

Universidad Alberto Hurtado
Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano

Hacia una Re-Construcción Crítica de las Competencias Parentales

Presentado por:
José Luis Cáceres Alvarado

Bajo la dirección de:
Pablo Salvat Bologna

Santiago, Mayo 9 de 2014

Universidad Alberto Hurtado
Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano

Hacia una Re-Construcción Crítica de las Competencias Parentales

Presentado por:

José Luis Cáceres Alvarado

Bajo la dirección de:

Pablo Salvat Bologna

Profesor informante:

Andrés Suárez González

Santiago, Mayo 9 de 2014

Contenido

	Pág.
I. Introducción	1
I.1. El paradigma de derechos humanos y el impacto de la Convención sobre los Derechos del Niño en la legislación nacional.	4
I.2. El Servicio Nacional de Menores y la política pública de protección de derechos de la infancia vulnerada.	8
I.3. La fundamentación ética del trabajo en derechos humanos y su realización práctica.	10
 II. Proyecto de investigación-acción para una fundamentación ética de la acción social basada en competencias parentales	 13
II.1. Antecedentes y contexto del Programa PIB de Villa Alemana.	18
II.2. Formulación del problema: desarrollo de competencias parentales para resolver vulneraciones de derecho de mediana complejidad.	22
II.3. Objetivos: una investigación-acción para una re-construcción crítica de las competencias parentales.	29
II.4. Diseño metodológico: la investigación-acción desde el paradigma crítico.	32
El paradigma crítico en la investigación social.	33
La validez crítica en la investigación-acción.	36
La metodología de investigación-acción.	41
Proceso de investigación.	44
Las técnicas de investigación.	53
El grupo de trabajo: el equipo del PIB Villa Alemana.	70

	Pág.
III. Crítica a los presupuestos de la política pública de los programas PIB	76
III.1. Supuestos propuestos para una re-construcción crítica de las competencias parentales.	87
IV. Resultados	90
IV.1. El primer resultado: una propuesta de modelo PIB Villa Alemana orientada al ejercicio de derechos.	92
El marco conceptual: un esquema de comprensión pertinente.	92
El esquema práctico: una metodología para el ejercicio de derechos.	99
Dialéctica de la comprensión: esquema conceptual y esquema práctico ilustrados en la ruta operativa.	104
IV.2. El segundo resultado: un instrumento de evaluación de competencias proteccionales y una matriz para el análisis de casos y el diseño de planes de intervención.	112
Pauta de competencias proteccionales.	116
Matriz de análisis de caso y diseño de plan de intervención.	120
V. Conclusiones	123
VI. Referencias bibliográficas	130

I. Introducción

Este documento se presenta como tesis para el programa de Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano de la Universidad Alberto Hurtado. Toma como ejes de desarrollo temático la articulación entre derechos humanos y políticas públicas, planteando la pregunta por el fundamento ético de la práctica social implicada en la ejecución de los programas del Estado hacia la infancia. En este sentido, este trabajo aborda uno de los problemas centrales de las políticas públicas en infancia de Chile y el mundo: la compleja articulación entre el enfoque de derechos humanos, el diseño de políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes y la fundamentación de dichas políticas. ¿Qué medidas pueden adoptar los Estados para garantizar la protección de los derechos humanos de los niños? ¿Deben estas medidas estar dirigidas a toda la población infantil, o solamente a aquellos niños vulnerados en sus derechos? ¿Deben estas medidas ser fundamentalmente de carácter normativo y legal? ¿Está en el conocimiento técnico-científico el fundamento central para la ejecución de las medidas definidas por el Estado?

La preocupación por el componente ético de los anteriores cuestionamientos es un aspecto importante del trabajo en derechos humanos. La insistencia en desarrollar una práctica coherente entre lo que se dice y lo que se hace se relaciona con una lectura de los derechos humanos como basamento ético de una práctica orientada a la transformación social, que busca ir más allá de su concepción jurídica. En este sentido, los derechos humanos aparecen como un nuevo paradigma de la acción de cambio social desde una mirada ética (Salvat, 1995).

Para entender el enfoque de derechos humanos como paradigma de la acción social es necesario establecer primeramente qué es lo que se entiende por enfoque de derechos y cómo esta lectura de los derechos se relaciona con los instrumentos internacionales. En el contexto de los derechos de la infancia, el esclarecimiento del paradigma requiere ser comparado con lo contenido en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Así mismo, es importante mostrar cómo este enfoque de derechos se materializa en el ámbito local tanto en la legislación chilena en materia de infancia como en las instituciones estatales y sus respectivas políticas. En este punto entra en escena el Servicio Nacional de Menores y las diferentes organizaciones colaboradoras del Estado, encargadas de la ejecución de los programas de protección de derechos de niños, niñas y jóvenes.

Un análisis de la manera como el Servicio Nacional de Menores y las entidades colaboradoras ejecutan las políticas públicas de protección a la infancia, permite evidenciar el fundamento de su acción social para preguntar por la coherencia ética de su práctica en relación al paradigma de derechos humanos. ¿El accionar de los profesionales, técnicos y administrativos de los programas de protección a la infancia se legitima efectivamente en el paradigma ético de los derechos humanos de los niños? ¿Es el paradigma de derechos un discurso coherente con la práctica de estos funcionarios? ¿O será acaso que los derechos humanos aparecen sólo como una categoría discursiva vacía de sentido, por lo cual la acción social se fundamenta y legitima no desde el enfoque de derechos sino desde el poder institucional o el poder del conocimiento técnico-científico?

Esta última es una de las preguntas centrales que guía esta tesis. La sospecha crítica es precisamente que las políticas públicas en infancia en Chile operan como mecanismos de control social legitimadas por el conocimiento técnico-científico y por el poder conferido por el Estado a las instituciones responsables de la ejecución de dichas políticas. Sin embargo, el propósito de esta tesis no es demostrar la veracidad o falsedad de esta sospecha, sino exponer un ejercicio de reflexión profunda en un equipo técnico que trabaja en uno de los programas de protección de derechos que regula el Servicio Nacional de Menores.

Lo que se presenta es un ejercicio investigativo a través del cual un grupo de personas que operan un programa de protección a la infancia logró realizar una revisión profunda de la coherencia entre su propia práctica social y su respectiva fundamentación

en el paradigma de derechos humanos. Este proceso de revisión implicó una reflexión crítica que tuvo como principal resultado la necesaria reformulación del modelo operativo del programa, el cual se hallaba fundamentado no en el enfoque de derechos sino en el modelo de competencias parentales de Jorge Barudy (Barudy y Dantagnan, 2010).

En efecto, esta tesis expone no un análisis teórico de la fundamentación ética de las políticas públicas en infancia, sino la experiencia de un equipo técnico que se dio a la tarea de cuestionar su coherencia ética entre discurso y práctica, y el resultado al que llevo este ejercicio de reflexión crítica, el cual no es otro que un modelo de acción social fundamentado auténticamente en el paradigma de derechos humanos.

I.1. El paradigma de derechos humanos y el impacto de la Convención sobre los Derechos del Niño en la legislación nacional.

Siguiendo a Habermas (2010; 2008; 1999), la concepción de derechos humanos que se toma en esta tesis entiende que éstos tienen, por una parte, un contenido moral que los fundamenta en su carácter universal y, por otra, una estructura jurídica que los establece como derecho positivo.

Tal como aparece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y que se reproduce sistemáticamente en los instrumentos internacionales posteriores, los derechos humanos son fundamentalmente un ideal común que tiene por base el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano. Su contenido fundamental consiste en una serie de valores morales que posibilitan la realización de la dignidad como condición intrínseca de toda persona. Estos valores fundamentales son la libertad, la justicia, la paz, la igualdad y la fraternidad. De este modo, la dignidad del ser humano sólo puede materializarse en la medida en que las personas puedan gozar de libertad, justicia, paz, igualdad y fraternidad. Si alguien experimenta opresión, impunidad, violencia, desigualdad o abandono, se encuentra entonces denigrada en su condición más

básica como ser humano, es decir, no cuenta con las condiciones mínimas para sentirse y desenvolverse efectivamente como persona en la sociedad.

Un aspecto central de los valores fundamentales contenidos en los derechos humanos es que éstos son concebidos en el contexto de la familia humana, o sea, en la idea de la humanidad como una sociedad común que dialoga y llega a acuerdos a través de sus representantes reunidos en un organismo internacional como lo es la Organización de las Naciones Unidas. De esta manera, los valores fundamentales y los derechos de ellos derivados tienen de base un sentido social e intersubjetivo y no se reducen a meras libertades individuales, que pudieran ser realizadas en aislamiento, fuera del lazo social y de todo encuentro con un otro (Habermas, 1999).

En este sentido, la ética implicada en los derechos humanos en general y en los derechos humanos de los niños en particular, en cuanto práctica de los valores fundamentales, sólo se da en las relaciones entre personas y entre éstas con las diferentes organizaciones e instituciones sociales. Por consiguiente, el reconocimiento efectivo de la dignidad de los seres humanos sólo se realiza en la práctica de la libertad, la justicia, la paz, la igualdad y la fraternidad entre las personas, en cada relación, en cada interacción humana, en definitiva en cada encuentro consigo mismo y con otro, indiferentemente de su rol en la familia o la sociedad.

Si la dignidad se realiza a través de la práctica de los valores fundamentales en la vida en sociedad, este marco ético debe entonces estar protegido por un régimen de derecho, es decir, por una estructura jurídica que garantice como derecho el ejercicio de los valores fundamentales.

En efecto, el ejercicio de cada uno de los valores fundamentales se norma en los diversos derechos proclamados desde el artículo 1 hasta el 30 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y en los ulteriores instrumentos internacionales. De esta forma, los valores fundamentales se positivizan en un régimen de derecho que los protege en tanto legislación de consenso internacional. Este mismo proceso se realiza en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), en la

cual, partiendo del reconocimiento de la dignidad del niño como ser humano, se establece un régimen de derecho, un marco normativo, que protege los valores fundamentales en su persona.

La Convención sobre los Derechos del Niño proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 (ONU, 1989), es entonces la estructura jurídica que legitima los derechos humanos de los niños como ley internacional, reconociendo como derecho positivo los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales ya proclamados en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959), ampliando así el reconocimiento legal de los derechos humanos (ONU, 1948) a las personas menores de 18 años.

En 1990 el Estado chileno firmó y suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), comprometiéndose ante la comunidad internacional y el derecho internacional a desarrollar medidas políticas orientadas a la promoción, la protección y el goce pleno de los derechos humanos de los niños. La Convención viene a articularse en Chile con la Ley de Menores de 1928, que toma la incapacidad de los niños como principal atributo de la infancia y que se dirige a generar mecanismos de control social sobre los niños, niñas y jóvenes en situación irregular (Corporación Opción, 2006).

Solamente con la introducción de las reformas a la Ley de Menores formuladas en la Ley 19.806 de 2002, se hace explícita la distinción entre infracción de ley por parte de menores de edad y vulneraciones en los derechos de los menores de edad. Hasta ese momento, tanto niños vulnerados como menores infractores eran catalogados bajo una misma categoría de menores en situación irregular, por lo cual podían llegar a ser detenidos indistintamente con fines diagnósticos o penales, lo que podía efectuarse incluso en un establecimiento penitenciario de adultos. En la práctica esto significó que cualquier niño, niña o adolescente que fuese considerado en situación irregular podía ser detenido sin haber cometido ningún delito, con el pretexto de hacerse para protegerlo en sus derechos. Con la reforma del 2002, los menores de edad que tengan sus derechos gravemente vulnerados o amenazados deben en principio ser conducidos por la policía al

hogar de sus padres o cuidadores, a quienes se les debe informar de los hechos que dieron motivo a la intervención policial. La internación del niño vulnerado sigue siendo posible, pero ya no en un centro de detención sino en un centro especializado y solamente para cautelar su integridad física y psíquica. La detención de un menor en un centro penitenciario para adultos queda desde entonces estrictamente prohibida (Corporación Opción, 2006).

Uno de los aspectos centrales que introduce la Ley 19.806 de 2002 es la adopción de medidas especiales para proteger a los menores de edad gravemente vulnerados o amenazados en sus derechos, tales como disponer el ingreso del menor a un centro de internación especializado cuando sea necesario cautelar su integridad física y psíquica, o disponer la concurrencia tanto de los niños como de sus padres a programas o acciones de apoyo, reparación u orientación (Corporación Opción, 2006).

Estas medidas se mantienen más tarde con la Ley 19.968 de 2004, la cual crea los Tribunales de Familia en reemplazo de los Tribunales de Menores y establece dentro de sus competencias todos los asuntos en que se impute un hecho delictivo a menores exentos de responsabilidad penal y todas las situaciones en que aparezcan niños, niñas o adolescentes gravemente vulnerados o amenazados en sus derechos conforme lo establecido en la Ley de Menores (Ministerio de Justicia, 2004; Corporación Opción, 2006).

En la actualidad se mantienen vigentes tanto la Ley de Menores como la Ley de Tribunales de Familia, según las cuales una de las principales medidas que pueden tomar los Jueces respecto a las vulneraciones de derechos en los niños es disponer la concurrencia del niño, niña o adolescente y de sus padres o cuidadores a programas o acciones de apoyo. Estos programas o acciones son administrados por el Servicio Nacional de Menores y sus colaboradores, entidad estatal que es creada en 1979 bajo la dependencia del Ministerio de Justicia y que viene a sustituir a la Comisión Nacional de Menores y a la antigua Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia que funcionaba desde 1942 (Mettifogo y Sepúlveda, 2004).

I.2. El Servicio Nacional de Menores y la política pública de protección de derechos de la infancia vulnerada.

El Servicio Nacional de Menores (SENAME)¹ es el organismo gubernamental dependiente del Ministerio de Justicia creado desde 1979 y que en la actualidad está destinado para responder a las medidas determinadas por los distintos Tribunales de Familia del país, respecto de aquellos niños, niñas o jóvenes vulnerados o amenazados en sus derechos.

Junto a la Ley de Tribunales, la Ley 20.032 de 2005 y el Decreto 841 del mismo año (Ministerio de Justicia, 2005b; 2005a), establecen y reglamentan lo que se conoce como la política pública de protección a los derechos de la infancia. Particularmente, en la Ley 20.032 se definen los programas del sistema de protección que administra SENAME, los cuales se agrupan en tres líneas de acción que son: a. protección y prevención general; b. protección y prevención específica; y c. protección y prevención especializada y responsabilización. Los diversos programas que componen la oferta de protección en estas tres líneas de acción son: las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), los Centros Integrales Infantojuveniles (CIJ) y los Programas de Intervención Familiar (PIF), estos tres destinados a atender a niños, niñas y adolescentes con vulneraciones de derechos asociadas a baja o leve complejidad; luego están los Programas de Intervención Breve (PIB) dirigidos a niños con vulneraciones de mediana complejidad; y finalmente, los Programas Especializados de Administración Directa, Residencias Especializadas, Programas de Intervención Especializada (PIE) y diferentes Programas de Reparación para víctimas de maltrato o explotación sexual (PRM), los cuales atienden vulneraciones de derechos consideradas como de alta complejidad (SENAME, 2006).

Para la experiencia particular que se quiere exponer en este trabajo, interesa ilustrar principalmente cómo opera la política de protección de derechos de la infancia

¹ En adelante se hará referencia al Servicio Nacional de Menores sólo por sus siglas SENAME.

en sólo uno de los niveles anteriormente mencionados, la mediana complejidad, para la cual se instituyeron los Programas de Intervención Breve.

Según SENAME (2013a), en la actualidad existen 190 Programas de Intervención Breve en todo el país, todos ellos operados por organizaciones no gubernamentales identificadas como colaboradoras de la red SENAME. Estos programas están dirigidos a la intervención individual, familiar y sociocomunitaria de niños, niñas y jóvenes que experimentan situaciones en las que la red de atención social detecta algún tipo de vulneración de derecho asociada a mediana complejidad, tales como repitencia o pre-deserción escolar, consumo no problemático de drogas, conductas trasgresoras no tipificadas como delito, violencia intrafamiliar, maltrato leve o psicológico, negligencia, o vivienda ubicada en sector caracterizado por la presencia de grupos con conductas trasgresoras (SENAME, 2013b; 2006). Los Programas de Intervención Breve (PIB) deben orientar su intervención con miras a resolver las situaciones de vulneración de derechos a partir del desarrollo de factores protectores en niños, niñas y adolescentes, el desarrollo de competencias parentales de los adultos significativos y la incorporación de actores territoriales relevantes para la garantía de derechos (SENAME, 2011).

La intervención que se realiza en los Programas PIB está fundamentada técnicamente en el modelo de competencias parentales de Jorge Barudy (Barudy y Dantagnan, 2010), el cual se refiere a una serie de habilidades prácticas de los padres y las madres para el cuidado y la crianza de los niños. Con esta fundamentación técnica se asumen tres supuestos primordiales: primero, que la vulneración de los derechos humanos de los niños puede clasificarse según su gravedad en leve, mediana y alta complejidad; segundo, que las vulneraciones de mediana complejidad son principalmente el resultado del cuidado y la crianza que realizan los padres; y tercero, que en consecuencia la intervención técnica debe estar orientada al desarrollo de competencias parentales.

El problema con la fundamentación técnica es que si bien define cómo realizar una intervención desde el conocimiento científico, en el contexto más cercano de los niños,

niñas y adolescentes, no obstante deja completamente de lado el marco ético contenido en el paradigma de los derechos humanos. El fundamento moral de los derechos humanos de los niños no logra ponerse en práctica a través del desarrollo de competencias parentales. ¿Cómo los niños, niñas o jóvenes, así como los adultos de su familia, ejercen la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia y la paz a través del desarrollo de las habilidades de crianza de sus padres?

Por supuesto, el modelo de competencias parentales no fue originalmente hecho para resolver vulneraciones en los derechos humanos de los niños, ni para favorecer el ejercicio de los valores fundamentales, sino para apoyar a las madres y a los padres en las labores propias de la crianza. ¿Por qué entonces los Programas PIB se fundamentan en este modelo?

Uno de los límites que se evidencian en la política pública de protección a los derechos de la infancia en Chile, es justamente la ausencia de una fundamentación ética propia del paradigma de los derechos humanos. En este sentido, se identifica una importante tensión en la coherencia entre el discurso jurídico nacional sobre los derechos de los niños y la práctica social que se efectúa en los Programas PIB.

I.3. La fundamentación ética del trabajo en derechos humanos y su realización práctica.

Esta tesis toma como punto de partida la anterior tensión y la plantea como problema ético de la acción social en el equipo técnico de uno de los 190 Programas PIB del país. La cuestión *que* está a la base del ejercicio reflexivo que se muestra, es la pregunta por la fundamentación ética de una acción social que se legitima en el discurso de los derechos humanos de los niños. Esta inquietud por la consecuencia entre lo que se dice y lo que se hace en los Programas PIB no sólo nace de la persona del investigador, sino también de la experiencia misma del grupo que participó en la investigación-acción que se presenta en este trabajo. La necesidad de revisar las propias prácticas surge como

respuesta a la exigencia que hace SENAME de fundamentar la intervención social desde el conocimiento técnico y el modelo de competencias parentales. En los más de cinco años de trayectoria con niños y sus familias de la localidad, este equipo no encontró en el modelo de competencias parentales un sentido ético suficiente que orientara su accionar hacia una vivencia auténtica de los derechos humanos más allá de una concepción meramente normativa y legal.

El proyecto de fundamentación ética de la acción social de un Programa PIB surge justamente *porque* la experiencia de trabajo de este equipo les demostró los límites de una fundamentación técnica para el trabajo en derechos humanos. Como lo menciona el profesor Pablo Salvat (2004), cuando las instituciones no se abren al discurso público y se conciben a sí mismas como un reducto técnico y especializado, con un conocimiento no disponible para el común de las personas, no ofrecen entonces condiciones para el establecimiento de relaciones igualitarias en las cuales dialogar y llegar a acuerdos respecto a problemáticas de interés colectivo, como lo son las vulneraciones de derechos en niños, niñas y jóvenes.

Este proyecto se hizo entonces *para* proponer una aproximación a una política pública en infancia que se fundamente tanto en lo discursivo como en la práctica, en el paradigma ético de los derechos humanos. El trabajo consistió en pensar cómo puede realizarse una acción social que efectivamente sea coherente con el enfoque de derechos humanos y que permita poner en práctica los valores fundamentales en la atención que se ofrece a los niños y sus familias.

Esto se realizó *a través* de un proceso de investigación-acción crítica que tomó 18 meses, iniciando en Abril del año 2012 y culminando en Septiembre de 2013 con la definición de un modelo de intervención para programas PIB basado en competencias proteccionales. La investigación-acción parte de la tensión generada por la exigencia de SENAME de fundamentar técnicamente en las competencias parentales la acción social de los programas PIB, particularmente el programa PIB de la ciudad de Villa Alemana, y plantea como problema de investigación la pregunta por la manera como pueden

evaluarse las competencias parentales dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como un sujeto igual en dignidad y derechos.

La experiencia de investigación-acción crítica que se describe en el siguiente capítulo, toma como objeto de comprensión crítica la acción social que realiza el equipo técnico del programa PIB de Villa Alemana, por lo cual los sujetos de la investigación son las personas que componen este equipo. Por definición metodológica, los investigadores son las mismas personas que participan en la investigación, y los contextos de reflexión crítica son la interacción de las personas del equipo con los usuarios del programa, el trato interno entre los miembros del equipo y las relaciones que sostienen las personas del equipo con sus familiares y amigos. El proceso de reflexión crítica se realizó de manera continuada por un periodo de 12 meses, tomando como técnicas de trabajo el grupo de discusión (Ibáñez, 2000) y el taller reflexivo (Gutiérrez, 2003).

De esta forma, se realizaron aproximadamente 20 sesiones de taller de discusión grupal, a través de las cuales se logró progresivamente construir, primero, un paradigma de derechos que en tanto discurso comprensivo permite cargar de sentido ético la acción social del programa PIB de Villa Alemana y, segundo, una metodología que a modo de esquema práctico posibilita el ejercicio de los valores fundamentales contenidos en el paradigma de derechos humanos. En los resultados obtenidos, se propone un instrumento de competencias proteccionales que reformula la idea de competencias parentales a partir de una fundamentación en el marco ético de los derechos humanos.

II. Proyecto de investigación-acción para una fundamentación ética de la acción social basada en competencias parentales

Las competencias parentales son una conceptualización que se aplica a la intervención familiar en los diferentes programas de atención a la niñez y la adolescencia en Chile, como parte de la fundamentación técnica de las políticas públicas que buscan garantizar el cumplimiento efectivo de los compromisos asumidos por el Estado chileno tras la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Uno de los programas que debe utilizar el modelo de competencias parentales para fundamentar su práctica es el Programa de Intervención Breve (en adelante PIB). Una modalidad de atención que hace parte de la oferta programática estatal dirigida a la intervención individual, familiar y sociocomunitaria de niños, niñas y jóvenes que experimentan situaciones en las que la red de atención social detecta algún tipo de vulneración de derecho asociada a mediana complejidad, tales como repitencia o pre-deserción escolar, consumo no problemático de drogas, conductas trasgresoras no tipificadas como delito, violencia intrafamiliar, maltrato leve o psicológico, negligencia o vivienda ubicada en sector caracterizado por la presencia de grupos con conductas trasgresoras (SENAME, 2013b; 2006). Los programas PIB deben orientar su intervención con miras a resolver las situaciones de vulneración de derechos a partir del desarrollo de factores protectores en niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA), el desarrollo de competencias parentales de los adultos significativos y la incorporación de actores territoriales relevantes para la garantía de derechos (SENAME, 2011).

Esta orientación técnica es definida por el Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo gubernamental encargado de velar por la restitución de los derechos de NNA en situación de vulneración, a través de la garantía de la oferta de los programas de atención y la fiscalización de la ejecución de estos programas llevada a cabo por las distintas organizaciones colaboradoras. Dentro de los lineamientos técnicos establecidos para los programas PIB, SENAME (2013b, 2012a, 2012b, 2011) exige la aplicación de instrumentos que permitan evaluar las habilidades parentales de las

madres, padres y demás adultos significativos del contexto familiar que sean responsables del cuidado y protección de los niños. Igualmente, dentro de estos mismos lineamientos se espera que los objetivos de los planes de intervención estén dirigidos al desarrollo y fortalecimiento de tales competencias.

En respuesta a estos requerimientos de la política pública, los diferentes equipos técnicos de los Programas PIB optan por alternativas que van desde la aplicación de las guías para la evaluación de competencias parentales de Jorge Barudy (Barudy y Dantagnan, 2010), la adaptación de algún otro instrumento, test o pauta diagnóstica como por ejemplo la Escala de evaluación familiar de Carolina del Norte (NCFAS), la utilización de la mera apreciación profesional obtenida en las entrevistas a padres y adultos significativos, hasta la construcción de instrumentos propios que respondan a las necesidades particulares de la población y contexto donde opera el programa (SENAME, 2013b; 2012a; 2012b). Dentro de la diversidad de estrategias implementadas, el equipo técnico del programa PIB de la ciudad de Villa Alemana, región de Valparaíso, se dio a la tarea de construir un instrumento propio que, por una parte, fuera pertinente a las características de la población usuaria del programa y, por otra, permitiese una mayor coherencia operativa y metodológica con los principios proclamados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

La presente investigación recoge el proceso de discusión, diseño y producción de dicho instrumento, lo cual se realizó a través de una metodología de investigación-acción que tomó como grupo referencial al propio equipo técnico del programa PIB de Villa Alemana. El paradigma epistemológico que sustenta esta construcción de conocimiento es la teoría crítica, especialmente los elementos aportados por Habermas (1997; 1988), para pensar toda acción social como una forma de construcción de lo social desde un marco ético democrático. En este sentido, se hace una lectura crítica de la noción de competencias parentales contenida en la política pública, para develar las implicaciones ideológicas que la apoyan y de esta forma definir una posición propia del equipo técnico frente a las relaciones de poder involucradas. Este ejercicio crítico

posibilita al final proponer un instrumento que favorezca la toma de consciencia del equipo y de los usuarios del programa frente al ejercicio del poder y el ejercicio de los derechos, de modo que las personas puedan reflexionar y tomar decisiones que les permitan una mayor emancipación de las relaciones de poder que se identifiquen.

Para exponer este proceso, se inicia con una contextualización del programa PIB de Villa Alemana, que a manera de antecedentes permite identificar el lugar al que se ve limitada la acción social del equipo técnico, dentro de la estructura de poder que representa la administración de la política pública en infancia en Chile. Teniendo esto en consideración, se presenta el proceso de formulación del problema de investigación, el cual se hizo siguiendo las orientaciones metodológicas de la investigación-acción crítica, es decir, se llega a la definición de una pregunta problema como resultado de una reflexión crítica de los diferentes factores que dificultan el ejercicio efectivo de los derechos en la intervención técnica del equipo PIB de Villa Alemana.

Así entonces se diagnostica como principal situación problemática de la acción social del PIB Villa Alemana: el ejercicio de la dignidad en las relaciones interpersonales como un proceso de reconocimiento del otro como sujeto, dentro de un cambio de valores culturales en el marco de los derechos humanos. Como punto de partida del proceso de discusión grupal se define la siguiente pregunta transversal para la investigación-acción: ¿cómo pueden evaluarse las competencias parentales dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como sujeto igual en dignidad y derechos?

De esta manera se establece como principal objetivo de la investigación-acción: generar un proceso de reflexión crítica dentro del equipo técnico del PIB de Villa Alemana, que posibilite la construcción de un instrumento para evaluar las competencias parentales dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como un sujeto igual en dignidad y derechos.

Luego se presenta el diseño metodológico de la investigación-acción crítica, que se enmarca en el paradigma crítico, tomando como principales referentes metodológicos los trabajos de Jürgen Habermas (1997; 1988) y Jesús Ibáñez (2000). Las técnicas de investigación utilizadas para la construcción de consensos respecto al discurso grupal y la orientación de las prácticas del equipo, fueron el grupo de discusión y la metodología del taller reflexivo. De esta forma, se propone una técnica híbrida de taller de discusión grupal que se desarrolla en aproximadamente 20 sesiones de trabajo por un tiempo de 12 meses.

Después de la descripción del diseño metodológico se deja un capítulo especial para profundizar en la crítica ideológica de la política pública propia de los programas PIB, especialmente de los lineamientos técnicos definidos por SENAME. En consecuencia, se develan en primer lugar los persupuestos no fundamentados racionalmente, ni en el conocimiento técnico ni en una racionalidad ética, de las directrices operativas definidas para los programas PIB, y esto lleva en segundo lugar, a exponer las motivaciones y supuestos propios del modelo de acción social que se propone.

Finalmente, se exponen los resultados del proceso de investigación-acción, los cuales se organizan, por una parte, en una propuesta de modelo PIB fundamentado en el paradigma de derechos humanos y con una metodología orientada a la práctica de valores fundamentales entendidos como competencias proteccionales. Y, por otra parte, se explican los dos instrumentos diseñados para llevar el anterior modelo al trato directo del equipo técnico con los niños y adultos usuarios del programa.

II.1. Antecedentes y contexto del Programa PIB de Villa Alemana.

El programa PIB de Villa Alemana es un programa público operado por la Corporación Servicio Paz y Justicia de Chile (SERPAJ), la cual es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que se plantea como misión la “promoción, valoración y defensa de la cultura de la paz y de los derechos humanos, utilizando la metodología de la no violencia activa para la resolución de los conflictos, garantizando la dignidad, la justicia y la libertad de las personas, optando por los marginados, empobrecidos y violentados”².

SERPAJ Chile se constituye en el año 1977 y hace parte del movimiento latinoamericano que lleva el mismo nombre y que se inspira en los movimientos pacifistas de Mahatma Gandhi y Martin Luther King. Desde 1974 agrupa a organizaciones de once países latinoamericanos que asumen la metodología de la resolución de los conflictos mediante la no violencia activa, como una forma para construir una cultura de paz y de defensa de los derechos humanos.

Dentro de la organización institucional del SERPAJ, la Unidad de Infancia y Derechos tiene como finalidad asesorar técnica y administrativamente la ejecución de proyectos dirigidos a NNA, facilitar procesos de sistematización de experiencias de intervención, vincularse con referentes de la institucionalidad pública en infancia, y diseñar y organizar jornadas de lineamientos técnicos a través de los diversos programas de infancia y juventud que desarrolla el SERPAJ en diferentes puntos del país.

Uno de los programas que orienta la Unidad de Infancia y Derechos es el programa PIB de Villa Alemana. Como todos los programas de prevención focalizada, el PIB Villa Alemana aborda los problemas relacionados con la presencia de vulneraciones de derecho asociadas a mediana complejidad, es decir, con la presencia de situaciones y/o conductas que se constituyen en evidentes señales de alerta, que provocan daño y/o amenazan los derechos de NNA. A nivel familiar y en lo concerniente a las competencias parentales, las vulneraciones de mediana complejidad se entienden como la presencia de

² www.serpajchile.cl

padres y/o adultos significativos con incumplimiento parcial de roles o con conductas negligentes (SENAME, 2006).

En este sentido, el objetivo del PIB Villa Alemana consiste en “resolver las vulneraciones de derecho asociadas a situaciones de mediana complejidad que afectan a niños, niñas y adolescentes de un territorio determinado, previniendo su cronificación” (SENAME, 2011: 7). Para ello, el PIB debe desarrollar factores protectores en los NNA, favorecer el desarrollo de competencias parentales en la familia y promover la incorporación de actores territoriales relevantes.

El equipo técnico del PIB Villa Alemana ha venido cumpliendo con este objetivo desde su entrada en operación en el año 2008, con la supervisión técnica y financiera de SENAME, dirección regional de Valparaíso, quien además de subvencionar los costos de la ejecución del programa también orienta y asesora los procedimientos administrativos y técnicos de la intervención con los NNA y sus familias, así como la relación del programa con los Tribunales de Familia.

Dentro de la organización de SENAME, la línea de acción de Protección a la Infancia contempla programas de protección de derechos, dentro de los cuales está el PIB de Villa Alemana como programa de prevención focalizada. Además de los programas PIB, también existe dentro de la oferta programática de SENAME las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), los Centros Integrales Infantojuveniles (CIJ) y los Programas de Intervención Familiar (PIF), todos ellos destinados a atender a NNA con vulneraciones de derechos de baja o leve complejidad. Por otra parte, están los Programas Especializados de Administración Directa, Residencias Especializadas, Centros de Intervención Especializada (PIE) y diversos Programas de Reparación para víctimas de maltrato o explotación sexual (PRM), todos los cuales se orientan a la atención de NNA con vulneraciones de derecho de alta complejidad³.

Como se aprecia, la definición de los programas de atención en derechos en SENAME, está determinada primero por un criterio deficitario, es decir, por una

³ www.sename.cl

situación de vulneración de derechos, y segundo, por el nivel de complejidad de la vulneración que se determine.

Estos criterios están predefinidos por la Ley 20.032, la cual establece el sistema de atención a la niñez y la adolescencia a través de SENAME y la red de ong's colaboradoras del Estado, de manera que se respeten y promuevan los derechos fundamentales de los NNA sujetos de atención. En su artículo 4º, numeral 3.2, establece la línea de acción correspondiente a los programas de protección de derechos destinados a ofrecer a NNA la atención ambulatoria necesaria para la adecuada protección, reparación o restitución de sus derechos. Dentro de esta línea, los programas de protección en general, como el PIB Villa Alemana, se definen por atender aquellas situaciones de vulneración que no requieren de una intervención especializada (Ministerio de Justicia, 2005b).

En el artículo 5º de esta misma ley, se establece que sólo podrán ser sujetos de atención los NNA vulnerados en sus derechos o en situación de exclusión social, los adolescentes inculcados por una infracción a la ley penal y los NNA que requieran de la acción de SENAME y sus colaboradores para prevenir situaciones de vulneración de sus derechos. Si bien en el artículo 12 menciona que todo colaborador está obligado a otorgar atención a todo NNA que lo solicite directamente o por medio de la persona encargada de su cuidado personal, esta atención se condiciona a la existencia de una situación de vulneración para la cual el programa tenga competencia (Ministerio de Justicia, 2005b).

Este modelo deficitario de la política pública chilena inevitablemente reproduce una lógica de relación en la que la persona usuaria del programa es considerada en menos respecto a la garantía de sus derechos, lo que fácilmente lleva al interventor a asumir una posición de más frente al sujeto de atención. Esta relación vertical entre interventor y sujeto de atención, posibilitada por la Ley 20.032, ha sido fuertemente criticada en el ámbito de la Educación en Derechos Humanos como un paradigma que

reproduce la desigualdad, en este caso, frente a la condición de sujeto garante de derechos (Magendzo, 2008).

En efecto, el criterio deficitario por el que opera la oferta programática de SENAME, y que determina el objetivo al cual apunta la atención del PIB Villa Alemana, está previamente definido por la Ley 20.032, enfatizando en su artículo 41 las modificaciones necesarias que se requieren en la ley para que SENAME y sus colaboradores puedan dirigir especialmente su acción “a los niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos” (Ministerio de Justicia, 2005b: 11), principalmente por causas como la falta de una familia, la negligencia de los padres, la inhabilidad transitoria o permanente de los padres o cuidadores, o la propia conducta de los niños. En este artículo de la ley, tres de las cuatro causales de vulnerabilidad definidas tienen relación con el rol específico de los padres y cuidadores.

De esta manera, el PIB Villa Alemana hace parte, por un lado, de una organización no gubernamental que promueve una cultura de la paz y los derechos humanos, pero al mismo tiempo es parte, por otro lado, de la oferta programática de una entidad estatal encargada de velar por la protección de los derechos de aquellos NNA que experimentan situaciones de vulneración relacionadas principalmente con negligencia o descenso en las habilidades parentales de sus padres o cuidadores.

El lugar del PIB Villa Alemana está entonces tensionado por una estructura de poder institucional en la que el Estado chileno, a través de SENAME, define la finalidad, los objetivos y los principales lineamientos técnicos de su accionar. SERPAJ Chile adhiere a esta estructura en tanto colaborador del Estado, reproduciendo la mirada y la práctica dominante, lo que deja al PIB Villa Alemana en una posición de diálogo directo con los NNA y sus familias usuarias del programa. El equipo técnico del PIB Villa Alemana opera entonces desde un lugar de poder institucional establecido para intervenir en las vidas de los NNA usuarios, al considerar que están experimentando alguna vulneración en sus derechos fundamentales.

II.2. Formulación del problema: desarrollo de competencias parentales para resolver vulneraciones de derecho de mediana complejidad.

Como se expuso en el apartado anterior, el objetivo central definido para el PIB Villa Alemana, dentro de la política pública de protección de derechos en la infancia, consiste en resolver las vulneraciones de derecho de mediana complejidad de los NNA que son derivados por otras entidades de la red de atención social, como Tribunales de Familia, OPD, colegios u otros programas de SENAME. Para cumplir con este objetivo, los lineamientos técnicos de la intervención se centran principalmente en la intervención con familias y en el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y adultos significativos, así como en la utilización de instrumentos para la evaluación de dichas competencias (SENAME, 2013b; 2011).

Hasta el año 2011 el PIB Villa Alemana trabajó la promoción de destrezas protectoras en madres, padres y adultos significativos dentro de las acciones del plan de intervención del 75% de los NNA ingresados al programa en ese mismo año (SENAME y SERPAJ Chile, 2012), indicando que no se utilizaba un instrumento específico para la evaluación de competencias parentales, por cuanto ésta se realizaba de manera cualitativa a través de entrevistas abiertas con los adultos significativos durante la etapa de profundización diagnóstica. La impresión recogida en las entrevistas era complementada mediante la observación de la dinámica familiar realizada en visitas domiciliarias y entrevistas familiares. Pese a esto, según refiere el equipo técnico, en la retroalimentación realizada por el supervisor técnico de SENAME, se señaló la necesidad de implementar un instrumento para la evaluación de competencias parentales, lo cual quedó establecido en las bases técnicas publicadas posteriormente (SENAME, 2012a; 2012b).

Por este motivo, para el año 2012 el equipo PIB Villa Alemana se planteó la tarea de construir un instrumento propio que fuera coherente con el enfoque de derechos y que permitiera dar cuenta de la mirada particular del equipo frente a la intervención (SENAME y SERPAJ Chile, 2013).

El equipo discutió y reflexionó, por una parte, respecto de la mirada metodológica, ética y política de la intervención que se realiza desde el programa y, por otra parte, de la exigencia técnica que realiza SENAME. En relación a la mirada del equipo, se planteó la tensión que genera el lineamiento de SENAME que focaliza la intervención sobre las familias, lo cual implica una invisibilización de la incidencia que tiene el contexto sobre las vulneraciones de derechos que presentan los niños y sus familias. Frente a esto se reconoció como un desafío para el 2012 el poder generar estrategias de intervención que permitieran evidenciar los factores contextuales que vulneran directamente los derechos de las personas, tales como las precarias condiciones laborales, la discriminación escolar de niños y niñas con dificultades conductuales y con necesidades educativas, la limitada red de asistencia en salud, la escasa oferta deportiva, artística y cultural, la restricción en el acceso a espacios recreativos, la priorización de medidas represivas y sancionatorias por parte de la red institucional de atención en derechos, entre otros.

La necesidad de hacer visible las vulneraciones estructurales a los derechos fundamentales, llevó a plantear la importancia de potenciar la grupalidad como estrategia de intervención. De esta forma, el equipo acordó promover y participar más activamente en los talleres que hacen parte de la oferta del programa. Se esperaba entonces que las distintas duplas de profesionales y técnicos que componen el programa hicieran aportes a la planeación de los talleres y que ejecutaran algunas sesiones dentro de éstos. Respecto a la evaluación de competencias parentales, se decidió iniciar un proceso de construcción de un instrumento propio y, al mismo tiempo, un proceso de autoformación y profundización del equipo en el conocimiento de los derechos y la puesta en escena de principios y valores democráticos en las intervenciones individuales, familiares y grupales.

De esta forma, se planteó la necesidad de implementar una metodología que permitiera diseñar este instrumento, que fuera un proceso de generación de nuevo conocimiento técnico pero que al mismo tiempo permitiera la reflexión y la formación más profunda del equipo como agentes sociales garantes de derechos. Se trataba de diseñar una metodología en la que el equipo PIB investigara en sí mismo cómo pueden

evaluarse sus competencias como garantes de derechos, para así plantear una estrategia de evaluación de competencias parentales junto con la participación de los NNA y sus familias.

La construcción del instrumento implicaba entonces más que medir o evaluar competencias parentales, fomentar el ejercicio efectivo de los derechos humanos al interior de la familia, incluidas las personas del equipo y sus respectivas familias, y en la relación de ésta con la comunidad. Este proyecto debía recoger la inquietud anterior de visibilizar los factores vulneradores del contexto en el que están insertos los NNA y sus familias, por cuanto pretendía así mismo ser un estimulador de la reflexión y la movilización de las personas respecto de la garantía de derechos en la sociedad.

A partir de este interés, se diseñó una metodología de investigación-acción que partió discutiendo y definiendo el problema fundamental que para el equipo técnico estaba a la base de la construcción del instrumento. Teniendo en cuenta que los sujetos de la investigación-acción son las mismas personas del equipo PIB Villa Alemana, la pregunta orientadora para la definición del problema inicial fue: ¿cuál es la principal dificultad para el ejercicio efectivo de los derechos que afronta el equipo en la acción social del PIB en relación a la parentalidad?

Los principales elementos desarrollados en la discusión del equipo señalaban la importancia de un contexto que favorezca los derechos de los niños, el afecto en la familia y unas condiciones materiales y sociales dignas. En este sentido, la pobreza se identificaba como un factor problemático para el ejercicio de los derechos y el adecuado cuidado de los niños por parte de sus padres o cuidadores. En relación a esto mismo, el equipo expresaba la necesidad de una recuperación y una reintegración de lo social frente a experiencias de marginación, rotulación, exclusión y discriminación que frecuentemente se vivencian en la sociedad.

Estas problemáticas de orden social son interpretadas por el equipo como formas de violencia estructural, de carácter simbólico, espacial e institucional. De carácter simbólico por cuanto hay violencia en la interacción y la comunicación cotidiana entre

las personas, espacial porque no hay prevalencia de lugares públicos, e institucional debido al ejercicio de poder que realizan las autoridades responsables de la protección de derechos y al maltrato que se efectúa en las relaciones al interior de las familias y las escuelas.

Respecto a las relaciones y dinámicas familiares, el equipo observaba una centralización de las vulneraciones de derechos en la responsabilidad parental, poniendo en tensión el derecho de las personas a vivir en familia. De esta manera, en la atención a las personas usuarias del programa sobresalían los patrones de crianza como indicadores de una cultura de violencia y maltrato transgeneracional.

La focalización de la intervención sobre la violencia que ocurre al interior de la familia y que para el sistema de protección a la infancia determina las situaciones directas de vulneración de derechos de NNA, implica un sesgo en la mirada que define las problemáticas de vulneración de derechos como problemas del ámbito familiar. Esto es en cierta forma una operación que reduce a la esfera privada de la familia un problema que es de orden social y de interés público, por cuanto la garantía de los derechos fundamentales de todas las personas en general, y de los NNA en particular, es un asunto del ordenamiento de las relaciones en sociedad y no sólo de las relaciones intrafamiliares.

Otro elemento destacado era la participación. El equipo observaba que la participación se entendía como una participación pasiva, consultiva y unidireccional. En ningún caso se observaba una participación activa en la mayoría de personas, ni en el equipo, ni en los usuarios del programa. Así por ejemplo, en varias ocasiones instituciones de la red de protección local generaban instancias de participación juvenil en las que sólo se indaga respecto de la opinión de los jóvenes acerca de temas abstractos como los derechos, la democracia o la participación. En ningún caso se generó una instancia en la que NNA pudieran hacer parte de la toma de decisiones respecto a las políticas públicas que se ejecutan para garantizar el ejercicio de los derechos o la participación democrática de los jóvenes. En este sentido, el equipo PIB

destacaba la importancia del derecho a ser escuchado y el real reconocimiento de la autonomía progresiva de los niños, niñas y jóvenes en tanto sujetos de derecho en formación, por lo cual sólo participando activamente en la toma de decisiones podían efectivamente aprender a participar.

Parte de ejercicio diagnóstico consistía en identificar los problemas de fondo, priorizar los elementos expuestos y conceptualizarlos desde el enfoque de derechos, de tal forma que se lograra identificar el principio o el derecho que mayor problema presentaba en la acción social del equipo PIB en relación a la parentalidad. De esta manera, se replantearon los anteriores elementos problemáticos, por una parte, en el poco reconocimiento que hacen las personas del otro no como objeto de violencia y maltrato sino como sujeto de derechos y, de otra parte, en la dificultad para interrelacionarse en los diferentes escenarios familiares, escolares y sociocomunitarios desde el ejercicio de la dignidad.

Para el equipo, el problema del reconocimiento del otro como sujeto se evidenciaba en la violencia que se observaba en las relaciones interpersonales, especialmente en la violencia institucional en la que figuras de autoridad como el juez, el director, el profesional, el profesor, el padre o la madre, se relacionan de manera vertical localizando al otro en un lugar en el que es objeto de poder y maltrato. Esto es igualmente reproducido por los niños, niñas y jóvenes, así como por los adultos, en las relaciones con pares, en la que el otro es reconocido fundamentalmente como objeto de agresión.

Así por ejemplo, en la experiencia del PIB Villa Alemana es frecuente escuchar el relato de mujeres y hombres que llegan del Tribunal de Familia sintiéndose reprendidos, cuestionados y sancionados por ser malas madres o malos padres. La mayoría de estas personas son derivadas al PIB Villa Alemana precisamente porque los Tribunales de Familia u otra entidad de la red de protección de derechos a la infancia consideran que son padres negligentes. Así mismo, una buena cantidad de los adultos que se atienden en

el programa expresan que el principal problema está en el mal comportamiento de los NNA en la escuela o en la casa.

Se consideró entonces que si las relaciones interpersonales estaban estructurándose a partir del maltrato al otro, esto explicaba por qué la participación era pasiva, puesto que aquellas personas o entidades que solicitan la participación de la gente caen en lógicas reproductivas de un ejercicio de poder vertical y unidireccional en las que sólo se consulta por la opinión del otro sin posibilitar la participación en la toma de decisiones, o en las que se consulta a las personas sin permitir un diálogo o una reflexión en conjunto con quien solicita la participación.

La existencia de la violencia como un elemento estructurante de las relaciones interpersonales que lleva al reconocimiento del otro como objeto de maltrato y de poder, implica inevitablemente una profunda negación práctica de la dignidad de toda persona. En este sentido, hay una conexión estrecha entre el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como sujeto.

La negación de la dignidad que se observaba en las relaciones cotidianas y el no reconocimiento del otro como sujeto, se identificaban como patrones culturales herederos de la violencia de Estado experimentada socialmente durante la época de dictadura militar, que estuvo cerca de 20 años formalizando y legitimando un ordenamiento de las relaciones sociales fundamentado en el ejercicio del poder y de la violencia de quienes ocupaban roles de autoridad, y en la promoción de la obediencia y el silencio por parte de la ciudadanía en general.

Lo anterior habría restringido la comprensión general de los derechos humanos solamente como un recurso de protección legal frente al accionar del Estado o como un discurso ético que deslegitima patrones de crianza tradicionales basados en el castigo físico. En este sentido, visualizar los derechos humanos no sólo como un marco normativo sino también como una forma de establecer relaciones interpersonales basadas en el trato digno y el ejercicio de los derechos, se concibe en el equipo como

una propuesta innovadora que posibilita dar sentido a la evaluación de competencias parentales, pensadas éstas como una evaluación respecto al ejercicio de derechos.

Con todo lo anterior, como resultado del ejercicio diagnóstico se definió como principal dificultad en la acción social del equipo: el ejercicio de la dignidad en las relaciones interpersonales como un proceso de reconocimiento del otro como sujeto, dentro de un cambio de valores culturales en el marco de los derechos humanos.

La presente investigación-acción parte entonces con la pregunta respecto a cómo pueden evaluarse las competencias parentales dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como un sujeto igual en dignidad y derechos. El rol de interventor es asumido por las personas que componen el equipo técnico y el rol de usuario por los NNA y las familias que son atendidas en el programa PIB de Villa Alemana.

II.3. Objetivos: una investigación-acción para una re-construcción crítica de las competencias parentales.

El principal objetivo de esta investigación-acción, lo que se podría definir como su objetivo general, consiste en generar un proceso de reflexión crítica dentro del equipo técnico del PIB de Villa Alemana que posibilite la construcción de un instrumento para evaluar las competencias parentales dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como un sujeto igual en dignidad y derechos.

Este objetivo se plantea como respuesta metodológica al problema anteriormente definido y para cumplir esta meta, se formularon dos objetivos específicos:

Primero, construir un instrumento de evaluación de competencias en el ejercicio de los derechos humanos que posibilite la reflexión y la movilización de los NNA y las familias usurarias del PIB Villa Alemana, respecto de la garantía de derechos en la familia y en la sociedad.

Y segundo, desarrollar un proceso de autoformación continua en el equipo PIB Villa Alemana, que posibilite una comprensión más profunda del ejercicio de los derechos humanos en la vida cotidiana y en la acción social del programa.

Las acciones definidas para la realización de estos objetivos se propusieron en función con ocho momentos metodológicos propios de la investigación-acción:

- a. Conformar un equipo investigador que diseñe y oriente la investigación-acción dentro del propio equipo PIB Villa Alemana. Los principales criterios de inclusión para integrar este equipo investigador son, primero, hacer parte del equipo PIB y, segundo, expresar su interés en consultar información, coordinar actividades de discusión y sistematizar el proceso de reflexión del equipo.
- b. Definir en equipo el principal problema del contexto de la intervención técnica del equipo PIB de Villa Alemana para la evaluación de competencias parentales en los usuarios del programa.

- c. Identificar los intereses que motivan la investigación y los presupuestos que confieren sentido al proceso de investigación en el equipo PIB Villa Alemana.
- d. Diseñar un proceso de construcción de un instrumento que posibilite la reflexión sistemática del equipo entorno al contexto de la intervención, el enfoque de derechos, los lineamientos técnicos del programa y las creencias y preconcepciones que cada miembro del equipo pone en juego en las relaciones cotidianas con toda persona en general, y con los usuarios del programa en particular.
- e. Reflexionar y re-conceptualizar el marco teórico de los derechos humanos y de la evaluación de competencias parentales, a partir de la comprensión que cada miembro del equipo tiene de éstos en su historia de vida y sus relaciones interpersonales, así como desde el entendimiento del común de la gente, la tradición religiosa, la racionalidad filosófica, el enfoque de derechos y el conocimiento técnico.
- f. Diseñar un plan de acción que a modo de proceso de autoformación permanente desarrolle una práctica de discusión y reflexión acerca del ejercicio efectivo de los derechos en la acción social del PIB Villa Alemana y en la vida cotidiana, y la manera como se objetiva en un instrumento de evaluación.
- g. Realizar una evaluación constante de las construcciones discursivas del equipo y su puesta en práctica en la cotidianidad del equipo y en los procesos de intervención con los usuarios del programa.
- h. Definir la estructura y forma final de un instrumento que permita evaluar competencias parentales desde una perspectiva crítica y dentro del marco de un enfoque de derechos llevado a la práctica cotidiana.
- i. Sistematizar la experiencia de trabajo en un informe de investigación-acción que recoja el relato y el discurso del equipo.

- j. Socializar al equipo dicha sistematización para reflexionar sobre los discursos, las prácticas y la mirada construida por el equipo en todo el proceso de investigación-acción.
- k. Incorporar al informe final las impresiones, observaciones y evaluaciones aportadas por el equipo, dando cuenta de la manera en que ha sido transformado el problema de investigación y la propuesta de trabajo que se desprende de dicha transformación.

Siendo coherentes con la mirada crítica que define esta investigación, los objetivos y las acciones anteriormente planteados tienen la finalidad de realizar un ejercicio participativo en el que el equipo PIB de Villa Alemana pueda reflexionar sobre la realidad histórica, social, institucional y personal en la que se encuentran insertos, para de esta forma develar prácticas de ejercicio de poder que reproducen posiciones ideológicas contrarias a los propósitos del equipo para su acción social. Develar estos discursos ocultos y las lógicas de poder que los sustentan, genera las condiciones para que cada persona individualmente, y el equipo en su conjunto, puedan emanciparse de la reproducción de estos elementos en su quehacer cotidiano y así asumir conscientemente una posición propia como sujetos de su mundo y de su realidad.

II.4. Diseño Metodológico: la investigación-acción desde el paradigma crítico.

Como se mencionó en los antecedentes del programa PIB Villa Alemana (supra: 18-21), los sujetos de atención, la finalidad, los objetivos y los lineamientos técnicos generales de los programas PIB están determinados por la Ley 20.032 y las orientaciones que hace SENAME a partir de esta ley. Esto ubica al PIB Villa Alemana dentro de una estructura de poder público que limita la acción del equipo en la realidad social de la comuna de Villa Alemana, por cuanto las estipulaciones legales y estatales se dirigen a una población nacional en general y no a un contexto local con particularidades que difieren de las de otros contextos locales o de las del contexto nacional como tal.

La investigación parte entonces por el reconocimiento, en primer lugar, de la tensión que genera la acción social del equipo PIB al estar restringida a lo pre-establecido por el poder público. En segundo lugar, se reconoce igualmente que además de construir un instrumento propio para la evaluación de competencias parentales, el equipo también necesita generar un proceso de reflexión y formación más profunda en los derechos humanos, de forma tal que logre superar la concepción normativa convencional de éstos a favor de una mirada más formativa de sí mismos como sujetos de derechos, poniendo el acento en el ejercicio efectivo de los derechos humanos en sus distintas relaciones cotidianas, con las personas que hacen parte de la estructura del poder público, con los NNA y las familias usuarias del programa, consigo mismos como personas que componen el equipo, con sus propios familiares y amigos, y con las personas en general con las que se interrelaciona en la sociedad, en definitiva, una comprensión postconvencional de los derechos humanos.

Por lo anterior, el diseño metodológico de la presente investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico de la teoría del conocimiento de Jürgen Habermas, dado que este paradigma se caracteriza por la conciencia crítica como principio pragmático de toda investigación científica, a partir del cual se busca la develación de experiencias distorsionadas por relaciones de poder (Sandín, 2003). Se espera que un diseño metodológico de orientación crítica posibilite la toma de conciencia de las implicaciones

del lugar de poder que ocupa el PIB Villa Alemana, de la manera como se reproduce en la acción social la ideología dominante contenida en las predefiniciones legales y estatales, y las posibilidades de construir una posición propia como equipo que favorezca la emancipación de éste de la lógica de poder en la que se encuentra inserto y la construcción de un sentido respecto de la puesta en práctica de los derechos humanos, especialmente en lo relacionado a los roles parentales.

El paradigma crítico en la investigación social

Para Habermas (1988), la estructura de los conceptos de una teoría en construcción tienen su medida en la cosa misma que se investiga, el método se ajusta conforme a la cosa de manera dialéctica para que las categorías elegidas no resulten externas. “Este círculo no puede romperse reclamando una inmediatez apriorica o empirista en el acceso al ámbito objetual, sino que hay que pensarlo dialécticamente partiendo de la hermenéutica natural del mundo de la vida social. En lugar de un plexo hipotético-deductivo de proposiciones, aquí hay que recurrir a una explicación hermenéutica del sentido. (...), aquí hemos de partir de categorías inicialmente preentendidas de forma confusa que van cobrando progresivamente determinación según el puesto que lleguen a ocupar en el desarrollo del todo” (24).

De esta forma, las teorías universales resultan útiles sólo como marcos pre-conceptuales para la comprensión de una realidad social particular. El proceso hermenéutico propio de toda investigación crítica conlleva al replanteamiento de estas teorías, de manera que se ajusten a la particular realidad del objeto. Reajuste teórico que, al ser un proceso de comprensión, posibilita la reformulación de los esquemas conceptuales en un marco de sentido extraído de la realidad misma que se investiga.

En efecto, sólo en la medida en que el método de investigación recupere el sentido de la realidad particular que se estudia, sólo entonces adquiere validez epistemológica la investigación misma. Este proceso de comprensión de la realidad social particular,

implica el reconocimiento subjetivo de la forma en la que se está involucrado en dicha realidad, en los problemas que se visualizan y en las relaciones de poder establecidas. En la investigación social crítica es determinante la comprensión del sentido porque las categorías conceptuales se obtienen “partiendo de la conciencia que de la situación tienen los propios individuos agentes” (Habermas, 1988: 28).

La conciencia sobre el contexto histórico permite someter a crítica, como fragmentos de la realidad, la coacción sin sentido que ejercen sobre los sujetos las relaciones de poder asumidas como cuasinaturales y proyectar una voluntad práctica de reconfiguración del futuro de la particular realidad social determinada por el contexto histórico presente (Habermas, 1988: 28-29). Por ende, el proceso hermenéutico que conlleva la investigación social crítica, además de posibilitar la reformulación del marco de sentido de la experiencia, permite también proyectar una intencionalidad de transformación de la realidad social en la que se está inserto.

Por lo tanto, sólo en la medida en que las intenciones prácticas, fundamento de todo proceso transformador, que se esconden detrás de las interpretaciones científicas escapan de la arbitrariedad y se legitimen dialécticamente por el contexto, sólo entonces puede esperarse una orientación auténticamente científica en la acción práctica de las ciencias sociales. “Sólo podemos hacer la historia en la medida en que ésta nos sale al paso como factible. En este aspecto, entre las ventajas, pero también entre las obligaciones de una ciencia social crítica, figura el que ésta se deje plantear sus problemas a partir del objeto mismo” (Habermas, 1988: 31).

El presupuesto positivista, compartido por Popper, Dewey y las corrientes pragmatistas del conocimiento, de que “los hombres puedan dirigir racionalmente su propio destino es algo que sólo tiene que ver con el uso de técnicas sociales”, y no con la explicitación de sus pre-concepciones e intereses prácticos, deja por fuera el problema de si “esta administración racional del mundo coincide en verdad con la solución de las cuestiones prácticas que históricamente se nos plantean” (Habermas, 1988: 35). Asumir que la solución de problemas sociales de carácter histórico es una cuestión que puede

reducirse al uso de la técnica social correcta, sin cuestionar la mirada que se tiene de la realidad social, ni la manera como se comprenden los problemas sociales, ni los intereses prácticos de toda investigación o intervención que se realice, implica finalmente el desconocimiento de los problemas vitales que dan sentido a la propia acción científica.

Es por esto que no hay que olvidar que la ciencia es en sí misma una forma de control técnico implementada originalmente sobre el orden de la naturaleza para responder a la necesidad de reglamentación técnica de la economía manufacturera del siglo XVII. Al aplicarla a los problemas sociales a partir del siglo XIX, la ciencia se configura también como una forma de control técnico del orden social. De allí su utilidad para la acción del Estado moderno en la regulación social. La acción científica es también una acción de interés dentro del sistema de producción económica y la pretensión de neutralidad valorativa, de nulidad ética, propia de las ciencias experimentales, borra las referencias de sentido vital en las que está inserta la acción científico-técnica; facilitando de esta forma el dominio de intereses tanto particulares como propios del contexto histórico, orientados a la configuración de un orden social propicio para el desarrollo del sistema productivo industrial (Habermas, 1988: 42).

No es de extrañar que los principales financiadores de la investigación científica sean las empresas privadas, en el ámbito de las ciencias naturales, y el Estado, en lo concerniente a las ciencias sociales. El interés práctico de la ciencia, del que los investigadores no siempre son plenamente conscientes, no es otro que su utilidad para fines económicamente rentables. “Ninguna teoría que sea consciente de esto podrá entender su objeto sin reflexionar simultáneamente sobre el punto de vista, bajo el que el objeto, por su propia pretensión inmanente, vale algo” (Habermas, 1988: 43).

Lo que el ejercicio crítico posibilita frente a esta problemática es que “nos tornamos, por ejemplo, conscientes de que las investigaciones empírico-analíticas generan un saber técnicamente utilizable, pero no un saber que provea a la clarificación hermenéutica de la autocomprensión de los sujetos agentes” (Habermas, 1988: 66). Por

lo cual, la finalidad de toda investigación crítica no puede reducirse a la producción de un conocimiento útil para una sociedad industrial, conocimiento técnico, sino también de un conocimiento que permita a las personas una ilustración racional de sí mismos, del mundo que habita y de sus propósitos vitales, es decir, de un conocimiento crítico (Habermas, 1997).

La validez crítica en la investigación-acción

En general, la crítica es el fundamento epistemológico que garantiza la validez de todo conocimiento racional. Aplicar la crítica como elemento metodológico de la validez de una investigación, pasa por el establecimiento de una dialéctica de la reflexión entre el sujeto de la investigación y el objeto de estudio, de manera tal que los motivos, problemas y procedimientos de la investigación estén directamente determinados por el objeto, del mismo modo que el sujeto investigador está condicionado por las características del propio objeto. De esta forma, la validez crítica de una investigación social radica en el ejercicio reflexivo que hace un investigador, o un grupo de ellos, respecto a una realidad social que lo determina, para de esta forma develarse como agente social de la transformación sobre la realidad en la cual está operando la investigación misma.

En efecto, la investigación social crítica, al mismo tiempo que consigue la comprensión de un fenómeno social, también incide en éste transformándolo. El proceso de investigación se constituye entonces como un proceso de acción de cambio sobre lo social que investiga.

En este sentido, la validez de la investigación en ciencias sociales no es generalizable en criterios estandarizados sino contextualizada a una realidad particular. “No se refieren a estructuras antropológicamente permanentes, a algo históricamente constante, sino a un ámbito de aplicación concreto en cada caso” (Habermas, 1988: 27). Todo criterio de validez tiene entonces un determinante histórico y contextual.

“En último término la validez empírica de los enunciados básicos, y con ello la justeza de las hipótesis legaliformes y de las teorías científicas en conjunto, está referida a los criterios de un tipo de éxito en la acción, implantados socialmente en el contexto, intersubjetivo desde el principio, de grupos que han de mantener su vida por medio del trabajo. Es aquí donde se forma la precomprensión hermenéutica silenciada por la teoría analítica de la ciencia” (Habermas, 1988: 39). Toda investigación tiene origen en motivos determinados por la realidad social sobre la cual se dirige la investigación misma, lo que a su vez define las preconcepciones, que en tanto estructura conceptual, posibilitan la precomprensión de dicha realidad.

Sólo en la medida en que la investigación social transforme esta precomprensión en una comprensión profunda y consciente de la realidad social, que permita a los sujetos asumir una posición autónoma dentro del orden social que los envuelve, sólo entonces adquiere validez crítica dicha investigación. “El conocimiento crítico se valida a sí mismo al ser un vehículo de transformación mediante la superación de obstáculos a la emancipación interna y con respecto al mundo exterior” (Park, 1989: 165).

De esta manera, “el enunciado básico ya no extrae solamente su validez empírica de una observación particular, sino de la integración previa de las percepciones particulares en el halo de convicciones aproblemáticas y acreditadas sobre una ancha base” (Habermas, 1988: 39-40). Esta ancha base que acredita las preconcepciones científicas, no es otra cosa distinta que el contexto de acciones naturalmente articuladas a prácticas sociales efectuadas para el control concreto de la naturaleza. Son en últimas, un sistema de normas socialmente estatuidas y asumidas como obvias, por lo cual pasan por alto y pasan al olvido. “Ese interés, convertido en algo obvio, pasa a segundo plano al no tematizárselo ya, de modo que una vez absorbido en el enfoque cognitivo global, puede desaparecer de, o sumergirse en el fondo de, la conciencia de los implicados en el proceso de investigación” (41).

La presunción de neutralidad valórica en las ciencias sociales, además de vaciar de sentido práctico la investigación, también oculta el motivo fundamental de todo

conocimiento técnico, que no es otro distinto que la reducción ideológica de los problemas sociales a problemas técnicos, sin reflexión ética alguna respecto al ejercicio de poder que esto implica. “La neutralidad valorativa nada tiene que ver con la actitud teórica en sentido clásico; responde, por el contrario, a una objetividad de la validez de enunciados que viene posibilitada –y que se consigue- por la limitación a un interés cognoscitivo técnico. Esta limitación no suprime la vinculación normativa del proceso de investigación a motivos de la práctica social; antes bien se limita a entronizar frente a todos los demás, y sin discutirlo, un determinado motivo” (Habermas, 1988: 43-44).

El reconocimiento de la existencia de intereses que motivan la investigación científica exige de una reflexión dialéctica orientada a entender el análisis científico como parte del proceso social que se analiza y como su propia conciencia crítica. Esto a su vez implica renunciar a suponer la realidad externa y contingente del objeto que se estudia y de los datos que se analizan. Sólo desembarazándose de la ilusión objetivista de neutralidad valorativa, pueden las ciencias sociales lograr “una emancipación respecto a las coacciones sociales cuasi-naturalizadas” (Habermas, 1988: 44).

De esta forma, no hay test, prueba estandarizada o criterio de validez general que permita a cualquier método, sea experimental o cuasi-experimental, mantener la independencia de los intereses históricos, sociales y personales que motivan el proceso mismo de la investigación. Los hechos, expresados en datos supuestamente independientes, están determinados por las categorías de sentido con las que está cargada la mirada de los investigadores, es decir, por el marco de interpretación previa de la experiencia del investigador. Contrario a lo que cree la teoría positivista, los hechos son también algo producido por el investigador y por las reglas del método que lo pre-definen (Habermas, 1988: 50).

En este sentido, a diferencia de la validez descriptiva que tiene que ver con la observación de un mismo fenómeno por diferentes investigadores, la validez crítica enfatiza en la revisión de prejuicios, preconcepciones, creencias y actitudes de los

investigadores en relación con el problema estudiado y la manera como incide en el análisis y la acción (Boggino y Rosekrans, 2004).

La presente investigación-acción, entendida como una metodología de investigación cualitativa de enfoque cooperativo, justamente fundamenta su validez como método por una parte en la reflexión crítica y la discusión colectiva que permite a los investigadores una comprensión profunda de los problemas sociales abordados mediante la toma de conciencia de su propia subjetividad y, por otro lado, en el contraste de la experiencia e interpretación de su realidad con las de otras personas que hacen parte del mismo contexto social. En este sentido, “la propia experiencia, en la que el investigado se constituye en investigador y la participación (con reflexión crítica auto colectiva) de la misma por la que el grupo y no el investigador solitario dirige el proceso de interpretación, constituyen las dos piezas claves de su confianza como instrumento de descubrimiento” (Ruiz, 2003: 275).

Ahora bien, pese al estatuto de validez que otorga la crítica en el método de investigación, José Ignacio Ruiz advierte de dos riesgos heurísticos a los que se expone la investigación cualitativa de enfoque crítico. En primer lugar, la posibilidad de que los investigadores proyecten inconscientemente deseos relacionados con los temas de la investigación y que puedan convertirse en obstáculos o autoengaños que impidan una reflexión auténtica sobre asuntos que les afectan íntimamente. Y en segundo lugar, el choque de consenso por el que algunos o todas las personas participantes en la investigación puedan mostrarse de acuerdo sobre ciertos temas sensibles con el propósito de defenderse de la ansiedad que les implicaría profundizar demasiado en su vivencia subjetiva relacionada con dichos temas, desarrollando una solidaridad que les impide afrontar críticamente las experiencias que cuestionan su esquema mental compartido y sus costumbres o creencias culturales que les legitiman socialmente, por lo cual tienden a evadir su problematización, a ignorarlas o simplemente a explorarlas de manera superficial (Ruiz, 2003).

“El riesgo es importante e inminente, lo que obliga al grupo investigador a un sobreesfuerzo de autoreflexión colectiva precisamente en aquellas áreas más sospechas de provocar esta decepción colectiva consensuada” (Ruiz, 2003: 275). Para esto es importante la introducción de técnicas de señalamiento, de confrontación de actitudes y creencias y de esclarecimiento de emociones que garanticen la autenticidad crítica de la investigación.

Justamente, el proceso de formación continua que incluye esta investigación-acción, se orienta a la revisión crítica de prejuicios, creencias, preconcepciones y actitudes que las distintas personas del equipo PIB Villa Alemana ponen en juego en la interacción con otros, ya sea de manera explícita o inconsciente, y que tienen su origen en la propia experiencia biográfica de cada uno, así como en la vivencia colectiva del equipo. Este proceso de auto-revisión inicia con el reconocimiento y la explicitaciones de los motivos y las intenciones que están a la base del proceso investigativo (infra: 87-89).

En la metodología de investigación-acción de enfoque crítico, se considera que además de la validez crítica, que tiene que ver con la responsabilidad ética respecto al esclarecimiento y manifestación de las intenciones, las acciones, y las consecuencias de la investigación; hay también una validez dialéctica, en relación a las tensiones que surgen de la articulación entre la acción, la investigación y la teoría, y una validez reflexiva, referida a la exploración, reconocimiento y explicitación de la perspectiva de los investigadores (Sandín, 2003). Esta investigación-acción se focaliza en la validez crítica, pero durante el proceso de investigación se realizan diversas actividades que buscan profundizar en la relación dialéctica entre la práctica social del equipo PIB de Villa Alemana y las conceptualizaciones resultantes de la reflexión y discusión del equipo. Igualmente, la validez reflexiva está incorporada dentro de la dinámica metodológica, mediante la implementación permanente de las técnicas de grupo de discusión y de taller reflexivo para el abordaje de los diferentes temas que emergen en el proceso de investigación.

La metodología de investigación-acción

Frente al problema de cómo evaluar competencias parentales dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como un sujeto igual en dignidad y derechos, lo cual incluye necesariamente un proceso de reflexión y formación profunda como sujetos de derechos, se plantea la necesidad de utilizar una metodología de investigación que posibilite a los sujetos de la investigación una mayor comprensión de sí mismos, de sus discursos, de sus prácticas, la posibilidad de resignificar su experiencia y transformar la mirada desde la cual se lee la realidad y se interactúa con el otro.

La metodología de investigación-acción responde a este desafío por cuanto ésta se sitúa en el paradigma sociocrítico, buscando transformar las relaciones de poder a través de la emancipación de los sujetos. Así mismo, ha sido ampliamente utilizada como estrategia de formación permanente en educación, en el desarrollo de competencias ciudadanas en instituciones educativas y como estrategia formativa en derechos dentro de proyectos sociales.

En el ámbito educativo, la investigación-acción ha sido aplicada gracias a que permite abordar los problemas prácticos de la cotidianidad del ejercicio docente, pudiendo incluso ser desarrollada por los mismos profesores. Para Elliott (2005), “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la *comprensión* del profesor” (5), respecto del problema que enfrenta, de manera que la acción de transformación de la realidad educativa se fundamente en la comprensión de ésta. “La acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión” (Ibídem).

Esta cualidad de la metodología de investigación-acción, fue lo que favoreció su uso en contextos educativos como una estrategia de formación permanente del profesorado, principalmente en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria e Islandia, a través de la Classroom Action-Research Network, el Cambridge Institute of Education y el Centre for Applied Research in Education de la Universidad de East

Anglia. Los más conocidos proyectos de formación permanente desarrollados son el Ford Teaching Project del propio John Elliott y el Humanities Curriculum Project de Lawrence Stenhouse (Elliott, 2005).

En América Latina, la metodología de investigación-acción como estrategia de formación permanente empezó a utilizarse en relación a la formación ciudadana. Una de las experiencias más conocidas es la desarrollada por el Ministerio de Educación de Colombia en el Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), el cual llegaría a constituirse como programa nacional. Uno de los cuatro componentes del proyecto pedagógico es la formación permanente de los docentes en sexualidad y ciudadanía mediante el uso de la investigación-acción, para la conformación de una comunidad pedagógica investigadora y constructora de un PESCC adecuado a la realidad particular de cada establecimiento educativo (MEN y UNFPA, 2006).

En el marco de proyectos y programas sociales, uno de los antecedentes que más relevancia tuvo para esta investigación-acción es el proyecto educativo Mi Colegio Consentido de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Este proyecto buscó el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas de formación básica y media vocacional mediante una estrategia de investigación formativa, formación docente y gestión para la sostenibilidad, en una de las regiones más afectadas por el conflicto armado reciente (UIS, 2010a).

En Mi Colegio Con-sentido, la investigación-acción como estrategia formativa, se diseñó para generar una reflexión crítica que posibilitara la transformación de las prácticas educativas, de manera que abordaran la problemática social propia de los contextos en los que se encontraban insertos los centros educacionales. Este proceso tomó como marco referencial el enfoque de derechos humanos y la política nacional de formación ciudadana (UIS, 2010b).

Peter Park explica que la investigación-acción es una forma de entregar capacidades y conocimientos investigativos a las personas, para que ellas mismas

puedan cambiar su realidad, puesto que “es esencial que la gente *conozca* cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son” (Park, 1989: 137). El principal propósito que este autor le atribuye a la investigación-acción, es el de lograr una sociedad más justa, donde las personas puedan ejercer sus libertades fundamentales y gozar de un trato digno. Se trata entonces de una metodología de investigación situada dentro de un proyecto ético-normativo, en un marco de derechos fundamentales, en el que se entiende al método de investigación como una herramienta para adquirir conocimientos y emprender acciones específicas orientadas a transformar las diferentes situaciones de injusticia que un grupo específico de personas esté experimentando, de forma tal que puedan “tomar parte en la determinación de eventos sociales que afectan la propia vida” (139).

En este sentido, la investigación-acción se concibe como una metodología en cuyo horizonte apunta a que las personas desarrollen el poder político necesario para el cambio social a largo plazo. Esto implica un trabajo profundamente educativo en el propio proceso de investigación, en el que las personas aprenden, construyen y llevan directamente a la acción nuevos conocimientos que sean pertinentes para las particularidades del contexto social en el que se encuentran. De este modo, en el modelo de la investigación-acción no existe un mediador científico o investigador, es decir, no se parte del dualismo metodológico investigador-investigado, propio de una externalización del objeto de estudio respecto del sujeto investigador, sino que son las mismas personas que están involucradas en la realidad a transformar las que participan como agentes en el ejercicio del conocimiento (Park, 1989).

Sobre el dualismo metodológico se fundamenta la exigencia de neutralidad valórica del paradigma positivista de las ciencias, lo que también se ha conocido como la posición objetiva del investigador. Este presupuesto metodológico implica el problema ético de la posición de poder, legitimada por un discurso del saber que ubica al investigador en una presunta superioridad respecto de su objeto de estudio, lo cual, en el contexto de la investigación con seres humanos y la sociedad, implica una relación de

dominio y una *objetalización* de las personas investigadas, convirtiéndolas entonces en objeto de control del conocimiento técnico (Park, 1989).

Por el contrario, la investigación-acción se fundamenta en el conocimiento crítico, entendido como “la formación de un modo de conducirse reflexivo e ilustrado” (Habermas, 1997: 34), el cual permite reflexionar sobre lo correcto y lo justo de las circunstancias propias de un contexto social determinado. En este sentido, parte de una revisión crítica de una realidad particular desde un marco ético-normativo común en la sociedad, el cual no es otro distinto al de los Derechos Humanos, sus principios fundamentales y el valor máximo de la dignidad que debe ser reconocida en el trato entre todas las personas. Como lo expresa Park, “precisamente con el fin de contrarrestar las limitaciones inherentes a las estructuras socioculturales que se imponen a los derechos civiles y políticos por la sociedad moderna, se requieren esfuerzos racionales organizados con una intención explícitamente emancipadora” (Park, 1989: 137).

Proceso de investigación

Tradicionalmente, la investigación-acción se desarrolla en cuatro etapas fundamentales: la primera de ellas consiste en clarificar ideas y diagnosticar una situación problemática para la práctica, en la segunda se busca formular estrategias de acción para resolver el problema, en la tercera se ponen en práctica y evalúan las estrategias de acción, y en la cuarta se realizan nuevas aclaraciones de la situación problema inicial. Es importante observar que se trata de un proceso dialectico que permitirá una comprensión más acabada de una problemática determinada para su reformulación y posterior resolución (Boggino y Rosekrans, 2004).

Previamente al inicio de la investigación-acción, dentro del mismo grupo de personas que participará en el proceso se designa a un equipo de investigadores, que pueden o no estar apoyados por algún externo que comparta el sentido del contexto social en el que se trabaja. Este equipo será el responsable del desarrollo de la

investigación, el diseño y orientación de las actividades, la sistematización de las discusiones y las acciones realizadas y, al finalizar el proceso, de la socialización pública de los principales productos y conclusiones a los que se llegaron. El equipo de investigadores debe dar cuenta de la definición y el cambio de la problemática para la que se plantea la investigación. Para esta investigación-acción, se constituyó lo que se denominó como Comisión de competencias, quienes eran los encargados de desarrollar las actividades propias de la investigación-acción, especialmente las sesiones del taller de discusión grupal.

A partir de esto, la investigación-acción comienza con la definición de un problema, el cual se construye mediante un proceso de diagnóstico colectivo de las principales problemáticas que afectan a las personas de un contexto determinado. Los participantes de la comunidad contribuyen en la definición del problema desde su experiencia y conocimiento del mismo. “La comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado (...), el investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión y como un facilitador” (Park, 1989: 152).

En el equipo PIB Villa Alemana, el proceso diagnóstico se realizó mediante una discusión colectiva e implicó una profundización de los factores que intervienen en las distintas problemáticas asociadas a la acción social que se realiza, cómo se relacionan entre sí, bajo qué categorías pueden agruparse y una clara distinción entre causas de fondo y manifestaciones. Fue muy importante no confundir los efectos de un determinado problema, los cuales podían ser percibidos como igualmente conflictivos, con las fuentes efectivas de la problemática social analizada. En general, es muy posible que dentro de la discusión para la definición un problema, emerjan varias dificultades sociales de gran importancia e impacto para la comunidad, y que a su vez se encuentren en la base de muchos otros conflictos o dificultades, para lo cual es siempre recomendable la priorización de aquella problemática que englobe o que de manera más pertinente incida en la realidad social de la comunidad con la que se trabaja. En este sentido, la pertinencia con el contexto es el criterio de selección más relevante. En el caso del PIB Villa Alemana, se priorizó por aquella categoría que abarcaba los diferentes

aspectos analizados: la dignidad, en cuanto reconocimiento del otro dentro del proceso de transformación cultural.

El diagnóstico del problema puede realizarse a través de diversas técnicas de recolección y análisis de la información, las cuales también pueden ser utilizadas a lo largo del proceso de investigación-acción. En general, puede aplicarse cualquier técnica de investigación de las ciencias sociales, siempre que éstas faciliten la participación de la comunidad, el diálogo y la discusión crítica de su realidad, de manera que no conlleve a la separación metodológica entre investigador e investigado (Park, 1989). En esta investigación-acción se siguió el diseño metodológico propuesto, por lo cual el diagnóstico se realizó mediante una sesión de taller de discusión grupal.

En efecto, la presente investigación-acción opta por la metodología de taller y el grupo de discusión como técnicas centrales para la lectura, análisis y transformación crítica de la realidad del contexto. En este sentido se privilegia el diálogo como criterio metodológico, puesto que “es mediante éste que la gente se reúne y participa en los aspectos cruciales de la investigación y la acción conjunta” (Park, 1989: 157). Peter Park explica que el ejercicio del diálogo implica no sólo el intercambio de información, sino también la comunicación de sentimientos y valores desde una posición de igualdad frente al otro, lo que permite comprender cómo se comparte un problema y cómo puede relacionarse la experiencia cotidiana y los elementos comunitarios para desempeñar acciones orientadas a la transformación de dicha dificultad.

Una vez identificado y definido el problema de la investigación-acción, se procedió con el esclarecimiento de los propósitos de la investigación, es decir, la fuente de la cual surge el interés investigativo y los resultados finales a los que se quiere llegar. Estos propósitos podrían ser de orden *práctico*, como satisfacer alguna necesidad o alcanzar un objetivo común; de orden *teórico*, como comprender una situación particular para conceptualizarla críticamente; o de orden *político*, como la transformación de relaciones de poder entre géneros o la estimulación de la participación ciudadana en los mecanismos democráticos. Es importante esclarecer los propósitos de la investigación

para orientar la práctica de la misma y distinguirla de sus alcances concretos. En definitiva, “el problema y los propósitos marcan el norte de la investigación, y forman parte del mismo proceso interactivo. Los propósitos buscan la resolución, en la práctica, de un problema y, a la vez, pueden tener un alcance mayor que nace desde los intereses personales, políticos, teóricos y/o de investigación” (Boggino y Rosekrans, 2004: 66).

Como se explicita más adelante (infra: 87-89), el principal propósito práctico que motivó esta investigación es la necesidad de formular un instrumento que permitiera evaluar competencias parentales desde una mirada más coherente con el marco ético de los derechos humanos. Esto implica un propósito teórico, que consistió en construir un marco conceptual fundamentado en el paradigma de derechos que permita comprender desde allí la realidad de la acción social del PIB de Villa Alemana. Finalmente, se esperaba como propósito político que el equipo técnico lograra tomar conciencia respecto a su lugar dentro de la estructura de poder propia de la política pública en infancia, y a partir de esto decidiera respecto a la posición propia que como grupo quisieran tomar en la interacción con los niños y las familias usuarias del programa. En otras palabras, profundizar en la comprensión del enfoque de derechos –lo teórico-, para ser más coherentes en la práctica social –lo político-, a través de un instrumento fundamentado en el marco ético de los derechos humanos –lo práctico-.

Sobre la base del problema y los propósitos de la investigación-acción, se construyeron los principales conceptos que permitieron la interpretación y profundización de la información. No se partió de una determinada teoría desde la cual se realizara un proceso deductivo experimental de los resultados, al aplicar los conceptos de dicha teoría a una realidad fáctica, sino que en el proceso de investigación cualitativa los conceptos se fueron construyendo de forma inductiva, tomando como referentes para el análisis las nociones contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el modelo de educación para la ciudadanía (Ministerio de Educación, 2010; 2003; MEN y UNFPA, 2008; 2006; MEN,

2003), y el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión (Stone, 1999; Blythe, 1998).

En la investigación-acción no hace falta realizar previamente una revisión bibliográfica exhaustiva de los antecedentes investigativos del tema o del problema inicial, sino más bien una construcción conceptual progresiva en la medida en que se vaya logrando una mayor comprensión del problema y de las acciones sobre el mismo. Es importante hacer explícitas las fuentes teóricas que se utilizan, con el propósito de poder cuestionarlas, retroalimentarlas y reformularlas en relación con el problema abordado (Boggino y Rosekrans, 2004).

De acuerdo con los conceptos fundamentales contruidos para la investigación-acción, lo que se establece como esquema de comprensión pertinente, se plantea los principios metodológicos que orientaron la formulación de acciones específicas sobre el problema. Estos principios guardan coherencia con los conceptos establecidos en el marco conceptual, de tal manera que permiten por una parte el diálogo entre la lectura crítica de la realidad y las acciones implementadas para transformarla, y por otro lado las categorías conceptuales que facilitan su interpretación y reformulación. Estos principios metodológicos fueron organizados como esquema práctico y hacen parte de la metodología propuesta para la reorientación de la acción social del PIB Villa Alemana.

En la investigación-acción tanto el marco conceptual como los principios metodológicos son el punto de llegada y no el punto de partida, puesto que se trata de una investigación sobre la propia práctica para lograr su mejora y la transformación del contexto social o comunitario (Boggino y Rosekrans, 2004). De ahí que se expongan como parte de los resultados de esta investigación (infra: 92-104).

Entre tanto, se determinaron las técnicas mediante las cuales se desarrolló la investigación-acción. Como se dijo, puede utilizarse cualquier técnica dentro de la metodología de investigación cualitativa en ciencias sociales, tales como el diario de campo, el grupo focal, la entrevista, la encuesta, la observación, entre otros, siempre y cuando se mantenga correspondencia con los principios metodológicos planteados. Sin

embargo, desde un enfoque sociocrítico es importante emplear técnicas que faciliten la develación de las actitudes, creencias y preconcepciones de los participantes acerca del problema en discusión, así como desde los discursos del saber predominantes y desde el sentido común de la sociedad (Boggino y Rosekrans, 2004). En este sentido, aunque la presente investigación-acción utiliza la metodología de taller y el grupo focal como principales técnicas, existen otras que pueden ser aplicadas dentro del enfoque sociocrítico, como la entrevista a profundidad, el análisis del discurso o la revisión documental.

De esta manera, para esta investigación-acción se articularon la técnica del grupo de discusión junto con la metodología de taller reflexivo, para así consolidar una estrategia de trabajo que de momento se denominó como taller de discusión grupal. Esta técnica combina el fomento de la discusión grupal con actividades de revisión de intereses, actitudes y creencias que faciliten el desarrollo del ritmo de sesiones de trabajo propuestas para el equipo PIB de Villa Alemana.

Una vez esbozado el marco conceptual y metodológico, así como las técnicas de trabajo para la investigación, se continúa con la operacionalización del problema a través de preguntas o hipótesis de acción formuladas desde el marco previamente establecido. Así por ejemplo, la presente investigación incluye dentro de su marco conceptual y metodológico el enfoque de derechos, la educación en derechos humanos y las competencias ciudadanas, por lo que la operacionalización del problema se hizo con preguntas dirigidas a identificar los derechos fundamentales implicados en el problema, los factores sociales, familiares y personales que inciden en la vulneración de esos derechos y el análisis de aquellos aspectos que es importante tener en cuenta para la construcción de ambientes auténticamente democráticos en las relaciones cotidianas de las personas. Se trata de preguntas temáticas que direccionaron la reflexión hacia la complejidad y el contexto conflictivo del problema, al igual que hipótesis sobre acciones posibles que pudieran ayudar a resolver el problema. Estos cuestionamientos “no son simples y claros sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y personales” (Boggino y Rosekrans, 2004: 70).

La reflexión sobre las preguntas temáticas y la formulación de hipótesis de acción constituyen pasos propios de la planeación operativa. A partir de ellas es posible generar un plan de acción en el que se proyecten de manera organizada las actividades concretas dirigidas a la transformación de la situación problemática, los objetivos específicos que se persiguen, las personas que participarán en cada actividad, los responsables, los recursos que se requieren, los medios de verificación y las estrategias de evaluación de las mismas. Cada actividad del plan de acción debe seguir la concordancia con las preguntas temáticas e hipótesis de acción, así como con el marco conceptual y metodológico, de forma que siempre se evite caer en un activismo sin sentido que desgaste y desoriente a los participantes en la investigación-acción.

Con el plan de acción en marcha, se evalúa simultáneamente cada actividad que se va realizando, de modo que pueda reflexionarse sobre la práctica y esto a su vez permita la reformulación de las acciones, de los principios metodológicos, de los conceptos fundamentales y del problema inicial, lo cual conducirá a la generación de nuevas preguntas e hipótesis, así como al diseño de nuevas actividades. De esta forma se genera un proceso dinámico que vuelve a poner en marcha a la investigación-acción en una lógica de espiral, donde una mayor comprensión crítica del problema conlleva a un nuevo replanteamiento y direccionamiento, hasta que éste finalmente se resuelva o se transforme en una situación diferente.

Todos los anteriores elementos componen el proceso de la investigación-acción, desde la constitución del equipo investigador hasta la transformación de la situación problema, guardando relación con las cuatro etapas propuestas por Lewin en su planteamiento original (Lewin, 1946).

El plan de trabajo desarrollado con el equipo PIB de Villa Alemana se muestra a continuación:

Plan de acción por meses:

Acciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Conformar una comisión investigadora que diseñe y oriente la investigación-acción.	X																	
Definir el principal problema del contexto de la intervención técnica del equipo PIB de Villa Alemana para la evaluación de competencias parentales en los usuarios del programa.	X																	
Identificar los intereses que motivan la investigación y los supuestos que confieren sentido al proceso de investigación del equipo PIB Villa Alemana.	X	X										X	X					
Diseñar e implementar el proceso de construcción de un instrumento que posibilite la reflexión sistemática del equipo en torno al contexto de intervención, el enfoque de derechos, los lineamientos técnicos de SENAME y las creencias y preconcepciones que cada miembro del equipo pone en juego en las relaciones cotidianas con toda persona en general, y con los usuarios del programa en particular.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Reflexionar y re-conceptualizar el marco teórico de los derechos humanos y de la evaluación de competencias parentales, a partir de la comprensión que cada miembro del equipo tiene de éstos en su historia de vida y sus relaciones interpersonales, así como desde el entendimiento del común de la gante, la tradición religiosa, la racionalidad filosófica, el enfoque de derechos y el conocimiento técnico.		X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	
Diseñar un plan de acción que a modo de proceso de autoformación permanente desarrolle una práctica de discusión y reflexión acerca del ejercicio efectivo de los derechos en la acción	X	X									X	X						

social del PIB Villa Alemana y en la vida cotidiana, y la manera como se puede objetivar en un instrumento de evaluación.																		
Realizar una evaluación constante de las construcciones discursivas del equipo y su puesta en práctica en la cotidianidad del equipo y en los procesos de intervención con los usuarios del programa.	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	
Definir la estructura y forma final de un instrumento que permita evaluar competencias parentales desde una perspectiva crítica y dentro del marco de un enfoque de derechos llevado a la práctica cotidiana.					X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	
Sistematizar la experiencia de trabajo en un informe de investigación que recoja el discurso construido por el equipo.											X	X	X	X	X	X	X	X
Socializar al equipo la anterior sistematización para reflexionar sobre los discursos, las prácticas y la mirada construida por el equipo en todo el proceso de investigación-acción.																	X	
Incorporar al informe final las impresiones, observaciones y evaluaciones aportadas por el equipo, dando cuenta de la manera en que ha sido transformado el problema de investigación y la propuesta de trabajo que se desprende de dicha transformación.																	X	X

Las técnicas de investigación

Las técnicas de investigación social son artefactos contruidos para posibilitar el funcionamiento del sistema socio-económico. Cada técnica produce un sentido particular y al mismo tiempo reprime las fuerzas heterogéneas que no se acoplan al modelo de sistema establecido. Son en última instancia dispositivos prácticos de control social legitimados desde el discurso científico que reproduce la ideología del poder. De esta forma, las técnicas de investigación social extirpan o imponen su verdad parcial y transitoria, en forma de constatación de un hecho, a la realidad social (Ibáñez, 2000: 113).

Las técnicas de investigación implementadas en este trabajo en cierta forma confirman lo afirmado por Jesús Ibáñez, por cuanto están orientadas a la construcción de un discurso grupal a partir de consensos sobre la acción social en el PIB Villa Alemana. En ese sentido, la heterogeneidad de cada persona queda de alguna manera acoplada al acuerdo del equipo, develándose como un paradigma de comprensión colectivo sobre una realidad que les es común.

Las técnicas seleccionadas responden entonces, por una parte, a la necesidad de construcción colectiva de un discurso común y, por otra, a la flexibilización y animación de las discusiones y las reflexiones propuestas durante toda la extensión de tiempo requerido. Es así como se escogieron la técnica de grupo de discusión y el taller reflexivo, para acoplarlas en una estrategia denominada taller de discusión grupal, el cual parte por una dinámica de animación y revisión de actitudes y creencias, para luego plantear una discusión profunda sobre los temas definidos. Al final de cada sesión del taller de discusión grupal se esperaba llegar a algún acuerdo respecto a los conceptos, las tensiones, las acciones de la investigación-acción, las prácticas del equipo y las reformulaciones a que diera lugar la reflexión sistemática.

A continuación se expone primero en qué consiste cada técnica específica y luego se ilustrará la manera como se ajustaron dentro del taller de discusión grupal.

El grupo de discusión

Dentro de las diversas técnicas de investigación social, “las «técnicas de grupo» surgen bajo la presión de la demanda social del capitalismo de producción, pero se adaptan inmediatamente a la demanda social del capitalismo de consumo” (Ibáñez, 2000: 125). En efecto, las técnicas como el grupo de discusión surgen como respuesta a la resistencia de los trabajadores a la pérdida del sentido vital de su trabajo, que experimentan al ser solamente operadores de las decisiones tomadas desde las instancias de poder externas y jerárquicas. Las técnicas de grupo ofrecen entonces un simulacro de participación democrática en la organización del trabajo, por cuanto ofrecen la ilusión de una forma de relacionarse más horizontal con el poder, mediante la manipulación del sentido de dicho poder. De esta manera, la utilización del grupo de discusión facilita el control del proceso de producción al permitir a los participantes decidir, no sobre la producción misma, sino únicamente sobre la forma como se produce.

El resultado del grupo de discusión es por tanto la transformación de las fuerzas generadas por la resistencia a la pérdida del sentido de la producción, en un discurso de conocimiento que posibilita el acoplamiento de los sujetos al sistema. El nuevo conocimiento que se produce es entonces una reproducción singular de la ideología dominante, que se formaliza en un *texto*, es decir, en un documento que da cuenta de la investigación, que contiene y que cierra el discurso (Ibáñez, 2000).

De esta manera, el grupo de discusión lleva a la producción de un discurso particular que facilita el acoplamiento de los sujetos al capital, posibilitando la inserción de aspectos personales y colectivos que cargan de sentido el ajuste a la maquinaria de producción. “El «grupo de discusión» es visiblemente una confesión colectiva, pero invisiblemente un instrumento de acoplamiento –psicótico- al capital” (Ibáñez, 2000:45). La confesión es fundamentalmente un ritual de discurso en el que se habla sobre sí mismo para una instancia poderosa que la requiere.

En cierta forma, el grupo de discusión es una construcción de sentido sobre la actividad laboral o el funcionamiento en la sociedad. El discurso resultante del grupo de

discusión es por tanto la respuesta del grupo a las necesidades del sistema, mediante una re-lectura de la ideología dominante y su respectiva transcripción en un texto propio (Ibáñez, 2000).

La función del discurso producido por el grupo, en tanto reproducción de la ideología, no es otra distinta que la unificación de los diferentes sentidos de cada sujeto en un sentido uniforme al poder. No se trata de la construcción de un discurso homogéneo que integre todas las inquietudes, deseos y demandas de los sujetos, sino de una equivalencia de sentidos particulares, articulándolos al discurso dominante.

Debido al carácter lingüístico del conocimiento, la construcción de saber conseguida en el grupo de discusión no logra incorporar transparentemente la totalidad de afectos, intereses, conflictos, contradicciones y motivaciones puestas en juego en la subjetividad de cada participante, por lo cual no es posible construir un discurso compatible con todos. No existe un discurso unitario y exhaustivo, siempre queda un elemento ideológico irreductible que determina al conocimiento producido por el grupo como una realidad posible dentro de una red de múltiples realidades igualmente posibles (Ibáñez, 2000).

En efecto, el discurso contenido en el texto es una producción de consenso de sentidos dentro del marco referencial establecido por el sistema capital. “El grupo de discusión produce un discurso ideológico, su posición es ideológica: habla el grupo desde el horizonte del consenso” (Ibáñez, 2000: 246). De allí que la técnica de grupo de discusión cobre especial relevancia en relación a los principios democráticos, por cuanto apunta al consenso discursivo como fundamento del saber que produce. El texto que finalmente contiene el discurso del grupo es el objeto que posibilita el intercambio dialógico con el poder, con el fin de compartir su ejercicio sobre el propio cuerpo del grupo y sobre el cuerpo de los sujetos a los que va dirigido dicho texto.

El extrañamiento fundamental involucrado en la producción de un discurso heredero de la ideología dominante, hace difícil el sostenimiento de dicho discurso por parte de cada sujeto y, por ende, del grupo mismo. Por consiguiente, el sometimiento a

la ideología dominante, resultado del discurso del grupo que la reproduce, no se realiza con gratuidad (Ibáñez, 2000).

Con todo, esta re-creación del discurso del poder posibilita a cada sujeto el reconocimiento de las relaciones de dominación y la toma de posición frente a ellas. El discurso producido por el grupo reproduce por una parte la lógica del poder, pero por otra parte permite el posicionamiento crítico del sujeto dentro del orden social imperante.

La producción de un discurso propio, aunque se trate de una reproducción de la ideología dominante, confiere al grupo una posición propia más consciente de las relaciones de poder implicadas. De esta forma, el grupo de discusión posibilita igualmente que cada persona reconozca y replantee su posición como sujeto dentro del orden social. Al trabajar con el habla, la técnica de grupo de discusión posibilita efectivamente reproducir el orden social, pero al mismo tiempo la emergencia de lo subjetivo transforma los sentidos de dicho ordenamiento (García y Cáceres, 2002).

En efecto, para que el grupo y sus integrantes se constituyan como sujeto con una posición propia, se requiere de la flexibilización de la dominación del poder a tal punto que permita a cada sujeto una realización parcial de sus deseos, intereses y motivaciones. Sólo mediante esta transacción de poder, sometimiento al orden social imperante a cambio de una cuota de poder de realización del sentido personal, sólo este diálogo de intereses permite el sostenimiento temporal del discurso producido por el grupo de discusión. El discurso del grupo se sostiene entonces durante el tiempo en el que puedan realizarse, siempre de manera parcial, las necesidades subjetivas que vinculan el deseo de cada sujeto con las problemáticas colectivas a las que se enfrenta y con las que trabaja el grupo (Ibáñez, 2000).

Para este efecto, el grupo de discusión exige un distanciamiento no sólo epistemológico, sino también metodológico respecto de las técnicas de investigación objetivistas y cuantitativas. Requiere así de “un diseño abierto y una integración de los

investigadores, como seres concretos, como sujetos en proceso, en proceso de la investigación” (Ibáñez, 2000: 263).

Javier Callejo (2001), coincide en este planteamiento y afirma que el grupo de discusión más que una técnica de investigación es más bien una práctica, diferenciando así al grupo de discusión de técnicas cuantitativas como la encuesta. Se trata entonces de una práctica que exige experiencia y un saber propio del quehacer investigativo en lo social, que posibilita la toma de decisiones frente a circunstancias inciertas que no siempre están previstas en los protocolos de investigación, puesto que dependen de las particularidades subjetivas que cada persona pone en el encuentro con otros. “Una práctica sólo se aprende con la práctica. La investigación social, en lo que podría considerarse su sentido más complejo, es una práctica y no una acumulación de técnicas” (Callejo, 2001: 10).

Por esto mismo, la técnica del grupo de discusión parte de la constitución de un colectivo de personas que participan de forma voluntaria en la investigación. Este grupo de personas deben compartir experiencias relacionadas con el problema de investigación y estar dispuestos a participar activamente en ella, aunque esto no quiere decir que todos contribuyan de la misma manera, puesto que el grupo recurre a la información que poseen todos los miembros aunque se haga en diferentes medidas y niveles. Igualmente, la investigación avanza a partir de decisiones pactadas o de consensos parciales, logrados mediante la toma de conciencia de la propia perspectiva de cada participante, de los autoengaños y de los sesgos, presupuestos, creencias y actitudes involucrados en las interpretaciones de las diferentes realidades. Esto implica una escucha activa y una actitud siempre reflexiva y crítica respecto de las teorías, los contextos y las prácticas sociales que surgen en el análisis de las realidades (Ruiz, 2003).

Epistemológicamente en la técnica del grupo de discusión se renuncia al supuesto de transparencia y objetividad del lenguaje, que en las técnicas cuantitativas es tomado como dato neutral, y se retoma como instrumento mismo de la construcción de conocimiento. El conocimiento no se extrae entonces de un hecho previamente dado,

como en la encuesta que recoge las expresiones de habla interpretadas como dato objetivo, sino que se construye a partir de los discursos lenguajeados⁴ en cada encuentro entre las personas participantes de la investigación. En la técnica del grupo de discusión, el conocimiento se entiende como una construcción simbólica, reproducción del orden simbólico imperante, producto del discurso de los participantes (Ibáñez, 2000).

De esta forma, el grupo de discusión es un espacio de comunicación entre el individuo y la sociedad en la que el sujeto puede hacer consciente aquello que desde la sociedad es hablado a través de él. En eso consiste la toma de posición propia frente a la ideología del poder, por lo cual se entiende esta técnica como un ejercicio crítico de emancipación subjetiva y construcción de sentido sobre el lugar que se ocupa en el sistema y desde el cual se habla.

La comprensión en el grupo de discusión consiste en un ejercicio de descentramiento, de salirse de sí mismo para que cada participante pueda acceder a su intimidad más profunda y al mismo tiempo a su exterioridad pública compartida con otros. En el grupo de discusión se recrea entonces una realidad dialéctica que se define por la relación mutua entre individuo y sociedad (Ibáñez, 2000).

De allí que los criterios de selección de las personas que integran el grupo responden a criterios de comprensión y pertinencia respecto a aquella realidad que los relaciona. “En la selección de actantes para un grupo de discusión se tienen en cuenta más las relaciones” que los elementos o las unidades de análisis, propios de las técnicas cuantitativas y mixtas (Ibáñez, 2000: 264).

Los actores convocados a participar en el grupo de discusión son de esta forma provocados a producir un discurso a partir de la realidad que los relaciona y que conecta su subjetividad individual con la experiencia colectiva de la vida social. La discusión que progresivamente se va generando permanece indeterminada, puesto que los temas, las preguntas, las reflexiones, los cuestionamientos propios, los auto-descubrimientos y

⁴ Siguiendo la teoría lingüística de Saussure (1968), el lenguaje es comprendido como la oposición de dos planos: el habla, entendida como una serie de variaciones individuales; y la lengua, en tanto convención social virtual. Citado por Ibáñez (2000: 34).

los desengaños se van sucediendo de acuerdo a la dinámica propia que desarrolle el grupo. De ninguna manera se induce al grupo a considerar en la discusión aspectos que previamente alguno de los investigadores valora como pertinentes, así como tampoco se induce a no hablar de algún tema particularmente problemático para la discusión (Ibáñez, 2000).

La apertura inicial del discurso, su provocación de partida, es cerrada finalmente por la exigencia del consenso, la cual dirige el trabajo del grupo a un proceso de producción, es decir, a la consolidación de la discusión en un discurso estructurado. A lo largo de la discusión se realiza el análisis y la interpretación en el proceso mismo de producción del discurso, por el propio grupo que participa de la discusión.

En el grupo de discusión tampoco existe diferenciación entre objeto de investigación y sujeto que investiga, “el investigador es integrado en el proceso de investigación como sujeto en proceso” (Ibáñez, 2000: 269). De allí su pertinencia como técnica dentro de una metodología de investigación-acción, puesto que tanto la técnica de grupo de discusión como la metodología de investigación-acción apuntan a la construcción de conocimiento crítico, es decir, a la producción de un discurso comprensivo sobre la realidad, que revele las relaciones de poder y posibilite al sujeto decidir sobre sí mismo como una acción de emancipación frente a la ideología dominante.

Ahora bien, el grupo de discusión se estructura a partir de tres personas, aunque algunos autores sugieren un mínimo de cuatro personas, destacando que a medida que el grupo crece también crece el número de posibles canales de comunicación. Por esto mismo, para evitar la desorganización extremada del trabajo del grupo se recomienda un máximo de siete u ocho participantes, aunque otros investigadores proponen un máximo de hasta diez participantes (Callejo, 2001). Respecto al tiempo de duración suele tomarse como medida general entre una y dos horas, aunque se han ensayado técnicas de discusión de varios días continuos. Se requiere igualmente de un moderador que

organice el grupo, los espacios y los tiempos, que abra y cierre la discusión (Ibáñez, 2000; Mella, 2000).

Es importante que los participantes que constituyen el grupo sean diferentes, lo suficientemente diversos para poder hablar desde diferentes puntos de vista, pero al mismo tiempo que esta distinción no represente una ruptura jerárquica de las relaciones y la comunicación. Es decir, se requiere que los participantes compartan una experiencia común, pero que sus interacciones no estén jerarquizadas, por ejemplo, empleados/empleadores, padres/hijos o ricos/pobres. Esto debido a que las diferenciaciones producidas por las relaciones de poder, tensionan e imposibilitan una comunicación efectiva que conduzca a un consenso de corto plazo. El grupo sólo opera a partir de la exclusión del poder y sobre la base de una interacción simétrica (Ibáñez, 2000).

Para algunos investigadores sociales, es fundamental que el grupo de discusión parta por el encuentro de una serie de personas que previamente no constituyen un grupo como tal, es decir, que no poseen lazos o vínculos anteriores al inicio de la investigación. Al respecto dice Callejo (2001): “La agrupación es un horizonte de la práctica de investigación. Un horizonte que empieza a constituirse cuando los participantes se refieren a un «nosotros». Ahora bien, en el inicio, los grupos de discusión no son grupos” (21). El grupo como unidad es entonces una meta a la que se puede o no llegar como resultado de la práctica del grupo de discusión.

Luego de la constitución del grupo inicial, se definen los tópicos a discutir y se diseñan las sesiones de reunión del grupo, orientadas por preguntas provocadoras que abran la discusión. El moderador estará encargado de ampliar y profundizar la discusión con nuevos cuestionamientos sobre las ideas, opiniones, actitudes y demás elementos emergentes durante la sesión. En cada sesión el grupo debe alcanzar un consenso sobre algún punto específico, de modo que en cada encuentro se pueda ir definiendo los aspectos centrales del discurso que se está re-creando.

Es muy importante que la discusión gire siempre alrededor de un tema previsto que sea de interés de todos los participantes, que haya un monitor o coordinador que oriente la discusión y que ésta se desarrolle en un clima democrático, donde no haya hegemonía de ninguno de los miembros, de modo que se estimule la participación libre y activa (García y Cáceres, 2002).

Una vez realizadas las sesiones planteadas, así como aquellas otras que hubo necesidad de replantear o adicionar, se sintetiza el resultado de las discusiones en un texto que dé cuenta de la producción discursiva del grupo.

Metodología de taller: el taller reflexivo

Dada la extensión en tiempo y de participantes planteadas para el grupo de discusión diseñado para la presente investigación-acción, se establece como técnica complementaria la metodología del taller reflexivo. Esta técnica favorece la flexibilización y animación de la discusión del grupo dentro de las condiciones en las cuales se desarrolla, contribuyendo con actividades lúdicas que por una parte invitan a la discusión, y por otra dinamizan el ambiente del trabajo del grupo.

La metodología del taller reflexivo es especialmente pertinente, dado que ésta posibilita que cada participante asuma un papel protagónico en la expresión de ideas, conceptos, propuestas y preguntas “que al ser expuestas en el grupo, generan un espacio donde los otros también aportan sus propias ideas” (Gutiérrez, 2003: 11). Esta dinámica de trabajo se orienta a la construcción colectiva de la reflexión y del conocimiento, a través de una interacción horizontal, en la que “ninguno sabe más que el otro y nadie es más importante que los demás” (12). Las dos características esenciales del taller reflexivo son entonces la construcción colectiva de un producto discursivo y la grupalidad.

La técnica del taller reflexivo propone una metodología de trabajo con grupos para la reflexión sistemática de temas relacionados con la subjetividad, es decir, de aspectos

en los que las personas participantes se encuentran directamente involucradas. Esta técnica propone superar el empirismo absoluto y ofrece una conceptualización metodológica desde una perspectiva ética, crítica y analítica. “Es decir, se propone un modelo dentro del cual el tallerista pueda discernir por qué aplicar ciertas técnicas en una situación específica, por qué coordinar el grupo de cierta manera y no de otra (aunque pudiera parecer más “exitosa”), por qué en un momento dado se perciben o se dejan de percibir resultados en el taller y si éstos son válidos o ficticios” (Gutiérrez, 2003: 16).

Por otra parte, en la técnica de taller reflexivo el eje fundamental de la construcción colectiva es la palabra, es decir, el producto del trabajo del taller es una construcción de discurso. De allí su pertinencia metodológica con el grupo de discusión, por cuanto ambas técnicas apuntan a la producción de un discurso propio del grupo de personas participantes, en el que se articule lo particular de la subjetividad de cada participante en un discurso colectivo sobre algún aspecto que es compartido por la experiencia del grupo.

El ejercicio de llevar la subjetividad al campo de la palabra, al registro simbólico del lenguaje, constituye en sí mismo un criterio ético. Reconocer y dar lugar a la expresión de la subjetividad de cada persona es el elemento central de la ética del sujeto de la que habla el psicoanálisis, por cuanto construir un discurso propio permite asumir una posición más consciente dentro de la lógica de la reproducción del poder y del discurso dominante. Se trata entonces de develar el discurso del amo para que el sujeto tome conscientemente una posición subjetiva frente a éste (Gutiérrez, 2003; Lacan, 2000).

Para que este criterio ético se sostenga es fundamental privilegiar el proceso mismo de reflexión, discusión y producción discursiva. La metodología de taller privilegia el proceso de construcción del saber del grupo, enfatizando en la confrontación y el cuestionamiento de la propia subjetividad. En el taller reflexivo se espera que los participantes expongan, sustenten y debatan sobre sus puntos de vista y

sus vivencias. “En el taller, se pretende que cada uno “re-piense” en alguna medida su subjetividad. Se busca que los participantes no salgan “intactos” de la discusión” (Gutiérrez, 2003: 26). Es en cierta forma un espacio de movilización personal, puesto que orienta la reflexión de los participantes precisamente sobre aquellos aspectos que le son auténticamente problemáticos y sobre su propia participación en tales conflictos o dificultades.

Un elemento importante de la técnica del taller reflexivo, es que ésta exige al grupo la construcción de alternativas sobre el problema o sobre aquello que los tensiona. El discurso final, es entonces una síntesis de dichas alternativas. “Las alternativas construidas no tienen que ser necesariamente soluciones o respuestas. Pueden ser, inclusive, preguntas o inquietudes pero formuladas de manera más clara” (Gutiérrez, 2003: 29).

Dentro de su estructura, la técnica del taller reflexivo se plantea para una duración de 2 a 4 horas por cada sesión, y para un grupo de 10 a 30 participantes adultos. En este sentido, el taller reflexivo permite trabajar con un grupo mayor al establecido en la técnica del grupo de discusión. Esto gracias a las estrategias de dinamización y movilización de la discusión.

La estructura del taller reflexivo se compone de las siguientes fases:

- a. Encuadre: fase en la que se presenta al grupo los acuerdos, objetivos y temas de trabajo de cada sesión.
- b. Construcción inicial: momento en el que se le asigna al grupo una breve actividad, propia de la metodología de taller, cuyo propósito se orienta hacia la apertura de la discusión.
- c. Recolección: etapa en la que se comparte ante todo el grupo el trabajo realizado en la construcción inicial.
- d. Plenaria: fase de reflexión grupal y debate con el grupo en pleno.

- e. Devolución: momento en el que el tallerista retroalimenta al grupo respecto de los elementos más significativos trabajados por el mismo grupo.
- f. Aportes: aquí el tallerista expone sus propios aportes, a manera de anotaciones breves, acerca del tema abordado en la sesión.
- g. Re-encuadre: intervención por medio de la cual se le recuerda al grupo el acuerdo establecido en el encuadre inicial. Se realiza cuando algún miembro del grupo está incumpliendo el encuadre y se hace en cualquier momento del taller en que aparezca una violación significativa del acuerdo.

El taller de discusión grupal

El taller de discusión grupal retoma la estructura propia del taller reflexivo y la reorganiza focalizando el trabajo del grupo en una actividad central de discusión:

- a) Presentación: se presenta el tema de la sesión y se hace un breve recuento de lo trabajado en la sesión anterior.
- b) Actividad inicial: similar a la fase de construcción inicial del taller reflexivo, se le propone al grupo una breve actividad de revisión de sus actitudes, creencias y presupuestos respecto del tema a abordar.
- c) Recolección: cada participante comparte sus elaboraciones hechas en la actividad inicial, procurando profundizar en el esclarecimiento de su posición respecto al tema. Acá el monitor puede interactuar con la persona que expone buscando siempre profundizar en la posición de las personas y la aclaración de las ideas que expone.
- d) Discusión grupal: luego que cada persona del grupo o cada subgrupo de trabajo exponga sus puntos de vista, según como se haya definido para el trabajo de esa sesión, los monitores de la sesión presentan las preguntas orientadoras para abrir el debate y la confrontación de ideas.

- e) Cierre: a medida que avanza y se profundiza la discusión, siempre teniendo presente en el horizonte los objetivos y el marco conceptual de la investigación, el monitor pregunta por los acuerdos a los que puede llegarse respecto al tema de discusión.
- f) Sistematización: durante el cierre los monitores van registrando los principales acuerdos tomados, los devuelven al grupo para confirmar el consenso sobre el tema y se sistematizan en el documento de trabajo de la investigación-acción.

En cada sesión de trabajo, si bien se designan un grupo de personas para que hagan las veces de monitores de la sesión, no obstante, todas las personas del equipo participan de las actividades de la sesión, de la discusión misma y de los consensos a los que se llegan. El moderador, pese a tener un rol de administración de la sesión siempre está incluido dentro del proceso de trabajo del grupo.

Para esta investigación-acción, se realizaron aproximadamente 20 sesiones de taller de discusión grupal, siguiendo siempre la estructura anterior, con una duración de entre 3 y 4 horas, y una frecuencia no menor de una sesión cada dos semanas, es decir, máximo dos sesiones mensuales y mínimo una sesión por mes. Con esto se garantizó una continuidad mensual de la reflexión, discusión y construcción grupal. El grupo estaba configurado por las 15 personas que componen el equipo técnico del PIB Villa Alemana.

A continuación se presenta el diseño de algunas de las sesiones realizadas en el proceso de investigación-acción:

Sesión 1: la pedagogía negra. (03/Abril/2012)		
Hora	Actividad	Descripción
09:00 - 09:15	Presentación del tema:	La educación en derechos humanos y la formación ciudadana.
09:15 – 09:45	Actividad inicial: La pedagogía negra.	De manera individual cada participante realiza una revisión de actitudes y creencias respecto a cómo debería ser la educación y qué valores éticos fomentar. Las preguntas guía son: ¿Cómo era la educación que recibí cuando era niño@? ¿Qué valores o principios eran importantes en la educación que recibí? ¿Cuáles de estos valores o principios considero importantes para la educación de los niño@s de hoy?
09:45 – 10:15	Recolección.	Cada participante comparte sus reflexiones en torno a la actividad inicial y las preguntas planteadas.
10:15 – 11:00	Discusión grupal.	En la recolección se toma nota en una pizarra o un papelógrafo de los valores y principios más importantes para los participantes. Luego, este momento se contrastan con los principios inspiradores de los derechos humanos y se presenta el estudio de Alice Miller sobre la pedagogía nazi. El debate se abre al encontrar que varios de los valores que son significativos para los participantes nada tienen que ver con el enfoque de derechos e, inclusive, cómo pueden coincidir con una moral autoritaria como la del régimen nazi.
11:00 – 11:30	Cierre.	Se hace una breve exposición de lo que proponen los enfoques de educación en derechos humanos y formación ciudadana.
11:30 – 12:00	Sistematización.	Se establecen los principales acuerdos para iniciar un proceso de autoformación en derechos humanos y ciudadanía.

Anexo sesión 1: principios de la pedagogía negra	
Pedagogía negra: ¿Cómo educar para una sociedad nazi?	Formación ciudadana: ¿Cómo educar para una sociedad democrática?
Obediencia y sumisión	Autonomía y pensamiento propio
Disciplina a través del castigo	Disciplina a través del ejercicio de la razón
Autoritarismo – autoridad natural	Autoridad consensuada – razonable
Ser humano como objeto-instrumento social	Ser humano como sujeto de derechos

Sesiones 3 y 4: el concepto de dignidad. (04/Mayo/2012 y 12/Junio/2012)		
Hora	Actividad	Descripción
09:00 - 09:15	Presentación del tema:	El concepto de dignidad desde sus diferentes acepciones: desde la filosofía, desde los derechos humanos y desde el sentido común de la gente.
09:15 – 09:45	Actividad inicial:	En subgrupos de tres personas se realiza una revisión de actitudes y creencias respecto a qué es para sí mismo la dignidad y en qué situaciones ha experimentado humillación o denigración de su persona. Preguntas guía: ¿Qué es para mí la dignidad? ¿En qué situaciones recuerdo haberme sentido humillad@? ¿Cómo esas experiencias inciden en el trato que doy a mis hijos y a los usuarios del programa?
09:45 – 10:15	Recolección.	Un delegado de cada subgrupo comparte las reflexiones en torno a la actividad inicial y las preguntas planteadas.
10:15 – 11:00	Discusión grupal.	En la recolección se toma nota en una pizarra o en un papelógrafo de los diferentes significados que se le otorgan a la dignidad, se contrasta con lo que se entiende por dignidad desde el enfoque de derechos y se pregunta por los elementos centrales para una definición propia del grupo del concepto de dignidad.
11:00 – 11:30	Cierre.	Se hace una breve presentación de lo que significa la dignidad en la tradición filosófica, en los derechos humanos y en lo que se recogió del común de la gente.
11:30 – 12:00	Sistematización.	Se toma nota de los principales elementos aportados por el grupo para una definición propia del concepto de dignidad.

Anexo sesiones 3 y 4: concepciones de dignidad	
Desde el sentido común	La dignidad se relaciona con el mérito de las personas. Se le da una significación moral en el sentido que entre más moral es alguien, más digno se le reconoce. Dentro de las personas con educación superior en ciencias sociales, la dignidad se entiende como una condición intrínseca al ser humano, mientras que quienes no trabajan en el área social la consideran como lucha, honor, buen comportamiento, lo cual se aprende y se adquiere.
Desde la tradición filosófica	Remite a la noción de persona. Lo estimado o considerado por sí mismo, no como derivado de otro. Las personas como un fin en sí mismas. Condición natural del ser humano, derecho natural que protege contra el soberano. En este sentido, los seres humanos nacen libres e iguales por naturaleza.
Desde los derechos humanos	Se le relaciona con la igualdad y la libertad. Los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad.

Sesión 7: lo que queremos medir. (28/Agosto/2012)		
Hora	Actividad	Descripción
09:00 - 09:15	Presentación del tema:	¿Cómo evaluar competencias parentales desde la perspectiva de derechos?
09:15 – 09:45	Actividad inicial: Análisis de caso.	Se presenta un caso típico de la atención en programas PIB y en subgrupos se analiza respecto a cómo se puede determinar si los padres de ese caso son competentes o no.
09:45 – 10:15	Recolección.	Un delegado de cada subgrupo comparte las reflexiones en torno a la estrategia elegida para evaluar competencias parentales.
10:15 – 11:00	Discusión grupal.	El grupo de monitores presenta su propio análisis de caso, el cual se realiza siguiendo la forma y los criterios como tradicionalmente se hace desde las diferentes instituciones de la red de protección a la infancia. Luego se pregunta al grupo si están de acuerdo con ese análisis, en qué se parece o diferencia del análisis por ellos planteado y si consideran que siguió el paradigma de derechos. A continuación, el grupo de monitores presenta un segundo análisis del caso completamente contrario al primero, el cual se fundamenta en el uso de los principios asociados a los derechos humanos como criterios de evaluación. Finalmente se pregunta al grupo: ¿Qué miré y evalúa? ¿En qué me fijé? ¿Qué cambios observo respecto de los análisis de caso hechos anteriormente? ¿Qué derechos ejercí en el análisis de caso? ¿Qué derechos ejercieron las personas del caso? ¿Qué conflictos de valores se dieron y cómo los resolvimos?
11:00 – 11:30	Cierre.	Se hace una breve exposición acerca del uso de principios éticos en las metodologías de acción social.
11:30 – 12:00	Sistematización.	Se toma nota de los principales valores asociados a los derechos humanos, que el grupo considera pueden aplicarse de manera más frecuente en la intervención del programa.

Sesión 11: compartiendo nuestras formas de trabajo. (18/Octubre/2012)		
Hora	Actividad	Descripción
09:00 - 09:15	Presentación del tema:	¿Cómo llevamos a la práctica lo construido hasta ahora?
09:15 – 09:45	Actividad inicial: Imaginería.	Se realiza un ejercicio de imaginería en el que se invita a cada participante a recordar el momento en que empieza a trabajar en el PIB Villa Alemana, la primera familia con la que trabajó, con quién conversaba, de qué hablaban, qué derechos trabajaron, qué técnicas se utilizaron. Luego se les solicita que piensen en una familia con la que estén trabajando en el presente y se les plantean las mismas preguntas. Finalmente, se les pide que reflexionen respecto a lo que ha cambiado en la forma de trabajar con los usuarios del programa.
09:45 – 10:15	Recolección.	En una hoja en blanco cada participante plasma en una frase, un dibujo, una palabra o un esquema, aquello con lo que se haya quedado del ejercicio de imaginería, procurando hacer un contraste entre el antes y el después. Luego cada persona expone su hoja y explica cómo ha cambiado su forma de trabajo con las familias.
10:15 – 11:00	Discusión grupal.	El monitor solicita que se organicen en subgrupos y a cada uno le entrega un plan de intervención real de diferentes familias que actualmente se atienden en el programa. Luego se plantean las siguientes preguntas para la discusión por subgrupos: ¿Qué principios éticos contempla el plan de intervención? ¿Qué ejercicio de derechos se propone en el plan de intervención? ¿Cómo es la participación de los niñ@s y la familia en el plan de intervención? Si no aparece algo de lo anterior, ¿por qué no aparecen estos elementos en el plan de intervención? ¿De qué manera los documentos de registro y sistematización de la intervención en el programa pueden evidenciar y hacer visible el trabajo desde el ejercicio de derechos?
11:00 – 11:30	Cierre.	Se deja abierto el problema respecto a cómo el modelo de competencias protectores transforma las prácticas del equipo y cómo esta transformación se hace visible en los documentos de registro de la intervención.
11:30 – 12:00	Sistematización.	Se recogen sugerencias acerca del anterior problema.

El grupo de trabajo: el equipo del PIB Villa Alemana

El equipo técnico del PIB Villa Alemana está constituido por 15 personas: Marcela Olguín (directora), José Luis Cáceres Alvarado (coordinador técnico), Sigrid Cornejo (secretaria), Natalia Poblete (trabajadora social), Marisol Berríos (educadora), Jhimmy Ferreira (educador social), Natalia Melo (trabajadora social), Bárbara Pacheco (psicóloga), Mario Catalán (trabajador social), Amanda Astudillo (educadora diferencial), Juan Manuel Espíndola (educador social), Roberto Jara (psicólogo), Makarena Fernández (técnico social), Marisol Guajardo (trabajadora social) y Melody Smith (psicóloga).

Cada uno de ellos se integró al equipo en momentos distintos del programa y del proceso de investigación-acción. En el inicio del proceso el equipo estaba conformado por 10 personas. A mediados del 2012 se incorporó Melody Smith y Roxana Vera (trabajadora social), quien se retiraría a principios del año 2013. Para este mismo periodo se suman Marisol Berríos, Natalia Melo, Jhimmy Ferreira y Natalia Poblete.

La persona que ha estado desde la formulación misma del proyecto PIB Villa Alemana es Marcela Olguín, quien desde entonces ejerce el rol de directora. Respecto de su experiencia al inicio del programa dice Marcela:

“Era ese un tiempo de expectativas, alegrías, temores, incertidumbres. Era un tiempo de creación y descubrimiento. Todo bello para una humana en conflicto. Conocía todos los rostros y todos los nombres, era un tiempo de conocernos e inventar. Mucha pasión y muchas vísceras en cada gesto. No saber cómo hacer con la Justicia (los Tribunales de Familia) y la institucionalidad auestas”.

30 de Julio de 2013

Cada persona del equipo se integra al programa en un momento histórico distinto y en una época particular de su vida personal. La singular subjetividad de cada quien es puesta en juego de manera diferente por cada persona y aporta desde allí de forma significativa en la configuración de un equipo de trabajo con un proyecto común. El

grupo humano que constituye el equipo PIB de Villa Alemana se integra principalmente en tres periodos históricos de la ejecución del programa. Un primer periodo entre los años 2008 a 2009, en el cual se formula, se licita y se pone en marcha el proyecto PIB. Esta etapa inicial es vivida por Marcela Olguín, Marisol Guajardo, Sigrid Cornejo, Amanda Paz, Juan Manuel Espíndola y, un poco tardíamente, Roberto Jara.

De ese primer momento recuerda Marisol Guajardo:

“Algunos momentos significativos de esa época fueron mi entrevista con la profe Marcela, la reunión en SERPAJ con mis primeros compañeros, después la reunión en casa de Amanda en la que me perdí, luego pintando la casa del PIB con Marcela y Juan Manuel, almorzando en la casa vacía en una especie de escritorio, intentando ingresar niños al programa, los primeros registros y los primeros casos sin dupla, estaban los profesionales por un lado y los educadores por otro. Fuimos los educadores quienes teníamos la carga de los casos, aproximadamente 26 casos por educador. A los profesionales se les consultaba y se trabajaba con ellos en lo específico, en el plan de intervención y en el diagnóstico, y acompañaban a los educadores en la intervención, pero la responsabilidad final era de nosotros.

Más o menos en el segundo semestre del año 2008 se formaron duplas entre profesionales y educadores. Esto fue más equitativo. Se comienza a discutir respecto a la intervención, la forma de trabajo, la estructura del equipo, desde lo vertical y lo horizontal, desde el sujeto y el objeto, “el experto”, cómo miramos al otro y discutimos conceptos como negligencia, derecho, familia disfuncional, entre otros. Fueron los estudiantes en práctica de trabajo social quienes nos llevaron a esa reflexión”.

30 de Julio de 2013

Sigrid Cornejo también recuerda:

“Cuando llegué al PIB era más joven, con muchas ganas de aprender y contribuir en este espacio nuevo. Compartir mis dotes de artista con otros y mis obsesiones de orden y estructura con otros. Con muchas ilusiones, proyecciones y

ganas de construir junto a otros cosas y momentos que tuvieran sentido como parte de un equipo”.

30 de Julio de 2013

Para algunos fue un momento en el que estaban experimentando algo muy especial en su historia de vida. Fue el caso de Amanda Paz, quien comparte:

“Cuando llegué al PIB aún amamantaba a mi hijo Matías. Mi razón principal para optar por este trabajo era permanecer más cerca de mi casa y mis hijos. Al comienzo estaba muy ansiosa y llena de ganas de enfrentar este nuevo desafío... así lo enfrenté, como desafío”.

30 de Julio de 2013

Roberto Jara igualmente experimentaba los desafíos de la paternidad:

“Cuando llegué al PIB era flaco, por lo menos no me acompañaba esta panza que hoy luzco con un poco más de orgullo. Estaba muy lanzado a la aventura de ser padre. Eso en una parte importante incidió en mi decisión de sumarme a este equipo. Esta fue otra aventura que sin tener mucha cuenta, emprendí en ese momento. Creo que soñaba el mismo mundo que ahora, pero a diferencia de ese tiempo, tenía una conciencia distinta de cuánto de ese mundo se jugaba en mi trabajo”.

30 de Julio de 2013

En una época posterior, entre los años 2010 y 2011, algunas personas llegaron y se fueron del equipo PIB. De este segundo período recuerda Bárbara:

“Antes de que yo llegara estaba Ana María, a quien no llegué a conocer. Cecilia Chacón se casó y se fue a Suecia, Giannina Saez se fue a trabajar a Limache y Natalia Miño se fue porque se aburrió del PIB, lo que éste le recordaba en su vida personal y de lo que ocurría después del PIB, de los carretes.

Yo llegué a reemplazar a un psicólogo que se llamaba Francisco. Venía de trabajar en las duplas SEP, que funcionan con una dinámica de escuela. La oferta

en el SEP era formar parte de la escuela y tener una instancia clínica con los niños. Luego eso empezó a cambiar para enfatizarse en el rendimiento, como un inspector de asistencia y notas. A veces se hacía detección de maltrato y abuso como diagnóstico. Cuando llegué al PIB tenía hartas esperanzas de realizar procesos de atención con niños y las familias, con mayor tiempo y según los tiempos de los otros y no los de la institución.

Recuerdo que en la entrevista con Marcela me sentí diferente porque yo era clínica y los demás eran psicólogos comunitarios. Encontraba una visión menos enjuiciadora que la que yo tenía. Eran más hippies. Ver la realidad de los colegios, los casos de maltrato y abuso me habían hecho tener una mirada más pesimista de la vida.

Cuando me incorporé al equipo, al principio me sentía como un bicho raro por mi mirada clínica. Sin embargo, la recepción fue cálida. Recuerdo que me preguntaron si quería que me contrataran. En la otra pega nadie te preguntaba nada”.

6 de Agosto de 2013

El tercer y último periodo va desde el año 2012 al 2013. En esta etapa se incorporan José Luis Cáceres, Mario Catalán, Makarena Fernández, Melody Smith, Marisol Berríos, Natalia Melo, Jhimmy Ferreira y Natalia Poblete. Del inicio de este periodo recuerda Mario:

“Llegué al PIB un día de abril, el 16 si mal no recuerdo, del año 2012. Recuerdo que era un día soleado, quizás por la energía, disposición y expectativas de aprendizaje con las que venía. También venía con un poco de incertidumbre y un poco de nerviosismo por la aventura que comenzaría”.

30 de Julio de 2013

Junto a Mario se incorpora también Makarena Fernández:

“Ingresé al PIB el 16 de abril del año pasado. Recuerdo que venía con muchas ganas de trabajar y sentirme cómoda y segura en una pega. Ingresé con

Mario, quien se ha transformado en un gran amigo, al cual quiero mucho. Yo sabía con quien trabajaría, pero no tenía claro qué es lo que hacía, me refiero a mis funciones dentro de la institución. Llegué y me he sentido de bajo perfil, callada, pero muy observadora, siempre he observado las conductas de las personas y voy sacando “una foto” de cada una de ellas, claramente haciéndome una idea mía”.

31 de Julio de 2013

En el segundo semestre del 2012 se suman al equipo Melody Smith y Marisol Berríos, quienes comentan:

Melody: “El recuerdo que se me viene a la mente al pensar cuando llegué al PIB es la fiesta del 18 de septiembre en el Rotary. Si bien había llegado unos días antes, fue la primera actividad grupal en la que participé. En ese momento me sentía un poco tímida y con nervios respecto a cómo sería el equipo. En ese momento considero que mantenía una actitud un tanto pasiva, debido al temor y al proceso de adaptación propio en mí”.

Marisol B.: “Cuando llegué al PIB era la llena de contradicciones. Interpelada constantemente por la existencia, iluminada por el intercambio de aprendizajes y experiencias, “cansada estructural”, valorada...”.

30 de Julio de 2013

Finalmente, a principios del año 2013 se incorporan Natalia Melo, Jhimmy Ferreira y Natalia Poblete:

Natalia M.: “Cuando llegué al PIB venía llena de expectativas, ya que venía de un lugar en el que me sentía incómoda y con muchas restricciones para el trabajo, era el PSA de la YMCA, además había escuchado al equipo del PIB en una jornada del SERPAJ, en donde el discurso que habían emitido también me había gustado. También venía con algunos temores respecto del recibimiento del equipo, porque el ingreso y forma de selección mía había sido abrupta. Venía llena de nuevas energías para aportar y dispuesta a nuevos aprendizajes. Con el tiempo,

los temores cambiaron debido a que el equipo se caracteriza por acoger a la nueva dupla, pese a la carga que tenía el ingreso de nosotros”.

Jhimmy: “Lo que recuerdo al llegar al PIB es encontrarme con un grupo humano diferente al cual había trabajado anteriormente. Generalmente en los actos. Si bien siempre trabajaba en grupos distendidos, no había visto mucha consecuencia o que tratara de hacerlo”.

Natalia P.: “Cuando llegué al PIB era la consolidación de un montón de cosas buenas porque yo venía buscando cambiarme de lugar, porque yo soy de acá de la quinta región, porque yo trabajaba en Rancagua. Eso se conjugó con experiencias personales positivas al momento de llegar al PIB. Contaba con más seguridad debido a la experiencia laboral anterior y traía muchas energías y alegría de lo que estaba pasando a mi alrededor”.

30 de Julio de 2013

Estos relatos dan una imagen de cada una de las personas que componen el equipo PIB de Villa Alemana y que participaron en esta investigación-acción poniendo también en juego aspectos de su subjetividad, expectativas, anhelos, estados de ánimo, frustraciones, sueños y cansancios.

Para la realización de esta investigación-acción se configuró una comisión de trabajo denominada *Comisión de competencias*, conformada por cuatro personas del mismo equipo PIB. Esta comisión estuvo encargada de la revisión bibliográfica, la planificación y monitoreo de las sesiones del taller de discusión grupal, y la sistematización del proceso de investigación-acción. Todas las sesiones de trabajo, tanto de la comisión de competencias como con el equipo PIB en pleno, se realizaron en la sala de reuniones de la casa donde funciona el programa. El número de actividades y la frecuencia de éstas dependieron del seguimiento a los objetivos propuestos para esta investigación-acción, teniendo como límite final la consolidación del instrumento de competencias a utilizar a partir del año 2014.

III. Crítica a los presupuestos de la política pública de los programas PIB

La investigación social crítica no parte de un análisis hipotético-deductivo, es decir, no establece hipótesis previas que deban ser contrastadas mediante la experiencia empírica, por cuanto rechaza el concepto de ley, desde el punto de vista científico, ya que los fenómenos particulares dependen de la totalidad del contexto social (Habermas, 1988). En este sentido, la metodología de esta investigación-acción parte por la exposición previa de los presupuestos que dan sentido al origen de la investigación misma. Se trata de una declaración inicial de los intereses y motivaciones que soportan el ejercicio investigativo y a partir de los cuales se configuran los esquemas conceptuales que sirven para interpretar la particular realidad que se estudia y de la que los investigadores hacen parte.

Estos supuestos e intereses son en parte el resultado del análisis y la crítica a la que se somete la política pública establecida en la Ley 20.032 que soporta los Programas de Intervención Breve (PIB) y los lineamientos técnicos que ofrece SENAME para la ejecución de dicha política. Este análisis empieza por cuestionar el supuesto fundamental de esta política pública, aquel que define el objetivo de los PIB y que considera que la protección de derechos en la infancia consiste en desarrollar procesos de intervención para resolver las vulneraciones de derechos asociadas a mediana complejidad que afectan a NNA de la localidad (SENAME, 2011; 2006; Ministerio de Justicia, 2005b).

¿Por qué los programas de protección de derechos a la infancia están dirigidos a NNA en situación de vulneración y no a todo niño, niña o joven? Como todo presupuesto ideológico, éste no es explicitado en ninguno de los documentos oficiales de SENAME, así como tampoco en la ley o en los decretos que la reglamentan. El análisis crítico permite inferir que lo que se esconde detrás de esta definición es que *sólo los NNA vulnerados requieren de la intervención pública o privada para proteger sus derechos fundamentales. Por lo tanto, aquellos niños, niñas o jóvenes que no estén experimentando una situación de vulneración tienen entonces garantizada la protección*

de sus derechos. Sin embargo, en ninguna parte de la política pública se explica el mecanismo a través del cual el Estado o la sociedad chilena garantizan efectivamente la protección de derechos de todos aquellos NNA que no se encuentran insertos en el sistema de protección de SENAME. Hay que asumir entonces, que si no se ha detectado alguna situación de vulneración es porque de manera espontánea, por sus propios recursos personales, familiares o socio-comunitarios se ha logrado mantener una condición de protección.

¿Por qué el accionar del Estado en materia de protección a los derechos de la infancia se dirige sólo a la población en déficit? ¿Qué mirada o comprensión del rol del Estado hay detrás? ¿La función del Estado se limita a la regulación de lo irregular, al control de lo deficitario o al restablecimiento de un determinado orden? Si esto último es así, ¿cómo se define el orden social que el Estado regularía, controlaría y restablecería? ¿En qué consiste dicho orden social? ¿Se trata de un ordenamiento espontáneo y natural de la sociedad?

Si bien no está dentro de los objetivos de la presente investigación el análisis sociológico a profundidad de la ideología que configura la política pública en infancia, no por ello deja de ser pertinente plantear estos cuestionamientos por cuanto ponen en evidencia precisamente los supuestos ideológicos que legitiman el marco comprensivo y operativo de los programas PIB. Reconocer que la determinación que indica que los programas de protección sólo pueden dirigir su accionar a una población en situación irregular por su condición deficitaria respecto de la protección de derechos, permite explicitar una mirada de sociedad que diferencia entre protegidos y desprotegidos, es decir, entre superavitarios y deficitarios, en definitiva una mirada de la sociedad en la que la desigualdad juega un papel central. ¿Significa esto que la política chilena de protección a la infancia busca restablecer una condición de igualdad en lo que respecta a los derechos fundamentales?

Ahora bien, la condición de déficit contiene en sí misma una diferenciación. Según la política pública no es lo mismo una vulneración de derechos de baja complejidad, de

una de mediana complejidad o de una de alta complejidad. Es más, esta distinción implica convenir que no todas las vulneraciones de derechos son iguales, pues habría unas más graves o complejas que otras. ¿En qué consiste la complejidad en la vulneración de derechos? ¿Qué define que una vulneración de derechos sea de baja, mediana o alta complejidad?

Para SENAME (2013b, 2012a, 2011, 2006), la mediana complejidad se refiere a situaciones que no requieren de una intervención especializada, tales como padres o adultos significativos que no cumplen su rol protector, que tienen conductas negligentes, repitencia o pre-deserción escolar del NNA, consumo no problemático de drogas, conductas trasgresoras no tipificadas como delito, violencia intrafamiliar, negligencia, maltrato físico leve, maltrato psicológico o vivienda ubicada en sector caracterizado por la presencia de grupos con conductas trasgresoras. En esta clasificación, el umbral que distingue la mediana complejidad de la alta es el delito o el trastorno mental. Si alguna de las conductas del NNA o de los padres se constituye como delito para el código penal chileno o responde a un diagnóstico de trastorno mental, como el trastorno por dependencia o abuso de sustancias, esta situación correspondería entonces a una vulneración de derechos de alta complejidad. La alta complejidad se entiende entonces como situaciones o conductas que provocan un grave daño a la integridad física o psicológica de los NNA. Por consiguiente, la mediana complejidad corresponde a un daño que no es grave y la baja complejidad a situaciones que alertan pero que no representan daño evidente.

Con todo, pese a la anterior clasificación técnica basada en el daño, el delito y la enfermedad, que busca el restablecimiento de la protección de derechos de NNA vulnerados, ¿son estas situaciones las causas directas de la trasgresión o desprotección de los derechos de niños, niñas y jóvenes? ¿Las vulneraciones de derechos pueden definirse como daños en la integridad física y psicológica de los individuos? ¿Son los derechos fundamentales una propiedad del individuo susceptible de ser dañada?

La propuesta construida en conjunto con el equipo PIB de Villa Alemana toma distancia de este último supuesto, pues considera que los derechos humanos y la dignidad como valor fundamental no son una propiedad privada del individuo, sino una construcción social de reconocimiento mutuo entre las personas como sujetos de derechos. En este sentido, los derechos humanos en general y los derechos del niño en particular, son un marco de regulación social que establece unos mínimos que garantizan a cada uno su condición de persona, el estatuto de sujeto de derechos, en toda interacción humana, en todo encuentro con un otro, de forma tal que no sea violentado, denigrado ni deshumanizado. El ejercicio de los derechos sólo es posible en el lazo social, en la dialéctica de la vida en sociedad. Cuando alguien reconoce la dignidad y los derechos del otro, ese mismo acto posibilita el reconocimiento de ese alguien como persona humana con dignidad y derechos. De la misma forma, si una persona denigra a otra con humillaciones o haciéndola objeto de violencia, ese acto violento denigra y deshumaniza también a quien lo ejecuta. Los derechos fundamentales son en últimas derechos intersubjetivos (Habermas, 1999).

La concepción de los derechos como atributo de la individualidad es característico de una comprensión liberalista de los derechos, en la que éstos son esencialmente libertades positivas para actuar teniendo como única limitante las libertades subjetivas de los demás (Habermas, 1999). En este sentido, los derechos de una persona llegarían hasta donde empiezan los de los demás. No obstante, ésta es una mirada reduccionista de los derechos humanos, puesto que la libertad es sólo uno entre otros principios inspiradores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como son la solidaridad, la igualdad, la justicia, la paz y, como eje central y fuente sustantiva, la dignidad (Habermas, 2010). Por consiguiente, los derechos humanos más que una expresión de libertades son una manifestación de la dignidad humana a través de la libertad, la solidaridad, la justicia y la paz.

Como resultado de entender los derechos humanos a modo de una propiedad de los individuos, por lo cual las vulneraciones de derechos consisten en daños a la integridad individual de menor o mayor complejidad, aparece el siguiente presupuesto

de la política pública a interrogar: a saber, aquel que señala que las vulneraciones a los derechos de los NNA se deben principalmente a la negligencia de sus padres o cuidadores. En efecto, si los derechos se toman como propiedad de los individuos, en el caso de los NNA, el cuidado y el resguardo de su integridad es entonces responsabilidad directa de los padres o cuidadores. Por consiguiente, si existe una situación de vulneración de los derechos de los niños, lo primero que se cuestiona es la competencia de sus padres (Ministerio de Planificación, 2008).

Si además se tiene en cuenta que la mayor proporción de NNA atendidos en los programas PIB provienen de familias tipo monoparental con jefatura femenina, más del 30% en el caso de Villa Alemana (SENAME y SERPAJ, 2013; 2012; 2010a), se observa entonces que el cuestionamiento y la responsabilización hacia los cuidadores conlleva a una reproducción de la violencia patriarcal en forma de discriminación y estigmatización de género. En el diagnóstico realizado en 2010 por el PIB Villa Alemana, se destaca que un 94,6% del total de casos atendidos entre el año 2008 y el 2010 tiene a la figura materna como el adulto significativo que responde y acompaña el proceso de atención del niño, niña o joven (SERPAJ, 2010a). Actualmente, tan sólo en Villa Alemana, en más de 60 casos será una mujer, madre, abuela o tía, a quien se le va a considerar en déficit respecto a sus competencias parentales por ser ella la responsable directa del cuidado personal de los niños.

Siguiendo este supuesto ideológico, en la más reciente recomendación técnica de SENAME (2013b), se señala que las principales causales de ingreso de los programas PIB se relacionan con vulneraciones de derecho que ocurren en el espacio familiar, por lo cual se concluye que los mejores resultados se logran cuando se interviene durante todo el proceso de atención y de forma directa con los adultos significativos. De allí que la principal orientación técnica de SENAME (2013b, 2011) para los programas PIB sea la de favorecer el desarrollo de competencias parentales. No obstante, en un dispositivo de intervención creado para resolver situaciones de vulneración de derechos como violencia intrafamiliar, maltrato físico leve, maltrato psicológico y negligencia, entre otras, ¿no es

esperable que las principales causales de ingreso de los usuarios estén relacionadas justamente con el espacio familiar?

Si se consideran los derechos humanos de los niños no como una propiedad de su integridad individual sino como una propiedad de las relaciones humanas que posibilita su auténtico reconocimiento como personas autónomas, libres e iguales, es necesario por tanto preguntarse más allá de la responsabilidad de los padres, por la responsabilidad de la sociedad en general, de la ciudadanía que participa en la configuración del orden social y del Estado que administra y regula dicho ordenamiento. ¿Cómo inciden las condiciones estructurales en las vulneraciones de derecho de NNA?

Para la política pública de protección a la infancia que orienta SENAME, las condiciones materiales, laborales, sociales y culturales no cumplen un rol tan central en las vulneraciones de derechos de NNA como sí lo sería la familia, principalmente los padres y cuidadores. Como consecuencia de este supuesto, las bases técnicas de los programas PIB definen un modelo de intervención focalizada en la familia y orientada al desarrollo de competencias parentales (SENAME, 2012a; 2012b). No obstante, desde la mirada de los derechos como propiedad de las relaciones humanas habría que cuestionarse si efectivamente puede decirse que hay padres o madres negligentes y lo que significa ser un padre o madre competente.

Según indican las bases técnicas de SENAME (2012a; 2012b), el concepto de competencias parentales que se retoma es el desarrollado por Barudy y Dantagnan (2010), el cual se refiere a las capacidades prácticas de padres y madres para cuidar, proteger y educar a sus hijos. De este modo, ser un padre o una madre competente significa poseer una serie de capacidades y habilidades individuales para dar una crianza sana a los niños. Siguiendo esta conceptualización, un padre o una madre negligente sería aquel que no tiene estas capacidades y habilidades, es decir, sería un padre o una madre incapaz e inhábil para la crianza. Pero, ¿qué incapacita a un padre o a una madre para ofrecer a sus hijos una crianza sana? ¿Son sólo sus capacidades individuales las que garantizan una crianza sana? ¿Los factores estructurales como una vivienda digna, un

salario justo o una educación de calidad en nada influyen en las habilidades de los padres y madres para criar a sus hijos?

Esta invisibilización de los aspectos estructurales en las vulneraciones de derechos de NNA, facilita la individualización de los problemas sociales que se encuentran a la base de estas vulneraciones y desconoce el carácter relacional de los derechos humanos. En este sentido, si un niño, niña o joven es denigrado en sus relaciones cotidianas, es tomado como objeto de violencia en la escuela o en la familia, se trata entonces de una problemática de la que los padres o cuidadores serían los principales responsables. Sin embargo, si ser tomado como objeto de violencia y denigración no es sólo una experiencia particular de la individualidad del niño, sino que es parte de la cultura familiar, comunitaria y social en la que en múltiples ámbitos se les toma a las personas no como sujetos de derechos sino como objetos de uso y abuso –tal como lo refieren muchas personas respecto al trato que reciben en diferentes instituciones de la red de protección- (supra: 26), ésta comprensión más amplia de las vulneraciones de derechos no correspondería entonces a la orientación focalizada individualizante de la política pública de la que hacen parte los PIB.

Este presupuesto es, en cierta forma, legado de la tradición legislativa de Chile en materia de infancia. La Ley de Menores de 1928 y sus posteriores reformas de 1961 y 1968, reconoce los problemas sociales que aquejan a la infancia pero responsabiliza de ellos a los padres y guardadores de los niños, por cuanto establece que es la condición irregular de las familias y su desorganización, por irresponsabilidad o inmoralidad de los padres, la principal causa de problemáticas como la orfandad, la pobreza o el abandono (Corporación Opción, 2006).

Esta individualización de la responsabilidad social y colectiva de la garantía de los derechos y la protección especial de los derechos humanos de los niños, conduce a una evaluación que hace uso del saber técnico para distinguir entre padres y madres competentes de aquellos otros que son incompetentes por no tener capacidades ni habilidades para la crianza. Esto pone en evidencia otro supuesto de la política pública,

¿son los técnicos y profesionales encargados de la intervención en los programas PIB personas competentes en parentalidad? ¿El conocimiento técnico hace a las personas competentes en parentalidad?

En efecto, la política pública en infancia asume que una persona técnicamente capacitada en temas de infancia y sin ningún antecedente criminal asociado a delitos contra NNA, tiene las competencias para efectuar procesos de intervención individual y familiar orientados a desarrollar competencias parentales y fortalecer factores protectores en niños, jóvenes y adultos significativos (SENAME, 2012a; 2012b). Así entonces, una persona técnicamente preparada sería por consiguiente alguien competente en parentalidad, que puede realizar acciones para que otro cuestionado en su rol de padre o madre, calificado como poco capaz y poco hábil para la crianza, aprenda y desarrolle las habilidades que necesita para que sus hijos puedan estar adecuadamente protegidos en su integridad individual.

Con esto se devela en primer lugar que la mirada de la intervención para la política pública de infancia, nada tiene que ver con una noción de los derechos humanos como fundamento de la construcción de una sociedad democrática que regula sus relaciones humanas en el ejercicio de la dignidad, la igualdad, la justicia, la paz y la solidaridad. Al contrario, la acción social de los programas de protección en derechos, como los PIB, está dirigida desde los lineamientos técnicos de SENAME a la reducción de los derechos a la categoría de capacidades individuales y a la responsabilización aislada de padres, madres y cuidadores.

En segundo lugar, se revela una relación de poder propia del saber técnico. Se trata de la relación vertical entre interventor e intervenido, en la que el conocimiento técnico habilita al primero como competente y define al segundo como incompetente. Reproduce en últimas una relación construida en base a la desigualdad, en la que uno ocupa el lugar del experto y el otro es localizado en el lugar de inexperto.

Cuando una institución pública, como lo son los programas PIB, no se abre al discurso público y se concibe a sí misma como un reducto técnico y especializado, con

un conocimiento no disponible para la mayoría de las personas, no ofrece entonces condiciones para el establecimiento de relaciones igualitarias en las cuales dialogar y llegar a acuerdos respecto a problemáticas comunes, como lo son las vulneraciones de derechos (Salvat, 2004).

Este carácter deficitario de la política pública toma forma más concreta al ubicar a los usuarios de los programas en posición de desventaja frente al conocimiento técnico, pues son finalmente incompetentes por ignorancia en el saber técnico de la crianza. ¿Son entonces los profesionales y técnicos encargados de la ejecución de los programas de protección a la infancia modelos de parentalidad? ¿Acaso ninguno de los NNA ingresados en el sistema de protección es hijo o hija de un profesional o técnico experto en infancia? ¿Ningún hijo o hija de profesionales o técnicos expertos en infancia experimenta jamás una situación de vulneración en sus derechos fundamentales?

Por otra parte, desde el punto de vista de la acción social, ¿es posible restituir la garantía para el ejercicio de los derechos de NNA mediante una intervención basada en una relación desigual respecto al poder que otorga el saber técnico? ¿Una intervención soportada en el ejercicio de este poder puede efectivamente construir relaciones humanas dignas, igualitarias, autónomas y justas?

Como ya se mencionó anteriormente, el principal interés que motiva esta investigación-acción tiene relación con la estructuración de una evaluación de competencias parentales que rompa con la anterior lógica vertical, tradicional de las ciencias positivistas, en las que un experto técnico evalúa el nivel de conocimiento de una persona cuestionada respecto a este mismo conocimiento. Esta relación vertical de experto-inexperto localiza al evaluador en una posición de poder dentro de la cual se presupone que éste, por ser experto, está correctamente habilitado en aquel conocimiento que pretende evaluar. Así entonces, los integrantes del equipo tendrían que asumir que son competentes en sus roles maternos y paternos, para de esta forma poder evaluar en los usuarios del programa qué tan competentes o incompetentes son en el ejercicio de los roles parentales.

Foucault (2005), señala cómo en el surgimiento de las prácticas en salud mental, la operación del experto implica una intervención moralizante en la que éste se asume como modelo para ser reproducido por el otro catalogado como *enfermo*. En este sentido, una evaluación vertical de las competencias parentales implicaría de igual forma una intervención moralizante, en la que el profesional o técnico del equipo se presenta como modelo de parentalidad, avalado por su saber técnico y por el poder institucional que lo legitima, para juzgar y mejorar las habilidades parentales de los usuarios del programa.

A partir de la crítica a los presupuestos develados en la política pública de protección a la infancia que administra SENAME, como principal organismo gubernamental regulador de dicha política, se formulan los supuestos críticos de una propuesta que pretende mayor legitimidad y coherencia respecto al enfoque de derechos.

III.1. Supuestos propuestos para una re-construcción crítica de las competencias parentales

El principal presupuesto que da cabida a esta investigación, se refiere entonces a la posibilidad de construir un instrumento técnico que permita evaluar competencias parentales no desde un lugar de ejemplo a seguir, que establece una relación de superioridad frente al otro como usuario, sino desde una posición de igualdad entre sujetos y de reconocimiento de la diversidad, en la cual el profesional o técnico del equipo se reconoce como un par ante el otro y al mismo tiempo reconoce al usuario como un sujeto pleno de derechos con el que comparte un mismo contexto histórico, social y cultural en el que los roles de padre y madre han estado marcados por la tradición patriarcal.

En efecto, el interés de realizar una evaluación más horizontal de las competencias parentales, que rompa la lógica de experto-inexperto y que posibilite una relación de sujeto a sujeto en la intervención, descansa en el presupuesto de que es posible construir un instrumento de evaluación de competencias parentales en el cual se haga un ejercicio de derechos y no un ejercicio de poder. De este presupuesto se desprenden conceptualizaciones relacionadas con la inexistencia de la incompetencia y el reconocimiento de la diferencia, las que junto con otros conceptos se explicitarán en el capítulo siguiente.

El segundo interés tiene que ver con la visibilización de las vulneraciones estructurales. Tal como se mencionó, los lineamientos técnicos de SENAME (2011) focalizan la intervención de situaciones de vulneración derechos en las familias de los NNA ingresados al programa, invisibilizando la incidencia de vulneraciones de derecho propias del contexto y la estructura social en la que están insertos los NNA y sus familias. Se entiende entonces, que con este lineamiento técnico se está implícitamente aceptando el presupuesto de que los problemas de vulneración de derechos tienen poca relación con la estructura de la sociedad, teniendo como origen principal la dinámica de los grupos familiares.

Dado que los derechos humanos, la garantía de ellos y su efectivo ejercicio se constituyen en componentes reguladores de las relaciones humanas no sólo al interior de las familias, sino también en toda la sociedad en su conjunto, por lo cual son protegidos por regímenes de Derecho (ONU, 1948); se rechaza entonces el presupuesto técnico que focaliza el origen de las vulneraciones de derechos en la familia y se asume como presupuesto de mayor legitimidad que los problemas de vulneración de derechos son fundamentalmente de orden social y que, por consiguiente, están directamente determinados por el contexto social en el cual se configuran y se desenvuelven todas las familias.

Así entonces se reconoce que las situaciones de vulneración de derechos que interviene el equipo PIB de Villa Alemana son fundamentalmente de orden social y no sólo de carácter familiar. El interés de visibilizar las condiciones estructurales que sostienen las vulneraciones de derechos en los NNA ingresados al programa se basa en este presupuesto, en el que a su vez se soportan conceptualizaciones de los derechos humanos entendidos como constructo social y la comprensión de la polisemia o multiplicidad de sentidos que las personas otorgan a los derechos.

Si bien estos dos intereses están explicitados desde el inicio de la investigación, es importante no obstante reconocer una tercera motivación que se esconde tras los primeros. Esta no es otra que el interés de responder, si bien de forma crítica, a los requerimientos técnicos de SENAME y así mantener el nivel de logro y efectividad con el que este organismo estatal evalúa al programa PIB de Villa Alemana. Esto tiene por consecuencia la aceptación del presupuesto de que es posible evaluar competencias parentales en los padres, madres y adultos significativos de los NNA ingresados en el programa.

Lo que se está adoptando con este presupuesto no es meramente un particular criterio técnico sino, más de fondo, el estatuto de poder que en tanto colaborador y representante del Estado se le reconoce al programa PIB Villa Alemana como institución social y política. Decir que es posible evaluar competencias parentales implica aceptar

que se tiene el poder para emitir un juicio respecto de la competencia parental de alguien. En este sentido, el modelo conceptual propuesto por el PIB Villa Alemana, parte por definir desde el principio que *no hay personas incompetentes en parentalidad*, pues toda persona no sólo tiene capacidades individuales y sociales para generar mecanismos de protección y ejercicio de los derechos, sino que además tiene el derecho fundamental de aprender a relacionarse con otros en general, y con sus hijos en particular, de manera tal que se reconozcan mutuamente su dignidad y los derechos de todas las personas, en la identificación propia como ser humano incompleto y en falta respecto al aprendizaje de cómo forjar relaciones humanas basadas en el ejercicio efectivo de los derechos y de cómo construir una sociedad auténticamente democrática.

A partir del reconocimiento de este presupuesto de poder crítico, se plantean conceptualizaciones relacionadas con el carácter lingüístico del constructo *competencia*, la concepción de las competencias como ejercicio reflexivo crítico, la interpretación de la reflexión crítica y del ejercicio de derechos como procesos de aprendizaje, la noción de aprendizaje gradual y el principio de que todos, incluyendo al equipo técnico, hacen parte del proceso de aprender a relacionarse desde la garantía y el ejercicio de los derechos humanos.

Ahora bien, dado que la investigación crítica en ciencias sociales no distingue entre teoría y práctica, pues no parte del dualismo experimental entre hipótesis y hechos, sino que por el contrario entiende el ejercicio teórico, la construcción de discursos comprensivos, como parte de un solo momento práctico, las conceptualizaciones que se hacen sólo pueden lograrse en y hacen parte del ejercicio mismo de los derechos, no se consiguen en un momento reflexivo previo ni en uno posterior. En este sentido, las conceptualizaciones realizadas en esta investigación-acción crítica son el resultado del esfuerzo del equipo investigador y del equipo técnico del PIB Villa Alemana por comprender la realidad social en la que se encuentran inmersos y por resignificar su acción social de acuerdo a un sentido propio que les permita emanciparse en alguna medida del carácter ideológico de su labor.

IV. Resultados

Como se estableció anteriormente, el principal objetivo de esta investigación-acción consistía en generar un proceso de reflexión crítica dentro del equipo técnico del PIB de Villa Alemana que posibilitara la construcción de un instrumento para evaluar las competencias parentales de forma crítica, dentro de una relación horizontal entre interventor y usuario, basada en el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como un sujeto igual en dignidad y derechos (supra: 29). Esto como respuesta al problema de evaluar las competencias parentales de las familias usuarias del programa, el cual, como se expuso en el capítulo anterior, se ha constituido en uno de los requerimientos técnicos de mayor peso para SENAME (2013b, 2012a, 2012b).

El objetivo específico de construir un instrumento ha tenido como resultado la formulación de lo que el equipo técnico ha denominado como Pauta de Competencias Proteccionales desde los DDHH. Así mismo, el objetivo de desarrollar un proceso de autoformación continua, que posibilite una comprensión más profunda del ejercicio de los derechos humanos, ha llevado como resultado a la construcción de un paradigma de derechos centrado en el ejercicio de los principios éticos fundamentales. Éste paradigma de derechos se expone a continuación como el primer resultado de la investigación-acción. El instrumento de competencias proteccionales, junto con un instrumento complementario de planeación, se explicitan como el segundo resultado de este proceso.

Ambos resultados, el paradigma del ejercicio de derechos y los instrumentos operativos interactúan de forma dialéctica, de manera tal que el primero se realiza a través del segundo y, a su vez, los instrumentos se fundamentan en el paradigma.

IV.1. El primer resultado: una propuesta de modelo PIB Villa Alemana orientada al ejercicio de derechos

El resultado de este proceso de investigación-acción que buscaba reflexionar y discutir acerca de la metodología de los programas PIB de SENAME, sus lineamientos técnicos, sus obstáculos ideológicos y las posibilidades de construcción de una propuesta técnica que fundamentada en la crítica permitiera tener una mirada más coherente con el ejercicio de los derechos humanos, es principalmente la re-construcción no sólo de los instrumentos a través de los cuales se efectúa la práctica interventiva, lo que se conoce como el esquema práctico, sino también la reconfiguración del esquema de comprensión conceptual que legitima y da validez técnica y ética, de acuerdo con el enfoque de derechos humanos, a un modelo de intervención pertinente para la realidad particular que enfrenta el equipo PIB de Villa Alemana.

El esquema práctico y el esquema comprensivo tienen una relación dialéctica que los determina mutuamente. El marco conceptual sólo tiene sentido si es resultado de la práctica real del equipo interventor y, de la misma forma, el esquema práctico sólo es crítico si responde a las transformaciones propias del esquema comprensivo. El siguiente marco conceptual es el resultado de la reflexión crítica y la discusión exhaustiva del equipo PIB Villa Alemana respecto de su intervención, la realidad del equipo dentro de la estructura de poder en la que se encuentran y la realidad del contexto social de los NNA y las familias usuarias del programa.

El marco conceptual: un esquema de comprensión pertinente

“Las teorías son esquemas de ordenación que construimos a voluntad en un marco sintácticamente vinculante. Tales esquemas resultan útiles para un ámbito especial de objetos cuando la diversidad de lo real se ajusta efectivamente a ellos” (Habermas, 1988: 22). En efecto, las conceptualizaciones propias de la racionalidad científica sólo son pertinentes para aquel objeto del cual fueron formulados tales conceptos. La

aproximación a todo objeto de investigación, está inevitablemente determinado por la totalidad de la realidad social, condicionando igualmente la elección de categorías y modelos metodológicos. Esto es porque tanto objeto como realidad social hacen parte de un mismo fenómeno indivisible.

En el caso de la presente investigación-acción, el objeto de investigación es la realidad de la acción social que efectúa el equipo PIB Villa Alemana y su comprensión en relación al ejercicio efectivo de los derechos humanos. Por esta razón, las definiciones conceptuales realizadas en este trabajo responden al sentido que el equipo PIB Villa Alemana les otorga para comprender cómo pueden evaluarse las competencias parentales dentro de una relación horizontal, en la que se posibilite el ejercicio de la dignidad y el reconocimiento del otro como igual.

De esta forma, el equipo reconoce como constructo teórico de partida al enfoque de derechos y los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Enfoque de Derechos Humanos:

El enfoque de derechos desarrollado por el equipo PIB de Villa Alemana toma como principal marco referencial los principios que inspiran la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), los Derechos Humanos de segunda y tercera generación, especialmente la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el principio rector de la Dignidad como valor intrínseco de todas las personas y focalmente el principio de la educación para una vida autónoma en el ejercicio de los derechos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), parte de la Dignidad como principio orientador de los derechos fundamentales de todas las personas. Ésta hace referencia al valor intrínseco del ser humano como miembro de la

especie, más allá de cualquier diferencia de nacionalidad, raza, religión, sexo, opinión política, inteligencia, moralidad, condición social o legal.

La dignidad comprende tres libertades fundamentales: la libertad de vivir como uno quiera, partiendo de la autonomía como el ejercicio responsable de los derechos en el diseño de un proyecto de vida propio; la libertad de vivir bien, lo que implica la posibilidad de tener unas condiciones materiales y sociales básicas necesarias para una existencia que ofrezca bienestar y desarrollo personal; y la libertad de vivir sin humillaciones de ninguna índole, garantizando la integridad física, emocional y moral.

En efecto, hablar del ser humano implica considerar como valor supremo la dignidad y los derechos fundamentales, los cuales aplican a todo ámbito de desenvolvimiento de las personas, sea privado o público. De allí que los derechos humanos sean inalienables y universales, pues ninguna persona puede renunciar a ellos y ningún otro, persona o institución, puede despojarlos o negarlos a alguien en cualquier lugar del mundo. Esta característica convierte a toda persona en sujeto de derechos, es decir, en personas sujetas a principios fundamentales que ordenan el actuar como ciudadanos del mundo moderno.

Dignidad:

El equipo PIB de Villa Alemana ha definido el concepto de dignidad como una construcción social en la que se le reconoce a toda persona un valor intrínseco por su condición de ser humano. Este valor intrínseco hace referencia al trato entre las personas de forma respetuosa, solidaria, justa, pacífica, reconociendo su libertad para el ejercicio de su autonomía y autodeterminación en la toma decisiones para su vida, su familia y su comunidad a partir del acuerdo con las demás personas involucradas, considerando siempre al otro como equivalente en derechos.

La dignidad no se entiende como un bien privativo de los individuos, sino que ésta se realiza en las relaciones entre personas y entre éstas con cualquier tipo de

organización humana, ya sea social, política, estatal, económica, religiosa o cultural. Además de lo anterior, para que las personas tengan el poder de ejercer su dignidad requieren de construir en sociedad junto con otros ciudadanos y con las instituciones gubernamentales, económicas y sociales en general, condiciones para la satisfacción de sus necesidades básicas, tales como una vivienda de calidad, un trabajo estable que aporte a su realización personal, familiar y social, acceso a educación y atención de salud de calidad, recreación, acceso a la cultura, las artes y la participación política directa tanto en el ámbito local, como regional y nacional.

La educación para el ejercicio de los derechos:

La educación es un proceso de formación que no se restringe al ámbito escolar y que involucra toda interacción entre seres humanos (IEA, 2008). La educación para el ejercicio de los derechos, también conocida como formación ciudadana, busca fomentar el entendimiento de que toda persona, sea niño, niña, joven o adulto, comparte la responsabilidad de lograr que los derechos fundamentales sean una realidad en cada familia y en cada comunidad (ONU, 2010). Según el coordinador de la cátedra UNESCO de educación en derechos humanos en Chile, la formación ciudadana es el proceso de aprender a ejercer derechos, consiste en formar sujetos de derecho (Magendzo, 2003). En este sentido, como lo menciona el Proyecto de Ley de Protección Integral de los Derechos de NNA, ya nadie discute que la protección de la niñez debe plantearse a partir de un enfoque de ciudadanía y de ejercicio de los derechos humanos (Campaña Movilizándonos, 2012).

Esta perspectiva se condice no sólo con el horizonte de la Convención sobre los Derechos del Niño, sino también con lo establecido en la Constitución Política de la República de Chile, respecto a la promoción y realización de los derechos esenciales de la condición humana (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2005), así como con la orientación de la Ley 20.032 en relación a formar y capacitar en el ejercicio de los derechos a niños, niñas, adolescentes y las personas que tienen trato directo con ellos

(Ministerio de Justicia, 2005b) y con el objetivo de la Ley de Tribunales de Familia de garantizar el ejercicio y goce pleno y efectivo de los derechos todos los niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Justicia, 2004).

De esta manera, la educación para el ejercicio de los derechos comprende toda actividad que se lleve a cabo para la formación de una cultura de derechos y para que las personas adquieran la capacidad de ejercer los derechos de forma práctica en su vida cotidiana, poniendo en juego principios asociados a los derechos humanos, actitudes propias de una personalidad democrática y comportamientos que construyan contextos para la garantía de los derechos.

Por consiguiente, se asume la responsabilidad de orientar las políticas públicas en infancia y adolescencia, particularmente en relación al Programa PIB de Villa Alemana, de facultar a niños, jóvenes y adultos para que ejerzan sus derechos y los de los demás, como un proceso de formación que se prolonga toda la vida (ONU, 2011) y que posibilita la prevención y la resolución de vulneraciones de derechos (Campaña Movilizándonos, 2012), mediante la generación de contextos de garantía de derechos en la familia, la escuela y la comunidad.

Ciudadanía:

El concepto de ciudadanía se establece como la condición desde la cual las personas participan en la definición de su destino como sujetos y como sociedad. De esta forma, la ciudadanía integra la identidad del sujeto y se ejerce en el actuar público y privado. Se relaciona con la identidad en la medida en que las personas se reconocen como partícipes del orden social, asumen los valores propios de ese ordenamiento e incorporan las costumbres y normas que regulan la interacción y la comunicación social en cualquiera de sus contextos (MEN y UNFPA, 2008).

El sujeto ejerce la ciudadanía no cuando obtiene un documento que lo acredite como ciudadano de un determinado país, sino cuando participa de la *construcción*

colectiva de la sociedad, de su transformación y del mejoramiento de las problemáticas que detienen su desarrollo. No basta con la titularidad de los derechos civiles y políticos: estos deben constituir la base para que las personas puedan ejercer sus derechos económicos, sociales, culturales, sexuales y reproductivos. (MEN y UNFPA, 2008).

En consecuencia, cuando se dice que alguien es ciudadano, se piensa en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien se sabe que se va a relacionar directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo- o a quien hará parte de las futuras generaciones. (Mockus, 2004).

Competencias Ciudadanas:

El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social (Cepeda, 2004). El propósito de una acción social basada en competencias ciudadanas es la construcción de sujetos sociales y políticos activos de derechos, que participan en la construcción de ambientes democráticos en cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana.

En este sentido, cuando se habla de *competencias*, se hace referencia a un conjunto de saberes, acciones y actitudes de aplicación del conocimiento en un contexto determinado. Se trata de la capacidad que tienen las personas para dar respuesta a problemas complejos de la vida cotidiana y llevar a cabo diferentes acciones para ello (Rychen y Salganik, 2003).

De esta manera, las *competencias ciudadanas* son aquellas que permiten a las personas vivir en sociedad, comprender las realidades sociales del mundo en que viven y ejercer la ciudadanía desde los principios democráticos. Este tipo de competencia,

incorpora saberes, actitudes y formas de comportamiento que posibilitan la interacción para la convivencia en una sociedad plural, la resolución pacífica de conflictos y la capacidad de ponerse en el lugar del otro para aceptar su diferencia y respetar sus valores, creencias, cultura y su historia personal y colectiva (IEA, 2010).

La incorporación de las competencias en la intervención social es una estrategia que apunta a la construcción de ambientes democráticos en el interior de la sociedad, la escuela, la familia y todo ámbito de relación del ser humano. Es el esfuerzo por hacer de las interacciones cotidianas, oportunidades para la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, equitativa y pacífica desde sus propios fundamentos.

El desarrollo de competencias ciudadanas no consiste en la transmisión de información y contenidos generales que puedan impartirse en una clase o en una intervención específica. Se trata de fomentar una serie de procesos del pensamiento crítico que se desarrollan en cada una de las actuaciones que se tienen en la interacción con el otro (MEN, 2003).

Competencias Proteccionales desde los DDHH:

La propuesta de competencias proteccionales desarrollada por el equipo, está fundamentada en la noción de ciudadanía y en las competencias ciudadanas. Según la construcción del equipo PIB Villa Alemana, son un conjunto de habilidades que desarrollan todas las personas en las relaciones sociales con el fin de generar espacios de garantía de derechos para la protección de niños, niñas y jóvenes, de acuerdo a su etapa de desarrollo y autonomía progresiva a favor de la construcción de una sociedad igualitaria, plural, diversa, justa, pacífica y respetuosa de todas las personas. Son una construcción que se realiza en sociedad y están siempre actualizándose en cada relación entre personas y agrupaciones.

En esta concepción se busca no confundir la responsabilidad parental, propia de padres, madres y/o cuidadores, con las competencias proteccionales que se entienden

como un conjunto de habilidades de todo ciudadano y de la sociedad en su conjunto frente al proceso de socialización de las nuevas generaciones.

Este modelo de intervención va más allá del desarrollo de competencias parentales. Propone no sólo capacitar a madres, padres y cuidadores para proteger adecuadamente a los NNA, sino además orientar todo proceso de intervención como un proceso de formación en el ejercicio de los derechos, de tal forma que todos, adultos, interventores, educadores, vecinos y también los mismos NNA sujetos de atención – teniendo en cuenta su etapa de desarrollo–, compartan la responsabilidad de materializar los derechos fundamentales en todas sus relaciones interpersonales.

El esquema práctico: una metodología para el ejercicio de derechos

Los procesos metodológicos enfocados en el ejercicio de derechos no responden a protocolos o a pasos objetivamente estandarizados para toda persona y contexto, sino a principios metodológicos que permitan ajustar las estrategias técnicas y las actividades operativas a la realidad particular de cada persona y su contexto (Cáceres, 2010). De esta manera, para la profundización del enfoque de derechos en la intervención social del programa PIB Villa Alemana, se propone trabajar a partir de cinco principios metodológicos que orienten las diferentes acciones hacia el ejercicio efectivo de los derechos y la vivencia de los valores democráticos, así como hacia la permanente reflexión sobre las preconcepciones, los pre-saberes, los prejuicios y los estereotipos que culturalmente inciden en la forma como las personas miran, actúan y se relacionan con los otros y sus realidades.

Estos cinco principios fueron desarrollados inicialmente con el apoyo de Giannina Saez, quien hace parte del equipo PIB Limache-Olmué, con ocasión de la Jornada Regional de Trabajo Familiar y DDHH, organizada por la Coordinación Técnica Regional de Valparaíso en Octubre de 2012. Luego fueron revisados y reformulados por el equipo PIB de Villa Alemana, siendo definidos de la siguiente manera:

Primero: Dignidad. Retomando los elementos definidos anteriormente (supra: 94-95), cuando se habla de dignidad se hace referencia al trato de forma respetuosa entre todas las personas, al reconocimiento del otro como igual en derechos y a las condiciones mínimas para la satisfacción de las necesidades humanas básicas, tanto en lo material, como en lo emocional, lo relacional y lo simbólico, tal como lo expresa el artículo 22 y 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos⁵ (ONU, 1948).

Se ejerce efectivamente la dignidad cuando se reconoce y valora que todas las personas merecen ser tratadas por igual con respeto, y cuando se reflexiona críticamente junto a los demás sobre las condiciones para tener una buena casa, comer bien, vestirse bien, jugar, educarse y sentirse bien, desarrollando como costumbre propia el generar acciones para que esas condiciones sean una realidad en la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad.

En este sentido, la dignidad se pone en tensión cuando las condiciones económicas, sociales y culturales indispensables para tener una vida digna no se encuentran garantizadas, es decir, cuando las condiciones mínimas para ser persona se encuentran amenazadas por la pobreza material, emocional o social.

Este principio se relaciona con el reconocimiento del valor intrínseco de cada persona por el sólo hecho de hacer parte del género humano, tal como lo contemplan la DUDH (ONU, 1948) y la Declaración de los Derechos del Niño⁶ (ONU, 1959).

Reconocer la condición de sujeto del niño implica distinguir que aquello que se protege no es el cuerpo del niño, su integridad individual como objeto de valor social. Lo que se protege es el derecho que tiene todo NNA de ejercer libremente su dignidad en todo momento y situación.

Segundo: Identidad. Se trata del derecho de los niños a tener una identidad, contemplado en el artículo 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño⁷ (ONU,

⁵ En adelante DUDH.

⁶ En adelante DDN.

⁷ En adelante CDN.

1989). Éste implica el reconocimiento de los niños en tanto sujetos de derechos, su valoración y la visibilización de su historia personal y familiar, y de cómo su biografía ha incidido en su situación particular actual y en la persona que es.

Se trata de reconocer al niño, niña o joven desde el derecho a su identidad, la cual va más allá del nombre y el registro de nacimiento. Tiene que ver con el reconocimiento de su historia, sus relaciones familiares, la lectura que hace de su realidad y el lugar que ocupa y ejerce en esta realidad particular.

La identidad es puesta en tensión cuando a una persona adulta, niño, niña o joven se le reconoce desde categorías que le son estigmatizadoras y discriminadoras, tales como *el pobretón, el niño problema, la floja, el disruptivo o la negligente*. Esta identificación imposibilita a la persona ocupar el lugar que verdaderamente desea ocupar en sus relaciones familiares y sociales. Favorecer el ejercicio de la identidad desde este enfoque de derechos implica, por tanto, reconocer y valorar la historia personal, familiar y comunitaria de unos y otros, diferenciando la opinión y el proyecto de vida propios del de los demás, generando acciones para que todos por igual y sin discriminación puedan desarrollarse como las personas que quieren ser en los diferentes ámbitos de la vida.

Tercero: Autonomía. Este principio concentra el derecho a expresar libremente la opinión, a participar activamente en las decisiones que afectan la vida propia y el derecho de todo niño a ser preparado para una vida autónoma e independiente en el espíritu de los DDHH, como lo expone el principio 10 de la DDN (ONU, 1959) y en su preámbulo la CDN (ONU, 1989).

Tiene que ver igualmente con el tránsito desde una concepción del niño visto como objeto de protección social, hacia el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, que desarrolla progresivamente su autonomía, que es capaz de tomar decisiones de acuerdo a su desarrollo y que en ese sentido es gradualmente soberano de su cuerpo y de sí mismo. En la política pública chilena, se corresponde con el cambio de paradigma respecto a la mirada del niño en situación irregular a la del niño como sujeto activo de derechos (Campaña Movilizándonos, 2012).

La autonomía es tensionada cuando las decisiones se toman de manera arbitraria y unilateral, sin escuchar ni tener en cuenta la opinión de las demás personas a quienes afecta dichas decisiones. El ejercicio efectivo de la autonomía consiste entonces en ponerse de acuerdo con las demás personas de la familia, escuela, trabajo y comunidad, en los roles, tareas y responsabilidades acordes al desarrollo de cada uno, al proyecto de familia y al proyecto de comunidad que se comparte, considerando siempre la opinión de todos como igualmente importante.

Cuarto: Justicia. Junto con la dignidad, la justicia es uno de los principios fundamentales de los derechos humanos. En este modelo comprensivo, la justicia se entiende como el orden de medidas que posibilitan la protección y el desarrollo humano de todas las personas dentro del espíritu de los derechos, tal como lo proclama el artículo 28 de la DUDH (ONU, 1948), el principio 2 de la DDN (ONU, 1959) y el interés superior del niño enunciado en el artículo 3 de la CDN (ONU, 1989).

Este principio se refiere entonces al establecimiento de un orden social que reconozca las necesidades humanas de los niños, niñas y jóvenes, así como las de sus familias, que se base en los valores democráticos y en el ejercicio de los derechos, y que sea ciertamente útil para el desarrollo de las personas. La justicia en tanto principio, pone a las personas en primer lugar por encima del orden mismo y busca evitar que cualquier NNA sea tomado como instrumento para el mantenimiento del orden, es decir, con este principio se pretende impedir que primen las necesidades de un determinado orden institucional por sobre las necesidades humanas.

Para ello, es primordial diferenciar las necesidades subjetivas del niño y su familia, de las expectativas sociales e institucionales. La intervención social, por tanto, no responde a las demandas y necesidades de SENAME, el colegio, los tribunales u otras entidades de la red comunitaria, así como tampoco a lo que comúnmente sea entendido como moralmente bueno. La intervención está orientada entonces a identificar, visibilizar y dar respuesta a las necesidades subjetivas del niño y su familia, para que

puedan constituirse ciertamente como sujetos de derechos y para que sus relaciones estén basadas en el trato digno y en la garantía de los derechos.

De esta forma, la justicia es tensionada cuando los intereses de un determinado orden institucional de una comunidad, escuela, trabajo o familia, desplazan a un segundo plano el ejercicio efectivo de los derechos del NNA o de sus adultos significativos. Por ejemplo, cuando un colegio expulsa o cancela la matrícula de un estudiante porque su particular situación personal o familiar altera el orden institucional y atenta contra el manual de convivencia del establecimiento.

El ejercicio efectivo de la justicia consiste en estar comprometido y hacerse responsable de construir una sociedad que formula sus normas para que cada persona pueda satisfacer sus necesidades y se desarrolle participando activamente en el mejoramiento de su familia, escuela, trabajo y comunidad.

Quinto: Aprendizaje. Se relaciona con el derecho fundamental a la educación gratuita establecido tanto en el artículo 26 de la DUDH (ONU, 1948), como en el principio 7 de la DDN (ONU, 1959) y el artículo 28 de la CDN (ONU, 1989). Sin embargo, es el principio 10 de la DDN (ONU, 1959) el que ofrece el sentido más profundo de este principio metodológico, pues proclama que todo NNA debe ser formado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad, paz y fraternidad en el respeto y ejercicio de los derechos.

Toda intervención inspirada en los DDHH involucra un proceso educativo de los derechos orientado a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, pluralista y tolerante. Sin embargo, los derechos fundamentales no se imponen como una nueva forma de adoctrinamiento y colonización cultural. Tampoco se enseñan como contenidos informativos que las personas debieran memorizar. La Educación en Derechos Humanos se centra en el aprendizaje (ONU, 2004). Por tanto, los derechos humanos no se imponen ni se enseñan, se aprenden entre todos en cada intervención y en cada relación humana.

La actitud del equipo interventor no puede ser entonces la de un colono misionero que impone sus propios valores, ni la de un maestro experto que trasmite sus conocimientos ya consolidados, sino la de una persona que se reconoce en falta frente a los ideales democráticos y que asume como suyo el proyecto ético de construir en conjunto con los demás una sociedad más justa, igualitaria y pacífica. El aprendizaje de los derechos es una tarea personal que se realiza mutuamente con aquel que es convocado a participar de dicho proceso en la intervención.

El principio del aprendizaje entra en tensión cuando se entienden los derechos solamente como un marco normativo que hay que obedecer y que, por tanto, hay otras personas que tienen el conocimiento y la experticia necesaria para dictar cómo se realizan correctamente los derechos. En otras palabras, el aprendizaje se tensiona cuando alguien ocupa el lugar del experto, instalando así una relación desigual basada en un ejercicio de poder y no en el ejercicio efectivo de los derechos (supra: 77-86).

Por el contrario, el principio del aprendizaje se efectúa cuando se comprende y valora que los derechos se construyen entre todos, que nadie es un experto con formulas certeras y universales para actuar conforme a los derechos y que por eso cada relación con otra persona es una oportunidad para aprender cómo ejercer efectivamente los derechos de todos en la familia, con los amigos, en la escuela, el trabajo y la comunidad.

Dialéctica de la comprensión: esquema conceptual y esquema práctico ilustrados en la ruta operativa.

El proceso de atención familiar focalizada del PIB Villa Alemana se desarrolla en cuatro etapas principales: 1. Pre-ingreso, 2. Profundización diagnóstica, 3. Ejecución del plan de intervención y 4. Egreso. El propósito de los principios metodológicos expuestos en el apartado anterior es poder articular coherentemente los fundamentos conceptuales que componen la mirada paradigmática del equipo técnico, con la práctica concreta de cada dupla en cada una de las etapas del proceso de atención.

A continuación se expone cómo estos principios son aplicables en cada etapa de la ruta operativa del programa.

1. Etapa de pre-ingreso:

En esta etapa se espera poder recopilar el mayor número de antecedentes posibles sobre la familia y la situación del niño, niña o joven. Se diligencia la ficha psicosocial y se realizan algunas entrevistas preliminares con el propósito de completar la información faltante, definir la complejidad del caso y conocer la disposición y motivación de las personas para participar en el proceso de atención del programa. En este primer momento los niños y sus familias son convocados a participar en las acciones propias de esta instancia y es fundamental que el acento de la intervención esté puesto en el ejercicio de la participación informada y voluntaria, así como en la toma de decisiones por parte de los directamente involucrados.

El reconocimiento del otro se pone en juego desde la lectura que se hace de los antecedentes, orientando la mirada y la intervención no hacia los conflictos, los factores de riesgo o los aspectos negativos del niño y su familia, así como tampoco hacia los juicios de valor contenidos en informes previos. El desafío de la intervención social en esta fase es poder develar quién es el niño, niña o joven que llega al programa, qué ha vivido en su historia personal y familiar que lo han llevado a la situación actual y qué decisiones han tomado él o ella y su familia para ser las personas que son.

La protección de la dignidad del niño, se efectúa cuando se entiende que no es posible tomar una decisión sobre la protección del niño, como una internación, una derivación a otro programa o el mismo ingreso del niño o niña al programa PIB, sin conocer y tener en cuenta lo que éste y su familia piensa, siente y opina respecto a su singular momento vital y el eventual apoyo que pueda prestarle la intervención desde el programa. No es coherente adelantar un proceso de atención si el niño y su familia no

toman la decisión deliberada e informada de participar, independientemente de su situación judicial.

La comprensión de las necesidades humanas del niño se pone en práctica cuando antes de responder a las demandas institucionales o sociales de ingreso o asistencia, o a lo que culturalmente es visto como lo que moralmente se debe hacer, se releva al primer lugar las necesidades de afecto, apoyo, contención, escucha o expresión que el niño requiere para su desarrollo como persona autónoma.

En ningún momento es prudente asumir una actitud de experto que tiene la capacidad de gestionar y resolver una determinada problemática aparentemente objetiva, sin contar con la participación y decisión del otro. La pregunta fundamental que se plantea aquel que realiza la intervención en la etapa de pre-ingreso es qué puedo aprender respecto a la práctica de los derechos humanos junto a este niño y su familia en el momento actual de su historia y de la mía. De esta forma, evitando la lectura prejuiciosa y asumiendo una actitud de reflexión y cuestionamiento, se lleva a escena el enfoque educativo centrado en el aprendizaje. Las personas deciden entonces si hacen parte o no de la invitación a construir una sociedad mejor, partiendo por la democratización de las relaciones familiares.

Por último, la autonomía se garantiza desde el momento mismo en el que las personas comprenden que su motivación propia, su voluntariedad y su decisión son fundamentales para definir si ingresan o no al programa PIB o si existe una alternativa distinta que pueda responder de mejor manera a las demandas particulares que el niño y su familia traen.

2. Etapa de profundización diagnóstica:

Esta etapa inicia cuando en el pre-ingreso se identifica que la situación del niño y su familia corresponde efectivamente a una mediana complejidad, es decir, cuando la situación que motiva el ingreso no está relacionada con comisión de delitos, abuso

sexual, violencia grave, abandono o consumo problemático de drogas. Si el contexto familiar no presenta estas situaciones y si el niño, niña o joven y las personas directamente involucradas en su vida han tomado la decisión informada de participar en el programa PIB, sólo entonces se asigna una dupla del equipo para profundizar en la realidad de ese contexto familiar.

El reconocimiento del otro como sujeto se da en esta fase en la medida en que se profundiza en la biografía del niño y su familia y, nuevamente antes de emitir juicios de valor, se reflexiona en conjunto con ellos sobre las distintas circunstancias y decisiones que les llevaron a la situación actual.

Es fundamental identificar la posición que asume el niño sujeto de atención en sus relaciones familiares, escolares y comunitarias, así como la manera en la que se le reconoce y valora en cada uno de estos ámbitos. De la misma forma se identifica la posición subjetiva desde la que el niño se relaciona con la dupla y el programa. Gran parte de las demandas emocionales, actitudinales y comportamentales del niño van a guardar relación con esta posición subjetiva, que además es la manera como éste va definiendo su forma de ser.

Desde el lugar que ocupa cada persona en sus relaciones humanas se ejercen ciertos principios y valores que dan sentido a la experiencia. Un aspecto esencial del diagnóstico es develar mediante el diálogo y la reflexión con el niño y su familia, cuáles son estos valores que definen su relaciones interpersonales. Éstos valores pueden estar o no asociados a los derechos humanos. De cualquier forma, es importante apreciar cuáles son estos valores y cuál es el fundamento simbólico que les da sentido, por ejemplo, la religión, la historia personal o familiar, o la particular concepción de mundo y sociedad.

El reconocimiento del otro como sujeto pasa por comprender que en relación a los derechos humanos los sujetos de intervención no son simples ignorantes o inocentes personas que actúan por desconocimiento. El ejercicio de los derechos no es un problema de información. Toda persona se relaciona a partir de un marco valórico que legitima sus acciones, pensamientos y emociones. De este modo, muchos padres y

cuidadores justifican, por ejemplo, el uso del maltrato físico hacia los niños como una estrategia de control en la crianza, basados en los textos bíblicos o en su propia historia familiar, en los cuales el valor de la obediencia, la jerarquía y la sumisión a un poder superior son fundamentales. Estos valores determinan que algunas situaciones que son vistas como vulneración de derechos desde afuera, sean consideradas por la familia como medidas de protección. La familia no cree entonces que está agrediendo o violentando al niño, sino cuidándolo, protegiéndolo y corrigiéndolo para que sea una buena persona.

No obstante, el diagnóstico no consiste en identificar este marco valórico para corregir creencias equivocadas que van en contra de los derechos. Hacer esto, sería asumir una actitud prejuiciosa, discriminadora y autoritaria. El diagnóstico busca reconocer estos valores para comprender su sentido y a partir de esto instalar el diálogo y la reflexión entre el particular marco normativo del niño y su familia, por un lado, y el marco de valores universales de los derechos humanos, por otro.

Reconocer la posición subjetiva de las personas, apreciarla y comprenderla no implica tener que estar de acuerdo con ellas, pero sí favorece el derecho a expresarse libremente, el derecho a opinar y a participar activamente en aquello que afecta su vida y su futuro, así como a construir un vínculo para una intervención más horizontal, justa y equitativa, lo cual conlleva al establecimiento de un trato digno.

Como resultado del proceso de profundización diagnóstica se define en consenso con el niño y su familia la situación problema a intervenir, el principio metodológico que mejor responde a esta problemática y las acciones que favorecerán un mayor ejercicio de dicho principio. Buscando siempre el acuerdo mutuo para el alcance de los objetivos que se van a plantear en el plan de intervención. Esta construcción conjunta del diagnóstico y de los objetivos de la atención garantiza el ejercicio de la autonomía y ofrece las condiciones para proponer un plan de intervención orientado al ejercicio de los derechos.

3. Etapa de ejecución del plan de intervención:

El vínculo y la dinámica de la interacción construida entre la dupla, el niño y la familia durante la etapa de profundización diagnóstica, es desarrollada y puesta en tensión durante la etapa de ejecución del plan de intervención, según los objetivos que se alcancen o que se replanteen de acuerdo a las nuevas circunstancias que vayan surgiendo durante el periodo de atención en el programa PIB.

La intervención en esta fase consiste en poner en práctica de manera sistemática, en las distintas relaciones humanas tanto al interior del núcleo familiar como en otros escenarios de interacción del niño y la familia, los principios y las competencias proteccionales acordados⁸, de acuerdo con la situación y contexto particular de la familia.

Para lograr esto, las diferentes duplas hacen uso de su propio conocimiento disciplinar y de su experiencia de trabajo y de vida. No se requiere de una determinada técnica psicológica, educativa o social. Puesto que esta propuesta metodológica está orientada no por criterios objetivos y estandarizados, sino por principios éticos operacionalizados, cualquier técnica o instrumento puede ser ajustado a los fines de formación y promoción de una cultura de derechos para la construcción de relaciones dignas y de una sociedad más justa, pacífica y tolerante.

De esta forma, una terapia, un refuerzo escolar o un taller familiar pueden utilizar diferentes técnicas psicológicas, pedagógicas o del trabajo social con la misma rigurosidad y método, siempre y cuando respondan pertinentemente a los objetivos y principios definidos para el plan de intervención. En este aspecto, el interventor, la dupla y el equipo ponen en juego su disposición y capacidad de aprendizaje, al plantearse el desafío de responder a la pregunta de cómo su particular experticia disciplinar aporta a la construcción de ambientes de auténtica garantía de derechos, a través de los objetivos y técnicas propias de su disciplina.

⁸ La Pauta de Competencias Proteccionales desarrollada por el equipo PIB de Villa Alemana, contiene estos mismos principios metodológicos formulados como competencias (ver infra: 116-117).

Como se observa, el acento está puesto en el ejercicio efectivo de los derechos. Toda actividad o técnica debe dar cuenta expresa de la práctica de los derechos, del trato digno e igualitario, del respeto por la persona, su autonomía y sus decisiones. En este sentido, cualquier decisión que se tome respecto al proceso de atención sin consultar la opinión del niño, niña o joven, ni la de alguno de los adultos responsables, no sería coherente con el enfoque de derechos ni con los principios metodológicos propuestos.

Por esto mismo, estrategias de intervención basadas en la marginación o la exclusión del niño y su familia, como retirar permanentemente a un niño de un taller porque se porta mal o no involucrar a la madre en el proceso de atención porque se le señala de negligente, o cualquier otra medida de control similar, resulta contraria a un enfoque de intervención basado en los derechos humanos. Toda decisión que se tome al respecto debe contar con la opinión del niño y su familia, así como tiene que garantizar el derecho a la información respecto a los cambios en el plan de intervención, aún cuando la decisión final que tome la dupla o el equipo sea contraria a esa opinión.

4. Etapa de egreso:

Lo ideal del proceso de atención es que el egreso del niño y su familia se produzca por el cumplimiento de los objetivos acordados en el plan de intervención y por una decisión consensuada entre la dupla y la familia. Sin embargo, también es probable que el egreso sea el resultado de un cambio de domicilio a otra ciudad, de un agravamiento de la situación familiar que requiere derivación a un programa especializado, del término del plazo máximo de atención en el programa (18 meses) o debido al cumplimiento de la mayoría de edad del joven (SENAME, 2012a; 2012b).

En aquellos casos donde el egreso es producto del cumplimiento de los objetivos del plan de intervención, se espera que se dedique un tiempo prudente, de uno a tres meses, para preparar al niño y su familia para el término del proceso y cerrar los

diferentes temas, discusiones y reflexiones desarrolladas a lo largo del periodo de atención en el PIB.

Es importante distinguir que se termina el proceso de intervención pero no el vínculo y el intercambio comunitario que puede seguir generándose con el niño, niña o joven y su familia, a propósito del proyecto común de consolidar una cultura de derechos en la sociedad.

En este punto las personas no son vistas como ciudadanos ideales que nunca más volverán a experimentar una situación de vulneración de derechos, así como tampoco se llega a pensar que jamás se convertirán en agresores. Lo que se espera es que las personas se reconozcan a sí mismas en falta frente a los ideales democráticos y que compartan el proyecto ético de construir en conjunto una sociedad mejor, donde se garanticen los derechos de todas las personas, empezando desde casa. Esto a su vez constituye precisamente una de las características básicas de una personalidad democrática, que entiende a los derechos humanos no como un marco normativo al que todos deben alinearse, sino como un ideal humano de sociedad que estamos aprendiendo a realizar de manera crítica en nuestra cotidianidad.

La protección de la dignidad se garantiza justamente en la preparación del egreso y la realización de éste por consenso con el niño y su familia, respetando siempre el ejercicio de su autonomía y posibilitando su participación en la toma de decisión sobre el término del proceso.

A manera de conclusión, puede destacarse que a lo largo de la ruta operativa del programa PIB, se requieren de la participación, la construcción colectiva, la toma de decisiones y la libre expresión de la opinión como condiciones propias para desarrollar una intervención coherente con los principios metodológicos y los conceptos fundamentales que orientan la acción social desde un enfoque de derechos.

IV.2. El segundo resultado: un instrumento de evaluación de competencias proteccionales y una matriz para el análisis de casos y el diseño de planes de intervención

Los principios metodológicos expuestos en el apartado anterior, fueron reformulados como competencias protectoras y organizados en una rejilla para la evaluación no de las competencias parentales de padres, madres o cuidadores, sino para la valoración crítica del ejercicio de los derechos.

Esta rejilla o pauta de competencias busca concretizar en un instrumento los supuestos emanados de la crítica a la política pública que rige los PIB (supra: 87-89). El primero de ellos tiene que ver con la crítica a la individualización de los derechos y la responsabilización exclusiva de padres, madres y cuidadores sobre las vulneraciones de derechos. Si los derechos fundamentales se entienden como constructos sociales y no como una propiedad individual, las vulneraciones de derechos son entonces problemáticas de lo social, es decir, dificultades que se dan en el encuentro con otro y que se constituyen en obstáculos para el ejercicio efectivo de los derechos. Por consiguiente, la evaluación de la situación de vulneración no puede reducirse a una evaluación de competencias parentales, sino que requiere ampliarse a una evaluación de la forma en la que se están ejerciendo los derechos y sus principios fundamentales en las relaciones cotidianas en la familia, con el grupo de pares, en la escuela, en el trabajo y en la comunidad.

Por lo anterior, este primer instrumento se ha diseñado no para evaluar las habilidades y conocimientos de los padres acerca de la crianza de sus hijos, sino con el objetivo de evaluar la mirada que cada persona puede tener sobre los derechos, de forma tal que pueda tomar conciencia respecto a esta mirada, generar una reflexión crítica acerca de la posición que asume frente a los derechos humanos y así favorecer una movilización respecto a la situación de vulneración de derechos que se experimenta. Por esto, más que un instrumento de evaluación de competencias parentales, lo que se propone es una pauta de evaluación de competencias proteccionales desde los DDHH.

El segundo supuesto que se aplica en esta pauta se relaciona con la ruptura que se busca del ejercicio de poder existente en una relación basada en el saber técnico, en el que el técnico del programa es un experto en derechos y el usuario una persona en déficit respecto a la garantía de los derechos. En este sentido, en la pauta de competencias proteccionales se parte por reconocer que respecto al ejercicio de los derechos no existen expertos e inexpertos, así como tampoco personas competentes o incompetentes. Lo que sí se reconoce es la diferencia y la diversidad, es decir, se entiende que toda persona es competente y tiene habilidades que implementa para la protección de NNA y de sus seres queridos desde esquemas valóricos variados, que pueden relacionarse o no con los principios de los derechos humanos.

De este modo, se acepta el criterio evaluador. Se reconoce la dimensión de poder propia de un programa que hace parte de la política pública de protección a la infancia pero no para emitir juicios sobre las habilidades parentales de alguien, sino para promover la reflexión crítica acerca de cómo todos, tanto usuarios como técnicos interventores, se posicionan frente al enfoque de derechos y la práctica de sus principios fundamentales y cómo es posible relacionarse de una forma que favorezca un efectivo ejercicio de los derechos.

Así entonces, la pauta de competencias proteccionales está compuesta por cinco competencias básicas, las cuales no son otras que los mismos principios metodológicos implementados por el equipo técnico del PIB Villa Alemana en la intervención. Estas competencias básicas son: dignidad, identidad, autonomía, justicia y aprendizaje. Cada una de estas competencias está a su vez desplegada en cinco niveles de desempeño que van de 0 a 4, en el que cada nivel indica una posición distinta respecto de la misma competencia.

El nivel 0 hace referencia a un desempeño basado en la diferencia, es decir, la persona que se localiza a sí misma en este nivel, reconoce que sus acciones y opiniones respecto a los derechos se encuentran fuera del enfoque de derechos, por lo cual los

valores relevados y que se ponen en práctica en sus relaciones cotidianas son otros distintos a los principios de dignidad, igualdad, libertad, solidaridad, justicia y paz.

El nivel 1 indica un grado de conocimiento e información respecto a los derechos humanos en general y los derechos de los niños en particular, sin estar del todo de acuerdo con ellos, planteando así un conflicto o tensión entre el paradigma de derechos y el esquema de valores personal y familiar.

El nivel 2 señala una adherencia declarada al enfoque de derechos pero que no se condice con las acciones, costumbres y prácticas cotidianas de la persona y su familia, puesto que se observan demasiados obstáculos personales, familiares o sociales que impiden el ejercicio de los derechos.

En el nivel 3, la persona reconoce adherir y valorar los derechos para el desarrollo humano y realiza algunas acciones concretas para llevar a la práctica los derechos, principalmente buscando construir relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y el reconocimiento conjunto de los derechos.

Finalmente, en el nivel 4 se plantea un ejercicio de los derechos incorporados como parte esencial de la forma de ver el mundo y de la cultura familiar y comunitaria, en la que se han desarrollado costumbres propias de una sociedad democrática.

La estructura general de la pauta de competencias proteccionales es entonces la siguiente:

COMPETENCIAS PROTECCIONALES DESDE LOS DDHH	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
	Diferencia	Información	Mirada	Acción esporádica	Práctica continua
Dignidad					
Identidad					
Autonomía					
Justicia					
Aprendizaje					

Esta graduación de cada competencia ofrece una gama de posibilidades que van desde una posición radicalmente diferente al enfoque de derechos (Nivel 0), a una posición de aceptación y práctica de los derechos fundamentales como parte de la vida cotidiana (Nivel 4). Tanto la estructura general de la pauta como la división de cada competencia en cinco niveles está basada en el enfoque de competencias ciudadanas (MEN, 2003) y en el paradigma internacional de la formación ciudadana (MEN y UNFPA, 2008), los cuales a su vez se fundamentan en el enfoque pedagógico de la enseñanza para la comprensión (Stone, 1999; Blythe, 1998).

Pauta de competencias proteccionales

COMPETENCIAS PROTECCIONALES DESDE LOS DDHH	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
	Diferencia	Información	Mirada	Acción esporádica	Práctica continua
Dignidad	Pienso que es importante obedecer la autoridad en la casa, la escuela, el trabajo, el juzgado y en el PIB, para merecer ser tratado con respeto y dignidad, pues creo que no todas las personas merecen tener derechos en la ropa, la comida, los juegos o las salidas si no hacen caso y no cumplen con sus deberes.	Pienso que es importante obedecer la autoridad en la casa, la escuela, el trabajo, el juzgado y en el PIB, para merecer ser tratado con respeto y dignidad, pues conozco que las personas merecen tener derechos en la ropa, la comida, los juegos o las salidas, pero pienso que es igualmente importante que hagan caso y cumplan con sus deberes.	Conozco y creo que todas las personas merecen ser tratadas por igual con respeto y dignidad, como también tener condiciones para tener una buena casa, comer bien, vestirse bien, jugar, educarse y sentirse bien, pero pienso que en la realidad las cosas no son así y yo no puedo hacer nada.	Conozco y creo que todas las personas merecen ser tratadas por igual con respeto y dignidad, como también tener condiciones para tener una buena casa, comer bien, vestirse bien, jugar, educarse y sentirse bien, y algunas veces, cuando puedo, intento hacer cosas concretas para que esto sea real con las personas que quiero.	Reconozco y valoro que todas las personas merecen ser tratadas por igual con respeto y dignidad, y reflexiono críticamente junto a los demás sobre las condiciones para tener una buena casa, comer bien, vestirse bien, jugar, educarse y sentirse bien, y acostumbremos siempre hacer cosas para que estas condiciones sean una realidad en nuestra casa, escuela, trabajo y comunidad.
Identidad	Mantengo en silencio y no digo nada acerca de la historia personal y familiar, pues pienso que no es importante o que puede ser malo para la situación actual, puesto que cada persona debe ocupar el lugar que le toca en la casa, la escuela, el trabajo y la sociedad, y no se puede cambiar porque no depende de uno.	Conozco que las personas en general tienen derecho acerca de su historia personal y familiar, pero creo que es mejor mantenerlo en silencio y no decir nada porque cada persona debe ocupar el lugar que le toca en la casa, la escuela, el trabajo y la sociedad, y no se puede cambiar porque no depende de uno.	Creo que es bueno e importante que cada persona conozca y pueda hablar de su historia personal y familiar, de forma que pueda ser quien quiera, siempre y cuando no genere problemas y se adapte a las reglas de la casa, la escuela, el trabajo y la sociedad en general.	Reconozco y valoro mi historia personal y la de las demás personas, así como su proyecto de vida, intentando cuando puedo favorecer la expresión de su forma de ser, sobre todo en la casa para que no tenga problemas en otras partes.	Reconozco y valoro mi historia personal, familiar y comunitaria, así como la de los demás, diferenciando mi opinión y mi proyecto de vida, y generando acciones constantes con los otros para que todos por igual y sin discriminación podamos desarrollarnos como las personas que queremos ser en la casa, la escuela, el trabajo y la sociedad.
Autonomía	En mi familia las decisiones las toma quien manda sin tomar en cuenta la opinión de los demás integrantes, principalmente niños, niñas y jóvenes, pues creo que es responsabilidad de esa persona y a los demás no les corresponde o no están en edad de saber lo que es mejor para sus vidas.	Conozco que las personas en general pueden opinar acerca de las decisiones que se toman, pero pienso que en mi familia las decisiones las tiene que tomar quien manda aunque los demás no estén de acuerdo, pues esa persona sabe lo que es mejor para todos.	Pienso que es importante conocer la opinión de las demás personas involucradas, también a los niños, niñas y jóvenes, para tomar buenas decisiones, pero finalmente quien manda decide siempre porque sabe lo que es mejor para nosotros.	Reconozco y valoro la opinión de los otros, también de los niños, niñas y jóvenes, para tomar buenas decisiones y algunas veces tomamos las decisiones entre todos.	Me pongo de acuerdo con las demás personas de mi familia o comunidad, acerca de los roles, tareas y responsabilidades según el desarrollo de la autonomía progresiva de cada persona y el proyecto de familia y comunidad que compartimos, considerando siempre la opinión de todos como igualmente importante.

Justicia	Creo que hay que cumplir con las normas establecidas aunque no nos gusten o acomoden, porque es más importante mantener el orden que dar a todos en el gusto. Respetar las normas y el orden nos hace personas útiles para la sociedad.	He escuchado que todas las personas tienen los mismos derechos, pero creo que es más importante respetar las normas establecidas y mantener el orden que dar en el gusto a todos. Por lo tanto, si alguien no respeta estas normas no puede pedir que le den sus derechos, porque respetar el orden es lo que nos permite ser útiles a la sociedad.	Estoy de acuerdo con que haya normas y leyes que sean útiles para que todas las personas estén bien y puedan satisfacer sus necesidades, pero sé que en la realidad así no son las cosas pues las leyes y las reglas las hacen quienes mandan y los demás no podemos hacer nada porque eso crea desorden.	Estoy de acuerdo y valoro la importancia de que existan normas y leyes que sean útiles para que todas las personas estén bien y puedan satisfacer sus necesidades, y aunque en la actualidad esto no es así, por lo menos en mi familia intentamos, para algunas cosas, establecer normas entre todos tratando de responder, cuando es posible, a las necesidades de cada uno, especialmente si son niños, niñas o jóvenes, de manera que estas reglas nos permitan un mayor desarrollo como personas.	Estoy comprometido y me hago responsable de construir una sociedad que hace sus leyes para que cada persona pueda satisfacer sus necesidades y se desarrolle participando activamente en el mejoramiento de su familia, escuela, trabajo y comunidad. Para esto frecuentemente nos organizamos para conversar, reflexionar, tomar acuerdos y entre todos hacer cosas para que se respeten y practiquen los derechos.
Aprendizaje	Pienso que los derechos son normas que hay que obedecer porque así lo exige la autoridad, y las personas del PIB, el Tribunal y el Colegio tienen que enseñarnos cómo hay que cumplir con ellos.	Me han explicado que los derechos son una forma de relacionarse basada en el respeto mutuo y la participación, pero creo que es mejor asumirlos como normas que hay que obedecer porque si no nadie los cumple, ni los aprende correctamente en el PIB, el Tribunal o el Colegio.	Comparto la idea de que los derechos hay que aprenderlos entre todos en el día a día y que nadie es un experto que no haya nunca vulnerado los derechos de otra persona, aunque igual hay gente que por su profesión o experiencia puede enseñarme cómo hacerlo mejor.	Comparto la idea de que los derechos hay que aprenderlos entre todos en el día a día y que nadie es un experto que no haya nunca vulnerado los derechos de otra persona, por eso a veces en mi familia compartimos información y experiencias de lo que vamos aprendiendo para ejercer nuestros derechos sin estar siempre esperando que alguien nos diga cómo debemos hacerlo.	Comprendo y valoro la idea de que los derechos los construimos entre todos, que nadie es un experto que se las sabe todas y que por eso cada relación con otra persona es una experiencia de aprendizaje de cómo ejercer efectivamente los derechos de todos en mi familia, con mis amigos, en la escuela, el trabajo y la población.

La pauta de competencias proteccionales puede ser usada en una sesión de trabajo con el NNA o en una sesión familiar, mediante la aplicación de alguna dinámica de grupo o una actividad lúdica que favorezca la reflexión crítica. Si bien ésta pauta es estándar, las estrategias de aplicación son diversas a partir de las particularidades de la familia, como también de las características de la dupla que facilita dicho espacio de discusión. El lineamiento transversal de dichas estrategias se refiere a la participación y a la propuesta activa de las familias.

La pauta se aplica con las familias que cumplan con los siguientes criterios: 1) Familias con más de tres meses de participación en el Programa, puesto que en dicho periodo de tiempo habrían culminado la fase de profundización diagnóstica. 2) Familias que durante el proceso diagnóstico hayan manifestado adherencia al Programa. Esto es que hayan (a) participado de las actividades propuestas, (b) manifestando su interés a través de propuestas de temas a trabajar, explicitando su opinión respecto de la situación familiar y las problemáticas emergentes, y (c) la participación en la toma de decisión respecto del plan de intervención individual. 3) Familias cuya situación problema cumpla con el perfil de mediana complejidad definido en las orientaciones técnicas de SENAME.

En términos ideales la pauta se trabaja con el grupo familiar completo. Si esto no es posible de realizar, se aplica en conjunto con los participantes directos del plan de intervención. La dupla de profesionales del equipo técnico son quienes facilitan el espacio de las sesiones en la cual se trabaja en las temáticas de evaluación de competencias proteccionales, pero es la familia en conjunto con los profesionales quienes van construyendo la evaluación a partir de las discusiones que se generan en dicho espacio. El tiempo de aplicación de la pauta se estima de dos a tres sesiones de 1,5 horas, sin embargo, el tiempo estimado dependerá del grupo de personas que participen de las sesiones y de los emergentes surgidos en la situación familiar.

El objetivo principal de su aplicación es poder identificar cuál de los cinco principios es el que de manera más central se encuentra tensionado en la situación de

vulneración de derechos que se está experimentando. Una vez identificado el principio tensionado, es importante localizar en cuál de los niveles de desempeño se encuentra el NNA y la familia. Así entonces, al finalizar la implementación de la pauta se espera poder definir qué principio está tensionado y en qué nivel.

Esta interpretación de la situación problemática en base a los principios propuestos y la consiguiente localización del nivel de ejercicio de ese principio, favorecen la definición de objetivos de intervención orientados de forma más concreta al ejercicio de los derechos.

Para facilitar este proceso, se diseñó una matriz de análisis y diseño de planes de intervención que operacionaliza el tránsito de la situación problema al establecimiento de acciones para la intervención, todo esto a través de una re-interpretación de la situación y redefinición de los objetivos con base a los principios metodológicos y las competencias proteccionales. La siguiente es su estructura general:

Situación problema (¿Qué?)	Principal principio tensionado (¿Por qué?)	Competencia proteccional relacionada (¿En qué nivel?)	Objetivo general para PII (¿Para qué?)	Estrategias y acciones (¿Cómo?)

Matriz de análisis de caso y diseño de plan de intervención

Nombre del niño/a: _____

Fecha de elaboración: _____

Situación problema (¿Qué?)	Principal principio tensionado (¿Por qué?)	Competencia proteccional relacionada (¿En qué nivel?)	Objetivo general para PII (¿Para qué?)	Estrategias y acciones (¿Cómo?)
Principal problemática de vulneración de derechos que identifica la dupla técnica desde: a. Niño, niña o joven sujeto de atención. b. Adulto responsable, familia y otros significativos. c. Fuente de derivación (OPD, Tribunales de Familia, Fiscalía, colegio, otros). d. Coordinación con otras entidades relevantes (jardín, escuela, colegio, consultorio de salud, otras).	Desde el enfoque de derechos éstos y otros principios se relacionan de tal forma que varios principios pueden estar tensionados simultáneamente. Sin embargo, para la operacionalización de la intervención es importante priorizar sobre el principio que de forma central está puesto en cuestión: 1. Dignidad 2. Identidad 3. Autonomía 4. Justicia 5. Aprendizaje	Además de identificar el principal principio tensionado, es importante determinar el nivel de trabajo sobre este principio: Nivel 0: Diferencia. Nivel 1: Información. Nivel 2: Mirada. Nivel 3: Acción esporádica. Nivel 4: Práctica continua.	Una vez determinado el nivel de trabajo de la competencia proteccional, puede tomarse como objetivo la definición que aparece en la pauta de competencias proteccionales para el siguiente nivel o formular un objetivo particular que contenga los tres componentes de una competencia: Temas: Procesos: Contextos:	Con base al objetivo general planteado se diseña una estrategia de intervención para los niveles: Individual: Familiar: Grupal: Socio-comunitario:

Matriz de análisis de caso y diseño de plan de intervención
(Ejemplo)

Nombre del niño/a: _____

Fecha de elaboración: _____

Situación problema (¿Qué?)	Principal principio tensionado (¿Por qué?)	Competencia proteccional relacionada (¿En qué nivel?)	Objetivo general para PII (¿Para qué?)	Estrategias y acciones (¿Cómo?)
Juan Pérez es un niño de 11 años que se encuentra fuera del sistema escolar desde los 6 años. Cuando cursaba 1º básico desarrolló un problema de ansiedad que le impide ir y permanecer solo, en cualquier escuela u otro lugar sin la compañía de su madre u otro familiar. Desde entonces hasta la actualidad la madre de Juan ha desplazado su vida personal, de pareja y familiar para poder responder a las necesidades emocionales del niño. Cuando la madre no puede acompañar a Juan, la reemplaza su hijo mayor de 16 años. La familia teme que la ansiedad de Juan se deba a un abuso sexual, pues cuando el niño empezó con este problema se descubrió que un profesor de la escuela había abusado de varios niños que estudiaban allí. El caso fue derivado desde la OPD por deserción escolar y disfunción familiar.	Durante la etapa de profundización diagnóstica la dupla encuentra que el niño ha sido sometido a varias evaluaciones psicológicas, en las que se ha identificado que no ha sido víctima de abuso sexual. Sin embargo, en estas evaluaciones no se explica claramente qué causa la ansiedad de Juan, llegando a afirmar que es una actitud sobreprotectora por parte de la madre y la familia lo que está vulnerando los derechos del niño. En análisis del caso desde los principios asociados a los derechos humanos, la dupla encuentra que esta situación problema tensiona, de manera central, la autonomía de Juan y de su núcleo familiar. Esto dado que todas las actividades del niño y su familia giran en torno a la ansiedad de Juan.	La dupla determina que la autonomía de Juan y su familia se encuentra en nivel 0. Es decir, las decisiones sobre Juan y la familia se toman unilateralmente sin considerar las necesidades, ni la opinión de los demás integrantes de la familia, pues se considera que es responsabilidad principalmente de la madre resguardar el cuidado, la protección y el menor malestar posible para Juan.	Se define el objetivo de trabajo en relación a los niveles 1 y 2: informar y reflexionar con la familia sobre las relaciones humanas desde un enfoque de derechos, con énfasis en el ejercicio de la autonomía. Temas: relaciones humanas, enfoque de derechos y autonomía. Procesos: informar y reflexionar. Contextos: familia de Juan Pérez.	Individual: - Apoyo psicopedagógico a Juan para nivelación escolar y futura re-integración al sistema educativo formal, abordando estrategias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de sus habilidades y el ejercicio de su autonomía. - Apoyo psicológico a la madre respecto a su condición de mujer, sus necesidades propias y la toma de decisiones para su propio bienestar personal. Familiar: - Sesiones familiares para reconocer las necesidades de todos los miembros del grupo familiar y reflexionar respecto de cómo pueden responder a estas necesidades, favoreciendo el ejercicio de la autonomía familiar y de cada persona. Grupal: - Invitar a Juan a participar en el taller de niños, dentro del cual puede incorporar recursos artísticos (simbólicos) que le permitan expresar sus emociones y su ansiedad de una forma menos amenazante para él.

La pauta de competencias proteccionales se ejecuta finalizada la etapa de diagnóstico para ser a la vez un insumo para la reflexión familiar. Es en el diagnóstico cuando se levantan elementos para trabajar en el plan de intervención en conjunto con las familias, considerando los intereses de cada persona implicada. Lo anterior es devuelto a la familia teniendo como marco ético-normativo el ejercicio de los derechos humanos.

Como se puede observar, la pauta de competencias proteccionales y la matriz de análisis de caso y diseño de plan de intervención son dos instrumentos complementarios. Además de promover la reflexión respecto al ejercicio de los derechos, la pauta de competencias proteccionales permite definir objetivos de intervención dirigidos a realizar acciones concretas para la práctica de los principios fundamentales.

V. Conclusiones

Uno de los aspectos que más se extraña en el presente documento es un apartado que describa el desarrollo de las sesiones del taller de discusión grupal de la investigación-acción, en el que se destaque la experiencia del equipo PIB de Villa Alemana, su participación, el registro de las discusiones, los cuestionamientos, en definitiva la voz de los participantes. La ausencia de un apartado dedicado a mostrar las actividades de discusión grupal, se debe principalmente a las dificultades para el registro sistemático de este proceso. Dado que la comisión de investigadores hacía parte del mismo grupo de discusión del equipo PIB, el calor del debate de ideas, la dinámica de la reflexión y el auge de la conversación hicieron que se perdiera el momento del registro mismo, logrando solamente recoger las conclusiones y acuerdos finales a los que se llegaba en cada sesión de trabajo.

Es por lo anterior que los resultados de la investigación-acción parecieran mostrar un equipo técnico que piensa más o menos lo mismo, sin disidencias o posiciones conflictuadas. Sin embargo, ésto, por supuesto, no es así. Uno de los principales cuestionamientos que se hace el mismo equipo tiene que ver con la puesta en práctica de la pauta de competencias proteccionales. Frecuentemente se ha planteado la dificultad de encontrar actividades lúdicas que faciliten la aplicación de la pauta, aunque esto también ha favorecido la adecuación e incluso la invención de diversas actividades para este propósito. Una de las actividades que más impacto ha tenido es el uso de tarjetas con frases que ilustran el sentido de cada competencia. Por ejemplo:

JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA	JUSTICIA
Es más importante mantener el orden que dar a todos en el gusto.	Sé que todos tenemos derechos, pero es más importante respetar el orden, porque eso nos permite ser útiles a la sociedad.	Estoy de acuerdo con los derechos, pero en realidad no se cumplen y yo no puedo hacer nada para cambiarlo.	En nuestra familia, cuando se puede, ponemos reglas entre todos, considerando las necesidades de todos.	En mi casa, en la escuela y otros lugares participo y me comprometo para que las reglas se construyan entre todos y respeten las necesidades de todos.
0	1	2	3	4

Con el uso de tarjetas como éstas se dinamiza con mayor facilidad la conversación y la reflexión, especialmente con niños y niñas, respecto al principio tensionado y el concepto que se tiene de éste. Con los adultos significativos de los NNA, también es factible el uso de actividades como las tarjetas con frases, aunque la reflexión y la conversación más directa sobre las relaciones familiares cotidianas y la manera como se entienden los principios en ellas se desarrollan igualmente con fluidez.

Aunque con la estrategia de las tarjetas con frases se salva en algo la dificultad práctica, este obstáculo demuestra uno de los problemas de la ausencia de un registro sistemático de las sesiones de discusión grupal. En efecto, esta falla metodológica incidió en la forma como en lo práctico se plasmó la construcción del equipo, la que finalmente es muy fuerte en el discurso elaborado, el modelo comprensivo, pero mucho más lentecida en la práctica concreta.

Esta falencia en la construcción práctica configura el irreductible componente ideológico que inevitablemente queda en el modelo construido con el equipo PIB de Villa Alemana. Tal como lo advertía Ibáñez (2000), el producto de todo grupo de discusión es ineludiblemente un discurso ideológico, ya que la posición desde la que habla el grupo está limitada por el horizonte de consenso al que deben llegar.

Si bien el ejercicio crítico devela los supuestos y las relaciones de poder ocultas tras los lineamientos técnicos de la política pública en infancia, no obstante, la propuesta resultante no puede desembarazarse del todo de su estatuto de poder. Finalmente, el modelo que se construye contiene un discurso, que si bien da lugar a una posición propia del equipo, no obstante representa un medio para el intercambio con el poder estatal. De allí, que otro de los importantes aspectos ausentes en este proceso sea justamente la voz y la participación de los propios niños, niñas, jóvenes y familias usuarias del programa PIB de Villa Alemana.

Aunque dentro del diseño metodológico se estableció como grupo de trabajo al equipo técnico del PIB Villa Alemana y como objeto de estudio la realidad de la intervención social que ellos efectúan, la posibilidad de haber desarrollado este proceso

de construcción de un instrumento de evaluación para ser aplicado en la intervención con las familias usuarias, demuestra precisamente el poder técnico que pueden ejercer quienes trabajan como interventores en los programas PIB. El modelo de competencias proteccionales construido en esta investigación-acción no puede romper completamente con esta lógica vertical, pero sí representa un esfuerzo por tomar conciencia de este poder implicado y un intento por establecer mecanismos que permitan moderar su ejercicio.

Con todo, esta experiencia permite igualmente mostrar cómo las políticas públicas no sólo son susceptibles de crítica, sino cómo también es posible incidir en ellas de una forma más participativa. Es importante destacar que el resultado de esta investigación-acción no es sólo una respuesta a los requerimientos técnicos de SENAME, sino también una forma de interpelación a la misma política pública en infancia.

Esto de alguna manera señala, por una parte, la necesidad de una mayor inclusión de los profesionales y técnicos de los programas de protección a la infancia en la definición de los lineamientos técnicos que establece SENAME, y además, por otra parte, la importancia de la apertura a la participación ciudadana en la definición de las políticas públicas.

Ciertamente, la labor pendiente de generar espacios de escucha y participación de los NNA y sus familias no queda solamente para el equipo PIB de Villa Alemana. También es responsabilidad de los funcionarios técnicos y administrativos de SENAME posibilitar mecanismos para el efectivo ejercicio de los derechos en las decisiones técnicas y políticas que se toman al interior de las distintas modalidades de protección a la infancia. Ahora que los lineamientos técnicos nacionales de SENAME (2013b) se centran con mayor énfasis en las competencias parentales y, por ende, en la individualización de la responsabilidad en el actuar de los padres, ¿qué mecanismos de consulta ciudadana y de participación activa se van a generar para conocer la opinión de los padres, madres, niños, niñas y jóvenes vinculados a los programas de protección a la infancia?

El problema de la participación directa de los ciudadanos en el diseño de las políticas públicas, así como la participación de los NNA y sus familias en las construcciones técnicas que realiza el equipo PIB de Villa Alemana, es entonces una importante tarea en la que se requiere seguir trabajando.

Para que tanto instituciones sociales como políticas públicas ciertamente aporten a la construcción de una sociedad auténticamente democrática, en el sentido de una comunidad en la que las personas desarrollen relaciones basadas en el trato digno, la justicia y la igualdad, en definitiva en el ejercicio de los valores fundamentales de los derechos humanos, se requiere de la participación activa y directa de todos los ciudadanos, ya sean funcionarios públicos, interventores o usuarios de los programas sociales.

La visión que plantea el paradigma ético de los derechos humanos intenta justamente contrarrestar las lógicas autoritarias que pretenden saber lo que hay que decidir y hacer solamente a partir del conocimiento técnico de una minoría experta. La garantía efectiva de los derechos humanos de todas las personas, incluidos los derechos de los niños, es un asunto que demanda un esfuerzo solidario de todos los actores sociales y que no puede resolverse de manera individual desde los estamentos técnicos y administrativos del Estado (Salvat, 2007).

Es por lo anterior que la insistencia en la exigencia de fundamentación técnica de las acciones sociales orientadas a la protección y garantía de los derechos, que realizan dependencias del Estado como SENAME, se constituye en una contradicción frente al paradigma ético de los derechos humanos. Pretender una resolución técnico-científica de problemáticas sociales sin la participación activa en la toma de decisiones de las personas afectadas, limita la posibilidad de un ejercicio de valores fundamentales que indudablemente contribuye a la formación de ciudadanos garantes de derechos.

Claro está que esta exigencia de fundamentación técnica, descansa en una concepción de Estado que debe hacerse cargo de la menor cantidad de problemáticas sociales que no garanticen las condiciones de igualdad para un mundo regido por la

competencia. Si a algo conduce la mirada tecnocrática de las vulneraciones de derechos de los niños, es a un entendimiento de los problemas sociales como dificultades del ámbito privado de la familia. De ahí que el modelo de competencias parentales sea especialmente útil, pues permite reducir la responsabilidad del problema de la garantía de los derechos humanos de los niños al ejercicio de los roles paternos, desconociendo la responsabilidad del Estado por ofrecer condiciones básicas para una vida digna y la responsabilidad de la ciudadanía en general de participar activamente en la definición de la sociedad que quiere y de su destino común. Las condiciones económicas, sociales y culturales para una vida digna y para la configuración de un lazo social basado en el ejercicio de los derechos, no pueden simplemente imputarse a las falencias individuales que resultan de la competencia por la vida (Salvat, 2004; 2002).

Esta privatización de los asuntos públicos, propia del modelo de desarrollo imperante, conlleva irremediablemente a una excesiva individualización que por una parte desarticula el lazo social, pues determina el encuentro con el otro en base a la competencia y la rivalidad, y no sobre el soporte de la solidaridad y la convivencia que se anhela desde el paradigma de los derechos humanos. Por otra parte, esta experiencia de aislamiento vacía de sentido todo trabajo social destinado a profundizar en la educación de una ciudadanía crítica y en la construcción de una cultura de derechos.

No es raro escuchar a muchos colegas del área social manifestar la pérdida de sentido y el desencanto que les representa el trabajo en programas estatales como los PIB u otros similares, en los que su accionar está principalmente orientado a procurar un mejor funcionamiento de las personas dentro del orden social e institucional. La mayoría de las demandas de atención provenientes de SENAME, de los Tribunales de Familia, de los establecimientos educacionales e incluso de las mismas familias, están definidas como mejoramiento de habilidades parentales o mejoramiento del rendimiento conductual de los niños, como si el problema de las vulneraciones de derechos pudiera reducirse solamente a la negligencia de los padres o al mal comportamiento de los niños (SENAME y SERPAJ, 2013; 2012).

Este extrañamiento de sentido que se observa en la acción social da cuenta precisamente de la incoherencia entre lo que buscan las políticas públicas y lo que realmente ocurre en el trabajo de ejecución de éstas. Lo que a su vez evidencia la necesidad de una fundamentación ética que recupere el sentido de la transformación social. No obstante, paradójicamente este desencanto y vaciamiento de sentido son algunos de los obstáculos que se encuentran a la hora de redefinir el lugar de la ética en el ámbito público y político (Salvat, 2007).

En el horizonte del quehacer de todos aquellos que trabajan desde los derechos humanos como paradigma de la acción social, se vislumbra el desafío de lograr incidir en la construcción de políticas públicas que se fundamenten tanto en lo discursivo como en su ejecución práctica en la ética de los derechos humanos. Para avanzar en este camino no es suficiente con apoyarse en el conocimiento técnico y en instrumentos de medición que pretendan mostrar la realidad social sin demandar la participación directa de las personas afectadas. Antes bien, se requiere en definitiva asumir en conjunto no desde la competencia sino desde la solidaridad, un giro ético en la mirada de las políticas públicas sobre la protección y la garantía de los derechos de todas las personas, especialmente los derechos de los niños, y así asegurar un desarrollo orientado a la dignidad humana (Salvat, 2004; 2002).

Un giro de estas características implica una concepción de política no sólo como mediación de intereses y visiones contrapuestas, sino como forma de reflexión crítica de los contextos de vida, reconociendo la dependencia intersubjetiva de todos los miembros de la comunidad, desarrollando relaciones familiares, laborales y jurídicas de reconocimiento recíproco como sujetos de derechos y, por tanto, de ejercicio auténtico de los valores fundamentales, finalmente, un orden social donde todo encuentro con otro sea una experiencia de libertad, igualdad, justicia, paz y fraternidad.

VI. Referencias bibliográficas

- Barudy, Jorge y Dantagnan, Maryorie (2010). *Guía para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, Jorge (2001). *Maltrato infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago: Galdoc.
- Blythe Tina (1998). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Boggino, Norberto y Rosekrans, Kristin (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Cáceres, José Luis (2010). *Maltrato infantil, familia y escuela. Tesis de grado del postgrado en especialización en familia*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, España: Ariel.
- Campaña Movilizándonos (2012). *Proyecto de Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Valparaíso. Disponible en: <http://movilizandonos.files.wordpress.com/2013/01/oficio-y-mocic3b3n-senadores-pdl-proteccion3b3n-12-12-12.pdf>
- Cepeda, Manuel (2004). *Ciudadanía y Estado social. Ponencia dictada en el marco del Foro nacional de competencias ciudadanas, realizado el 25 de Octubre de 2004*. Bogotá D.C.: Inédito.
- Corporación Opción (2006). *Acerca de la consideración jurídica de la infancia en Chile en el periodo 1990/2005*. Santiago: Corporación Opción. Disponible en: <http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/ProteccionDerechos/ConsideracionJuridicaenChile.pdf>

- Corporación Servicio Paz y Justicia de Chile (2010a). *Propuesta de presentación de proyectos prorrogados. Programas de prevención focalizada*. SERPAJ Chile: Documento interno.
- Corporación Servicio Paz y Justicia de Chile (2010b). *Acta de identidad*. Valparaíso, Chile: SERPAJ Chile. Disponible en: www.serpajchile.cl
- Elliott, John (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Foucault, Michel (2005). *El poder psiquiátrico* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- García, Rubén y Cáceres Maritza (2002). *El grupo de discusión en la investigación educativa*. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Gutiérrez, Guillermo (2003). *El taller reflexivo*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Habermas, Jürgen (2010). *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos*. *Revista Diánoia*, Vol. LV, número 64, p. 3-25. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/7513/5846/7650/DIA64_Habermas.pdf
- Habermas, Jürgen (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Habermas, Jürgen (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, Jürgen (1997). *Conocimiento e interés*. Valencia, España: Universitat de València.
- Habermas, Jürgen (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Ibáñez, Jesús (2000). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Imbernón, Francisco (2007). *La investigación-acción educativa como herramienta en la formación del profesorado*. En: Imbernón, Francisco (Coord.), et al. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa; primera parte, cap. 9, p. 57-63*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, Francisco (Coord.), et al. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana*. Ámsterdam: IEA.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2008). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana. Marco de la evaluación*. Ámsterdam: IEA.
- Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José: Alforja.
- Lacan, Jacques (2000). *El seminario de Jacques Lacan, Seminario 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewin, Kurt (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, María, (Comp.) (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos; cap. VI, p. 135-174*. Buenos Aires: Hymnitas, O.E.I. y Quinto Centenario.
- Magendzo, Abraham (2008). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos*. Bogotá D.C.: Colombia aprende. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-168227.html>

- Magendzo, Abraham (2003). *Formación ciudadana y objetivos fundamentales transversales*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: www.leychile.cl
- Mella, Orlando (2000). *Grupos focales ("Focus groups"): Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo N° 3*. Santiago de Chile: CIDE.
- Mettifogo, Decio y Sepúlveda, Rodrigo (2004). *La situación y el tratamiento de jóvenes infractores de ley en Chile*. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en: http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_07_mettifogosepulveda.pdf
- Ministerio de Educación (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados Chile – Junio 2010*. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en: www.agenciaeducacion.cl
- Ministerio de Educación (2003). *Educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en: www.agenciaeducacion.cl
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. En: *Estándares básicos de competencias*. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008). *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Bogotá D.C.: MEN. Disponible en: www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2006). *Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: hacia la formación de una política pública*. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Justicia (2005a). *Decreto 841 de 2005. Aprueba reglamento de la Ley 20.032, que establece un sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores acreditados del Servicio Nacional de Menores, y su*

régimen de subvención. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
Disponible en: www.leychile.cl

Ministerio de Justicia (2005b). *Ley 20.032. Establece sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores del SENAME, y su régimen de subvención*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: www.leychile.cl

Ministerio de Justicia (2004). *Ley 19.968 de 2004. Crea los Tribunales de Familia*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: www.leychile.cl

Ministerio de Planificación (2008). *Notas técnicas sobre protección social y género. Documento N° 3: las competencias parentales y el apoyo psicosocial par la protección a la infancia vulnerable*. Santiago: Ministerio de Planificación. Disponible en: www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl

Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2005). *Decreto 100 de 2005. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile; Art. 1, 5, 13 y 19*. Santiago: Gobierno de Chile.

Mockus, Antanas (2004). *¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?* En: Al Tablero. Bogotá D.C.: MEN.

Organización de Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos 16/1 del 8 de Abril de 2011. Disponible en: www.un.org

Organización de Naciones Unidas (2010). *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. 27 de Julio de 2010. Disponible en: www.un.org

- Organización de Naciones Unidas (2004). *Enseñar o adoctrinar: los actos valen más que las palabras*. En: Organización de Naciones Unidas. *ABC: la enseñanza de los Derechos Humanos, cap. Primero*, p. 22. Nueva York y Ginebra: ONU.
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989. Disponible en: www.un.org
- Organización de Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Resolución 1386 (XIV) A/4354, de 1959. Disponible en: www.un.org
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III), de 10 de Diciembre de 1948. Disponible en: www.un.org
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO.
- Park, Peter (1989). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En: Salazar, María, (Comp.) (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos; cap. VI*, p. 135-174. Buenos Aires: Hvmanitas, O.E.I. y Quinto Centenario.
- Rychen, Dominique y Salganik, Laura (2003). *Key competencies for successful life and a well functioning society*. Berlín: Göttingen.
- Ruiz, José (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Salazar, María (Comp.). (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires: Hvmanitas, O.E.I. y Quinto Centenario.
- Salvat, Pablo (2007). *¿Recuperar un lugar para la ética en un mundo sin referentes? Ética discursiva, normatividad y política según Jürgen Habermas*. Revista persona y sociedad, Vol. XXI, Nº 1, p. 83-110. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

- Salvat, Pablo (2004). *Debatir los horizontes normativos para la política pública y social. ¿Vivir juntos bajo ciertas normas comunes?* Programa de políticas públicas, papeles de trabajo N° 82, Diciembre de 2004. Santiago: Corporación tiempo 2 mil.
- Salvat, Pablo (2002). *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*. Santiago: LOM y Universidad Alberto Hurtado.
- Salvat, Pablo (1995). *Derechos humanos, democracia y desarrollo en América Latina: notas para una agenda Latinoamericana*. Santiago: ILADES.
- Sandín, María (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Saussure, Ferdinand (1968). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Servicio Nacional de Menores (2013a). *Catastro de la oferta programática de la red SENAME*. Santiago: Ministerio de Justicia, Junio de 2013. Disponible en: www.sename.cl
- Servicio Nacional de Menores (2013b). *Recomendaciones, desde la práctica, acerca de la evaluación de competencias parentales y marentales en programas de prevención focalizada (PIB)*. Santiago: Ministerio de Justicia, Junio de 2012. Disponible en: www.sename.cl
- Servicio Nacional de Menores (2012a). *Bases técnicas para concurso de proyectos: programa de prevención focalizada. Línea de programas de protección general establecida en la ley 20.032, que corresponde a la modalidad de pago programa de intervención breve - PIB*. Santiago: Ministerio de Justicia, Diciembre de 2012. Disponible en: www.sename.cl
- Servicio Nacional de Menores (2012b). *Bases técnicas para concurso de proyectos: programa de prevención focalizada. Línea de programas de protección general establecida en la ley 20.032, que corresponde a la modalidad de pago programa*

de intervención breve - PIB. Santiago: Ministerio de Justicia, Junio de 2012.

Disponible en: www.sename.cl

Servicio Nacional de Menores (2011). *Documento de énfasis programático para los programas de prevención focalizada periodo 2011-2014. Correspondiente al programa de intervención breve – PIB, señalado en el artículo 39 del reglamento de la Ley 20.032*. Santiago: Ministerio de Justicia. Disponible en: www.sename.cl

Servicio Nacional de Menores (2006). *Línea de acción para la intervención 2006-2010*. Presentación del SENAME disponible en: www.sename.cl

Servicio Nacional de Menores y Corporación Servicio Paz y Justicia de Chile (2013). *Autoevaluación 2012: PIB Villa Alemana*. SENAME-SERPAJ Chile: Documento interno.

Servicio Nacional de Menores y Corporación Servicio Paz y Justicia de Chile (2012). *Autoevaluación 2011: PIB Villa Alemana*. SENAME-SERPAJ Chile: Documento interno.

Stone Wiske, Martha (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Industrial de Santander (2010a). *Proyecto de extensión Mi Colegio Con-sentido: proyecto educativo para el fortalecimiento institucional mediante una estrategia de formación docente y gestión para la sostenibilidad*. Bucaramanga, Santander: UIS. Documento interno.

Universidad Industrial de Santander (2010b). *Propuesta de investigación en áreas estratégicas Mi Colegio Con-sentido: proyecto educativo para el fortalecimiento institucional mediante una estrategia integral de investigación formativa, formación docente y gestión para la sostenibilidad*. Bucaramanga, Santander: UIS. Documento interno.