con planes de alta adecuados al darles el poder de abogar por ellos mismos y a ser consumidores independientes del sistema hospitalario.

Decisiones éticas en el plan de alta

Kadushin y Egan (2001), formularon que las decisiones éticas del plan de alta representan un proceso de acción de los dilemas éticos de Trabajo Social. El proceso consiste en determinar si existe conflicto, ya sea que haya ocurrido daño, y desarrollar un plan de acción. Los trabajadores y trabajadoras sociales tienen la obligación de mantener la confianza de sus clientes, pero si el cliente amenaza con quitarse la vida o la de otras personas, el trabajador social está en la obligación de reportarlo a las autoridades. Esto representa un conflicto entre la obligación de mantener la confidencialidad y principios del ser humano, y el de prevenir daño a otra persona. Reamer (2006) plantea que tomar decisiones éticas es un proceso, y los trabajadores (as) sociales deben considerar los valores, principios y niveles en este Código. Parece que cuando se presentan dilemas éticos, el nivel del Código con respecto a la colaboración interdisciplinaria y protocolo sería un tema crítico de referencia y podría ayudar a los trabajadores sociales cuando se encuentren en situaciones difíciles (Portia, 2012).

Ejemplo

Cuando el médico tratante le informa al profesional de Trabajo Social que un paciente será dado de alta, y necesitará de servicios de ayuda en la casa, la responsabilidad del trabajador (a) social es coordinar que los servicios estén disponibles para cuando el paciente salga y regrese a su

casa. Si los servicios no están disponibles para ese día, el paciente no puede salir. Esta situación de retraso coloca al paciente en un nivel alterno de atención (quiere decir que el paciente no necesita de más atención médica, y por lo tanto, el hospital recibirá substancialmente menos dinero de pago del seguro) hasta que los servicios necesarios se coordinen. En este sentido, al médico tratante se le hace responsable, pero el trabajador social también comparte esa responsabilidad. Y en el proceso, se atrae la atención de la administración.

Destrezas necesarias del trabajador o trabajadora social para el plan de alta

La experiencia en el hospital nos permite identificar las siguientes destrezas:

1. Habilidad de trabajar en colaboración con otros miembros del personal interdisciplinario que está directamente trabajando con el paciente.
2. Tener destrezas analíticas y clínicas de evaluación.
3. Habilidad de comunicación con el personal médico, pacientes, familiares y con los servicios de la comunidad.
4. Habilidad de colaborar profesionalmente con el personal interdisciplinario.
5. Habilidad de establecer una relación terapéutica con pacientes y familiares.
6. Abogar por los derechos de los pacientes, especialmente cuando se ha identificado problemas que puedan comprometer el plan de alta y pongan al paciente en peligro.

Ejemplo

El médico tratante puede reportar que una paciente anciana y frágil, quién vive sola y no tiene familia inmediata, está dada de alta y tiene planeado mandarla a su casa sin servicios. Después de evaluar las condiciones psicosociales de la paciente, el trabajador o trabajadora social determina que la paciente no tiene la habilidad de dirigir a una persona para que la atienda en la casa, y recomienda que el plan de alta se retrase hasta que se evalúe más detalladamente al problema y quizás, se pueda desarrollar un plan de alta alternativo y más adecuado para proteger al paciente. En casos como este, el deber ético

del trabajador social es el de informar al médico tratante que el plan de alta inicial puede poner al paciente en riesgo, y abogar por uno más adecuado, inclusive si esto significa retrasar el plan de alta. Es precisamente, en situaciones como esta, que los trabajadores sociales comprueban y demuestran su valor profesional al poner las necesidades de los pacientes por encima de otras consideraciones.

Dilemas Éticos

Kadushin y Egan (2001) definen los dilemas éticos como aquellos que ocurren cuando es necesario escoger entre situaciones éticas que parecen ser contradictorias. Los dilemas éticos presentan conflictos entre profesionales del Trabajo Social, personal médico, personal de agencias, pacientes, supervisores y la organización. Los profesionales del Trabajo Social operan bajo extensos principios éticos los cuales se basan en seis tipos de valores: a) servicio, b) justicia social, c) dignidad y valor de la persona; d) importancia de las relaciones humanas; e) integridad; y f) competencia (NASW, Code of Ethics, 1999). De acuerdo con Cole y Sparks (2006), antes de tratar de identificar, entender, y hacer comentarios acerca de dilemas éticos, los profesionales del Trabajo Social deben examinar primero sus propios valores. Entender las diferencias entre los distintos tipos de valores individuales es muy importante en la relación de los profesionales con los pacientes.

Para Beauchamp y Childres (1994), el propósito de la ética en el sistema de salud no es nuevo. Desde los tiempos de Sócrates, la medicina ética ha estado interesada en la obligación ética de los profesionales de cumplir con las necesidades del enfermo y el herido. El desarrollo tecnológico en la medicina, el rápido desarrollo del control del sistema de salud en la distribución de reembolsos en los costos, y la expansión de los sistemas de información han contribuido al frecuente aumento y complejidad de los dilemas éticos para todos los profesionales de salud, incluyendo a los trabajadores sociales. Varios factores han tenido impacto en el aumento de los dilemas éticos en la atención médica. Mientras que los avances científicos en medicina ofrecen oportunidades en alternativas de tratamiento y prolongación de la vida, también han creado dilemas éticos relacionados con temas sobre la calidad de vida, consentimiento, decisiones sobre el final de la vida incluyendo el retiro del equipo médico, acceso a servicios médicos, recursos y lugares de

atención (Blumenfield & Lowe, 1987; Cosson & Manning, 1997; Reamer, 1998). Estos adelantos han creado preguntas para los trabajadores y trabajadoras sociales en lo que se refiere al proceso de hacer decisiones médicas (Blumenfield & Lowe, 1987). En el ambiente hospitalario de Trabajo Social no solo es importante el aspecto clínico y ético -que es el producto de la práctica- si no la demanda de una respuesta razonable hacia un análisis ético al tomar decisiones.

Los avances en la tecnología médica y asuntos relacionados a la ética afectan diariamente la práctica del Trabajo Social. Tradicionalmente, su función estaba enfocada en desarrollar un variado plan poshospitalario que reúna las necesidades médicas y sociales de los pacientes. Estos temas con frecuencia se le presentan al profesional de Trabajo Social con la tarea de iniciar decisiones éticas y demostrar competencia ética que, se puede lograr utilizando un proceso razonable para una resolución ética (Reamer, 1998; Boland, 2006).

El hecho de que haya aumentado la cantidad de pacientes que permanece por menos tiempo en el hospital, el plan inadecuado de alta, la disposición de problemas y retrasos en el plan de alta, crean conflictos éticos cuando los profesionales del Trabajo Social tratan de balancear las necesidades de los pacientes con las necesidades de la organización, compañías de seguros médicos, personal médico, y familiares de los pacientes (Abramson, 1981; Cummings & Cockerman, 1997; Boland, 2006).

Conclusión

El plan de alta debe iniciarse en el momento en que el paciente es admitido al hospital, con inclusión de la familia en el proceso, así como la identificación de obstáculos y objetivos de dicho plan. Esto ayudaría a que los profesionales del Trabajo Social se enfoquen en identificar los problemas psicosociales de los pacientes. El inicio del plan de alta al momento de la admisión al hospital también ayudaría a reducir costos al prevenir readmisiones innecesarias y mejorar la satisfacción de los pacientes. Los temas de ética en el sistema de salud continúan siendo un reto profesional para el Trabajo Social. El proceso y estrategias para las resoluciones éticas necesitan estudiarse y aclararse para entender las opciones que los trabajadores y trabajadoras sociales utilizan cuando identifican ese tipo de situación.

Con frecuencia los trabajadores o trabajadoras sociales tienen muchos casos que atender y cumplir con las fechas establecidas por la organización para coordinar servicios necesarios para los pacientes. El Trabajo Social con respecto al plan de alta tiene una función de mucha demanda, y tensión física y emocional. Trabajan con frecuencia con casos complejos relacionados con pacientes que llegan al hospital con múltiples problemas psicosociales y requieren evaluación e intervención inmediata. No es raro que los profesionales del Trabajo Social traten con casos de personas desamparadas, sin vivienda, con problemas de desempleo, falta de dinero, falta de seguro médico, historial delictivo, abuso de drogas y alcohol, víctimas de violencia doméstica, problemas psiquiátricos. Cualquiera de estos problemas, juntos o separados, pueden impedir o retrasar el plan de alta del hospital. Simultáneamente situaciones que parecen mundanas como cuando un paciente necesita dinero para transporte público, recetas médicas, zapatos, ropa o un bastón, pueden ser causa para el retraso en el plan de alta del hospital. De ahí la importancia de completar la evaluación de las necesidades psicosociales del paciente al inicio de la admisión al hospital.

Para que los profesionales del Trabajo Social progresen, se debe continuar con la redefinición y reconceptualización de Trabajo Social. Esto es, definir la función de esta disciplina dentro del cambio del sistema hospitalario con su orientación financiera, preservando los valores, conocimientos, destrezas y ética profesional.

Referencias

- Abramson, Margaret. (1981). Ethical dilemmas for social workers in discharge planning. *Social Work in Health Care*, 6(4), 33-42
- Abramson, Margaret. (1983). A Model for organizing an ethical analysis of the discharge planning process. *Social Work in Health Care*, 9(1), 45-52
- AmericaFactFinder. (2009). U.S Census Bureau. Population estimates for New York State by County. Recuperado de [Factfinder2.Census.gov/faces/tableservices/jsfpages/productview.xhtml](http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsfpages/productview.xhtml)
- Beauchamp, Tom L., & Childres, James F. (1994). *Principles of biomedical ethics* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Blumenfield, Susan, & Lowe, Jane. (1987). A Template for analyzing ethical dilemmas in discharge planning. *Health and Social work*, 12 (1) 47-56
- Boland, Katheleen. (2006). Ethical Decision-Making among Hospital Social Workers. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 3 (1).
- Center for Medicare Advocacy, Inc. (2009). *Medicare and Discharge Planning: Think Through Your Needs*. Recuperado de www.medicareadvocacy.org
- Cossom, James. (1992). What do we know about social work ethics? *The Social Worker*, 60 (3) 1650171.
- Chadiha, L., E., Morroe-Howell, N., Darkawa, O., & Dore, P. (1995). Post hospital home care for African-American and White elderly. *The Gerontologist*, 35(2), 233 - 239.
- Cole, Portia, L. (2012). You want me to do what? Ethical practice interdisciplinary collaborations. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 9 (1), 35.
- Cummings, Susan, & Cockerman, Clifford. (1997). Ethical dilemmas in discharge planning for patients with Alzheimer's disease. *Health and Social Work*, 22(2), 101-108.
- Department of Health and Human Services. (1997, December). *Medicare Hospital Discharge Planning* (OEI-02-94-00320). Recuperado de <http://hhs.gov/oei-02-94-00320.pdf>.
- Department of Health and Human Services. (2004, August). *Condition of participation: Discharge Planning* (42 C. F. R. 482. 43). Recuperado de http://law.justia.com/us/cfr/title_42/42-3.0.21.3.199.12.html.
- Foster, Alan, Peterson, Josh. F., Gandhi, Tejal, & Bates, David, W. (2003). The incidence and severity of adverse events affecting patients after discharge from the hospital. *Ann Intern Med.*, 138(3), 161-167.

- Foster, Alan. J., Clark, H. D., Menard, Alex, Dupuis, N., Chernish, Robert, & Chandok, Natasha, Kahn Asmet; Walraven, Carl, V.(2004). Adverse events among medical patients after discharge from the hospital. *Canadian Medical Association Journal*, 170(3), 345-349.
- Hager, Julia Sara. (2010). *Effects of a discharge planning Intervention on Perceived Readiness for Discharge*. St Paul-Minnesota: St. Catherine University.
- Kadushin, Goldie, & Egan, Marcia. (2001). Ethical Dilemmas in Health Care: A Social Work Perspective. *Health and Social Work*. 26 (3), 136-149.
- National Association of Social Workers. (1996). *Code of Ethics*. Washington, DC: Author.
- Popoviv, Jennifer R., & Kozak, Lola J. (2000). National hospital discharge survey: Annual summary, 1998. *Vital and health statistics*, No.148. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
- Reamer, Frederick. (1985). The emergence of bioethics in social work. *Health and Social Work*, 10(4), 271-281.
- Spehar, Analisa. M., Campbell, Robert, R. Cherrie, C., Palacios, Polly; Scott, Donna, Baker, Jacquelyn, Brad B. Jornstand, & Jay Wolfson. (2001). Seamless care: Safe patient's transitions from hospitals to home. *Advances in Patient Safety*, 1, 79-97.
- Sparks, Joanne. (2006). Ethics and Social Work in Health Care. Inc. En S. Gehler & T. A. Browne (Eds). *Handbook of Health Social Work* (pp. 43-69) Hoboken, NJ: Wiley and Sons.

LA ESPIRITUALIDAD EN EL TRABAJO SOCIAL: ESTRATEGIAS PARA SU AVALÚO

*Lourdes I. Morales Alejandro*¹

Resumen

Este artículo pretende concienciar a profesionales del Trabajo Social sobre la importancia de la espiritualidad en la práctica profesional y ofrecerle algunas estrategias para su avalúo. Estas estrategias tienen que tener una perspectiva transcultural en respuesta al mandato ético de una práctica culturalmente competente en relación a la diversidad espiritual. El contenido del artículo se estructura en tres partes: (a) la definición de espiritualidad, (b) la influencia de las creencias y prácticas espirituales en la vida de las personas; y (c) el avalúo espiritual del participante.

Los trabajadores y trabajadoras sociales necesitan ser sensibles y competentes culturalmente como requisito para la provisión de servicios justos, libres de prejuicios y de críticas. Precisa que estos/as sean capaces de abordar la descripción de las creencias espirituales y religiosas, las prácticas y problemas de sus participantes al respecto, con el mismo entendimiento y competencia profesional que estos poseen en las otras áreas de la práctica profesional, aun cuando la visión de sus participantes difiera significativamente de la propia. [**Descriptor**s: Trabajo Social y espiritualidad; religión y Trabajo Social].

Abstract

This article aims to raise awareness of social work professionals on the importance of spirituality in professional practice and offer some strategies for assessment. These strategies must have a cross-cultural perspective in response to ethical mandate culturally competent practice in relation to

¹ Profesora Departamento de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

spiritual diversity. The article content is structured in three parts: (a) the definition of spirituality, (b) the influence of spiritual beliefs and practices in the lives of people; and (c) the participant's spiritual assessment.

Social workers need to be sensitive and culturally competent as a requirement for the provision of fair services, free from prejudice and criticism. It is necessary that these be able to face the description of spiritual and religious beliefs, practices and problems of the participants in this regard, with the same understanding and professional competence that they possess in other areas of professional practice, even when the vision of its participants differ significantly from their own. [**Keywords:** social work and spirituality; religion and social work].

Introducción

La misión principal de la profesión de Trabajo Social es elevar el bienestar humano y ayudar a satisfacer las necesidades básicas humanas, con particular atención a las necesidades y potenciación de la persona que es vulnerable, oprimida y que vive en la pobreza (National Association of Social Workers, 2012). La naturaleza de su misión requiere una práctica profesional con múltiples competencias para intervenir efectivamente con problemas o necesidades de todo tipo. La práctica generalista, idónea para cumplir con este cometido, se caracteriza por: (a) la aplicación de conocimiento ecléctico; (b) un enfoque multimétodo, que incluye la intervención con individuos, familias, grupos, comunidades y organizaciones; (c) la justicia social y económica; d) la apreciación por la diversidad humana; e) un enfoque de solución de problemas, de cambio planificado aplicado a toda situación, indistintamente de su dificultad o complejidad; y (f) principios y valores éticos (Kirst-Ashman & Hull, 2012). Esta práctica opera dentro del marco teórico de sistemas, el cual concibe al sistema humano, desde el micro hasta el macro, intrincadamente conectado, por lo que tiene que ser considerado holísticamente. Se enfoca en las interrelaciones de las personas y sus ambientes, así como sus interrelaciones entre ellos y adaptaciones del uno al otro. (Hutchinson, 2008; Zastrow, 2008).

La práctica generalista ocurre dentro de cuatro procesos principales: a) el apoderamiento de las personas; b) el desempeño de una amplia gama de roles; c) la aplicación del pensamiento crítico al proceso de cambio planificado; y d) la

legitimidad de la espiritualidad y las ciencias para intervenir con cualquier población en riesgo (Zastrow, 2008; Kirst Ashman, 2007). De estos cuatro procesos, el espiritual, tanto ideológica como institucionalmente, ha tenido muy poca participación en formar e informar la profesión de Trabajo Social porque se concibe en conflicto con las metas y los valores de esta disciplina (Hugen, 2001 a; Peo Early, 1998). Su inclusión en el proceso de ayuda es vital porque la vida humana tiene una clara dimensión espiritual; está totalmente empotrada en la fábrica de la vida (Pargament, 2007). Es una dimensión que se interrelaciona e interactúa activamente con las otras dimensiones del ser humano (biológica, psicológica y social) conformando al ser humano íntegro. Ningún sistema humano puede ser entendido adecuadamente o explicado totalmente si se separa de las partes que lo componen.

Para muchos, la espiritualidad y la religión son conceptos iguales (Koenig, 2008; Pargament, 1997). Para otros, tienen una diferencia marcada o poco clara (Canda, 1998; Huguen, 2001 a). El significado de espiritualidad no ha parado de evolucionar, por lo que muchas ideas, estudios, valores y prácticas son ahora ubicados bajo la sombrilla del concepto espiritualidad. Sin embargo, no está claro cómo encajan, lo que revela lo intrincado del constructo. Para trabajar los asuntos espirituales en la intervención directa con el sistema participante (individuo, familia, grupo, comunidad, organización), profesionales del Trabajo Social necesitan saber definirlo, identificarlo, determinar dónde empieza y termina, y cómo opera en la vida del/la participante. Este artículo pretende ofrecer algunas estrategias para su avalúo; además de concienciar sobre su importancia en la práctica profesional. La exposición del tema se inicia con la definición de los conceptos espiritualidad y religión, una descripción de la influencia de las creencias y prácticas espirituales en la vida de las personas y finaliza con las diversas estrategias de avalúo.

Definición de espiritualidad

La espiritualidad ha estado asociada históricamente con la religión o lo sobrenatural e involucra lenguaje religioso. No obstante, la religión es un elemento de la espiritualidad (Comte-Sponville, 2006; Koenig, 2008; Pargament, 2007). La espiritualidad se define como aquellos aspectos de los sentimientos del individuo, aspiraciones y necesidades, que

están relacionados a los esfuerzos del ser humano por encontrar propósito y significado a las experiencias de la vida, plenitud interna, armonía y conexión entre sí mismo, con otra gente, el universo, ya sea en términos teísticos, ateísticos, no teísticos o cualquier combinación de estos (Canda, 1998; Hugen, 2001; Pargament, 2007). Para Pargament (2007), es la búsqueda de lo sagrado. Lo sagrado atañe no solamente a un dios o divinidad, sino también a todos los aspectos de la vida que son vistos como sagrados, importantes, extraordinarios y de gran significado para las personas como: los niños/as, la naturaleza, el tiempo, el matrimonio, el significado, el alma, el lugar y todo lo que las personas santifican o ven a través de lentes sagrados (p. 49). Cuando se percibe un objeto particular o experiencia sagrada, se le piensa como algo fuera de lo ordinario, que va más allá de nuestra vida diaria y de nuestra comprensión usual. Adjudicarle cualidades sagradas a algo implica que ese algo está más allá de la persona; es más que un simple objeto. Así pues, las personas que creen o no en Dios pueden percibir aspectos de sus vidas como sagrados en una forma menos o no teísticas.

Desde esta perspectiva, la espiritualidad no es estática, ni un grupo fijo de prácticas o creencias, sino un proceso de búsqueda de lo sagrado, de cosas que tengan trascendencia (p. 55). Estas cosas pueden ser materiales (p. ej. alimento, dinero, drogas), físicas (p. ej. salud, apariencia, buen estado físico), psicológicas (p. ej. consuelo, significado, propósito, autoestima) o sociales (p. ej. intimidad, justicia social). Para muchas personas, lo sagrado es el punto focal de su esfuerzo, lo que pone orden y coherencia a todas sus metas y motivaciones y se entrelaza con otras necesidades o cualquier otro motivo al que le adjudiquen poder sagrado y significación (p. 60). Una vez la persona encuentra lo sagrado, toma un camino espiritual para sostenerlo y fomentar su relación con él (p. 61). Los cambios internos del individuo o los externos del mundo que lo rodean pueden violar, amenazar, dañar o limitar lo sagrado, por lo que tiene que enfrentarlos, lo mejor que pueda, para protegerlo y preservarlo. No obstante, a pesar de sus mejores esfuerzos para sostenerlo, su mundo espiritual puede experimentar desorden o confusión. Este desorden y confusión se traduce en luchas espirituales (permanentes o temporeras) de la búsqueda de lo sagrado; en una separación temporera de la búsqueda, seguida

por el redescubrimiento de lo sagrado o una transformación fundamental en el carácter de lo sagrado. Por consiguiente, las personas pueden seguir muchas trayectorias espirituales en sus vidas, algunas pueden ser suaves, otras escabrosas; unas dirigen al crecimiento y otras al debilitamiento. Las trayectorias que dirigen al crecimiento o debilitamiento dependen de cuán bien integrada esté la espiritualidad a la vida de la persona. Una espiritualidad bien integrada es entendida, no como una creencia específica, práctica, emoción o relación, sino por el grado en el que el camino y las metas del individuo trabajan en conjunto (p. 136). Cuando la espiritualidad se “des-integra”, el camino espiritual del individuo se distingue por: (a) la carencia de posibilidades y profundidad; (b) falla en enfrentar los retos y demandas de los eventos de la vida; (c) se enfrenta y choca con el sistema social que lo rodea; y (d) hace perder el camino en la búsqueda de su valor espiritual (p. 136). La desintegración de lo sagrado puede ocurrir en miembros de cualquier tradición religiosa como en los que no están identificados con una. La razón para ello es que cualquier aspecto de la existencia puede verse como sagrado, ya sea como una manifestación de Dios o como un recipiente de cualidades sagradas.

Cuando la espiritualidad es vista como una manifestación de un dios, lo sagrado se percibe en forma diferente. Algunas personas lo consideran en términos de la iglesia, celebraciones religiosas especiales y un Dios personal que los lleva a involucrarse en una religión. La religión es un sistema de creencias y prácticas observadas por una comunidad que descansan en un conjunto de escrituras o enseñanzas que describen el significado y el propósito del mundo, el lugar que ocupan los individuos en él, las responsabilidades de los unos con los otros y la naturaleza de la vida después de la muerte (Koenig, 2008, Pargament, 1997). Además, provee un código de conducta que es acordado por los miembros de la comunidad, quienes intentan adherirse a él. En términos de su influencia en el ser humano, participa en la formación del carácter moral y las relaciones éticas con los demás al establecer normas y valores, interviene en la forma de enfrentar los momentos difíciles y actúa como agente de control social, promoviendo el orden, la disciplina y la autoridad (Canda, 1998; Walsh, 2003 a).

La religión puede profesarse públicamente a través de la membresía en una organización o en la privacidad de cada

individuo. La membresía organizacional conlleva asistir a los servicios religiosos, reunirse como un grupo para orar o estudiar las escrituras e involucrarse en otras actividades relacionadas a la iglesia o templo. La religiosidad de carácter privado puede incluir actividades como las siguientes: a) orar o comunicarse con el ser en quien se cree; b) meditar; c) leer las escrituras religiosas; d) ver o escuchar programas religiosos en la radio y la televisión; y e) realizar rituales privados como prender velas y usar joyas religiosas. Además, debido a que ocurre dentro de un contexto histórico-cultural puede tener expresiones no tradicionales u otras prácticas autóctonas y curativas como: la astrología, la adivinación, la brujería, la invocación de espíritus, el espiritismo, las religiones indígenas, ceremonias folclóricas y rituales o prácticas del animismo relacionadas a lo sobrenatural (Koenig, 2008; Van Hook & Aguilar, 2001).

Influencia de las creencias y prácticas espirituales en la vida de las personas

Desde el nacimiento hasta la muerte, la espiritualidad se manifiesta en la vida e interviene en el diario vivir. A través del tiempo de crisis y adversidad, las creencias y prácticas espirituales han fomentado en las personas el poder para recuperarse de las pérdidas, traumas y sufrimientos (Koenig, 2008; Pargament & Rye, 1998; Walsh, 2003). Pueden facilitar, obstaculizar el cambio, así como aceptar lo que no puede ser cambiado. También influyen en cómo las personas comunican su dolor, sus creencias acerca de sus causas y su curso futuro, las actitudes hacia sus cuidadores (clérigos, médicos, terapeutas), el tratamiento que buscan y sus enfoques preferidos para la aceptación o el cambio (Koenig, 2008; Pargament, 1997; Walsh, 2003).

Como un recurso de lidia o *coping*, la espiritualidad es utilizada por el individuo para enfrentarse ante una amenaza a su estabilidad física, psicológica y social; y le permite enfrentarse a los problemas presentes o anticipados y a las emociones negativas que le acompañan (Koenig, 2008; Pargament, 2007). De acuerdo con Pargament (2007), la búsqueda de significado espiritual y apoyo espiritual son dos métodos de lidia espirituales. En el dirigido a la búsqueda de significado espiritual, el individuo redefine el estresor a través de la espiritualidad o de la religión como potencialmente beneficioso. La reapreciación o valoración espiritual positiva de los eventos negativos ayuda a la persona a

conservar su sentido de benevolencia y significado del mundo, y su relación con lo sagrado. El evento traumático puede retar las creencias espirituales, incluyendo la creencia en el amor y en el Ser Todopoderoso, pero la reapreciación espiritual lo protege y preserva. De esta manera, el trauma y la tragedia no son señales de un Dios impotente y no protector; en vez, son portadores de significados y presencia espiritual.

De igual modo, la búsqueda de apoyo espiritual y conexión espiritual toma lugar cuando las personas quieren conservar la relación con lo sagrado. Para los teístas, tiene gran valor la continua relación con su deidad o ser supremo en el medio de la crisis, a la cual puede añadirse la percepción de un encuentro directo o una visitación espiritual de esta, que contrarreste la calamidad. Además, puede provenir de otros recursos como la oración, la meditación, las relaciones con el clérigo u otros miembros de la congregación, los rituales, involucrarse en servicios de adoración, el estudio de la literatura sacra, la música, la naturaleza, el arte, las experiencias religiosas que ha tenido en algún momento de la vida, entre otros.

Respecto a la religiosidad como método espiritual de lidia, estudios científicos revelan que, entre más la religión esté incrustada en el marco de orientación de la persona, más rápido y fácil podrá enfrentar su situación o problema (Koenig, 2001; Wong, Rew, & Slaikeu, 2006). Se ha encontrado que las creencias religiosas: (a) fomentan conductas e interpretaciones de la vida que promueven el bienestar humano; (b) proveen apoyo emocional; (c) a los creyentes les provee un sentido de identidad; y (d) fomentan estilos de vida que contribuyen a la buena salud física y mental (Koenig, 2001; Van Hook & Aguilar, 2001; Walsh, 2003). La creencia en un poder supremo, al que puedan acercarse a través de la oración, la meditación o ciertos rituales, sostiene a muchas personas en momentos de enfermedad influyéndolas en cómo experimentan los síntomas, en la naturaleza del proceso de la enfermedad y en los medios utilizados para su tratamiento (Koenig, 2008). Además, se ha hallado que las personas que asisten a la iglesia u oran individualmente o en grupo, es menos probable que sufran depresiones u otras condiciones mentales; y tienen una menor incidencia de hábitos como: fumar, conducta sexual arriesgada, uso de drogas y alcohol (Koenig, 2008; Walsh, 2003 a; Wong, Rew, & Slaikeu, 2006). El ritual de las oraciones, los rezos, la

meditación y la imposición de manos, desata emociones que impactan positivamente los sistemas inmunológico, cardíaco y endocrino (Koenig, 2007; 2008).

La religión también ha sido identificada como un recurso protector para los niños y adolescentes. Wong, Rew y Slaikeu (2006) realizaron una revisión sistemática de 20 estudios publicados entre los años 1998 y 2004 sobre la relación entre la religión y la espiritualidad en los/as adolescentes y la salud mental. Los investigadores encontraron que la religión y la espiritualidad estaban asociadas a una mejor salud mental en los adolescentes varones. El asistir a servicios religiosos y participar en grupos de estudio de la Biblia beneficiaron a los adolescentes al proporcionarles sentido de orden y pertenencia durante su etapa de desarrollo, desarrollo cognitivo, transición escolar y surgimiento de la sexualidad. Asimismo, los resultados obtenidos de las encuestas escolares bienales, denominadas *Consulta Juvenil VI*, realizadas en Puerto Rico entre el 2002 al 2004 (Administración de Salud Mental y Contra la Adicción [ASSMCA], 2008) determinaron que a mayor religiosidad, menor la exposición de los/as adolescentes a las conductas de riesgo (cigarrillo, alcohol y marihuana). Se redujo en un 36%, 31% y 34%, respectivamente.

La religión, aunque es un método de lidia positivo, también está vinculada a la patología personal y social. Esta ha sido implicada en la violencia, la autodestrucción y la confusión (Koenig, 2008; Martínez Taboas, 2011; Varas Díaz, 2011). Se encuentran personas que están inmersas en un amor exagerado y fanatismo religioso, en el que la religión se convierte en un campo de batalla personal. Para quienes están inmersos en este marco de referencia religioso, las demás personas se perciben como obstáculos que pueden ser manipuladas, sobrepasadas o eliminadas. La meta es tan importante que cualquier medio es justificable, aunque incluya violencia hacia la familia y hacia otras personas que tienen otros puntos de vista.

Otro problema de integración de la religión como método de lidia es cuando la persona usa explicaciones religiosas, excluyendo otras explicaciones, aun aquellas que han sido comprobadas científicamente. La culpa religiosa puede ser también resultado de interpretaciones incorrectas de los eventos negativos de la vida. Algunas personas culpan a deidades punitivas, a otra gente o a sí mismas, lo que interfiere

en la solución del problema. También, la persona puede incurrir en un error del control religioso cuando depende exclusivamente de los recursos religiosos en circunstancias que requieren algún grado de iniciativa humana. Para estas personas, la única solución viable es orar, leer la Biblia y ayunar. Aunque las formas de lidia que involucran estas prácticas religiosas son generalmente útiles a las personas en tiempos de estrés, las dificultades surgen cuando se lleva a cabo recursos religiosos y se excluyen otros.

Avalúo espiritual de la persona participante

La constante validación científica y experiencial de la conexión de las creencias y prácticas espirituales en la vida de las personas, evidencia la necesidad de que los/as profesionales del Trabajo Social adquieran conocimientos y competencias para integrarlas al proceso de avalúo del sistema participante (individuo, familia, grupo, comunidad y organización). El avalúo o *assessment* es el proceso de recopilación de información, para analizarla y sintetizarla en una formulación multidimensional del problema o las necesidades del sistema participante. En este se identifican: a) los sistemas que están interviniendo en el problema; b) los recursos del ambiente que juegan un papel significativo en las dificultades; y c) los sistemas que deben ser reforzados, movilizados o desarrollados en respuesta a las necesidades o problemas del/la participante (Hepworth et al., 2006). La conducta espiritual precisa ser evaluada por las siguientes razones: a) permite determinar cómo la espiritualidad puede ser parte del problema o de su solución; (b) puede ser parte del proceso terapéutico; c) permite la provisión de servicios efectivos al entender la visión de la persona sobre sí misma y de lo que le rodea; (d) puede ser utilizada como estrategia para el apoderamiento; y e) es un compromiso ético que obliga al/la trabajador/a social no sólo a estudiarla, sino a someterse a un proceso introspectivo de sus propias creencias espirituales y religiosas para evitar la práctica irresponsable, irrespetuosa y discriminatoria (Hodge, 2003 b; Pargament, 2007). Además, se ha corroborado científicamente que un gran número de estudiantes interesados en la profesión de Trabajo Social tienen motivaciones religiosas y se necesitan guías éticas sistemáticas para abordarlas en el contexto educativo y práctico del Trabajo Social (Graff, 2007).

Existen instrumentos y guías que dirigen a profesionales del Trabajo Social en el proceso apropiado y no prejuiciado del avalúo de la espiritualidad y religiosidad en la persona participante. Pargament (2007), desarrolló una guía que considera cinco aspectos fundamentales en el avalúo espiritual, a saber: (a) en dónde se encuentra la persona en la búsqueda de lo sagrado (conservación, luchas, transformación, separación o redescubriendo lo sagrado); (b) integración de la espiritualidad en sus metas (cómo visualiza lo sagrado, espacio que ocupa en sus esfuerzos); (c) integración de la espiritualidad en su trayectoria espiritual (profundidad, amplitud, autenticidad y flexibilidad espiritual); (d) eficacia espiritual (cuán a gusto se encuentra con su espiritualidad, cómo afecta su vida); y (e) el lugar que ocupa en su tratamiento (si es vista como parte de la solución o del problema, recursos espirituales que tiene y pueden usarse en la terapia, qué problemas y recursos espirituales pueden ser abordados y usados en la terapia).

De igual forma, si la persona participante se considera religiosa, el avalúo debe ir dirigido a conocer: (a) el propósito que tiene la religión en su vida y la forma en que le ayuda o ha ayudado en la solución de sus problemas; (b) la forma en que llegó a esa congregación o se afilió a ella; (c) qué aspectos de su denominación son importantes para él/ella; y (d) la forma en que la congregación o su líder religioso se involucra en cómo está enfrentando sus problemas (p. 222). El trabajador o trabajadora social puede auscultar cómo y para qué oran/rezan sus participantes y qué rol juega la oración/rezo en la forma en que enfrenta los problemas y dificultades de la vida. A aquellos que creen en Dios se les puede preguntar: (a) de qué forma es o cómo lo imaginan; (b) qué tipo de relación tienen con Él; (c) si la relación ha cambiado a través del tiempo; y (d) cómo esta relación afecta la forma en que lidian con sus problemas (Pargament, 1997). Con las personas participantes que sienten incomodidad con la religión, la fe y la espiritualidad o los consideran irrelevantes a su situación, pueden discutirse los siguientes temas: significado de la vida, propósito de la vida, moralidad, conexión, trascendencia, sistemas significativos de apoyo, experiencias significativas de felicidad, giros de la vida, entre otros (Canda & Furman, 2010).

También, existen diversos instrumentos cualitativos que han demostrado ser muy útiles para el avalúo de la

espiritualidad, entre ellos se encuentran: el historial espiritual, las oraciones incompletas, el mapa de vida espiritual, el ecomapa y el genograma. Estos son opciones precisas que permiten al profesional de Trabajo Social identificar las necesidades y fortalezas espirituales de la persona participante para formular un plan de intervención éticamente apropiado y sensible a la espiritualidad. A continuación, la descripción de cada uno de ellos.

Historial espiritual

El historial espiritual es recopilado por el/la profesional del Trabajo Social junto a la persona participante. En este se exploran datos sobre su tradición religiosa, la de sus padres y el grado de integración con la comunidad en general. El propósito es entender el significado público y privado de las tradiciones familiares de fe a través de su proceso de desarrollo, como por ejemplo: ceremonias (bautismos, confirmaciones) y las experiencias espirituales de gran significado.

Dombeck y Karl (1987, citado en Hodge, 2003 b) desarrollaron una guía de preguntas para recopilar el historial espiritual. Esta guía contiene los siguientes aspectos: (a) la ubicación dentro de una comunidad religiosa (afiliación religiosa, cambios en esta afiliación, nivel de involucramiento actual); (b) el significado personal vinculado a símbolos, rituales, creencias y figuras divinas (qué prácticas religiosas son más significativas, cuándo y en qué forma alguien se siente cercano a lo divino); y (c) la relación con los recursos religiosos (cuál es su relación con Dios y cómo Dios está involucrado en sus problemas).

Igualmente, Pruyser (1976, citado en Hodge, 2003 b) esbozó siete áreas que deben explorarse en la persona participante, cada una con sus respectivas preguntas. Estas son: (a) conciencia de lo santo (¿Qué tienes sagrado o qué has experimentado sagrado?); (b) providencia (¿Cómo funciona la confianza o esperanza en la vida del participante?); (c) fe (¿Cuál es el compromiso consigo mismo?); (d) agradecimiento (¿A qué es agradecido/a?); (e) arrepentimiento (¿Cómo maneja las transgresiones personales o la culpa); (f) comunión (¿Con quién se siente conectado?); y (g) sentido de vocación (¿Qué sentido de propósito encuentra en la vida y en el trabajo?).

Hodge (2003 a) considera que el avalúo debe seguir un orden cronológico porque permite que profesionales del Trabajo Social desarrollen confianza y empatía con su participante.

Él diseñó una guía de preguntas que siguen este orden y las dividió en dos componentes: narrativa inicial e interpretación antropológica. La estructura de interpretación antropológica provee a la persona participante la oportunidad de articular sus fortalezas espirituales dirigiéndole a una reflexión positiva de sus capacidades, de los mecanismos para enfrentarse a las situaciones adversas y de los recursos disponibles. Hodge la divide en seis aspectos, cada uno con sus respectivas preguntas (véase Apéndice). El rol de este/a profesional no es de director o directora espiritual, a menos que posea el adiestramiento y la autorización para fungir como tal (p. 18).

Existen otras actividades que pueden seguir al historial espiritual como: (a) coordinar los recursos, incluyendo el referido pastoral; (b) darle seguimiento a los servicios a los que se le han referido; y (c) trabajar junto a la comunidad religiosa para optimizar el cuidado de la salud (Koenig, 2007). El/la profesional de ayuda debe estar claro/a en qué cosas puede o no intervenir en esa área, de manera que no represente coerción o violación de los derechos de sus participantes.

Instrumentos de recopilar información

Oraciones incompletas

Las oraciones incompletas son otro instrumento que permite recopilar información espiritual. En cada oración incompleta, la persona termina el pensamiento o la idea. El trabajador o trabajadora social la discute con este/a, explora el periodo de tiempo, el evento y se le motiva a explicar cada una de las respuestas ofrecidas. Nino (1997, citado en Hodge, 2003 b), elaboró diez oraciones incompletas, a saber: (a) Ahora me veo a mí mismo...; (b) Yo pienso que espiritual...; (c) La gente que yo he conocido...; (d) Pensando acerca de mi pasado...; (e) Cuando me siento fragmentado...; (f) Mi relación con Dios...; (g) El mundo alrededor mío; (h) Una vida significativa que tiene sentido...; (i) La mejor cosa que he hecho...; y (j) Lo que realmente me gustaría hacer... (p. 17).

Mapa de vida espiritual

El mapa de vida espiritual es una delineación gráfica de la travesía espiritual de la persona participante. El trabajador o trabajadora social debe explicar a la persona los conceptos básicos y ventajas de este instrumento y enfatizar la oportunidad que provee en la determinación de las fortalezas espirituales que le han permitido superar las dificultades de la vida. Una vez

obtenido su consentimiento, el/la profesional dibuja una línea en un papel, la cual no tiene que ser recta, que represente el camino de la vida. Luego de dividirlo en años o en décadas, se deben ir escribiendo los eventos que han ocurrido en esas fechas, garantizando que todos hayan sido localizados en el camino/línea. De esta manera, la persona ilustra su vida espiritual, los eventos espirituales significativos en su vida y su relación con algún ser supremo a través del tiempo. Es común usar símbolos relacionados a los eventos (colinas, lluvia, nubes, cruces, relámpagos, entre otros) para representar situaciones difíciles o momentos positivos. En este proceso, son altamente estimuladas la creatividad y la autoexpresión de la persona participante. El rol del/la profesional es de apoyo, de motivador/a, pues la meta es ayudar a contar su historia, mientras se afirma la relación empática (Hodge, 2003 b). Una vez terminado el mapa, se le pide a la persona que explique su travesía espiritual. Es esencial que el/la profesional demuestre interés, utilice respuestas empáticas, expresiones afirmativas y otras técnicas dirigidas a la comunicación efectiva. En el proceso de interacción, las preguntas deben incluir la terminología que se adapte a la cosmología espiritual de la persona participante.

El diseño del mapa de vida espiritual puede asignársele a la persona participante como tarea y discutirse en la sesión terapéutica; así como las estrategias de intervención que serán utilizadas. También, se le puede recomendar que lo revise periódicamente para reforzar los logros alcanzados durante la consejería. De igual forma, es útil en la etapa de terminación del proceso de ayuda, al usarse como instrumento de evaluación de los logros alcanzados y para prevenir futuros eventos. Es importante recalcar que en su utilización, los/las profesionales del Trabajo Social necesitan evaluar sus propias conductas y ser sensibles a las diferentes tradiciones espirituales. Por lo tanto, es esencial que conozcan sobre diferentes tradiciones, tanto cristianas como no cristianas.

Los beneficios terapéuticos del mapa espiritual son amplios. Entre ellos se encuentran: (a) promueve la autoestima y la autoimagen; (b) hace responsable a la persona participante de su crecimiento personal mediante la participación activa en el proceso terapéutico; (c) fomenta la re-evaluación de eventos previos que han sido evaluados negativamente; (d) suscita esperanza para el futuro; (e) ayuda a recuperar significados que

estuvieron escondidos u opacados; y (f) liberta a la persona del discurso dominante que restringe sus selecciones y lo sustituye por uno centrado en fortalezas, en el que se descartan las historias limitantes y se sustituyen con las nuevas que están surgiendo, y con otras opciones (p. 35).

Ecomapa espiritual

El ecomapa, desde la perspectiva ecológica y sistémica, es un instrumento de avalúo que permite representar la relación e interacción entre un sistema familia y su ambiente social (Zastrow & Kirst Ashman, 2007). Un ecomapa típico consiste del diagrama de la familia rodeado por un conjunto de círculos y líneas que permiten describirla dentro del contexto ambiental. Para dibujarlo, se coloca un círculo (representando la familia) en el centro de un papel. La composición de la familia es indicada dentro del círculo. Otros círculos se dibujan a su alrededor representando los sistemas adicionales (grupos, familia extendida, organizaciones, etc.) con los cuales la familia interactúa regularmente. Es un instrumento que puede ser utilizado por profesionales de Trabajo Social para evaluar dificultades específicas de participantes y planificar las intervenciones con éste/a. Por lo general, se elabora junto a la persona.

El ecomapa espiritual proporciona un examen de la tradición de la formación espiritual del participante y el ambiente, del funcionamiento espiritual, y provee los sistemas ambientales necesarios para completar esta representación pictórica (Hodge, 2003 b). Las relaciones representadas en el ecomapa deben incluir a: (a) la familia de origen, particularmente los padres; (b) los individuos dentro de la comunidad religiosa; y (c) los líderes espirituales. Alrededor del círculo representativo de la familia, los demás círculos pueden simbolizar a: (a) los rituales; (b) la comunidad de fe; (c) los padres/madres espirituales; (d) el/la líder espiritual; y (e) los seres espirituales con los que participantes podrían expresar relacionarse, como: ángeles, demonios, espíritus malos, dioses hindúes de un nivel más bajo, santos, parientes que han muerto recientemente y las diferentes características de los tipos de encuentro, etc. Los rituales se refieren a las prácticas espirituales que utiliza la persona para lidiar con los eventos estresantes de la vida. Estos sirven para reforzar el sentido de apego a los demás, así como en lo que cree, ya sea Dios, un Ser Supremo u otro.

Una serie de preguntas pueden realizarse en el proceso de avalúo de los diferentes sistemas. Las relacionadas a los rituales pueden ser: ¿Qué prácticas espirituales alimentan su vida espiritual y la de su familia? y ¿Cuáles de éstas les ayudan a lidiar con su enfermedad, dificultades, etc.? Las dirigidas a la comunidad de fe pueden incluir: ¿Cuál es su nivel de participación en su comunidad religiosa (iglesia, mezquita, grupos pequeños, sinagogas, templos, etc.)? En cuanto al/la líder espiritual (sacerdote, rabino, pastor, anciano, guía, director, etc.), podría pedírsele que describa la relación de la familia con quienes considera ocupan esa posición.

Las contribuciones del ecomapa espiritual al avalúo son significativas. Entre ellas se encuentran: (a) organiza visualmente la historia espiritual de participantes; (b) fomenta el compañerismo entre las partes (profesional de Trabajo Social y participante), la empatía y familiaridad con las tradiciones espirituales antes de la intervención; y (c) permite identificar claramente las fortalezas espirituales (rezar, orar, meditar, perdonar, etc.), las cuales pueden ser utilizadas como recurso para llevarlos a enfrentar los problemas o dificultades.

Genograma espiritual

El genograma espiritual es un instrumento de avalúo diseñado específicamente para identificar y movilizar las fortalezas espirituales y religiosas que existen en el sistema familia (Hodge, 2003 b). El primer paso para su construcción es delinear la estructura básica de la familia hasta tres generaciones, así como simbolizar la calidad de las relaciones (conflictivas, estrechas, distantes), tal y como se hace en el genograma familiar típico. A este se le añaden los individuos que desempeñan un rol espiritual importante y que no son miembros de la familia inmediata. Similar al ecomapa, el genograma tiene unos símbolos, los cuales proveen un retrato visual de las dificultades emocionales, problemas de conducta, afiliación religiosa, origen étnico, localización geográfica, ocupación, estatus socioeconómico y eventos significativos de la vida de la persona. Este instrumento es muy útil cuando los participantes presentan problemas que involucran a los miembros de la familia o a la familia de origen. Un ejemplo de esto es cuando se ha contraído matrimonio con una persona de otra fe religiosa. En esta situación, el genograma espiritual permite exponer las áreas de posibles conflictos, así como resaltar las fortalezas

espirituales que cada uno aporta a la relación. También, puede usarse en parejas con marcos de referencia similares para aumentar su nivel de intimidad, dibujando las similitudes y reforzando los aspectos comunes (p. 94).

En la elaboración del genograma se debe incluir la religión específica, la denominación religiosa y el significado que tiene para la vida de la persona participante. Entre las preguntas específicas que pueden hacerse a la persona están: (a) cómo la religión dirige su vida, la de su familia, el noviazgo, el matrimonio, las relaciones interpersonales, etc.; (b) la forma de enfrentarse a los procesos y factores estresantes de la vida y a la enfermedad; (c) el rol de la fe, la oración, la meditación y otros rituales; y (d) la afiliación a una congregación y el apoyo eclesial en su vida.

Recomendaciones

Recapitulando, los trabajadores y trabajadoras sociales necesitan ser sensibles y competentes culturalmente como requisito para la provisión de servicios justos, libres de prejuicios y de críticas. Precisa que posean mejor información sobre la dimensión espiritual de la conducta humana, la diversidad religiosa en el contexto cultural particular y la implicación de este conocimiento en su práctica. Estos/as profesionales deben ser capaces de abordar la descripción de las creencias espirituales y religiosas, las prácticas y problemas de sus participantes al respecto, con el mismo entendimiento y competencia profesional que poseen en las otras áreas de la práctica profesional, aun cuando la visión de sus participantes difiera significativamente de la propia (Peo Early, 1998).

El análisis de las creencias y prácticas espirituales como mecanismos de lidiar permite a profesionales del Trabajo Social completar el retrato de la figura humana en su caminar por la vida, ayudando a examinar el lado oscuro de la condición humana (las pérdidas, la confusión, la voluntad de sacrificar a otros para adelantar sus propios intereses) y el lado valiente (la persistencia, la voluntad de vivir, el coraje, el heroísmo, etc.), por lo que su rol en la vida del ser humano no debe descuidarse ni subestimarse (Pargament, 1997).

En lo que concierne a la formación educativa de profesionales de Trabajo Social, las razones primordiales para incluir la espiritualidad en el currículo son: aumenta el entendimiento del comportamiento humano y desempeña un rol

importante en la diversidad humana (diversidad multicultural), y en la experiencia de vida de los individuos (Hutchison, 2008). Los objetivos y contenido de los cursos deben promover: (a) la comprensión del mundo espiritual de las personas participantes con el compromiso de proveerle los servicios necesarios y libres de discrimen; (b) el conocimiento de los roles positivos y negativos que desempeña la espiritualidad y la religión en la lucha por la justicia social de diversos grupos; (c) el compromiso con una práctica profesional no discriminatoria; (d) el entendimiento de la opresión referente a la religión y a la espiritualidad; (e) el examen crítico de los propios valores personales y morales, de la espiritualidad, la religión y las tradiciones religiosas y seculares, y reconciliar la disensión que pueda existir entre ellos; (f) la valoración de las diversas tradiciones espirituales, religiosas y seculares; y (g) la concienciación del rol que desempeñó y continúa desempeñando la religión en la marginación de poblaciones particulares (Hutchison, 2008).

Entre las diversas actividades de aprendizaje que pueden planificarse están: (a) discusión de casos; (b) crear un directorio de recursos espirituales existentes en la comunidad; (c) reflexionar sobre el tipo y la calidad de la colaboración que se desea tener con los ministros religiosos, capellanes, líderes espirituales y organizaciones religiosas de la comunidad; (d) elaborar una lista de las formas en que la relación con estas organizaciones de base de fe pueden mejorar o aumentar los servicios a los/as participantes; y (e) evaluar políticas organizacionales, programas y procedimientos para determinar hasta qué punto abordan, explícita e implícitamente, la diversidad espiritual (Canda & Furman, 2010; Hutchison, 2008; Pargament, 2007). Se recomienda que estas actividades tengan una perspectiva transcultural en respuesta al mandato ético de una práctica culturalmente competente en relación a la diversidad espiritual (Canda & Furman, 2010).

Referencias

- Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción. (2008). *Consulta Juvenil VI: Factores de riesgo y protección asociados al uso de sustancias entre los adolescentes en Puerto Rico*. Recuperado de <http://apps.assmca.gobierno.pr/consulta/>
- Canda, Edward R. (1998/1999). Spirituality sensitive social work: Key concepts and ideals. *Journal of Social Work, Theory and Practice*. Recuperado de <http://cj.bemidji.msus.edu/Journal/>
- Canda, Edward R. & Furman, Leola D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Comte-Sponville, André. (2006). *El alma del ateísmo: Introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona: Paidós.
- Council on Social Work Education, Inc. Recuperado de <http://www.Cswe.org/Accreditation.aspx>
- Graff, Dorothy L. (primavera/verano, 2007). A study of baccalaureate social work students' beliefs about the inclusion of religious and spiritual content in social work. *Journal of Social Work Education, 43*(2), 243-256.
- Hepworth, Dean H., Rooney, Ronald H., Rooney, Glenda D., Strom-Gottfried, Kimberly, & Larsen, JoAnn. (2006). *Direct social work practice: Theory and skills*. California: Thomson Brooks/Cole.
- Hodge, David R. (2003 a). The intrinsic spirituality scale: A new six-item instrument for assessing the salience of spirituality as a motivational construct. *Journal of Social Work Service Research, 30*(1), 41-61.
- Hodge, David R. (2003 b). *Spiritual assessment: Handbook for helping professionals*. Connecticut: North American Association of Christians in Social Work.
- Hugen, Beryl. (2001a). Introduction. En Van Hook, M, Hugen, B., & Aguilar, M. (Eds.), *Spirituality within religious traditions in social work practice* (pp. 1-5). California: Brooks/COLE.
- Hugen, Beryl. (2001b). Spirituality and religion in social work practice: A conceptual model. En M. Van Hook, B. Hugen & M. Aguilar (Eds.), *Spirituality within religious traditions in social work practice* (pp. 9-15). California: Brooks/COLE.
- Hutchinson, Elizabeth D. (2008). *Dimensions of human behavior: Person and environment*. California: Sage Publications, Inc.
- Josephson Institute. (2010). *Tus valores cuentan*. Recuperado de <http://www.josephsoninstitute.org>

- Kirst-Ashman, Karen K. (2007). *Introduction to social work & social welfare*. California: Thomson Brooks/Cole.
- Kirst-Ashman, Karen K., & Hull, Grafton H. (2012). *Understanding generalist practice*. California: Brooks/Cole.
- Koenig, Harold G. (2001). *The healing power of faith: How belief and prayer can help you triumph over disease*. Nueva York: TOUCHSTONE.
- Koenig, Harold G. (2007). *Spirituality in patient care: Why, how, when and what*. Pensilvania: Templeton Foundation Press.
- Koenig, Harold G. (2008). *Medicine religion and health: Where science and spirituality meet*. Pensilvania: Templeton Foundation Press.
- Martínez Taboas, Alfonso A. (2011). Aportaciones para entender adversidades psicológicas y sociales de la religión y la espiritualidad. En N. Varas Díaz, D. Marqués Reyes, S. Rodríguez Madera & O. Burgos Pérez (Eds.), *La religión como problema en Puerto Rico* (pp. 57-96). San Juan: Terranova Editores.
- National Association of Social Workers. (2012). *Código de ética de la asociación nacional de trabajadores sociales*. Recuperado de <http://www.socialworkers.org/pubs/code/spanish/codigo.asp>
- Pargament, Keneth I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: The Guilford Press.
- Pargament, Keneth I. (2007). *Spirituality integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Nueva York: The Guilford Press.
- Pargament, Keneth I., & Rye, Mark S. (1998). Forgiveness as a method of religious coping. En E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Dimensions of forgiveness: Psychological research & theological perspectives* (pp. 59-79). Pensilvania: Templeton Foundation Press.
- Peo Early, Barbara. (1998). Between two worlds: The psychospiritual crisis of a dying adolescent. En E. R Canda (Ed.), *Spirituality in social work: New directions* (pp. 67-81). Nueva York: The Haworth Pastoral Press.
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Van Hook, Mary V., & Aguilar, Marian. (2001). Health, religion and spirituality. En M. Van Hook, B. Hugen & M. Aguilar (Eds.), *Spirituality within religious traditions in social work practice* (pp. 273-286). California: Brooks/COLE.

- Varas Díaz, Nelson. (2011). Religión y salud en Puerto Rico: La instauración del estigma y sus consecuencias. En N. Varas Díaz, D. Marqués Reyes, S. Rodríguez Madera & O. Burgos Pérez (Eds.), *La religión como problema en Puerto Rico* (pp. 13-55). San Juan: Terranova Editores.
- Walsh, Froma. (2003). Religion and spirituality: Wellsprings for healing and resilience. En F. Walsh (Ed.), *Spiritual resources in family therapy* (pp. 3-27). Nueva York: The Guilford Press.
- Wong, Y. J., Rew, L., & Slaikeu, K. D. (2006). A systematic review of recent research on adolescent religiosity/spirituality and mental health. *Issues in Mental Health Nurse*, 27, 161-183.
- Zastrow, Charles, & Kirst-Ashman, Karen K. (2007). *Understanding human behavior and the social environment*. California: Thomson Brooks/Cole.
- Zastrow, Charles. (2008). *Introduction to social work and social welfare: Empowering people*. California: Thomson Brooks/Cole.

Apéndice

Preguntas para el avalúo espiritual (Hodge, 2003 a)

- 1) En la estructura narrativa
 - a) Describa la tradición religiosa/espiritual en la que creció: ¿Cómo su familia expresa sus creencias espirituales? ¿Cuán importante es la espiritualidad para su familia y para la familia extendida?
 - b) ¿Qué clase de experiencias o prácticas personales se destacan o sobresalen en usted durante los años en su hogar?
 - c) ¿Qué hacen a estas experiencias especiales?
 - d) ¿Cómo estas informaron su vida?
 - e) ¿Cómo usted ha madurado o evolucionado a partir de estas experiencias?
 - f) ¿Cómo describe su orientación espiritual actual?
 - g) ¿Cómo su espiritualidad es o no una fortaleza personal?
- 2) Estructura de interpretación antropológica
 - a) Afecto
 - 1) ¿Qué aspectos de su vida espiritual le dan placer?
 - 2) ¿Qué rol desempeña su espiritualidad en manejar las penas o aflicciones de la vida?
 - 3) ¿Cómo aumenta sus alegrías?
 - 4) ¿Cómo le ayuda a enfrentarse al dolor?
 - 5) ¿Cómo su espiritualidad le provee esperanza para el futuro?
 - 6) ¿Qué usted desea lograr en el futuro?
 - b) Conducta
 - 1) ¿Lleva a cabo rituales o prácticas espirituales que le ayudan a tratar con los obstáculos de la vida?
 - 2) ¿Cuál es su nivel de relación con las comunidades de base de fe o religiosas?
 - 3) ¿Cómo lo/la apoyan?
 - 4) ¿Hay individuos espirituales alentadores o esperanzadores con quienes usted mantiene contacto?

c) Cognitivo

- 1) ¿Cuáles son sus creencias religiosas/espirituales actuales?
- 2) ¿En qué están basadas?
- 3) ¿Qué creencias usted considera particularmente útiles o que tienen sentido?
- 4) ¿Qué dice su fe respecto a las adversidades o aflicciones?
- 5) ¿Cómo estas creencias le ayudan a sobreponerse a los obstáculos?
- 6) ¿Cómo sus creencias afectan sus prácticas de salud?

d) Comunión

- 1) Describa su relación con Dios/Ser Supremo.
- 2) ¿Cuál ha sido su experiencia con este?
- 3) ¿Cómo Dios se comunica con usted?
- 4) ¿Cómo estas experiencias le han fortalecido o alentado?
- 5) ¿Ha habido momentos de intimidad espiritual profunda?
- 6) ¿Cómo su relación con Dios/Ser Supremo le ha ayudado a encarar los retos de la vida?
- 7) ¿Cómo Dios/Ser Supremo lo/la describiría a usted?

e) Conciencia

- 1) ¿Cómo usted determina lo que es correcto e incorrecto?
- 2) ¿Cuáles son sus valores principales?
- 3) ¿Cómo su espiritualidad le ayuda a hacer frente a la culpa (pecado)?
- 4) ¿Qué rol desempeña el perdón en su vida?

f) Intuición

- 1) ¿Hasta qué punto usted experimenta premoniciones espirituales intuitivas (presentimientos, revelación espiritual)?
- 2) ¿Han sido estas revelaciones una fortaleza en su vida? Si lo han sido, ¿cómo?

LAS MUJERES CON DISCAPACIDADES FÍSICAS Y SUS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS: IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Yolanda Rodríguez León¹

Resumen

Este trabajo tiene el propósito de promover el reconocimiento de que las mujeres con discapacidades físicas son sujetos de derechos, específicamente de derechos sexuales y de derechos reproductivos. Además, intereso problematizar el debate sobre la conveniencia e implicaciones de que las voces de las mujeres con discapacidades sean atendidas con políticas públicas y programas que impactan a la población de mujeres en general; o si, por el contrario, debe promoverse la creación de políticas públicas y programas específicos para ellas. El marco conceptual utilizado en este trabajo es el modelo social de la discapacidad, la perspectiva de género y la perspectiva de los derechos humanos.

Los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las mujeres con discapacidades físicas han sido ignorados, históricamente. A este sector poblacional no se le reconoce la capacidad ni el derecho de tener una vida sexual activa y placentera; tampoco se le reconoce la maternidad como una opción. A estas mujeres se les concibe como seres inferiores y asexuales, lo que las hace enfrentar el discrimen que promueve y legitimiza las constantes violaciones de derechos que sufren, limitándose así su actividad ciudadana y la posibilidad de ejercer sus derechos. En Puerto Rico, el 20 por ciento de la población

¹ Trabajadora social en la Sociedad de Educación y Rehabilitación de Puerto Rico (SER) y candidata a grado doctoral del Programa de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

clasificada como femenina tiene alguna discapacidad, pero continúa siendo un sector marginal e invisible para el resto de la ciudadanía y esto incluye a los profesionales y a los hacedores de políticas públicas. Nuestro entorno es uno que asigna rangos de inferioridad al género y a la discapacidad. [**Descriptor:** discapacidad, género, derechos humanos, derechos sexuales, derechos reproductivos, ciudadanía].

Abstract

The purpose of this article is to raise awareness about issues affecting disabled women, especially their sexual and reproductive rights. Also, I want to bring to light the issue that women with disabilities have a right to be heard and taken into account regarding political doctrines and programs whose aim is the general female population, or if not, then we must enforce the creation of political aims and programs specific for them. The conceptual frame for this article includes: social model of disability, gender perspective and human rights perspective.

Historically speaking, women with disabilities, sexual and reproductive rights have been ignored. The right or capability to have an active sexual and pleasant life is not recognized neither is maternity an option. These women are often perceived as inferior and asexual. It is because of this prejudice/stereotype that these women are constantly faced with a violation of their rights, therefore limiting their activities as citizens and the possibility of engaging their rights. In Puerto Rico, twenty percent of the female population has a disability; however this sector continues to be marginalized and is basically invisible to the rest of the population, including professionals and public figures. Our environment often assigns inferior ranks regarding gender and disabilities. [**Keywords:** disability, gender, human rights, sexual rights, reproductive rights, and citizenship].

Introducción

En el documento de la Federación Internacional de la Planificación de la Familia (IPFF, por sus siglas en inglés, 2008) titulado Derechos Sexuales, se establece que los derechos sexuales y los derechos reproductivos son componentes de los derechos humanos relacionados con la sexualidad y contribuyen a la libertad, igualdad y dignidad de todas las personas. Desafortunadamente, estos son derechos cuyo ejercicio pleno y consciente se les niega a grupos poblacionales socialmente marginados, como son: las personas con discapacidades y de

una manera más específica, a las mujeres que tienen alguna condición.

La marginación y la opresión son una realidad para las mujeres con discapacidades en el mundo y Puerto Rico no es la excepción. Según el Censo del 2010, el 20 por ciento de la población femenina en Puerto Rico tiene alguna condición o discapacidad. A pesar de ser un sector poblacional significativo, sus voces, intereses y derechos han quedado excluidos de los procesos públicos que impactan sus vidas. Ellas no son consideradas en los asuntos que impactan las vidas de las mujeres sin discapacidades, ni en los asuntos que conciernen a la población con discapacidad, donde prevalecen las posturas masculinas (López, 2007; Morris, 1996; Viñuela, 2009).

Retomando el tema de la sexualidad, es frecuente pensar que las mujeres con discapacidades no tienen interés en las prácticas erótico-afectivas, ni en la maternidad como una opción. Del mismo modo que se presupone que los niños y las niñas no tienen sexualidad, a ellas se les niega la capacidad de sentimiento o expresión sexual y cuando se considera su comportamiento sexual, se hace desde la perspectiva de la desviación (López, 2007).

El presente trabajo tiene el propósito de promover el reconocimiento de que las mujeres con discapacidades físicas son sujetos de derechos, específicamente de derechos sexuales y de derechos reproductivos. Como parte de este escrito, también intereso problematizar el debate identificado en la literatura sobre la conveniencia e implicaciones de que las necesidades e intereses de las mujeres con discapacidades sean atendidas con políticas públicas y programas que impactan a la población de mujeres en general; o si, por el contrario, debe promoverse la creación de políticas públicas y programas específicos para ellas. El marco conceptual utilizado en este trabajo es el modelo social de la discapacidad, la perspectiva de género y la perspectiva de los derechos humanos.

Puerto Rico no cuenta con políticas públicas que atiendan el tema objeto de este escrito. Ya Vélez (2007), había establecido que no se evidenciaba legislación, en los 10 años previos a su investigación, que hiciera referencia directa a las mujeres con impedimentos. En el 2011 realicé, a través de la Legislatura del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, una búsqueda de documentos, leyes y medidas legislativas con el

interés de identificar la existencia de medidas sometidas y/o aprobadas en beneficio de las mujeres con discapacidades físicas en Puerto Rico. La revisión incluyó los años 2001 al 2011 y no se identificó un solo documento que beneficiara a este sector poblacional.

Para subsanar esta ausencia de políticas públicas en Puerto Rico, haré referencia a documentos internacionales que, estableciendo que los derechos sexuales y los derechos reproductivos son derechos humanos relacionados con la sexualidad, deben servir de guía para la creación de políticas públicas en Puerto Rico. España es un ejemplo importante de los países que han asumido la responsabilidad de atender a la población de mujeres con discapacidades físicas a través de políticas públicas. El gobierno de ese país, a través de su Consejo de Ministros, aprobó en diciembre de 2006 el Plan de Acción para las Mujeres con Discapacidad 2007. En la introducción de ese documento se señala que “el Plan de Acción dispone todos los medios necesarios para invertir la tendencia en lo que se refiere al ejercicio de derechos y disfrute de recursos, fomentando su participación y modificando normas y estereotipos discriminatorios” (p.3). Cabe señalar que este Plan de Acción incluye acciones específicas para la atención de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las mujeres con discapacidades físicas. Estas referencias servirán de base a las recomendaciones que realizaré desde la perspectiva del Trabajo Social como disciplina que promueve la justicia social, la integración de los sectores oprimidos y el análisis sistemático de las políticas públicas.

Considero importante señalar que, en este trabajo, al hacer referencia a derechos sexuales y derechos reproductivos aludiré a los consignados en la Carta de Derechos Sexuales y Reproductivos y en la Declaración de Derechos Sexuales, ambos documentos de la IPPF. En el 1995, esta organización defensora de la salud y de los derechos sexuales y reproductivos presentó su Carta de Derechos Sexuales y Reproductivos. Esta carta dio lugar a una mayor conciencia de las diferencias entre los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Algunos de los derechos expresados en este documento son: el derecho a la vida plena, a formar una familia, a información y a educación. La Declaración de Derechos Sexuales surge en el 2008 y es un complemento a la Carta. Este documento cuenta con

diez artículos, entre los que destaco el derecho a la igualdad, a la participación y a la salud. "Esta declaración identifica los derechos sexuales, la autonomía sexual de todas las personas y promueve la salud en un marco libre de discrimen" (Otón, 2010, p. 854).

La construcción de la discapacidad: Una mirada histórica y conceptual

La discapacidad es un concepto aún en construcción, que ha ido evolucionando a través de la historia. Desde las épocas en las que se utilizaban conceptos como anormales y mongoloides, al hacer referencia a las personas que tenían alguna condición, hasta la actualidad cuando se utilizan con mayor frecuencia los términos personas con impedimentos o discapacidad, se han observado grandes cambios médicos y sociales. Estos últimos fundamentados en reclamos y logros de las personas con discapacidades que, reconociéndose en situaciones de opresión y desventajas, son "las que irrumpen en la historia, las que crean lo nuevo" (Dussel, 1998, p. 495). De esta manera, retan a las hegemonías dominantes que pretenden silenciarlas y subordinarlas negando las diferencias y promoviendo la inequidad.

A través de la historia occidental, las visiones o perspectivas sobre la discapacidad han ido cambiando y continúan haciéndolo. Parodi (2002) nos presenta cuatro etapas en la historia de la humanidad que ejemplifican el sentir y obrar para con las personas que tienen discapacidades. Estas son: la etapa del rechazo o exterminio; la etapa de la ridiculización; la época de asistencia caritativa; y la época de intervención educativa y cuidado profesional. Las primeras dos épocas ponen de manifiesto la realidad de abusos, prejuicios y muertes que enfrentaban las personas que nacían con un impedimento físico o mental. En la tercera época, desde mi perspectiva, hay un mayor reconocimiento de la persona como ser humano, pero un ser humano inferior. En la cuarta época (siglos XVIII – XX), los cambios en tratamientos y percepciones que se efectuaron tuvieron mucho que ver con el desarrollo de la medicina, la psiquiatría y el modelo médico de la discapacidad. Modelo que estaré analizando más adelante.

Por su parte, Braddock y Parish (2001), nos dicen que los antiguos griegos y romanos aceptaban la creencia de que las personas con impedimentos congénitos encaraban la ira

de los dioses y debían morir. Durante la Edad Media se creía que asuntos demoníacos eran el origen de los impedimentos. El Renacimiento influenció el tema de la discapacidad por el surgimiento del método científico. Sin embargo, fue en la época de la Ilustración, según los autores, cuando se observaron cambios científicos fundamentales que llevaron a los médicos, los educadores y los cuidadores a prestar más atención a las personas con discapacidades. Los mismos autores plantean que “a pesar del aumento en el conocimiento científico y en los servicios para esta población, la sociedad mantenía claros los límites entre la normalidad de unos y la aberración de otros” (p. 13).

El desarrollo histórico de la discapacidad se da como parte de los cambios sociales, políticos, religiosos y económicos que van ocurriendo en occidente. Como hemos visto, se tienen pruebas de la existencia de prejuicios sistemáticos contra las personas con insuficiencias en la sociedad occidental antes del surgimiento del capitalismo. Sin embargo, Oliver (1998) postula que con el desarrollo del capitalismo las personas con discapacidades sufrieron la exclusión económica y social y que, como resultado de esa exclusión, la discapacidad se convirtió en un problema individual que requería tratamiento médico. Se buscaba normalizar a las personas consideradas diferentes para que se ajustaran a una sociedad industrializada que requería y requiere de cuerpos hábiles para la producción. Es en estos postulados que se fundamenta el modelo médico de la discapacidad. Este modelo destaca las deficiencias personales, las categorías médicas y la exclusión social de las personas con discapacidades (Barton, 1998; López, 2007). Desde esta perspectiva es el individuo con discapacidad quien tiene el problema y no la sociedad. Este modelo médico ha sido fundamental en el mantenimiento de las concepciones que la sociedad tiene sobre esta población, así como para la formulación e implementación de políticas y el desarrollo de los servicios que se le prestan.

La historia sigue su curso y el enfoque médico ya no es el único que se considera al analizar la discapacidad. Las investigaciones establecen que para los años de 1960 y 1970, organizaciones de personas con discapacidades, como la Unión de Personas Físicamente Impedidas contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés) en el Reino Unido, así como las

investigaciones orientadas desde perspectivas sociopolíticas, promovieron el desarrollo de un nuevo enfoque para atender el tema de la discapacidad. A partir de ese momento, se estableció una importante distinción entre insuficiencia (impedimento) y discapacidad (Anastasiou & Kauffman, 2011; López, 2007; Muñiz, 2006; Vélez, 2007). La primera, relacionada con las deficiencias (fueran físicas, mentales, sensoriales, etc.) y por lo tanto, individuales; y la segunda, tomando en consideración todo el andamiaje social que excluye a las personas con discapacidades de la participación social y de sus derechos ciudadanos. Ese nuevo enfoque se conoce como el modelo social de la discapacidad. Este modelo es uno más progresista, que promueve una visión diferente de la discapacidad pues la define como opresión social y discriminación institucional igual que el sexismo y el racismo (Barton, 1998; Muñiz, 2006; Oliver, 1998). El modelo social brinda un nuevo paradigma para entender la discapacidad reconociendo el carácter social, material y reproductivo de los agentes sociales en interacción. El modelo postula que la discapacidad no es sólo la consecuencia del déficit existente en la persona, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales (Disability and Sexuality Briefing Report, s.f.; Vargas Pelayo, 2007).

El modelo social, sin embargo, no toma en consideración aspectos de género. Este modelo está basado en la premisa de que la discapacidad impacta a hombres y a mujeres de la misma manera y en igual grado. En el "Disability and Sexuality Briefing Report" (s.f.) se señala que el "Modelo Social ignora el papel que el género juega en la creación de la doble marginación de las mujeres, especialmente en lo relacionado a los derechos sexuales" (parr. 7).

Es necesario, entonces, incorporar la perspectiva de género en este análisis. Esta perspectiva permite reconocer la desigualdad social y las relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres. Además, para Cruz (2004), "...representa una herramienta de análisis útil para entender las construcciones culturales y subjetivas que reproducen el acceso desigual a los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres con discapacidades" (p. 150). En esa misma línea, Vélez (2007), plantea que el obviar la diferencia de género no promueve el desarrollo de políticas que aborden el discrimen por género, sobre todo de las mujeres con discapacidades.

Para atender las necesidades e intereses de estos sectores históricamente marginados, como son las mujeres con discapacidades, se requiere una perspectiva amplia, respetuosa de las diferencias y basada en la igualdad como es la de los derechos humanos. “Esta perspectiva reconoce la intersección entre discapacidad, género, raza, orientación sexual, edad, status social y no privilegia unos sobre otros” (Disability and Sexuality Briefing Report, s.f., parr. 8). Este argumento, con el que coincido plenamente, también fue presentado por Soler y Jaime (2008), quienes plantean que, al analizar la discapacidad y sobre todo el caso de las mujeres, es fundamental que el punto de partida sea el de los derechos humanos. Añaden que en el caso de las mujeres con discapacidades “la defensa de los derechos humanos adquiere la dimensión de género” (p. 6).

El modelo de los derechos humanos incluye la discapacidad dentro de un paradigma de derechos que ha ido surgiendo desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el 1948. En esta declaración se reconoce que todas las personas tienen derechos civiles, económicos, políticos, sociales, culturales y derechos en desarrollo, (entre los que deben contarse los derechos sexuales y reproductivos), independientemente de las diferencias. Desde esta perspectiva, la discapacidad es reconocida como inherente a la condición humana. Por lo tanto, los documentos internacionales de derechos humanos, sean o no vinculantes (esto es, que obliguen o no a los Estados a cumplir con lo acordado), proveen la plataforma desde la cual los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las mujeres con discapacidades físicas pueden ser ejercidos y reclamados para que formen parte de las políticas públicas nacionales.

Discapacidad, género y sexualidad

Comenzaré esta sección presentando algunos datos estadísticos sobre la población de mujeres con discapacidades en Puerto Rico. Siempre llama mi atención el hecho de que siendo un grupo poblacional numéricamente significativo, continúen estando tan excluidas de los procesos públicos que atañen a las mujeres. Los datos del Censo del 2010, revelan que la población total de Puerto Rico, para dicho año, era de aproximadamente 3, 695,636 habitantes. De las 934,674 personas que reportaron tener impedimentos, 488,669 (52.3%) son clasificadas como femeninas y 446,014 (47.7%) son

clasificadas como masculinas. Además, se reporta que las mujeres con discapacidades logran obtener grados asociados y bachilleratos con más frecuencia que los hombres con discapacidades, pero se les dificulta más obtener un empleo. El tener menos posibilidades de empleo las hace más vulnerables a la pobreza y las aísla de su entorno, limitándose así el desarrollo de relaciones personales y su participación en la vida pública del país.

Las mujeres con discapacidades físicas² son las actrices sociales en este análisis, aún cuando reconozco que las mujeres que enfrentan otros tipos de discapacidades son también víctimas de la opresión y la marginalidad. Seleccioné a las mujeres con discapacidades físicas por entender que ejemplifican de forma muy clara lo que es ser vistas como diferentes. Las muletas, andadores y sillas de ruedas se han convertido en emblemas de la discapacidad y aunque son equipos necesarios para la autonomía y movilidad, también son barreras en las relaciones sociales. López (2007) plantea que esos equipos tienen un significado simbólico que suele ser negativo, que se interpone en las relaciones sociales.

Los cuerpos femeninos también tienen simbolismos relacionados, generalmente, a la belleza, la juventud y la delgadez. Son cuerpos históricamente dominados por el patriarcado, el sexismo y la religión. En el caso de las mujeres con discapacidades físicas, estas viven las mismas opresiones de las demás, pero también las promovidas por la visión que se tiene sobre la discapacidad. Estas mujeres tienen cuerpos diferentes que contrastan con los cuerpos "perfectos" que idealiza nuestra sociedad. Los cuerpos de las mujeres con discapacidades físicas son considerados desviados e inferiores, lo que promueve, a nivel inconsciente, sentimientos y emociones negativas (Esmail, Darry, Walter, & Knupp, 2010).

En nuestra sociedad las mujeres con discapacidades físicas tienen dificultades especiales para establecer relaciones de parejas y para ejercer prácticas sexuales y reproductivas dado que el aspecto físico es fundamental en estas situaciones. Cruz (2004) plantea lo siguiente sobre este particular:

² Al referirme a las mujeres con discapacidades físicas, reconozco que es un grupo heterogéneo y que la discapacidad es sólo una de sus identidades. Además, utilizaré el concepto de discapacidad en sustitución del de impedimento, ya que el primero hace énfasis en la perspectiva social de esta realidad y no sólo en la deficiencia de la persona.

... así como pertenecer a la categoría mujer va a determinar una serie de condiciones de desigualdad social... también la discapacidad física supone condiciones corporales diferentes que en muchas ocasiones alejan a las mujeres de los estereotipos de belleza establecidos socialmente, lo cual genera otros niveles de desigualdad que obstaculizan sus prácticas sexuales y reproductivas. (p. 157)

Este planteamiento pone al relieve la realidad de que las mujeres con discapacidades físicas, son un grupo poblacional que enfrenta mayores opresiones y estigmatizaciones que sus congéneres sin discapacidades o aquellas cuya condición es menos visible. Tan es así que, para algunas mujeres, dentro de los movimientos feministas, incorporar a las mujeres con discapacidades en sus organizaciones y en sus luchas sería contraproducente pues estas representan la debilidad y la falta de independencia que se desea superar (López, 2007; Morris, 1996). En mi experiencia, líderes feministas en Puerto Rico también han demostrado desconocimiento sobre la realidad que vincula género, feminismo, sexualidad y discapacidad. Como consecuencia, se perpetúan los vacíos en las conceptualizaciones de políticas públicas y programas para las mujeres. “No hay duda de que perduran las visiones sociales de la discapacidad estereotipadas y prejuiciadas” (López, 2007, p. 159).

Dentro de este contexto, las mujeres con discapacidades enfrentan una doble marginación: la de ser mujer y la de tener impedimentos (Morris, 1996; Vargas Pelayo, 2007). Aunque estas mismas autoras reconocen que es necesario cambiar los paradigmas y dejar de verlas como víctimas, la realidad es que la construcción social que existe sobre las mujeres con discapacidades las excluye de actividades y derechos fundamentales, como son: la sexualidad y la maternidad como opción. En el European Disability Forum (2010), se señala que la sociedad no está preparada para que sean madres ya que “esto supone un conflicto directo con la representación social que se tiene de las personas con discapacidad como asexuales, sin roles en la vida y sin un lugar para la reproducción” (p. 3). Sin embargo, existe evidencia de que, consistentemente, las mujeres con discapacidades físicas enfrentan con éxito las visiones y actitudes hegemónicas que buscan oprimirlas y

limitarlas en el ejercicio de sus derechos. Específicamente en el área de la sexualidad y la maternidad, las mujeres con discapacidades físicas han asumido actitudes combativas frente al papel de víctimas que se les asigna. Se consideran a sí mismas luchadoras frente a las familias y los profesionales que le niegan el derecho a la sexualidad y a la reproducción (López, 2007; Vélez, 2007). No debemos olvidar que los roles tradicionales, que durante décadas las feministas han rechazado por ser medidas opresoras del sistema patriarcal, en el caso de las mujeres con discapacidades pueden convertirse en afirmaciones sobre su derecho a ser mujeres. Viñuela (2009) amplía este señalamiento indicando que las mujeres con impedimentos han estado confinadas a una categoría distinta, no sexuada y sin acceso a elementos que construyen la categoría patriarcal de mujer (belleza, sexualidad, maternidad). Estas categorías por opresoras que sean desde la perspectiva de las mujeres feministas sin discapacidades, para las mujeres que tienen impedimentos pueden ser algo positivo pues les provee una identidad de género que, tradicionalmente, se les ha negado. Me parece que este es un fenómeno importante a ser analizado desde el feminismo pues permitiría reconocer en las mujeres con discapacidades a esas otras que también sufren opresiones y discrimen; convirtiéndose esto en un punto de encuentro donde se reconozcan las semejanzas y diferencias, y se trabaje en la transformación de las múltiples opresiones que enfrentan.

Un ámbito de la vida de las mujeres con discapacidades físicas que está particularmente marcado por la opresión es el de la sexualidad. La sexualidad es inherente al ser humano y por ende a las personas con discapacidades. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar interpersonal y social; así como un derecho humano (Gil, Rodríguez, & Soto, 2010). A pesar de esto, y utilizando la perspectiva de Foucault (2002), señalo que el tema continúa siendo silenciado y censurado por los sectores dominantes, entre los que destaco el religioso y el político. La forma en que se maneja el tema de la sexualidad impacta negativamente a la población en general y de una manera particular a las mujeres que tienen discapacidades físicas. Podría decirse que: "el ejercicio de la sexualidad es tomado como privilegio del blanco/a, heterosexual, joven y no discapacitado" (Mogollón, s. f., p. 5).

Por la forma en que las mujeres con discapacidades han sido concebidas socialmente, no se les orienta sobre cuáles son los servicios de salud sexual y de salud reproductiva, ni sobre la manera de acceder a estos. Esto las priva de poder ejercer sus derechos en el ámbito de la sexualidad. En el estudio de Becker, Stuijberguen y Tinkle (1997), se plantea que estas mujeres enfrentan numerosas barreras para obtener servicios de cuidado de salud reproductiva. Además, tienen que enfrentar la sorpresa y el rechazo de profesionales de la salud que se resisten a la idea de que puedan estar activas sexualmente. La investigación de Nosek y otros (1997), indica que las mujeres con discapacidades carecen de conocimientos básicos sobre su salud sexual y reproductiva, reciben menos atención médica y se enfrentan a oficinas médicas que operan con políticas que las excluyen de sus servicios.

Pronunciarme a favor de las mujeres con discapacidades físicas en un tema tan importante y, a la vez, tan silenciado como es la sexualidad cobra un matiz particular en un país como Puerto Rico donde, además de la doble moral que impera en asuntos relacionados a la sexualidad, la salud no es un derecho fundamental. Según lo expone Villalba (2007), en la ponencia presentada ante la Legislatura de Puerto Rico apoyando la medida legislativa que buscaba elevar a rango constitucional el derecho a la salud (R. Conc. del S. 81), en Puerto Rico, "el Estado no ha asumido el conjunto de obligaciones, establecido en el ámbito del derecho internacional, tendientes a asegurar el acceso igualitario a los servicios de salud, la justa asignación de recursos médicos y tecnológicos, infraestructura y medicamentos" (p. 8). Añado que, en el caso de las mujeres con discapacidades físicas, también tiene que tomarse en consideración la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas, contar con equipo especializado y conocimiento médico dirigido a atender sus necesidades, entre otros. Ante esta realidad, asumo los planteamientos de Otón (2010), cuando establece que "el trabajo de mantener y viabilizar el disfrute y el acceso al ejercicio de los derechos reproductivos y los derechos sexuales debe desarrollarse desde una perspectiva de salud en su más alta concepción" (p. 851). La salud es un derecho fundamental y no sólo una prestación de servicios que puede ser delegada a manos privadas y que puede excluir a sectores socialmente marginados. Puerto Rico necesita

reenfocarse en el aspecto de la salud, y de forma particular en aspectos de salud sexual y salud reproductiva, de manera que garantice la universalidad, accesibilidad y libre costo de dichos servicios. En este proceso tienen que ser incorporadas las voces tradicionalmente excluidas. Esta participación ciudadana es fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad.

Ciudadanía: Requisito para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos

En Puerto Rico, la Constitución del Estado Libre Asociado (ELA) se estableció en el 1952 y entre sus principios fundamentales se encuentran democracia, libertad, participación ciudadana, igualdad y justicia. Estos datos son evidencia de que la sociedad puertorriqueña valida los derechos, deberes y dignidad de la ciudadanía que prevalecen aún ante la supremacía del Estado (Montañez, 2010). Se considera importante puntualizar que la Constitución no hace diferencia entre personas. Esto es: la ciudadanía no está definida o categorizada de acuerdo con la habilidad o inhabilidad de los cuerpos, la movilidad o cuanto puedan participar en la economía del país. Este hecho llevó a Vélez (2008), a cuestionar la necesidad de crear la Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos en Puerto Rico. Su planteamiento va dirigido a señalar que si la Constitución del ELA tiene una Carta de Derechos que cubre a toda la ciudadanía, ¿por qué una carta especial para la ciudadanía definida con impedimentos? Vélez (2008), señala que el desarrollar leyes específicas para la población con impedimentos puede representar un acto de exclusión pues las mueve de la categoría de ciudadanos a una categoría especial. En esa categoría especial se ubican las personas que son diferentes, aquellas que no compiten en igualdad de condiciones con los estándares sociales hegemónicos, lo que afecta negativamente el ejercicio de los derechos ciudadanos. Dada esta exclusión, a las mujeres con discapacidades físicas se les priva de servicios, de información, de educación y de la toma de decisiones en asuntos que atañen estrictamente a su persona. Sin embargo, continúan identificándose evidencias de que estas mujeres no se mantienen pasivas ante su realidad.

Cruz (2004), como parte de los resultados de un estudio llevado a cabo en México entre el 2000 y el 2002, identificó que las mujeres con discapacidades físicas están conscientes de su situación de opresión y de exclusión por lo que buscan

transgredir las normas y los estereotipos sociales en interés de ejercer sus derechos sexuales y reproductivos. Las participantes del estudio demostraron tener actitudes combativas y de resistencia, interpretaban críticamente su contexto, buscaban espacios sociales y promovían el establecer relaciones socio afectivas. Esto da muestras del reconocimiento que las propias mujeres con discapacidades físicas hacen de su condición, no de víctimas, sino de ciudadanas con derechos y con interés de ejercerlos.

Retomando el tema de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, considero importante hacer un poco de historia. En el documento *El estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe: Una visión global*, Flórez y Soto (2008), establecen que durante los primeros setenta años del siglo XX el énfasis de los países y los organismos internacionales era establecer fuertes programas de planificación familiar dado el descenso en la mortalidad y los altos niveles de fecundidad. En los años ochenta, el énfasis estuvo en la salud materno-infantil procurando reducir la mortalidad de los infantes. Para los años de 1990, se adopta un concepto más amplio de salud reproductiva y derechos reproductivos, incluyendo la planificación familiar y la salud sexual. En la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de 1994, celebrada en El Cairo, los gobiernos reconocieron y declararon internacionalmente que la salud y los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos fundamentales para el desarrollo. Bajo este nuevo paradigma, un buen estado de salud sexual y reproductiva implica la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, así como la posibilidad de ejercer los derechos sexuales y reproductivos. Existen, además, documentos internacionales, como la Convención para Eliminar toda Forma de Discriminación contra la Mujer y la Plataforma de Acción de Beijing, entre otros, que también atendieron el tema de los derechos sexuales y reproductivos, pero no hicieron referencia específica a las mujeres con discapacidades. Esto puede significar el reconocimiento de que estas mujeres tienen iguales derechos que sus congéneres sin discapacidades, como puede ser el resultado de la invisibilización a la que está sometida este sector poblacional.

Por otro lado, existen documentos internacionales que van dirigidos a atender las necesidades específicas de las personas con discapacidades que incluyen, entre otros asuntos, el de los derechos sexuales y reproductivos. Entre ellos se encuentran las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993). Este documento, según Sanjosé (2007), es el más importante del siglo XX relacionado con la discapacidad y los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos. Sin embargo, este documento no incorpora la perspectiva de género. Pocos años después surge el Manifiesto de las Mujeres con Discapacidad en Europa (1997), que fue formulado por un equipo de mujeres con discapacidades. Estas logran vincular la perspectiva de discapacidad y de género. La Declaración de Beijing sobre los derechos de las personas con discapacidad (2000) busca desarrollar estrategias para la equidad y completa participación de las personas con discapacidad, especialmente las mujeres y niñas por su mayor vulnerabilidad. En el 2004, a través del Manifiesto de las Mujeres con Discapacidad, estas exigen que se haga efectiva la recomendación que ya habían expresado en el manifiesto europeo instando a los Estados a garantizarle el derecho a la familia, a las relaciones sexuales y a la maternidad. Incorporan exigencias relacionadas con el acceso a tratamientos de fertilidad, formación adecuada del personal médico que atienda sus embarazos, el desarrollo de programas informativos que atiendan los temas de sexualidad, salud sexual y reproductiva dirigidos específicamente a ellas, mayor investigación relacionada con sus situaciones y accesibilidad a los centros de planificación familiar, entre otras. Señalo que no debe pasarse por alto que son las propias mujeres con discapacidades quienes levantando sus voces y organizándose han promovido estos esfuerzos. Desde mi perspectiva, estos documentos son necesarios pues permiten identificar a este sector poblacional sin normalizarlo, más bien incorporando sus subjetividades, a la vez que se incorporan las perspectivas de género y de discapacidad.

Es evidente que ya existen documentos en los que se incorporan la perspectiva de género y discapacidad. Sin embargo, en la literatura se mantiene el debate de si las necesidades de las mujeres con discapacidades deben o no incorporarse a los documentos y políticas de las mujeres en general. Sobre este

debate, Sanjosé (2007), plantea que aunque lo que se busque sea eliminar la discriminación en el goce de los derechos reconocidos a todas las personas, los documentos específicos para la población con discapacidad establecen la necesidad de adoptar medidas específicas para evitar la discriminación. Por su parte, Vélez (2008) se posiciona en el planteamiento de que las personas que pertenecen a grupos marginados tienen los mismos derechos humanos que los demás y que “en ningún lugar de la Declaración de los Derechos Humanos se indica que los derechos que ahí se otorgan están condicionados a que la persona sea considerada apta para ejercerlos” (p. 11).

Como estrategia para ir armonizando estas posturas, Muñiz (2006), nos presenta la postura de ‘la igualdad en la diferencia’ como respuesta al ‘dilema de la diferencia’. Este autor indica que “el dilema de la diferencia plantea la tensión entre dos alternativas que la misma autoridad estatal puede adoptar al tener que hacer frente a las diferencias” (p. 113). De un lado, se puede decidir aplicar un trato igual, sin tomar en consideración las diferencias y esto resultar en un discrimen. Por otra parte, se puede incorporar la diferencia y justificar un trato especial, lo que puede llevar a una situación de exclusión. Ante estas situaciones Scott (según citado por Muñiz, 2006) propone la postura de la igualdad en la diferencia. Desde esta perspectiva la igualdad es pensada a partir de la diferencia. La equidad entre los seres humanos significa alcanzar la igualdad en el reconocimiento de la diferencia, lo que amerita cambiar pautas sociales, jurídicas, educativas, etc. En mi opinión desarrollar esta perspectiva e incorporarla en los procesos de políticas públicas tendría un impacto positivo en la vida de las mujeres con discapacidades, pues ayudaría a deconstruir la postura de que la diferencia es sinónimo de desigualdad y de inferioridad.

Otras estrategias identificadas para lidiar con la discriminación que sufren las mujeres con discapacidades en los asuntos de política pública y de servicios la ofrece el Plan de Acción para las Mujeres con Discapacidad (2007), en España. En este documento se plantea que la situación de discrimen y marginalidad que enfrentan las mujeres con discapacidades es tan seria, profunda y estructural que requiere “aunar la oportunidad de las políticas de transversalidad y las políticas específicas” (p. 3). Las políticas de transversalidad buscan

introducir la perspectiva de discapacidad en las políticas de género y las políticas específicas son medidas de acción positiva dirigidas a reducir la brecha entre hombres y mujeres.

Queda claro que existen diferentes posturas y perspectivas sobre si las necesidades e intereses de las mujeres con discapacidades físicas deben o no estar incluidas en las políticas o documentos internacionales que atienden los asuntos del género femenino y que también se han desarrollado estrategias que pueden ayudar a conciliar dichas posturas. En mi opinión, el reconocimiento de las diferencias es fundamental en el proceso de visibilizar a las mujeres con discapacidades físicas como parte del colectivo femenino. Esto no implica degradar su estatus ciudadano, busca que se atiendan sus necesidades e intereses particulares. Las estrategias que se utilicen ya sea de transversalidad, desarrollando protocolos específicos dentro de las políticas generales o creando políticas específicas, va a depender de la situación y el contexto social y político en el que se esté generando el análisis.

En Puerto Rico, no existen políticas públicas que tengan como sujeto principal a las mujeres con discapacidades y estas son invisibles a los ojos de quienes crean políticas públicas y programas para mujeres. Esta realidad abre un amplio camino para la investigación, la formulación e implantación de políticas públicas, así como para el desarrollo de programas desde paradigmas diferentes. Estos nuevos paradigmas permitirán romper con las posturas dominantes que niegan las diferencias y que promueven el mantenimiento de visiones negativas, opresoras y discriminatorias contra las mujeres con discapacidades físicas. Analizar e introducir las estrategias que se identifican en este escrito, podría ser un comienzo.

Reflexiones finales

No cabe duda de que las mujeres con discapacidades físicas son sujetos de derechos. Así está consignado en la Constitución de nuestro país y en documentos internacionales. Sin embargo, no podemos negar que esa inclusión tácita no ha promovido la visibilización de este sector poblacional en asuntos de políticas públicas y de servicios. Entonces, ¿son necesarios los derechos especiales para las mujeres con discapacidades físicas? Para responder a esta pregunta acojo las siguientes palabras: "no se trata de fragmentar los derechos o de buscar derechos especiales, lo necesario es darle la más

amplia significación a los derechos humanos, al ejercicio de la sexualidad” (Mogollón, s. f., párr. 7). Nuestra realidad política, social y religiosa es compleja y excluyente para amplios sectores poblacionales. Este es uno de los retos que enfrentamos hoy las personas que ejercemos la profesión del Trabajo Social.

Para la academia

Quienes ejercemos el Trabajo Social solemos tener una visión estrecha en cuanto al alcance de nuestra profesión. Es por esto que no establecemos como objetivos de nuestras intervenciones que quienes participen de nuestros servicios logren una mayor consciencia sobre su situación individual y colectiva, sobre las estructuras sociales que los oprimen y que actúen sobre ellas para transformarlas. Aún así, cuando se trata de asumir la práctica indirecta del Trabajo Social, que incluye la administración, adiestramientos, planificación y análisis de políticas públicas, solemos demostrar miedos, inseguridades y negamos tener conocimientos en esas áreas. Seda (según citada por Guardiola, 1998), señala la responsabilidad que tiene la academia en este asunto, al indicar que la educación en Trabajo Social está dirigida a formar profesionales con poca visión respecto a la responsabilidad que deben tener como formuladores, analistas y evaluadores de política social. La carencia de educación formal en las áreas de servicio indirecto y el enfocarse en el individuo y no en las estructuras sociales, económicas, políticas y religiosas que lo impactan ha tenido consecuencias para un enfoque integral del Trabajo Social. Es importante reconocer, sin embargo, que esta es una realidad que va cambiando para mejorar. Un ejemplo de esto es la decisión tomada por el personal de la Escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras de crear y desarrollar un programa doctoral dirigido al análisis de políticas públicas y a la administración. A esto se añade el impacto que están teniendo las personas egresadas de dicho programa doctoral en las diferentes universidades del país. Estos cambios en la academia, que lleva a que más trabajadores/as sociales se eduquen formalmente en el análisis de las políticas públicas y en la administración, tiene un efecto multiplicador lo que permite que más estudiantes de Trabajo Social valoren éstas áreas del quehacer profesional.

Para quienes hacen políticas públicas y profesionales

No cabe duda de que, en el caso que nos ocupa, hay mucho que hacer desde el Trabajo Social. Para ello, se requiere una visión amplia, nacional y libre de prejuicios para concienciar a la sociedad y a quienes hacen políticas públicas de la necesidad de incorporar las voces de las mujeres con discapacidades físicas en todos los temas de la vida pública que les atañen, incluyendo el de la sexualidad. Realizar este trabajo requiere de la identificación, educación y apoderamiento de estas mujeres para que conozcan cuáles son sus derechos y las formas de exigirlos. Definitivamente la realidad que enfrentan las mujeres con discapacidades físicas para ejercer sus derechos, específicamente los derechos sexuales y reproductivos, requiere de profesionales del Trabajo Social con destrezas en servicio directo e indirecto. Sin embargo, lo más importante será tener consciencia. Dussel (1998) plantea que es necesario tener consciencia para reconocer a cada participante como un sujeto ético distinto. "Ese respeto y reconocimiento del otro es el momento ético originario por excelencia, ya que da lugar al otro para que intervenga en la argumentación no sólo como igual, con derechos, sino como libre..." (Dussel, 1998, p. 414). Hacia esa liberación es que debe ir dirigida la intervención desde el Trabajo Social. Sin embargo, esta es una responsabilidad que tiene que ser compartida y asumida por el Estado, pues es este el que establece las políticas públicas que incluyen o excluyen a los sectores poblacionales marginales de Puerto Rico.

Para quienes ejercemos el Trabajo Social como profesión

Planteo la necesidad de que continuemos desarrollando destrezas y creando espacios para la formulación e implementación de políticas públicas nacionales que atiendan de manera responsable y adecuada las necesidades de las poblaciones vulnerables de nuestra sociedad. Dada nuestra relación colonial con los Estados Unidos, el gobierno de Puerto Rico no toma todas las decisiones de los asuntos que impactan a la población. Esto trae consigo el implementar políticas creadas en el extranjero y asumir restricciones impuestas por el gobierno federal para garantizar la asignación de fondos. Un ejemplo de esto son los programas bajo el Título X. A través de estos se ofrecen servicios gratuitos a la comunidad en las

áreas de salud sexual y reproductiva, pero no pueden ofrecerse servicios relacionados con el aborto dadas las restricciones impuestas por quienes le asignan fondos (Otón, 2010). Esto por mencionar sólo un caso.

De todas maneras, como trabajadora social, como mujer que también he sido identificada como esa otra y como puertorriqueña reconozco la necesidad de trabajar para que se logre la incorporación de las voces de las mujeres con discapacidades físicas en los procesos públicos que impactan sus vidas como mujeres y como mujeres con discapacidades. Lograr la amplitud de las políticas públicas que atienden a las mujeres en general y la creación de políticas donde, de manera transversal, se incluyan las perspectivas de género y de discapacidad, son puntos de partida, así como aprovechar los espacios públicos para presentar y problematizar sobre el tema. Eroles (2002) menciona que “uno de los mayores retos del presente es lograr que la construcción de la ciudadanía sea tan amplia que incluya a la totalidad de las personas de una comunidad democrática” (p. 24). Este reto social, político y profesional no puede seguir siendo postergado, es hora de asumirlo.

Referencias

- Anastasiu, Dimitris, & Kauffman, James M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special educations. *Exceptional Children*, 77(3),367-384.
- Barton, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Becker, Heather, Stuijberguen, Alexa, & Tinkle, Mindy. (1997). Reproductive health care experiences of women with physical disabilities: A quality study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 5, 26-33.
- Braddock, David L., & Parish, Susan L. (2001). An institutional history of disability. En Gerd Albrecht, Katherine. Seelman & Michael Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 11-54).
- Cruz Pérez, María del Pilar. (2004, otoño). Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad. En *Política y Cultura*. Recuperado de <http://www.xoc.uam.mx/~polculpyc22/07-cruz.pdf>.
- Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Eroles, Carlos. (2002). La discapacidad como eje de un movimiento social de afirmación de derechos. En Carlos Eroles & Carlos Ferreres (Eds.), *La discapacidad: Una cuestión de derechos humanos* (pp. 15-39).
- Esmail, Shaniff, Darry, Kim, Walter, Ashlea, & Knupp, Heidi. (2010). Attitudes and perceptions towards disability and sexuality [Electronic version]. *Disability and Rehabilitation*,32(14), 1148-1155.
- European Disability Forum. (2010). Contribución del EDF al debate general del CESCER sobre los derechos sexuales y reproductivos. Recuperado de <http://www.edf-feph.org>
- Federación Internacional de Planificación Familiar. (1995). *Carta de los Derechos Sexuales y Reproductivos (IPPF)*. Recuperado de <http://www.cosladajoven.net/>
- Federación Internacional de Planificación Familiar. (2008). *Derechos Sexuales: Una Declaración de la IPPF*. Recuperado de <http://www.ippf.org>
- Flórez, Carmen E., & Soto, Victoria E. (2008). El estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe: Una visión global. *Banco Interamericano del Desarrollo*. Recuperado de <http://www.aibd.org/res/publications/>
- Gil Ruiz, Sol B., Rodríguez Montes, María del Carmen, & Soto Caldero, Joharelis. (2010). *La imagen corporal, la estima sexual y la satisfacción de las relaciones en un grupo de personas*

- con Distrofia Muscular*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico.
- Irish Family Planning Association. (s. f.). *Disability and sexuality briefing report*. Recuperado de <http://ifpa.ie/media-Infol>
- Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (2002). En Carlos Eroles & Carlos Ferreres (Eds.), *La discapacidad: Una cuestión de derechos humanos* (pp. 103-127). Buenos Aires: Editorial Espacio.
- López González, María. (2007). Discapacidad y Género. Estudio Etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Educación y Diversidad: Revista Interuniversitaria de investigaciones sobre discapacidad e interculturalidad*. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/>
- Manifiesto de las Mujeres con Discapacidad. (2004). Recuperado de http://www.canfocemfe.org/programas/mujer/manif-mujer_04.pdf
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. (2006). *Plan de acción para las mujeres con discapacidad 2007*. Recuperado de <http://www.uab.cat/Document/>
- Merali, Isfahan. (2002). Advancing women's reproductive and sexual health rights: using the International Human Rights system. *Development in Practice*, 10(5), 609-624. Doi: 10.1080/09614520020008797.
- Mogollón, María Esther. (s.f.). Cuerpos diferentes – Sexualidad y reproducción en mujeres con discapacidad. Recuperado de <http://www.centreantigona.uab.cat/docs/>
- Montañez Concepción, Isabel. (2010). El escolar con discapacidad y su familia: Intervención social que los apodera. En Jorge Benítez & Astrid Santiago (Eds.), *Ciudadanía y exclusión en Puerto Rico* (pp. 81-103). San Juan, P. R.: Editorial Tal Cual.
- Morris, Jenny. (Ed.) (1996). *Encuentros con Desconocidas: feminismo y discapacidad*. Madrid: NARCEA Ediciones.
- Muñiz Fernández, Manuel E. (2006). *Menores con discapacidad en Puerto Rico: Problemática sociojurídica de la discapacidad y límites del derecho*. San Juan: Editorial Publicaciones Puertorriqueñas.
- Nosek, Margaret A., Rintala, Diana, Young, Marie E., Howland, Carol A. et al. (1997). Sexuality issues among women with physical disabilities. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 34, 244-245. Recuperado de ProQuest Medical Library. (Documento ID: 11684570).

- Oliver, Mike. (1998). Capítulo II: ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Len Barton, *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Otón, Patricia. (2010). Agenda inconclusa: Derechos sexuales y reproductivos desde las la perspectiva de salud. *Revista Jurídica UPR*, 79(3), 851-877.
- Parodi, Luis M. (2003). *La educación especial y sus servicios*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Samperio, Elsa. (2004). Inclusión y exclusión, aspectos de una misma realidad. Contribución al estudio de la problemática de la discapacidad.
- Sanjosé Gil, Amparo. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Versión Electrónica). *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 13, 1-26. Recuperado de [http://www.reei.org/reei%2013/SanjoseGil\(reei13\).pdf](http://www.reei.org/reei%2013/SanjoseGil(reei13).pdf)
- Soler, A. Teixeira, & Jaime, V. (2008). *Discapacidad y dependencia: Una perspectiva de género*. XI Jornada de Economía Crítica. Recuperado de <http://www.uc.es/info/ec/>
- U.S. Census Bureau, Census 2000 Summary File 3.
- Vargas Pelayo, Claudia S. (2007). El significado de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres con discapacidad en Autlán Jalisco. Recuperado de <http://educacionjalisco.gob.mx/ciiepdf/congreso2007/vulnerables/ponencia>
- Vélez, Carmen Milagros. (2007). *Construcciones sociales en torno a las experiencias de discapacidad desde las voces de mujeres de los cuerpos diferentes, de frente a voces de las políticas públicas*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Vélez, Carmen Milagros. (2008). Ciudadanía especial: Un análisis de la Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos. *Revista Análisis*, IX, 1 -17.
- Villalba Rolón, Lorenzo. (2007, junio). *Resolución Concurrente del Senado 81*. Ponencia inédita presentada ante la Comisión de Gobierno y Asuntos Laborales del Senado de Puerto Rico en San Juan, PR.
- Viñuela Suárez, Laura. (2009). Mujeres con discapacidad: Un reto para la teoría feminista. *Feminismo/s*, 13, 33-48. Recuperado de <http://www.rua.ua.es/dspace/bitstream/>

GOBERNANZA Y DESBUROCRATIZACIÓN: DEL CONFLICTO ANTAGÓNICO A LA VISIÓN ESTRATÉGICA

Saúl J. Pratts Ponce de León¹

Resumen

El artículo provee una visión general sobre el problema de la gobernabilidad en Puerto Rico, que implica la incapacidad e ineficiencia para dirigir al país. Este problema es más profundo que una pobre calidad de la política pública y de desempeño gerencial. Tiene unos aspectos inherentes del modelo burocrático y la politización del gobierno. Un hallazgo principal se relaciona a como la administración pública es parte del proceso político partidista para, mediante la centralización del presupuesto y las decisiones, asegurar el poder. Además, el rol protagónico del gobierno es una rémora para promover un gobierno eficiente. El artículo recomienda que en Puerto Rico se desarrolle una relación diferente entre la ciudadanía, el sector privado y el público, que promueva un cambio en la administración pública tradicional y su diseño organizativo. Se propone el enfoque de gobernanza organizado en redes, ya que el mismo es uno flexible, de colaboración que facilita el consenso entre diferentes sectores. **[Descriptorios:** gobernabilidad, burocracia, nueva gerencia pública, neoliberalismo, gobernanza].

Abstract

This article provides an overview of the governability problem in Puerto Rico, which implies the incapacity and inefficiency of the government to lead society. This problem is deeper than a poor public policy and lower institutional performance. It involves inherent issues of the government

¹ Catedrático Escuela Graduada de Administración Pública, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

bureaucratic model and its politization. A primary finding is that public administration is the right hand of politicians to preserve power through the centralization over the public budget and decisions. Other data is that the government as a principal protagonist have become unacceptable and a main concern to promote good governmental performance. The article suggests developing in Puerto Rico a different type of interaction between citizens, private and public sector that contributes to change the traditional public administration ideas and organizational design. The governance approach is a flexible model of governing based on collaboration, consensus in a network organization. [**Keywords:** governability, bureaucracy, new public management, neoliberalism, governance].

Introducción

Uno de los asuntos medulares que está bajo continua discusión, tanto en Puerto Rico como en otros países, es la distinción entre el ámbito del sector público y el privado. Por un lado, el liberalismo postula que el gobierno no debe intervenir cuando se trata de la propiedad privada y la libre competencia. De otro lado, se plantea que el gobierno tiene que intervenir regulando al sector privado y ser un proveedor de servicios a la ciudadanía (Keynes, 1936).

La necesidad de la intervención del gobierno se fundamenta en que defiende el bienestar general y es un instrumento de justicia social y de redistribución de riquezas. Entendiendo el bienestar general, como la aspiración de equidad y de servicios donde la necesidad y no la capacidad económica sea el criterio de acceso a bienes y servicios que promueven calidad de vida. Por tanto, se acepta la necesidad de la intervención del gobierno en todas aquellas decisiones y fenómenos que tienen impacto en la vida social y económica del colectivo.

El que se acepte la intervención gubernamental no significa que tengamos que tolerar la ineficiencia. Veamos ejemplos en el sector de la infraestructura. Analicemos las expresiones del Presidente de la Asociación de Navieros sobre la Autoridad de Puertos para usarlo como punto de partida para examinar lo que está sucediendo en Puerto Rico. Nos dice: "Llevamos los últimos 20 años con 16 Directores diferentes en la Autoridad. Eso nos hace lucir muy mal. Eso rompe con la continuidad. Todo se paraliza" (Santiago Caraballo, 2012).

Estas expresiones dejan al descubierto un funcionamiento gubernamental sin visión de largo plazo, la ausencia de un plan estratégico que guíe y le dé continuidad a las acciones de todos los administradores. Deja al descubierto la ausencia de autonomía administrativa que debe tener toda corporación pública y la debilidad de las juntas de directores. Estas condiciones, en esta y otras agencias denotan como la gestión de lo inmediato nos ha quitado la capacidad de imprimirle dirección de futuro al país.

Otro ejemplo de ineficiencia gubernamental lo encontramos en la poca capacidad de innovación. La innovación es la dimensión más importante para las sociedades contemporáneas. Es implantar ideas que agregan una nueva dimensión de valor si se implanta en tiempo razonable. Veamos dos ejemplos: 1) El transporte colectivo mediante el tren urbano tardó unos 40 años desde concebido hasta realizado; 2) La ley 171 de 11 de agosto de 2002 establece la corporación pública conocida como la Autoridad del Puerto de las Américas que se convertiría en el motor para el desarrollo socio económico de toda la región sur. Acaban de pasar 10 años y no se ven barcos de hondo calado dando transferencia de carga, ni una zona de trasbordo internacional, ni una zona industrial de valor añadido, etc. Algo similar está pasando con el desarrollo de la antigua base de Roosevelt Road.

Debemos preguntarnos: ¿por qué el gobierno es ineficiente? ¿Tiene que ser ineficiente? La respuesta es que no. Vemos el caso de Singapur donde el gobierno tiene una administración pública con una estructura organizativa flexible que apoya planes estratégicos. La administración pública es eficiente, con los mejores talentos reclutados por mérito, salarios comparables o superiores a la empresa privada y corporaciones públicas con Juntas de Directores seleccionadas a base de peritaje con procesos de rendición de cuentas y transparencia (Quah, 2010).

En Puerto Rico, se cumplen 70 años desde que Rexford G. Tugwell diseñó e implantó una administración pública innovadora. Esta logró combatir la crisis económica que padecimos durante la Segunda Guerra Mundial y orientó el desarrollo económico (Goodsell, 1978).

Base teórica del modelo prevaleciente

Para examinar la capacidad del gobierno de Puerto Rico tenemos que analizar algunos principios teóricos. En términos generales, por varias décadas, existió un consenso de ideas sobre tres aspectos medulares: la naturaleza de la administración pública; la naturaleza del Estado, y la forma de diseñar la organización gubernamental. Es decir, que en el mundo académico se logró una aceptación general sobre la administración pública y como debía ser practicada.

El consenso logrado se basó en las premisas formadas para crear una organización capaz de atender las necesidades de la lógica del capitalismo y la emergente sociedad industrial. A principios del siglo XX, las teorías y premisas de los trabajos de Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, y Woodrow Wilson se establecen para formar una cultura burocrática. Las ideas centrales según Walsh y Stewart (1992) sobre los actos de gobernar y administrar se resumen en cinco:

1. La autosuficiencia- El gobierno tiene toda la capacidad para elaborar e implementar con éxito política pública y programas para dirigir la economía y la sociedad.
2. El control directo- La estructura de autoridad basada en jerarquía tiene como supuesto que el tope de la pirámide es quien piensa y ejercer el control y la dirección.
3. La rendición de cuentas ascendentes- La rendición de cuentas es de los funcionarios de carrera hacia arriba hasta vincularse al sistema político, no a la sociedad.
4. La uniformidad – El prototipo de servicios tenía que estar disponible a todos por igual.
5. La estructura burocrática- Diseño organizativo basado en jerarquía de autoridad centralizada y formal, reglas y procedimientos uniformes, división de tareas, sin participación de empleados y ciudadanos. Su trasfondo proviene de las instituciones militares y eclesíásticas.

El sociólogo alemán Max Weber estableció que el diseño de autoridad centralizada y jerárquica aseguraba que al interior se diera un proceso racional de decisiones. Los empleados eran por naturaleza incapaces de ser disciplinados y de no ofrecer el máximo, por lo que hace énfasis en la jerarquía de autoridad y de reglas para prescribir orden en el trabajo. Por tanto, son los elementos de control y disciplina los que aseguraban la

eficiencia y confiabilidad de la organización. Este modelo ubica al sector público con autonomía de la sociedad y en su interior predomina la racionalidad en su organización y funcionamiento. En este sentido se establece una diferencia entre la función de liderato político y la ejecución de la burocracia profesional. La cual es realizada por unos empleados de carrera reclutados por sus méritos y aislados de los sistemas y estructuras políticas.

Varios tratadistas, entre ellos Woodrow Wilson, condenaron la intromisión partidista al valorar la neutralidad política. Para él, la base de una gestión pública exitosa es la separación de la administración pública del sistema político. Esta premisa de despolitización tiene dos vertientes; primero, la no intromisión partidista sobre las decisiones de interés público y segundo, que la administración pública sea un cuerpo profesional que no sea impactado por el vaivén o cambios de partidos en el gobierno. Son reconocidas las limitaciones reales de implantar las ideas de Max Weber y Woodrow Wilson sobre la separación de la política de la administración.

Herbert Simon desarrolló para los años de 1940 en sus trabajos sobre administración pública la teoría de cómo las organizaciones y la conducta humana tienen la capacidad de tomar decisiones inteligentes, aún cuando los seres humanos son limitadamente racionales. Una de sus ideas de mayor relevancia para la administración pública fue la relacionada a la formulación de la política pública. Esta al orientarse por la racionalidad limitada lleva a que los protagonistas o gobernantes tiendan a buscar soluciones satisfactorias más que a optimizar los resultados. Para Simon (1947), el liderazgo se ejerce a partir de la calidad del conocimiento, por eso la importancia del peritaje ya que fomenta reconocer la información que es relevante y se aumenta la capacidad de ver lo invisible. En esta dirección el pensamiento de este autor es de impacto al reclamarle a los formuladores de política pública y a los administradores que sus valores y su ideología no predominen sobre los hechos, sobre la realidad y en la gestión de solucionar los problemas (Simon, 1947).

Las virtudes y limitaciones de este modelo de organización burocrática han sido fuente de pensamiento como la de las relaciones humanas. Sin embargo, los principios de la administración científica y de la teoría clásica continuaron vigentes en la práctica de una administración pública basada en

el modelo burocrático durante el siglo XX, del cual Puerto Rico no fue la excepción.

En Puerto Rico, este modelo de gobernar, centralizado-autoritario con diseño burocrático ha estado vigente y reforzado por elementos históricos. El sistema militar español promovió una cultura política y administrativa centralizada en el Ejecutivo y un nivel municipal dirigido por un Teniente de Gobierno, que ahora es el alcalde. Este esquema se reproduce bajo el régimen militar estadounidense y es el modelo en las leyes Jones y Foraker. En la década de 1940, el gobernador y diseñador de nuestra administración pública, Rexford G. Tugwell fortaleció y logró institucionalizar el nivel central como mecanismo de control de la gestión pública, principalmente en la figura del gobernador.

Por eso hemos sido condicionados como ciudadanos a permitir y hasta alentar unos estilos autoritarios de gobernar, promover la cultura del jefe y la idea de que el gobierno es el responsable de todo. En resumen, se ha institucionalizado que el gobierno es el protagonista que está encargado de pensar y ejecutar. Por su parte, al ciudadano se le condiciona a que asuma un rol pasivo de espectador ante las acciones gubernamentales.

El problema de la ingobernabilidad

Nos preguntamos: ¿Por qué se le agotó a este modelo la capacidad administrativa, directiva, fiscal y política de ofrecer respuestas a las necesidades y expectativas de la ciudadanía? A finales de los años de 1960, Peter Drucker usa el término ingobernable como una posibilidad real ante la falta de control sobre las políticas públicas e ineficiencia del sector público para resolver problemas (Drucker, 1963 y 1989). Este término, posteriormente la literatura (Cozier, Huntington, & Watanuki, 1975) lo incluye bajo el debate del problema de la gobernabilidad vs. la ingobernabilidad. Para Aguilar (2007), "gobernabilidad denota la posibilidad o probabilidad de que el gobierno gobierne a la sociedad, mientras su opuesto, ingobernabilidad, significa la posibilidad o probabilidad de que el gobierno deje de gobernar a su sociedad o no la gobierne" (p.13). Por tanto, la gobernabilidad es un asunto planteado a tres niveles del gobierno:

- 1- Tener la capacidad para formular una visión de país que le ofrezca dirección.

- 2- El formular políticas públicas relevantes que respondan a las exigencias de desarrollo económico y social.
- 3- Tener una organización de alto rendimiento con gran capacidad operacional para producir resultados.

Para explicar la ingobernabilidad se han planteado factores internos al modelo burocrático que lo hacen obsoleto y factores externos de cambios en la sociedad y en la economía donde el modelo no tiene la capacidad de adaptación y flexibilidad para responder. Entre los factores internos se destaca la premisa de que toda la información relevante para tomar decisiones está en la cúpula cuando al momento todos los niveles tienen información clave para tomar decisiones. Con el agravante que no se tienen mecanismos de comunicación y participación con empleados y la ciudadanía. La premisa de las reglas escritas llevó a la sobre reglamentación que no permite responder rápidamente a cambios y a nuevas exigencias. La premisa de la división de tareas y los procesos fragmentados que aumentan costos y dificulta introducir nueva tecnología para acelerar los resultados.

El modelo tiene como premisa de funcionamiento eficiente una sociedad estable y una economía nacional-territorial que deja de existir ante las nuevas condiciones que emergen de la globalización de la economía mundial. Según Drucker (1989), desde los años de 1960 ocurre la transformación de cuatro dimensiones que estaban produciendo una discontinuidad social y la obsolescencia del modelo burocrático debido a su rigidez. Las dimensiones son las siguientes:

- 1- La revolución tecnológica como determinante en el sistema de producción.
- 2- La integración de los procesos de producción, consumo y financiamiento a nivel mundial.
- 3- El pluralismo ideológico como fundamento de la realidad sociopolítica.
- 4- El conocimiento como el recurso central de la economía en sustitución de la materia prima y el trabajador manual.

Aguilar (2007) señaló seis factores que contribuyeron al colapso del modelo. Los mismos son los siguientes:

- 1- Las distintas crisis financieras de los años 80 rompen con la idea de que el gobierno era fuente de desarrollo, sostener beneficios a la ciudadanía, bienestar social y

- se percibe como de desgobierno.
- 2- El proceso de globalización de la economía y el poder de los mercados internacionales le restó poder al gobierno de regular y dirigir el crecimiento económico en su propio territorio.
 - 3- La complejidad del sistema social que se ha convertido en subsistemas diferenciados que interactúan entre sí cada uno con sus propios códigos.
 - 4- La creciente fortaleza de los grupos sociales y económicos organizados que han dejado de recurrir al poder público para asegurar su bienestar.
 - 5- Aumentó la percepción de políticas públicas desarticuladas, servicios ineficientes con trámites excesivos y lentos.
 - 6- Desilusión y descontento con la poca capacidad directiva en cuanto a la desigualdad social y seguridad.

En resumen, las transformaciones ocurridas lograron la ruptura de las premisas y realidad de la era industrial que nos ha llevado a la era del conocimiento y a un nuevo orden económico socavando las condiciones y relevancia de la organización burocrática. Es de aceptación general que la estructura burocrática centralizada, piramidal y su concomitante cultura del jefe han quedado rezagadas ante las nuevas circunstancias. Esto constituye un factor clave en crear la condición de ingobernabilidad. La empresa privada fue también atrapada por el burocratismo. Estas, ante la presión del mercado y la rentabilidad, se transformó hacia nuevas formas de organización como la de matriz, estructuras achatadas a base de procesos de trabajo y otras para poder sustituir el modelo burocrático y lograr mayor eficiencia y rentabilidad.

Las respuestas al problema de capacidad directiva

Al romperse la ecuación de que la acción del gobierno equivalía a darle dirección a la sociedad el mundo académico empezó desde la década de los 1970 a buscarle solución a la ingobernabilidad. Ante los diversos contextos surgieron diferentes respuestas en cada país. La interpretación del rol del gobierno, su diseño y relación con otros sectores externos se convirtieron en fuente de diálogo constructivo.

El académico Luis F. Aguilar considera que la búsqueda de respuesta produjo dos enfoques: la gobernabilidad y la

gobernanza. La gobernabilidad tiene el propósito de dotar al gobierno de las capacidades para poder dirigir de forma eficaz a la sociedad. Este enfoque centrado en las capacidades del gobierno no cambia el patrón tradicional de dirigir la sociedad y que su desarrollo es el resultado de las acciones del gobierno. Para él, este enfoque considera “que un gobierno bien equipado con los recursos y poderes apropiados es suficiente para dirigir la sociedad” (Aguilar, 2007, p.16).

De acuerdo con unos académicos italianos (Fattore, Dubois & Lamenta, 2012), la administración pública entró en un proceso de reformas recogido bajo dos términos sombrillas: la nueva gerencia pública y la nueva gobernanza pública. Para los autores, la nueva gerencia pública sirvió de transición al enfoque de nueva gobernanza pública. Según estos, la nueva gerencia pública incluyó teorías gerenciales y el neoliberalismo como forma de reformar el gobierno. Es una ruptura con las teorías de las ciencias políticas en favor de la gerencia organizacional y el mercado. Para los autores, la gobernanza incluye distintas formas de interacción entre gobierno, sector privado, sociedad y grupos no gubernamentales.

Vemos como la tendencia moderna es plantear a la gobernanza como el enfoque dominante en estos momentos. En términos generales, para propósito de análisis agrupamos en cuatro las respuestas a la ingobernabilidad. Las cuales han estado o pueden estar presentes o combinación de ellas en un mismo momento para atacar la ingobernabilidad.

1- Reorganización y renovación dentro del gobierno

La reorganización y renovación burocrática enfatizan los aspectos de la estructura administrativa. Una de las propuestas de mayor acogida fueron las diversas modalidades de la descentralización. Estas son la desconcentración, la devolución y la delegación. (Cheema & Rondinelli, 2007) El uso de la descentralización tenía el propósito de mejorar las decisiones para acelerar el desarrollo económico, aumentar la participación ciudadana, eliminar la ineficiencia y atender los asuntos particulares con prontitud. Otras modalidades de reorganización de la estructura administrativa fueron dirigidas a la creación de departamentos sombrillas, consolidar agencias, centros de gestión única, leyes de ocaso, grupos interagenciales y reformular las funciones.

2- La nueva gerencia pública

Está centrada en modificar la forma tradicional de cómo funcionan las operaciones del gobierno. Se basa en cambiar los métodos, técnicas operacionales y principios por los de la gerencia empresarial bajo la premisa de que aumentaría la productividad del empleado y mejoraría el desempeño operacional y la eficiencia fiscal. Esto implica el uso de diversos métodos y técnicas de acuerdo a la situación. Algunos ejemplos fue el formular planes estratégicos, la reingeniería de los procesos, incorporar la filosofía de calidad total, six-sigma, presupuesto base cero o por programas, desarrollo de indicadores de ejecución, evaluación programática, auditorias, bonos de productividad, evaluación por desempeño y otros.

Estos desarrollos teóricos y prácticos llevados al sector público, promueve que la administración pública utilice criterios de costos y de calidad en la toma de decisiones y en las evaluaciones. Esta reformulación se recoge bajo los enfoques de gobierno empresarial y la nueva gerencia pública (Osborne & Gaebler, 1992). El impacto de esta tendencia llevó al planteamiento de que la administración pública y la privada deben ser similares en su funcionamiento. Es decir, que la propuesta para retomar la gobernabilidad se basó en adoptar prácticas gerenciales del sector privado. Este enfoque, al limitarse a los aspectos operacionales, dejó intactas las limitaciones estructurales y encontró la resistencia de la lógica burocrática en la implantación y desarrollo exitoso de estas técnicas gerenciales. Además, se trasplantaron sin analizar el contexto político y propósito de la administración pública.

3- El neoliberalismo

Para la década de 1980 resurge, para superar la vulnerabilidad fiscal del gobierno, la argumentación neoliberal que crea la dicotomía entre empresa y gobierno. Su premisa es que la sociedad necesita un gobierno pequeño en tamaño y dominio que promueva aumentar el rol de la empresa y el libre mercado. Por tanto, sus principales estrategias son: reducir el tamaño del gobierno, retirarlo como proveedor directo de servicios y desreglamentar al sector privado (Friedman, 1962).

En varios países esta estrategia se materializó en una combinación de la venta de todos o parte de los activos de empresas públicas rentables, la contratación o subcontratación de actividades a grupos privados, retiro del gobierno como proveedor directo traspasándolo al sector privado y el desarrollo de proyectos entre el gobierno y la empresa privada. A diferencia de las propuestas anteriores, el neoliberalismo es un cambio a la filosofía y modo de gobernar.

4- La gobernanza como nuevo proceso directivo

La premisa de la gobernanza es que la complejidad, realidades y dinámicas socioeconómicas rebasan la capacidad de respuesta de un gobierno protagonista, que se ha tornado necesario, pero insuficiente. Por eso surge este cuarto enfoque dirigido a establecer un nuevo proceso directivo. El enfoque se ha generalizado al punto que las Naciones Unidas lo definen como las "Instituciones y procesos a través del cual el gobierno, la sociedad civil y el sector privado interactúan en dar forma a la política pública a través del cual los ciudadanos articulan sus intereses, median sus diferencias y ejercen sus derechos" (United Nations Development Program, 1990, p.9). Por eso el enfoque no es antigubernamental, sino un enfoque que Peters (1970) lo plantea a dos niveles. Primero, un nuevo proceso directivo con un nuevo modo de gobernar que le da dirección a la sociedad. Segundo, reformula el rol que asumen los distintos sectores al interactuar con el gobierno. Por tanto, es una nueva forma sobre cómo establecer las metas de la sociedad y los medios para lograrlas, dejando atrás al gobierno como protagonista.

El enfoque está centrado en una total apertura al ambiente externo al gobierno. Como concepto sombrilla abarca distintas modalidades. Una de ellas es la que se recoge bajo buena gobernanza. La estrategia está basada en implantar mecanismos de transparencia y de rendición de cuentas que terminen con la práctica gubernamental del hermetismo de la información (Ferranti, 2009; Torres & Pratts, 2003). Su base teórica está en la sociología de las organizaciones y en diseño organizativo de redes. Su énfasis es el pluralismo de ideas añadiendo recursos que están fuera del gobierno. Para su implantación se sustituye la jerarquía de autoridad por la capacidad de pertenecer, aportar ideas,

dialogar y la negociación basada en conocimiento y peritaje en un esquema horizontal.

La nueva tendencia promueve un estilo de gobernar inclusivo, sin el protagonismo del gobierno. En el mismo participan múltiples sectores y el diseño organizativo dependerá de las particularidades del país y del asunto a tratarse. Por eso, la gobernanza se adapta a las realidades sociales. Estas definen como se entrelazan, comunican e interactúan los distintos sectores para gestionar los asuntos públicos mediante participación real y tomar decisiones por consenso. Por eso, una de sus virtudes es la flexibilidad o capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y contextos.

Puerto Rico ante la ingobernabilidad

En Puerto Rico, desde la década del 1970, la clase dirigente del país ha estado consciente de la ingobernabilidad que padecemos. Se han realizado esfuerzos y las cuatro respuestas mencionadas han estado presentes en Puerto Rico. En esa década el gobernador Rafael Hernández Colón planteó: "Una de mis preocupaciones mayores desde que asumí la gobernación ha sido la búsqueda de alternativas para bregar con la problemática de la burocratización de nuestro gobierno" (Entrevista a Rafael Hernández Colón, 1976, p. 139).

Estas expresiones recogen un planteamiento del gobernador Hernández Colón para su primer cuatrienio de gobernación, que continúan vigentes. La solución al problema se dirigió a la necesidad de "reducir el número de organismos públicos; revisar y simplificar toda esa maraña de procedimientos y trámites de la burocratización de nuestro gobierno" (Entrevista a Rafael Hernández Colón, 1976, p. 139) Ante esta condición, su administración realizó varias gestiones de renovación dentro del gobierno, como una reorganización de la Rama Ejecutiva. El propósito fue reducir el número de agencias que respondían directamente al Gobernador y desde el 1973 intensificó el estudio y revisión de procedimientos y normas para acelerar la prestación de servicios. La otra acción fue dirigida al nivel de formulación de política pública. Esta fue la creación de los Talleres del Nuevo Puerto Rico para que la política pública fuese integrada y coordinada.

En su segunda administración-1985 al 1992- creó los Consejos de Gobierno en el 1985. Los cinco consejos se organizaron por los Directores de Agencias en función de los

objetivos principales del gobierno.: 1- empleo a corto plazo, 2- empleos a largo plazo, 3- educación y cultura, 4-salud y bienestar y 5 - seguridad pública. El propósito era que los Secretarios discutieran de forma integrada la idea y la implantación de la política pública (*El Nuevo Día*, 10 de noviembre de 1985).

Esta definición como un problema que surge debido al tamaño del gobierno y de procesos ineficientes es la base de los estudios sobre la Reorganización de la Rama Ejecutiva de 1949, 1971, 1976 y 1980. Si hoy continuamos con la misma situación se debe a que esta definición no cuestionó las premisas y el diseño de organización burocrática. Es decir, que se dejó intacta la verdadera causa, que es la total obsolescencia y colapso del modelo burocrático que define nuestra estructura de gobierno. Por eso, a medida que pasa el tiempo se hace más evidente la ingobernabilidad.

Rafael Hernández Colón, bajo la estrategia de reorganización, aprobó dos medidas dirigidas hacia la descentralización. Una de ellas fue la Reforma Municipal de 1991 y la otra, la Compañía para el Desarrollo de la Península de Cantera. La reforma municipal se planteó como una forma de iniciar un proceso de renovación político y administrativo del gobierno municipal con tres objetivos- la transferencia de poderes, la reforma administrativa y el logro de autonomía fiscal. Lo crítico de la municipalización fue que no rompió con el modelo burocrático y no consideró las grandes diferencias económicas, gerenciales y fiscales que existen entre ellos. En términos generales, no pasan de una docena los municipios con capacidad para añadir funciones de manera exitosa (Pratts, 2009). El proceso no tuvo continuidad ya que en enero de 1993 el nuevo gobernante introduce otra visión ante la ingobernabilidad. Por eso inmediatamente, las leyes de Reforma Municipal fueron enmendadas en 38 ocasiones limitando la autonomía fiscal y los planes de ordenamiento territorial.

La segunda medida hacia la descentralización y estableciendo un diseño de gobernanza es la Ley 20 de 1992 que crea la Compañía para el Desarrollo Integral de la Península de Cantera. La misma plantea en la sección 5001-propósito de la Ley, lo siguiente:

El esfuerzo no puede depender de una particular agencia del gobierno central, ni el gobierno municipal, ni conducirse por éstos

sin a el apoyo entusiasta del sector privado y sin la inherencia de la comunidad afectada. La experiencia enseña que, en este campo, muchas buenas ideas han sucumbido víctimas de la fragmentación de la autoridad pública, de la centralización y burocratización excesiva...

La Compañía se organizó de manera innovadora en forma de redes entre el sector público, privado y la comunidad. Se estableció una vigencia de 15 años con extensión de 5. Su reto principal fue formular un plan de desarrollo integral con el propósito del “mejoramiento de la calidad general de la vida de los presentes y futuros residentes...”. En el mismo se tenían que incluir dimensiones empresariales, educativas, el tejido social, industriales, producción de empleo como infraestructura, vivienda, facilidades recreativas y otras. Este Plan fue aprobado en 1995 y su implantación ofreció dirección a las once comunidades logrando una transformación en la calidad de vida de sus residentes. Desde el punto de vista de la administración pública se demostró que el estilo de gobernanza y la organización en redes es superior al gobierno burocrático-centralizado.

La gobernación de Rafael Hernández Colón tuvo un énfasis en la estrategia de reorganización y renovación dentro del gobierno. Cabe señalar que tomo acciones neoliberales dirigidas a la privatización como la venta de La Telefónica Larga Distancia. Además, incorporó una modalidad de privatización conocida como alianza público privada. Esta ocurrió en la construcción y administración del Puente Teodoro Moscoso. Este concepto se utiliza para que los países, debido a limitaciones fiscales, añadan infraestructura nueva con capital de la empresa privada. Por eso, esta es la única en Puerto Rico, ya que la transacción de administrar los expresos número 20 y 5 no son alianzas pública privadas al igual que lo propuesto para el aeropuerto Luis Muñoz Marín. Estas son acciones tradicionales de privatizar la administración de servicios gubernamentales que son rentables.

Como mencionamos, se creó una ruptura a la tendencia de descentralizar. A partir del cambio de gobierno en 1993, con la entrada del Dr. Pedro Rosselló, surgió una nueva estrategia ante la ingobernabilidad basada en la nueva gerencia pública y se acentuó el neoliberalismo. Con estos enfoques se

inicia “la tarea de reestructurar la organización del gobierno, para transformarlo un uno facilitador, y así descartar su rol tradicional paternalista y proveedor de servicios”. Para esto se utilizaron estrategias de “fusión, disolución, reorganización, desgubernamentalización, desreglamentación, mejoras en la comunicación, en los procesos, control de empleo y reducción de la burocracia y el gasto público” (Aponte, 2000, prefacio del Dr. Pedro Rosselló).

En la década del 1990, la estrategia de la nueva gerencia pública impactó al gobierno de Puerto Rico. Se inician procesos de reingeniería, evaluaciones por resultados, formular planes estratégicos, calidad total y otras técnicas gerenciales. Estas acciones se enmarcan en la filosofía del neoliberalismo con su premisa de que tanto el tamaño del gobierno como su gestión obstaculizan el desarrollo económico, por lo que se implantaron procesos de privatización y desreglamentación del sector privado. Se estableció un Comité de Privatización para identificar e impulsar proyectos. Los de mayor impacto fueron el traspasar la administración de la Autoridad de Acueductos y Alcantarillados al sector privado, la venta de la Compañía Telefónica y el dejar de ser proveedor directo de salud para contratar a compañías de seguros de salud. Los asuntos críticos de este paradigma y sus acciones son los siguientes:

- 1- El sector privado exige rentabilidad, ganancias y reducir los riesgos de su inversión. Esto entra en conflicto con reducir los gastos y puede afectar el acceso a los servicios, la capacidad del gobierno de formular la política pública y darle dirección a la sociedad. Por eso la privatización debe ser en áreas marginales que no influyan en la capacidad del gobierno en la formulación de política pública.
- 2- La desregulación tiene una premisa sobre las bondades y eficiencia del sector privado que no siempre han estado presentes. La desregulación implica falta de controles que han estado relacionados a escándalos corporativos, esquemas de corrupción y conflictos de interés.

Además, las campañas en favor de la privatización sobre-enfatizan las deficiencias organizativas y operacionales del gobierno. Se oculta el valor del gobierno como instrumento

de justicia social, la necesidad de que conserve la capacidad de formular política pública al margen de los intereses particulares.

Las acciones tomadas por 30 años no lograron producir la transformación del problema de centralización e ineficiencia de la Rama Ejecutiva. En algunos sectores del gobierno la creación de departamentos sombrillas aumentaron la centralización, los niveles de jerarquía y la complejidad de los procesos internos, sin mejorar la calidad de los servicios y reducir los costos. Además, el país sufrió la ineficiencia del sector privado (Compañía de Agua y Ondeo) con la privatización de la Autoridad de Acueductos y Alcantarillados.

Luego de estas acciones de reorganización al interior del gobierno, de nueva gerencia pública y de neoliberalismo hemos tenido por lo últimos doce (12) años un predominio del discurso neoliberal. Los gobernadores anteriores se expresan sobre el problema de la ingobernabilidad. Acevedo Vilá (2006) señala: "El Gobierno, una vez motor del crecimiento, se ha convertido en obstáculo y carga para la economía y tiene que transformarse para convertirse en un facilitador". Por su parte Fortuño (2009), expresa: "Un gobierno más pequeño no solo será menos costos para nosotros los contribuyentes, sino que será más ágil y eficiente".

La clase dirigente del país tiene que evitar continuar definiendo el problema de ingobernabilidad con premisas equivocadas, ya que de esa forma no logra atender efectivamente el problema y pueden recrudescerlo. Es dogmático plantear que el problema es el tamaño del gobierno y que al reducirlo todo mejora aunque se afecten servicios públicos importantes. El tamaño del gobierno tiene que evaluarse sobre bases comparativas. En un estudio a base de los datos del Bureau of Labor Statistics, Alameda (2009) encontró que Puerto Rico en el 2008 tenía una razón de 7.3 empleados públicos y 18 en empleo privado por cada 100 habitantes. Al comparar esta situación con Estados Unidos se evidenció que el 42% de los estados tienen una proporción mayor de empleados públicos. Esta comparación nos lleva a concluir que la premisa del gigantismo no se justifica, en especial al contar con un amplio estado benefactor. Por otro lado, al comparar con la proporción de empleo privado se evidencia que tenemos con 18 empleados por cada 100 habitantes el indicador más bajo. Esta información presenta el problema real como la pequeñez del empleo en el sector privado.

Si comparamos la situación laboral con una país con

similar tamaño poblacional como Irlanda, encontramos que en Puerto Rico el 8.04% y en Irlanda el 8.54% en relación a la población total son empleados públicos. El análisis realizado por el Prof. Argeo Quiñones indica que los empleados públicos en Puerto Rico representan el 26.3% del total de empleados, mientras en Irlanda, representan el 15% del total de empleados (Comunicación personal). La información confirma que Puerto Rico se caracteriza por un sector privado que no genera suficientes empleos.

De todos los esfuerzos para superar la ingobernabilidad, el superior ha sido el modelo de gobernanza implantado en La Península de Cantera. Sus logros y sus lecciones son muy importantes para nuestro futuro. Primero, se organizó de forma horizontal en redes que le permitió añadir recursos humanos, fiscales y eliminar el protagonismo de los políticos. Segundo, su Junta de Directores estaba compuesta por residentes recomendados por el consejo vecinal, personas del sector privado y del gobierno. Esto permitió ser ejemplo de transparencia y autonomía administrativa y fiscal. Tercero, las acciones fueron guiadas, luego de un amplio proceso de participación, mediante un plan estratégico a 10 años, por el cual se tenía que rendir cuentas a la comunidad. Tras 20 años de vigencia podemos concluir que este enfoque logró desburocratizar, despolitizar, repotenciar y enriquecer la gestión pública.

Nos preguntamos ¿por qué en vez de fomentar ese modelo se recrudeció la ingobernabilidad? ¿Por qué no rompemos con el modelo burocrático? ¿Dónde está la resistencia al cambio? Toda acción administrativa tiene lugar en un contexto social particular. ¿Cómo es nuestro ambiente político? De consenso o adversativo. ¿Cómo el gobierno se enfrenta a la incertidumbre del futuro? De forma racional científico o ideológico -valorativo.

El ambiente político-administrativo en Puerto Rico es uno de conflicto antagónico que en vez de promover acciones visionarias a base de conocimiento y peritaje predomina la motivación de adelantar intereses partidistas. Por eso, encontramos que toma más fuerza la ecuación de que el gobierno es para privilegiar a los miembros del partido político que obtiene la gobernación. Este ambiente ha deteriorado al máximo a la administración pública que no ha logrado incorporar medidas de transparencia, rendición de cuentas y medidas anticorrupción que funcionen.

En Puerto Rico converge una cultura política de intolerancia basada en la politización del sector público y el clientelismo político que necesitan mantener al modelo burocrático. Este modelo le facilita al partido tomar el control sobre la administración pública para cumplir con las expectativas de sus constituyentes, aportadores de la campaña y del clientelismo en general a cambio de lealtad política.

Agenda urgente: Ruptura del paradigma

Para alcanzar una sana y eficiente administración pública y un mejor futuro tenemos que lograr desburocratizar y despolitizar al gobierno. Esto implica sustituir la cultura del debate por la del diálogo. El debate intenta demostrar que los otros están equivocados porque el correcto soy yo, se le tiene que ganar al adversario y se buscan los defectos de las otras ideas. Por su parte, el diálogo propone encontrar terreno común que sea inclusivo donde todos aportan con sus ideas para lograr entendimiento común y la mejor solución.

En el contexto del diálogo es que se puede atender la exigencia de la ciudadanía de que el gobierno se transforme en uno de alto rendimiento orientado a resultados y abierto a distintas vertientes de pensamiento. Para lograrlo, tiene que adoptarse el enfoque de red de gobernanza (Sorensen & Torfing, 2003). Este promueve un proceso de pensamiento constructivo basados en la interacción entre: el gobierno, sector privado, tercer sector, academia, sindicatos, industriales, agricultores, y otros.

Estas redes tienen una agenda en tres dimensiones interrelacionadas. Primero, delinear una visión de país y estrategias integradoras. Segundo, mediante el pluralismo de ideas, profesionales y conocedores de distintos sectores tiene que elaborar por consenso acciones específicas para esas estrategias. Tercero, el nivel operacional del sector público tiene que asegurar un desempeño de alto rendimiento, transparencia y rendición de cuentas. Se tiene que sustituir el diseño burocrático y profesionalizar la administración pública.

El lograr una visión de país, el definir unas estrategias y acciones por consenso permiten tener un plan estratégico de país. Esto es una condición necesaria, pero no suficiente para adelantar y desarrollar el país. Se tiene que complementar por un gobierno con capacidad administrativa de alto rendimiento que asegure los resultados deseados. Para esto se tiene que atender

al menos cuatro asuntos prioritarios: 1) Una reconfiguración comprensiva de la estructura organizativa; 2) Asegurar la autonomía administrativa y fiscal de las Corporaciones Públicas; 3) Redirigir hacia la gobernanza la gestión municipal; y 4) Fortalecer el principio de mérito y la rendición de cuentas.

El rediseño organizativo que necesita la administración pública tiene que realizarse incluyendo el análisis de forma comprensiva de la rama ejecutiva, sus regiones, nuevos esquemas de integración de servicios municipales y los municipios. Su enfoque tiene que ser a base de procesos que permita estructuras horizontales orientadas a resultados. Otra dimensión importante es la de dirigir los esfuerzos para asegurar la autonomía administrativa y fiscal a las Juntas de Directores de las Corporaciones Públicas. El propósito es sacarlas de la motivación partidista y de corto plazo. El gobernador nombraría un tercio de sus miembros de jefes de agencias relacionadas. Los restantes serán electos, por término escalonado, de entre candidatos conocedores o peritos del asunto. Esta Junta tiene que elaborar un plan estratégico a 10 años guiado por la visión de país y anualmente rendir cuentas al país y actuar de forma transparente. La evaluación continua es la base para la remoción de estos miembros de Juntas.

El nivel municipal tiene que rediseñarse de forma horizontal para apoyar una gestión de gobernanza. El modelo actual burocrático-piramidal es contrario a la gestión de gobernanza. Por eso sería un buen inicio implantar el modelo usado en la Península de Cantera en una comunidad. Esto permitiría ampliar el modelo de gobernanza en la administración municipal.

Estos esfuerzos tienen que estar basados en el fortalecimiento del principio de mérito, la transparencia de la información y la rendición de cuentas. El sistema de mérito tiene que iniciarse con un proceso transparente de divulgación de convocatorias, registro de elegibles y de reclutamiento y selección. Su definición operacional es la de realizar pruebas escritas de selección que midan las habilidades del puesto y conocimiento en igualdad de condiciones. Además, la profesionalización del servicio público y el sistema de mérito exige eliminar las instancias de politización que están detrás de los contratos temporeros y los puestos de confianza.

Este paradigma tiene el propósito de que Puerto Rico, mediante una democracia participativa, se mueva del conflicto antagónico en que nos encontramos a una visión estratégica de consenso que nos transite de restricciones a oportunidades y a una mejor calidad de vida.

Referencias

- Acevedo Vilá, Aníbal. (2006). *Plan de Desarrollo Económico y Transformación Económica*. San Juan: Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Agranoff, Robert. (2007). *Managing Within Networks: Adding Value to Public Organizations*. Washington: Georgetown University Press,.
- Aguilar, Luis F. (2007). El Aporte de la Política y de la Nueva Gerencia Pública en *Revista CLAD Reforma y Democracia*, 39, 7-32.
- Alameda, José I. (2009). *¿Es realmente grande el gobierno o es que el sector privado es pequeño?* (artículo no publicado).
- Aponte, Jorge. (2000). *Evolución del Gobierno de Puerto Rico: 1993-2000*. San Juan: Oficina de Gerencia y Presupuesto, ELA.
- Bouvard, Tony, & Loffler, Elke. (2009). *Public Management and Governance*. London: Routledge.
- Cozier, Michael; Huntington, Samuel, & Watanuki, James. (1975). *The Crisis of Democracy*. New York: University Press.
- Drucker, Peter F. (1983). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Drucker, Peter F. (1989). *The New Realities*. New York: Harper & Row.
- Drucker, Peter F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: Harper &
- Entrevista a Rafael Hernández Colón. (1976). *Revista de Administración Pública*, VIII, 135-148.
- Fattore, Giovanni; Dubois, Hans, & Lamenta, Antonio. (2012). Measuring New Public Management and Governance in Political Debate. *Public Administration Review*, 72 (2), 218-277.
- Ferranti, David; Jacinto, Justine; Ody Anthony, & Ramshaw, Graeme. (2009). *How to Improve Governance*. Washington: Brookings Institution.
- Fortuño, Luis. (2009). *Presentación a la Asamblea Legislativa*. San Juan: Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Friedman, Milton. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodsell, Charles T. (1978). *Administración de una Revolución*. San Juan: Editorial UPR.
- Hermes, Georges. (2008). *Populismo, Democracia y Buena Gobernanza*. España: Ediciones de Intervención Cultural.
- Keynes, John Maynard. (1936) *The General Theory of Employment, Interest and Money*. London: Hartcourt Brace Co.
- Kooiman, Jan. (2003). *Governing as Governance*. London: Sage.

- López Pumarejo, Héctor. (2000). *Gobernabilidad y Municipalización*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Osborne, David, & Gaebler, Ted. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming The Public Sector*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Peters, B. Guy. (2000). *The Future of Governing: Four Emerging Models*. Kansas: University Press of Kansas.
- Peters, B. Guy. (2007). Globalización, Gobernanza y Estado: Algunas proposiciones acerca del proceso de gobernar. *Revista CLAD Reforma y Democracia*, 39, 33-50.
- Peters, B. Guy. (2009) La Descentralización ante la Ineficiencia del Gobierno en *Revista de Administración Pública*, 41-1, 13-32.
- Quah, Jon S.T. (2010). *Public Administration Singapur Style*. U.K.: Esmeral Group Publishing.
- Rey Hernández, Cesar A. (2008). *El reto de la Gobernabilidad en la Educación Pública en Puerto Rico*. Madrid: Taurus.
- Santana, Leonardo; Santiago Zoraida, & Rivera, Ángel. (2008). *La Gobernanza Democrática en Caguas*. San Juan: EMS Editores.
- Santiago Caraballo, Yaritza. (2012, 2 de septiembre). Despidos en Puertos podrían afectar al país. *El Nuevo Día*, p. 21.
- Shabbir, Cheema G., & Rondinelli, Dennis A. (2007). *Decentralizing Governance, Emerging Concepts and Practices*. Washington: Brooking Institute.
- Simon Herbert, A. (1947). *Administrative Behavior*. New York: Free Press.
- Simon Herbert, A. (1997). *Models of Bounded Rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sorensen, Eva, & Torfing, Jacob. (2003). Network Politics, Political Capital and Democracy en *International Journal of Public Administration*, 26 (6), 609-634.
- Torres, Eneida, & Pratts, Saúl J. (Eds.) (2013). *La Nueva Gobernanza para Puerto Rico*. San Juan: Ediciones Puerto.
- United Nations Development Program. (1990). *Reconceptualizing Governance*, Discussion Paper 2, New York.
- Walsh, Stewart. (1992). Change in the Management of Public Services in *Public Administration*, 70, 499-518.

EL ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL: UN ABORDAJE EPISTEMOLÓGICO DESDE EL FUNCIONALISMO ESTRUCTURAL, EL FEMINISMO Y EL POSMODERNISMO

*Iván de Jesús Rosa*¹

Resumen

El artículo comienza con una exposición del término *epistemología*, y de su vinculación con la disciplina del Trabajo Social. Luego, se procede a definir la categoría *abuso sexual infanto-juvenil* y a explicar cómo la mirada epistemológica que se realice sobre la misma será lo que determinará la manera en que se interprete y conceptualice la problemática. El escrito continúa con un análisis epistemológico de la categoría *abuso sexual infanto-juvenil* mediante el funcionalismo estructural, el feminismo, y el posmodernismo. Se concluye plasmando los contrastes pertinentes y planteando algunas implicaciones para la práctica profesional. **[Descriptor:** Trabajo Social, epistemología, abuso sexual infanto-juvenil, funcionalismo estructural, feminismo, posmodernismo].

Abstract

The article begins with a discussion of the term *epistemology*, and its relationship with the discipline of Social Work. Then, we proceed to define the concept *child and adolescent sexual abuse* and to explain how the epistemological view performed over the notion will determine how to interpret and conceptualize the problem. The paper continues with an epistemological analysis of the concept *child and adolescent sexual abuse* through structural functionalism, feminism, and

¹ Trabajador social en la Clínica de Salud Mental de la Comunidad, adscrita a la Universidad Carlos Albizu y estudiante doctoral en la Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico en Río Piedras..

postmodernism. We conclude exposing relevant contrasts and some implications for professional practice. [Keywords: social work, epistemology, child and adolescent sexual abuse, structural functionalism, feminism, postmodernism].

Trabajo Social y epistemología

La profesión del Trabajo Social, como disciplina dentro de las ciencias sociales, ha basado su quehacer, tanto metodológico como teórico, en diversas matrices epistemológicas que le han permitido darle lógica y coherencia al acercamiento que se hace a la realidad social analizada. Debido a esto, es de esperar que el profesional del Trabajo Social que aspire a que sus intervenciones trasciendan de un nivel meramente técnico-instrumental, tenga un sólido bagaje sobre los fundamentos epistemológicos en los que se asienta su ejercicio profesional. Será dicho conocimiento lo que le permitirá entender cuáles son las bases ideológicas que dieron origen a cada una de las diversas matrices epistemológicas utilizadas, y por ende, cuál podría ser el objetivo subyacente de su quehacer profesional.

Al delimitar el término *epistemología*, Jaramillo Echeverri (2003) señala que esta es la ciencia que tiene como su objeto el recorrer la historia sobre la construcción del conocimiento y “la forma cómo éste ha objetivado, especializado y otorgado un status de cientificidad al mismo” (p. 2). Añade que la epistemología “escudriña cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno por la vía de métodos experimentales o hermenéuticos en el deseo o necesidad de explicar fenómenos en sus causas y en sus esencias” (p. 2). En su conceptualización sobre el término *epistemología*, dicho autor hace énfasis en el análisis del contexto en que las diversas matrices han emergido. Afirma que el examen epistemológico debe incluir el escrutinio del impacto de las diversas matrices en “las instituciones de una sociedad, los saberes ideológicos de la época, y el impacto y transformación cultural causado” (p. 2). Martínez Marín y Ríos Rosas (2006) añaden que “es ésta pues, quien estudia, evalúa y critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico” (p. 4).

Jaramillo Echeverri (2003) explica que un *mirar epistemológico* implica el tener conciencia respecto a cómo la epistemología “alberga el ser y quehacer de mi disciplina específica rodeada de otras tantas que la pueden complementar” (p. 3) y el “tener presente cómo modifico el mundo, pero también

cómo soy modificado por él en el ciclo de mi espacio vital" (p. 3). La relevancia de dicho *mirar epistemológico* radica en que el mismo nos permite comprender por qué interpretamos de determinada manera las categorías conceptuales con las que trabajamos como parte de nuestro ejercicio profesional, y cómo dichas nociones pueden ser reinterpretadas dependiendo de la matriz epistemológica de la cual partamos.

Trabajo Social y abuso sexual infanto-juvenil

El *abuso sexual infanto-juvenil*, como categoría de análisis e intervención, históricamente ha sido un foco de gran interés para la profesión del Trabajo Social. Dicho interés se ha reflejado en diversos campos de acción, como lo son: la educación universitaria, la investigación social, la evaluación forense, la terapia clínica, la prevención comunitaria, y el análisis y formulación de política social, entre otros (Hilarski, Wodarski, & Feit, 2008; Podesta & Rovea, 2003).

En la literatura se pueden identificar diversas definiciones del término *abuso sexual infanto-juvenil*. Por ejemplo, Cantón Duarte y Cortés Arboleda (2010) afirman que el abuso sexual infanto-juvenil se debe definir a partir de los conceptos *coerción* y *asimetría de edad*. Se precisa la *coerción* como el uso de la fuerza física, la presión o el engaño para ejecutar el acto sexual; por lo que cualquier interacción sexual que implique coerción debe cualificarse como abuso sexual. Sobre la *asimetría de edad*, afirman que impide la verdadera libertad de decisión y hace imposible una actividad sexual consentida; razón por la que cualquier acto sexual que se dé entre dos personas en etapas de desarrollo diferentes debe considerarse como abuso sexual, independientemente de que dicha conducta haya involucrado coerción o no. Russell (1983, citado en Miller-Perrin & Perrin, 2007) distingue entre tres tipos de abuso sexual a menores: *muy severo* (intento o logro de coito vaginal, oral, o anal; cunnilingus, fellatio o analingus), *severo* (intento o logro de caricias a los genitales, coito simulado, o penetración digital), y *menos severo* (intento o logro de toques sexualizados a los glúteos, muslos, piernas o a alguna otra parte del cuerpo; toques sobre la ropa a los genitales o senos; o besos sexualizados). Además, se ha identificado la elaboración y/o uso de pornografía infantil como una forma adicional de abuso sexual a menores (Miller-Perrin & Perrin, 2007).

La argumentación principal de este trabajo consiste en que será el fundamento epistemológico del cual partamos para analizar el *abuso sexual infanto-juvenil* lo que determinará: la cosmovisión que se asuma sobre el tema, cómo se interpretará y conceptualizará el asunto, y cuáles serán las estrategias de intervención a utilizarse para su atención. Con el objetivo de realizar dicho examen, se analizará el *abuso sexual infanto-juvenil* a partir de los supuestos epistemológicos establecidos por: el funcionalismo estructural, el feminismo y el posmodernismo. Luego de realizar las diversas *miradas epistemológicas*, se procederá a plasmar los contrastes que se entiendan pertinentes y a esbozar posibles implicaciones para la práctica del Trabajo Social en este campo de intervención.

Epistemología funcionalista estructural y abuso sexual infanto-juvenil

El funcionalismo estructural, como matriz epistemológica, parte de lo que desde la sociología se ha denominado como *teorías de consenso*. Según Ritzer (2002), estas teorías son las que “consideran que las normas y los valores comunes son fundamentales para la sociedad, presuponen que el orden social se basa en un acuerdo tácito y que el cambio social se produce de una manera lenta y ordenada” (p. 114). Ponce de León Nuñez y Paiva Zuaznabar (2001) identifican a Talcott Parsons (1902 - 1979) como uno de los principales teóricos dentro del funcionalismo. Arguyen que el desarrollo teórico de Parsons “tiene en su base el reconocimiento de la existencia de un orden normativo, el cual asegura la complementariedad de las expectativas de los actores sociales [...], Parsons entiende la acción como un sistema de orientaciones determinado normativamente” (p. 128).

El funcionalismo estructural parte, desde la visión de Parsons, de que:

- (a) los sistemas tienen la característica del orden y de la interdependencia de las partes;
- (b) los sistemas tienden hacia un orden que se mantiene por sí mismo o equilibrio;
- (c) los sistemas pueden ser estáticos o verse implicados en un proceso ordenado de cambio;
- (d) la naturaleza de una parte del sistema influye en la forma que pueden adoptar las otras partes;
- (e) los sistemas mantienen fronteras con sus ambientes;
- (f) la distribución

y la integración constituyen dos procesos fundamentales y necesarios para el estado de equilibrio de un sistema; (g) los sistemas tienden hacia el automantenimiento, que implica el mantenimiento de fronteras y de las relaciones entre las partes y el todo, el control de las variaciones del entorno, y el control de las tendencias de cambio del sistema desde su interior (Ritzer, 2002, pp. 122 - 123).

Martín Rodríguez (1993) destaca que, debido a que los funcionalistas parten de la premisa de que el orden establecido debe perdurar, “el enfoque de su análisis es detectar cómo cumple cada agente con su función. Si se detectan disfunciones, se pone en la pista para que los agentes con función de guardar el orden, encuentren medios adecuados contra los disruptivos” (p. 60). Sin embargo, esta argumentación podría llevar a plantearse: ¿disfuncional respecto a qué? Parsons (1951) responde que “de los roles y los valores predominantes del sistema social” (p. 149). Entre los conceptos que más aplicación tienen dentro de este enfoque epistemológico se encuentran: el *sistema social*, la *función*, la *disfunción*, el *status*, y el *rol*.

Respecto al concepto *sistema social*, Parsons (1951) lo define como:

una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a ‘obtener un óptimo de gratificación’ y cuyas relaciones con sus situaciones –incluyendo a los demás actores– están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos (p. 7).

Cuando, desde el funcionalismo estructural, se habla de la *función*, se hace referencia a cuál debe ser el fin y objetivo de un determinado subsistema con relación a *los valores predominantes del sistema social* del cual forme parte, haciendo énfasis en las “necesidades generales del organismo social” (Martín Rodríguez, 1993, p. 52). Sería lo que se debe realizar para cumplir las demandas que el macrosistema hace sobre el subsistema en cuestión. Por el contrario, una *disfunción* sería todas aquellas acciones ejecutadas por subsistemas que pudieran atentar contra el orden social establecido.

Respecto a los conceptos *status* y *rol*, Martín Rodríguez (1993, p. 54) expone que el primero hace referencia a “la posición o lugar que cada agente ocupa en el sistema social”, el cual tendrá “una tarea parcial dentro de una función más amplia”. El autor señala que la “cotización o estima social es lo que sitúa en uno o en otro status”. También, aclara que el *rol* es “el aspecto dinámico de un status. Cuando un individuo ejercita los derechos y deberes de un status, ejerce un rol” (p. 55). Afirma que el status que la sociedad le dé a un actor implica tres tipologías de comportamientos: los exigidos, los prohibidos, y los permitidos. Acota que “la presión social –tanto interior como exterior– premia a quienes se ajustan a estas pautas y castiga a quienes las vulneran” (p. 55).

A la luz de la definición elaborada por Parsons (1951), la familia moderna, como institución, se podría conceptualizar como un sistema social. Vetere (2001) destaca que, desde esta perspectiva, la familia es visualizada como un sistema psicosocial regulado y enmarcado por otros sistemas mayores. El sistema familiar se desempeña mediante patrones transaccionales que establecen las pautas respecto a cómo, cuándo, y con quién relacionarse. Du Ranquet (1996) puntualiza que la familia está constituida por subsistemas organizados jerárquicamente, como el parental y el fraternal. Dicha autora entiende que la cohesión y la adaptabilidad son características claves para que el grupo familiar cumpla con su función principal, la cual es proteger a sus miembros, principalmente a los menores, supliendo sus necesidades físicas, afectivas y educativas, creando así las condiciones para un desarrollo saludable.

Al sistema parental la sociedad le otorga el estatus de encargado del funcionamiento del sistema familiar. Basándose en esto, el padre y la madre tienen el rol de procurar el sustento de su descendencia, y el establecer con esta patrones de interacción que fomenten un desarrollo pleno (Du Ranquet, 1996). Cuando se producen dinámicas de abuso sexual infanto-juvenil intrafamiliar, se considera que la familia, como sistema, no está cumpliendo con su función fundamental. Esto, debido a que dicho tipo de interacción no va acorde con *los roles y los valores predominantes del sistema social*. La interacción sexual entre un progenitor y su descendencia es una conducta altamente repudiada y prohibida por la estructura social. La misma acarrea castigos severos contra aquellos adultos que incurran en dicha interacción.

A pesar de esta disfunción, el sistema familiar procurará mantener, mediante diversos mecanismos, su equilibrio. Una de las principales estrategias que se establece para el mantenimiento de dicho equilibrio lo es *el secreto*. Perrone y Nannini (1997) afirman que “tan pronto como se revelan los abusos sexuales cae la ciudadela familiar y se desencadena una crisis que involucra a todos los individuos pertenecientes a la familia” (p. 90). Por ello, para mantener el secreto, el agresor sexual recurre a estrategias como las amenazas y/o recompensas a los demás miembros del núcleo familiar con el objetivo de evitar que se dé a conocer el abuso (Craven, Brown & Gilchrist, 2006). Es así que, para la familia, “ofrecer al exterior una imagen de bienestar tiene carácter de verdadera obligación [...], los niños deben colaborar activamente y participar en la mistificación montada por los padres” (Perrone & Nannini, 1997, p. 95).

Desde el funcionalismo estructural se asume que todos los subsistemas involucrados dentro de una determinada dinámica inciden en el mantenimiento o cese de la misma. Es partiendo de dicha premisa que, al analizar el abuso sexual infanto-juvenil, se enfatiza en el rol que juegan los diversos subsistemas en la dinámica abusiva, y en cómo los diversos roles se complementan propiciando el mantenimiento del abuso sexual.

En cuanto al padre agresor, se señala que en estas familias

reina una verdadera tiranía, que a veces es ejercida muy directamente por el padre y que se basa en la ley del silencio compartido por todos los miembros [...]. El padre, en su actitud de dominación, puede llegar a imaginar que en el territorio familiar se aplica su propia ley y que puede sustraerse a las leyes de la sociedad (Perrone & Nannini, 1997, p. 95).

En referencia a cómo el comportamiento del padre se complementa con el de la figura materna, Perrone y Nannini (1997) explican que

el predominio del padre se acompaña del borramiento de la madre, quien no puede brindarle ningún tipo de socorro a la hija. Después de la revelación, algunas madres

siguen siendo leales a su marido [...] se puede observar cuán fantasmales llegan a ser estas madres: no ven, no oyen, niegan lo evidente, como si se tratara de hechos que ocurren en otro mundo. Si no está bajo su influencia, están cuando menos replegadas y distantes. (p. 95)

Herman y Hirschman (2000) sostienen que en los sistemas familiares sexualmente abusivos se puede dar una inversión de roles. Esto se produce cuando la víctima del abuso sexual asume los roles que la sociedad le adscribe a la madre, como lo son: el cuidado de los menores, el mantenimiento del hogar, y sobre todo, el satisfacer las necesidades emocionales y sexuales del padre.

El análisis que se realiza desde la epistemología funcionalista estructural permite asumir como posibles estrategias de intervención, entre otras, acercamientos clínicos fundamentados en la terapia estructural de familia, y la movilización de los aparatos del sistema de justicia para que se haga valer las normativas legales que penalizan el abuso sexual de menores. La terapia estructural de familia parte de la premisa de que los problemas familiares se deben a que los subsistemas que la integran han establecido patrones de interacción mal adaptivos que propician estrés negativo entre sus miembros. Por lo cual, la intervención se dirigirá a reorganizar los patrones de interacción entre sus miembros (Vetere, 2001). Por otro lado, el funcionalismo estructural enfatiza en la relevancia que tiene la macroestructura en la intervención dentro de unidades familiares que no están haciendo efectivos los valores societales, lo cual legitimaría la intervención del Estado.

A pesar de que el abordaje funcionalista provee diversas categorías conceptuales relevantes al análisis del abuso sexual intrafamiliar, según el feminismo, carece de un análisis ideológico de las relaciones de poder que se articulan mediante este tipo de violencia.

Epistemología feminista y el abuso sexual infanto-juvenil

Según Lengermann y Niebrugge-Brantley (2002), el feminismo, como perspectiva epistemológica, "es un sistema de ideas general y de gran alcance sobre la vida social y la experiencia humana comprendidas desde una perspectiva centrada en las mujeres" (p. 380). Dichas autoras sostienen que la teoría feminista focaliza su análisis en la situación de las

mujeres, procura que la investigación se desarrolle desde el punto distintivo de vista de las mujeres y busca, mediante su desarrollo teórico, “producir un mundo mejor para las mujeres y, por tanto, para toda la humanidad” (p. 380). Lengermann y Niebrugge-Brantley (2002) enfatizan en que, independientemente de las diversas orientaciones que asume la epistemología feminista, la misma debe buscar contestar las siguientes preguntas: ¿dónde están las mujeres en la situación que se está investigando?, ¿por qué todo esto es como es?, y ¿cómo podemos cambiar y mejorar el mundo social para hacer de él un lugar más justo para las mujeres y para todas las personas?

El feminismo, como epistemología, no es un cuerpo de conocimiento autónomo a las demás corrientes epistemológicas; sino, que integra los cuestionamientos arriba expuestos a otras matrices epistemológicas, de manera tal que el asunto del género salga a relucir en cada una de ellas. De esta forma, el análisis feminista se entremezcla con corrientes como el funcionalismo estructural, el materialismo dialéctico, y el posmodernismo, entre otras (Lengermann & Niebrugge-Brantley, 2002). Sin embargo, al incorporar la perspectiva feminista, el análisis debe partir de “la necesidad de buscar un orden simbólico nacido de mediaciones femeninas, de las relaciones entre mujeres, independientemente (en lo posible) del orden dominante” (Rivera Garretas, 1994, p. 59).

Una de las categorías de análisis principal dentro de la epistemología feminista lo es el *patriarcado*. Lerner (1986, citada por Rivera Garretas, 1994) presenta al patriarcado como la dominación masculina sobre las mujeres y los niños/as en la familia, y la toma del poder de parte de los hombres en todos los ámbitos sociales, privando a las mujeres del acceso a dicho poder. Añade Sau (1989, citada en Rivera Garretas, 1994) que el patriarcado es:

una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica. Dicha toma de poder pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina, y la apropiación de la fuerza de trabajo total del grupo dominado, del cual su primer pero no único producto son los hijos. (p. 72)

Rivera Garretas (1994) añade que el concepto de patriarcado puede ser utilizado para el estudio del Estado, en la medida que este “garantiza sistemáticamente a través del derecho, de la ley, la no constitución de las mujeres precisamente en sujeto político” (p. 74). En lo que respecta al espacio familiar, la autora señala que “en la familia patriarcal, los padres controlan ese medio de producción y de reproducción que es el cuerpo femenino. Y se apropian de los frutos del trabajo productivo y del trabajo reproductivo de las mujeres” (p. 78). De esta forma, se articula a las mujeres como un sector oprimido dentro del núcleo familiar y en la sociedad.

Otro concepto de destacada relevancia para la epistemología feminista lo es el *género*. En cuanto a dicho concepto, Farganis (1992) plantea que el término se utiliza para clasificar a las personas basándose en rasgos sexuales. Destaca el hecho de que, a pesar de que toda persona llega al mundo con una fisionomía sexual establecida, su apreciación y estimación será producto de condicionantes sociales e históricos. Mientras que el ser humano nace con su sexo, el género se adquiere mediante la socialización; esto, cuando se aprende cuáles son las expectativas sociales de ser varón o hembra (Lengermann & Niebrugge-Brantley, 2002). Es así que el género es construido y reconstruido dentro de un marco de referencia que interactúa con consideraciones biológicas. Según Farganis (1992), el género vendría siendo la manera en que, culturalmente, se presenta, se entiende, e influye el sexo biológico de la persona en las diferentes esferas en la que ella se involucre. Argumenta que el género tendrá implicaciones en aspectos concretos como: el derecho a la participación democrática, la crianza de la descendencia, los derechos reproductivos, y el trabajo, entre otros.

Whittier (2009), al realizar un análisis sociológico respecto a cómo el movimiento feminista estadounidense de la década del 1970 retó el conocimiento que se tenía en dicho momento sobre el abuso sexual infanto-juvenil, destaca que dentro del ámbito científico se consideraba al abuso sexual a menores como un hecho sumamente extraño, producto de niñas y niños seductores, esposas distantes, y padres desviados. Sin embargo, el movimiento feminista comenzó a conceptualizar el asunto como uno de naturaleza política, y como una de las muchas formas de violencia que afectaban a las mujeres. Es así

que, epistemológicamente, se comienza a ver el abuso sexual infanto-juvenil, ya no como una patología familiar, sino como un problema político y social (Finkelhor, 2002).

Las activistas de la época exponían que, debido al patriarcado, las mujeres, niños, niñas y jóvenes, estaban unidos en la ausencia de poder frente a la figura masculina. Argumentaban que las violaciones no eran producto de la perversión de algunos hombres o de la criminalidad, sino, del ejercicio del poder masculino sobre la mujer bajo el sistema patriarcal (Whittier, 2009). Se entendía que, mediante complejos patrones culturales, la sociedad legitimaba el acceso sexual de los padres hacia sus hijas.

Parte del análisis feminista consiste en exponer que la gran mayoría de los abusos sexuales a menores son de un padre hacia su hija. Según Rush (1974, citada en Whittier, 2009), el abuso sexual de menores es una manifestación temprana del poder masculino y de la opresión de la mujer. La autora destaca que el abuso sexual de menores, “que en su gran mayoría son féminas, por ofensores sexuales que son en su gran mayoría adultos hombres, es parte y terreno de la dominación masculina de la sociedad, la cual abierta y secretamente subyuga a la mujer” (p. 23, traducido por el autor). Explica que las experiencias de abuso sexual en la niñez son una forma de objetificación, maltrato y subordinación de la mujer. Bajo esta epistemología se asume que el patriarcado viabiliza el que el padre tenga acceso sexual a todos los miembros del hogar, y que el incesto es solapadamente legitimado legal, religiosa y culturalmente por la sociedad.

Haciendo una vinculación sobre el rol del género en el abuso sexual, Rush (1974, citada en Whittier, 2009) estipula que:

El acoso y abuso sexual de niñas no es asumido seriamente por la sociedad, es guiñado, racionalizado, y permitido que continúe mediante una amalgama de costumbres y tradiciones que aplauden la agresión sexual del hombre y rechazan el dolor, la humillación y el ultraje de la fémina [...] El abuso sexual infantil es permitido porque aunque no es hablado, es un factor prominente en socializar y preparar a la fémina para que acepte un rol subordinado; para que se sienta culpable, avergonzada, y

que tolere, mediante el miedo, el poder ejercido sobre ella por el hombre [...] Las tempranas experiencias sexuales de la mujer la preparan para someterse en su vida posterior a las formas de abuso sexual adultas ejecutadas por su novio, su amante, y su esposo. En resumen, al abuso sexual de niñas es un proceso de educación que las prepara para convertirse en las esposas y madres de América. (pp. 23-24, traducido por el autor)

Schonberg (1992) añade que el análisis feminista permite desnaturalizar la culpa que se le achaca a la madre por el abuso sexual de sus hijos/as, aduciendo que debido al patriarcado, al género femenino se le imputa responsabilidad por toda crisis que se genere en el núcleo familiar, mientras que al padre biológico, aunque esté ausente, se le idealiza y exime.

Al tratar de identificar *dónde están las mujeres ubicadas* en el problema en cuestión, las feministas establecen una correlación entre el abuso sexual infanto-juvenil y la violencia de género. Según Schonberg (1992), el testimonio de las mujeres da cuenta de cómo los perpetradores intimidan a todos los miembros de la familia con el objetivo de mantener el abuso en secreto y así poder continuar con el mismo; siendo una gran cantidad de estas mujeres víctimas directas de la violencia familiar. La autora señala que, a pesar de los múltiples obstáculos sociales que encuentran, los estudios sugieren que la gran mayoría de las madres, una vez toman conocimiento del abuso sexual, asumen acciones protectoras a favor de sus hijos/as.

Según Whittier (2009), la interpretación sobre la naturaleza del abuso sexual infanto-juvenil, asumido este como producto del patriarcado y la socialización de género, llevó a las feministas de la década de 1970 a asumir dos principales estrategias para afrontarlo, siendo estas: el desarrollo de currículos educativos dirigidos a menores con objetivos preventivos, y el establecimiento de grupos de concienciación integrados por mujeres sobrevivientes de incesto. Los currículos educativos tenían el objetivo de que los niños, niñas y jóvenes entendieran que estaban a cargo de sus propios cuerpos, que ningún adulto tenía el derecho a tocarlos de una forma que no desearan, y para que desarrollaran la confianza de poder comunicar si algún adulto había interactuado con ellos/as de

forma sexual (Whittier, 2009). Por otro lado, los grupos de concienciación estaban dirigidos a que las mujeres pudieran compartir entre ellas sus experiencias de abuso, de manera tal, que mediante el análisis de las experiencias comunes en sus narrativas, pudieran entender que el origen de la conducta abusiva de la cual fueron víctimas no radicaba en disfunciones de sus familias de origen; sino, en el sistema patriarcal que legitimaba la conducta de sus respectivos padres, y que por lo tanto, era dicho sistema el que debía ser derrocado (Whittier, 2009).

Al igual que la perspectiva feminista, la epistemología posmoderna provee otros conceptos fundamentales tales como las nociones de *discurso* y *poder* que abonan a la comprensión y al análisis del abuso sexual infanto-juvenil.

Epistemología posmoderna y abuso sexual infanto-juvenil

El término posmoderno tiene múltiples acepciones dentro de las ciencias sociales. Mediante el mismo se puede hacer referencia a (a) la época histórica que sigue a la modernidad; (b) al “reino cultural” en el cual los productos posmodernos han sustituido a los modernos; y (c) a un modo de pensar que prosigue y es diferente al modo de pensar de la teoría social moderna (Ritzer, 2002). Será esta última acepción la que se utilizará para propósitos del presente escrito.

Destaca Ritzer (2002) que, a diferencia de la teoría social moderna, que busca fundamentos racionales, ahistóricos y universales, la epistemología posmoderna “tiende a ser relativista, irracional y nihilista” (p. 580). De esta forma, se niega la “idea de una gran narrativa o de una metanarrativa” (p. 580) que se pretenda imponer ante todo fenómeno social. La epistemología posmoderna tiende a ser incrédula ante dichas metanarrativas y celebra la existencia de múltiples perspectivas teóricas. Por lo cual, se prefiere las narrativas específicas y localizadas sobre las totalizadoras (Ritzer, 2002).

La epistemología posmoderna comparte con el *construccionismo social* la noción de que lo que asumimos como realidad es una construcción lingüística. Bajo este paradigma se afirma respecto a *las realidades* que: son socialmente construidas; que se constituyen, se organizan y mantienen mediante el lenguaje; y que no hay verdades esenciales, sino regímenes de verdad (Freedman & Combs, 1996).

Uno de los más destacados autores dentro de esta corriente epistemológica lo es Michel Foucault (1926-1984). Al enmarcarse en la corriente teórica posmoderna, Foucault no cree en la existencia de una verdad profunda y última. Argumenta que la historia no se da como desarrollo progresivo “desde el salvajismo primitivo hasta una humanidad moderna” (Ritzer, 2002, p. 596); sino, en el reemplazo sucesivo de un sistema de dominación por otro. Para poder realizar un estudio de ese proceso de sucesión de los diversos sistemas de dominación, Foucault utiliza un enfoque genealógico. La *genealogía* se entiende como un análisis histórico dirigido a identificar los mecanismos de poder, describiendo su lógica y señalando las prácticas mediante la cual se construye al sujeto (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009). Este análisis se realiza posicionando el objeto de los discursos, explorando las prácticas discursivas y las posiciones del sujeto, e identificando cómo la subjetividad de las personas se manifiesta en la situación específica (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009).

Bajo el paradigma epistemológico posmoderno, dos de los conceptos fundamentales en el proceso de análisis lo son *poder* y *discurso*. En cuanto al concepto *poder* en el posmodernismo destaca que, según Foucault (1976/2007):

por poder hay que entender, primero la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos de dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de forma que forman cadena o sistema. (p. 112)

Mediante esta conceptualización, Foucault busca superar la acepción marxista del concepto *poder*, el cual hacía referencia a la dinámica entre opresores-oprimidos dentro de la lógica del capital a través de un enfoque materialista. Esto, debido a que “el poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” (Foucault, 1976/2007, p. 114). Rojas (1995, citado en Rangel Cruz, 2009, p. 58) especifica que “no hay que hablar del poder como si fuera uno

y centralizado. En cualquier sociedad humana se da una red de poderes, de niveles distintos de poder, con fuerza desigual y con diferente eficacia”. Dicho poder, según Foucault (1976/2007), es omnipresente “no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro” (p. 113). Debido a la omnipresencia del poder, el autor señala que “donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto al poder” (p. 116). Explica, en referencia a dichos puntos de resistencia, que “están presentes en todas partes dentro de la red de poder” (p. 116). Por lo cual, “no existe un lugar del gran Rechazo [...] pero hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales” (p. 116). Se evidencia así, una concepción multiforme de los mecanismos de resistencia ante el poder establecido en determinado contexto temporal y cultural.

Respecto al término *discurso*, Rangel Cruz (2009) señala que el interés principal de Foucault giraba en torno a identificar los diversos discursos de poder, y que el mismo era un punto central en su explicación del poder. Añade que Foucault sustituyó la noción de ideología por “discurso/poder”, ya que no visualizaba una relación dicotómica, sino diversos discursos concomitantes que podían variar según la época.

Foucault expone (1976/2007) que

poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. (p. 122)

De esta forma los discursos no se visualizan como elementos dicotómicos que se enfrentan en sí, sino como “un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta” (Foucault, 1976/2007, p. 123). Es así que se hace necesario

realizar, a partir de la epistemología posmoderna, un análisis del complejo proceso de entrecruzamiento de los diversos discursos, y sobre cómo éstos se traducen en prácticas concretas en el entramado social y temporal.

Tomando en consideración estas nociones teóricas, para analizar el abuso sexual infanto-juvenil habría que realizar un recorrido histórico-genealógico auscultando cuáles han sido los discursos que se han articulado respecto a la sexualidad en los menores y las implicaciones prácticas de los mismos.

Foucault (1976/2007, 1984/2003), mediante un análisis genealógico, pudo articular lo que denominó como una *Historia de la sexualidad*. Su enfoque principal consistió en identificar *los juegos de verdad* respecto a la historia del ser humano y el deseo sexual. Según el autor, para realizar dicho estudio, debía “tomar distancia respecto de ella [de la sexualidad], contornear su evidencia familiar, analizar el contexto teórico y práctico al que está asociada” (1984/2003, p. 7). A pesar de que su enfoque no consistió en indagar directamente la sexualidad en la niñez y en la adolescencia, su *Historia de la sexualidad* sí recoge diversos discursos que, a lo largo de los siglos, han definido y articulado los diversos saberes respecto a la sexualidad en dicha población.

Foucault (1984/2003), al analizar cuáles eran los discursos sobre la sexualidad presentes en la Antigua Grecia (para el siglo IV a. C.), pudo identificar lo que articuló como la *Erótica*, en referencia a la relación de los hombres con *los muchachos* (adolescentes varones). El autor destaca que en dicha era “los griegos no oponían, como dos elecciones exclusivas, como dos tipos de comportamiento radicalmente distintos, el amor del propio sexo y aquel del otro” (p. 172). Esto, debido a que, a pesar de ser una sociedad marcadamente patriarcal, no era heterosexista. Moralmente, no se cuestionaba cuál era el objeto de los deseos sexuales, sino el posicionamiento que se asumía durante el acto. Se señalaba que “el exceso y la pasividad son, para un hombre, las dos formas mayores de la inmoralidad en la práctica de las aphrodisia [deseos sexuales]” (p. 47). Según el discurso preponderante de la época, “tener costumbres relajadas era no saber resistirse a las mujeres ni a los muchachos, sin que lo uno fuera más grave que lo otro” (p. 172). A pesar de esto, la *Erótica* sí fue objeto de preocupación moral intensa “se encontró rodeada de valores, de imperativos,

de exigencias, de reglas, de consejos, de exhortaciones, a la vez numerosos, premiosos y singulares” (p. 177).

Según Foucault (1984/2003), la Erótica:

se trata de una relación que implica entre los miembros de la pareja una diferencia de edad y, en relación con ésta, una cierta distinción de posición. La relación sobre la que se centra el interés, sobre la que se discute y sobre la cual se plantean preguntas no es la que enlazaría a dos adultos ya maduros o a dos muchachos de la misma edad, sino aquella que se desarrolla entre dos hombres [...] considerados como pertenecientes a dos clases de edad distintas y uno de ellos, muy joven, todavía sin terminar su formación y, por lo tanto, sin alcanzar su posición definitiva. (p. 178)

Foucault (1984/2003) plantea que se tendía a vincular “el amor griego por los muchachos con la práctica de la educación y con la enseñanza filosófica” (p. 180). La Erótica tomaba lugar en espacios públicos, y demandaba un cortejo constante por parte del hombre al muchacho. A pesar de que el muchacho no era un ciudadano pleno, el hombre que establecía una relación con este debía considerar su libertad, su capacidad de rechazo y la necesidad de su consentimiento; lo cual diferenciaba a la Erótica de las relaciones que podía establecer el hombre con su esposa, su amante, o su esclavo (Foucault, 1984/2003). Después que el muchacho cumplía cierta edad, o cuando le crecía la barba, se veía mal el que se continuara con este tipo de relación. Ya que, al muchacho haberse convertido en hombre, implicaría que uno de los dos estaba asumiendo una actitud pasiva dentro de la relación, lo que sí era condenado moralmente (Foucault, 1984/2003).

Focalizando en otra época histórica, Foucault (1976/2007), al aplicar su análisis genealógico a los saberes sobre la sexualidad durante el siglo XVII, explica que durante dicho periodo inició un proceso caracterizado por el establecimiento de un “triple decreto de prohibición, inexistencia y mutismo” (p. 11) respecto a la sexualidad. Dicho decreto coincidía con el advenimiento del sistema capitalista. El autor argumenta que “si el sexo es reprimido con tanto rigor, se debe a que es incompatible con una dedicación al trabajo general e intensiva” (p. 12). Continúa cuestionándose “en la época en que

se explotaba sistemáticamente la fuerza de trabajo, ¿se podía tolerar que fuera a dispersarse en los placeres, salvo aquellos, reducidos a un mínimo, que le permitiesen reproducirse?”. De esta forma se confina al acto sexual a la recámara de matrimonio heterosexual, y se rechaza cualquier otra forma que asuma el sexo.

Sobre el rol de la niñez y la juventud en este proceso, expone que todavía a comienzos del siglo XVII se podrían apreciar “gestos directos, discursos sin vergüenza, trasgresiones visibles, anatomías exhibidas y fácilmente entremezcladas, niños desvergonzados vagabundeando sin molestia ni escándalo entre las risas de los adultos” (Foucault, 1976/2007, p. 9). Contrastando, argumenta que, ya entrado el siglo XVII, según la lógica represiva que se desarrolló durante dichos años, se consideraba que “los niños carecen de sexo: razón para prohibírsele, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general” (p. 10).

Sobre este particular, Martínez Taboas (2006) abunda que fue en el siglo XVII que “comienza a separarse tajantemente la niñez de la adultez, con los cambios económicos y laborales de la época, producidos por capitalismo industrializador” (p. 36). Aclara que esto se reflejó en que los menores abandonaron el trabajo fuera del hogar para recibir educación formal, y se comenzó a utilizar una ropa distintiva para estos. Confirma que “es precisamente en el siglo 17 cuando los moralistas tratan de espulgar la sexualidad de la niñez” (p. 36).

Foucault (1976/2007), al plantear las tecnologías de poder y saber que se fueron desarrollando desde el siglo XVII, hasta adquirir suficiente coherencia en el siglo XVIII, afirma que la *pedagogización del sexo del niño* era una:

doble afirmación de que casi todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual, y de que siendo esa actividad indebida, a la vez ‘natural’ y ‘contra natura’, trae consigo peligros físicos y morales, colectivos e individuales; los niños son definidos como seres sexuales ‘liminares’, más acá del sexo y ya en él, a caballo en una peligrosa línea divisoria; los padres, las familias, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben

tomar a su cargo, de manera continua ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro; tal pedagogización se manifiesta sobre todo en una guerra con el onanismo que en Occidente duró cerca de dos siglos. (pp. 127-128)

Este análisis genealógico revela el momento histórico en que se articuló una tecnología de poder y saber con el objetivo de incidir socialmente sobre la sexualidad de los menores de forma directa. Mediante esta tecnología se construye la sexualidad infantil, y se desarrollan múltiples discursos y mecanismos de poder alrededor de esta noción. El hecho de que se haya construido a la niñez como una etapa en el desarrollo humano distintiva a otras fue fundamental para que se pudiera asumir como patológica la conducta sexual entre un menor y un adulto. Esto, concatenado a otras tecnologías de poder articuladas en dicha época, como lo fue la *psiquiatrización del placer perverso*, la cual buscaba normalizar y patologizar la conducta sexual del adulto y establecer “una tecnología correctiva de dichas anomalías” (Foucault, 1976/2007, p. 128), incluida entre dichas anomalías el deseo sexual por los menores. Se podría señalar que fue con la instauración discursiva del *niño masturbador* y del *adulto perverso* (personalizaciones de las tecnologías mencionadas) que se crea la coyuntura necesaria para el emerger del abuso sexual infanto-juvenil como discurso de poder-saber, junto a sus respectivas tecnologías de control.

Reflexiones finales

El mirar epistemológico realizado a la categoría *abuso sexual infanto-juvenil* nos ha permitido observar cómo la interpretación del fenómeno abordado está ineludiblemente vinculada con el posicionamiento epistemológico que asumamos. La epistemología funcionalista estructural nos permite enfocarnos en cómo los diversos sistemas (macro, mezzo, y micro) interactúan dentro del núcleo familiar impactado por el abuso sexual. Los conceptos claves en dicha epistemología viabilizan el análisis estructurado de los diversos subsistemas y la evaluación del impacto que cada uno de ellos tiene sobre el abuso sexual. Además, permite profundizar en el rol que asumen las partes frente a la dinámica abusiva, lo cual posibilita establecer estrategias concretas para la modificación de los patrones de interacción. Sin embargo, esta matriz

epistemológica ha recibido duras críticas por el hecho de no abordar los elementos ideológicos detrás de los fenómenos sociales que analiza (Martín Rodríguez, 1993).

La epistemología feminista constituyó un intento de superación de la "neutralidad ideológica" de la cual partía el funcionalismo estructural. La misma proveyó, y sigue proveyendo, herramientas de análisis nítidamente aplicables al estudio del abuso sexual infanto-juvenil. Los conceptos *patriarcado* y *género* viabilizan la problematización de nociones que exclusivamente asumen el abuso sexual a menores como una disfunción familiar o como psicopatologías, sin considerar el trasfondo ideológico en la que se podría sostener este tipo de violencia. También, la epistemología feminista sirve como fundamento para el desarrollo de estrategias específicas para la atención del abuso sexual infanto-juvenil, como lo son los currículos educativos y grupos de concienciación.

Por otro lado, la epistemología posmoderna, mediante el análisis genealógico, permite apreciar los diversos discursos de poder que se han construido históricamente respecto a la interacción sexual entre menores y adultos. Esta devela cómo se estructuraron las tecnologías de poder que al día de hoy utilizamos para abordar esta problemática. Dicho recorrido genealógico no tiene como objetivo el catalogar la interacción sexual entre menores y adultos como "saludable - patológica" o "funcional - disfuncional". Más que establecer juicios valorativos o proponer soluciones para el abuso sexual de menores, busca descubrir cómo se ha desarrollado la formación de los saberes respecto a dicha práctica, los sistemas de poder que la han regulado, y las formas según las cuales se han identificado como sujetos de sexualidad a los menores de edad. A pesar de esto, las nociones teóricas de Foucault han valido como base para la creación de modelos de intervención, como la terapia narrativa, que focalizan en el impacto que los discursos de poder tienen sobre los sujetos que son motivo de los mismos (White & Epston, 1990).

En suma, independientemente de cuál sea el área de práctica que como profesionales del Trabajo Social abordemos, se vuelve forzoso el entender de forma abarcadora las implicaciones que los fundamentos epistemológicos en los cuales nos basemos tendrán en la interpretación del tema en cuestión. El conocer los fundamentos de las diversas

epistemologías nos permitirá: tener una visión mucho más amplia del fenómeno estudiado, conocer y decidir si asumimos las nociones ideológicas en las cuales se afirma, y determinar cuáles epistemologías se adecúan a nuestra visión profesional y al enfoque que le queramos dar a nuestra intervención o estudio. He ahí la relevancia de conocerlas e integrarlas a nuestro quehacer profesional.

Referencias

- Cantón Duarte, José & Cortés Arboleda, María del Rosario. (2010). *Guía para la evaluación del abuso sexual infantil* (2da ed.). España: Ediciones Pirámide.
- Craven, Samantha; Brown, Sarah, & Gilchrist, Elizabeth. (2006). Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations. *Journal of Sexual Aggression*, 12(3), 287-299.
- Du Ranquet, Mathilde. (1996). *Los modelos en Trabajo Social: intervención con personas y familias*. España: Siglo XXI Editores.
- Farganis, Sondra. (1992). Feminism and the Reconstruction of Social Science. En Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (Eds.), *Gender, Body, Knowledge: Feminist Reconstructions of Being and Knowing* (pp. 207-223). New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- Finkelhor, David. (2002). Introduction. En John E. B. Myers, Lucy Berliner, John Briere, C. Terry Hendrix, Carole Jenny, & Theresa A. Reid (Eds.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (2da ed., pp. xi-xvi). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Foucault, Michel. (1984/2003). *Historia de la Sexualidad: el uso de los placeres*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (1976/2007). *Historia de la Sexualidad: la voluntad de saber* (31° ed. en español). México: Siglo XXI Editores.
- Freedman, Jill, & Combs, Gene. (1996). Narrative Therapy: The Social Construction of Preferred Realities. New York, N.Y.: Norton.
- Herman Judith L., & Hirschman, Lisa. (2000). *Father-Daughter Incest* (2da ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hilarski, Carolyn; Wodarski, John S., & Feit, Marvin D. (Eds.). (2008). *Handbook of Social Work in Child and Adolescent Sexual Abuse*. Binghamton, N.Y.: The Haworth Press, Inc.
- Jaramillo Echeverría, Luis G. (2003). ¿Qué es epistemología?: Mi mirar epistemológico y el progreso de la Ciencia. *Cinta de Moebio*, 18. Disponible en <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/18/jaramillo.htm>
- Lengermann, Patricia Madoo, & Niebrugge-Brantley, Jill. (2002). Teoría Feminista Contemporánea. En G. Ritzer (Ed.), *Teoría sociológica moderna*. (pp. 379-440). España: Mc Graw Hill.
- Lucca Irizarry, Nydia, & Berríos Rivera, Reinaldo. (2009). *Investigación Cualitativa: fundamentos, diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM
- Martín Rodríguez, Antonio. (1993). Métodos de Análisis. En Alfonso Francia, Antonio Martín, Honorio Salmerón & Cecilia Esteban

- (Eds.), *Análisis de la Realidad* (pp. 46-62). España: Editorial CCS.
- Martínez Marín, Andrés, & Ríos Rosas, Francy. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*, 25. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102508>
- Martínez Taboas, Alfonso. (2006). Conducta sexual en la Niñez: en la búsqueda de construcciones alternas. *Ciencias de la Conducta*, 21(1), 33-60.
- Miller-Perrin Cindy L., & Perrin, Robin D. (2007). *Child Maltreatment* (2da ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Parsons, Talcott. (1937/1974). *Estructura de la Acción Social*. México: F.C.E.
- Parsons, Talcott. (1951). *El Sistema Social*. Disponible en <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Parsons%20-%20El%20sistema%20social.pdf>
- Perrone, Reynaldo, & Nannini, Martine. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional*. Argentina: Paidós.
- Podesta, Marta del Carmen, & Rovea, Ofelia L. (2003) *Abuso sexual infantil intrafamiliar: un abordaje desde el Trabajo Social*. Argentina: Espacio Editorial.
- Ponce de León Nuñez, Malvina, & Paiva Zuaznábar, Dolly. (2001). Funcionalismo. En Margarita Quezada Benegas, Teresa Matus Sepúlveda, Nelda Rodríguez Soto, Leonardo Oneto Piazze, Dolly Pavía Zuaznábar & Malvina Ponce de León Nuñez (Eds.), *Perspectivas metodológicas en Trabajo Social* (p. 121-149). Argentina: Espacio Editorial.
- Rangel Cruz, Pedro. (2009). La vigencia del concepto de poder de Michel Foucault. *Compendium*, 23, 49-66.
- Rivera Garretas, María Milagros. (1994). *Nombrar el mundo en femenino: pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. España: ICARIA.
- Ritzer, George. (2002). *Teoría sociológica moderna (5ta ed.)*. España: Mc Graw Hill.
- Schonberg, Ila J. (1992). The Distortion of the Role of Mother in Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 1(3), 47-61.
- Vetere, Arlene. (2001). Structural Family Therapy. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6(3), 133-139.
- White, Michael, & Epston, David. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

Whittier, Nancy. (2009). *The Politics of Child Sexual Abuse: Emotion, Social Movements and the State*. New York, N.Y: Oxford University Press.

THOMAS S. KUHN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA CIENCIA: REFLEXIONES EPISTÉMICAS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

Maricarmen Rivera-Saldaña¹

"No existe ningún conjunto de categorías neutral, independiente de la cultura, dentro del cual la población-sea de objetos o de acciones-pueda ser descrita; y en este sentido las ciencias naturales no tienen ninguna ventaja sobre las humanas"

(Kuhn, 2000a; p.262).

Resumen

Este escrito indaga en el esquema de análisis que el físico teórico, Thomas S. Kuhn expuso en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*. Se consideran algunas de sus reconceptualizaciones elaboradas durante las siguientes tres décadas de la publicación original, respondiendo a las críticas recibidas y refinando sus posturas. En primera instancia, se revisa el contexto disciplinar de su formación y de sus inquietudes investigativas que le llevan a gestar las primeras ideas que conforman su obra. Se consideran valoraciones sobre la pertinencia de su trabajo en los diversos ámbitos del conocimiento. Luego, se abordan sus tesis centrales, los conceptos y núcleos temáticos desde los cuales argumenta el desarrollo discontinuo y revolucionario del conocimiento científico. También se esboza su propuesta de trabajo para una revisión conceptual de la ciencia desde una perspectiva histórica.

¹ Docente en el Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Metropolitana.

En la parte final, se reconoce la relevancia interdisciplinaria de su obra en las discusiones epistemológicas contemporáneas. Se revisan sus argumentos y posturas conceptuales sobre las ciencias sociales y sus particularidades vis a vis las ciencias naturales. Se esbozan algunas coordenadas conceptuales de la discusión de su obra que son sugerentes para repensar la legitimación del quehacer científico en las comunidades científicas de las ciencias sociales que tienen como propósito de estudio comprender los fenómenos humanos en su complejidad. [Descriptores: paradigma, matriz disciplinar, ciencia normal, crisis, revolución científica].

Abstract

This article examines the analysis framework exposed in the book *The structures of the scientific revolutions* by the physical theorist Thomas S. Kuhn. I consider some of his reconceptualizations elaborated in the next three decades from the original publication of his work, responding to critics and refining his postures. The first part exposes a review of his research concerns in his disciplinary formation context that shapes the first ideas that form his book. I study some valued reflections of his work pertinence in different fields of knowledge. I address his main thesis, concepts and thematic centers from which he argue the discontinuous and revolutionary development of the scientific knowledge. I also outline his work proposal for a conceptual science review from a historical perspective.

In the final part, I acknowledge the interdisciplinary relevance of his work in the contemporary epistemological discussions. His arguments and conceptual postures over the social sciences and their particularities are considered vis a vis the natural sciences. I expose some conceptual grid references of the debates over his work that is pertinent to rethink the scientific work legitimization in the social science communities that assume as their purpose comprehend the human phenomena in his complexity. [Keywords: paradigm, disciplinary matrix, normal science, crisis, scientific revolution].

Introducción

La noción kuhniana de paradigma constituye un referente ineludible en las discusiones contemporáneas sobre la producción del conocimiento científico, y por tanto en las diversas ramas de las ciencias sociales. Esta noción ha sido

objeto de debates por el sentido inicial en que Kuhn la expuso en su obra principal, *La estructura de las revoluciones científicas* (en adelante ERC), y por las revisiones consecutivas que hizo del término durante las siguientes tres décadas a su publicación en el 1962. El epígrafe, 27 años después, plasma su reflexión sobre la condición de posibilidad común entre el quehacer científico en las ciencias naturales y en las ciencias sociales: la imposibilidad de producir categorías neutrales para describir los fenómenos bajo estudio (objetos o acciones), al margen del ámbito de la cultura. Con esta postura zanjó el antiguo debate en torno a la primacía de las ciencias naturales versus las ciencias sociales, conocido también como ciencias duras versus ciencias blandas. La aplicabilidad o no aplicabilidad del esquema de análisis kuhniano para las ciencias sociales ha sido fuente de debates desde la década de 1960: el alcance o no de la madurez de las disciplinas, el acuerdo o desacuerdo de un paradigma o la coexistencia de paradigmas. Indudablemente, por más de medio siglo la discusión paradigmática ha mantenido su notoriedad en el terreno epistemológico en los ámbitos de conocimiento en las ciencias sociales. Sin embargo, su utilización frecuente con acepciones que desbordan el análisis kuhniano, sin las clarificaciones terminológicas necesarias puede llevar a confusiones con respecto a cómo se está significando el término. Una revisión exhaustiva de esta noción hace que esta reflexión mantenga un interés vigente al atravesar las tensiones y transformaciones históricas de la discusión sobre la legitimación del conocimiento científico en las ciencias sociales.

El presente trabajo tiene como objetivo indagar en la obra de Thomas S. Kuhn en su faceta como historiador de la ciencia² y su propuesta en torno al desarrollo del conocimiento científico. El análisis tendrá tres niveles de discusión: se explorará el entorno disciplinar en el que se configuró su obra. En el segundo nivel, se abordará la conceptualización de la noción

² Kuhn nació en Cincinatti el 18 de julio de 1922 y murió a sus 73 años, el 17 de junio de 1996 (Cambridge, Massachussets). Estudió y se doctoró en Harvard de física teórica. Se desencantó de la física y se interesó por estudiar historia de la ciencia de modo autodidacta, para hacer filosofía. Obtuvo una beca de la Society Fellows que le permitió dedicarse a leer por tres años, proceso que inició su obra ERC. Fue profesor de distintas universidades, como: Harvard, California (Berkeley), en el Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences en Stanford (Princeton), y en el Institute of Technology (Massachussets). Recibió diversos reconocimientos (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000; Pérez-Ransanz, 1999).

de paradigma de ERC, se considerarán las revisiones que el mismo Kuhn realiza a lo largo de su carrera (34 años), con el fin de clarificar las dificultades que presentaba la obra inicialmente y para responder a las diversas críticas que recibió³. Por último, se hará una valoración de la relevancia de la obra kuhniana en los debates contemporáneos en torno a la legitimidad del conocimiento en las ciencias sociales.

Relevancia de la ERC y ubicación de la obra kuhniana en su entorno disciplinar: Fluctuaciones entre la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia

La tesis kuhniana ha trastocado la imagen tradicional de la ciencia. La obra ERC reviste gran relevancia y es muy citada. Y su autor, el de mayor influencia en las reflexiones científicas contemporáneas porque ha sido la tesis más conocida sobre el desarrollo de la ciencia (López Cerezo, 1998; Pérez Ransanz, 1999). Kuhn (2000c), reconoció que la búsqueda de una mayor comprensión sobre el quehacer de la <<empresa científica>> en ERC aportó a la transformación de la imagen dominante de la ciencia como estática a una imagen dinámica de la ciencia, incluso fuera del espacio académico. Además, reconoció que cuando la escribió pensó que sus interlocutores serían los filósofos y que se equivocó, inicialmente no fue muy leída por éstos, ni por los científicos. Para su sorpresa tuvo mayor atención e interés en las ciencias sociales, en donde tuvo una muy buena acogida (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000; Kuhn, 2000c).

Según Beltrán (1996), su obra ha sido la más citada en la filosofía de la ciencia, aunque en los debates contemporáneos esto no se reconozca unánimemente. La historia, filosofía y sociología de la ciencia son disciplinas que se dividen en un antes y un después de Kuhn. Algunos datos que demuestran esta gran influencia son que, desde su primera publicación, se han vendido más de 1,000,000 de ejemplares, se ha traducido a 19 idiomas, ha generado una cantidad exorbitante de lecturas secundarias, y la terminología central del análisis ha traspasado al lenguaje corriente (López Cerezo, 1998; Pérez Ransanz, 1999).

A Kuhn se le reconoce como el pensador más sobresaliente de la mitad del siglo veinte, por sus profundas

³ Este trabajo se basa en la revisión de textos originales de Kuhn entre las décadas de 1960 al 1990.

intuiciones, los nuevos puntos de partida, y los caminos que se abren con su obra en distintas disciplinas tales como: la psicología, la sociología, la historiografía, la epistemología, la filosofía, la economía del cambio técnico, la teoría literaria, el Trabajo Social, la filosofía de la ciencia, historia de la ciencia, sociología de la ciencia, filosofía de la educación, y en diversos ámbitos de la cultura, entre otras (López Cerezo, 1998; Pérez Ransanz, 1991; Solís Santos, 1998). Por esta razón, ubicar la obra kuhniana en un ámbito disciplinar es una tarea difícil y controversial, debido a que sus elaboraciones han tenido implicaciones en todos los ámbitos donde lo científico ha sido y es estudiado. El debate generado fue amplio y consecutivo, y aun después de la muerte del autor sigue vigente (López Cerezo, 1998; Pérez Ransanz, 1999).

La obra kuhniana se encuentra en una paradoja porque ha sido una gran influencia, pero también ha carecido de una escuela de pensamiento propio, como ha sucedido con autores, como: Karl Popper y Robert Merton. La ausencia de una escuela de pensamiento se podría explicar si se considera que Kuhn no deseaba liderazgo y por la plasticidad de su pensamiento. Se puede hablar de movimiento o de corrientes kuhnianas o postkuhnianas, pero no de una escuela de pensamiento en la disciplina donde se ha abordado el tema, y esto ha dificultado la comprensión del legado de Kuhn en los debates contemporáneos. La *ERC* ha representado el punto de partida en muchos análisis, pero no ha tenido un estándar fijo debido a que sus recursos conceptuales se han caracterizado por ser flexibles, aunque precisamente esta plasticidad de sus nociones o conceptualizaciones ha generado esa gran influencia en distintas disciplinas (López Cerezo, 1998). Sin embargo, Pérez Ransanz (1999), destaca que a pesar de las críticas que se le pueden hacer a la obra kuhniana, la posibilidad de estudiarla cuidadosamente permite valorar sus "intuiciones básicas," los problemas expuestos y las líneas investigativas que se pusieron de relieve en contraposición de las concepciones tradicionales de las ciencias.

El interés original de Kuhn, luego de completar su doctorado en física teórica, era abordar la ciencia y su enseñanza. Su plan inicial era estudiar historia de la ciencia para realizar filosofía, y de este modo, situarse profesionalmente como historiador. Durante sus años de estudiante siempre

se caracterizó por tener intereses en diversas temáticas, particularmente en la filosofía, a pesar de que no había podido dedicarse a esto como debió haberlo hecho. Su interés por la filosofía giraba en torno a su inquietud sobre la verdad, es decir, su interés era conocer qué significaba ser verdadero, no era sobre qué era verdadero (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000). Kuhn distingue la noción de verdad del entendido de correspondencia de esta con la realidad, es decir, cuestiona la noción de realidad que plantea la filosofía de la ciencia tradicional o dominante porque se refiere a un mundo externo independiente de la mente y de la cultura (Kuhn, 2000c). Sobre la relación entre la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia, expresa que no existe la posibilidad de una formación académica que las una en un solo campo o disciplina de estudio. A pesar de haber sido director de un programa de historia y filosofía de la ciencia, destacó que son campos distintos en sus objetivos, métodos y apreciaciones en torno a las respectivas responsabilidades.

Su propuesta era que, tal como él lo había realizado, se podían ejercer ambas disciplinas, pero sin fundirlas. Entre ambas disciplinas debía de haber un intercambio fructífero, y aunque subrayaba esta posibilidad de interacción entre ambas disciplinas, puntualizaba que esto presentaba dificultades porque los historiadores habían dejado de abordar aspectos técnicos, mientras que los filósofos atendían las cuestiones específicas para determinar qué era lo correcto y lo incorrecto. En este sentido, establece un punto de encuentro entre los filósofos y los científicos, la preocupación continua por lo correcto y lo que no lo es, mientras que los historiadores se aproximan a atender por qué un ser humano piensa cómo lo hace. Señala que revisar un texto con la sola preocupación de lo que tiene correcto o incorrecto pierde de perspectiva otros aspectos que podrían ser relevantes (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000). Los cuestionamientos centrales del historiador son: ¿por qué las personas eligen cambiar las creencias que tienen? Y ¿por qué tiene lugar el cambio creciente? El historiador no debe cuestionarse las creencias de las personas en sí mismas, su función es mostrar cómo y por qué se producen los cambios en las creencias del momento y el lugar que se estudia (Kuhn, 2000b; Kuhn, 2000c). Para Kuhn, el objetivo último de la labor de la investigación histórica es hacer narraciones que se inicien desde la ubicación de la escena o puesta en escena, cuidándose

de utilizar un lenguaje contemporáneo para referirse a ese otro momento histórico que estudia. Dicho de otro modo, no se debe utilizar una terminología científica moderna para referirse a las creencias de la Antigüedad (Kuhn, 2000c).

Su acercamiento a la historia de la ciencia inicia cuando comenzó a trabajar como asistente de James B. Conant, debido a que este le asignó la tarea de presentar un caso de la historia para el curso. En ese momento fue cuando trabajó por primera vez a Aristóteles. Kuhn estudió el tema de la transición de la física aristotélica a la newtoniana, su interés era indagar sobre las creencias anteriores y su racionalidad. Esta tarea fue muy significativa para sus reflexiones posteriores porque a partir de ese momento decidió que quería estudiar historia de la ciencia, e introdujo la noción de cambio revolucionario en su pensamiento uniéndose con la idea que tenía del carácter no acumulativo del desarrollo de la ciencia. En su concepción en torno al quehacer del historiador en la indagación de las creencias de las personas en otras épocas, destacaba la relevancia de explicar elaborando la escena desde un esquema conceptual diferente. En este momento surgió su deseo de escribir *ERC* (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000; Kuhn, 1996d; Kuhn, 2000c).

En el proceso de formación intelectual de Kuhn y en el transcurso de la elaboración de *ERC*, hubo autores y autoras de diversos ámbitos disciplinares que fueron relevantes, como: Alexander Koyré, Emile Meyerson, Helene Metzger, Anneliese Mair, Ludwick Fleck, Jean Piaget, la Psicología de la Gestalt, B.L. Whorf, W.V. Quine, Leonard K. Nash, Stanley Cavell, entre otros/as. Alexander Koyré fue un autor crucial en su formación como historiador de la ciencia, de él reconoció haber aprendido cosas que no había imaginado. A este autor le atribuyó la creación de una nueva imagen de la ciencia plasmada en la *ERC* (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000; Kuhn, 1996b). Conoció a Koyré por su texto *Estudios galileanos*, y cuando escribió *ERC* pensó que su postura sobre la historia de la ciencia era internalista. Sin embargo, Koyré, por vía epistolar, le indicó su apreciación de la obra como la unificación entre la historia externa e interna de la ciencia. Kuhn admitió que él mismo no había considerado esa interpretación y que se impresionó de esta valoración por venir de un hombre con gran capacidad en el análisis de las ideas. La apreciación de Koyré resulta interesante porque Kuhn se excusa por haber excluido en su análisis condiciones

externas del desarrollo de las ciencias que son relevantes, y que debió haber considerado, como: las dimensiones sociales, económicas y sobre el progreso tecnológico. Incluso, sostuvo que su perspectiva en torno al desarrollo de la ciencia fue una aproximación que se quedó en los límites de la vertiente internalista de la ciencia. (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000; Kuhn, 1996a; Kuhn, 1996b).

Kuhn reconoció que perteneció a una generación de filósofos/historiadores *amateurs* cuya formación era científica, pero que sus objetivos filosóficos los llevaron a ocuparse de la historia de la ciencia. Al igual que sus colegas, entendía en ese momento que a través de la historia se podía construir una filosofía de la ciencia distinta de la que planteaba el positivismo lógico o el empirismo lógico u otros empirismos. Su pretensión era que ese nuevo modo de hacer filosofía de la ciencia fuera sobre las observaciones de la vida científica, es decir, estos se percibían "...construyendo una filosofía sobre las observaciones de la conducta científica real" (Kuhn, 2000c; p. 138). Sin embargo, reconoció que dicha perspectiva histórica era el producto de una revisión general de la documentación histórica. El trastocamiento de la imagen de la ciencia estática por la imagen de la ciencia dinámica que se produjo fue producto de la reflexión de los hechos históricos. Según Pérez Ransanz (1999), Kuhn fue el pionero y algunos de los autores involucrados fueron: Norwood Hanson, Paul Feyerabend y Stephen Toulmin. Algunas de las denominaciones para el aclamado movimiento del '60 fueron: Nueva filosofía de la ciencia, Corriente historicista, Teoreticismo, Análisis de cosmovisiones y Filosofía blanda de la ciencia. En la década de 1960 se generó un ambiente de cuestionamiento crítico a los supuestos de las posturas clásicas de la filosofía de la ciencia, estos nuevos análisis surgieron desde la historia de la ciencia. No obstante, los filósofos de la ciencia fueron los más sacudidos (López Cerezo, 1998; Pérez Ransanz, 1999).

La concepción de ciencia en la que habían enseñado a Kuhn y a los de su generación fue una que asumía que los hechos eran el punto de partida de la investigación, éstos se obtenían por la observación, eran objetivos e interpretables mediante un proceso humano universal, es decir, para todos por igual. En el proceso de búsqueda, Kuhn y sus colegas se percataron que los hechos no eran independientes de las creencias o de las teorías existentes. La producción de los hechos implicaba el

conocimiento teórico, además el establecimiento de un diseño en ocasiones requería que se retomaran las concepciones del fenómeno observado. Existían otras dificultades con los procesos interpretativos porque habían diferentes interpretaciones en la aceptación de teorías o leyes, incluso individuos comprometidos con determinada interpretación defendían posicionamientos que violentaban los cánones de ética establecidos y juramentados por la profesión. Kuhn critica la incapacidad de los científicos para reconocer los descubrimientos de sus adversarios, específicamente cuando se evitaba el argumento y se entraba en el ámbito personal dejando los debates de temas científicos como “pelea de gatos” (Kuhn, 2000c; p.134). Sus colegas y él criticaron a la filosofía de la ciencia dominante por centrarse en las normas metodológicas atribuyéndoles la capacidad de resistir a las violaciones ocasionales. Kuhn consideró relevantes los aspectos diferenciales entre los individuos (científicos) tales como: los gustos personales o la historia personal, como por ejemplo las recompensas o penalizaciones de financiación o prestigio. Estas fueron las claves de conducta que le guiaron a él y a sus colegas a reformular los acercamientos de la filosofía de la ciencia dominante. Su postura mantuvo la crítica hacia la tradición de la filosofía de la ciencia por asumir un mundo real y el mundo exterior objetivo entre los cuales hay correspondencia, que es el criterio que evaluaba la verdad o probabilidad de verdad. La perspectiva kuhniana entendía que las evaluaciones siempre son indirectas, y a través de esto es que se aplicaban los criterios secundarios tales como: precisión, consistencia con creencias aceptadas, amplitud de aplicabilidad y la simplicidad ubicada en el ojo del observador (Kuhn, 2000c).

Kuhn señaló que aportó en gran medida a este ambiente crítico que se generó en la década de 1960. Expuso que la filosofía de la ciencia tradicional ha estado equivocada no sólo con respecto a los métodos, sino también con respecto a la concepción misma de conocimiento, pero esto no debería suponer que en los análisis del desarrollo de la empresa científica se reemplacen la evidencia y la razón por el poder y el interés. Propuso realizar una revisión conceptual en tres dimensiones: que se evalúen los cambios de creencias no la creencia en sí misma, que se reconozca que los cambios a evaluar suelen ser pequeños y que sólo en retrospectiva logran el estatus de piedra angular (proceso circular), y que se debe de

abandonar la idea de la ciencia como empresa monolítica regida por un solo método. Su propuesta fue una perspectiva histórica o evolutiva que consideró la proliferación de especialidades o subespecialidades como relevantes, considerando aspectos como la cantidad de departamentos de una disciplina y la cantidad de revistas de disciplinas específicas o subgrupos en las disciplinas. Las subespecialidades aumentan las cualidades de precisión, consistencia, amplitud de la aplicación y la simplicidad del conjunto de creencias otorgándole continuidad a las herramientas o técnicas de mayor refinamiento para describir la naturaleza. Lo único posible según el autor es la comparación de conjuntos de creencias que existen en determinada situación histórica (Kuhn, 2000c).

Kuhn reconoció que el manejo de los contenidos abordados en *ERC* al momento de su publicación era insuficiente y tosco, además de cometer el error de generalizar en exceso. Por tal razón, se dedicó los próximos treinta años a una mayor comprensión y al refinamiento de dichos contenidos, y consideró que solo en los últimos cinco años hizo progresos significativos (Kuhn, 2000b). Expuso su concepción de ciencia en la década del 90 como:

...una estructura compleja pero no sistemática de distintas especialidades o especies, y cada una dedicada a cambiar las creencias vigentes sobre su dominio ... Yo sugiero que puede verse que esta empresa, las ciencias, que entonces deben ser consideradas como una pluralidad, conservan una autoridad muy considerable. (Kuhn, 2000c; p. 147)

Kuhn no asume dicotomía entre la dimensión sociológica de la ciencia y el carácter empírico intrínseco del quehacer científico, ni contrapone la evidencia y la razón versus el poder y el interés. Su perspectiva considera que todos estos aspectos están involucrados en lo que los científicos producen y cómo lo producen. Dicho de otro modo, es necesario repensar la labor científica considerando que el poder y el interés son hechos observados en la praxis científica, y por tanto, son intrínsecos al proceso evolutivo o de desarrollo de la ciencia desde la consideración de la historia personal, gustos, y creencias del científico.

La conceptualización kuhniana sobre la noción de paradigma

En *ERC* el propósito de Kuhn fue denunciar la necesidad de un cambio en el modo de concebir o percibir, y de evaluar los datos de la actividad investigativa científica. Su tesis central afirma que el desarrollo del conocimiento científico se constituye de modo discontinuo, es decir, su desarrollo no es acumulativo. Su propuesta fue puntualizar que la investigación histórica y la investigación sociológica tienen un potencial de desarrollo fecundo para el análisis del desarrollo científico. La revolución historiográfica en el estudio de la ciencia enfatiza en la integridad histórica de su propia época, por la cual, el desarrollo científico no es el producto de la mera acumulación de datos (Kuhn, 1996b).

Desde una mirada general, el análisis de *ERC* expone distintos momentos de este desarrollo discontinuo que inician con la fase pre-paradigmática a un primer momento paradigmático, en el cual se establece la ciencia normal. La pre-ciencia o etapa preparadigmática es cuando la investigación científica es ambigua porque se yuxtaponen unas posturas versus otras y no está establecido cuáles son las descripciones e interpretaciones de los fenómenos que van a guiar a la comunidad. Esta fase finaliza cuando una de las escuelas en pugna logra el lugar de paradigma estableciéndose la ciencia normal. La ciencia normal es cuando los términos y criterios que rigen la investigación de esa comunidad científica están claramente establecidos de antemano, se establece un consenso sobre el paradigma que regirá la actividad científica. Consecuentemente serán transmitidos estos acuerdos mediante la educación profesional a los sucesores, éstos son: los cuadros conceptuales desde los que se delimitan las zonas y fenómenos para investigar; estos se reducirán a problemas específicos, detallados y profundos; con el fin último de articular las teorías que ofrece el paradigma con los fenómenos estudiados, aumentando el alcance y precisión del paradigma, y consumiéndole casi todo el tiempo a los científicos en esto. El supuesto de la ciencia normal es que ya toda la comunidad conoce cómo es el mundo, es decir, se genera un ambiente de confianza en el cual los científicos obligan a que la naturaleza encaje en los límites del paradigma, esto es lo que se asume como llegar a un nivel de madurez. En la ciencia normal se establece una red de compromisos conceptuales, teóricos,

instrumentales y metodológicos. La ciencia normal inicia un proceso de cuestionamiento cuando surgen enigmas, éstos son problemas que ponen a prueba el ingenio o habilidad del paradigma para resolverlos. Los enigmas para ser considerados como tales, deben tener más de una solución asegurada, además estos son aislados por la ciencia normal. Cuando los científicos como profesión reconocen los enigmas, estos pasan a ser anomalías. Las anomalías son violaciones a lo que era esperado, es decir, son problemas sin resolver dentro de los parámetros del paradigma vigente ("extravíos de la ciencia normal"). Si la percepción de la anomalía dura mucho tiempo penetrando profundamente, surge una crisis. Y esta surge por la incapacidad de explicación de la ciencia normal, generándose un ambiente de confusión sobre el paradigma y debilitándose la legitimación de las reglas de la investigación normal. La función de las crisis es servir de antesala para la elaboración de nuevas teorías que terminará posteriormente en el cambio fundamental del paradigma. La crisis concatena una revolución científica en la cual surgen distintas posibles teorías alternativas para la solución de los enigmas para ser consideradas como el próximo o segundo momento de establecimiento de un paradigma en la ciencia en cuestión. La revolución científica se caracteriza por los cambios en los compromisos profesionales, quebrando la tradición de la ciencia normal. En el proceso de revolución científica se rechaza una teoría para acoger a otra, cambian los problemas de análisis, cambian las normas, cambian las soluciones, cambia la imaginación científica. La asimilación de una nueva teoría implica la reconstrucción de la teoría anterior y la reevaluación de los hechos anteriores. El nuevo paradigma es un embrión, durante el proceso de transición entre un paradigma y otro se reconstruye el campo, surgen nuevos fundamentos, generalizaciones teóricas, métodos y aplicaciones, por lo cual no es un asunto exclusivo de invención de teorías. El proceso de elección entre paradigmas es un proceso circular (Kuhn, 1996b).

La noción de paradigma es una característica de la época moderna, que se define como un modelo o patrón aceptado que afectará la estructura del grupo practicante, permitiendo una mayor articulación y especificación de la investigación. Su establecimiento en un campo científico representa madurez, por esto la noción de paradigma se relaciona a la de ciencia

normal. Para que una teoría se acepte como paradigma debe parecer mejor que sus competidoras. Sin embargo, no necesita explicar todos los hechos que se puedan confrontar con ella (en efecto nunca lo hace). El tránsito de una teoría a constituirse en paradigma supone que debe: sugerir los experimentos que se deben realizar; poner punto final a la reiteración constante de fundamentos; generar confianza para animar a los científicos; ocuparse de fenómenos seleccionados de un modo más detallado; diseñar el equipo especial para las tareas usándolo más sistemáticamente; reunir datos y hechos; formular teorías como actividades dirigidas; aumentar la efectividad y la eficiencia. Este proceso de tránsito implica un proceso de conversión de los científicos al nuevo paradigma, por esto las antiguas escuelas desaparecerán eventualmente. Un nuevo paradigma dará una definición nueva y rígida del campo, razón por la cual una vez se establece, no es necesario justificar continuamente los principios del campo ya que las publicaciones se dirigen a los colegas profesionales. Sin embargo, durante la primera aparición de este nuevo paradigma su alcance puede ser muy limitado. Su legitimación se logra porque tiene más éxito que sus competidores en la solución de los problemas agudos de la disciplina. No obstante, la travesía hacia el consenso es un proceso arduo (Kuhn, 1996b).

En respuesta a las críticas, estableció dos clasificaciones del término paradigma: la concepción global o el sentido sociológico del término que, alude al conjunto o conglomerado de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los científicos de determinada comunidad científica. Es decir, son todos aquellos compromisos compartidos del grupo de científicos, denominados como matriz disciplinar. La segunda clasificación del término paradigma se refiere a las soluciones concretas de problemas que, reemplazan en ocasiones las reglas explícitas para resolver los problemas en la ciencia normal, y estos son denominados como ejemplares o "ejemplos estándar de una comunidad" (modelos o ejemplos). Esta acepción del término es la que Kuhn identifica con mayor profundidad filosófica, porque responde a la necesidad de abordar el desarrollo del conocimiento científico cuando este no es regido por reglas explícitas. El proceso de aprendizaje de ejemplares profesionales es un proceso de asimilación en donde el estudiante identifica o reconoce semejanzas en

la solución de los problemas concretos de la ciencia. Esta clasificación o acepción del término es el que ha propiciado mayores controversias (Baltas, Gavroglu, & Hindi, 2000; Kuhn, 1996c; Kuhn, 1978). Los ejemplares (paradigmas o conjuntos de paradigmas) son los que guían la praxis científica de los grupos que configuran la comunidad científica. Los ejemplares son la solución de problemas concretos que se asumen como paradigmáticos, estos a su vez forman parte de la matriz disciplinar o compromisos generales (Kuhn, 1996c; Kuhn, 1978).

Kuhn clarifica el propósito inicial del uso del término paradigma en *ERC*, para abordar e investigar una comunidad científica en la cual, no eran fácilmente identificables las reglas compartidas, y de este modo, explicar la conducta aproblemática del grupo de investigación determinado. Así, llega a establecer que los ejemplos compartidos o ejemplares de una práctica exitosa pueden sustituir la deficiencia de las reglas del grupo (Kuhn, 1996c; Kuhn, 1978). Es entonces cuando los ejemplares pasan a ser los paradigmas, por tal razón esenciales en la investigación de la comunidad científica. Sin embargo, el autor se lamenta de haber utilizado el término paradigma para aludir a los compromisos compartidos del grupo, a lo cual denominó posteriormente como "matriz disciplinar". Kuhn asumió la responsabilidad de las confusiones surgidas, pero sostuvo que los ejemplos compartidos son un referente exitoso en el desempeño de las funciones cognoscitivas cuando existen deficiencias en las reglas de la comunidad científica. Kuhn afirmó que las comunidades científicas tienen reglas compartidas por sus miembros, además expone que otras reglas podrían ser inducidas legítimamente con observaciones del comportamiento de los científicos. Critica a los filósofos de la ciencia por sólo haber atendido los elementos formales de claridad y estructura de las teorías científicas, sin problematizar la relación entre lenguaje y naturaleza. Kuhn critica el fundamento epistémico de los formalistas porque obvian la tarea de analizar el conocimiento científico.

Otra clarificación con respecto a la noción de "paradigma" es que esta fue introducida con una estrecha relación al término de "comunidad científica" (Kuhn, 1996c; Kuhn, 1978). La constitución de un paradigma requiere de la conexión y participación de un grupo de personas de un ámbito científico. El término de paradigma es intrínseco a la existencia de las comunidades científicas en la ciencia

moderna. Kuhn (2000b), afirma que la ciencia es una actividad comunitaria por definición. El punto de partida kuhniano es una definición intuitiva de comunidad que se remite a quienes practican determinada especialidad científica que tienen como elementos comunes la educación y períodos de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de que se le dé continuidad al conglomerado de metas y objetivos que comparten incluyendo a quienes serán los sucesores (Kuhn, 1978). Las comunidades científicas se caracterizan por producir y validar el conocimiento científico, además por poseer comunicación intragrupal; tener la unanimidad de los juicios profesionales sobre las materias en cuestión; coincidir con la literatura de referencia y como consecuencia tener coincidencias en las lecciones e interpretaciones de esta literatura. La comunicación profesional entre diversos grupos de diferentes materias en una tarea difícil, porque se puede prestar para malas interpretaciones y discrepancias significativas (Kuhn, 1978). La comparación de las actividades de un grupo científico permite establecer las semejanzas y diferencias con otros grupos disciplinarios, incluso con otros campos del mismo grupo (Kuhn, 1996e). La matriz disciplinar es el modo explicativo del carácter aproblemático de los elementos compartidos de la comunicación profesional y de su unanimidad del juicio (Kuhn, 1978).

Kuhn se autocriticó por haber introducido el término de paradigma modo circular cuando se refirió al período preparadigmático y luego en el período postparadigmático del desarrollo de la ciencia (Kuhn, 1996c; Kuhn, 1978). En su texto, *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, se refirió a la noción de paradigma como una conceptualización de relevancia:

Todavía creo que este modelo es típico e importante, pero se lo puede examinar sin hacer referencia a la primera consecución de un paradigma. Sean lo que fueren, los paradigmas son poseídos por cualquier comunidad científica, incluidas las escuelas del llamado "período preparadigmático". Mi fallo en no ver este punto con claridad ha contribuido a que un paradigma semejase ser una entidad o propiedad cuasi-mística que, como un carisma, transforma todo lo infectado por él. Se da una transformación, pero no inducida por la adquisición de un paradigma. (Kuhn 1978; p.13)

La reelaboración del autor amplía y flexibiliza la noción de paradigma y su esquema categorial para indagar en el desarrollo del conocimiento científico que en sus inicios expuso en *ERC*. De modo que, su análisis conceptual no debería asumirse como absoluto o cerrado, sino que deberían de considerarse estas reelaboraciones a la luz de la comunidad científica específica.

Adicional a la crítica de las múltiples acepciones del término paradigma de Kuhn, recibió otras críticas: (a) que exageró en la unanimidad de los científicos en un paradigma; (b) que tuvo un exclusivo interés en las grandes revoluciones como las de Copérnico, Newton, Darwin o Einstein; (c) que concibió la crisis como antecesora invariable de las revoluciones; (d) que su alusión a los valores compartidos fue una flaqueza porque glorificó la subjetividad y la irracionalidad, por lo que se le ha acusado de relativista. Sobre la exageración con respecto a la unanimidad de los científicos, expuso que la necesidad de un acuerdo entre científicos dependería de lo que hace la comunidad cuestión. Sobre la crítica con respecto a su concepción de la noción de revolución, en la *Posdata* destacó que, la misma constituye un cambio especial que implica que los compromisos de la comunidad científica se reconstruyan. Los cambios no tienen que ser grandes o incluso ni tienen que parecerlos para quienes no pertenecen a esta. Cabe destacar, que Kuhn reconoció que la constitución de una comunidad científica se puede constituir con tan solo veinticinco integrantes (Kuhn, 1996c). La relevancia de la concepción revolucionaria del desarrollo científico estriba fundamentalmente en que denuncia la concepción acumulativa de la ciencia, porque el conocimiento que genera no es una mera adición de lo que ya se conoce. En *ERC* el autor elabora dos tipos de desarrollo científico el normal y el revolucionario (Kuhn, 1996d). El desarrollo normal es el acumulativo que sirve de guía metodológica, por lo cual es aplicable a la mayor parte del que-hacer científico (ciencia normal). El desarrollo revolucionario de la ciencia provee claves únicas para su análisis porque los descubrimientos no son ajustables a los conceptos habituales. El proceso de asimilación de estos descubrimientos trastoca los modos de pensar y describir los fenómenos naturales, constituye un nuevo modo de conectar o integrar las ideas (o los términos) con la naturaleza. Como consecuencia, se establecen nuevas pautas que antes no existían, implicando cambios en las categorías

taxonómicas. Estas innovaciones o descubrimientos suelen confrontar rechazo o pueden ser ignorados durante largos períodos de tiempo en una ciencia (Kuhn, 1996d; Kuhn, 2000b). La inconmensurabilidad es una disparidad conceptual entre dos especialidades que se han desarrollado paralelamente, esto hace que los profesionales de las especialidades involucradas no se puedan comunicar, resultando difícil la posibilidad de que estas disciplinas puedan producir conocimiento fértil (Kuhn, 2000c). Las nociones más relevantes en *ERC* son: el <<cambio revolucionario>> y la <<inconmensurabilidad>>, ambas nociones son el eje o núcleo central de su análisis (Kuhn, 2000b).

La tercera crítica que recibió Kuhn fue en torno a su concepción de crisis como evento ineludible para que se gesticione una revolución. El autor señaló que su exposición inicial no fue planteada en términos de un criterio absoluto, sino que su elaboración asumió las crisis como prelude habitual. La cuarta crítica, es sobre la categorización de su análisis como subjetivo, irracional y relativista porque hace referencia a los valores compartidos y compromisos profundos entre los hombres de ciencia como parte constitutiva de esta. Los valores compartidos tienen la función de distribuir riesgos garantizando el éxito de la comunidad científica, además estos valores se afectan por los rasgos de personalidad de quienes integran el grupo en cuestión. La labor científica implica riesgos, porque no puede responder a todas las anomalías, pero tampoco puede ignorar todas las anomalías porque de ser así no habría posibilidad de revoluciones (de desarrollo científico). La variabilidad individual tiene una función esencial para la ciencia porque la labor científica requiere riesgos (Kuhn, 1996c). Dicho de otro modo, las revoluciones necesitan de reacciones ante las anomalías, y esto supone un coste personal de los científicos que asumen las anomalías como su quehacer, porque los científicos son formados y recompensados por solucionar los rompecabezas (instrumentales, teóricos, lógicos o matemáticos) de la interfaz del mundo fenoménico y las creencias que tiene la comunidad científica en cuestión. Según Kuhn (2000b), el éxito profesional se mide por el incremento de la precisión del ámbito en el que se apliquen. Sin embargo, los ejemplares o ejemplos profesionales con los cuales los científicos se forman y aprenden a identificar el alcance, la precisión, la simplicidad, etc., cambian al interior

de la disciplina y también entre estas. Kuhn destacó que la solución de rompecabezas sumerge a los científicos en asuntos políticos y de poder, al interior de las prácticas de solución de problemas concretos, como entre estas prácticas profesionales y la cultura no científica.

La postura que el autor designa como reflexiones de mayor expresión y refinamiento conceptual con respecto al desarrollo del conocimiento científico asume que las etapas evolutivas de un campo o especialidad se construyen sobre la que le precede (aunque no en todos los aspectos). Por lo cual, la etapa predecesora provee los problemas, datos y conceptos que son requisitos necesarios para que emerja la siguiente. Las transformaciones en el vocabulario conceptual son inherentes al proceso de asimilación para que surja la próxima etapa:

... el proceso de transición de la etapa antigua a una nueva se convierte en una parte integral de la ciencia, un proceso que debe ser entendido por el metodólogo interesado en analizar las bases cognitivas para las creencias científicas. Para mí, el cambio de lenguaje es *cognitivamente* significativo... (Kuhn, 2000b; p. 271)

Las reelaboraciones kuhnianas al igual que estas últimas reflexiones no siempre se han considerado en la amplia gama de la literatura secundaria que ha generado la discusión de la obra inicial. Ha habido una tendencia de polarizar la discusión entre lo objetivo versus lo subjetivo y entre el racionalismo versus el relativismo (Chalmers, 1998; Solís Santos, 1998). Esta acusación de relativista, fue negada por el autor subrayando en innumerables ocasiones que su propuesta de trabajo era precisamente visibilizar aspectos del quehacer científico y de su producción que se obviaban desde la filosofía de la ciencia tradicional. Toda su obra giró en torno a profundizar en la discusión del desarrollo del conocimiento científico considerado la dimensión empírica de la ciencia como parte fundamental de este quehacer.

Valoración de la obra kuhniana: Aportaciones epistémicas para las ciencias sociales

Según López Cerezo (1998), las aportaciones de Kuhn son fundamentalmente tres: la nueva terminología que introdujo al análisis científico; el carácter histórico y dinámico de la ciencia con situaciones específicas de la ciencia (análisis

empírico); y su estilo interdisciplinario. Estas aportaciones permiten que su obra se entrecruce con distintas disciplinas como la historia, filosofía y sociología de la ciencia: "... el estilo interdisciplinario se constata en el uso de un marco conceptual enriquecido donde los problemas epistemológicos adquieren una dimensión sociológica y los términos del análisis son compilados de una variedad de disciplinas" (López Cerezo, 1998; p.180). Solís Santos (1998), señala que Kuhn abrió las puertas de la filosofía de la ciencia a la Historia, a la Sociología y a la Psicología. Este autor coincide con López Cerezo (1998), en que la *ERC* aportó el trastocamiento de distintas disciplinas con respecto a las problemáticas epistémicas, contribuyendo al inconformismo epistémico y ético de la razón. Mientras Solís Santos (1998), reconoce que sus aportaciones sobre la ciencia consistieron en el planteamiento de que el desarrollo científico implica discontinuidades que ocurren mediante revoluciones científicas, y la tesis de los ejemplares exitosos en las disciplinas científicas. Díaz (1997), menciona que su originalidad se debió a que reflexionó la ciencia desde la historia de la ciencia, y subraya que el término de paradigma ha sido muy utilizado en las ciencias sociales. Pérez Ransanz (1999), expone que las aportaciones del autor fue brindar una perspectiva más compleja, aproximándose al proceso del desarrollo científico desde un prisma histórico. Subraya esta autora que una mirada de retrospectiva histórica permite identificar que las tesis centrales kuhnianas tuvieron ideas de algunos antecesores, estos autores fueron: P. Duhem, A. Koyré, E. Meyerson, L. Fleck, B.L. Short, M. Polanyi, W.V. Quine y N. R. Hanson. No obstante, el mérito y aportación de Kuhn fue sintetizar éstas posturas e ideas con las suyas más originales cristalizando un nuevo modo de entender la ciencia. En las críticas a su obra se destaca la ambigüedad que caracterizaron sus elaboraciones en muchas ocasiones, lo que propició más confusión con respecto a sus posturas, por lo que hoy no existe acuerdo en los contenidos de sus conceptualizaciones. De tal manera, que la obra kuhniana ha tenido diversidad de interpretaciones y su influencia ha sido tan profunda que incluso aún sus críticos más acérrimos reconocidos actualmente han incorporado elementos de la concepción kuhniana en sus elaboraciones teóricas en torno a la ciencia. Algunos de estos autores son: I. Lakatos, S. Toulmin,

D. Shapere, W. Stegmüller, L. Laudan y P. Kitcher (Pérez Ransanz, 1999).

Kuhn valoró de su obra *ERC* dos aportaciones fundamentales, originalidad y la noción de paradigma como ejemplar (o realización concreta). Destacó que la aplicabilidad de su concepción del desarrollo científico como una sucesión de períodos que se establecen por la tradición, pero que también tienen interrupciones no acumulativas, se debió a que sus tesis son derivadas de otros campos. Algunas de las disciplinas que menciona son: la historia de la literatura, de la música, de las artes, del desarrollo político y otras actividades humanas. Kuhn reconoció que hay una necesidad de aprender sobre los rasgos de la estructura comunitaria de la ciencia e indicó que sería pertinente un estudio comparativo en comunidades científicas de otros ámbitos (Kuhn, 1996c). Este señalamiento es uno de apertura a la discusión de la producción científica en otras disciplinas, incluyendo las diversas ramas de las ciencias sociales y la psicología.

Con respecto a las ciencias sociales, el autor destacó que el tema en torno a la madurez es uno que estaba abierto y que no tenía que forzarse. Puntualizó que no conocía que existiera algún principio que vetara la posibilidad de la investigación normal en las ciencias sociales. Incluso señaló que esa transición quizás podría estar en marcha en la economía y la psicología. Sin embargo, también expuso que no hay necesidad de una base duradera de ciencia normal porque los que investigan en las ciencias sociales no buscan descubrir leyes sino que se aproximan a comprender la conducta humana. Las distinciones terminológicas se basan en el cambio semántico de las taxonomías, es decir, en el vocabulario conceptual. Kuhn afirmó que los conceptos son productos históricos en las ciencias naturales al igual que en las ciencias sociales, y se transmiten de una generación a otra mediante la educación de profesionales activos. Aunque reconoció que las ciencias sociales y humanas se caracterizan por ser empresas hermeneúticas en sí mismas, mientras que en las ciencias naturales los nuevos acercamientos de comprensión (las reinterpretaciones) de la naturaleza se gestan de manera involuntaria y accidental (Kuhn, 2000a). Su analogía entre la creación de los conceptos en las ciencias naturales y en las ciencias sociales circunscribe su concepción de ciencia al terreno de la cultura.

Una mirada unidimensional y estática sobre *ERC* no permite atender la riqueza del análisis kuhniano sobre el desarrollo científico porque excluye la consideración de las revisiones y clarificaciones que el mismo autor realiza sobre sus primeros señalamientos y sus posturas de apertura. Algunos de sus señalamientos que propician apertura reflexivas en torno a la legitimación del conocimiento en las ciencias sociales son los siguientes: (a) el lugar de los libros de texto como cristalización de la práctica de la ciencia normal y de las revoluciones científicas, y sus implicaciones en el proceso de socialización del estudiantado; (b) el reconocimiento de las condiciones externas, en la transformación de una simple anomalía en el origen de una crisis aguda; (c) el destaque sobre factores o elementos históricos externos que pueden ser determinantes en el derrumbamiento de una ciencia madura como la presión social; (d) la relevancia que se le otorga a la tecnología en el surgimiento de nuevas ciencias; (e) el reconocimiento de que un paradigma pueda aislar a la comunidad científica de problemas importantes que no puedan ser reducidos a la ciencia normal (son problemas que no se pueden reducir a enigmas); (f) la consideración de que los períodos de crisis también se caracterizan porque los científicos se vuelcan al análisis filosófico, esto es algo que en el período de ciencia normal no sucede; (g) el señalamiento en torno a la existencia de circunstancias raras en las que pueden coexistir pacíficamente dos paradigmas en el último período; (h) los científicos pueden responder de dos modos a la crisis: renuncian o no renuncian, quienes no se ajusten al nuevo paradigma deberán permanecer en aislamiento o unirse a otro grupo; (i) el modelo del desarrollo kuhniano se puede revisar sin referirse a la categorización de un período pre-paradigmático porque cualquier comunidad científica posee un paradigma; (j) la consideración de los procesos de percepción y de socialización del aprendizaje humano como parte constitutiva del análisis epistémico en el quehacer científico; (k) los aspectos biográficos e individuales de los científicos que subyacen a sus creencias y a la significación de su quehacer.

La obra kuhniana provee un esquema de análisis conceptual para repensar la concepción de ciencia social que tenemos sobre los fenómenos humanos que indagamos desde las diversas perspectivas y dimensiones de "la realidad humana" en nuestras disciplinas. Desde la propuesta de una perspectiva

histórica de Kuhn, se posibilita recapitular el desarrollo discontinuo y revolucionario, visibilizando aquellas perspectivas teóricas e investigativas que se han omitido porque se han gestado contracorriente en determinadas épocas. Esta labor ética permite trazar vías en dos niveles de discusión: (a) reflexionar y proyectar la concepción de ciencia social que necesitamos para una indagación más comprensiva de los fenómenos humanos de cara a la multiplicidad de problemas sociales que enfrentamos en nuestro país; (b) y asumir la discusión del debate teórico-metodológico en nuestras respectivas comunidades científicas como reto curricular y condición necesaria para proveer una formación académica a nuestros/as estudiantes, que les posibilite repensar esos problemas sociales desde otros esquemas de análisis formulando preguntas investigativas que consideren el carácter histórico del conocimiento que se produce en el ámbito de las ciencias sociales.

Referencias

- Baltas, Arístides, Gavroglu, Kostas, & Hindi, Vassiliki. (2000). Una conversación con Thomas S. Kuhn. En Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, Antonio. (1996). T. S. Kuhn. De la historia de la ciencia a la filosofía de la ciencia. En Thomas S. Kuhn, *¿Qué son las revoluciones científicas?, y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Chalmers, Alan F. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, Esther. (1997). La epistemología y lo económico-social: Popper, Kuhn Lakatos. En Esther Díaz, *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kuhn, Thomas S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Kuhn, Thomas S. (1996a). Prefacio. *La revolución copernicana: la astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental*. Barcelona: Ariel.
- Kuhn, Thomas S. (1996b). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, Thomas S. (1996c). Posdata: 1969. En T.S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, Thomas S. (1996d). ¿Qué son las revoluciones científicas? En T.S. Kuhn, *¿Qué son las revoluciones científicas?, y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas S. (1996e). Racionalidad y elección de teorías. En T.S. Kuhn, *¿Qué son las revoluciones científicas?, y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas S. (2000a). Las ciencias naturales y las humanas. En Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas S. (2000b). Epílogo. En Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas S. (2000c). El problema con la filosofía de la ciencia. En Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós.
- López Cerezo, José Antonio. (1998). Kuhn en contexto social. En Carlos Solís Santos (Comp.), *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Ransanz, Ana Rosa. (1999). Thomas S. Kuhn y la "nueva" filosofía de la ciencia: Breve nota biográfica sobre Thomas S.

Kuhn. En Ana R. Pérez Ransanz, *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Solís Santos, Carlos. (1998). Prólogo. En Carlos Solís Santos (Comp.), *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós. Ibérica, S.A.

TRABAJO COMUNITARIO Y DESCOLONIZACIÓN¹

Alejandro Cotté Morales²

Magda Orfila Barreto³

Doris Pizarro Claudio⁴

Wilfredo Quiñones Sierra⁵

Raquel M. Seda Rodríguez⁶

Luz A. Vega Rodríguez⁷

Es en el trabajo comunitario como eje para la transformación del orden social existente, que se centra el contenido de este libro: un trabajo comunitario liberador – transformador que propicie la ruptura de las cadenas del coloniaje, que impide el pleno desarrollo de nuestro País.

El libro ha sido trabajado con una visión crítica, orientada a la liberación individual y colectiva, que nos permita ser sujetos con pensamiento y conciencia crítica en los procesos para las transformaciones estructurales que requiere Puerto Rico. En estos procesos las comunidades tienen un rol protagónico. Esa tarea ha de ser compartida por personas, grupos y

¹ Fundación Francisco Manrique Cabrera, San Juan, Puerto Rico, 2012. ISBN: 978-1-881748-86-1

² Trabajador Social, Proyecto Enlace y Estudiante doctoral Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

³ Docente independiente, en construcción de currículos y educación liberadora formal y popular, trabajadora social comunitaria.

⁴ Catedrática auxiliar de Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

⁵ Fotógrafo, documentador visual de proyectos políticos, enmarcador y horticultor.

⁶ Catedrática jubilada de la Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

⁷ Catedrática jubilada de la Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

organizaciones que; a un mismo nivel humano, en relaciones horizontales y dispuestas al diálogo con una visión crítica-liberadora-transformadora; contribuyan a la descolonización de nuestro Pueblo.

Esta publicación está dirigida a personas, grupos, organizaciones e instituciones que participan o les interesa el trabajo comunitario, a profesionales del trabajo social así como a otros profesionales cuya aportación es necesaria para el proyecto de transformación macroestructural, la descolonización y liberación nacional.

Su lectura nos acerca al desarrollo histórico del trabajo comunitario en Puerto Rico; las luchas comunitarias y su dimensión política-transformadora: la perspectiva integrada del pensamiento y la conciencia crítica en estas luchas; y lecciones aprendidas desde experiencias comunitarias diversas. Se presenta un modelo para un trabajo comunitario transformador diseñado para un país colonizado y que ha de enriquecerse con la sistematización de la praxis comunitaria. Un ensayo fotográfico complementa el contenido del libro y el legado aleccionador de doña Carmen Rivera de Alvarado.

Se espera provocar la reflexión crítica sobre el impacto del coloniaje en los procesos formativos individuales y colectivos, así como a actuar asumiendo la responsabilidad por la descolonización personal y del País.

TRABAJO SOCIAL INDIVIDUALIZADO: METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN⁸

Tomás Fernández García⁹
Laura Ponce de León Romero¹⁰

Con un lenguaje claro y conciso, en este trabajo se analizan los grandes problemas que atraviesan las personas a lo largo de su vida, porque según sus autores, todos en algún momento de nuestra existencia debemos soportar desdichas, grandes o pequeñas, crueles o trágicas, que finalmente se convierten en traumatismos emocionales difíciles de curar. Por ejemplo, la muerte de los seres queridos, el dolor que supone la emigración, el temor a ser deportado por la situación irregular, la separación de la persona a la que se ama, la aparición de los problemas económicos como consecuencia del desempleo, la violencia doméstica, el deterioro de la seguridad del niño o del joven como consecuencia del abandono escolar, los conflictos con la familia, o el fracaso de un nuevo proyecto.

En ocasiones, los problemas de la vida dependen de cómo lo encare la propia persona, quien puede decidir superarlos por sí misma, o por el contrario, puede convertirse en un ser resentido y amargado ante las injusticias del mundo. Otras veces, se sienten tan castigadas que son incapaces de salir por sí solas de las situaciones tan dramáticas que tienen que soportar en su vida cotidiana. Ante cualquier adversidad, siempre se puede actuar, reflexionar, compartir y cambiar, se puede elegir un nuevo camino para rehacerse o para convertir las crisis en oportunidades, siempre que tenga como objetivo salir de los grandes o pequeños problemas, pero aun así, existen millones de personas que se sienten indefensas y frágiles para enfrentarse a un mundo conflictivo y cambiante, en el que se experimentan más frustraciones que satisfacciones, y en el que

⁸ Ediciones Académicas, España, 2012, ISBN 978-84-92477-57-9

⁹ Profesor, Universidad de Educación a Distancia de España.

¹⁰ Profesora, Universidad de Educación a Distancia de España.

se sienten incapaces de cubrir sus necesidades más básicas, y vulnerables porque no se les ha ofrecido la oportunidad de conquistar ni el pasado, ni el presente, ni el futuro, adoptando finalmente una postura de resignación y abandono que terminará marcando el devenir de sus días.

En el libro se proponen alternativas metodológicas que ayudan a atenuar los sufrimientos individuales, que movilizan los recursos para orientarlos hacia un cambio positivo a pesar del drama sufrido, donde el trabajo social individualizado se convierte frente a estos problemas en un proceso educativo y social dirigido hacia la persona objeto de intervención, para que pueda superar sus necesidades, incrementando sus fortalezas, sus habilidades y destrezas. La lectura del libro facilita a la persona objeto de intervención, a aprender de las derrotas, a reconstituirse creativamente, a percibir sus dificultades como desafíos, a ser más fuerte, a pensar, a cambiar el punto de vista personal para hacerlo más amplio y flexible, a buscar soluciones, y finalmente, a actuar por sí solo para mejorar sus condiciones de vida.

La práctica del trabajo social individualizado desarrollada ampliamente en las páginas, conlleva un proceso que delimita lo que hay que hacer, cómo hacerlo, y en qué orden, con el objetivo de conseguir que la persona pueda sortear los obstáculos que entorpecen su vida familiar, personal, y resolver los dilemas creados en sus relaciones interpersonales. Se tratan grandes conflictos, ofreciendo respuestas válidas desde un paradigma teórico basado en años de experiencia práctica en la intervención individualizada. Se proporcionan modelos, funciones, valores, principios, métodos y procedimientos operativos que se han desarrollado a lo largo de los años, con el propósito de crear un pensamiento constructivo para que la persona pueda afrontar las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecida e, incluso, transformada para proyectar autónomamente su futuro.

Para que sea comprensible su lectura, en cada capítulo se recogen objetivos, resumen, actividades de repaso, preguntas de recapitulación, lecturas recomendadas, un glosario en el que se definen algunos términos más importantes del libro, además de un caso práctico analizado desde ocho modelos distintos que hacen comprensible el problema expuesto.

Por: Francisco Javier García Castilla, Profesor
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España