

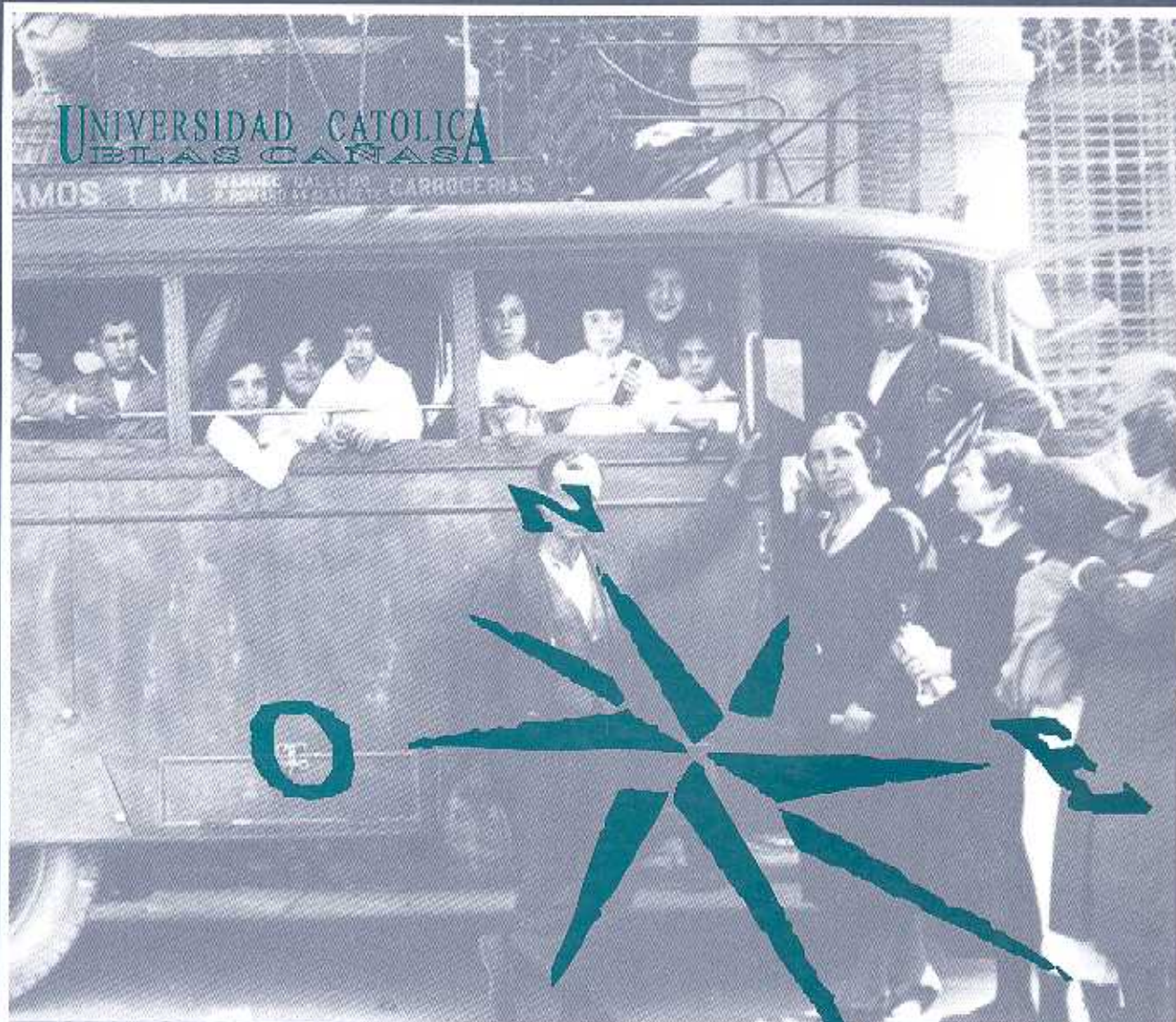
Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Individuación del individuo [Individuation of the individual]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Arias Díaz, Karina
Publisher	Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henriquez
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-07-01 10:25:38
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/216600



REVISTA DE TRABAJO SOCIAL

PERSPECTIVAS

NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL

año dos / número 3 / julio 1996

INDICE

REVISTA PERSPECTIVAS
NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL
Nº 3 / 1996

Editorial.....	5
Investigación: Sexualidad y formación de valores	7
Carmen Sepúlveda	
Estudio: Consumo y prevención de drogas: ¿un problema sin salida?	22
Ricardo Fuentealba	
Investigación: Los cartoneros o recolectores: un estudio descriptivo	39
Carolina Báez Sandra Lucarelli (r.m.i.)	
Estudio: Etnodesarrollo y globalización. Reflexiones a partir de la situación del pueblo mapuche	45
Alejandro Saavedra	
Estudio: Teoría rogeriana y procesos educativos: algunas nociones básicas	52
Sergio Riquelme	
Estudio: El grupo de discusión: una alternativa para la investigación social cualitativa	62
Marcela Boetto Claudia Pérez	
Informaciones y Comunicaciones	74
Suscripciones	77



REVISTA PERSPECTIVAS

NOTAS SOBRE INTERVENCIÓN Y ACCIÓN SOCIAL

Nº 3 / 1996

DIRECTOR:

Hilda Chiang S.

REPRESENTANTE LEGAL:

Sergio Torres P.

COMITÉ EDITORIAL:

Ana María Álvarez R.

Cristina Avilés A.

Gerardo Barros P.

Hilda Chiang S.

Juan Campos B.

Ricardo Salas A.

EDITORIA:

Ana María Álvarez R.

ARTE Y DISEÑO:

Sergio Muñoz G.

ILUSTRACIONES:

Claudia Zambra Y.

La Revista **Perspectivas** es editada por la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Blas Cañas Jofré 462, Santiago, Chile - Fono 6344040 - Anexo 350

ISSN: 0717-1714

©Universidad Católica Blas Cañas

Las colaboraciones aparecidas en esta publicación son de responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente el pensamiento de la Revista y/o de la Universidad Católica Blas Cañas. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aparecidos en la Revista haciendo la debida mención de la fuente.

EDITORIAL

Un tercer número de la Revista PERSPECTIVAS ha sido publicado. Esta meta, que pensamos cumplir en el periodo de un año, no pudo ser alcanzada en los plazos que habíamos inicialmente estipulado. Producir una revista y mantenerla no constituye una tarea fácil. El trabajo de muchas personas está implicado en este esfuerzo, incluido particularmente, el de aquellos que tuvieron el deseo y la sistematicidad requerida para producir un artículo, gracias a quienes, finalmente, esta publicación se hace posible.

Las excusas dadas y la reafirmación de nuestro interés por alcanzar una producción trimestral, paso a describir en detalle el material que ustedes tienen a su disposición. Confiamos que éste será de gran utilidad tanto para sus prácticas como para suscitar vuestra reflexión.

En esta ocasión presentamos una investigación y cinco estudios. La investigación titulada "*Sexualidad y formación de valores*", de la autora Carmen Sepúlveda, ofrece una reflexión sobre los problemas que padres y profesores enfrentan para abordar el tema de la sexualidad con menores. Al mismo tiempo, muestra algunas pistas sobre la manera en que éste podría ser abordado, tomando en cuenta la particularidad de los actores involucrados y los cambios socioculturales que ha traído consigo la modernidad en que dichos actores están imbuidos. En segundo término, el psiquiatra Ricardo Fuentealba, en su artículo "*Consumo y prevención de drogas*", nos ofrece una descripción de las principales drogas actualmente en uso en nuestro país y analiza los factores que incidirían en la predisposición al consumo. Junto a ello, formula una mirada crítica a los modelos de prevención, haciendo un balance de sus principales alcances y limitaciones.

Con satisfacción publicamos por primera vez, un artículo elaborado por alumnas de segundo año de la carrera de Trabajo Social de la UCBC sobre el tema "*Cartoneros o Recolectores*". Este trabajo, que constituye un estudio

descriptivo, fue desarrollado en el contexto de los "laboratorios", instancias de formación de la carrera de Trabajo Social donde se busca la integración entre teoría y práctica.

Alejandro Saavedra, a través de su estudio: '*Etnodesarrollo y globalización*', reflexiona sobre este fenómeno a la luz de la situación del pueblo mapuche, intentando dilucidar los dilemas e interrogantes que releva el encuentro abrupto entre modernización y tradiciones culturales. Por su parte, Sergio Riquelme, Trabajador Social vinculado al mundo de la educación formal en su artículo '*Teoría Rogeriana y procesos educativos*', reedita algunas ideas claves del psicólogo Carl Rogers, en las cuales animadores sociales, educadores en general y docentes universitarios podrían encontrar, entre otros aspectos, fundamentos a sus intervenciones en este campo.

Finalmente, las egresadas de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Marcela Boetto y Claudia Pérez, nos presentan en el artículo: '*El grupo de discusión, una alternativa para la investigación social cualitativa*', una problematización en torno al debate cualitativo/cuantitativo existente desde hace ya bastantes siglos en ciencias y la opción metodológica por la técnica del "grupo de discusión", como una modalidad para conocer la realidad desde las percepciones y visiones de los sujetos involucrados en el proceso investigativo.

Agradeciendo la confianza depositada e invitándoles una vez más a suscribirse y a enviar sus colaboraciones a la Revista, saluda a ustedes esperando que el material que aquí presentamos les será de real utilidad,

HILDA CHIANG S.
DIRECTORA

INVESTIGACION

SEXUALIDAD Y FORMACION DE VALORES¹Carmen Sepúlveda P²

Este artículo constituye parte del Marco de Referencia de un Proyecto sobre Sexualidad realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt). En él se presenta una mirada a la problemática de la Educación de la Sexualidad desde los requerimientos que implican los nuevos escenarios socio-culturales a los que la modernidad nos confronta.

Se trata de una lectura que evidencia una perspectiva distinta a aquella con que tradicionalmente se ha enfrentado dicho tema y por ende, constituye un aporte en la búsqueda de pistas de reflexión que permitan ampliar la comprensión sobre el mismo. La discusión se focaliza en torno a las dificultades de comunicación que enfrentan los adultos, padres y profesores, al abordar la educación sexual de los menores.

La comunicación es entendida en este marco, como una forma de expresión cultural, privilegiando las propuestas interpretativa y hermenéutica como pauta para configurar la construcción de conocimiento social y, por ende, educativo. Las dificultades de comunicación que surgen al educar la sexualidad, serán analizadas desde los distintos ángulos que intervienen en la conformación del discurso, el contexto socio-cultural, los actores involucrados en la generación de conocimiento y el propio proceso educativo.

DIFICULTADES DEL CONTEXTO PARA CONFIGURAR EL DISCURSO

La sexualidad a fines de siglo

La educación de la sexualidad no puede hacerse al margen de las profundas transformaciones que presenta la vida social, económica y cultural a

fines de siglo, como producto del impacto de la modernidad en la realización social y cultural de la sociedad.

La modernidad ha traído consigo un conjunto de transformaciones en el ámbito científico y tecnológico, grandes avances en el campo de la urbanización, mejoras en las expectativas y condiciones de vida, además, cambios en la estructura demográfica

1. Este artículo forma parte, de un proyecto financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT (1950165) realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), titulado: "Necesidades básicas de aprendizaje de padres y profesores para la educación sexual de sus hijos y estudiantes del primer ciclo básico".
2. Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas con mención en Sociología y Antropología Social, Universidad de Gales (U.K.). Enfermera, Universidad de Concepción. Docente Facultad de Ciencias Sociales Universidad Católica Blas Cañas.

y familiar, aumento en los niveles de escolaridad como también en los requisitos educacionales, y la exigencia de un mayor desarrollo de destrezas cognitivas y prácticas para participar en esta sociedad. Se vive una globalización de las comunicaciones y del mercado, surgiendo nuevas formas de convivencia y nuevos desafíos para la democracia. En el ámbito cultural, se modifican las formas de vida debido a la incorporación de las personas a un mundo global, existiendo una supeditación o intromisión de las reglas del mercado y de los medios masivos de comunicación al dominio de la vida privada y familiar. Junto a este fenómeno, se suman otros como la atomización y la fragmentación social.

La modernidad no se ha dado de la misma forma en todos los territorios, en cada rincón del planeta, sociedad o comunidad; no todos los sectores sociales son protagonistas de la trama de la modernidad, particularmente las personas de los sectores más desposeídos. El acceso a la modernidad es paradójico, la precaria inserción en el mundo del trabajo de una gran mayoría, contrasta con la inserción en el mundo del mercado simbólico que las comunicaciones abren al interior de los hogares; la integración se traduce en un espectáculo. La diversidad se vive como fragmentación, la variedad como injusticia y la heterogeneidad como exclusión.³

La cultura y la vida cotidiana como forma de vivir en el mundo, ya no son signos de continuidad o de una mera repetición, éstas se transforman de acuerdo a los ritmos que impone la globalización, ya no resulta fácil asociar cotidianidad con continuidad; en la realidad, la vida se hace menos previsible y menos planificable, la existencia es tremendamente dinámica, diversa, heterogénea, la constante es la diferencia. La importancia de la velocidad para la vida cotidiana, es mayor

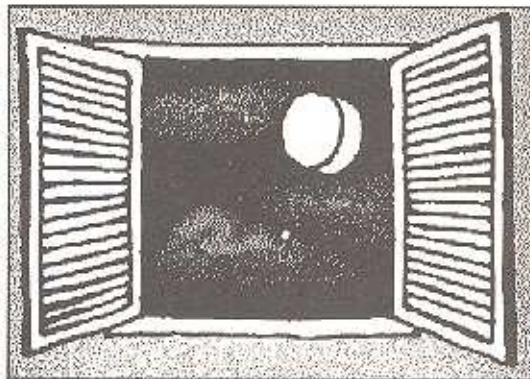
que antes, para sobrevivir, para progresar, para informarse, para capitalizar todos los insumos adicionales del progreso técnico.⁴ Existe una profunda transformación de la dimensión temporal y espacial, el horizonte a corto plazo se ha convertido en el horizonte total de la vida; el minimalismo es un valor bien visto para la acción de todos los días.

En este panorama, educar, construir una imagen de sociedad y de persona resulta un enorme desafío para padres, educadores y para la sociedad en su conjunto.

Tradicionalmente, la construcción de idearios colectivos se guiaba por normas establecidas y aceptadas, ya sea porque éstas eran absolutas y de carácter divino o por la seducción de la oferta, en que la primacía de la razón instrumental y las formas de organización racional de la sociedad moderna, podían concretar los valores de libertad, igualdad y prosperidad, la promesa de la modernidad como eje ordenador del mundo.

En las puertas del tercer milenio, esta supuesta dicotomía también es superada; ni la cultura teocéntrica o el racionalismo exacerbado son polos hegemónicos al momento de construir visiones de mundo y consensos; la capacidad aglutinadora de las grandes utopías desaparece; la concepción de la realidad se fragmenta y diferencia, prevaleciendo una visión de hombre guiada por los distintos humanismos. El desafío es encausar transformaciones sociales y educativas, donde la secularización, también abandone el escenario atomizado; se requiere de un escenario holístico, cinérgico e interactivo.

El eje central de la modernidad es la libertad personal y de los espacios, donde las personas y las masas de individuos la ejercen; en esta dimensión resulta imperiosa la búsqueda de límites y consensos, la construcción de un ideario colectivo, aun-



3. Hopenhayn, M. "Ni Apocalípticos ni Integrados", Ed. Fondo de Cultura Económica, Chile, 1994.

4. Hopenhayn, M. "Interculturalidad y Perspectivismo como límites de la Subjetividad", *El Mercurio*, 28 enero, R18-E19, 1996.

que provisorio, que respete la dignidad de la persona en su relación consigo misma, con los demás y con la naturaleza. Una posibilidad para construir este consenso es formulada por el filósofo alemán Jürgen Habermas, quien propone una ética del discurso como alternativa para la sociedad actual, (...) "una vez que la "razón triunfa", la sociedad se seculariza y se "pluralizan los mundos sociales". En esta ética denominada "comunicativa", la validación de posiciones contrapuestas ya no puede ser consecuencia de imposiciones violentas o de actos de persuasión voluntarista, es una cuestión de diálogo, de argumentación lógica, de acuerdos intersubjetivos producidos en el marco de relaciones en que "las partes" sustentan posiciones similares y comparten iguales cuotas de poder".⁵

Existen, además, otras transformaciones en el ámbito cultural que repercuten en la forma de abordar la sexualidad. Por ejemplo, la presencia de la juventud con características propias, producto de una reducción de la infancia y de una postergación a la vida adulta, el cambio de rol de la mujer, la presencia de diferentes estructuras familiares distintas a la familia nuclear tradicional, las diferencias educacionales entre padres e hijos y el impacto en la credibilidad de los primeros, los grandes avances tecnológicos en el campo de la reproducción humana e ingeniería genética.

Los discursos predominantes, están llenos de mensajes que atañen directamente la calidad de vida. Si bien es cierto, la modernidad ofrece un discurso donde se valora positivamente lo saludable, lo bello, la libertad, la naturaleza, el placer, no es menos cierto que también incluye como valor, la gratificación inmediata y lo desechable. La síntesis que la persona realiza, está guiada por el marco de referencia cultural-étnico del ámbito privado, el que a veces es desconocido, otras, ignorado. Las limitaciones en el desarrollo del arte, de las humanidades, del diálogo re-creador, formador, destinado a crear vínculos y reconocer al otro como un legítimo "otro", deja a la

persona desprovista de lenguaje para elaborar respuestas sobre la vida, sobre sí mismo y los problemas de convivencia. A pesar del gran desarrollo de las comunicaciones, la persona se debate por recuperar la palabra.

La realidad es multifacética, cambiante y el diálogo difícilmente llega a un consenso pleno. Ante este panorama las respuestas pueden variar desde el atrincheramiento moral, hasta la pérdida de referentes estables, y desde la anomia por miseria, hasta el escepticismo por desencanto. Siguiendo la línea reflexiva de M. Hopenhayn, la cuestión no radica en estabilizar el mundo por la vía de una razón reguladora sino en habitar la inestabilidad mediante una razón que sabe cuándo y dónde desregular.⁶

La formulación de un discurso educador, tomando la sexualidad como tema genérico, transita por un camino donde la realidad está compuesta por sujetos reflexivos, en constante movimiento y negociación de significados.⁷ En la actualidad, los modelos de valores tanto absolutos como relativos son puestos en duda, ante esta fisura en la cosmovisión del mundo y de la vida, sólo queda el diálogo, recurrente y constante, como procedimiento humano que permita la reconstrucción de las distintas representaciones, teniendo presente la estrecha relación entre afectividad y cognición.⁸

En este contexto, el gran desafío para educar la sexualidad es establecer qué se entiende por ella, su ámbito, cuál es su finalidad, cuáles son los ejes ordenadores compartidos que permitan formar valores, identificar y construir discursos éticos coherentes y concordantes, ¿cómo desarrollar la razón, cómo crear pautas o desencadenar acciones tendientes a desregular, sacar del curso centripeto, e introducir elementos generadores, pautas éticas que valoren una forma de vida que tenga como eje el desarrollo de la persona, en su convivencia consigo misma, con los demás y la naturaleza?

5. Ponencia presentada con motivo del encuentro realizado por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana para la reformulación del currículum de la Carrera. Ana María Álvarez R. y Pablo Suárez, apunte de trabajo, Octubre de 1996.

6. Hopenhayn, Op cit. 1996.

7. Ibáñez, J. "El regreso del sujeto", Editorial Amerindia, Chile, 1991.

8. Lonergan, B. "Método en teología", Traducción G. Remolina, Edit. Sígueme, Salamanca, 1988.

LA SEXUALIDAD COMO FOCO DE INTERÉS

La sexualidad es un tema complejo por diversas razones: en ella convergen elementos cognitivos, afectivos y conductuales; es un campo donde se construyen y expresan creencias, costumbres y significados, atañe a la vida y al desarrollo de las personas en su relación consigo misma y con otros en una sociedad determinada; es un tema clave para la formación ética que permite vivir sanamente en sociedad; en un mundo donde existe la imperiosa necesidad de educar para la paz y la convivencia en los límites del tercer milenio. A este respecto, los contenidos éticos que dan fundamento a las instituciones y política del Estado chileno, son en términos genéricos, los Derechos Humanos y el régimen democrático.

La educación y el acto de educar reflejan la concepción que las personas poseen de la sociedad y del período histórico; en ella convergen imágenes colectivas de tres momentos de la sociedad: presente, pasado y futuro. Desde el presente, se evalúan los aciertos y errores de la generación que nos antecede y se elabora el ideario que espera ser transmitido como patrón cultural aceptable a la generación de reemplazo; por tanto, requiere de la construcción de una imagen de sociedad futura y una opción para enfrentar el advenimiento de ésta.

La educación en general y de la sexualidad en particular, no puede ser neutral ante la diversidad y heterogeneidad; ella deberá adoptar las características de neutralidad activa, que se expresa en la creación de un espacio para el diálogo donde se verbalicen las diferencias y se practique la formación de valores.⁹

La educación y los procesos de aprendizaje, nos demandan identificar qué conocimientos requieren ser construidos, transmitidos y aprehendidos; cuáles son las necesidades de aprendizaje de los actores; qué se enseñará y cuándo; cuál es el rol de los adultos, del menor, la forma de organizar y llevar a cabo el proceso. Educar la sexualidad plantea una doble complejidad. Además de construir un ideario social, necesita de una estrategia pedagógica y herramientas

concordantes con la construcción colectiva y participativa del conocimiento.

¿QUE ES LA SEXUALIDAD?

Desde una perspectiva antropológica todas las sociedades humanas construyen formas de ordenamiento y convivencia social establecidas en base a relaciones de parentesco, residencia, producción y reproducción económica y de la especie. Las creencias, ritos, religión y cultura concuerdan simbólicamente con el orden establecido, ya sea para transformarlo o perpetuarlo.

La sexualidad, es un conjunto de condiciones que caracteriza a la persona de cada sexo; es "una dimensión del ser humano que compromete lo biológico, lo psicológico, lo social, lo ético y lo filosófico, e integra razón y conciencia; debe entenderse como sustantiva al ser mujer y al ser hombre, y está presente desde la concepción hasta la muerte".¹⁰

Como se verá más adelante, la sexualidad se ha centrado principalmente en su aspecto reproductivo; esta reducción invita a hacer explícitos y a reflexionar sobre sus componentes olvidados: género y afectividad.

El concepto de *sexo*, tal como se usa en el lenguaje cotidiano, tiene un significado ambiguo, pues, se refiere tanto a una categoría de persona, como a los actos que ésta realiza. En el lenguaje cotidiano, el *sexo* se refiere indistintamente a las diferencias biológicas entre hombre y mujer y a la actividad sexual ("tener sexo").

El *género*, se entiende como las expectativas y patrones de conducta vinculados a los sexos y transmitidos en el proceso de socialización. El *sexo*, se refiere a las diferencias físicas del cuerpo; en cambio, el *género*, alude a las diferencias psicológicas, sociales y culturales entre hombres y mujeres.

No existe consenso sobre la relevancia del factor biológico en las diferencias de comportamiento entre hombre y mujer. Sin embargo, investigaciones muestran que parte del aprendizaje del género acontece en la vida cotidiana.

9. Trilla, J. "Procedimientos de la Neutralidad Activa", en Martínez, M. y Puig, J. *"La Educación Moral"* Ed. GRAU ICE, España, 1991.

10. Ministerio de Educación. *"Política de Educación en sexualidad"*, Chile, 1993.

Por ejemplo, A. Giddens, cita los experimentos realizados por Will, Self y Datan (1976), donde "...un grupo de madres jóvenes interactuando con una niña de seis meses llamada "Berth", le solían sonreír continuamente y le daban muñecas para que jugara. Decían que era muy "dulce" y que tenía un "llanto suave". La reacción frente a un niño de la misma edad llamado "Adam" fue distinta. Le solían ofrecer un tren u otro "juguete masculino". Berth y Adam era el mismo bebé vestido de otra manera". Otra experiencia realizada por Hansen (1980), grabó las reacciones que los abuelos tenían en la maternidad. A los recién nacidos varones, se les describía como "robustos", "guapos" o "fuertes"; de las niñas se decía que eran "delicadas" "dulces" o "encantadoras", no existiendo diferencia de peso y tamaño entre los bebés (Giddens 1991, p. 194)

La diferencia conceptual entre sexo y género, invita a reflexionar acerca de la relación entre los géneros masculino y femenino, y sobre los tipos de interacción que se dan al interior de éstos. El discurso educativo no sólo debe centrarse en los aspectos físico biológicos, sino, en la construcción y auto comprensión de comportamientos aceptables y esperados para la convivencia humana desde una perspectiva global de género.

La *afectividad*, es la capacidad que posee la persona de desarrollar vínculos y relaciones entre ella y su medio. Esta capacidad, está mediada por el desarrollo de la sensibilidad para valorar el mundo interno y externo a sí mismo, y está íntimamente vinculada a la capacidad de amar.

"El amor es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad y no con un 'objeto amoroso'",¹¹ es una facultad que radica en la persona. Fromm, distingue tipos de amor, diferenciados por los objetos amorosos; amor entre padres e hijos, fraternal, materno, erótico, amor a sí mismo y amor a Dios.

Al efectuar la diferenciación entre sexo, género y afectividad, el contenido del discurso para educar

la sexualidad sobrepasa la información biológica e incorpora elementos valórico-críticos sobre la convivencia, el mundo natural, la relación entre los géneros y la relación consigo mismo más allá de la genitalidad. Una educación cuyo eje es el amor y la convivencia humana. El desafío es construir una educación para el cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente, basada en la responsabilidad, el respeto y el conocimiento de los distintos objetos amorosos, que se efectúa desde el nacimiento.

ACTORES EN LA EDUCACION DE LA SEXUALIDAD

Los padres y profesores cumplen una función primordial en la formación de los niños; son los integrantes de dos grandes instituciones de socialización y formación moral que no están exentas de dificultades.

• 1.a Familia y los padres

La familia, como núcleo básico de socialización, cumple un rol fundamental en la formación de los niños y constituye el primer espacio de aprendizaje. En ella, se construyen los tres dominios primarios de la existencia humana: el del cuerpo, el de la emocionalidad y el del lenguaje.¹² Aquí se aprende el concepto de sí mismo, de los demás y del mundo, también es el lugar donde se desarrollan los afectos, se captan y ejercitan las primeras destrezas sociales. Se aprende a nombrar las cosas, cómo pensar, cuándo y cómo saludar, cuándo reír y llorar, en qué creer, qué es lo hermoso y qué es lo feo, qué se ha de acoger o rechazar, qué es lo verdadero y qué es lo falso, qué es valioso y qué no y cómo ejercer los roles en los distintos ámbitos de la vida. También se aprende a disfrutar de un libro, a entender un chiste y a expresar amor o rabia, afecto y emociones.¹³

La familia constituye la base de la afectividad, cuya importancia es vital en el desarrollo equilibrado

11. Fromm, E. *"El Arte de Amar"*, Paidós Studios, Madrid, 1980, pág. 52.

12. Echeverría, R. *"Ontología del Lenguaje"*, Dolmen Estudios, Chile, 1995.

13. Muñoz, M. et al. *"Chile en familia. Un análisis sociodemográfico"*, Editado por UNICEF, primera edición, Chile, 1991.

de la persona. Por medio de las relaciones gratuitas que se dan entre sus miembros, el niño se introduce en la experiencia de sostener vínculos cercanos y duraderos con otros, en contraste con las relaciones funcionales que se establecen en los demás espacios de la sociedad moderna. También es portadora de la historia, a través de ella, las nuevas generaciones van recibiendo un legado cultural, valores, creencias, pautas de comportamiento que definen el carácter de un pueblo y la identidad social de sus miembros. Es un poderoso agente, ya sea para la mantención o el cambio cultural; en ella se pueden mantener la tradición, la cultura y es el lugar más propicio para efectuar transformaciones.

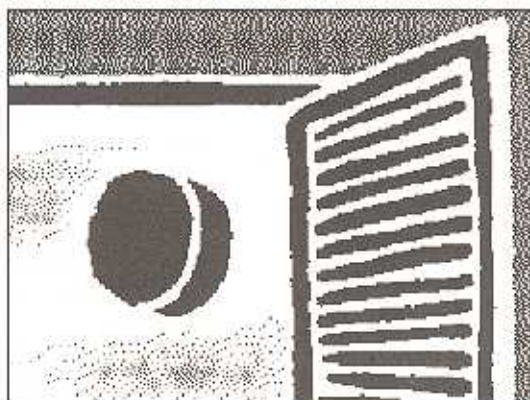
La familia, a través de sus miembros, ejerce un rol formador de un discurso y de significados en sus diversos contextos sociales y culturales. Esta experiencia cotidiana, opera como mediadora de los procesos de aprendizaje que viven los actores de la educación, a saber, niños y profesores. En el ámbito de lo privado, el niño empieza a conocer e interpretar su medio y a actuar de acuerdo a la forma de comportarse que establece la norma dominante. En el hogar se aprenden las primeras palabras, signos y gestos que permiten referirse a lo sexual, genital y afectivo.

Los estudios sobre familia y sexualidad, tienden a focalizarse en las siguientes áreas: los grados de conocimiento sobre sexualidad de los padres (Santelices, 1994), la incidencia de la familia en el abuso sexual de menores (Miotto, 1992) y la familia en relación al embarazo adolescente (SERNAM, 1991). En cuanto al tema de la colaboración entre los padres y la escuela, los estudios tienden a centrarse sobre la influencia de la familia en el rendimiento escolar (McAllister, 1990, CEPAL, 1991) y las estrategias para involucrar a los padres en la escuela (Massachusetts Department of Education 1990).

Morin (1993), ha estudiado desde dos ángulos las dificultades que la educación en sexualidad presenta a la escuela y a la familia. Por una parte, su revisión del currículum para la educación en sexual-

idad en el sistema escolar chileno, muestra una historia de avances y discontinuidades, una escasez de información y una falta de programas de formación, lo que ha dificultado la consolidación de un campo sobre educación de la sexualidad desde el ámbito formal.

Este mismo autor, ha diagnosticado los problemas de comunicación que tienen los padres y profesores cuando se ven enfrentados a responder y a abordar los comportamientos sexuales de sus hijos o estudiantes. Estas dificultades, que se agudizan durante el periodo de la pubertad y adolescencia, tienen su raíz a muy temprana edad, en la propia educación de la sexualidad del adulto, cuando el niño pequeño comienza a expresar su curiosidad con respecto a su sexualidad y a la de los otros.



Diversos estudios muestran los contratiempos que enfrentan madres y padres en el ejercicio de su función como primeros educadores de la sexualidad de sus hijos, tanto, en el contexto familiar, como en su relación con el sistema escolar. Las respuestas de los adultos, tienden a dificultar los procesos según los cuales los niños internalizan significados y valores culturales que les permiten una integración consciente y una auto-regulación responsable de su sexualidad. En este sentido, las pautas de comunicación en sexualidad de los adultos en relación a los menores, tienden a expresar sentimientos de inseguridad, silencios, juicios negativos, incluso, sanción psicológica y física ante comportamientos que forman parte del desarrollo sexual normal de niños y adolescentes.

Tales pautas, aumentan las dificultades intergeneracionales para comunicarse sobre un tema que preocupa a ambas partes. Por ejemplo, frente al silencio o a la perturbación del adulto al hablar de sexualidad, los niños aprenden a no preguntar, a sentir temor sobre cómo será interpretada su curiosidad. De éste modo, los dibujos de genitales, el vocabulario grosero, los "chistes picantes" y los comentarios exagerados de los adolescentes sobre sus conquistas, permiten romper el silencio y hablar del sexo de un

modo menos comprometedor. A su vez, entre los pares evitan plantear dudas para no parecer ingenuos (Morin, 1994).

A nivel familiar, lo común es que la educación sexual esté marcada por el silencio o por la interrogante de cuándo será el momento oportuno para hablar sobre sexualidad. Los cambios en la estructura de la familia y en su función educativa, combinado con el hecho de que sean varios los actores, instituciones y discursos que influyen en la socialización de sus hijos, hace que los padres frecuentemente se sientan desorientados, insuficientemente preparados, aislados y/o pasados a llevar, en la tarea de educar a sus hijos.

A pesar de la poca comunicación explícita que puede haber en torno al tema, la familia de igual modo educa la sexualidad de sus hijos a través de la calidad de sus propias relaciones afectivas, mensajes implícitos y actitudes acerca del cuerpo, las relaciones con otros, consigo mismo y con el medio natural.

• La Escuela y los profesores

La escuela como institución formadora, apoya a la familia en el ámbito de la educación sexual¹⁴ y esta función no está exenta de tensiones. Por un lado, las opciones y acciones, tanto de forma como de contenido efectuadas en la escuela, necesariamente repercuten en el ámbito de lo privado, ya que la sexualidad es un tema de formación íntimo, propio de la familia que involucra valores, expectativas y creencias. Por otro lado, los actores adultos de ambas instituciones - padres y profesores - tienen expectativas mutuas sobre sus respectivas misiones y formas de accionar. Al constatar las dificultades de la sociedad actual, los déficits o problemas relacionados con la educación sexual de los niños, éstos, no pocas veces, se recriminan mutuamente. También, existe acuerdo en ambas partes sobre la necesidad de crear u optimizar espacios de comunicación efectiva; tarea indispensable para establecer consensos que permitan o favorezcan el cumplimiento de la misión de ambas instituciones.

Los profesores, al igual que los padres, no están al margen de las dificultades de educar la sexualidad

de los niños. Debido a la tradición cultural de nuestra propia educación sexual y a las tendencias pedagógicas que han predominado en la educación, la educación sexual está marcada por una falta de explicitación del qué y el para qué de ella. Además de poder comprender los múltiples discursos y significados que surgen sobre el tema, lo anterior acontece en una sociedad cuyos medios de comunicación están bombardeadas por imágenes y símbolos vinculados a la sexualidad de fácil acceso a todos los menores.

Los actores concuerdan que la educación sexual debe ser replanteada; necesita involucrar a padres y profesores en esta tarea simultánea que requiere de colaboración mutua, para poner en común la finalidad, los objetivos, el contenido y la forma o estilo pedagógico de llevarla a cabo.

• Los menores

En términos generales, los adultos y el contexto histórico social y cultural en el que la persona nace, son los primeros patrones disponibles en el proceso de construir conocimiento.

En la etapa de la infancia tardía, que coincide con los primeros años de enseñanza básica, se produce un intenso proceso de socialización en términos de roles y normas sexuales; los niños aprenden cómo operan las normas, cómo opera la relación entre los sexos y hacia sí mismo; se agudiza la diferenciación de intereses esperados socialmente para cada sexo. En términos de interacciones entre pares, a menudo son castigados o ridiculizados si existe desviación a las normas socialmente aceptadas. Entre los 6 y 9 años predomina una moral heterónoma, basada en relaciones de coerción. Al término de éstos años, se inicia la puesta en duda de lo que era incuestionable, proceso que se expresará en toda su dimensión con posterioridad en la adolescencia.

Morin, señala que los jóvenes aparentan saber mucho sobre sexualidad, mientras van buscando intuitivamente respuestas a sus necesidades afectivo-eróticas, aprendiendo por ensayo y error. A consecuencia de esto, quedan más expuestos y vulnerables

14. Educar proviene del latín y significa sacar fuera: *e* = afuera y *ducere* = conducir, guiar.

frente a situaciones de abuso sexual, al riesgo de embarazos no deseados, al SIDA y a otras enfermedades de transmisión sexual.

La familia y la escuela comparten su misión junto a otros agentes socializadores influyentes, como son: el medio socio-cultural donde se desenvuelven los niños, los pares y diferentes mensajes transmitidos por los medios de comunicación. El sexo es culturalmente un tema tratado en forma dicotómica y ambigua. Por un lado, los menores son bombardeados por un sinnúmero de mensajes ligados a la sexualidad; roles asociados a los sexos, primando lo corporal vinculado al placer, lo desechable y a algún producto del mercado. Por otro lado, es un tema íntimo, "tabú", escasamente hablado en el ámbito de lo formal, incluso existe un lenguaje simbólico o metafórico para expresar "eso". La resolución de esta anomalía o quiebre, es de sumo interés para la formulación de programas de estudio y objetivos curriculares como se verá más adelante.

La construcción de conocimiento social sobre sexualidad es un campo problemático, ya que queda de manifiesto la disonancia entre lo que se dice y lo que se hace, surge la duda y la sospecha sobre el significado que se construye. La forma incuestionada o rutinaria de educar la sexualidad se rompió y no existe una fórmula aglutinadora que reconstruya el conocimiento en una sociedad moderna, diversa, heterogénea y globalizada.

Educar la sexualidad de los menores en las condiciones sociales anteriormente descritas, enfrenta una doble fisura. Por una parte, debe abordar los desafíos y condicionantes derivados de las características que crea la modernidad, y por otra, demanda que los actores adultos, elaboren un discurso sobre un tema respecto del cual recibieron escasa formación, en un contexto cultural con conceptos, ejes ordenadores y pautas valóricas distintas; a lo que se le suma un estilo donde primó el silencio. Por tanto, el desafío es el de obtener información empírica, relativamente actualizada sobre la realidad antes descrita y proponer una estrategia pedagógica que permita acompañar la reconstrucción de un discurso formativo, diferente -en contenido y forma- del que los mismos formadores recibieron. Si estos actores están insertos

en la realidad social, ¿tiene esta diferenciación alguna implicancia al momento en que ellos conceptualicen sus dificultades de comunicación?

LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN LA INTERACCION EDUCATIVA

Desde una propuesta interpretativa, la realidad social en la vida cotidiana es aprehendida en un continuo proceso de tipificación, desde lo más inmediato a lo más abstracto; vincula a la persona con sus antecesores, su propia biografía y a sus sucesores. La futura visión de mundo es elaborada en el presente junto con aquellos con los que comparte un universo de significados. Por tanto, la educación es parte de un proceso mayor de construcción de conocimiento social, que tiene lugar en la vida cotidiana.

El ser humano nace en un mundo estructurado, ordenado, con un lenguaje y significados compartidos. Desde su nacimiento, la persona percibe la realidad cotidiana organizada en términos espaciales y temporales, y poseyendo un significado determinado. Esta realidad se construye en la interacción con otros. Recordando lo planteado sobre la misión de la familia, el primer aprendizaje surge de la relación entre el niño y la madre o adulto a cargo de su cuidado, posteriormente se va incorporando el medio social y la escuela. El aprendizaje comprende, entre otras dimensiones, el proceso de darle nombre a las cosas. El mundo material es "objetivado"; se aprenden formas de conducta culturalmente aceptadas que orientan el actuar e interactuar y se traducen en "tipificaciones". El conocimiento del mundo es adoptado como propio, es "subjetivado"; se forman los patrones culturales y las pautas conductuales. Se construye el conocimiento del sentido común, lo que es aceptado y creído, sin ser puesto en duda.¹⁵

El acervo de conocimientos está compuesto por constructos de primer orden, las "recetas", que nos permiten operar en el mundo social, interactuar con otros y continuar con este proceso de construcción de conocimiento, del yo social y del yo persona. Este se

15. Berger, P.; Luckman T. *"The social Construction of Reality"*, Penguin Book, U.K., 1976.

basa en la interacción cara a cara y en el intercambio simbólico; es un proceso dinámico y en constante negociación.

El lenguaje, por tanto, juega un rol trascendental en la construcción de conocimiento; es clave para comprender los fenómenos humanos, permite a la persona pensarse a sí misma, modela la identidad, el mundo en que vivimos y nuestra intervención en él; permite que éste sea accesible a su productor y a las otras personas en el mundo social. El lenguaje, -lengua, habla, signos, símbolos- que permite este intercambio, constituye el sistema simbólico más importante en la sociedad humana. Está formado por tres componentes; lengua, cuerpo y emociones; estos tres se conjugan en el propio lenguaje, lo que hace que sea un fenómeno recurrente.¹⁶

El lenguaje abre y cierra posibilidades de acción, vincula al orador con el pensamiento y la acción; además permite comprender a la persona en sus distintos dominios; a saber, el de la experiencia, el del discurso, el performativo, el emocional y el moral.¹⁷

La experiencia de cada uno de los actores y los juicios básicos que conforman su visión de mundo, son componentes que no pueden quedar de lado a la hora de diseñar alguna intervención educativa; la reflexión sobre la experiencia puede enseñar a vivir los acontecimientos futuros de manera distinta o a reinterpretar lo ocurrido. Desde esta perspectiva, el discurso, asociado a la facultad ontológica del lenguaje, al modificar nuestras interpretaciones, nos modifica a nosotros mismos.

El dominio performativo se refiere a la acción de la persona en la sociedad y al conocimiento o competencias que posee para actuar; el sentido común sirve de guía y sólo se cuestiona cuando el resultado de la acción afecta la identidad pública o los límites morales de la persona. Lo no esperado, lo atípico, induce a la reflexión y a la posibilidad de reconocer otras formas de hacer las cosas distintas de la propia. Es el inicio de posibles modificaciones en la acción.

El lenguaje, puede afectar las emociones, como a su vez, las emociones pueden afectar el lenguaje.

Las emociones, pueden ampliar la disposición de la persona a la transformación, sin embargo, ésta disposición no es garantía, ya que las emociones, que nos permiten observar, damos cuenta de algo, no son las mismas que conducen a la acción. En este sentido, Echeverría plantea que la aceptación o rechazo de los juicios de facticidad y posibilidad, conducen a estados de ánimo paralizantes, resentimiento o resignación, y de acción, acalamiento, paz y ambición.

Una propuesta pedagógica necesitará incorporar al concepto de motivación tradicional, la creación de un contexto emocional en el cual pueda tener cabida el aprendizaje. Los agentes formadores que conforman la comunidad educativa, particularmente padres y profesores, requieren ejercitar destrezas en el manejo de la propia emocionalidad y la de los menores. Así como también, asumir la diferencia de género que existe tanto en los diferentes estilos como en la utilización del lenguaje y distintos significados asociados al vínculo y a la libertad.¹⁸

Por último, el ser humano es un ser moral. La moral es el aspecto actual de la ética, la que a su vez orienta o enmarca la forma de responder al desafío que todo ser humano enfrenta con respecto al sentido de la vida. La moral, entonces, se traduce en un conjunto de declaraciones acerca de las acciones que pueden y deben ser realizadas, por uno mismo y los demás, en determinadas circunstancias. La moral establece lo permitido, lo prohibido y lo obligatorio; se construye gracias a la capacidad de construir juicios que nos confiere el lenguaje. En la medida que la vida humana es inconcebible al margen de la comunidad y de la interacción entre sus miembros, todos los comportamientos del hombre se convierten en morales o al menos todos ellos tienen una connotación moral.¹⁹ Sin límites morales la vida social es imposible.

En el campo de los aportes teórico/metodológicos vinculados a la construcción de discursos pedagógicos y de conocimiento, resulta de interés destacar los trabajos del sociólogo inglés Basil Bernstein quien ha venido desarrollando, desde los inicios de la década del 60, los conceptos de códigos de lenguaje en una

16. Maturana, H. *Emociones y lenguaje en Educación y Política*, Ed. Pedagógicas Chilenas, Chile, 1990.

17. Echeverría, 1995.

18. Tunner, D. *Tú No Me Entiendes*, Vergara Editores, Argentina, 1990.

19. Martínez, M.; Puig, J. *La Educación Moral*, Ed. GRAË ICE, España, 1991.

sociedad estructurada. Posteriormente complementó su propuesta con los conceptos de clasificación y enmarcamiento (framing) en las pedagogías visible e invisibles, ambas como modalidades simultáneas que reflejan las relaciones de poder, ideologías e intereses que convergen en el proceso pedagógico.²⁰

El código, es un principio regulador adquirido en forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes. El código genera los principios para diferenciar los contextos (clasificación) y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcamiento).

En términos de los códigos de lenguaje, el código restringido, contiene supuestos que los hablantes esperan que conozcan los demás, contiene significados de tipo particular y usados localmente dependientes del contexto; el uso de éste código limita la posibilidad de mostrar procesos, expresar conceptos o una imagen deseada. El código amplio, utiliza conceptos con significado universal, es menos local y más independiente del contexto; es más abstracto. El significado de las palabras puede individualizarse, adecuarse a las demandas de situaciones particulares y, por tanto, permite la expresión de ideas abstractas con mayor facilidad. El manejo del código amplio no es excluyente; los hablantes pueden utilizarlo en conjunto con el restringido si lo desean, no así a la inversa.

La modalidad de un código viene dada por los valores de clasificación y enmarcamiento, éstos pueden variar con mutua independencia. Ambos códigos son constituyentes de la visión de mundo de cada persona; reflejan los parámetros de selección o "enmarcamiento" (framing), como también los criterios de clasificación o reordenamiento de los elementos de la realidad así definida.

En el sistema educacional conviven distintos códigos; ya sea por la influencia de la estratificación social, como por el impacto del poder y del control social sobre la adopción de valores. Ello genera la coexistencia de una pedagogía abierta y visible y de otra, encubierta e invisible. La segunda, la conforma la comunidad cultural que se origina en la escuela y la comunidad educativa. La comunidad educativa no

sólo se concibe intra muros; está formada por la familia, los pares y el ambiente físico social.

El encuentro de estas dos pedagogías condiciona el aprendizaje; algunas veces los objetivos y valores pueden ser concordantes y coherentes entre sí, otras veces abiertamente divergentes. En el primer caso, el menor asumirá como incuestionable el conocimiento y comportamiento ofrecido. En el segundo, lo dejará en la necesidad de emprender una búsqueda vivencial, abrirse a otras formas de hacer y abordar la vida, otras conversaciones, para construir su propio sentido o conocimiento, con algún interlocutor legítimo y aceptado, de acuerdo a los valores imperantes en el núcleo cultural que actúa como referente.

Los menores están constantemente y a temprana edad expuestos a una diversidad de mensajes; los medios de comunicación irrumpen en el espacio doméstico, transmitiendo estímulos eróticos asociados a mensajes valoricos que acentúan el consumismo, lo desechable y la gratificación inmediata; de igual modo puede ocurrir con el entorno cultural. Las instituciones formadoras contienen en su seno la fuerza de una pedagogía invisible cuyo alcance en este ámbito aún no es evaluado.

En una sociedad que vive las repercusiones de la modernidad, ante la diversidad de ofertas; de visiones de mundo, de posibilidades de lo que podría o no ser aceptado, los actores del proceso educativo entran en conflicto con sus propios límites morales.

Los adultos, por contar con juicios y una concepción previa del bien y del mal, al educar la sexualidad en este mundo moderno enfrentan el desafío de actuar ante situaciones para las cuales no están moralmente equipados. La tendencia podrá ser responder al desafío y actuar, o descartarlo. Los silencios o las formas simbólicas de abordar la sexualidad, como son los chistes, el enojo o el propio silencio sean tal vez una forma de expresar la opción por descartar la acción y establecer nuevos límites de tipo simbólicos, rituales, en un intento de reconstruir una visión de mundo sin fisura, de alejar el peligro de lo desconocido.²¹

Resulta entonces imperioso desarrollar una propuesta pedagógica basada en el diálogo y la re-

20. Bernstein, B. *"La estructura del discurso pedagógico"*, Ed. Morata, España, 1990.

21. Douglas, M. *"Purity and Danger: An analysis of concepts of Pollution and Taboo"*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1966.

flexión, ya que la forma habitual de socialización de los menores - como espectadores y con educadores que reconocen las dificultades en la comunicación - corre el riesgo de romper o congelar la interacción cara a cara, limitando la construcción de conocimiento; la adquisición y desarrollo de un lenguaje que permita pensar, elaborar juicios autónomos y críticos, diferenciar hechos de juicios, evaluar el resultado de acciones; en última instancia construir un pensamiento autónomo y justo.

En el tema de la sexualidad, la ausencia de palabras deja al simbolismo y a la comunicación no verbal como lenguaje para ser interpretado y utilizado en la búsqueda de mensajes fundantes, constructos de primer orden o recetas y formas de actuar. Tanto el diagnóstico de necesidades educativas, así como la interacción y la reflexión pedagógica tendrán que adecuarse a esta constatación.

Si los adultos reconocen dificultades de comunicación para abordar la sexualidad, la reflexión es doblemente necesaria, en primer lugar, para develar las historias colectivas y personales e identificar los juicios fundantes sobre un tema tradicionalmente censurado, callado, oculto, y también, como forma de contribuir a la formación de un discurso pedagógico aceptable, adecuado y oportuno.

Teniendo presente: la relevancia del lenguaje, las distintas modalidades de códigos, la diversidad de valores y realidades que intervienen en la clasificación y enmarcamiento originando diferentes significados, la diferenciación de género en el manejo de las emociones y el uso del lenguaje; las dificultades de comunicación de los adultos están relacionadas con la necesidad de elaborar un discurso destinado a capacitar a los menores para que enfrenten aquellos temas y situaciones definidas como problemáticas. La tarea es ardua ya que supone abordar un conflicto de valores en el escenario diverso y cambiante de fines de siglo.

El desafío es entonces: ¿Cómo construir discursos culturalmente aceptables y coherentes que faciliten

la interacción formativa entre los distintos actores del proceso? ¿Cómo desarrollar una propuesta curricular fundada en la realidad, de carácter participativo y capaz de socializar y educar la moral?²²

EDUCACION DE LA SEXUALIDAD Y MODELOS PEDAGOGICOS

En la Región de las Américas, influenciada por una cultura occidental cristiana, el interés por la educación sexual surge en la década de los 40 y se hace visible en forma esporádica. Sólo a fines de la década de los 60, con sus particularidades históricas, se empiezan a desarrollar los primeros programas. En esa época, las distintas Iglesias apoyan la realización de estas actividades. Sin embargo, sólo en los 90 la educación sexual adquiere una nueva dimensión, motivada por los problemas que debe enfrentar - SIDA y embarazo adolescente - y por el cuestionamiento sobre la forma y efectividad de los programas realizados.²³

En Chile, los primeros intentos se ubican en la década de los 20. En 1926 la Asociación de Profesores de Chile ofrece los primeros cursos relativos al tema. En 1946 se forma la Sociedad de Sexología - Antropología destinada a conocer e instruir sobre dicha problemática. Posteriormente en 1963, con la Reforma Educacional, se introduce como parte de las materias de biología, en los currículum de Ciencias Naturales. El Decreto N°300 de 1981, profundiza los contenidos al insertar una unidad sobre reproducción humana en el programa de Ciencias Naturales de primero medio.²⁴

La forma cómo se ha tratado la educación sexual en la escuela, ha sido cuestionada y existe amplio consenso sobre la necesidad de revertir esta situación. Como lo indica la política de Educación Sexual del Ministerio de Educación se requiere construir programas para educar la sexualidad en conjunto

22. Es preferible reservar la expresión 'educación moral' para aquellas situaciones en las que se trasciende la mera adaptación a los criterios normalizados por la sociedad. En los casos meramente adaptativos utilizaremos el concepto de 'socialización'. Puig y Martínez, 1989, pág. 21.

23. Grolier Electronic Publishing, Inc. 1993.

24. Morín, J.; Marfán, J.; Icaza, B. "Conversemos de sexualidad. Programa para padres, profesores y estudiantes", CIDE, Chile, 1995, pág. 41-42.

con la familia, a partir de las diversas realidades, logrando que ella sea un objetivo transversal en el proceso global educativo y que esté anclado en las opciones ético-valóricas de la familia y los adultos de la comunidad educativa.

Al respecto, la política educacional considera la sexualidad como una forma de contribuir a mejorar la calidad de la educación al integrarla a la vida real. Dada la cobertura que tiene el sistema educacional chileno y la importancia de la escuela como agente dinamizador de las distintas comunidades donde se inserta, el encuentro y diálogo entre los agentes de la comunidad educativa, principalmente padres y profesores, también puede contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Los modelos pedagógicos están vinculados con la forma de asumir la formación de la sexualidad, en términos de contenido y estilo y, por tanto, pueden estar íntimamente relacionados con las dificultades de comunicación de los actores y la manera de abordar estas dificultades.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT, 1990), introdujo la noción de "necesidades básicas de aprendizaje", es decir, aquellas necesidades relacionadas con la diversidad de demandas existentes, para que las personas puedan desarrollar sus capacidades humanas mejorando su situación de vida.

La noción, supone una participación que se concreta en la educación al tomar en cuenta la vida cotidiana, los significados culturales y el contexto histórico de los sujetos en su búsqueda protagónica de respuestas a sus problemas (OREALC-IDRC, 1993). De modo coincidente, Sears (1992), en su revisión de programas de educación sexual en EEUU, incluye entre sus criterios de evaluación la consideración de la experiencia de los participantes, su contexto cultural y su rol protagónico en el aprendizaje. Lo anterior, también, está reflejado en la Política de

Educación en Sexualidad del Ministerio de Educación, publicada en 1993.

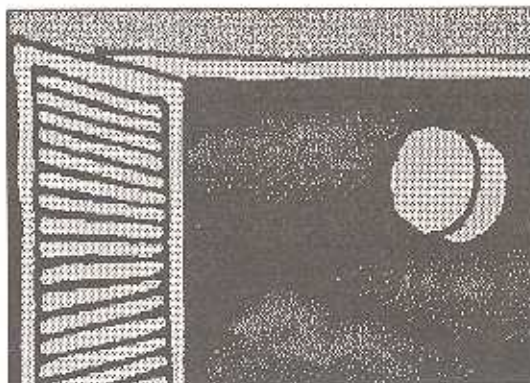
En la actualidad, la formulación de una propuesta educacional, además de disponer y construir un lenguaje que permita elaborar un discurso coherente, en un mundo social diverso y fragmentado; requiere, por una parte, asumir la descentralización y autonomía de los establecimientos educacionales, y elaborar sus propios proyectos, planes y programas concordantes con la realidad local; y por otra, determinar el contenido y la forma que debe adoptar la educación sexual, estableciendo un consenso explícito sobre *qué* y *cómo* se abordará.

LA SEXUALIDAD EN EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

La forma de educar la sexualidad está fuertemente influenciada por el naturalismo presente desde la tradición griega y plasmado en el mundo moderno en el positivismo,²⁵ en la cultura iluminista, que exagera la razón o conocimiento instrumental - útil en el campo de la ciencia y la tecnología -, e intenta hacer de los procedimientos científicos, la norma dominante en el proceso de construir conocimiento, eficaz y útil para la sociedad.

La producción y reproducción del conocimiento científico es un proceso a cargo del investigador; desde la lógica racional, científica: conocer y actuar son procesos distintos aunque complementarios. La

adopción de esta lógica, transforma el proceso educativo en la identificación y el traspaso de conocimientos estimados necesarios por el educador. Ello de acuerdo a criterios y prioridades establecidas por la sociedad y la estructura educativa, en función de características éticas de los menores y sus respectivos niveles



25. En esta tradición podemos ubicar a connotados autores como Rousseau, Froebel y J. Dewey.

El modelo pedagógico tradicional, privilegia el pensamiento analítico lineal y las relaciones de causalidad. Se espera que el traspaso de conocimientos para la edad adecuada desencadene el desarrollo personal y cognitivo, y un accionar de acuerdo a pautas morales establecidas.

Concordando con este modelo, la educación sexual²⁶ ha sido abordada proporcionando los elementos cognitivos que dan cuenta de las diferencias en la constitución física y biológica de las personas; conocimientos de carácter científico-tecnológico del proceso reproductivo, como lo muestran los textos de estudio actuales, reduciendo sexualidad a genitalidad.

Una educación sexual centrada en el aprendizaje de conceptos científicos, transforma la sexualidad en un tema para ser tratado por expertos. Esta imagen objetivo de la educación sexual deja a los adultos en una doble dificultad para enfrentar la sexualidad de los niños. Por un lado, el conocimiento instrumental es más útil en la formación científica y tecnológica que para la formación de valores, y por otro, el contenido de la educación queda limitado a externalidades físicas o psicológicas.

El modelo pedagógico tradicional parece contribuir a las dificultades de comunicación frente al tema. *Primero*, si en la educación sexual predominan conceptos de carácter técnico científico, se puede comprender el sentimiento de inadecuación o falta de conocimientos por parte de los adultos al intentar educar la sexualidad de los menores. Desde los padres, por la real o a veces aparente falta de conocimientos técnicos, y desde los profesores, por la magnitud cultural de la empresa.

Segundo, si la adquisición de hábitos y valores es la resultante del desarrollo cognitivo, la formación recomienda acciones para disuadir o prevenir elementos o situaciones del medio natural que podrían dar espacio a la aparición de conductas no deseadas; en su defecto, empieza a operar el castigo como mecanismo en la formación de hábitos. Esta forma de abordaje resulta inapropiada y poco efectiva ante la

diversidad de estímulos y situaciones existentes en la sociedad actual.

Tercero, si en la formación de hábitos y valores predomina el aspecto cognitivo, se está subordinando la formación a la lógica de la racionalidad instrumental. Los elementos del ámbito cultural, del sentido común, de las emociones, quedan al margen. Desde esta perspectiva, la realidad aparece como problemática para todos los actores del proceso educativo: menores, padres y profesores, puesto que se rompe la relación entre lo sabido, lo visto, lo realizado y lo expresado.

Cuarto, si en el proceso de construcción de conocimiento, el modelo tradicional carece de recursos para manejar a un mismo nivel de importancia, los aspectos cognitivos con los afectivos y emotivos²⁷, el tratamiento del tema de la sexualidad resulta fragmentado y apartado de las vivencias cotidianas de los actores. Más aún, los dominios no tratados, conforman el conocimiento oculto o silencioso, que se construye en forma paralela al oficial.

LA SEXUALIDAD EN EL MODELO PEDAGOGICO ALTERNATIVO

Existen otras vertientes epistemológicas que ofrecen una propuesta frente a la educación, considerándola como un proceso de acción cultural, de construcción, reconstrucción y apropiación del conocimiento, en una sociedad con una estructura de poder determinada.

El aprendizaje es un proceso que se construye y expresa a través del lenguaje. El concepto clave aquí, es la comprensión; el "verstehen" utilizado por Weber al igual que otros historiadores alemanes, asociado al campo de la hermenéutica. La comunicación es un aspecto analítico de la conducta humana que contiene y refleja el marco de acción cultural, esta

26. El concepto "educación sexual" restringe la acepción de la misma; "educación de la sexualidad" aporta un significado integrador.

27. Park, P. "Qué es investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas", en Salazar, M. Cristina. "La Investigación Acción Participativa", Ed. Humanitas, Argentina, 1992.

28. Wuthnow, R.; Huntar, D.J.; Bergesen, A; Kurzweil, R; "Análisis Cultural", Paidós Estudios, Argentina, 1988.

permite establecer y construir pautas morales.²⁸

La comunicación y "performance" (actuación y competencia) se desarrollan en un marco intersubjetivo en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la realidad deja de ser única, para transformarse en plural, en tanto es real todo aquello que puede ser objeto de interpretación. A su vez, estas realidades están mediadas por un proceso de interacción con otro, en la sociedad y en la pluralidad del habla.

La propuesta educativa alternativa asume que tanto conocimiento como aprendizaje son procesos constantes, donde intervienen, además de las condicionantes de carácter biológico, elementos del contexto socio-cultural.²⁹

Un modelo pedagógico alternativo espera que el formador adopte un estilo democrático que sea capaz de construir ciertas condiciones, por ejemplo, a través de la discusión grupal, que trasciendan la diversidad de representaciones y poder constituir una instancia, aunque provisoria, de unidad y consenso.³⁰ Según este estudio, que examina la relación pedagógica entre formadores y participantes, la interrelación entre los actores del proceso educativo, y en cierto sentido la acción del profesor, están condicionadas por la heterogeneidad de representaciones de los participantes.

El desarrollo de un modelo alternativo enfatiza la necesidad de "aprender a aprender". Tanto los padres como los educadores y los menores, necesitan recuperar, en el diálogo, la experiencia del otro, reconociendo la emocionalidad y reconstruyendo las distintas percepciones en juego. Es en este contexto, donde el diagnóstico de necesidades de aprendizaje se constituye en un proceso de negociación entre los actores en el ámbito del sistema de representaciones y el sistema de necesidades. Por tanto, las necesidades de formación pueden ser definidas como "un proyecto elaborado en tensión o colectivamente, a partir de un análisis de la relación de los agentes sociales considerados en su medio, en vistas de un cambio individual y colectivo, deseado, realista y planificado" (Rousson

& Baudinau, citado por Aguayo, Cecilia; Op cit.).

Este enfoque educativo se refleja en la actual Política de Educación de la Sexualidad, en el sentido que los educandos son protagonistas de sus aprendizajes, potenciando sus capacidades de razonar y construir de manera consciente sus juicios de valor y de verdad. Se pretende que se encuentren en condiciones de responsabilidad frente a sí mismos, a los demás y al medio ambiente, dejándonos el desafío de adecuar los discursos pedagógicos a las distintas perspectivas culturales y heterogeneidades sociales.

Tal política, adhiere a un estilo pedagógico basado en una dinámica dialógica que implica conversar y reflexionar a partir de la problematización de la realidad. Esta última necesariamente remite a la experiencia concreta de los actores, como forma de garantizar que tanto los contenidos como la metodología, respeten la dignidad de toda persona y las expresiones éticas y morales que coexisten en la sociedad chilena.³¹

Su aplicación demanda la formulación de un currículum flexible que permita satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y al mismo tiempo, integrar los contenidos de las distintas disciplinas científicas de acuerdo a esquemas tradicionales de diseño de dicho currículum.

La misma legislación señala que la amplia participación de los padres, es la forma de salvaguardar el respeto por las diferencias existentes en la sociedad en cuanto a normas, valores y actitudes. En este contexto, develar la manera en que padres y profesores perciben sus dificultades de comunicación al abordar la educación de la sexualidad, permitirá identificar las necesidades de aprendizaje de los adultos involucrados en el proceso.

A nivel educativo, estamos ante el encuentro de dos modelos: el tradicional, sobre el cual se basa la experiencia de los actores, y el alternativo, expresado discursivamente en la política ministerial. La experiencia de aplicar este modelo en programas y currículum es escasa o inexistente para la mayoría de

29. Vygotsky, L. "Pensamiento y Lenguaje".

30. Aguayo, Cecilia. "La Autonomía en la Educación Popular", en *Revista de Trabajo Social*, Pontificia Universidad Católica, N°60, págs. 53-58, Chile, 1992.

31. Ministerio de Educación, Chile, 1993.

los actores, al igual que la práctica pedagógica alternativa.

En los momentos de transición entre modelos educativos, es posible que sólo se incorporen los conceptos alternativos en forma fragmentada, por ejemplo, reforzando el aspecto cognitivo desde la pedagogía visible. Ante esta situación, la tendencia sería a abordar las dificultades de comunicación sobre sexualidad reforzando los contenidos y conceptos en el ámbito científico biológico. Queda pendiente desde esta óptica, la pregunta sobre ¿cómo construir conocimiento cognitivo sin que se divorcie del emotivo, sin que el saber se separe del ser y de la vida, dando cuenta de la diversidad cultural y étnica?

Desde la búsqueda de un modelo pedagógico alternativo, si el contenido de todo mensaje es construido e interpretado desde la biografía y contexto social de los actores, estamos frente a un diálogo entre actores adultos que manejan distintos códigos, pueden adherir a valores disímiles, guían la clasificación en el enmarcamiento de la realidad, y por último, producen diversas lecturas, significados y discursos pedagógicos en que se sustentan pedagogías visibles o invisibles.

¿Qué propiedades o características deberán poseer los programas educativos que incorporen la educación de la sexualidad, para ser capaces de dar cuenta de la diversidad de visiones de mundo, criterios y conductas?

¿Cómo "aprender a aprender" a seleccionar contenidos cognitivos, afectivos y morales en un contexto de diversidad, resguardando el respeto a la persona, su integridad y desarrollo?, ¿serán ambos tipos de dificultades: comunicacionales y de déficits cognitivos, un reflejo de la fragmentación y diversidad del lenguaje y, por tanto, limitaciones a la hora de abordar los aspectos valóricos y emocionales vinculados al tema de la sexualidad?

Si la persona es un ser moral que habita en el lenguaje; la educación de la sexualidad invita a construir un discurso pedagógico que desarrolle la

capacidad cognitiva, permita al sujeto reflexionar sobre situaciones que presentan conflictos de valores o que puedan presentarlo, para poder dilucidar mediante la razón, lo que cree correcto o incorrecto en esa situación. Esto, invita a buscar un diseño programático en vistas a apoyar la construcción del discernimiento y del juicio moral.

En la búsqueda de contribuir al aprendizaje afectivo, el filósofo y teólogo canadiense B. Lonergan, asume que el ser humano se orienta por medio de sus sentimientos en un mundo mediado por significados y regulado por valores. El proceso de conocer, "transforma la simple experiencia en un análisis riguroso de observación. Lo que se observa se fija en la descripción. Las descripciones contrastantes hacen surgir problemas y los problemas se resuelven con los descubrimientos".³² Desde la propuesta teórica de este autor existe un conjunto de operaciones conscientes como son: observar, preguntar, dudar, probar, decidir y actuar, entre otras, que se interrelacionan en el proceso de deconstruir el juicio valórico; es decir, la construcción de las normas o sistemas de clasificación que identifican lo correcto y lo bueno, capaz de comprometer la afectividad en la acción (Marfan, J., Marín J., Icaza, B., Op. cit.).

¿Cómo reconocer y estimular la presencia de sentimientos que conduzcan a la acción, respetando la dignidad humana, la paz y el desarrollo armónico del sujeto, consigo mismo, los demás y el medio? En las puertas del tercer milenio, la diversidad y heterogeneidad son una constante, ¿cómo establecer un encuentro comprensible, coherente y culturalmente aceptable para los distintos actores? ●



32. Lonergan, B., 1988, pág. 13

ESTUDIO

CONSUMO Y PREVENCIÓN DE DROGAS: ¿UN PROBLEMA SIN SALIDA?¹

Ricardo Fuentealba H²

¿Es el consumo de drogas una amenaza a toda la sociedad o a un sector de ella? ¿Qué tipo de amenaza constituye, qué actividad puede verse afectada? ¿Cuál es su origen? El listado de interrogantes puede ser enorme. Cada respuesta abre otras dudas, en un problema que ha sobrepasado el conocimiento científico-tecnológico, el que ha resultado incapaz, hasta hoy, de resolver esta encrucijada que parece desafiar lo más esencial del ser humano: la conciencia de sí mismo, base del libre albedrío y el ejercicio de la voluntad. Más aún, la insistencia del adicto por continuar intoxicándose, aún cuando ello implique el sacrificio de sus propios valores y principios, aún en pleno conocimiento del daño que se infiere, parece ponerlo por debajo de las demás especies animales, ninguna de las cuales atenta contra sí misma de esta manera, en su habitat natural. Como podrá verse a continuación, estamos lejos de poder explicar y solucionar este problema; el desconcierto de gobernantes y líderes sociales ha propiciado el desarrollo de costosos programas con el propósito de disminuir el consumo ilícito de drogas. Ninguno de ellos ha logrado efectivamente evitar su consumo, y la evidencia no es suficiente para afirmar que haya disminuido el número de adictos como consecuencia de los programas preventivos. El propósito del presente artículo es ofrecer una reflexión acerca del fenómeno del consumo de drogas, y en particular, sobre la complejidad que reviste el tema de la prevención.

ALGUNAS CLARIFICACIONES CONCEPTUALES

El primer concepto que nos parece pertinente revisar es el de **comunidad**. Hemos seguido la definición de Oscar Johansen, que la considera un sistema social compuesto por gran cantidad de partes

(grupos y personas) que interactúan de acuerdo a ciertas reglas estipuladas (ya sean escritas o producto de la tradición). De manera que la comunidad tiene fronteras que le permiten conservar una identidad y no ser absorbidas por otras comunidades; un objetivo común: la necesidad de integración de sus partes; y sigue el principio de la recursividad, es decir, que las

-
1. Este artículo, titulado originalmente: "Prevención del uso indebido de drogas", fue publicado en el Informe Final del Seminario: "Análisis de las acciones preventivas en relación a la política y plan nacional de prevención y control de drogas", Santiago de Chile, Diciembre de 1994. (República de Chile, Ministerio del Interior, Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes, Secretaría Ejecutiva) y fue facilitado por su autor para su publicación en esta revista. El texto fue transcrito integralmente, con excepción de algunos párrafos referidos al tema de las Benzodiazepinas que, por su carácter específico, fueron suprimidos.
2. Médico Psiquiatra, Magister (c) en Salud Pública, Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes.

más pequeñas están comprendidas dentro de las más grandes. Así la comunidad Región incluye a la comunidad Ciudad y a su vez aquella está incluida en la comunidad País.

Un segundo término que consideramos importante definir, es el de **conocimiento**. El conocimiento es el producto de una determinada forma de mirar el mundo. La hegemonía que el conocimiento científico ha ejercido en la explicación de los fenómenos y su resolución, ha eclipsado otras formas de conocer, entre las que se cuenta el saber popular. Este orden de cosas aparece seriamente cuestionado hoy, principalmente por la encrucijada en que se encuentra el conocimiento científico debido a graves problemas que afectan a toda o gran parte de la comunidad y que no ha podido resolver. Uno de ellos es el consumo de drogas. Más aún, el propio saber científico es el que ha creado (y sigue creando) los principales productos tóxicos que hoy usan los drogadictos en todo el mundo. Esto hace que sea indispensable el encuentro, la integración del saber científico y el saber popular, el técnico debe crear espacios donde nadie se sienta excluido, donde todos puedan aprender y aportar.

En tercer lugar, nos parece necesario profundizar en el concepto de **dependencia**. Esta noción ha evolucionado, desde la dicotomía entre dependencia física y dependencia psicológica -ampliamente reconocida hasta hace pocos años - hacia una combinación de ambas, aceptándose que probablemente tienen su origen en el síndrome de neuroadaptación, que tendría manifestaciones somáticas y psicológicas.

En general, se acepta que una droga tiene poder adictivo si provoca en el usuario algunos de los siguientes síntomas: un deseo compulsivo de continuar su uso a pesar de que el producto le esté ocasionando daño físico, psicológico o social evidente; si se afecta su familia, trabajo u otras actividades sociales; si el usuario no logra controlar la cantidad de droga que consume o el tiempo que destina a ello si necesita aumentar progresivamente la dosis para obtener los efectos originalmente buscados y si presenta síntomas de abstinencia o privación al dejar de usar la droga.

Las características del **síndrome de privación** varían en las distintas drogas y usuarios. Se presenta al discontinuar la administración del producto y en general se trata de un conjunto de síntomas

psicológicos y neurovegetativos, de intensidad variable, entre los cuales habitualmente se incluye gran angustia y deseo compulsivo de obtener la droga.

Es principalmente en este periodo de la adicción donde el afectado, dominado por la imperiosa necesidad de conseguir la droga, puede cometer delitos y crímenes para obtener dinero o la droga que necesita, único medio para aliviar en forma rápida y eficaz todas las manifestaciones del síndrome de privación.

PRINCIPALES DROGAS ACTUALMENTE EN USO

La mayoría de las drogas utilizadas con fines no médicos y que actúan sobre el sistema nervioso central (SNC), pueden ser clasificadas en alguno de los grupos siguientes a partir de su acción principal:

• Estimulantes

Amfetaminas y sus derivados; cocaína en sus distintas formas, de las cuales las más usadas son la pasta base (sulfato de cocaína), el clorhidrato de cocaína y el "Crack"; finalmente también pertenecen a este grupo la cafeína y la nicotina.

• Depresores

Alcohol, barbitúricos, sedantes, hipnóticos y ansiolíticos. A este último grupo pertenecen las benzodiazepinas, tales como el diazepam y flunitrazepam.

• Psicodislépticos

LSD (Dietilamida del Ácido Lisérgico), Psilocibina, Psilocina, feniletilaminas (mescalina), triptaminas, feniciclidina (polvo de ángel, PCP, cristal), cannabinoides (marihuana, haschís).

• Opiáceos

Incluyen el opio y sus derivados tales como heroína, morfina, metadona y codeína. Este último producto tiene un intenso uso médico, formando parte de medicamentos antitusígenos.

• Inhalantes

Solventes volátiles como benceno y tolueno (pegamentos) y anestésicos como óxido nítrico y éter etílico.

Solo un reducido número de drogas tienen importancia en nuestro país. Describiremos algunas de ellas y sus principales efectos.

TABACO

El tabaco contiene nicotina en una proporción de 0,2 a 5 %, producto estimulante del SNC, que junto con provocar un estado de alerta, aumento de la atención y facilitación de la memoria, induce relajación muscular, disminución del apetito y menor irritabilidad. El tiempo de latencia desde el inicio del consumo y la aparición de estos síntomas es muy breve, ya que la nicotina llega al cerebro pocos segundos después de ser fumada.

Entre los efectos tóxicos de su uso crónico se destaca la ampliamente demostrada asociación con cáncer de distintas localizaciones, principalmente pulmonar, con la Enfermedad Bronquial Obstructiva Crónica y con mayor frecuencia de afecciones cardiovasculares, incluido el infarto del miocardio. El riesgo de un fumador de sufrir alguno de estos daños puede llegar a ser el doble de un no fumador. Al dejar de fumar, la diferencia de riesgo disminuye paulatinamente y puede igualarse al no fumador alrededor de 10 años después de abandonar el hábito.

El síndrome de privación que sigue a la suspensión del hábito es muy variable en los distintos usuarios, pero en general incluye irritabilidad, aumento del apetito, insomnio u otras alteraciones del sueño, deseos incontenibles de fumar, alteraciones del proceso digestivo y dificultades de atención y concentración.

PASTA BASE DE COCAINA (PBC)

Sin lugar a dudas uno de los principales problemas actuales en nuestro país lo constituye el sulfato

de cocaína, conocido como "pasta base". Es un producto intermedio en el proceso de obtención del clorhidrato de cocaína, generado al mezclar el macerado de hojas de coca con parafina, a lo que luego se agrega carbonato de calcio y ácido sulfúrico.

Su contenido del alcaloide cocaína generalmente es de 30 a 60 por ciento, aunque puede llegar a 70 u 80, según la calidad de la planta. Por cada 100 kg. de hojas de coca se obtiene 1 kg. de pasta base. Al ser transformada en clorhidrato, generalmente se obtienen entre 300 y 500 gramos de esta droga.

Su consumo en países vecinos comenzó en la década del 70, adquiriendo un carácter epidémico en poblaciones que casi no tenían adictos al consumo del alcaloide, a pesar de la costumbre ancestral de masticar la hoja de coca. Un fenómeno parecido se comenzó a observar en Chile a

partir de mediados de la década del 80, en el norte del país.

La forma habitual de consumo es fumarla mezclada con tabaco, preparado que popularmente llaman "mono", o con marihuana, llamado "marciano". También se le llama genéricamente "angustia", aludiendo a uno de los principales síntomas de la intoxicación. La inhalación del

humo inunda los alvéolos pulmonares, provocando un masivo ingreso de la droga al torrente circulatorio, desde donde llega rápidamente al sistema nervioso central.

Este mecanismo de absorción hace que los efectos sean de gran intensidad y se inicien pocos minutos después de comenzar la ingestión.

Existe evidencia suficiente para afirmar que tiene un alto poder adictivo, explicado probablemente por lo siguiente:

* La intensidad y rapidez de sus efectos, que superan incluso los del clorhidrato de cocaína.

* La facilidad de la vía de administración.



- * La gran disponibilidad en el mercado.
- * Su relativo bajo costo.
- * La aparición precoz de síntomas de privación (dos a seis meses).
- * El consumo endémico de marihuana en el país, el que en general siguió un patrón de consumo social-recreativo, lo que implicaba un cierto control del usuario sobre la droga.

Este control no se establece con la pasta base y al intentar repetirlo, el usuario se ve rápidamente atrapado en el deseo compulsivo de continuar consumiendo la nueva droga.

CUADRO CLINICO DEL CONSUMO DE PASTA BASE

Según los investigadores Federico León y Ramiro Castro, del Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas del Perú, el síndrome de consumo de pasta base tendría tres fases: Prodrómica, Crítica y Post-Crítica, que se describen a continuación.

a) Fase Prodrómica:

Esta fase se establece junto con el síndrome de privación, generalmente después de dos a seis meses de consumo de la droga. Se caracteriza por el fenómeno denominado "Apetencia", que es "el deseo intenso de buscar la droga y, en segundo lugar, la incapacidad para abstenerse, seguidos de una gradual pérdida de control sobre el curso del consumo, que ya no se puede detener". El adicto, frente a diversos estímulos, siente el deseo imperioso de consumir la droga, acompañado de angustia, ideas obsesivas dirigidas al consumo, inquietud, agitación motora, torpeza y búsqueda compulsiva de la droga. Cuando el consumo es inminente, se incrementa el peristaltismo intestinal, pudiendo presentarse cuadros diarreicos.

b) Fase Crítica:

Toda esta sintomatología desaparece con la primera aspirada de la droga, que provoca un placer intenso y de muy breve duración (algunos usuarios comparan este efecto con el orgasmo), acompañado de euforia, sensación de claridad mental y ligereza física, que después de algunos minutos da paso a una

intensa angustia que impulsa al adicto a continuar consumiendo. Si el adicto continúa consumiendo droga en ese episodio de intoxicación, el placer que experimenta luego de cada inhalación disminuye progresivamente hasta prevalecer la sintomatología angustiosa.

Los efectos de la pasta base incluyen una gran estimulación vegetativa, caracterizada por aumento de la frecuencia respiratoria, hipertensión, taquicardia, hiperreflexia, sudoración, temblor, sialorrea, náuseas y vómitos. En este periodo puede ocurrir la muerte por paro cardiorespiratorio.

También es frecuente la aparición de hipersensibilidad sensorial, especialmente auditiva y olfatoria. Uno de los efectos más comentados por los adictos es la sensación de ponerse "duro", en referencia a la rigidez muscular y lentificación motora que se produce. Otro componente importante es la sintomatología paranoidea, que los torna suspicaces, desconfiados, irritables y agresivos. A lo anterior se suman las pseudopercepciones, en que le parece ver personas e interpreta erróneamente ruidos e imágenes, pudiendo experimentar alucinaciones visuales y auditivas.

c) Fase Post-Crítica:

Se caracteriza por la aparición de los síntomas de privación y un imperioso deseo de obtener droga, pudiendo, como ya se señaló, cometer delitos si es necesario. No es infrecuente el uso de alcohol o tranquilizantes en este periodo. Se hace evidente aquí una sensación de fatiga e intenso agotamiento físico, irritabilidad y disminución del impulso sexual. Puede presentarse un cuadro depresivo. Estos síntomas se continúan inadvertidamente con la primera fase, dando origen a un nuevo episodio de consumo.

ALCOHOL

Clásicamente se reconoce que el principal problema de salud pública en nuestro país es el consumo de alcohol, el que además de sus efectos de enfermedad y muerte, provoca graves daños económicos y sociales. El amplio conocimiento que existe en torno a los síntomas de la intoxicación aguda hace innecesario extenderse aquí en su descripción. Sólo destacaremos algunos de sus efectos adversos.

Uno de los principales daños es sobre el hígado. Nuestro país tiene una de las tasas más altas del mundo de muerte por cirrosis hepática post-alcohólica. Alrededor de una de cada diez muertes se relaciona directa o indirectamente con el consumo de alcohol; un tercio de los accidentes ocurre en conductores que circulan bajo la influencia del alcohol, y alrededor de la mitad de los homicidios. Su uso en mujeres embarazadas origina el síndrome alcohólico fetal, caracterizado por anomalías físicas y retardo mental.

En el ámbito laboral se atribuye al alcohol gran parte de las ausencias injustificadas y de los accidentes laborales. Existen estimaciones que señalan que la menor productividad, las muertes prematuras y el gasto médico social ocasionado por el alcohol, producirían al país una pérdida anual de 1.800 millones de dólares.

BENZODIAZEPINAS

Las benzodiazepinas (BDZ), de amplio uso en la práctica médica, fácil acceso, bajo costo y amplia aceptación social, muestra una preocupante tendencia al consumo crónico, especialmente en mujeres y ancianos. Su uso médico se debe a sus efectos ansiolíticos, sedantes e inductores del sueño. La gran variedad de productos que tienen como estructura básica el anillo benzodiazepínico se diferencian principalmente por su mayor potencia en algunos de estos efectos y por la mayor o menor interferencia con la actividad física del usuario.

Se prescriben en una gran cantidad de afecciones gastroenterológicas, cardiológicas, psiquiátricas, neurológicas, quirúrgicas, etc. Probablemente esto se relaciona con la rápida difusión de su uso a partir de su descubrimiento en la década del 60. Se ha postulado que la enorme influencia ejercida por la industria farmacéutica y la generosa prescripción médica han sido elementos determinantes para su consumo masivo en todo el mundo.

Durante alrededor de 20 años se promovió su uso casi sin restricciones, en atención a que mos-

traban muy baja toxicidad y no hubo evidencias iniciales de que provocaran dependencia. Sin embargo aún cuando ya existe suficiente evidencia de la adicción a estos productos, sigue observándose una conducta desaprehensiva en su uso, llegándose a extremos como la propaganda televisiva para su consumo por el público en general, aún en ausencia de síntomas que pudieran hacer necesaria su indicación.³

CANNABINOIDES

La marihuana y otros productos alucinógenos similares son extraídos de la planta de cáñamo, la *Cannabis Sativa*. Todas las partes de la planta contienen sustancias psicoactivas pero su concentración varía según si la planta es hembra o macho y en las distintas partes de su estructura. La marihuana son hojas y brotes secos de la planta, que son molidos y fumados como cigarrillos. El haschis es un exudado resinoso seco que puede ser fumado o ingerido luego de ser preparado con alimentos. Pocos minutos después de fumar el sujeto tiene una sensación de euforia, bienestar y relajación. En ausencia de estímulos del medio tiende a la somnolencia. Si está en grupo se explaya en largos análisis aparentemente profundos de los más triviales objetos y situaciones. La percepción sensorial aumenta y los sonidos e imágenes adquieren gran nitidez, así como las sensaciones táctiles y olfatorias. La sensación del tiempo se altera, transcurriendo en forma extraordinariamente lenta. Puede ocurrir alza de la presión arterial y taquicardia. La conjuntiva ocular se enrojece.

Puede experimentar ataques de bulimia, ingiriendo grandes cantidades de alimentos. La memoria y la concentración se afectan, así como la ejecución de tareas relativamente simples como la conducción de vehículos motorizados, aun con un cigarrillo de marihuana. La intoxicación dura alrededor de dos horas.

Se ha descrito un efecto de "flash back", que consiste en la aparición de síntomas de intoxicación días o semanas después de la ingestión, lo que puede ser especialmente peligroso en quienes manejan ma-

3. N.E.: Este artículo fue escrito con anterioridad a la promulgación de la Ley que prohíbe la venta de dichos productos sin prescripción médica debidamente documentada.

quinarias o vehículos. Este efecto se explicaría por la liberación de cannabinoides acumulados en los tejidos grasos.

Si las dosis ingeridas son altas, aparecen alucinaciones, despersonalización, ideas paranoidas, disgregación del pensamiento e intensa angustia, que puede llegar al pánico.

Eventualmente el adicto refiere una intensa sensación de frío, acompañado de palidez, temblores generalizados y disminución de la temperatura corporal.

Uno de los problemas del uso de marihuana en nuestro país es el llamado *Síndrome Amotivacional*. Este se presenta en adolescentes que se hacen abusadores o adictos a la droga, y que pasan gran parte de su tiempo en torno a su consumo, ya sea en estado de intoxicación o en la búsqueda de la droga, abandonando paulativamente otros intereses y aficiones personales. Deja de frecuentar amistades que no son consumidores y puede abandonar los estudios o trabajo; la necesidad de conseguir droga lo puede llevar primero a vender sus pertenencias personales y posteriormente a robar en su propia casa o en otros lugares a los que tenga acceso. Se ve atrapado así en una situación de la que no puede salir por sí mismo, y donde la ayuda especializada se hace indispensable.

INHALANTES

Se incluyen en este grupo algunos anestésicos, como el éter etílico y el óxido nítrico ("gas hilarante"), y solventes industriales que contienen principalmente benceno y tolueno, dos hidrocarburos aromáticos que se volatilizan a temperatura ambiente.

La inhalación de gases anestésicos se conoce desde el siglo pasado, en especial en relación a medidas de control del consumo de alcohol en Europa y Estados Unidos. No es una práctica común en nuestro país.

En Chile y gran parte de Latinoamérica la inhalación de pegamentos conteniendo hidrocarburos

se ha transformado en un grave problema social. Su práctica se ha extendido en niños pequeños deprivados socioculturalmente, constituyendo un hábito frecuente en los menores que viven en la calle o están semabandonados por sus familias, practicando la mendicidad o labores menores para subsistir.

La forma de uso más habitual es la inhalación cubriendo boca y nariz con una bolsa plástica que contiene una pequeña cantidad de pegamento. Esto provoca altas concentraciones de solventes en el gas

inhalado, a la vez que disminuye la concentración de oxígeno y aumenta el anhídrido carbónico.

Poco después de la inhalación sobreviene una intensa sensación de euforia e invulnerabilidad, desaparecen las sensaciones de hambre y frío y el adicto se siente poderoso y capaz de hazañas extraordinarias. Puede entonces sufrir accidentes o incurrir en actos violentos, incluso automutilatorios.

Con dosis mayores aparecen alucinaciones complejas: visuales, auditivas y táctiles, semejantes al delirium tremens del alcohólico; los contenidos son generalmente terroríficos; se produce ataxia, desorientación y dificultad para la expresión verbal.

Si la intoxicación continúa puede sobrevenir el coma y la muerte. También ocurre la muerte de manera accidental en pleno período de intoxicación: puede adherirse la bolsa con pegamento al rostro y provocar la asfixia por sofocación, dado el compromiso de conciencia del adicto. En la literatura se encuentran descripciones de muertes de niños menores de diez años por este mecanismo.

Los estudios actualmente disponibles muestran parcialmente el principal fenómeno observado en los últimos años, cual es la extensión de la epidemia de consumo de Pasta Base de Cocaína, que se ha extendido durante los últimos 7 años de la I Región, a la Región Metropolitana y a las grandes ciudades del centro y norte del país.

La práctica diaria de los equipos de salud mental comunitarios y organizaciones de la comuni-



dad, muestran que en la Región Metropolitana se está observando una violenta irrupción del consumo de este producto.

Principalmente en jóvenes de poblaciones marginales, aun cuando aparentemente el problema está en todos los estratos socioeconómicos, se ha observado un dramático incremento en el número y la severidad del consumo de drogas.

A partir de 1991 la Pasta Base de Cocaína ha comenzado a desplazar el consumo de Marihuana, llegando a reemplazarla totalmente en amplios sectores marginales, convirtiéndose en la principal droga ilícita usada en esos lugares. Con frecuencia los adictos a este producto solicitan ayuda para dejar el consumo, fenómeno absolutamente infrecuente en los usuarios de Marihuana.

Más allá del problema de salud, dirigentes comunitarios denuncian que existen redes de tráfico de PBC, de creciente complejidad y peligrosidad, que no dudan en usar la fuerza física, incluso armas, para amedrentar a quienes presenten resistencia a la actividad ilícita.

Algunos dirigentes son enfáticos en señalar que este tráfico maneja grandes sumas de dinero, lo que sería evidente por los vehículos utilizados y el estilo de vida de delincuentes conocidos por ellos.

LAS CAUSAS

La actual tendencia epidemiológica en la búsqueda de explicaciones para los problemas de salud mental en general es la multifactorialidad y la multidimensionalidad. No se insiste en la búsqueda de una causa única, sino en la identificación de grupos de factores causales. Por otra parte, los problemas en sí tendrían varias dimensiones, incluido el tiempo; se abandona así el precepto lineal del continuo entre normalidad y trastorno como dos polos opuestos.

Es un esquema que se aplica perfectamente al problema del consumo de drogas. Su multidimensionalidad es evidente, nos obliga permanentemente a medir en varias direcciones, como hemos visto previamente: mayor o menor poder adictivo de la droga, frecuencia y volumen de las dosis, presencia o ausencia de prescripción médica, legalidad o ilegalidad de la droga, mayor o menor edad de quien la utiliza, etc.

En el origen de la adicción existe una constelación de factores que nos obliga a algún tipo de ordenamiento. Utilizaremos las siguientes categorías para hablar de los efectos de las drogas: la droga, la persona o usuario y el medio.

FACTORES CAUSALES ATRIBUIBLES A LA DROGA

El más destacable es la potencia adictiva, o sea la propiedad de la droga de ocasionar, después de un tiempo variable de uso regular, un síndrome de privación y/o algunas de una serie de manifestaciones características descritas previamente.

La heroína y la morfina son las drogas de mayor poder adictivo que se conocen. Se ha descrito la aparición de síntomas de privación a las dos semanas de la inyección endovenosa diaria de Heroína. La adicción dura toda la vida.

Luego están la Cocaína en sus distintas formas, incluida la Pasta Base. Hasta hace pocos años se creía que esta droga no era capaz de inducir dependencia, lo que sido descartado ante las numerosas evidencias en el sentido contrario. En nuestro país los jóvenes que fuman Pasta Base presentan síntomas de adicción apenas dos meses después de haber iniciado el consumo.

Otras características de la droga y que se pueden considerar factores causales de adicción son la disponibilidad de ésta, la facilidad de su uso, la rapidez e intensidad de sus efectos placenteros y lo desagradable que puedan ser los efectos de su privación.

FACTORES CAUSALES ATRIBUIBLES A LA PERSONA

No se ha demostrado hasta hoy que existan diferencias orgánicas entre consumidores y no consumidores. Con frecuencia el adicto muestra preferencia por una droga en particular, pero no está claro que ello obedezca a determinantes biológicos.

Sí, es más clara la asociación entre algunos trastornos psíquicos, como la Esquizofrenia y la Depresión y el consumo de algunas drogas ilícitas. Algunos especialistas han sostenido que el uso de Marihuana ocasionaría una alivio de los síntomas en

el inicio de una Esquizofrenia Incipiente; otros afirman que la droga podría ser capaz de desencadenar el cuadro psicótico.

Se ha sostenido también que algunos rasgos de personalidad pueden predisponer a la dependencia de las drogas, entre los cuales se menciona la inseguridad, la falta de destrezas sociales, los rasgos depresivos, la dependencia afectiva, la menor capacidad para desenvolverse ante los eventos adversos y la menor capacidad intelectual.

Las probabilidades de hacerse adicto aumentan también a medida que disminuyen el nivel educacional y ocupacional, se tiene una pobre imagen de sí mismo y las expectativas de éxito son bajas. La edad es otro factor individual importante; entre los 12 y 22 años existen 10 veces más posibilidades de iniciar un consumo de drogas que a cualquier otra edad de la vida.

FACTORES CAUSALES ATRIBUIBLES AL MEDIO

Sólo con el propósito de explicar más ordenadamente las ideas y no porque exista realmente una separación entre ellas, se describirán primero algunas características del entorno inmediato a la persona, es decir la familia; y luego del entorno más mediato, es decir el grupo social o comunidad.

• La familia

Pocos preceptos han sido tan mencionados en los últimos años. Se dice que es el núcleo social básico, y así lo consagra incluso la Carta Constitucional que rige el orden social. Sin embargo esta antigua organización humana parece por momentos desintegrarse y se ha hablado insistentemente de que la familia estaría "en crisis".

La familia es el núcleo social básico. En ella el individuo es reconocido como tal y desarrolla gran parte de lo que serán sus características personales. Ahí ejercita el dar y recibir afecto, prueba sus capacidades, conoce la aceptación y el rechazo. También en la familia se configuran las normas éticas y morales básicas. Se podría decir que esta es la función "privada" de la familia.

En contraposición a esta función está su rol "público", que se refiere a la relación del individuo con la comunidad o sociedad. Tradicionalmente ha sido la familia la que ha iniciado al individuo en esta relación, mediante el contacto con otras familias e integrándose a pequeñas organizaciones sociales o "grupos sociales intermedios". En esta interacción el individuo aprende las reglas y normas de convivencia de la comunidad. Ambos roles aparecen desperfilados hoy.

Con frecuencia ambos padres están agobiados por su trabajo dentro y fuera del hogar y disponen de muy poco tiempo para compartir con los demás miembros de la familia, tiempo que además es destinado en gran parte a mirar televisión. Por distintas razones en aproximadamente uno de cada cuatro hogares los padres están separados, y existe un padre o madre sustituto o los hijos están a cargo sólo de uno de los padres.

Cada vez con mayor frecuencia y a edades más tempranas, los niños y jóvenes buscan fuera del hogar reconocimiento, apoyo frente a las crisis, confirmación externa de su visión del mundo. No son infrecuentes los casos extremos, en que la familia se encuentra prácticamente desintegrada, y los niños, desde edades muy tempranas, deben luchar por su propia sobrevivencia, para satisfacer sus necesidades básicas.

El rol "público" parece aún más precario. En un análisis histórico es posible ver que el contacto entre familias en la actualidad es mínimo. Casi la totalidad de los contactos al exterior del núcleo familiar son individuales; el trabajo fuera del hogar es casi siempre ajeno a la familia, así como los eventos recreativos y sociales.

Prácticamente no existen organizaciones sociales que ofrezcan un espacio donde la familia pueda integrarse con algún sentido de pertenencia, de identidad, de encuentro. Probablemente una de las excepciones la constituyan las prácticas religiosas.

Concuerda con esto el dato que repetidamente entregan los estudios de población: muy pocas personas participan de organizaciones sociales, y lo hacen individualmente, no como familias. De este modo, el niño está solo en el aprendizaje de las normas y costumbres sociales, las que en gran parte van a depender ahora del grupo de iguales. Esto constituye

un argumento adicional para comprender la importancia que puede tener la presión del grupo de pares al momento de tomar decisiones, sean éstas en torno a su forma de vestir o de hablar, o en torno al consumo de drogas.

Entre las características familiares que se han asociado al consumo de drogas en distintos estudios, están la mala relación con uno o ambos padres, la falta de interés de éstos en la vida de los hijos, inconsistencia en la disciplina, la separación de los padres, el consumo de drogas o alcohol por parte de éstos, y/o la presencia de psicopatología mayor en uno o ambos padres. El consumo de solventes volátiles se observa principalmente cuando la familia tiene problemas graves y los hijos están semiabandonados o viven en las calles.

• Los factores sociales

Clásicamente se ha asociado la pobreza y la marginalidad al mayor consumo de drogas, sin embargo estudios más recientes muestran una curva en "U", en que el consumo es mayor en los extremos: el nivel socioeconómico alto y el bajo, siendo menor en el nivel medio. Aparentemente no es el porcentaje de adictos el que cambia en los distintos niveles socioeconómicos, sino el tipo de droga, la modalidad de uso y probablemente el perfil del consumidor. Por otra parte los países con mayor ingreso per cápita del mundo exhiben también las más altas tasas de prevalencia de adictos.

La falta de oportunidades para estudiar y lograr una adecuada inserción laboral, que se cita repetidamente como un factor causal en el nivel socioeconómico bajo, no puede ser repetido en el nivel alto. Tal parece que las frustraciones son también distintas, pero existen en ambos extremos.

Se ha descrito también un mayor riesgo profesional, en aquellas labores y oficios donde se tiene más contacto con drogas, como es el caso de profesiones ligadas al uso o manipulación de medicamentos; o donde el consumo de drogas es habitual o se

le relaciona con el producto del trabajo, como en el caso del diseño y la creación artística.

La disponibilidad y el precio de la droga son factores gravitantes, como se ha demostrado con la llegada de la Pasta Base a nuestro país.

La coexistencia de alcohol y varias otras drogas simultáneamente en la sociedad pareciera sustentar una especie de equilibrio en la prevalencia de consumo de los distintos productos. Hay evidencias de que la prohibición del alcohol, por ejemplo, ha provocado epidemias de consumo de otras sustancias adictivas, como la inhalación de óxido nitroso. Es un dato que debe tenerse presente al intentar controlar un producto aislado.



La forma cómo los medios de comunicación aborden el tema resulta gravitante. La televisión puede (y lo hace) comunicar instantáneamente a millones de jóvenes la aparición de una nueva droga, su forma de uso, sus efectos y otras principales características. El interés que esto despierta en ellos, no es neutralizado en absoluto por los efectos adversos que puedan mostrarse, los que pueden constituir un aliciente adicional para quien está ansioso de experimentar y probarse y pudiera

ser tentado a demostrar su dominio sobre el nuevo y aparentemente peligroso producto.

Del mismo modo es evidente que los medios de comunicación podrían tener un rol fundamental en la prevención del consumo, lo que ha sido ampliamente utilizado en otros países.

Ninguno de los factores ambientales o sociales descritos es definitivo. En algunos casos, por ejemplo en los ingresos económicos, pareciera ser un handicap tanto el exceso como el déficit. ¿Existe un factor común subyacente? ¿Es posible explicar a través de él la adicción a las drogas?

Una de las explicaciones posibles es la del "stress" social o tensión generada por la actual vida en sociedad: la exigencia sobre la productividad in-

dividual, la competitividad, la cada vez mayor necesidad de capacitarse para acceder al trabajo, la soledad de las personas en una sociedad centrada en la producción y el consumo. Esto sobrepasaría la capacidad de adaptación de muchos integrantes del grupo social, generando angustia y conductas autodestructivas y de escape. La droga resulta funcional a ambas conductas.

Otro elemento explicativo es la *enajenación*. El grupo social en el cual crece y vive un individuo hoy, es una masa indiferenciada de sujetos, una sociedad de masas, donde la identidad de personas y pequeños grupos sociales no existe, o no es reconocida, por tanto, no ejercen poder ni influyen en los acontecimientos del macro grupo social. Entonces pierde significado agruparse en pequeñas organizaciones, ya que no sirven para influir en la vida cotidiana. No tienen poder.

Con esto se relaciona la desaparición de las organizaciones sociales intermedias y la escasa participación que obtienen las propuestas en tal sentido, no importando quién las formule.

Parte de este proceso es la pérdida de la cultura local. La creación colectiva es mínima y no tiene prestigio, las poblaciones, villas, torres habitacionales y condominios carecen de identidad; no tienen líderes, artistas, imágenes, ni nada propio del grupo, no comparten costumbres y están cada vez más orgullosos de no conocer a quién vive al lado.

En este contexto pierde sentido ser único e irrepetible, pierde sentido ser persona pues ello no parece tener valor ni lugar en la masa indiferenciada. Sí, es evidente el valor que se atribuye a los objetos. La posesión de ellos es símbolo de éxito y otorga prestigio a quien los tiene.

El ser parece haber sido reemplazado por el tener como elemento dador de identidad y como forma de presentación en sociedad. Tener, si tiene valor y significado. La persona entonces se hace ajena a sus semejantes y a sí misma; abandona todo intento por ser, en pos del tener, de lograr el éxito asociado a la posesión de objetos.

La droga ofrece una síntesis instantánea, una sobrecompensación de la falta de sensibilidad y de sentido, una exacerbación de las sensaciones, un ser trascendente, sin explicaciones, un alivio repetido, aunque fugaz al anonimato y a la enajenación.

LA ESTRATEGIA DE PREVENCION GUBERNAMENTAL

Los principales aspectos de la estrategia seguida por el Gobierno en torno a la prevención del consumo de drogas, se recogen en el documento "Política y Plan Nacional de Prevención y Control de Drogas", editado en mayo de 1993 por el Ministerio del Interior.

El objetivo general de la política es "Desarrollar una acción sistemática, integral, coherente, concertada y de largo plazo, que posibilite la prevención del uso indebido de estupefacientes y sustancias psicotrópicas y la reducción de su demanda, el control de la oferta, la eliminación o disminución significativa del tráfico ilícito y el tratamiento y rehabilitación de las personas afectadas por la drogadicción, con el propósito de contribuir a elevar sostenidamente la calidad de vida a nivel individual, familiar y social".

A partir de este objetivo, de lo expresado en las Políticas Específicas sobre Prevención del Consumo Indebido y en el Plan General de Prevención, es posible reconocer las principales estrategias, que son:

- a) La droga es considerada en su contexto psicosocial, como un problema de la sociedad, que se expresa a través de individuos y grupos afectados.
- b) En este marco se promueve el desarrollo pleno de las personas.
- c) Se propone actuar preventivamente, focalizando los programas en grupos de riesgo.
- d) Se conmina a integrar esfuerzos de los distintos servicios públicos y del sector privado.
- e) Se enfatiza la capacitación, la información y la evaluación técnica de los programas.
- f) Se confiere gran importancia a la organización y participación de la comunidad, señalando expresamente: "El trabajo de prevención debe tender a lograr la promoción social de los sectores afectados, es decir, que a través del aprovechamiento y el desarrollo de la propia capacidad organizativa de la comunidad, en todos sus estamentos, organizaciones, grupos, líderes y autoridades y con la motivación de sus propios recursos, se puedan promover actitudes, conductas y valores acordes con una vida libre de drogas".

EVALUACION DE LAS ESTRATEGIAS PREVENTIVAS

A pesar de que los esfuerzos desarrollados para prevenir el uso indebido de drogas han sido inmensos y que muchos países han invertido cuantiosos recursos, que se han implementado una amplia gama de programas, con distintas estrategias y que se han dirigido a variados grupos de impacto, los resultados son magros y en muchos casos negativos.

Según se señala en una reciente revisión Florenzano y cols. (Alcoholismo y Farmacodependencias Juveniles en Chile, 1992), los primeros programas conocidos tendieron a destacar los aspectos negativos del consumo de drogas (se les llamó "campañas del terror"), y se demostró que no tuvieron impacto en disminuir el consumo de drogas, sospechándose incluso que pueden haber tenido un efecto paradójico, ya que el riesgo y lo prohibido tienen un valor positivo para los jóvenes.

También se conoce de programas que han puesto énfasis en la entrega de información, en la creencia que el desconocimiento de las características de las drogas y de sus efectos influye en la decisión de consumir drogas. Diversos estudios han demostrado que la entrega de información no tiene efecto en el consumo de drogas por parte de los jóvenes.

Otros programas apuntan al desarrollo de la autoestima y a la expresión de sentimientos, al desarrollo de la afectividad y en general al desarrollo personal; y aun cuando parecen tener un efecto positivo en el bienestar subjetivo de los participantes, no han demostrado resultados positivos en la reducción del consumo de drogas.

Uno de los más conocidos programas realizados en los Estados Unidos es el Drug Abuse Resistance Education, DARE ("atrévete"). Básicamente consiste en la entrega de información sobre drogas, en el desarrollo de habilidades para resistir la presión de los pares (atreverse a decir no) y en actividades para mejorar la autoestima. Es ejecutado en las escuelas por policías especialmente entrenados para ello. Una reciente evaluación (Becker, H K., 1992) realizada con aproximadamente 3.000 estudiantes y que comparó niños que participaron en el programa con niños que no lo hicieron, sugiere que el DARE no obtiene

cambios significativos en el número de usuarios de drogas.

También se tiene evidencia de que la inserción curricular de contenidos destinados a desarrollar la motivación y habilidades para resistir las drogas, puede tener efectos positivos en estudiantes de 7º y 8º años, pero desaparecen junto con el término del programa (Ellickson, P.L., 1993).

La estrategia que parece hoy tener cierto éxito es la utilización de líderes naturales y de las redes sociales existentes en la comunidad, aplicando el modelo de aprendizaje social de Bandura. Básicamente se reconoce el rol del grupo social como agente socializador y se educa en el proceso de análisis de problemas y toma de decisiones.

El elemento común de los programas hasta ahora conocidos, parece ser el esfuerzo sectorial o por especialidades profesionales, la lógica del abordaje desde una disciplina o hacia una sola dimensión del destinatario.

La insistencia en abordar a las personas desde alguno de sus aspectos e intentar desde ahí obtener un resultado en el todo, sólo puede entenderse desde la óptica del análisis fragmentador de lo científico, desde el Estado separado en estancos apenas comunicados entre sí. Ni la realidad cotidiana ni las personas resisten tal fragmentación.

A partir de esta observación, es recomendable que los futuros programas preventivos surjan desde lo intersectorial, concebido no como un mero intercambio de opiniones o expresión de voluntades de coordinación, sino desde un verdadero esfuerzo integrador, donde los planificadores obtengan el mayor grado de coherencia y sinergismo posible en las formulaciones programáticas de los distintos sectores, allanando así el camino para que ocurra lo mismo en el desarrollo de las actividades preventivas en la práctica local.

Otra consideración que debe tenerse presente es la falta de coherencia en los valores sustentado por las intervenciones. Frecuentemente no es posible distinguir tales valores, y cuando son más evidentes no resisten el más benevolente de los análisis, menos aún la lógica franca y sin tapujo de los jóvenes. No es posible que inmediatamente después de un "spot" que condena el uso de drogas, se invite a los jóvenes

a consumir alcohol como parte del éxito y del placer que ofrece la sociedad.

Para el adolescente no hay diferencia, excepto la calidad técnica de la imagen, entre un aviso que le sugiere no usar drogas, otro que le muestra lo magnífico que es hacerse adicto a la nicotina o alcohol y la comunicación periodística que le informa de los desafíos y peligros que trae la nueva droga, cómo se consume y qué siente quien lo hace. Todos son mensajes de la sociedad, todos son supervisados por personas mayores de edad y que, generalmente, fueron a la universidad y han tenido éxito en la vida.

Probablemente este problema es el que con mayor claridad sobrepasa las posibilidades de acción de un sector determinado o de una institución en particular. No es necesariamente salud o educación, o justicia, quienes pueden resolver esta contradicción, sin embargo todos los sectores, instituciones y personas tenemos responsabilidad en ella.

Otro problema común en los programas preventivos es la falta de consideración de la visión de los eventuales destinatarios de las actividades, y el incomprensible desaprovechamiento de la experiencia de los ex-adictos o rehabilitados, y la ausencia de la comunidad en general en la formulación, ejecución y evaluación de los programas.

Aún cuando algunos programas de difusión a través de los medios de comunicación hechos en otros países, consultan a los destinatarios, en general las preguntas se orientan a la comprensión y credibilidad que puedan tener los mensajes, no a la lógica en sí que subyace a la formulación de un programa de mensajes a través de los medios, a su oportunidad, pertinencia o relevancia, por ejemplo.

La prevención debe basarse en el trabajo comunitario. El experto (de cualquier especialidad y

sector) debe descubrir cómo compartir su conocimiento (y desconocimiento) con las organizaciones comunitarias, con los usuarios de drogas, especialmente con quienes vienen de vuelta del sufrimiento de la adicción, con las organizaciones no gubernamentales, con los vecinos en general.

La comunidad y sus organizaciones debe poco a poco comenzar a definir el problema, sus alcances, los recursos de los que dispone, la forma de utilizarlos. Se debe apoyar el surgimiento de la cultura local, participar de su proceso de toma de decisiones, de la organización de redes sociales de apoyo, las que serán indispensables para la reinserción social de los afectados.

Hay varios grupos, diversos entre sí, que así lo han comprendido y están desarrollando una muy interesante experiencia en nuestro país. Sus protagonistas provienen de distintos ámbitos e instituciones: Grupos de acción ligados a credos religiosos, grupos universitarios interesados en el trabajo intracomunitario, organizaciones no gubernamentales, comunidades terapéuticas que emplean a ex-adictos y algunas iniciativas gubernamentales que abren espacios de participación en la comunidad, tales como casas para los jóvenes, para la familia y centros de salud mental comunitaria, entre otros ejemplos.

El notable esfuerzo que significa la realización de estas jornadas es una muestra del compromiso y la comprensión de esta situación por parte de los equipos profesionales de los distintos sectores y ofrece una excelente oportunidad para avanzar juntos en la creación de espacios, estrategias y acciones concretas que involucren cada vez más la participación de la comunidad y logren la plena utilización de sus recursos. ●

BIBLIOGRAFIA

ASOCIACION PSIQUIATRICA AMERICANA;
DSM III-R

ASUN, D.; ALFARO, J.; ALVARADO, R.;
MORALES, G.

Manual diagnóstico de los trastornos mentales, Barcelona,
Masson, 1988.

Drogas, Juventud y Exclusión Social, Santiago, Universidad
Diego Portales 1991.

- ASUNCION, M., "BDZ"
- BECKER, H.; AGOPIAN, M.; YEH, S.
- BENNETT, W.
- BERG, J.; ANDERSEN, S.
- BOL OF SAINT PANAM.
- BOYLE, M.; OFFORD, D.; RACINE, Y.; FLEMING, J.; SZATMARI, P.; LINKS, P.
- CAMPBELL, D.; GRAHAM, M.
- CARLINI, COTRIM, B.; DE, CARVALHO, VA.
- CARVAJAL, C.
- CENTRO DE INFORMACION CIENTIFICA Y TECNICA EN FARMACODEPENDENCIA
- CLIMENT, C.; DE ARAGON, L.; PLUTCHICK, R.
- DANHIER, A.; BRIEVA, J.; VILLEGAS, CY.; YATES, T.; PEREZ, H.
- DAVIS, A.; PARRAN, T-JR.; GRAHAM, A.
- DE LEON, G.; MELNICK, G.; SCHOKET, D.; JAINCHILL, N.
- DELGADO, M.; PONCE, J.
- DRUG ENFORCEMENT ADMINISTRATION
- DRYFOOS, J G
- EASTHOPE, G.
- La tranquila adicción de Santiago*, Santiago, Edit. Interamericana Ltda, 1991.
- "Impact evaluation of Drug Abuse Resistance Education", (DARE), *J. Drug. Educ.*, 1992, 22(4): 283-91.
- Comprensión del tratamiento de Drogas*, Washington, D.C. Oficina de Política Nacional de Control de Drogas, 1990.
- "Drug addict rehabilitation: a burden on society?", *Int. J. Rehabil. Res.*, 1992, 15 (4): 302-9.
- "Actualidades", *Bol of Saint Panam*, 1987, 103(3), 298-304.
- "Predicting substance use in early adolescence based on parent and teacher assessments of childhood psychiatric disorder: results from the Ontario Child Health Study follow-up", *J. Child. Psychol. Psychiatry*, 1993, May, 34(4): 535-44.
- Drogas y Alcohol en el ámbito laboral*, Buenos Aires, Ediciones Tres Tiempos, 1991.
- "Extra-curricular activities: are they an effective strategy against drug consumption?", *J. Drug. Educ.*, 1993; 23(1): 97-104.
- "Uso y Abuso de Fármacos y otras Sustancias en la Mujer" *Rev. de Psiquiatría Clínica*, 1993, XXX (1): 9-20.
- Resúmenes en Farmacodependencia*, CEICYT, 1989, 1 (1).
- "Predicción del riesgo de uso de drogas por parte de estudiantes de secundaria", *Bol. of Sanit. Panam*, 1989-107(6) 568-575.
- "Estudio sobre la utilización de psicofármacos en la ciudad de Concepción", *Rev. Chil. Neuro-Psiquista*, 1988, 26(1): 32-38.
- "Educational Strategies for clinicians", *Prim. Care*, 1993, Mar, 20(1): 241-50.
- "Therapeutic community culturally relevant? Findings on race/ethnic differences in retention in treatment", *J. Psychoactive Drugs*, 1983, 25 (1)- 77-86.
- Drogas de Uso Frecuente*, Santiago, Edit. Gerencia de Prevención de Riesgos de LADECO, 1992.
- Drug Free Workplace*, New York. U.S. Department of Justice.
- "Preventing substance use: rethinking strategies" (editorial comment), *Am. J. Public Health*, 1993, Jun, 83(6): 793-5.
- "Perceptions of the causes of drug use in a series of articles in the International Journal of the Addictions", *Int. J. Addict* 1993; 28(6): 559-69.

- ELLICKSON, P.; BELL, R.; MCGUIGAN, K., "Preventing adolescent drug use: long-term results of a junior high program" (see comments), *Am. J. Public Health*, 1993 Jun; 83(6): 856-61
- EMERY, E.; MC DERTMOTT, R.; HOLCOMB, D.; MARTY, P. "The relationship between youth substance use and area-specific self-esteem", *J. Sch. Health*, 1993, 63 (5)- 224-8.
- FEUERHAKE, M. **Alcoholismo y Farmacodependencia. Apuntes médicos**, 1988, 27, 44-49.
- FLORENZANO, R. "Alcoholismo y Abuso de otras drogas. Programas de Prevención en Santiago." Chile, *Bol. of. Sanit. Panam.* 1989-107(6): 577-88.
- FLORENZANO, R.; GAZMURI, C.; CARRASCO, E. **Alcoholismo y Farmacodependencias Juveniles en Chile**, Santiago, Corporación de promoción universitaria, 1992.
- FLORENZANO, R.; PINO, P.; MARCHANDON, A. "Conductas de Riesgo en Adolescentes Escolares de Santiago de Chile", *Rev. réd. Chile*, 1993, 121: 462-469.
- FUENTEALBA, R. **Consumo de Drogas en Chile. Informe Síntesis de los Principales Estudios Sobre el Tema**, Santiago, Ministerio de Salud, 1990.
- Informe II Congreso Nacional Centros Comunitarios de Salud Mental Familiar**, Santiago, Ministerio de Salud, 1992.
- Prevención del Consumo de Drogas. Propuesta para una campaña de sensibilización de la opinión pública**, Santiago, Unidad Salud Mental, Ministerio de Salud, 1991.
- Memoria 1992 de los Centros Comunitarios de Salud Mental Familiar**, Santiago, Ministerio de Salud, 1993.
- FUENTEALBA, R.; PALMA, C.; MENESES, C. BUSTOS, G.; PERIO, G.; BRAVO, A.; FUENTEALBA, R.; ZACCARIAS, A.; ROJAS, F.; MOLINA, C. **Prevención del Consumo de Drogas. Informe Encuesta a Instituciones del País**, Santiago, Consejo Nacional Para el Control de Estupefacientes, 1992.
- FUENTEALBA, R.; ZACCARIAS, A.; ROJAS, F. **Prevención del Consumo Indevido de Drogas en el Ambito Laboral**, Santiago Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes, 1993.
- FUNDACION DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCION **Catálogo de Fondos 1990, Educación y Prevención contra la Droga**, Madrid, Fund. de Ayuda contra la Drogadicción, 1991.
- GALLETLY, C.; FIELD, C.; PRIOR, M. **Urine drug screening of patients admitted to a state psychiatric hospital**, *Hosp. Community. Psychiatry*, 1993 Jun, 44(6): 587-9
- GARCIA, S. "Drug abuse in America: medical and socio-legal dilemmas", *Med., Law*, 1992, 11(5-6): 323-35.
- GARCIA HUIDOBRO, J. "La Fisiología de la Drogadicción", *Rev. Crees*, 1992, 13(4): 8-14
- GOODMAN, A.; GOODMAN, L.; GILMAN, A. **Las Bases Farmacológicas de la Terapéutica**. Buenos Aires. Edit. Médica Panamericana S.A., 6ta. Edición, 1992.

- GOTI, M.
HERNANDEZ, A.
HERRERA, M.A
INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO
INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD
IPPOLITO, J.
JESSOR, R., JESSOR, S.
JOHANSEN, O.
KARCH, S., BILLINGHAM, M.
KHAVARI, K.
KUNNES, R.; NIVCN, R.; GUSTAFSON, T.;
BROOKS, N.; LEVIN, SM., EDMUNDS, M,
TRUMBLE, JG., COYE, MJ.
LA CALETA
LAILHACAR, R.; TORRES, H. CHANDIA, R.
LAILHACAR, R.; LUARTE, R.,
CHAPARRO, R., MONTENEGRO, M.,
VARELA, E.
LEON, F.; CASTRO, R.
LEUKEFELD, C., TITM, F.
MAASS, J.; KIRBERG, A.
MADDALENO, M.; FLORENZANO., R.;
SANTA CRUZ, X.; VIDAL, R.
La Comunidad Terapéutica, Un Desafío a la Droga, Buenos Aires, Nueva visión, 1990.
"La Rebelde Drogadicción: Un Desafío para la Psicobiología", **Rev. Creces**, 1989, 10(5): 21-25.
Diagnóstico del consumo de Drogas en jóvenes de Santiago, Santiago, Arzobispado de Santiago y CIDE, 1991.
"Fármacodependencia", **Rev. bibliográfica**, 1991, 5(9)
Encuesta de Juventud gran Santiago. Informe de resultados, Santiago, Ministerio de Planificación y Cooperación, 1992.
Conductas de Riesgo en la Adolescencia y Juventud, Santiago, 1987.
Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth, New York Academic Press, 1977.
Introducción a la Teoría General de Sistemas, Santiago, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile, 1975.
"The Pathology and Etiology of Cocaine - Induced Heart Disease", **Arch. Pathol Lab Med.**, 1988, 112(3): 225-230.
"Interpersonal influences in college students' initial use of alcohol and drugs, the role of friends, self, parents, doctors, and dealers", **Int. J. Addict**, 1993, Mar, 28(4): 377-88.
"Financing and payment reform for primary health care and substance abuse treatment", **J. Addict. Dis**, 1993; 12(2): 23-42.
Diagnóstico Sobre Drogadicción en Poblaciones Santa Mónica y Villa Araucanía, Santiago, Programa Poblacional de Servicios Para Drogadictos Caleta Norte, 1990.
Propuesta, Santiago Programa poblacional de Servicios para Drogadictos, La Caleta, 1989.
"Estudio Clínico y de Laboratorio en 33 inhaladores de solventes volátiles", **Rev. de Psiquiatría Clínica**, 1982, Vol. XIX, N° 1, 41-60
Estudio Clínico-Social en terreno de Jóvenes que inhalan solventes orgánicos, **Rev. Psiquiatría Clínica**, 1982, Vol XIX, N° 1, 25-40.
Pasta Básica de Cocaína: Un Estudio Multidisciplinario, Lima, Edit. CEDRO, 1989.
"Drug abuse treatment in prisons and jails", **J. Subst. Abuse, Treat**, 1993, Jan-Feb, 10(1): 77-84.
"La epidemia de cocaína. Morbo en el norte de Chile", **Rev. Psiquiatría**, 1990, 7: 634-647.
"Consumo de Flunitrazepan via oral en adolescentes marginales de Santiago de Chile", **Rev. Med, Chile**, 116: 691-694, 1988.

- MCLAUGHLIN, R.J.; HOCOMB, J.D.; JIBAJA- RUSTH, M.L., WEBB, J.
- MCLELLAN, A.T., GRISSOM, G.R.; BRILL, P.; DURELL J.; METZGER, D.S.; O'BRIEN, C.P.
- MEDINA, E.
- MIGUEZ, H.; GRIMSON, R.
- MINOLETTI, A.
- MORALES, A.; CALDERON, M.; FRENZ, P.
- MORGAN, L.K.; RAPER, J.E. JR.
- MUÑOZ, L.
- OFICINA DE POLITICA NACIONAL DE CONTROL DE DROGAS
- PEMJEAN, A.
- PEREZ, A.
- PEREZ - GORNEZ, A.
- PEREZ, I.; GOMEZ, B.
- REPETTO, A.; BAEZ, M.; MEDINA E.; FLORENZANO, R.; O'RYAN, F.; TRONCOSO, R.; MIGONE, S.; GAJEWSKI, C.; RODRIGUEZ, J.
- RETAMAL, P.
- REZZA, G.; DORRUCCI, M.; FILIBECK, U.; SERAFIN, I.
- ROHRBACH, L.; GRAHAM, J.; HANSEN, W.
- Teacherratings of student risk for substance use as a function of specialized training.**
- "Private substance abuse treatments: are some programs more effective than others?", *J. Subst. Abuse Treat. Treat*, 1993 May-Jun, 10(3): 243-54.
- "Consumo de Sustancias Psicoactivas en Chile", *Bol. Epid. de Chile*, 1989, Vol. 16, Nros. 4 - 5 - 6. pp. 53 -74.
- "Consultas de Urgencia por Abuso de Sustancias psicoactivas en hospitales de Buenos Aires", *Bol. Of Sanit. Panam.*, 1989, 107(4): 296-305.
- Uso Indevido de Alcohol y Otras Drogas en Chile: Un Desafío para el País**, Santiago, Ministerio de Salud, 1992.
- "Perfil epidemiológico comparativo entre adolescentes consumidores y no consumidores de marihuana en un campamento marginal", *Rev. Chil. Neuro-Psiquiat.*, 1988, 26(2): 108-122.
- "General medical care and the addictions", *J. Addict. Dis.* 1993, 12(2): 141-53.
- "Técnica de tratamiento aversivo en drogadicción", *Rev.Chil. Neuro-psiquiat.*, 1991, 29(1): 26-33.
- Comprensión del Tratamiento de Drogas**, Washington, Oficina Ejecutiva de la Presidencia, 1990.
- Prevalencia de patrones de consumo de drogas en población general urbana**, Santiago, Ministerio de Salud - CERC, 1991.
- Cocaína Surgimiento y Evaluación de un mito**, Bogotá, Catálogo Científico, 1987.
- "The ambulatory treatment of noncompulsive use of psychoactive substances", *J. Subst. Abuse Treat*, 1993, 10(3): 317-21.
- "Prevalencia y características del consumo de algunas sustancias químicas en escolares del área norte de Santiago de Chile", *Rev. Psiquiátrica*, 1986, 3 (9): 55-58.
- "Posición de los profesores frente al alcoholismo y otras toxicomanías en los adolescentes", *Bol. Of Saint Panam.*, 1986. 100(5), 511-521.
- "Neopren ¿La Droga más Difundida en Chile?", *Rev. Crecer*, 1989, 10(3): 10-18.
- "Estimating the trend of the epidemic of drug use in Italy, 1985-1989", *Br. J. Addict.* 1992, Dec. 87(12): 1643-8.
- "Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: predictors of program implementation", *Prev. Med.*, 1993, Mar, 22(2), 237-60.

- SAFER, L. HARDING, C. Under pressure program: using live theatre to investigate adolescents' attitudes and behavior related to drug and alcohol abuse education and prevention *Adolescence*, 1993 Spring, 28(109): 135-48.
- SINGER, M. "Knowledge for use anthropology and community-centered substance abuse research", *Soc. Sci. Med.*, 1993 Jul. 37(1): 15-25.
- STANTON, D.; TODD, T. **The Family Therapy of Drug Abuse and Addiction.** New York, The Guilford Press, 1982.
- STEIN, J., SMITH, G. GUY, M.; BENTLER, M. "Consequence of adolescent drug use on young adult job behavior and job satisfaction", *J. Appl. Psychol.*, 1993 Jun, 78(3): 463-74.
- ST-PIERRE, T., KALTREIDER, D., MARK, M.; AJKIN, K. "Estimating the trend of the epidemic of drug use in Italy, study of the relative effectiveness of a three-year primary prevention program in boys & girls clubs across the nation", *AM. J. Community. Psychol.*, 1992, 20 (6): 673-706.
- TELLEZ, C.; SEPULVEDA, E. "Validez de Examen de Drogadicción en Servicio Médico Legal", *Rev. Méd. Chile.*, 1992, 120:206-209.
- VILLALBI, J.; AUBA, J.; GARCIA-GONZALEZ, A. "Results of a school addictive substances abuse prevention program: the Barcelona PASE pilot project", *Gac. Sanit.* 1993, 7(35): 70-7.
- WARNER, M., MOONEY, J. "The hospital treatment of alcoholism and drug addiction", *Prim. Care*, 1993 Mar., 20 (1): 95-105.
- WECHSLER, H.; DEJONG, W.; SHAPIRO, G.; LAVIN, A. "The responsibility to inform the power to act: a conference for New England college newspaper editors on the role of the campus press in addressing substance use issues", *J. Drug. Educ.*, 1992, 22(4) 329-36.
- ZAMORA, E., FORSELLADO, A. **Infancia y Drogas en América Latina**, Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, 1991.

INVESTIGACION

LOS CARTONEROS O RECOLECTORES: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

Carolina Báez
Sandra Lucarelli (r.m.i.)¹²

El trabajo que presentamos a continuación, constituye la síntesis de una investigación bibliográfica sobre la problemática de los cartoneros, llevada a cabo por alumnas de segundo año de Trabajo Social de la Universidad Católica Blas Cañas, en el marco de una instancia de formación denominada laboratorio IV. El laboratorio IV forma parte del conjunto de ramos impartidos durante el segundo semestre del segundo año de la carrera y constituye un espacio de aprendizaje privilegiado para desarrollar en los alumnos la capacidad de integración entre teoría y práctica. Como una manera de estimular la producción académica al interior de nuestra Escuela y de la Universidad hemos considerado importante su publicación en la revista.

ANTECEDENTES

Los recolectores de papeles y cartones, comúnmente llamados "cartoneros", son trabajadores independientes, con escasa calificación, escaso capital, baja productividad y bajos ingresos, que viven de la recolección de materiales reciclables y de su posterior venta. La mayoría trabaja solo o con miembros de su familia. Tampoco cuentan con previsión social ni seguro de salud.

Dentro de la estructura productiva pueden ser ubicados al interior de lo que se denomina el "sector informal" de la economía. Específicamente corres-

ponderían a los trabajadores por cuenta propia o autónomos, es decir, que podrían considerarse dentro de las unidades económicas familiares o de no más de cinco trabajadores.

Entre los autores que han estudiado el fenómeno de la economía informal, existe consenso en señalar que tiene su origen en la heterogeneidad estructural que caracteriza a las economías de los países en desarrollo y se manifiesta en la coexistencia de distintos niveles de desarrollo técnico en la producción.

Según datos aparecidos en un estudio de Cieplan sobre "Características del empleo informal urbano en Chile"³, entre las principales características del sector

1. Religiosa María Inmaculada.

2. Alumnas segundo año de Trabajo Social, Universidad Católica Blas Cañas.

3. Raczynsky, Dagmar. "Características del empleo informal urbano en Chile", Estudios Cieplan, N° 23, abril 1978.

informal de la economía se destacan:

- * *debilidad, y en algunos casos, inexistencia de división entre capital y trabajo.*
- * *la tecnología empleada, cuando la hay, es artesanal o insuficiente.*
- * *la magnitud del capital en cualquiera de sus formas es escasa o hay ausencia de capital.*
- * *la actividad económica reviste principalmente carácter familiar.*
- * *la productividad y los niveles de ingreso son bajos.*

Estas características se ven claramente reflejadas en determinados roles y oficios que no se integran al sistema productivo o bien, son marginados por éste. Ello afecta principalmente a oficios no típicamente capitalistas, como por ejemplo, los de calificación artesanal: los zapateros, los gásteros, etc. o a algunas formas de servicio personal, dentro de las cuales se ubican precisamente "los cartoneros", quienes proporcionalmente constituyen un grupo marginal al interior de éste sector.

Dentro de las hipótesis tendientes a explicar este fenómeno de la informalidad, se puede hacer mención, además, a las consecuencias de la implantación de políticas neoliberales y a los procesos de modernización productiva en América Latina. Los efectos de estas políticas económicas recayeron, naturalmente, sobre las clases socioeconómicas más vulnerables, quienes se vieron en la necesidad de crear ciertos "oficios" o "trabajos" como estrategia de supervivencia dentro del sistema capitalista. Entre estos trabajos se podría considerar, entonces, el de recolección personal de papeles y cartones.

Por otra parte, la oferta de mano de obra en América Latina ha crecido durante la postguerra a un ritmo acelerado y más elevado que en las economías desarrolladas, debido en gran medida, al aporte de la migración rural-urbana. Ante la incapacidad del sistema de absorber este exceso de mano de obra, una proporción considerable de esta creciente fuerza de trabajo no ha tenido otra alternativa que autocrearse empleos de baja productividad.

El sector informal está compuesto principalmente por "*toda forma de empleo que constituye una estrategia individual de supervivencia, más que una oportunidad estable y permanente de obtención de un ingreso suficiente para mantener a la familia*" (Tolkman, Victor; 1980; pp.).

Observamos que los "cartoneros" o "recolectores" y la actividad que desarrollan, se ajustan en algunas de sus características a lo descrito anteriormente; es decir, su trabajo surge como estrategia de supervivencia y se caracteriza por la escasa o nula existencia de capital, el carácter familiar de la actividad, el trabajo no asalariado y la baja productividad, los bajos ingresos y la escasa calificación; no obstante constituir dicho grupo, como ya se indicó, un fragmento muy pequeño del conjunto.

Por otro lado, la determinación de la magnitud de la situación de los "cartoneros" en particular, se ve dificultada por la escasez de estudios y de material bibliográfico. Además, hay factores que entorpecen el desarrollo de una investigación sobre el tema, como lo son, por ejemplo, las características del Sector Informal, a saber: inestabilidad laboral, cambio de categorías ocupacionales y oficios, ilegalidad en algunos de los establecimientos o actividades, ausencia de organizaciones sindicales o de previsión social, y por cierto, la reducida escala o el carácter familiar de las unidades económicas informales, que hacen difícil su detección.

Sin embargo, en Chile hay algunos estudios oficiales que indican que en el año 1992, según la encuesta Casen, habría 1.635.438 personas trabajando como informales, incluyendo en esta cifra diversas ramas de actividad (dentro de las cuales se mencionan, al comercio y a actividades no bien especificadas como unidades económicas de 1 hasta 5 personas y en las que se podría incluir a los "cartoneros"). Esta cifra, estaría constituyendo, en términos generales, un tercio de la fuerza de trabajo del país. Además, según la misma encuesta, vemos que el total de unidades económicas asciende a 978.210, cifra que incluye: empleador o patrón y trabajadores por cuenta propia, excluyendo, según nivel educacional, a quienes tienen educación técnica superior completa y universitaria completa, y según oficio, a miembros del clero y asimilados; autores, escultores, músicos y artistas; atletas, deportistas; empleadas domésticas y mozos de casa particular; guardianes de edificio y fuerzas armadas (Mideplan, 1992).

Publicaciones realizadas por instituciones vinculadas al tema, indican que en el año 1992 había 20.000 personas trabajando en la recolección de materiales reciclables en la región metropolitana (Fosis, 1992). Es probable que este número haya sufrido una leve disminución, dada la baja experimentada en mate-

riales reciclables, pero todavía existirían más de 10.000 personas dedicadas a esta actividad. Es importante destacar que una fracción considerable de las cifras señaladas, corresponden a personas que adoptan esta actividad ocasionalmente de acuerdo al precio del papel y del cartón.

PRINCIPALES DIFICULTADES QUE AFECTAN A ESTE GRUPO

Del análisis de evaluaciones de programas realizados con cartoneros financiados por el Fosis en el año 1992, se detectaron los siguientes problemas que afectarían a los cartoneros o recolectores

- los recolectores requieren formalizar (en el sentido de "estabilizar"), su trabajo para poder aumentar el volumen del material reciclable recolectado y reducir la inseguridad asociada a la marginalidad.
- ligado al problema de la formalidad está la necesidad de mejorar las relaciones entre los recolectores y sus "clientes", ya sea referido a quienes compran su material, como así también a la comunidad de los sectores donde lo recolectan. Es común encontrar una actitud de rechazo hacia los recolectores entre los vecinos, por la apariencia de éstos y algunas prácticas poco higiénicas, como la de dar vuelta las bolsas de basura o hacer sus necesidades fisiológicas en la vía pública.
- en relación a los precios recibidos, los recolectores se ven perjudicados por la falta de capacidad para negociar con los intermediarios y la falta de conocimiento para poder verificar los precios totales pagados y el estado de las pesas.

La ausencia de planificación, es decir, el desconocimiento de lugares de venta, significa a su vez, que los recolectores tiendan a recurrir a los intermediarios más cercanos y no buscan a los que ofrecen los mejores precios.

Dadas estas condiciones, los recolectores como trabajadores independientes y marginales, realizan una labor que apenas les permite subsistir.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL GRUPO

Entre los principales rasgos que distinguen a este grupo, según una encuesta realizada en la comuna de San Joaquín en el año 1993, podemos mencionar que se trata de personas cuyas edades fluctúan entre los 25 y 60 años. El porcentaje mayor se encuentra en el tramo comprendido entre los 25 y los 45 años. Posteriormente, entre 46 y 60 años, y un porcentaje menor se encuentra por sobre los 60.

En cuanto al sexo, se estima que el 80% son hombres y el 20% son mujeres. Respecto al grado de escolaridad, varía significativamente el nivel alcanzado. La mayoría se encuentra en el tramo de 5° a 8° básico, seguido por un porcentaje que ha realizado algún curso de enseñanza media. Son realmente pocos los que manifiestan no haber tenido ningún estudio. La mayoría de los recolectores son jefes de hogar, algunos son adultos dependientes y otros adultos independientes que viven solos. El ingreso mensual promedio arrojado por su actividad es de 50.000 pesos, encontrando algunas diferencias en función de la comuna en la que realizan su trabajo y por la presencia, en algunos casos, de otro ingreso familiar ("pololos", pensión de invalidez, etc.)

En lo que se refiere a su estado de salud, el 32% tiene algún impedimento físico o enfermedad. Algunos de ellos padecen de alcoholismo o drogadicción. Un 3% ha tenido algún accidente por el trabajo que realizan. El 30% tiene alguna dolencia producto de lo mismo, mientras que el 35% no tiene enfermedad que dificulte la realización del trabajo. En lo relativo a vivienda, el 40% vive como allegado, el 17% arrienda y el 43% tiene vivienda propia.



ACCIONES EMPRENDIDAS

De acuerdo a los antecedentes recabados, actualmente existen algunos proyectos de acción dirigidos a abordar esta problemática, pero no desde una política global, sino más bien a nivel de distintas comunas de la región metropolitana. Entre éstas podemos mencionar a La Reina, San Joaquín, La Florida, La Granja y Conchalí. En la comuna de La Reina, se está desarrollando un trabajo conjunto entre la municipalidad y la empresa Ecobas (Empresa privada de reciclaje), con el propósito de facilitar a los recolectores un centro de acopio, prestarles capacitación en micro-empresa y proporcionarles financiamiento, de manera de hacer el reciclaje rentable y facilitar, a la vez, la relación entre los cartoneros y sus clientes.

En las comunas de El Bosque, La Florida, La Granja y Conchalí, las respectivas municipalidades, en conjunto con la ONG "Ecología y Desarrollo", y con financiamiento del Fondo de Solidaridad e Inversión Social, (Fosis), desarrollaron proyectos de capacitación para microempresas.

En estas comunas los proyectos ya han finalizado, logrando las metas propuestas y alcanzando una cobertura de 250 recolectores en total. Desde 1993, se está realizando en la Comuna de San Joaquín, el mismo programa, alcanzando una cobertura de 60 recolectores, de un total de aproximadamente 350 que vive o trabaja en la comuna.

El programa entrega capacitación en diferentes aspectos. Se imparten, por ejemplo, cursos de formación organizacional, cursos de formación básica y relaciones públicas, cursos de clasificación de desechos sólidos y cursos de desarrollo personal orientados hacia el fomento de la autoestima. También se brinda **asesoría, gestión y asistencia técnica** (cómo mejorar los triciclos, los carretones, etc.).

Como actividades complementarias, se entregaron credenciales a recolectores de La Florida, La Granja y San Joaquín, lo que les ha permitido abrir puertas y acceder a fuentes de generación de desechos reciclables antes no considerados, o a los que no tenían acceso por sus condiciones de marginalidad. Ahora, al estar avalados por el municipio, tienen más posibilidades de contactarse ellos mismos con empresas o fábricas donde obtienen mayor cantidad de material de reciclaje.

A través de estas acciones, las instituciones involucradas esperan, según datos recopilados en 1994 de las evaluaciones realizadas por el Fosis a los proyectos ya financiados y concluidos:

- * *Dignificar y profesionalizar el trabajo de los recolectores*
- * *Mejorar el proceso de recolección.*
- * *Contribuir a aumentar la cantidad de materiales recolectados y las estrategias de comercialización desarrolladas, elevando así, los ingresos de los recolectores.*
- * *Fomentar el desarrollo de estrategias asociativas entre los recicladores.*

Como consecuencia de las actividades realizadas en estos programas, se originó un enfoque que integra dimensiones de mejoramiento del desempeño individual del recolector y un fortalecimiento de las instancias de acción colectiva. Ello, una vez que quedó en evidencia que mientras se mejora el desempeño individual - provocado por un aumento del volumen de materiales recolectados y de los precios marginales de venta - la posibilidad de regularizar esta actividad y de mejorar significativamente los ingresos y condiciones de vida de los recolectores, requiere de instancias colectivas de trabajo y comercialización.

Además de la puesta en marcha de estos programas, se han realizado dos "Encuentros Metropolitanos de Cartoneros o Recolectores", con la participación de los alcaldes de las comunas involucradas, de los recolectores que asistían a los programas y también, de aquellos que no participaban de las actividades.

La ejecución de los programas se vió entorpecida por momentos, debido a problemas de alcoholismo y drogadicción que afectan a algunos beneficiarios.

Para algunos de ellos, la participación en los programas ha sido un aliciente para superar sus problemas. Para otros, lamentablemente, la participación en las actividades se ha visto interrumpida por los mismos trastornos causados por su adicción a las drogas o al alcohol.

Por otra parte, mediante estas experiencias se ha logrado contribuir a generar instancias de organización y fomentar la dignificación de sus labores. Por tratarse de una actividad que se realiza individualmente, se ha requerido el desarrollo de actitudes de respeto hacia los lugares de recolección de cada participante.

COMENTARIOS A LAS ACCIONES REALIZADAS

Desde la perspectiva de los recolectores se percibe, una fuerte necesidad económica. Las estrategias de supervivencia que despliegan los recolectores apuntan fundamentalmente a satisfacer la necesidad de alimentación diaria, por lo que procuran juntar dinero para este fin.

No obstante, en la propuesta de acción de algunos municipios o de instituciones como las mencionadas anteriormente, las necesidades están definidas también como potencialidades y no sólo como carencias. Al respecto, se han intentado incorporar a los programas, componentes de capacitación, de dignificación del trabajo, de fomento de sentimientos de utilidad y productividad, de pertenencia a la comunidad; para así satisfacer necesidades de otro orden tales como el afecto, el entendimiento, la identidad, la libertad, entre otras.

La problemática que viven los recolectores, revela claramente el tipo de concepto de "persona" que se maneja al interior del sistema económico: la consideración por el **tener** en desmedro del **ser**. Sin embargo, alcanzamos a percibir que en los proyectos de acción mencionados, hay un intento por rescatar y dignificar al sujeto que hay en cada recolector, enfatizando, como se indicó, el progreso económico y también el desarrollo personal y social.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que las propuestas dirigidas a este grupo deben caracterizarse por su inspiración **participativa**, con un fuerte componente de formación de los interesados, en la perspectiva de prepararlos a la realización de pequeñas acciones de transformación de su entorno. En este

sentido, asumimos los planteamientos de la Investigación Participativa, en el sentido de promover un enfoque que (...) "busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el objeto de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de la investigación. La investigación participativa, por lo tanto, es una actividad educativa, de investigación y acción social" (Vera Gianotten-Ton de Wit, 1985). De acuerdo a esto, entenderemos la capacitación como el proceso educativo que contribuirá a entregar herramientas a los cartoneros para que ellos puedan desarrollar sus potencialidades.

Pensamos que la investigación participativa es fundamental como primer paso para que los propios beneficiarios definan y analicen sus problemas y/o necesidades y desde allí formulen alternativas de solución a los mismos. Nos interesa también ser capaces de aportar conocimientos acerca de esta problemática, además de las acciones que se realicen para su tratamiento, ya que hemos advertido que hay un vacío considerable en torno a ella.

En síntesis, los objetivos que desde nuestra óptica debiera incluir una propuesta de trabajo con los cartoneros, tenderían a la dignificación de la labor de dichos trabajadores y a la promoción de su persona, estimulando el cambio desde el interior del grupo a través de la satisfacción de necesidades como participación, entendimiento, creatividad, afecto, libertad, ocio, etc. Por otra parte, sería necesario incluir actividades con los vecinos del sector donde los cartoneros desarrollen sus labores, a fin de disminuir los prejuicios existentes hacia ellos, estimular la solidaridad comunitaria y contribuir a una mejor organización y utilización de los recursos. ●

BIBLIOGRAFÍA

COLECCION APUNTES CIEPLAN N° 13

PROGRAMA DE ECONOMIA DEL TRABAJO (PET)

EVALUACIONES PROGRAMAS CARTONEROS - FONDO DE SOLIDARIDAD E INVERSION SOCIAL (FOSIS) 1994.

"Características del empleo informal en Chile", Santiago, Chile.

"Encuesta de empleo en el Gran Santiago: empleo informal, desempleo y pobreza", Documento de trabajo N° 60, 1982.

- MESA LAGO, CARMELO "La seguridad social y el sector informal. Investigaciones sobre Empleo", **Documento N° 32**, PREALC, 1990, MIDEPLAN.
- MEZZERA, JAIME; VEGA RUIZ, MARIA LUZ "Trabajadores vulnerables y sector informal: de lo económico y normativo", OIT, 1995.
- PROGRAMA DE ECONOMIA DEL TRABAJO (PET) "Encuesta de empleo en el Gran Santiago: empleo informal, desempleo y pobreza", **Documento de trabajo N° 60**, 1982.
- PIÑA, CARLOS "Sector informal: estrategias ocupacionales y orientaciones ideológicas", 1981.
- RACZYNSKY, DAGMAR "Características del empleo informal urbano en Chile", CIEPLAN, **Documento N° 23**, abril 1978.
- "Sector informal urbano: controversias e interrogantes", Colección de estudios, CIEPLAN, **Documento N° 47**, 1980.
- SCHOLKNIK, MARIANA "Reflexiones sobre el sector informal a propósito de dos estudios de caso en Santiago y Lima".
- RAMIREZ, APOLONIA "Sector informal urbano en Chile. un intento de definición", PET, 1982.
- TOLKMAN, VICTOR "Influencia del sector informal urbano sobre la desigualdad económica", PREALC, 1980.
- PREALC, **Documento de trabajo N° 319**.
- VERA GIANOTTEN-TON DE WIT "Participación Popular, algunas reflexiones", en *Saber popular y educación en América Latina*, Hernández y otros, Ed. Búsqueda, Ceas, Argentina, 1985.

ESTUDIO

ETNODESARROLLO Y GLOBALIZACION REFLEXIONES A PARTIR DE LA SITUACION DEL PUEBLO MAPUCHE¹

Alejandro L. Saavedra P²

El problema de la pobreza de las minorías indígenas no se puede disociar de problemas interculturales y de búsquedas de identidad en América Latina y el mundo; estos últimos aparecen cada día como parte de los grandes y complejos temas contemporáneos: la última década del siglo XX nos pone, así, a indígenas y no-indígenas frente a una paradoja creciente acerca de la relación entre una civilización planetaria y las culturas tradicionales, entre una lógica de mercado universal y las estrategias particulares y comunitarias de los pueblos indígenas, ya que a medida que las culturas actuales asumen conjuntos de pautas cada vez más homogéneas transmitidas por las exigencias de una racionalidad instrumental -comercio, medios de comunicación, educación- ellas buscan con mayor fuerza elementos substantivos propios en los cuales articular su identidad (Salas, 1995).

CONTEXTO GENERAL

Asistimos a un cambio de época que nos enfrenta a un nuevo contexto político, económico y social. Este cambio plantea profundas interrogantes y marcadas diferencias, no sólo económicas, si no que también socio-culturales. Se observa en diversas partes del mundo fenómenos de exclusión, de nuevas pobrezas, de intolerancia y de violencia generalizada.

En este sentido, la globalización económica, expresión de una readecuación del sistema capitalista a nivel mundial, plantea diversos problemas porque pri-

vilegia los mecanismos de mercado como factores principales de constitución de la sociedad que, en muchas áreas, escapa a lo meramente económico. Por otra parte, este proceso de internacionalización, está siendo acompañado por una acelerada regionalización económica dentro de la cual se insertan los Tratados de Libre Comercio que modifican las relaciones de todas las sociedades que se enfrentan al delicado problema de la des-regulación económica, jurídica y cultural.

Con todo, la actual tendencia a la globalización económica, puede relacionarse con una situación que propende al establecimiento de relaciones comerciales

1. Ponencia presentada en el coloquio: "Globalización, comunidad, diversidad. Pensando el NAFTA como si la gente importara". Organizado por la Escuela de Economía de la Universidad Bolivariana, Santiago, Noviembre, 1995.

El autor agradece la colaboración de Ricardo Salas, Investigador responsable del Programa Mapuche CERC (UAHC), en la discusión preliminar del presente documento.

2. Magister (c) en Historia. Co-investigador Programa Mapuche CERC (UAHC).

de diversos bloques que buscan la integración entre economías. Esta situación ha motivado en parte, la conformación de pactos económicos (Caputo, 1993). La firma del Tratado de Libre Comercio, NAFTA, el 1° de enero de 1994 por parte de México, produjo diversas reacciones en el resto de los países de nuestro continente. Por ejemplo, en junio de ese mismo año, Colombia y Venezuela firman junto a México un acuerdo común (conocido como G-3), que en cierta forma los coloca en una posición cercana al TLC-NAFTA al negociar con uno de sus miembros.

En el Cono Sur, el impacto también se ha dejado sentir. El MERCOSUR (integrado por Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina), es una expresión más de la necesidad de llegar a conformar bloques comerciales que permitan a sus miembros negociar en mejores condiciones.

Es en este contexto internacional, que se torna importante plantear la cuestión del impacto de estas nuevas estrategias económicas de integración sobre las economías de subsistencia. Uno podría preguntarse si existen alternativas para los sectores indígenas en el marco de una economía global. Y, directamente relacionado con el tema que hoy nos ocupa, interrogar si existe alguna posibilidad de desarrollo para los pueblos indígenas de nuestro país, en particular, para el pueblo mapuche.

ETNO-DESARROLLO Y NUEVO ORDEN ECONOMICO

Los modelos de desarrollo vigentes que se presentan como exitosos, plantean serios cuestionamientos en diversos sectores, porque esta integración comercial tiende a acrecentar las diferencias al interior de nuestro continente. Por un lado la concentración del capital en unos pocos grupos financieros, y en el otro extremo, amplios bolsones de pobreza crecientes.⁵

Precisamente, el debate acerca del alcance del concepto de desarrollo, exige una discusión respecto de las formas de elaborar un conocimiento pertinente por parte de los propios indígenas en relación a este tema (CEPAL, 1993). Es preciso insistir que la visión de los

actores indígenas es relevante porque en sus diversas posturas y planteamientos se pueden mostrar los distintos grados de convergencia y los matices que exige el concepto de "desarrollo" desde el interior de la comunidad étnica. Se trata, por tanto, de elaborar una concepción "democrática" del etno-desarrollo, en tanto crítica del etnocentrismo interno o externo, que recoja la rica diversidad a partir de las reflexiones y acciones de las comunidades indígenas rurales y de sus líderes. Ello, en la perspectiva de ampliar la comprensión de los programas sociales y económicos como algo que se transmite pasivamente a la comunidad.

Para estudiar las diferentes visiones o posiciones que existen actualmente acerca del etno-desarrollo, es necesario contextualizar dichas visiones a partir de un diagnóstico de lo que ocurre en las comunidades indígenas, precisamente considerando la opinión de los propios líderes y dirigentes.

Algunas de estas opiniones enfatizan que el principal problema es *"la existencia de numerosas comunas y subregiones en las cuales el empobrecimiento de las tierras y el tipo de cultivo tradicional la hacen directamente dependiente de productos que no son competitivos y sufren declinación, lo que plantea la exigencia de generar políticas de "reconversión productiva" que, entre otras cuestiones, generen empleos locales, eviten el desarraigo y la pérdida de identidad cultural, es decir, impidan la desintegración y el incremento de las corrientes emigratorias que afectan profundamente a la población indígena joven"* (Marileo, s/f).

En estrecha relación con lo señalado, se visualizan algunos caminos, la existencia de potencialidades y creatividades locales, cooperativas, pequeños productores y empresarios (privados o comunitarios), que por ser demasiado pequeños no tienen acceso a los mercados formales de comercio y de financiamiento y que requieren el pertinente y adecuado apoyo público y privado para impulsar su autodesarrollo. (Huenchulaf, 1994, pp 112-123).

Por otra parte, la noción de "etno-desarrollo" en Chile no es aceptada por todos. Según el antropólogo Aldo Vidal existen tres enfoques acerca del "etnodesarrollo" que se pueden diferenciar en los discursos y en la acción:

5. Según cifras de la CEPAL (1994), América Latina cuenta con 210 millones de pobres, de los cuales casi cuatro millones son "aportados" por Chile.

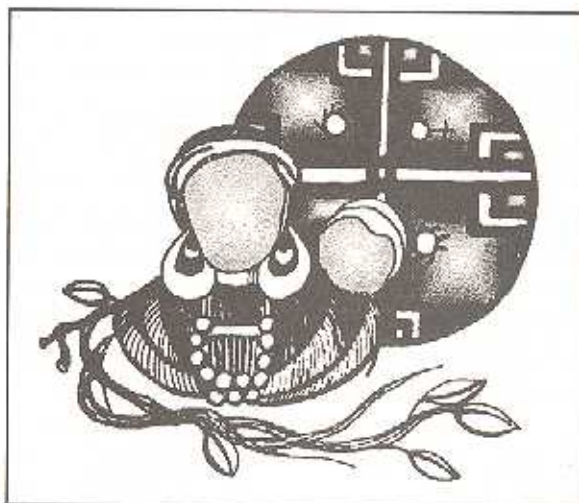
* Un primer enfoque sostiene que el Etno-desarrollo puede ser entendido como cualquier programa de "desarrollo" dirigido a grupos "étnicos".

* Un segundo, como un tipo de proposición de metodología de trabajo para el desarrollo de los grupos "étnicos".

* Y un tercero, como una concepción crítica del desarrollo tal cual ha sido elaborado por la sociedad y la cultura occidental.

Esta aproximación, muestra claramente que tras cada una de estas concepciones existen opciones sociales, políticas, económicas y culturales. Precisamente por esta razón, el uso de este término no lo encontramos sólo entre los académicos preocupados por el problema del desarrollo; está presente también en la discusión amplia acerca de la ley indígena promulgada en 1993. Pero sorprende que esta noción - que aparecía en el Borrador de Discusión de la nueva ley indígena - no reaparezca en el texto promulgado definitivamente. Importa señalar, que esa no fue la única omisión o recorte hecho por el Parlamento a la propuesta formulada por el conjunto de los pueblos indígenas. Recordemos que la Ley no incorporó la categoría de **pueblo**, sino que habla de **étnias** y especifica seis grupos étnicos descartando así la posibilidad de coexistencia de pueblos diferentes en un mismo territorio.

Se podrían hacer algunas indicaciones desde un punto de vista histórico a este debate. Parte de las discusiones están condicionadas, entre otras cosas, por el discurso del liberalismo del siglo XIX que impera en nuestra legislación y en nuestro lenguaje común y que se expresa en opiniones tales como: ¡Aquí somos todos iguales!, ¡Todos somos chilenos!, ¿por qué habría entonces que establecer áreas privilegiadas?, ¿por qué un trato especial? Ese es parte del trasfondo de la discusión fundamental que traspasa al conjunto de la sociedad, frente a la existencia de pueblos indígenas y que impide el reconocimiento de las diferencias y de las especificidades



Aunque la reciente Ley Indígena plantea con seriedad el problema del desarrollo en un marco de modernización, en nuestra opinión, los problemas, desafíos y responsabilidades, no han sido debatidos totalmente en cada uno de sus aspectos por los propios indígenas. Al respecto, se pueden citar las palabras del actual director de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) Mauricio Huenschulaf: *"El autodesarrollo comporta la generación y ejecución de procesos socialmente participativos, dinamizadores de las potencialidades sociales, culturales y productivas de los pueblos indígenas y de las comunidades e individuos que forman parte de ellas. No se trata por tanto únicamente de fortalecer sus vulnerables y precarias economías, o de, en términos igualmente sectoriales, posibilitar el acceso a los servicios, sino más bien de desencadenar procesos que permitan a las comunidades y organiza-*

ciones indígenas afianzar su capacidad de gestión interna, para que de este modo sean ellas mismas las que procuren solución a sus problemas, con el apoyo del Estado" (1994, p. 116)

En este marco, cabe señalar que si bien los legisladores, las autoridades regionales, los investigadores y diversos miembros de organizaciones privadas y religiosas chilenas, han llamado la atención este último tiempo acerca de la necesidad de implementar en términos concretos esta Ley en la región de la Araucanía, a nuestro juicio, ello requiere una evaluación más profunda del impacto cultural, económico y político que produce esta rápida modernización de la región (Lara, 1994).

Pero también, a partir de los discursos presentes estos dos últimos años en los medios de comunicación locales, se observa cómo diferentes actores asumen la problemática del desarrollo en la IX región: para las autoridades regionales es la forma concreta de asumir los desafíos socio-políticos que se plantea el Gobierno del Presidente Frei; para los agentes financieros y pro-

ductivos de la sociedad nacional - asentados en la región- el desarrollo regional es asumido claramente en la medida que consolida su papel protagónico en el mercado, en la sociedad y en la cultura locales. Pero cuando se analiza esta cuestión desde la perspectiva de los líderes de las organizaciones mapuches -que deben responder frente a una legislación que favorece su integración en el sistema económico, social y cultural- se comienzan a perfilar ciertas reflexiones y acciones que apuntan a un enfoque de etno-desarrollo que no se ha consolidado aún suficientemente.

Para Julio Huenul, el desarrollo "*es el conjunto de métodos, acciones y productos que consiguen mejorar la calidad de vida integralmente*", esto quiere decir que el desarrollo está más allá de lo estrictamente económico, más allá de las alternativas de cultivos que puedan favorecer la integración a un mercado internacional o que la hagan más competitiva, tiene que ver con la decisión comunitaria que integre tecnologías mapuches y no mapuches que respeten la cosmovisión y la vida que está presente en todos los seres y las cosas" (Actas Seminario CERC-UC Temuco, 1993).

Se constata también que existen diversas posturas de los líderes de organizaciones, lo que implica que hay procesos interpretativos que estos dirigentes mapuches ponen en práctica para concebir un desarrollo a partir de sus pautas culturales, que a veces denominan "desarrollo con identidad", "etno-desarrollo" (Marileo, s/f), "desarrollo rural", o "autodesarrollo" (Huenchulaf, 1994).

EL TLC-NAFTA Y EL FUTURO DEL DESARROLLO MAPUCHE

Frente a este tema la pregunta que desde nuestra perspectiva cobra importancia es la siguiente: ¿por qué se preocupan hoy los dirigentes y líderes mapuches frente a la firma del TLC-NAFTA? Existen dos aspectos que nos gustaría plantear: uno, que tiene que ver con la conciencia de los dirigentes mapuches respecto al desarrollo y otro, que dice relación con algunos problemas económicos concretos.

Intentaremos aproximar una respuesta a nuestra interrogante considerando tres elementos decisivos. El primero de ellos dice relación con la conciencia de la actual problemática económica por parte de los líderes

y dirigentes mapuches que se ven enfrentados a un doble problema: la pauperización y emigración creciente que afecta a las comunidades, y por otra, un discurso que insiste generalmente en la mercantilización creciente de la agricultura. Estos problemas permiten ver claramente que los cultivos tradicionales no pueden competir con aquellos que introducen tecnología. Hay un conjunto de problemas que afectan hoy la viabilidad del tipo de agricultura que practica la comunidad indígena. Aquí, es interesante comprobar cómo, líderes indígenas rurales y urbanos, perciben con preocupación lo que sucederá, por ejemplo, con la apertura de la nueva Carretera de la Costa, con el sistema forzado de electrificación rural, con el precio del trigo o el maíz (Convocatoria Seminario: "TLC-NAFTA y los Pueblos Indígenas", patrocinado por CONADI, oficina Santiago).

Pero nuevos problemas plantean serias interrogantes. ¿Es que la economía tradicional mapuche requiere la introducción rápida y sistemática de fertilizantes, semillas, abonos artificiales, para competir?, ¿es que la competencia es un valor cultural neutral?, ¿es que los mapuches quieren mantenerse en la pobreza y en la miseria?. Frente a estas preguntas no existe una postura definitiva de parte de los dirigentes mapuches, al contrario uno se encuentra permanentemente frente a una diversidad de posturas regionales marcadas por organizaciones familiares, entre linajes emparentados o que buscan emparentarse.

Nuestra experiencia de terreno nos dice que varias comunidades de la Araucanía no están dispuestas a involucrarse en un lucha por obtener un espacio en el mercado, al menos en la esfera de los cultivos tradicionales, puesto que sostienen que el cultivo de la tierra es parte de una propuesta cultural y religiosa mapuche.

Un segundo elemento, está directamente relacionado con la conciencia étnica de estos dirigentes: para muchos de ellos el problema actual no es sólo de índole económico, es parte de una cuestión histórico-cultural marcada por la marginación y el despojo de la tierra que habitaron sus antepasados. Esta conciencia étnica de minoría es entonces económica, cultural y religiosa: muchas de estas comunidades buscan en la preservación de sus ejes simbólicos y rituales la rearticulación de una conciencia étnica (Salas, 1995, p. 154 ss.)

Además, puesto que la globalización como hemos señalado, no tiene sólo un componente económico,

ello permite potenciar la búsqueda de identidad grupal, étnica e inter-étnica. Los dirigentes mapuches se sienten formando parte también, de un movimiento indoamericano que les otorga una dimensión internacional de los impactos que está teniendo la aplicación, por ejemplo, del NAFTA en México y la reacción indígena caracterizada por el levantamiento de Chiapas.

En tercer lugar, entre los dirigentes y líderes existe una clara conciencia política, particularmente referida a la necesidad de jugar un rol protagónico en relación al Estado chileno. Para ello van utilizando los diferentes espacios locales y regionales ganados apoyándose en instituciones gubernamentales como la CONADI o no gubernamentales como Agencias Internacionales y Nacionales. El papel que juega la CONADI es interesante pues, pese a no contar con el apoyo irrestricto de todas las organizaciones indígenas, se la reconoce como una tímida expresión del reconocimiento hecho por el Estado respecto de las etnias presentes en Chile. En esta perspectiva, para los dirigentes se trata de generar espacios y de tener propuestas claras frente a un Tratado de Libre Comercio.

Pero respondiendo de un modo más concreto a la cuestión que nos convoca aquí, podríamos plantearnos lo siguiente: ¿Cuál será el eventual impacto de este probable acuerdo de libre comercio sobre la economía y el desarrollo rural mapuche?. A modo hipotético se podría señalar lo que algunos estudios han avanzado hacia las tendencias probables.

En un trabajo reciente sobre el tema, se señalaba una situación que no es nueva y que dice relación con la pérdida de capacidad productiva de los suelos y que hace insostenible su actual manejo en cultivos tradicionales, excepto, como lo señala este informe, la potencialidad para la agroindustria y en particular la industria forestal (Letelier, 1995).

Otro aspecto tiene que ver con los precios en la producción agrícola de la IX^a región: es interesante verificar una menor protección y un menor precio de 30,3% y 35,1% promedio para el trigo y la remolacha, respectivamente. La contrapartida será un alza en las importaciones de ambos productos (41,6% y 28%) (Letelier, 1995). El autor de este estudio, estima que la caída del empleo para la IX región alcanzará en promedio a un 8% y un 12% en la mano de obra mapuche, y precisa que se prevé un aumento de la migración hacia los centros urbanos.

Otros especialistas señalan que debido a la escasa inserción en los mercados nacionales y los bajos precios que recibe la producción proveniente de esta economía de subsistencia, los productos mapuches no se verán afectados mayormente, y al contrario de lo que se podría pensar, su futuro sería continuar con una agónica agricultura de subsistencia, caracterizada por los escasos márgenes de excedentes y por tanto con ninguna posibilidad de acceder a cultivos rentables (como las ciruelas, manzanas, espárragos y miel), debido a la escasez de tecnología y créditos, precisamente por sus bajos ingresos (Letelier, 1995).

Paradójicamente, las repercusiones mayores las sufrirán las familias mapuches que cuentan con mayor extensión de tierras debido al impacto negativo en la remolacha y el trigo. A este respecto, cabe hacer presente el alto riesgo de esta situación para el grupo étnico, ya que existen variados proyectos que fomentan el cultivo y procesamiento del trigo, base de la dieta alimenticia de la población mapuche.

Frente al panorama descrito, en términos estrictamente occidentales y desde la lógica del mercado, la situación de los cultivos tradicionales de la novena región debe sufrir una reconversión. Pero, ¿qué pasa entonces con el desarrollo con identidad, el autodesarrollo, el etnodesarrollo?

CONCLUSIONES

En primer lugar, desde una perspectiva de las ciencias sociales queda claro que el problema del etnodesarrollo se plantea de modo diferente entre los actores culturales: indígenas, políticos, líderes de instituciones privadas, Iglesias, ONGs, interesadas en implementar, conducir y focalizar programas y proyectos sociales que tiendan al desarrollo regional. Cada uno de estos actores posee, en general, un diagnóstico de la situación socio-económica de las comunidades indígenas cruzado por su propia visión cultural. Aquí se plantea de cierto modo, el problema del etnocentrismo, el carácter integracionista y asimilacionista que continúan los programas nacionales de desarrollo.

Toda tentativa de aculturación dirigida a los indígenas es moralmente condenable porque constituye un atentado al derecho de las culturas a desarrollarse en función de las potencialidades de que son portadoras.

En segundo lugar, pensamos que la consolidación de una propuesta de etnodesarrollo en tierras indígenas no es sólo parte de exigencias de consideraciones socio-culturales, ella debe integrar aspectos económicos que afectan a las tierras indígenas.

En síntesis, no se comprenden, a nuestro juicio, las dificultades éticas de la modernización acelerada en territorios indígenas y algunas de las proyecciones que tiene, sin considerar el problema de un mundo moderno que considera la propiedad individual y que no asume el valor comunitario de la tierra sino como algo secundario. En este plano, el problema de la tierra está indisociablemente vinculado a la ecología.

Se requiere pensar lo socio-político incorporando la dimensión ecológica o más precisamente ambien-

tal. Por ejemplo, aquí se pueden encontrar contradicciones fuertes: un mercado que explota los recursos naturales con una lógica de ganancia inmediata, no teme deshacerse de estas tierras cuando ellas no tienen casi valor o pueden obtener del Estado mejor precio que el que obtendrían de su venta a particulares (tierras del Valle de Quinquén). En este sentido, el tema no es mantener o extender la base indígena territorial sino de reforzar las actuales con un adecuado manejo que involucre recuperación de suelos en donde lo ecológico, lo cultural y las necesidades alimenticias inmediatas se entrecruzan.

La base cultural y económica del pueblo mapuche reside precisamente en el hecho de poseer tierras, no como un objeto de cambio, sino como un espacio vital. ●



BIBLIOGRAFIA

BENGOA JOSE, 1994

“Desarrollo y autonomía indígena”, en *Pentukun* N°1, Instituto de Estudios Indígenas, Temuco.

CAPUTO, ORLANDO, 1993

Economía Mundial y Proceso de Globalización, Universidad ARCIS, Doc. N°9, Santiago.

CEPAL, 1993

“Cultura, conocimiento y modernidad: pueblos indígenas y actores sociales”, documento policopiado.

- CERC-UC TEMUCO
INSTITUTO INDIGENA, 1994
- DURSTON, JOHN, 1993
- IJUNCHULAF, MAURICIO 1994
- LARA, MARIA (COMP.), 1994
- LETELIER, EDUARDO, 1995
- MARIELEO, ARMANDO (S/F)
- MUÑOZ, BERNARDO, 1995
- SAAVEDRA, ALEJANDRO L., 1995
- SALAS, RICARDO, 1995
- VIDAL, ALDO (ED.), S/F
- Actas del Encuentro: "¿Qué futuro ofrecen al Pueblo Mapuche las actuales propuestas de desarrollo?", (En prensa).
- "Los pueblos indígenas y la modernidad" en *Revista de la CEPAL*, N° 51.
- "Celebración del año nuevo indígena" en *Pentukun*, N°1, Instituto de Estudios Indígenas, Temuco.
- Desarrollo rural en la Araucanía. Estrategias, carencias y propuestas de acción**, Ed. UFRO, Temuco.
- "Tratado de libre comercio entre Chile y Estados Unidos e impactos probables en comunidades indígenas", en *EFDES*, Programa de Apoyo Local a la Fundación Interamericana, Santiago.
- "¿Qué es etno-desarrollo?", mimeo.
- "El Etnodesarrollo de Cara al Siglo Veintiuno", *Documento CEPAL*, Santiago.
- "Estado chileno y legislación indígena", en *¿Modernización o sabiduría en tierra mapuche?*, Ed. San Pablo, Santiago.
- "Sabiduría mapuche, modernización e identidad cultural", en *¿Modernización o sabiduría en tierra mapuche?*, Ed. San Pablo, Santiago.
- "El concepto de Etnodesarrollo y el Etnodesarrollo Mapuche", (manuscrito inédito).

ESTUDIO

TEORIA ROGERIANA Y PROCESOS EDUCATIVOS: ALGUNAS NOCIONES BASICAS¹

Sergio Riquelme G²

En este artículo se presentan algunas nociones básicas de la teoría del psicólogo norteamericano Carl Rogers en el campo de la educación formal. Conscientes que la acción del Trabajador Social en dicho campo se sitúa esencialmente en el dominio de la Educación no formal de Adultos, estimamos que muchas de las nociones aquí trabajadas, pueden servir para orientar este tipo de prácticas, transformándose así en importantes puntos de apoyo para animadores sociales, facilitadores o educadores populares, preocupados por definir los fundamentos de sus intervenciones. Junto a ello, quienes se desempeñan como docentes universitarios pueden encontrar en este conjunto de ideas algunos elementos que iluminen su quehacer formativo.

ALGUNOS DATOS BIOGRAFICOS DEL AUTOR

Carl Ranson Rogers nació en 1902 en Illinois, Estados Unidos de Norteamérica, en el seno de una familia que se preocupaba mucho por el bienestar de los hijos. Rogers expresó en muchas oportunidades que sus padres los hacían sentir diferentes, ello se podría deber al ambiente ético religioso donde se le asignaba un valor importante al "trabajo arduo".

De su niñez él mismo destaca que "leía incesantemente", pero un hecho que a su juicio marcó bastante su trabajo futuro fue su vida familiar en una granja. Su

padre interesado en administrar científicamente la granja, compró muchos libros, a la vez que estimuló a Carl y a sus hermanos a emprender actividades independientes como por ejemplo, criar animales. El siguiente paso en esa época de la granja fue la realización de experimentos. Al evaluar esos años, en 1961, Rogers señala que "sólo en años recientes pude comprobar que aquello me ayudó a adquirir una idea básica de la ciencia".

Los primeros estudios universitarios los realizó en Wisconsin, motivado por su experiencia en la granja eligió como área de interés la agricultura. En mi opinión, este inicial interés no estuvo alejado de lo que

1. Este artículo fue presentado con el título original: "Carl Rogers y la educación".

2. Trabajador Social, Magister en Educación, Universidad de Tarapacá.

sería su trabajo posterior, ya que de sus escritos se puede deducir que indudablemente una de sus grandes preocupaciones fue un tipo de cultivo especial: la persona humana. De la época de Wisconsin, Rogers, destaca la influencia que ejerció en él un profesor, respecto de la importancia de los datos empíricos en contraste con la inutilidad de los conocimientos de tipo enciclopédico. En diversos artículos Rogers recuerda a este profesor con la frase "no seas un vagón de municiones, sé un rifle".

La asistencia a conferencias religiosas lo hicieron desistir de la agricultura, podemos vislumbrar cómo se va perfilando su preocupación por las personas. El mismo señala que es muy probable que este paso lo haya dado por influencia hogareña.

En 1924 decide prepararse para el trabajo religioso en el Union Theological Seminary, a su juicio, el más liberal de la época. En los dos años de estudio que realizó en UTS, estuvo en contacto con "grandes eruditos y maestros". En especial recuerda al doctor A. C. McGiffert el cual "creía devotamente en la libertad de inquirir y esforzarse por hablar la verdad, donde quiera que esta nos lleve".

Pero lo más destacable, para su trabajo posterior, son dos experiencias en el UTS. La primera de ellas se refiere a la autodirección de un seminario de estudio con puntaje académico, el cual a juicio de Rogers constituyó "una rica y esclarecedora experiencia" que le impulsó durante un buen trecho del camino que habría de recorrer, hasta desarrollar su propia filosofía de vida. La participación en este seminario reorientaría su trabajo fuera del ámbito religioso, pero constituye el inicio de sus experiencias de autoaprendizaje ahora ya en el ambiente escolar formal.

La segunda experiencia tiene relación con un curso para el trabajo con jóvenes, éste le ayudó "a modelar su manera de relacionarse con los demás" y a descubrir que trabajar con la gente podía ser una profesión. El curso fue dictado por Goodwin Watson, un líder progresista de la educación en ese tiempo.

El resultado de las dos experiencias señaladas fue, en palabras de Rogers, "pasar al otro lado de la

calle", por cuanto el Teacher's College de la Universidad de Columbia estaba ubicado enfrente del Union Theological Seminary.

En el Teacher's College entró en contacto con el pensamiento de John Dewey por mediación de William Kilpatrick. La orientación infantil es el área de sus primeras prácticas; al revisar esa época Rogers concluye: "los pasos eran suaves y con poca conciencia de la elección que hacía: simplemente me dediqué a las actividades que más me interesaban".

En el trabajo que realizó en el Institute for Child Guidance, durante un internado, se dio cuenta que los enfoques prevaletentes, por un lado, los freudianos del

Institute y por otro, el punto de vista "científico objetivo" del Teacher's college, correspondían a dos mundos completamente distintos y que jamás se encontrarían. Rogers considera que tratar de resolver ese conflicto fue una experiencia "de inestimable valor".

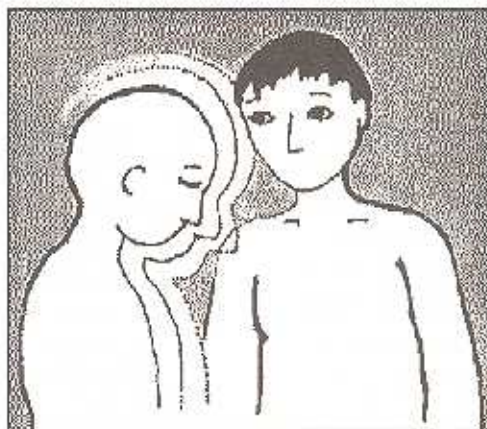
Sin concluir su doctorado acepta un puesto en el Child Study Department de la Society for the Prevention of Cruelty to Children, ubicado en Rochester, New York. Doce años trabajó

en ese lugar, la mayor parte del tiempo dedicado a la prestación de servicios psicológicos a niños delincuentes y desvalidos enviados por los tribunales.

Rogers señala de esa época tres experiencias claves en el desarrollo de su teoría:

- * darse cuenta que las autoridades intelectuales que influyeron en su formación podían estar equivocadas en lo que se refiere al tratamiento clínico de las personas.
- * el comprender que los enfoques coercitivos en las relaciones clínicas son superficialmente eficaces y
- * que es el cliente quien sabe qué es lo que le afecta y hacia dónde desea ir, por lo tanto, que lo mejor es confiar en la dirección que el cliente mismo imprime al proceso.

En la Universidad de Rochester comienza a trabajar en el departamento de Sociología, por cuanto se siente alejado de las áreas de interés del departamento de Psicología, las cuales se referían a experimentos con



ratas y situaciones de laboratorio. En ese entonces, toma contacto con los asistentes sociales psiquiátricos que parecían tener sus mismas preocupaciones: el trabajo con personas.

Los cursos que dictó en Rochester acerca de la comprensión y tratamiento de niños con problemas, fueron de interés del departamento de Educación y, finalmente, también lo fueron del departamento de Psicología. Cuando Rogers se refiere a su experiencia en la Universidad de Rochester advierte "cuando empecinadamente seguí mis propias líneas de trabajo".

En 1940 pasa a la Universidad de Ohio como profesor con dedicación exclusiva, Rogers consideró que la razón del ofrecimiento de este puesto se encuentra en el hecho de haber publicado el libro "Clinical Treatment of the Problem Child". Mientras, el libro "Counseling and Psychotherapy" marca el inicio de lo que sería su orientación terapéutica.

Posteriormente trabaja en las universidades de Chicago (12 años) y en la de Wisconsin (4 años). En 1968 forma el "Centro de Estudios de la Persona" como una organización independiente. De esta época es "Freedom to Learn" (Libertad y Creatividad en la Educación) donde expone su "heterodoxo enfoque de la educación". En 1970 publica "Grupos de Encuentro" que resume las enseñanzas del trabajo en ese campo.

En "El Camino del Scr" señala "no cabe duda que una de las razones por las que escribo obedece a mi curiosidad mental. Me gusta ver y explorar las implicaciones de las ideas, de las mías y las de los demás. Me gusta ser lógico y seguir las ramificaciones del pensamiento. Estoy profundamente involucrado en el mundo del sentimiento, de la intuición y de la comunicación, tanto de la que no es verbal como de la que es, pero también me gusta pensar y escribir sobre ese mundo. Al conceptualizarlo comprendo con mayor claridad su significado".

Carl Rogers se mantuvo activo hasta principios de los ochenta, siguió publicando y participando en diversos seminarios sobre su enfoque no directivo y centrado en la persona, para fallecer en 1986. Parte de su influencia se puede rescatar de su propia visión retrospectiva cuando señala lo obstinado que fue al seguir un camino distinto a los que existían en su época y también, en la persistencia por difundir su propio enfoque por diferentes medios: cátedra universitaria, seminarios, grupos de encuentro y las diversas formas escritas que utilizó.

Para los educadores, junto con reiterar lo importante que es difundir un enfoque personal, también se puede destacar que la reflexión que realiza es la sistematización de su práctica, sobre todo cuando manifiesta "que sin duda la fuente más importante de aprendizaje han sido mis clientes (de terapia) y las personas con quienes trabajé en grupos".

BASES DE LA TEORIA DE ROGERS

En los escritos revisados, queda en evidencia que su posición es humanista y que tiene influencia de filósofos, que proponen esa visión del hombre, como es el caso de Martín Buber por quien declara su admiración, y también, está la influencia de la escuela activa, de la cual John Dewey fue uno de sus mayores exponentes.

Para ahondar más en lo señalado nos permitimos citar a Buber "el encuentro del hombre consigo mismo, sólo es posible y, al mismo tiempo, inevitable, una vez acabado el reinado de la imaginación y de la ilusión, no podrá verificarse sino como encuentro del individuo con sus compañeros, y tendrá que realizarse así. Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador" ("¿Qué es el Hombre?", pp. 144-145).

De John Dewey podemos relacionar los siguientes textos, extraídos de "Mi Credo Pedagógico", "la escuela es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior"; "la escuela debe presentar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego"; "no debe existir, pues una sucesión de estudios en el programa escolar ideal. Si la educación es vida, todavía tiene, vista desde fuera, un aspecto científico, un aspecto de arte y cultura y un aspecto de comunicación. El progreso no está en la sucesión de estudios, sino en el desarrollo de nuevas actividades y nuevos intereses respecto de la experiencia. La educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y el proceso y el objetivo de la educación son una y la misma cosa".

La posición de Rogers constituye una perspectiva humanista de las relaciones entre las personas, por lo tanto, cuando habla de "enfoque personalizado" está planteando "un punto de vista, una filosofía, un enfoque de la vida, una forma de ser, aplicable a cualquier situación en la cual el crecimiento ya sea de una persona, grupo o comunidad, forme parte de su objetivo" ("El Camino del Ser").

Cuando plantea que el descubrimiento del hombre pasa por una relación con otro hombre y que se aprende por la experiencia, es posible distinguir la influencia de estos dos filósofos.

Para el enfoque personalizado la hipótesis central es que "los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de auto-comprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conductas autodirigidas. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima desfavorable de actitudes psicológicas facilitadoras". Se necesitan tres condiciones para que el clima sea estimulador del crecimiento:

- * **Autenticidad** (también la denomina legitimidad o congruencia): cuanto mayor sea la autenticidad del facilitador mayor será la probabilidad de cambio y crecimiento constructivo, en una situación de aprendizaje, en el alumno.
- * **Visión incondicionalmente positiva**: la aceptación, el cariño o el aprecio son expresiones de una actitud positiva del facilitador-profesor hacia el alumno como totalidad, incluso con sus sentimientos negativos.
- * **Proyección de la comprensión**: esto significa la percepción con precisión de los sentimientos del alumno y de hacerlo participe de esa comprensión. En la psicoterapia este punto es más evidente ya que el terapeuta trata de que el cliente clarifique tanto los pensamientos conscientes, como aquellos sumergidos en el subconsciente.

Rogers señala, en el "Camino del Ser" (p. 62), que este clima produce el cambio porque cuando las personas son aceptadas y apreciadas tienden a desarrollar una actitud de mayor cariño hacia sí mismas. Cuando sienten que se las oye con preocupación, son capaces de escuchar con mayor precisión el flujo de sus propias experiencias internas. Al comprender y apreciar el *sí mismo*, éste pasa a ser más congruente con la

propia experiencia. Y de ese modo la persona pasa a ser más real, más auténtica.

Para Rogers el enfoque personalizado se sostiene en dos "bloques":

- * **la actualización**: en todo organismo, a cualquier nivel, existe una corriente fundamental de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas. En los seres humanos, también hay una tendencia natural hacia un desarrollo más complejo y completo. En todos los seres se puede reconocer la vida como un proceso activo y la conducta de los individuos tiene como objeto su mantención y reproducción. Aquí está el sustrato de la motivación, según Rogers, la cual es la tendencia del organismo hacia su realización. Esta tendencia puede expresarse en una amplia gama de conductas y como respuesta a una gran variedad de necesidades.
- * **la tendencia formativa**: plantea que parece haber una tendencia formativa que actúa en el universo y que puede ser observada a todos los niveles, como ejemplo, señala que todas las formas que conocemos proceden de otras más simples y menos complejas. Por lo tanto, el facilitar un clima psicológico que permita que las personas "sean" - ya se trate de clientes, estudiantes, obreros, o de miembros de un grupo - no es por azar: es infiltrarse en una tendencia que impregna la totalidad de la vida orgánica, que permite alcanzar la máxima complejidad de la que el organismo es capaz. Rogers manifiesta que "en una escala todavía mayor, creo que sintonizamos con una potente tendencia creativa que ha formado nuestro universo, desde el diminuto copo de nieve hasta la mayor de las galaxias, desde la ameba hasta el más sensible y dotado de los seres humanos. Además, puede que estemos tocando el borde de nuestra capacidad para trascender nosotros mismos, para crear direcciones nuevas y más espirituales en la evolución humana" (Op. Cit., p. 62).

Su experiencia la resume en las siguientes enseñanzas significativas para él y que constituyen líneas orientadoras de su acción: "en mi relación con las personas he aprendido que, en definitiva, no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto de lo que soy", "soy más eficaz cuando puedo escuchar con tolerancia y ser yo mismo", "he descu-

bierto el enorme valor de permitirme comprender a otra persona”; *“he descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás pueden comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece*”; *“me ha gratificado en gran medida el hecho de poder aceptar a otra persona*”; *“cuanto más me abro hacia las realidades mías y de la otra persona, menos deseo arreglar las cosas*”; *“puedo confiar en mi experiencia*”; *“mi experiencia es mi máxima autoridad*”; *“gozo al encontrar armonía en la experiencia*”; *“los hechos no son hostiles” “aquello que es más personal es lo que resulta más general”*; *“la experiencia me ha enseñado que las personas se orientan en una dirección básicamente positiva*”; Y por último, *“la vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado”*.

Podemos señalar que la visión humanista de Rogers se puede sintetizar en que concibe un mundo por y para las personas y opuesta al sometimiento del hombre a patrones que lo destruyen.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Para Rogers el aprendizaje es un concepto clave en la humanización de la persona. Distingue y contrapone aprendizaje y enseñanza. De la enseñanza señala que es una actividad sobrevalorada y lo manifiesta así porque, consecuente con su teoría, está centrada en el profesor. Además, la enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por tal motivo ha sido durante siglos una actividad incuestionable y valorada. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuo. Para enfrentar el desafío del cambio, el propósito de la educación debe ser la *facilitación del cambio y aprendizaje*.

Desde esta perspectiva Rogers hace, a mi juicio, una afirmación que implica una visión novedosa de la educación: *“sólo son educadas las personas que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento da una base para la seguridad”* (*“Libertad y Creatividad en la Educación”*, p. 90).

En *Libertad y Creatividad* Rogers manifiesta que el aprendizaje es el *“desarrollo de las potencialidades y sabiduría del ser humano”* (p. 11), es el proceso de llegar a ser. En la página 13 del mismo libro nos dice, *“quiero hablar del aprendizaje, de la insaciable curio-*

sidad de un adolescente que asimila todo lo que ve, oye o lee sobre los motores a gasolina para mejorar la velocidad de su auto”. *“Descubrimiento, entendimiento del mundo exterior y hacerlo parte del mí mismo”*; lo cual se explica como: *“aquí hay algo que me interesa, qué necesito, ¡Ajá!, lo he encontrado! Ahora estoy dilucidando y comprendiendo lo que necesito y quiero saber”*.

Rogers, propone una aprendizaje vivencial que tiene relación con la experiencia, y es significativo. Algunos de los elementos implicados en este tipo de aprendizaje son los siguientes:

- * *posee una cualidad de compromiso personal*: en el acto del aprendizaje pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos.
- * *se autoinicia*: aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior.
- * *es penetrante*: diferente de la conducta, las actitudes y quizás también de la personalidad del que aprende.
- * *el mismo alumno lo evalúa*: sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia.
- * *su esencia es el significado*: en este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno.

DESCRIPCION DE LA TEORIA DEL APRENDIZAJE

En *“Persona a Persona”* Rogers nos plantea cómo, desde su perspectiva, aprenden las personas: *“cuando se hace que los estudiantes tomen contacto con problemas reales, cuando el maestro pone psicológicamente a su alcance los recursos humanos y técnicos, siendo además una persona auténtica en sus relaciones con sus discípulos, quienes despiertan su aceptación y empatía, se produce un aprendizaje estimulante”* (p. 68).

Algunas de las condiciones que facilitan la tarea de *“aprender a ser libre”*, son, desde la óptica del autor, las siguientes: En primer lugar, encarando un problema.

El requisito primario y esencial para que se produzca este aprendizaje por propia iniciativa, sería que el individuo palpe, enfrente un problema real; el éxito en el allanamiento del aprendizaje suele estar vinculado a este factor. Si se desea que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, deberíamos dejar, señala Rogers, que se enfrenten con la vida y sus problemas, particularmente, si se trata de problemas que tengan significado e importancia para éstos. En segundo lugar, condiciones que dependen del maestro facilitador, por ejemplo, confianza en el organismo humano. Si se tiene fe en la capacidad del ser humano para desarrollar su propio potencial podemos dejarle elegir su particular manera de aprender. También se señala la autenticidad del maestro. El maestro es una persona para sus estudiantes y no la encarnación sin rostro de una exigencia del plan de estudios. Por lo tanto, se conduce como un sujeto real. Otro aspecto indicado es la aceptación. Se trata de apreciar al estudiante, sus sentimientos y opiniones. El maestro valora al estudiante como un ser digno y su afecto se extiende a todas las facetas de su personalidad. Se trata de aceptar al alumno de un modo integral, apreciarlo como ser humano imperfecto con múltiples sentimientos y potencialidades.

La empatía, se constituye en otro factor esencial de este enfoque; el maestro debe ser capaz de comprender desde adentro las reacciones del alumno. Es una clase de comprensión que casi nunca se da en el aula, pero cuando el maestro tiene empatía añade un factor potentísimo a su ambiente. La provisión de recursos, también es destacada como un elemento importante; en vez de organizar planes de lecciones y conferencias, el maestro debe concentrar sus esfuerzos en suministrar toda clase de materia prima pertinente para uso de los alumnos e indicar con claridad las maneras de servirse de ella. Los recursos son humanos y materiales. El mismo profesor es un recurso que se pone a disposición de los alumnos, pero sin imponerse; señala en qué puntos es más competente dejando libre a los estudiantes su grado de utilización.

Para Rogers el proceso de aprender a ser libre se caracteriza por los siguientes pasos,

- * *frustración inicial*: al principio, los estudiantes que han recibido enseñanza por medios más convencionales pasan por un periodo de tensión, frustración, desengaño, escepticismo.
- * *iniciativa y trabajos individuales*: cuando los alumnos descubren que no hay fingimientos, que están realmente libres de estudiar, se dan cuenta que no tiene objeto impresionar al profesor ya que ellos evaluarán su propio trabajo, que pueden aprender lo que se les antoje y que se pueden expresar libremente en clases. Se produce entonces una liberación de energía vital casi imponente: lee más, trabaja con empeño. Invierten más energía, trabajan más, retienen y utilizan más los conceptos aprendidos.
- * *unión personal*: otra característica en este proceso es el respeto y mutua estima como individuos que van sintiendo los miembros del grupo y que se manifiesta en los debates grupales.
- * *cambio individual*: a medida que continua el aprendizaje se producen cambios personales conducentes a una mayor libertad y espontaneidad.

Resultado de este aprendizaje es el hecho que en la medida que la persona se acepta a sí misma puede escuchar, comprender y acercarse más a los otros. Entonces, cuando se conoce se acepta, así no esconde sus faltas, defectos y debilidades sino que puede convertirlos en ventajas o en posibilidades de evolución futura o ambas cosas a la vez.

PRINCIPALES CONCEPTUALIZACIONES DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE ROGERS

Aprendizaje significativo: es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad; no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia. Es experiencial y comprende los aspectos cognoscitivos y emocionales del sujeto.

Aprendizaje del proceso de aprendizaje: significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar el *si mismo* al proceso de cambio. Se trata de desarrollar personas para quienes el cambio es el foco central de la existencia.

Relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje: la facilitación del aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el maestro o facilitador y el

alumno. Se pueden distinguir algunas cualidades que facilitan la relación y por tanto, el aprendizaje, ellas son: autenticidad en el facilitador, aprecio, aceptación, confianza, comprensión empática. Estas cualidades se pueden resumir básicamente en la idea de *confianza* en el ser humano. Rogers señala que si se tiene confianza en la posibilidad de la persona de desarrollar sus potencialidades, indudablemente, se le brinda la oportunidad para elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Facilitador: es la persona que junto con participar en la relación interpersonal de aprendizaje, con las cualidades indicadas más arriba, suministra los recursos humanos y materiales necesarios y orienta la forma en que el alumno se puede servir de ellos. Se centra en la creación de un clima que favorezca el aprendizaje, puede ayudar a los alumnos a ponerse en contacto con problemas que tengan sentido, actúa coherentemente para que los alumnos tengan real y funcionalmente la oportunidad de aprender a ser responsablemente libres. Debe ser capaz de comunicar al alumno coherencia, aceptación y empatía.

No realiza casi ninguna de las funciones tradicionales del maestro. Rogers considera que no es correcto llamarlos maestros, son catalizadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos.

Proceso de llegar a ser en la Persona que aprende: cuando la persona utiliza su libertad para acercarse a sí misma, comienza a abandonar las fachadas, las máscaras o los roles con los que ha encarado la vida hasta ese momento. Ser "uno mismo" implica descubrir la unidad y armonía existente en sus verdaderos sentimientos y reacciones. Cuando abandona las fachadas se pueden dar algunas tendencias como las que siguen: apertura a la experiencia, confianza en el propio organismo, un foco interno de evaluación y el deseo de ser un proceso más que un producto. La persona que crece y aprende es el centro del aprendizaje.

Libertad: Rogers plantea, en "Persona a Persona" (pp. 52-53), que la libertad que supone el aprendizaje personalizado es "en esencia algo interior que existe en la

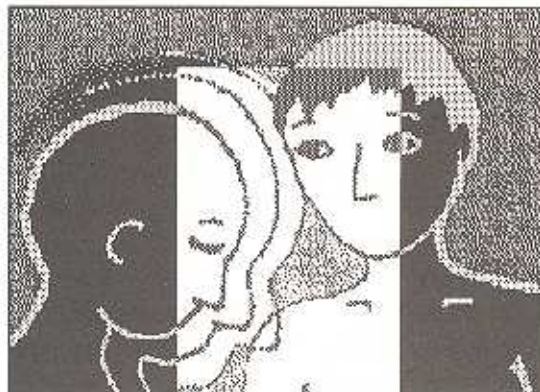
persona viva", es "interior, subjetiva, existencial". Es la comprensión de que yo puedo vivir aquí y ahora, por mi propia elección. Es el tipo de coraje que nos permite adentrarnos en la incertidumbre de lo desconocido por nuestra propia elección. Es el descubrimiento de un significado interior que nace de atender, en actitud sensible y abierta las complejidades de la propia existencia. Es el reconocimiento, por parte de la persona, de que ella es un proceso emergente y no un producto final y estático. El individuo que, de este modo, profunda y valientemente elabora sus propios pensamientos, accede a su individualidad y elige por sí mismo.

Autogestión: para Rogers el poder de decisión radica en las manos del individuo o de los individuos que se verán afectados por dicha decisión. Según el caso, la elección será del propio individuo, de los estudiantes y facilitadores en conjunto, o podrá involucrar administradores, padres, o miembros de la comunidad. La decisión sobre qué aprender en un curso determinado, dependerá exclusivamente del estudiante y del facilitador. De esta forma quedan fuera los programas "impuestos" por los sistemas externos.

LA MOTIVACION

En el enfoque de Rogers, la motivación para el aprendizaje es básica: "*Ella surge de la tendencia autorrealizadora de la vida misma, de esa inclinación del organismo a fluir en todas direcciones del desarrollo potencial*". En su opinión, el aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive las consecuencias de sus elecciones.

La motivación, en este tipo de aprendizaje, abarca la totalidad de la persona, es decir su intelecto y su afectividad, y por ello los resultados son más profundos y perdurables. Es importante según Rosenberg, destacar del enfoque personalizado, "*que considera al alumno como una persona que puede y quiere aprender, que busca siem-*



pre condiciones de desarrollo personal, incluso, pero no exclusivamente mediante el dominio de informaciones técnicas" (p. 27).

El facilitador, en la motivación del aprendizaje significativo, cumple el rol de crear el ambiente o clima inicial para las experiencias del grupo o de la clase, para ello organiza y pone a disposición de los alumnos la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje.

El facilitador debe confiar en que la fuerza motivacional que subyace en el aprendizaje significativo, está en que el estudiante realmente desea alcanzar las metas que se propone.

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE

En la definición de los objetivos de aprendizaje se encuentra uno de los niveles de autogestión de este enfoque, para Rogers el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumno percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos. Dicho de otra forma, *"una persona aprende realmente cuando percibe que el tema está relacionado con el mantenimiento o enriquecimiento de sí mismo"* (ibid).

En directa relación con lo anterior se encuentra el ritmo de aprendizaje, *"cuando una persona tiene un objetivo que desea conseguir, y tiene a disposición el material que lo hará posible, el aprendizaje se desarrolla con mayor rapidez"* (ibid).

El aprendizaje significativo no se basa en un currículum predeterminado, sino en la autoselección de los planes de estudio. El rol del facilitador en la motivación es ayudar a despertar y esclarecer los propósitos individuales así como los objetivos más generales del grupo. El facilitador no debe temer *"aceptar propósitos contradictorios y fines conflictivos, si es capaz de permitir a los alumnos una sensación de libertad respecto de lo que quieren hacer, entonces contribuiría a crear un clima adecuado para el aprendizaje"* (ibid). Confía en que el alumno desea realmente alcanzar las metas significativas para él.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las consecuencias de la aplicación de este enfoque respecto de la evaluación, en palabras del mismo

Rogers, serían: *"deberíamos eliminar los exámenes, ya que sólo miden un aprendizaje trivial; eliminaríamos las calificaciones, por la razón ya señalada; se eliminarían los niveles como medida de competencia"*.

La autoevaluación del aprendizaje autoiniciado sería el método, por cuanto estimula al estudiante a sentirse más responsable, lo cual es coherente con el rol autogestionado del propio aprendizaje. El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado. Entonces las calificaciones son determinadas por los alumnos o bien se les considera poco importantes como índice de aprendizaje.

La autoevaluación se refiere a cada esfuerzo, por cuanto las tareas no son uniformes ya que cada alumno determina las suyas en función de los objetivos de aprendizaje que se haya planteado.

Para Rogers, *"es obvio que existen muchas pautas que guían al estudiante para juzgar sus propios esfuerzos y su propio aprendizaje. El modelo particular es menos importante que sentir la responsabilidad de perseguir la meta fijada de manera inteligente"*.

Un maestro debe evaluar sólo cuando un alumno le solicite su opinión sobre determinado trabajo. Su rol cambia, ya no es el responsable de las calificaciones, ya no toma exámenes obligatorios. Por lo tanto los exámenes estandarizados pierden su sagrada prerrogativa.

RECOMENDACIONES O PRESCRIPCIONES INSTRUCCIONALES

La recomendación más importante que señala Rogers es crear un clima de libertad en la sala de clases, ello es una responsabilidad del facilitador o maestro.

Teniendo presente la recomendación, básica, que lo importante es el ambiente de libertad - en el cual el alumno percibe autenticidad, coherencia, aceptación y empatía - entonces las maneras pueden ser variadas. Por ello Rogers señala que el maestro que está en proceso de lograr las actitudes personales que favorecen la creación de un clima de libertad, desarrollará determinados modos de construir los procesos en su clase, adecuados a su estilo y que surgen de su propia y

libre interacción con sus estudiantes

Entonces, es importante poner atención a la propia experiencia y a las relaciones y comunicaciones que se producen particularmente en cada clase, de ese modo cada maestro desarrollará su particular metodología, que en la perspectiva del enfoque personalizado, es el mejor procedimiento.

Sin contradecir lo señalado, es posible extraer de los escritos de Rogers algunas proposiciones generales. De esta forma, se puede concluir que la primera recomendación es desarrollar un contexto favorable para crear un ambiente de libertad.

La segunda recomendación es la confianza: el maestro confiará en que es capaz de facilitar el proceso de desarrollo del potencial humano del grupo curso. Esta confianza puede referirse a un campo restringido, pero si es real, logrará facilitar el proceso del grupo.

En relación con lo anterior está también, la confianza en el ser humano. El facilitador por tener profunda confianza en la capacidad del individuo puede darle la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Una cuarta recomendación es nutrir constantemente el proceso de aprendizaje. El contenido del aprendizaje, siendo importante, ocupa un segundo lugar en el enfoque personalizado, lo que importa realmente es que el alumno progrese aprendiendo cómo aprender lo que desea saber.

Es necesario tener presente que la disciplina necesaria para lograr los objetivos, es la autodisciplina que sustituye a la disciplina externa y por lo tanto se reconoce y acepta como responsabilidad propia.

Pero el mismo Rogers manifiesta, que es natural que los profesores deseen saber qué han hecho y cómo han ensayado formas y enfoques otros maestros, en la generación de condiciones para aprendizajes significativos. En primer lugar, construir problemas percibidos como reales: una condición para que se inicie el autoaprendizaje es que el alumno enfrente aquellos problemas que percibe como reales y que le pertenecen. Entonces el maestro alienta al alumno para que exponga los temas que le preocupan y que puedan relacionarse

como contenidos. En segundo lugar, proporcionar recursos: en vez de dedicarse a elaborar planes de clase y exposiciones, el maestro se preocupa de proporcionar toda clase de recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes. El profesor se plantea como un recurso que los alumnos pueden usar y orienta sobre las áreas de su competencia y su disponibilidad.

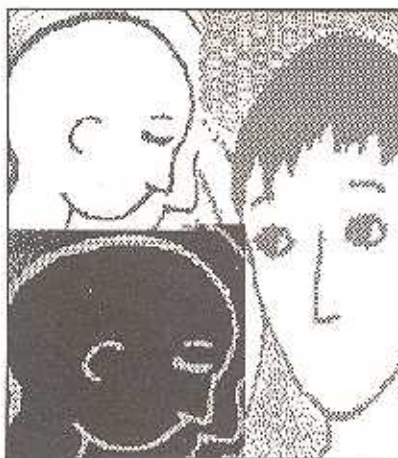
En tercer lugar, el uso de contratos: es un recurso muy flexible que da seguridad y responsabilidad al estudiante ya que le permite fijarse objetivos y planificar lo que desea saber, y su calificación puede estar relacionada con el cumplimiento del contrato.

En cuarto lugar, la división del grupo considerando que no se puede obligar a nadie a ser libre, ésta fórmula se aplica en los casos que existan alumnos que deseen aprender bajo su propia responsabilidad y alumnos que no deseen esa libertad. Por lo tanto, es posible dividir una clase entre alumnos que deseen autodirección y alumnos que quieran trabajar en una clase convencional.

En quinto lugar, la investigación: el maestro contribuye a crear un ambiente de investigación planteando problemas, creando un clima sensible para el estudiante y ayudándolo en las operaciones de investigación. Esto permite que los alumnos logren descubrimientos autónomos y emprendan un aprendizaje autodirigido. Cuando se permite que los niños estudien a su manera, los conceptos que elaboran tienen mayor profundidad, comprensión y duración porque son más autónomos y están basados más sólidamente en enfoques empíricos.

En sexto lugar, la simulación: es un sistema social en miniatura, un modelo de organización, una réplica de laboratorio en la que se pueden reproducir una amplia variedad de situaciones sociales. El aprendizaje que se adquiere mediante las experiencias de simulación es posible, porque el estudiante toma contacto directo con procesos de la vida real, por medio de la representación o la elaboración de situaciones a escala.

En séptimo lugar, la instrucción programada; según Rogers se puede adaptar para el aprendizaje



vivencial, al aplicarla en cursos cortos y dirigidos por maestros eficientes, puede proporcionar al alumno satisfacciones inmediatas, permitiéndole adquirir conocimientos que necesita para su propia actuación; le dará la sensación de que todo se puede aprender y que puede trabajar a su propio ritmo.

Relcer a Rogers no tiene motivación nostálgica, aunque a través de la lectura recordemos a compañeros

y profesores; cumple una función. Como señala Merton en Teoría y Estructura Social: "a un clásico vale la pena volver a leerlo periódicamente, ya que parte de lo que comunica una página impresa cambia como resultado de la interacción entre el autor desaparecido y el lector" ●

BIBLIOGRAFIA

- | | |
|------------------------------------|---|
| BUBER, MARTIN | ¿Qué es el hombre?, Fondo de Cultura Económica, México, 1990. |
| CHADWICK, CLIFONT | Teorías del Aprendizaje para el Docente, Editorial Universilana, Santiago |
| DEWEY, JOHN | "Mi Credo Pedagógico", Apartado de la Revista de Educación (Chile), 1949. |
| HERRERA, CARLOS | "Apuntes de Clase, Asignatura Teorías de Instrucción", Universidad de Tarapacá, 1992 |
| ROGERS, CARL | El Proceso de Convertirse en Persona , Ediciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires, Segunda Edición, 1981 |
| | Libertad y Creatividad en la Educación , Editorial Paidós, 1975 |
| | El Camino del Ser , Editorial Kairós, Barcelona, 1987. |
| ROGERS, CARL Y ROGERS STEVENS | Persona a Persona , Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1980. |
| ROGERS, CARL Y RACHEL L. ROSENBERG | La Persona Como Centro , Editorial Herder, Barcelona, 1981. |

ESTUDIO

EL GRUPO DE DISCUSION UNA ALTERNATIVA PARA LA INVESTIGACION SOCIAL CUALITATIVA¹

Marcela Boetto
Claudia Pérez²

*"Todos deberíamos dedicarnos sin pausa a
desaprender gran parte de lo que hemos aprendido, y
a aprender a aprender lo que no nos han enseñado."*

R.D. Laing.

El presente artículo pretende abordar el tema de las metodologías cualitativas de investigación social, centrando el análisis en la técnica llamada "Grupo de Discusión". Pensamos, junto a diversos autores, que las formas tradicionales de aproximación a la realidad social, se han mostrado insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las problemáticas que a nivel cultural viven los sujetos sociales. Estimamos, además, que esta perspectiva metodológica y las técnicas que ella propone, constituyen un campo propicio para el Trabajo Social, si se toman en cuenta los tres axiomas básicos de los estudios socio-culturales mencionados por S. Bruyn: "la necesidad que el investigador comparta las actividades vitales y los sentimientos de la gente estableciendo relaciones cara a cara; la importancia de desempeñar un rol que lo transforme en parte normal de la cultura y de la vida de los sujetos investigados; y el interés por el significado que adquiere la cultura en la vida del hombre, pero sin dejar de lado sus manifestaciones externas, de manera de hacerlo comunicable y comprensible para otros" (Solar Silva, Maria Olga, 1988: 22-23).

1. Este artículo constituye un capítulo de la Tesis de las autoras para optar al título profesional de Asistente Social.

2. Egresadas de Trabajo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

EL DEBATE CUANTITATIVO/CUALITATIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

En el transcurso de la historia de las ciencias sociales han existido dos enfoques opuestos y en constante pugna para abordar el estudio y comprensión de la realidad social. Nos referimos al enfoque cuantitativo o "distributivo" y cualitativo o "estructural" (Ibáñez, J., 1979). Dicha pugna la encontramos ya en tiempos de Aristóteles y Platón, periodo en el cual existía una predominancia de la postura cualitativa. Sin embargo, este contexto se modifica con el nacimiento de la Edad Moderna, en donde se "desarrollaron las condiciones epistemológicas que posibilitaron la matematización del mundo" (Conde, F., 1994: 60-61). No obstante, es con Newton con quien se consolida este proceso, teniendo lugar así "el triunfo del desarrollo teórico que posibilitó que los procedimientos matemáticos y cuantitativos se convirtieran en la esencia de la ciencia" (Conde, F., 1994: 62).

Desde este momento, la perspectiva cualitativa pasa a ser considerada como no científica, no rigurosa y subjetiva, siendo proclamada la perspectiva cuantitativa como la única científica. Ahora bien, es a partir de "Boyle y el desarrollo de los experimentos de laboratorio, como se engendra la metodología cuantitativa que posibilita crear, al menos parcialmente, los hechos, la propia Naturaleza o la propia Sociedad..." (Conde, F., 1994: 63-64). Desde este punto de vista metodológico, se ha considerado a M. Weber como uno de los fundadores, en las ciencias sociales, del enfoque cuantitativista; el que traslada mecánicamente las metodologías y técnicas utilizadas en las ciencias naturales al estudio de la sociedad.

Desde el inicio del siglo XX, y a consecuencia de los avances científicos alcanzados, dados básicamente por el principio de la incertidumbre de Heisenberg y el de la relatividad de Einstein³ y "desde el punto de vista de la existencia de un único centro de coordenadas o perspectiva dominante" (Conde, F., 1994: 67), se comienza a cuestionar el paradigma hegemónico cuantitativista. De este modo, aunque en las ciencias sociales sigue siendo el criterio prevaletante, en las

ciencias naturales deja de serlo, destacando en esta última científicos contemporáneos como H. Maturana, Varela, Petitot, entre otros, quienes comienzan a desarrollar un paradigma nuevo que contempla e integra todos aquellos aspectos que habían sido marginados, como son, "la vida, la complejidad, la organización, la producción, los procesos, lo real y lo social..." (Conde, F., 1994: 67).

Recién en los años 60, la sociología comienza a incorporar en sus estudios técnicas que permitían conocer aspectos relativos a las "cualidades" del objeto investigado, y que hasta ese momento habían sido utilizadas por los estudios de mercado (conocidas dentro de este ámbito como técnicas cualitativas de análisis de las actitudes). Es así como este último -el mercado- (que se manifiesta en las esferas del marketing, la publicidad y las relaciones públicas) evoluciona desde las "técnicas de recuento" de los consumidores, a "técnicas de participación" basadas en la "confesión", "identificación", "conversión" (...) del consumidor o del votante, con la mitología de la marca/ producto o del partido/agrupación electoral de turno". (Ortí, Alfonso, 1989: 186)

Esta evolución de las investigaciones de mercado estaría respondiendo así a un tránsito desde un capitalismo de producción, a un capitalismo de consumo, es decir, de un capitalismo que privilegia la acumulación individualista a un capitalismo de consumo grupalista. Por lo tanto, ya no sólo basta con realizar un recuento de los consumidores, sino que interesa también "conocer cuáles son los deseos más profundos y escondidos de sus cualificados ciudadanos/consumidores, cómo se engendran y articulan sus procesos de identificación preconscious..." (Ortí, Alfonso, 1989: 186), con el propósito de localizar mejor las campañas publicitarias y crear o moldear nuevas necesidades y demandas en los potenciales consumidores.

De este modo, se inaugura en las ciencias sociales una etapa de recuperación de la olvidada dimensión cualitativa de la investigación social. En este proceso y a partir de la década del 60, cobra vital importancia los aportes del sociólogo Jesús Ibáñez y la posterior formación de la denominada Escuela Cualitativista de Madrid. Sin embargo, aunque dicho proceso comienza a

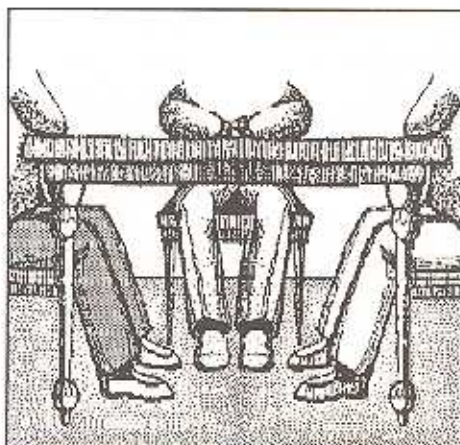
3. Que transforman el modelo clásico "desde el punto de vista de las relaciones sujeto/objeto, cualquier medición transforma el objeto medido"

tomar fuerza durante estos años, es en épocas anteriores donde encontramos los fundamentos de la emergencia de la postura cualitativa en una "reacción crítica (enraizada en el espíritu "contestatario" original de la Escuela de Frankfurt) frente a las implicaciones y consecuencias de la absolutización metodológica cuantitativa" (Orti, Alfonso, 1994: 86).

Dicho proceso permite recuperar la subjetividad real de las relaciones sociales y devolverle (relativamente) el protagonismo y la palabra a los "sujetos/objeto" (Orti, A., 1994: 87) de la investigación social. Además permite establecer otra forma de relación y comunicación entre el investigador y el objeto (que ahora pasa a ser considerado como sujeto), en la cual, el sujeto investigado ya no sólo debe limitarse a entregar la información requerida por el investigador sino que tiene también la posibilidad de interactuar de manera más simétrica y espontánea con el investigador, pudiendo cuestionar y reformular las preguntas hechas por éste, e incluso, plantear sus propios temas. En consecuencia, "los sujetos/objeto de la investigación social dejan de ser considerados/metodológicamente tratados como masa pasiva e indiferenciada de individuos/automatas "señalizadores" para poder expresar (supuestamente) sus propios valores, deseos, creencias, etc." (Orti, Alfonso, 1994: 87).

LA CUESTION DEL OBJETO EN LA METODOLOGIA CUALITATIVA

Desde esta perspectiva metodológica, el **objeto** de investigación estaría conformado por todos aquellos aspectos no cuantificables de la realidad social y que son parte de la esfera subjetiva de las personas. A diferencia de la perspectiva cuantitativa, cuyo objeto de estudio lo constituyen "los hechos externos (acontecimientos físicos de todo tipo, actos humanos en su exterioridad material), considerados independientemente de la conciencia externa de los actores que los producen o sufren..." (Orti, Alfonso, 1989: 172).



Para ser más precisas, la perspectiva que aquí se enuncia trabaja en el plano de las valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, es decir, trabaja con las opiniones, percepciones, representaciones, imágenes, visiones, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, significados, subjetividades, etc. Todos estos elementos se manifiestan por medio del habla, del lenguaje, del discurso (lo que se dice). Por lo tanto, lo

que se investiga verdaderamente, a través de las técnicas cualitativas puede definirse como "proceso de comunicación social. Esto es, estudia el modo en que diferentes colectivos participan de los discursos y conversaciones sociales. Estudia los procesos subjetivos colectivos (la opinión pública, las actitudes colectivas, los estereotipos, las demandas sociales, etc., entendidos como discursos)." (Canales, M., 1994: 14). Todos discursos que estarían respondiendo a una determinada "ideología" o códigos desde los cuales los sujetos se "paran" para hablar.

De este modo y dado que las técnicas cualitativas son básicamente técnicas conversacionales, el habla se constituye tanto en nuestro medio o técnica (forma de investigar, de acceder al objeto) como en nuestro fin (objeto de la investigación). La metodología cualitativa parte del supuesto que cada objeto es singular, único, es decir, se encuentra determinado por una serie de situaciones y hechos -pasados y presentes- y por un contexto, que le confieren un sentido distinto y específico a su experiencia concreta. Por lo tanto, no se puede conocer dicho objeto a través de un código acotado y preestablecido (como ocurre en la metodología cuantitativa con la encuesta estadística, donde están definidas de antemano las variables, las preguntas y las respuestas posibles), sino más bien, se debe acceder a él de manera tal que se pueda "captar la estructura interna del objeto, su propia red de determinaciones, su singularidad". (Canales, M., 1994: 7)

Ahora bien, aproximarse al objeto de estudio de esta forma, implica situarse en lo que se ha denominado "perspectiva "emic" o "internalista" (orientada a la comprensión e interpretación cualitativa de la sig-

nificación de los discursos y de la dimensión simbólica de la conducta)." (Ortiz, A., 1994: 90). Esta perspectiva sugiere que los objetos que observamos en el contexto de la investigación social poseen un observador interno, que se ha ido constituyendo y organizando desde dentro. En ese sentido -y para ser más explícitas- llegar a comprender un proceso o un fenómeno social, como por ejemplo, las dificultades que deben enfrentar los sujetos sociales en su vida cotidiana, implica entender lo que significa ese fenómeno para las personas inmersas en una situación determinada. De tal modo, para comprender una problemática social específica se hace imprescindible, (desde la perspectiva emic) observar cómo los sujetos -observadores internos de su propia realidad- conocen y construyen el mundo y las relaciones sociales que se instituyen en él.

En suma, el enfoque cualitativo sostiene que el conocimiento del objeto de estudio pasa necesariamente por la asimilación de las categorías y construcciones simbólicas elaboradas por los propios sujetos sociales al interior de una determinada cultura. Es decir, el investigador para conocer e interactuar con las personas, requiere "negociar" con el sentido común de éstas.

En oposición a la perspectiva emic, encontramos la perspectiva "etic" o "externalista", lo que hace factible su cuantificación. Esta perspectiva pone el énfasis en la significación y el sentido que una situación tiene para el observador (investigador externo) y no para el actor. Al respecto, "el planteamiento emicista cuestiona la capacidad comprensiva de las observaciones realizadas desde una estrategia etic" (Gutiérrez, Juan y Delgado, Juan Manuel, 1994: 152), en tanto el investigador observa y analiza el objeto de estudio desde sus propios parámetros, no captando el sentido que para este último (sujeto/objeto) conlleva un hecho o situación específica.

En último término, podemos decir que la perspectiva emic tiene en el campo de las técnicas de investigación social su versión más elocuente en el grupo de discusión. Asimismo, la perspectiva etic tiene su versión más reconocida y clásica en la técnica de la encuesta estadística, que en opinión del propio Jesús Ibáñez (1992) constituiría un dispositivo de

silenciamiento de las subjetividades al restringirles el libre ejercicio de la palabra. El encuestador tiene el poder de preguntar, el entrevistado sólo puede responder dócilmente lo que se le pregunta.

Por otra parte, en lo que respecta al **diseño técnico** de investigación, la metodología cualitativa "se caracteriza por la **invención**: esto es, por dar cabida siempre a lo inesperado (...) por obturar toda rutina, puesto que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante" (Dávila, Andrés, 1994:77). Consecuentemente, esta metodología es abierta, no estructurada (en lo que al grupo de discusión se refiere y semi-estructurada en el caso del grupo focal y de la entrevista en profundidad) y semi-directiva.

Es **abierto**, pues puede producir información no prevista en el diseño, en la medida que permite ir decidiendo sobre la marcha algunos aspectos de la investigación relativos, tanto a la selección de los participantes-actantes en la producción del "contexto situacional" como a la interpretación y análisis de la información, "es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional⁴ ya que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador" (Dávila Andrés, 1994: 77) en tanto "sujeto en proceso", puesto que el investigador social -como subjetividad reflexiva- constituye un fragmento o un pedazo de la sociedad que investiga, de tal suerte que la sociedad pueda pensarse, percibirse y reflexionar sobre sí misma a través de éste.

Así "el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación, en última instancia, no está ni en la teoría ni en la técnica -ni en la articulación de ambas- sino en el investigador mismo." (Dávila Andrés, 1994: 77). De este modo, en la medida en que no exista un instrumento o pauta estructurada que señale las variables que deben ser consideradas en la interpretación y análisis de la información obtenida (discursos), el investigador puede atender "a la multiplicidad de aspectos con que se presenta el fenómeno (...) aspirando a descubrir o conocer como aquel que lo hace por primera vez." (Canales, Manuel, Documento inédito, p. 9).

4. Siguiendo a J. Ibáñez, se entenderá por contexto situacional y contexto convencional "la red de relaciones sociales que despliega la técnica como artefacto (...) y la red de relaciones lingüísticas que despliega la técnica..." (1994: 77), respectivamente.

Es **no estructurada** puesto que su campo de acción es heterogéneo y discontinuo; trabaja en el mundo de lo "virtual", lo posible, y por lo tanto, no puede tener una estructura rígida pre-establecida, dada la complejidad y mutabilidad del objeto de estudio: la realidad social. Es **semi-directiva** ya que en la relación entre el habla investigadora y el habla investigada, es esta última la que estructura la conversación. El habla investigadora por su parte, se limita a dar los lineamientos generales de la conversación al inicio de ésta.

A diferencia de lo señalado anteriormente, la metodología cuantitativa es cerrada, estructurada y directiva. Cerrada, pues en el diseño de la investigación se encuentra todo su desarrollo absolutamente predeterminado, no existiendo posibilidad de introducir modificaciones durante su transcurso, según lo exija la realidad (objeto de estudio). Estructurada, puesto que responde a un criterio lógico, esto es, que "entre las premisas y las conclusiones se constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas tales que para ir de las primeras a las segundas no habrá más que seguir sus estipulaciones" (Dávila, A., 1994: 76). En otras palabras, en este tipo de investigaciones existen pasos establecidos, que se deben seguir secuencialmente para asegurar el buen término de la investigación. De este modo, aquí sólo interesa aplicar rigurosamente la metodología, sin considerar las características propias del objeto de estudio y la complejidad de la realidad social en la cual se encuentra inserto. Se superpone así el método estructurante al objeto. Directiva, ya que el habla investigadora dirige al habla investigada, debiendo esta última en todo momento ceñirse a lo estipulado por el investigador.

Los **objetivos**, dentro de la investigación social cualitativa, son los que guían la acción del investigador, puesto que aquí -a diferencia de las investigaciones que se enmarcan dentro de una postura cuantitativista- no se deben formular hipótesis iniciales que coarten el posterior análisis. "El mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación" (Dávila, A., 1994: 77).

En lo que concierne a la **muestra** (y por tanto a la representatividad), ésta varía de acuerdo al enfoque que orienta la investigación. Es así como en el enfoque cualitativo la muestra se constituye en una muestra estructural, en la que priman para su selección criterios

de comprensión, de pertenencia (y no de representatividad estadística), a través de los cuales "se pretende incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes" (Dávila, A., 1994: 77) para los fines de la investigación. De esta forma se convoca a los integrantes de la muestra (que reciben el nombre de participantes-actuales) en tanto sujetos sociales-pertenecientes a una estructura social y conectados entre sí- (mujeres, obreros, dirigentes, empresarios, jóvenes, etc.), y no en cuanto "individuos (concepto abstracto que borra la concreción de las determinaciones sociales sobre los sujetos del universo y la muestra)" (Canals, M., 1994: 12).

La muestra estructural será representativa entonces en la medida que abarque las múltiples y diversas posiciones de habla susceptibles de ser captadas en un colectivo determinado. El tamaño de la muestra, por su parte, no puede ser definido con anterioridad y dependerá básicamente de que la información obtenida llegue a un punto de "saturación" (el que estará dado por la repetición de la información). En este último sentido, lo que interesa conocer es la cantidad de respuestas o discursos que existen y no la cantidad de veces que se repiten.

Respecto del enfoque cuantitativista, la selección de la muestra contempla un criterio estadístico; en ese sentido, se considera a los miembros del universo muestral en tanto "individuos" aislados entre sí e idénticos, por lo tanto intercambiables unos por otros y donde cada uno tiene la misma probabilidad de ser escogido como parte de este sub-universo que es la muestra. Asimismo, el tamaño de ésta dependerá del tamaño del universo y del margen de error pre-definido.

EL GRUPO DE DISCUSION

Desde un punto de vista epistemológico el investigador social puede abordar la realidad a partir de tres enfoques: distributivo, estructural y dialéctico. A continuación nos referiremos brevemente a los dos primeros, excluyendo el enfoque dialéctico al cual no aludiremos en el presente artículo. Posteriormente, profundizaremos en el enfoque estructural y específicamente en una de sus técnicas, el grupo de discusión.

El enfoque distributivo, con énfasis en la encuesta estadística se implementa para estudiar y cuan-

tificar los "hechos". El enfoque estructural por su parte, con énfasis en el grupo de discusión, nos permite estudiar e interpretar los "discursos". El investigador social al estudiar hechos sociales estará estudiando acontecimientos externos y físicos, es decir, actos humanos materiales que se expresan de manera concreta en el mundo de la realidad social. Al contrario, cuando el investigador estudia discursos sociales estará interpretando los significados culturales intersubjetivos y simbólicamente representados a través del lenguaje.

El acento puesto en estos últimos años en torno a técnicas como el grupo de discusión, demuestran un retorno hacia la tradición cultural cualitativa de la investigación social. Representando simultáneamente la superación de una época obsesionada por la cuantificación absoluta y la verificación estadística. Dentro de la perspectiva cualitativa podemos encontrar distintas técnicas para abordar el estudio de la realidad social, entre otras entrevista abierta o en profundidad, análisis estructural de textos, historias de vida y grupo de discusión; siendo considerada esta última la técnica más general y completa.

El grupo de discusión se constituye en un artificio o espacio metodológico construido para investigar subjetividades, significaciones e ideologías presentes en un colectivo. En otras palabras, permite "*captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc. dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global*" (Ortí, A., 1989: 198). Dichos aspectos se manifiestan por medio de los discursos emitidos por las personas, siendo de este modo el grupo de discusión una verdadera "lábrica" de reconstrucción de discursos, de "frases comunes" y de "consensos". En este último aspecto, lo que se busca con la discusión grupal es lograr que los miembros del grupo establezcan acuerdos en torno a la temática trabajada.

El discurso es lo que se dice a través del lenguaje, siendo este último individual y colectivo (social) a la vez, puesto que lo que dicen los integrantes del grupo de

discusión (microconjunto) da cuenta del habla común o discurso existente en su grupo de referencia o sociedad global (macroconjunto). Por lo tanto, "*no existen discursos individuales, lo que se dice y piensa es, luego, un decir y hacer interindividual: es comprensible y escuchable para otros en la medida que los miembros del grupo o comunidad comparten los códigos*" (Irma Palma, Cecilia Quilodrán y otros, 1993: s/n). El discurso es individual en su manifestación pero colectivo en su estructura; los colectivos como conjunto no pueden hablar, los que hablan son las personas miembros de dichos colectivos.

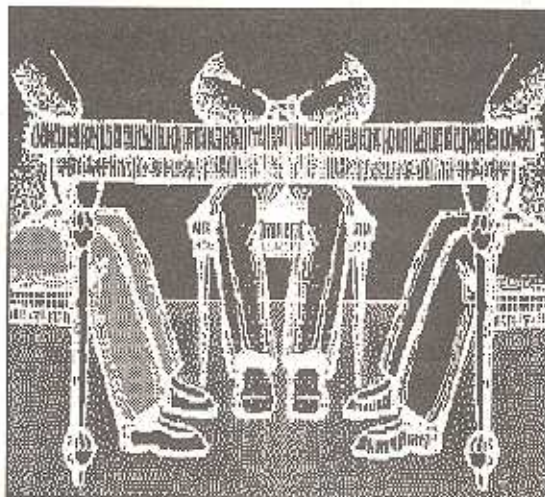
El grupo de discusión se funda sobre tres dinámicas grupales: el grupo básico, el grupo de trabajo y el

foro. El grupo básico es aquel que está conformado por el grupo de pares, de amigos, es el grupo de pertenencia, y tiene como única finalidad el esparcimiento. El grupo de trabajo está constituido fundamentalmente por un grupo de personas (que se pueden o no conocer entre sí) que se juntan para realizar una tarea específica. El foro se constituye en una instancia en donde un conjunto de personas (representantes de un sector de opinión) se reúnen para conversar sobre algún

toma en particular y construir "una verdad"

El grupo de discusión asume características de cada una de estas formas grupales, pero no es en esencia ninguna de ellas. Se asemeja al grupo básico en aquellos momentos en que el grupo se aleja del tema en discusión, adquiere características del grupo de trabajo en tanto, al igual que éste, contempla la realización de una tarea específica, cual es, la producción de un discurso, y finalmente, asume un cierto parecido con la forma grupal foro, en la medida que existe un grupo de personas que se reúnen para conversar de un tema y llegar a consenso sobre él.

Es preciso señalar que el grupo de discusión no tiene una existencia previa ni posterior al desarrollo de la discusión grupal. Si el grupo preexistiera -o si los participantes así lo creyeran- el consenso no sería el fin,



sino el inicio de un proceso que se extendería más allá de los márgenes establecidos para el desarrollo del grupo de discusión. La técnica del grupo de discusión permite que los discursos enunciados por los participantes adquieran sentido dentro de su propio contexto, proceso que se ve facilitado al visualizar o develar el sistema ideológico presente en el discurso del hablante (A. Orti, 1989: 169), detectar la estructura significativa y la lógica interna de las construcciones colectivas latentes.

El grupo de discusión al devolverle al sujeto, el ejercicio de la palabra "libre", nos permite acceder por medio del modelo psicoanalítico de interpretación a su inconsciente ideológico e interpretar las claves de su comportamiento. Por otra parte, y a propósito del debate cuantitativo/cualitativo, consideramos que los actuales sistemas de medición -como es el caso de la encuesta estadística- no contemplan los aspectos problemáticos inmersos en el mundo de la vida cotidiana de los sujetos, ni tampoco de su situación biográfica, resultando entonces que el conocimiento obtenido por la vía cuantitativa, necesariamente tiende a la verificación de los hechos y no a su interpretación. De este modo, en el contexto de la dinámica generada por el grupo de discusión, los sujetos proyectan sus deseos, sus alegrías, sus penas, sus miedos, sus frustraciones, conscientes e inconscientes, sus emociones latentes, los conflictos y las normas sociales dominantes en una sociedad dada.

En suma, el grupo de discusión nos permitirá localizar y revelar una vivencia colectiva, observando los comportamientos y las producciones compartidas socialmente. Rescatándolo como medio de expresión de las ideologías sociales subyacentes en el sistema de lengua hablante y como vehículo de captación de valores, formaciones imaginarias y afectivas, dominantes en una sociedad concreta

CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO TÉCNICO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

A continuación, y para facilitar la comprensión del lector, pasaremos a describir la técnica grupo de discusión.

• *Formación del grupo de discusión*

En primera instancia, y en lo referido a la selección de los participantes actuantes del grupo de discu-

sión (personas que llevan a cabo la discusión grupal), tenemos que ella responde a un criterio estructural -y es una etapa análoga a lo que en la investigación social clásica corresponde a la selección de la muestra- puesto que lo que aquí interesa es que a través de los discursos de los participantes se reproduzcan las relaciones que conforman socialmente a ese conjunto.

En esta etapa se deben considerar dos criterios heterogeneidad y homogeneidad. El grupo no debe ser absolutamente homogéneo, puesto que si lo es se puede llegar a constituir en un grupo básico, impidiendo consecuentemente la conformación del grupo de trabajo. Tampoco debe primar la heterogeneidad de los participantes-actuantes, ya que de ser así se imposibilita la construcción de consensos. Al respecto J. Ibáñez nos señala que "*Los dos límites a la comunicación son el tonto (relaciones de inclusión: todo es común -tópico-, y por tanto ya comunicado) y el loco (relaciones de exclusión: nada es común, y por tanto no comunicable). Sólo hay comunicación si las relaciones son de intersección: hay parte común y parte no común -y por tanto comunicable-. En nuestra sociedad hay relaciones de exclusión: a nivel micro, como la relación padre/hijo (no se pueden mezclar en un grupo personas de generaciones distintas); a nivel macro, como la relación propietario/proletario (no se pueden mezclar en un grupo).*" (Ibáñez, J., 1989: 491).

Por otra parte, entre los distintos grupos debe existir un cierto grado de diversidad para, de este modo, cubrir todas las fuentes de habla posible dentro de un campo restringido al tema. Es recomendable, para que efectivamente haya mayor libertad y espontaneidad en la expresión de los discursos, que los participantes no se conozcan entre sí y tampoco a quien se desempeñará como preceptor (persona que tendrá a su cargo la conducción del grupo) en la reunión.

El tamaño del grupo -denominado por J. Ibáñez como "frontera espacial" del grupo- está referido básicamente a la cantidad de personas que se requieren para realizar un grupo de discusión, el cual fluctúa entre cinco y diez personas. El mínimo se justifica por considerar que recién con cinco participantes es posible que se produzca redundancia en el discurso, puesto que con un número inferior se pueden generar formas asociativas como la pareja y el grupo nuclear. El límite superior responde a un criterio cuántico, ya que el número de canales de comunicación (medios a través de

los cuales una fuente emisora transmite significados a una fuente receptora) crece de modo geométrico en relación al número de participantes; por ejemplo, con dos personas existe un canal de comunicación, con tres personas tres canales, con cuatro personas seis canales, con cinco personas diez canales, y así sucesivamente; de esta forma, con diez personas tenemos cuarenta y cinco canales, por lo tanto, si todos se activan al mismo tiempo la discusión sería incontrolable, sin embargo difícilmente esto ocurre, lo que permite que la discusión se pueda llevar a cabo sin que derive en un caos.

El contacto y la convocatoria de los potenciales participantes debe ser realizado por una persona distinta a quien se desempeñe como preceptor del grupo, la que debe tener especial cuidado en no introducir sesgos personales en los sujetos. Asimismo, éstos deberán saber lo menos posible sobre la investigación y sus objetivos, con el propósito de que no se presenten en el grupo con discursos o posturas pre-elaboradas.

No es posible establecer a priori la cantidad de grupos a realizar, siendo el criterio predominante en su determinación, el de saturación de la información, es decir, el límite estará dado por la aparición de redundancia o repetición de los discursos.

En lo relativo a la duración que debe tener un grupo de discusión -a la cual Ibáñez denomina como la "frontera temporal"- existe consenso al estipular que la discusión grupal, en lo posible, no debe sobrepasar la hora y media, debiendo el preceptor advertir al comienzo de la reunión sobre su duración aproximada, lo cual exigirá a los participantes lograr el consenso dentro de este margen de tiempo.

Resulta importante hacer referencia al lugar donde se desarrollará la reunión, dado que la discusión grupal puede ser provocada, inhibida o influida por las características del contexto, como el tamaño, la decoración (ambientación) y el mobiliario. Por esta razón, y tomando lo señalado por A. Ortí, el local debe reunir condiciones de tipo técnico y simbólico.

En cuanto a las condiciones técnicas, debe ser un lugar grato y sin ruidos que distraigan la atención de los participantes; en lo que respecta al mobiliario, debe existir una mesa, en lo posible cuadrada, puesto que

propicia la idea de grupo de trabajo (la inexistencia de mesa, o bien, una mesa pequeña y baja, se asocia -según la experiencia de autores como J. Ibáñez y A. Ortí- a un grupo básico); las sillas por su parte, deben ubicarse preferentemente en forma circular, de manera que no determine ninguna preeminencia en las condiciones del diálogo.

Respecto de las condiciones simbólicas, el local debe ubicarse en un lugar no ligado directamente a la cotidianidad de los participantes y su aspecto no debe ser opuesto a los valores del grupo, ya que estaría limitando y/o determinando los discursos de las personas.

En relación al empleo de grabadora, tenemos que ésta se constituye en un elemento necesario para el preceptor en tanto permite registrar los componentes temporales y/o espaciales del discurso del grupo, lo que luego será transcrito y analizado con mayor detención. Cumple el rol de memoria del preceptor, y en este sentido se configura en una prolongación del oído de éste.

• *Funcionamiento del grupo de discusión*

Antes del inicio de la reunión, el preceptor no debe tomar contacto con los participantes-actuales. Estos serán ubicados de modo estratégico, con el propósito de impedir la formación de subgrupos. Una vez que se ha iniciado la reunión, el preceptor debe explicitar los motivos por los que se les ha convocado y los objetivos de la investigación, señalando además las razones de la utilización de la grabadora y la función que cumplirá en el desarrollo de la reunión; de igual modo se haría en el caso de encontrarse presente un observador.

La provocación del tema contempla -según Ibáñez- dos componentes: racional y emocional. El componente racional se refiere a la proposición del tema a discutir, aquí el preceptor "*no puede introducir juicios de valor sobre el tema; ha de adaptar su lenguaje a las características del grupo; tiene que mantener su autoridad moral (la función del padre, en el sentido psicoanalítico).*" (Ortí, A., 1989: 491). El componente emocional, a su vez, apunta a generar en los participantes el deseo de discutir el tema.⁵

5. El tema puede ser propuesto de distintas formas, siguiendo a Ibáñez nuevamente, puede hacerse de manera directa, esto es, inmediata (enunciando el tema), o bien, mediata (enunciando un tema que contenga lógicamente el tema); de manera indirecta: enunciando un tema que lleve al tema por condensación metafórica (se accede al tema a través de una metáfora de éste, es decir, cambiando su sentido

Una vez planteado el tema, se comienza a desarrollar la reunión, aquí son los propios participantes-actuales quienes serán los encargados de estructurar el tema y la dinámica grupal en función de sus valoraciones. Por su parte, y según lo planteado por Ortí, el preceptor sólo podrá intervenir para evitar el silencio o cuando todos los participantes intervengan al mismo tiempo, cuando el grupo se desvía del tema, o cuando un participante monopoliza la discusión.

De acuerdo a Ibáñez, el preceptor puede intervenir de dos modos: reformulando, es decir, "*devolviendo al grupo el deseo manifestado (...). Debe reformular con las mismas palabras, el mismo tono, los mismos gestos: cambiarlos supondría una valoración de ese deseo.*" (Ibáñez, J., 1989: 495); o interpretando, es decir, "*devolviendo al grupo en forma manifiesta el deseo formulado en forma latente.*" (Ibáñez, J., 1989: 495).

INTERPRETACION Y ANALISIS DE LA INFORMACION EN EL GRUPO DE DISCUSION⁶

Como ya se mencionó en puntos anteriores, no existe una pauta preestablecida que guíe el análisis e interpretación de los textos producidos a partir de las discusiones grupales. Dicho análisis es abierto, en tanto el investigador debe permanecer siempre en actitud de escucha, puesto que de este modo es posible "*encontrar lo que no se busca*" (Ibáñez, J., 1989), es decir, las realidades virtuales o las significaciones insospechadas. Por lo tanto, en este punto no entregaremos una guía o pasos rigurosos para llevar a cabo esta fase de la investigación, sino que nos limitaremos a dar cuenta, de manera concisa, de lo que para autores como Ibáñez y Ortí, implica la interpretación y análisis de los discursos.

J. Ibáñez distingue dos momentos en el análisis del desarrollo del grupo de discusión: un momento que

él denomina "psicoanalítico", en el cual el preceptor analiza al grupo desde la microsituación "*interpretando cada fenómeno como emergente situacional*" (Ortí, A., 1989: 199), es decir atendiendo a las manifestaciones que se gestan dentro de dicho momento; y un momento "sociológico" en el cual se "*realiza un análisis desde la macrosituación interpretando la situación en el grupo como reflejo de la situación fuera del grupo*" (Ortí, A., 1989: 199).

El discurso de los participantes del grupo de discusión es grabado en cintas magnetofónicas, las que son transcritas, constituyéndose así en el texto que posteriormente será analizado e interpretado por el/los investigador/as. Realizándose un análisis semiológico tendiente "*a saturar sus posibilidades significativas*" (Ortí, A., 1989: 199) y una interpretación de carácter teórico y sociológico.

Aquí el análisis se encuentra supeditado a la interpretación del discurso. "*Interpretar es la captación de un sentido oculto: escuchar a la realidad como si la realidad hablara*" (Ibáñez, J., 1989: 497). La **interpretación** parte de la intuición del investigador, la que posteriormente debe ser evaluada y contrastada con teorías.

"*Analizar es descomponer en sentido sus componentes sin sentido: silenciar la realidad (porque no dice nada)*" (Ibáñez, J., 1989: 497). El **análisis** deconstruye el discurso de la realidad, construyendo a partir de éste otro discurso.

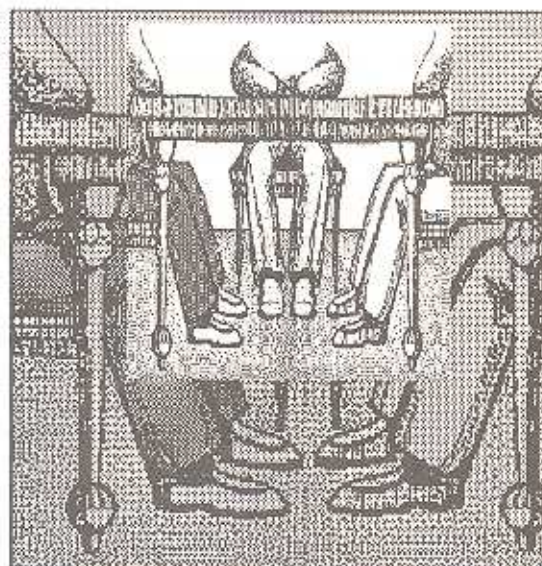
En el transcurso del grupo de discusión, los participantes-actuales también interpretan y analizan (basados fundamentalmente en su intuición), proceso que es incorporado por el investigador en su tarea de análisis e interpretación de los discursos. De acuerdo con los planteamientos de A. Ortí, en la tarea de **interpretar y analizar**, el investigador no debe hacer necesariamente un análisis exhaustivo de las estructuras lingüísticas (función que realiza el semiólogo), ni de la personalidad de los sujetos (labor que desempeña el psicoanalista), dado que su función "*es a la vez más*

real por otro figurado en virtud de una comparación tácita) o por desplazamiento metonímico (se accede al tema a través de un tema que esté contenido en el tema a estudiar, hipotaxis, es decir, se parte de un "eslabón" de la cadena; o bien, a través de un tema mayor que contenga el tema de interés, hipertaxis, es decir, se parte de la cadena mayor que cubre el tema).

6. Dada las limitaciones de espacio, este punto no será profundizado en el presente artículo. Sugerimos a los lectores interesados remitirse a J. Ibáñez en: "Cómo se realiza una investigación mediante grupo de discusión" (1989), a A. Ortí "La apertura y el enfoque cualitativo y estructural" (1989) y a M. Canales: Apuntes Cátedra de Metodología Cualitativa, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Sociología, Universidad de Chile. Santiago, Chile, 1995.

modesta y menos rigurosa (...), pero también más realista y pragmática: porque en la práctica de la interpretación y análisis mediante técnicas cualitativas del discurso, la función del sociólogo (...) se reduce a relacionar la orientación ideológica de los discursos con la génesis y reproducción de los procesos sociales". (Ortiz, A., 1989: 184).

Ahora bien, como ya lo hemos señalado, el preceptor es el verdadero sujeto de esta dinámica al integrarse en el proceso de investigación, y esto no sólo desde un enfoque racional, sino que además desde una perspectiva emocional, puesto que también inyecta - como "sujeto en proceso" - sus propias pulsiones en el proceso de interpretación y análisis. En otras palabras, "contamina" el proceso de investigación con sus fantasmas más íntimos, con sus propios deseos y temores. Asimismo, en esta fase de la investigación autores como Ibáñez y Manuel Canales, proponen abandonar la pregunta por la Verdad para quedarse con la Verosimilitud. O sea, aquí no interesa saber si lo que dicen los sujetos constituye o no la verdad respecto de un acontecimiento, situación o fenómeno social determinado, sino más bien lo que interesa está dado por lo que los sujetos sienten y piensan como una verdad al interior de sus cabezas, es decir, lo que creen que es la verdad o lo que para ellos es la verdad, independientemente si ésta se ajusta o no a la realidad empírica. Esto descartaría entonces la implementación de criterios de validez y confiabilidad de la información producida -a partir de los cuales se busca determinar si es verdad o no lo que los sujetos dicen- puesto que, como ya hemos señalado, aquí lo que interesa es la verosimilitud de los discursos, es decir, lo que parece verdad. Por ejemplo, si en un grupo de discusión un participante-actuante inventa un determinado hecho deberá hacerlo de tal manera que su juicio resulte creíble ante los demás miembros del grupo, para lo cual su argumento tendrá que sustentarse en el sentido común o la creencia colectiva, generando de tal forma una apariencia o un efecto de verdad.



CONCLUSIONES

Lo anteriormente expuesto nos permite sostener, que el Trabajador Social se encuentra en una posición privilegiada para entrar en contacto y conocer la realidad de los sujetos, en cuanto constituye un profesional vinculado a la vida cotidiana de las personas: *"Visita las casas de sus clientes desde sus orígenes disciplinarios, es solicitada por la gente para variados aspectos que tienen que ver con su vida cotidiana (educación salud, vivienda, problemas familiares, etc.)"* (Solar Silva, María Olga, 1988: 22), lo que le estaría facilitando notablemente el cumplimiento de los axiomas descritos al inicio de este artículo (ver abstract).

Por otra parte, esta perspectiva metodológica le abre una posibilidad concreta al profesional de conocer aspectos de la vida cotidiana de los sujetos poco explorados hasta ahora. Ejemplo de ellos son la subjetividad, el sentido común, el mundo simbólico, entre otros, y rescatar elementos socioculturales que permitan reorientar las estrategias de intervención. Cabe destacar también que el acceso de los trabajadores sociales al conocimiento y manejo de los *"postulados, métodos y técnicas de la investigación cualitativa permitirá recoger sistemáticamente la información de la práctica de manera de hacerla comprensible y comunicable para los niveles jerárquicos superiores de la política social y facilitará su inserción en el diálogo entre lo micro y lo macro social al darle significación y manejabilidad al flujo de información"* (Solar Silva, María Olga, 1988: 19) que emerge de la práctica.

De este modo, creemos que la importancia del uso de la metodología cualitativa para nuestra profesión pasa, además de lo ya mencionado, por incorporar una nueva perspectiva en las investigaciones sobre la realidad social. Una perspectiva más acorde con los valores y principios que guían la profesión y que dicen relación,

entre otros, con el respeto al valor y dignidad de la persona humana (no importando su color, edad, raza, sexo, ideología, condición socio-económica, etc.), la autodeterminación (en el sentido de poder escoger su propio destino), el desarrollo personal (contemplando la idea de progreso y desarrollo de la persona), la responsabilidad social (frente a individuos, grupos y comunidades en situaciones sociales desventajosas) (Catalán, Hilda, 1971: 53-60). Complementando así la visión que ha entregado por años la implementación del enfoque cuantitativo o distributivo, logrando con ello aprehender la realidad como una totalidad, y no de manera fragmentada como ha sido abordada hasta este momento.

Finalmente, nos parece necesario hacer un último comentario en torno a estas dos perspectivas metodológicas que han mantenido una constante lucha

por excluirse mutuamente del escenario de la investigación social y consolidarse cada una como la única y mejor alternativa para abordar el estudio y comprensión de los fenómenos sociales. Al respecto, queremos consignar nuestra concordancia con aquellos planteamientos (entre ellos el de Alfonso Ortí) que señalan la necesidad y conveniencia de que estos enfoques se complementen en función de sus deficiencias e incapacidades, de modo de acceder al estudio y análisis de la realidad social de manera integral; esto es, abarcando su multidimensionalidad que comprende tanto los aspectos que se encuentran dentro de la esfera de lo cuantificable, lo medible, como los que se ubican dentro del espectro de lo simbólico, los significados (sentidos), y que hacen de ésta -la realidad social- un objeto extremadamente complejo como para pretender su estudio y comprensión desde un solo enfoque. ●

BIBLIOGRAFIA

CANALES, MANUEL

Apuntes de Clases. "Metodología Cualitativa I", Escuela de Sociología, Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Chile, 1995.

"Las Técnicas Cualitativas de Investigación Social", documento inédito, Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, U. De Chile, 1994.

CONDE, FRANCISCO

"Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias", en Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación Social en Cs. Sociales**, Ed. Síntesis Psicología, S.A., Madrid, España, 1994.

DAVILA, ANDRES

"Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Cs. Sociales: debate teórico e implicaciones praxológicas", en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Cs. Sociales**, Ed. Síntesis Psicología, S.A. Madrid, España, 1994.

DELGADO, JUAN MANUEL Y
GUTIERREZ, JUAN

"Teoría de la Observación", en Delgado J.M. y Gutiérrez, J., **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Cs. Sociales**, Ed. Síntesis Psicología, S.A., Madrid, España, 1994.

IBÁÑEZ, JESUS

Más allá de la sociología, Ed. S. XXI, Madrid, 1979

El regreso del Sujeto, Ed. Amerindia, Stgo. Chile, 1992.

“Perspectivas de la Investigación Social: el diseño en las tres perspectivas”, en García, Fernando, Ibáñez.

“Cómo se realiza una Investigación mediante grupos de discusión”, en García, Fernando, Ibáñez J., Alvira F., **El análisis de la realidad social**, Ed. Alianza, Madrid, 1989.

ORTI, ALFONSO

“La apertura del enfoque cualitativo o estructural”, en García, Fernando, Ibáñez J., Alvira, F., **El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación Social**, Ed. Alianza, Madrid, España, 1989.

“La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación”, en Delgado J.M. y Gutiérrez, J. **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Cs. Sociales**, Ed. Síntesis Psicología, S.A., Madrid, España, 1994.

INFORMACIONES Y COMUNICACIONES



CONVENIO AREA DE SOCIOLOGIA MUNICIPALIDADES DE MAIPU Y LA FLORIDA

El Area de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, comenzó a ejecutar asesorías en el campo de la planificación educativa a partir del primer semestre de 1996. A fines de abril, se adjudicó las licitaciones privadas para la elaboración de los Planes Anuales de Educación Municipal (PADEM) de las Corporaciones de Educación Municipal de Maipú y La Florida. La elaboración de dichos Planes se enmarca en el desarrollo de la descentralización de la gestión educativa. La función del equipo asesor será apoyar la organización y desarrollo de la autogestión educativa, tanto de las Corporaciones como de los propios establecimientos educacionales. Estas asesorías se llevarán a cabo entre los meses de mayo y septiembre del presente año.

PROYECTO ALFA

La Carrera de Trabajo Social de la UCBC ha sido beneficiada con un Proyecto Alfa (América latina Formación Académica), dependiente de la Comunidad Europea. El objetivo del proyecto es "mejorar y adaptar los curriculum de las Instituciones de Trabajo Social y Educación Social a partir de un estudio comparado de los mismos, concluyendo en la elaboración de proyectos de intervención concretos en promoción de la mujer, animación socio-cultural y educación intercultural", entre otros.

Se participa en el proyecto Alfa a través de la Red Aurora constituida por establecimientos de educación superior de España, Bélgica, Suecia, Holanda, Honduras, Guatemala, Salvador y México. Esta iniciativa permitirá a la carrera de Trabajo Social de la UCBC, proyectarse a la comunidad internacional y recibir al mismo tiempo, los aportes que en relación con la profesión se elaboran en ésta y otras latitudes.

POST-TITULO EN ORIENTACION FAMILIAR

El 11 de abril del presente año, el Consejo Superior de Educación a través del acuerdo N° 050/96, dio su aprobación al proyecto presentado por nuestra Casa de Estudios para impartir el post-título en Orientación Familiar. El post-título está destinado a profesionales que tengan una relación laboral con familias o interés en capacitarse en esta área, tales como: trabajadores sociales, profesores, enfermeras, psicólogos, educadores de párvulos, orientadores y profesiones afines. La formación tiene una duración de cuatro semestres, a través de los cuales se desarrollará un completo y consistente plan de estudios en donde se integran los aportes que desde diferentes disciplinas se han hecho a la temática de la familia. Se espera que el orientador familiar que aquí se forme, se caracterice por poseer las herramientas y conocimientos que le permitan emprender acciones educativas, preventivas y promocionales especialmente para aquellas familias más desprotegidas, las familias pobres, siendo capaces de ofrecer soluciones novedosas y adaptadas a este gran segmento de la realidad nacional.

EX MINISTRO ALBERTO ETCHEGARAY EN ANIVERSARIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

El viernes 10 de mayo del presente año con ocasión de cumplirse un año de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, el ex Ministro de Estado Sr. Alberto Etchegaray dictó una clase magistral titulada "Jóvenes, pobreza y solidaridad". Este encuentro se inició con un saludo de bienvenida a cargo de la Secretaria Académica de la Carrera de Trabajo Social, Sra. María Cristina Avilés, continuando con una oración animada por el padre Luis Flores. Enseguida, el Decano de la Facultad Sr. Gerardo Barros, dirigió unas palabras a la asamblea con motivo de esta celebración, para luego dar lugar a la clase magistral dictada por el ex Ministro. El acto, al que asistieron altas autoridades de nuestra Universidad, docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y de otras unidades académicas, alumnos y personal administrativo, concluyó con un vino de honor ofrecido a todos los asistentes con el propósito de celebrar este importante evento.

FIRMADO CONVENIO U.C.B.C. PROVINCIA DE CHACABUCO

El día 31 de mayo de 1996 fue firmado un convenio de cooperación para el desarrollo entre la Universidad Católica Blas Cañas y la Gobernación Provincial de Chacabuco. En el convenio se expresa la voluntad de ambas instituciones de desarrollar en conjunto actividades de cooperación en los ámbitos económico, social y cultural, tendientes al desarrollo integral de la provincia y al desarrollo de las actividades académicas de la Universidad.

Firmaron el convenio el Sr. Sergio Torres Pinto, Rector de la UCBC y el Sr. Patricio Rosende Lynch Gobernador de la Provincia de Chacabuco. El acto se realizó en el Aula Magna de la Universidad en presencia de autoridades de esta casa de estudios, Alcaldes, Concejales, profesionales de las municipalidades de Colina, Lampa, Til-Til y dirigentes vecinales de las mismas comunas.

En esta ocasión se afianzaron las relaciones previamente establecidas entre Universidad y Gobernación en virtud de los convenios de prácticas profesionales y seminarios de grados en ejecución, en el campo del Trabajo Social y la Ingeniería Comercial, abriéndose al mismo tiempo espacios de posible apoyo en los temas de educación y asesoría a la gestión municipal.



PROYECTO: FORMACION EN SEXUALIDAD PARA CATEQUISTAS PREMATRIMONIALES

El Centro de Estudios y Acción Familiar (CEAF) de la Universidad Católica Blas Cañas ha dado inicio a un proyecto de Formación en sexualidad para los catequistas prematrimoniales, financiado por la institución Adveniat. Los catequistas prematrimoniales son matrimonios católicos que cuentan con una preparación sobre doctrina cristiana, espiritualidad del sacramento del matrimonio y han manifestado un interés voluntario por trabajar en la Iglesia. Para muchos catequistas hablar de sexualidad con los novios, constituye un área difícil de enfrentar, lo que se traduce en ocasiones, en la adopción de una postura desde la fe católica innecesariamente formal y rígida. El tema de la sexualidad produce incomodidades y por tanto, dificultades para ser abordado. Ello se expresa en el hecho que esta temática sea asumida preferentemente desde el punto de vista de la paternidad y no se incluyan otras dimensiones que dan cuenta de la globalidad del pensamiento de la Iglesia Católica frente a este tema.

CARRETEDIALOGO

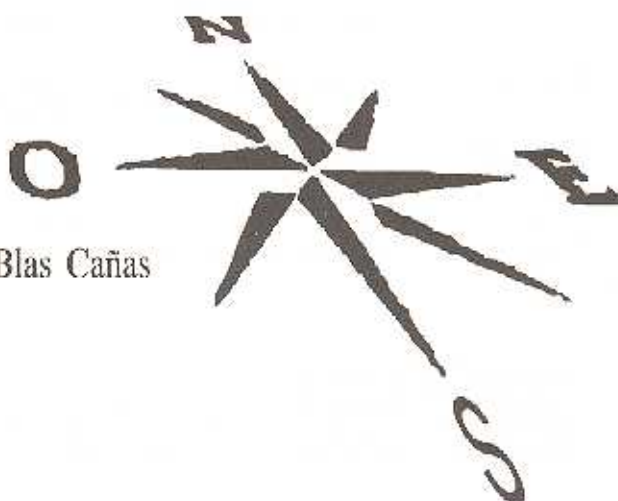
Los días 19, 20 y 21 de junio tuvo lugar en el Aula Magna de la UCBC el llamado "Carretediálogo", actividad organizada por las Carreras de Pedagogía en Filosofía y Trabajo Social y la Dirección de Extensión de nuestra Casa de Estudios. El propósito de este evento fue abrir un espacio de convergencia entre jóvenes, docentes universitarios y profesionales, para propiciar el intercambio abierto de opiniones y percepciones sobre la realidad juvenil actual en los ámbitos laborales, culturales, educacionales, asociativos, entre otros. Los invitados a este encuentro, entre los cuales se contaron docentes de la Universidad, profesionales de instituciones vinculadas al tema, jóvenes relacionados al mundo del arte y de la música, sacerdotes y autoridades, coincidieron en la importancia de organizar este tipo de actividades a fin de estimular la difusión de la cultura juvenil y promover el reconocimiento de las distintas visiones que coexisten sobre el complejo y heterogéneo "mundo juvenil".



PROFESOR RICARDO ZUÑIGA DE VISITA EN NUESTRO PAIS

El chileno, psicólogo social y profesor de la Universidad de Montreal, Ricardo Zúñiga, se encuentra desde Junio del presente año visitando la Carrera de Trabajo Social de la UCBC. Ricardo Zúñiga con cerca de 20 años de docencia universitaria en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Montreal, numerosas publicaciones y participación en programas de intercambio académico con nuestro país, realizará con autoridades y docentes de nuestra unidad académica una serie de encuentros destinados a fortalecer la discusión disciplinaria en torno a los temas de la sistematización y la producción de conocimientos en Trabajo Social. Desde ya, agradecemos al profesor Zúñiga su visita y sus inestimables aportes al debate sobre la profesión.

Señores
Revista Perspectivas
Universidad Católica Blas Cañas
Jofré 462
Santiago-Chile



(cortar y doblar según corresponda)

SUSCRIPCION

REVISTA PERSPECTIVAS NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL
(la suscripción a esta revista es anual y deberá por tanto ser renovada cada año)

Nombre: _____
(persona o institución)

Dirección: _____

Teléfono/FAX: _____

VALOR DE CADA EJEMPLAR AÑO 1996: \$ 1.700
VALOR DE LA SUSCRIPCION ANUAL NACIONAL: \$ 4.000 (3 NUMEROS)
VALOR SUSCRIPCION ANUAL EXTRANJERO: US\$ 10

DESEO SUSCRIBIRME CON
(MARCAR CON UNA CRUZ)



Un número

Dos números

Anual

ENVIAR CHEQUE NOMINATIVO Y CRUZADO A NOMBRE DE:
Universidad Católica Blas Cañas, Jofré 462, Santiago-Chile

(Utilizar para estos efectos el sobre con el destinatario marcado al reverso de esta hoja-sobre)



REVISTA DE TRABAJO SOCIAL

PERSPECTIVAS

NOTAS SOBRE INTERVENCIÓN Y ACCIÓN SOCIAL