El presente manual es publicado por el Servicio Nacional de Menores (Sename) como un aporte a la capacitación de quienes trabajan en los programas de protección especializados de la red institucional.

Su elaboración fue encargada al Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica del Área Clínica y Salud Mental del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, el que fue asesorado por el Departamento de Protección de Derechos del Sename.

UNIVERSIDAD DE CHILE
FUNDACION FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Equipo de Trabajo :
Psicólogos/as: Contreras P., Fabiola; Gálvez S., Felipe; Morales M., Rodrigo; Rojas A., Claudia; Vergara L., Ximena.

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
SENAME

Responsable Sename:
Angélica Marín Díaz, Jefa del Departamento de Protección de Derechos (Deprode).
Ana Cáceres Orellana, psicóloga Área de Gestión Programática Deprode.

Diseño y diagramación: Cecilia Durán E.
Dirección y producción gráfica: Ximena Vergara L.
Ilustraciones: Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica. Departamento de Psicología, Universidad de Chile (colaboración: Paulina Aguilar H.)
Impresión: Gráfica Funny S.A.

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual Nº
Primera edición, octubre 2008.

Se autoriza la reproducción parcial o total de este manual, citando la fuente.
Se prohíbe su reproducción parcial o total con fines de lucro.

Servicio Nacional de Menores.
Huérfanos 587, oficina 503, Santiago. (02) 398 40 00.
www.sename.cl

INDICE

PRESENTACIÓN

I. INTRODUCCIÓN
Salud mental y el por qué de un modelo narrativo 7

II. MARCO TEÓRICO

1. Enfoque de interfaz y enfoque de redes:
   La complejización de la intervención psicosocial 15
2. Modelo socioeducativo: Una revisión desde
   una perspectiva crítica 27
3. Modelo narrativo: Entendiendo la identidad
   desde una perspectiva crítica 45

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Descripción del proceso de capacitación 63
2. Elementos emergentes de las capacitaciones 67

IV. REPERTORIO DE HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS

1. LA ACTITUD POSMODERNA 71

2. ACCIONES Y REFLEXIONES ASOCIADAS A LOS PASOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN: 75

2.1 Acogida 75

2.2 Proceso de evaluación y diagnóstico..... 81

- *Emergencia y legitimidad paritaria de diversas hipótesis* 81
- *Limitaciones institucionales*..... 84
- *Propuesta de entendimiento* 85

2.3 Proceso de intervención 86

Algunas indicaciones respecto del proceso de intervención:

- *Todo acto de observación es una acción, una decisión* 87
- *Externalización* 88
- *Resignificación* 91
- *Convocatoria* 96
- *El sujeto y el trabajo en red: Trabajo con equipos y trabajo con usuarios*..... 99

2.4 Manejo de conflicto e intervención en crisis 103

- *Trivializar*..... 104
- *Sentido momentáneo y sentido significativo*..... 105
- *Soluciones (acciones) narrativas*..... 108

2.5 Seguimiento..... 110

V. REFLEXIONES FINALES 113

PRESENTACIÓN

En el actual contexto de vigencia reciente de la ley nº 20.032, se ha ido modificando el sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores de Sename y su régimen de subvención, al mismo tiempo que se han ido generando modalidades nuevas de intervención -como son los Programas de Intervención Integral Especializada (PIE)- y realizando énfasis distintos en los Programas de Maltrato y Abuso sexual grave(PRM), Situación de Calle (PEC) y de Explotación Sexual Comercial (PEE). En ellos se releva la necesidad estratégica de asegurar la restitución de derechos, el desarrollo integral y la reinserción social de todos/as los/as sujetos de atención, a través del quehacer cotidiano de los/as profesionales de los proyectos en todo el país.

En congruencia con lo anterior, se ha hecho evidente la tarea de revisar y actualizar enfoques, contenidos y modalidades de trabajo de los recursos humanos que se desempeñan en los proyectos de la red de protección especializada de Sename, considerando las intervenciones como foco central de capacitación, particularmente el aspecto de los vínculos en todas sus aproximaciones, psicológicas, sociales, culturales y políticas, vínculos que estamos convencidos tienen un impacto capital en las atenciones, en los procesos de niños, niñas y adolescentes, en sus propias historias y en las posibilidades de modificar sus trayectos vitales a partir de su inclusión en los programas especializados; uno de los temas de la capacitación realizada el 2007.

Los programas de protección especializada, de fuertes exigencias por las demandas de los grupos de niños, niñas y adolescentes con los cuales se debe intervenir, requieren funcionar con equipos que cuenten con formación -de acuerdo a su especialidad y nivel técnico o profesional- referida a habilidades interaccionales (capacidad de escuchar, proponer y orientar a la población atendida en relación a sus necesidades), destrezas y herramientas para abordar las diversas problemáticas

presentes en la población a atender y para manejar situaciones de emergencia, como también competencias y habilidades para desarrollar y promover relaciones igualitarias entre niños, niñas y adolescentes de ambos sexos, en el trabajo individual, familiar/grupal y comunitario.

En este contexto, el presente manual responde a la capacitación llevada a cabo en el período noviembre 2007 a enero 2008, a nivel nacional, por un equipo de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, la adjudicataria de la capacitación, a los equipos técnicos y profesionales que se desempeñan en la Línea Programas, específicamente en las modalidades de Protección Especializada de la red de Sename, mediante un curso-taller destinado a reforzar y actualizar competencias profesionales y personales para el trabajo con niños, niñas y adolescentes.

Recoge el modo de abordar, desde el enfoque o modelo narrativo, el modelo interfaz, entre otros, adoptado por el equipo capacitador, el quehacer de los equipos especializados y la dimensión de los vínculos para sus intervenciones especializadas. Entrega herramientas teóricas que vienen a reforzar el trabajo realizado (teórico-práctico) en cada uno de los cinco zonales de capacitación efectuadas, en las sedes de Antofagasta, Santiago, Valparaíso, Concepción y Valdivia que congregó a representantes de todos los proyectos especializados.

Sename espera que este manual influya en forma evidente en las habilidades y los recursos desarrollados por los/as operadores/as de las diversas modalidades del sistema de protección especializada, y en específico, redunde en el propósito que motivó la capacitación, es decir, intervenciones de calidad, integrales, con distinciones de género para beneficiarios/as de los programas.

EUGENIO SAN MARTIN TRUFFY
DIRECTOR NACIONAL
Sename
Santiago, junio 2008.

I. INTRODUCCIÓN

Salud mental y el por qué de un modelo narrativo

Hablar de salud mental en Chile probablemente remite, en la actualidad, a las políticas del Estado que se han venido desarrollando sobre todo después de 1989, cuando se retoma la democracia. Las estrategias de salud pública, agrupadas en dos planes nacionales de salud mental y psiquiatría, fueron puestas en marcha por el Ministerio de Salud en los años 1993 y 2000. Con el primer plan se introdujeron prácticas innovadoras que sirvieron de base para formular el segundo plan, el cual estableció un modelo más elaborado de red de atención y de programas de actividades que abarcaban los problemas definidos, en esos momentos, como prioritarios[1]. Desde ese entonces, se comienza a generar un interés por la salud mental que, si bien antes existía, no correspondía exactamente a una política articulada desde el gobierno. De hecho, los últimos años de la década de los '80 son reconocidos como los años en los cuales se expandieron, como oferta a la comunidad, los Centros Comunitarios de Salud Mental Familiar (Cosam). Los años de la década de los '90, en cambio, fueron reconocidos como los años en los cuales emergió una diversidad de organismos gubernamentales y no gubernamentales que implicaron una ampliación de la oferta de servicios a la comunidad, principalmente social-comunitarios y de salud; Chile se encontraba en un regreso paulatino a la democracia, lo cual tuvo un impacto en la ampliación de la oferta social.

Si bien es cierto que el Servicio Nacional de Menores (Sename) inicia sus funciones ya en 1980, es en los años 90 cuando logra su mayor desarrollo, ampliando su red de programas y definiendo nuevos lineamientos que buscarán liderar, promover y fortalecer un Sistema Nacional de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Vulnerados, además de reformular programas relativos a los llamados 'Infractores de Ley', probablemente el tema más relevante en cuanto a modificaciones respecto del tema adolescencia en los últimos años en Chile.

1 República de Chile, Ministerio de Salud. Políticas y Plan Nacional de Salud Mental. Santiago: Ministerio de Salud; 1993.

Por su parte, la Universidad de Chile, en su carácter nacional, ha intentado mantener su función como universidad pública. Esto no sólo a través de la formación de profesionales, tarea que sigue siendo su objetivo fundamental, sino también a través de su trabajo y sus logros en el plano de la investigación social, tanto referidos a intervenciones en comunidades, como a investigaciones orientadas a la sociedad chilena en general. Por su presencia en el mundo de las relaciones humanas y por su compromiso social con nuestra sociedad, la Facultad de Ciencias Sociales ha sido la unidad académica llamada a liderar estos procesos. Así, hoy en día existen convenios y colaboraciones con diversas entidades públicas. Es en este contexto de relaciones de colaboración interinstitucional, que se posibilitó llevar a cabo el proyecto de capacitación **"Herramientas teórico-prácticas para intervenciones de calidad, centradas en el vínculo, en la atención a niños, niñas y adolescentes de los programas de protección especializados",** desde noviembre de 2007 hasta enero de 2008.

El interés de la Universidad de Chile se puede ver reflejado en la actuación de ciertas competencias de parte de sus académicos, competencias que posibilitan la generación de servicios directos de ayuda, atención y asesoría a la comunidad. El concepto de servicio se transforma en un término que pretenderá incluir todo aquello que la universidad como entidad social realiza, estableciendo cruces, la mayoría de las veces, con lo que son y van determinando las políticas públicas.

Por su parte, las ciencias sociales, han vivido variados periodos de influencia supeditados a las teorías dominantes que intentan explicar el operar social del ser humano. Hoy en día dichas teorías se encuentran sustentadas en un declarado marco meta teórico (epistemológico) que define, desde este nivel conceptual, mucho de lo que serán sus modalidades de operar, desde los paradigmas hasta las prácticas, reformulando aquello que se comprende por acceso a la realidad, las metodologías de intervención y de transformación de dicha realidad, consecuentemente. En este proceso, el enfoque sistémico ha tomado cada vez mayor vigencia y protagonismo por su capacidad para proporcionar apertura y herramientas en el análisis de prácticas institucionales o situaciones que requieren de un centramiento en lo relacional, en aquello que trasciende a lo individual.

Siendo una especie de combinación entre un entendimiento del ser humano y una metodología general, el enfoque sistémico se propone como una visión adecuada para el análisis de sistemas, tanto micro como macro sociales, en el estudio y la intervención de diferentes campos. Sin embargo, su aplicación concreta en el trabajo con familias ha hecho que algunas veces se confunda este enfoque, su evolución y su metodología, con la historia de la terapia familiar y sus diferentes modelos.

Hablar de enfoque sistémico es hacer referencia a un mundo de relaciones y de integración desde el cual se sostiene que los sistemas son todos integrados cuyas propiedades no pueden reducirse a las unidades más pequeñas que los componen. La cosmovisión holística y ecológica de la física moderna destaca la fundamental interrelación e interdependencia de todos los fenómenos y la naturaleza dinámica de la realidad. Para utilizar esta visión en la descripción de los organismos vivos, y sobre todo en los sistemas vivos, se debe ir más allá de la descripción física y sus conceptos. Este marco es el que aparece como novedad, surgiendo en el mundo de las ciencias la Teoría General de Sistemas.

Rápidamente la metáfora que afirmaba que un sistema vivo podía ser comprendido de forma análoga a como es comprendido un sistema-máquina fue abandonada; los organismos no son sistemas en perfecto equilibrio, sino por el contrario, sistemas abiertos al intercambio dinámico con el medio, no obstante clausurados en la medida que presentan reglas intrínsecas de autorganización, siendo capaces de combinar de este modo equilibrio y desorden, incorporando así subjetividad e incertidumbre como parte de sus componentes fundamentales.

Esto es lo que más tarde se asumirá como Teoría de la Complejidad, la cual provocará un fuerte impacto en la cosmovisión sistémica. Los sistemas parecen así responder a la concepción de "complejos", estructurándose modalidades de estudio y análisis cada vez más específicas en ciencias sociales. Si consideramos ahora la intervención en sistemas sociales, es decir, la intención y acción de modificar el sistema y sus múltiples relaciones, entonces el tema se torna aún más complejo. En vista de dicha complejidad, los actores que intervienen en sistemas sociales, desde cualquiera de sus roles, requieren de ciertas orientaciones que les permitan abordar la posibilidad de generar cambios.

Cuando se alude a una Teoría de la Complejidad o, a veces de forma intercambiable o equivalente, a una ciencia o Teoría del Caos, generalmente se está agrupando bajo esta denominación un conjunto de hallazgos realizados principalmente dentro de la física, la química, la biología, la matemática, la geometría, la meteorología y la cibernética, que develan un agregado de rasgos de la existencia no contemplados en las teorías anteriores.[2]

De este modo, el problema de la complejidad resultará especialmente patente en las ciencias sociales, que deben tratar con un gran número de factores humanos, económicos, tecnológicos y naturales fuertemente interconectados. Esto, sin embargo, dio apertura a nuevas teorías y a numerosos modelos de intervención, los que, asumiendo dicha complejidad, se han traducido en intervenciones que incorporan la noción del caos y delimitan las probabilidades de cambio pretendendidas mediante las mismas. Ya en ciencias sociales terminan asumiendo una posición cada vez menos asistencialista y más humilde en términos de los objetivos que se plantean y también de los resultados esperables.

2 Delgado, C. (2002) *"La filosofía del marxismo ante la revolución del saber contemporáneo"*. Tesis presentadas a debate en la Cátedra de Complejidad del Instituto de Filosofía de La Habana.

Por otra parte, el modelo sistémico tiene su propia complejidad en cuanto se presenta como una cosmovisión que privilegia el paradigma relacional por sobre el paradigma individual, esto es, que asume que los fenómenos humanos ocurren en el escenario relacional de la realidad en vez de disponer de una comprensión monádica-individualista de los mismos. Ahora bien, la atención permanente por aquello que está entre los individuos hace que un modelo de intervención específico de trabajo centrado en el niño, niña o adolescente, por ejemplo, sea una especie de paradoja, ya que la atención siempre está puesta en las relaciones de éstos con su entorno y de éste último con el sistema en su globalidad. Si bien los modelos sistémicos ofrecen una visión relacional y de complejidad que permite la comprensión, intervención y/o tratamiento de dificultades de niños, niñas y adolescentes, requieren al mismo tiempo un esfuerzo de traducción al momento de su aplicación concreta a espacios y procesos de intervención particulares, como los programas que imparte Sename. Un ejemplo de ello se encuentra en la bibliografía disponible referida a procesos de intervención en este ámbito, dado que resulta más probable encontrar textos y publicaciones que tienden a explicar el fenómeno de la infancia, más que a desarrollar con solidez modelos de intervención centrados en la infancia, particularmente desde el enfoque sistémico.

Precisamente Sename, en consonancia con los cambios paradigmáticos y sociales que se han venido gestando, ha debido implementar importantes cambios en sus lineamientos, los cuales han surgido fundamentalmente de la Proclamación de los Derechos del Niño de 1989 (a la que Chile suscribió el 26 de enero de 1990 y ratificó el 13 de agosto del mismo año). Con este acto se asume un nuevo compromiso hacia la regulación integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Este nuevo enfoque entrega nuevas posibilidades, pero también nuevas necesidades y desafíos. Para ello, es preciso dirigir estos cambios hacia la

necesidad de generar nuevos modelos de intervención que ofrezcan una nueva visión de la infancia y juventud, ya no sólo desde lo teórico y lo legislativo, sino desde nuevos modos de enfrentar las prácticas, de generar diálogo, reflexión y posibilidades de cambio.

La superación de la paradoja de mantener la visión sistémica pero haciendo consideraciones específicas respecto de niños, niñas y adolescentes dentro de un determinado sistema, es factible a través de la construcción de un modelo *pertinente* para los diferentes programas, que permita diagramar procesos de intervención desde el primer encuentro hasta el eventual egreso, con todas las condicionantes psicosociales, culturales e institucionales que ello implica. Un desafío que este programa de capacitación y este manual, en particular, se plantean.

Respecto de los aspectos históricos ya señalados, otra de las complejidades propias de la evolución del enfoque sistémico tiene que ver con la revolución epistemológica experimentada desde mediados de los años 80 y sobre todo en la década del 90. Cabe señalar que no se pretende hacer un uso muy exhaustivo del concepto 'epistemología', sino más bien hacer alusión a la idea de que el acceso a la realidad o la posibilidad de describirla, dejó en esta época de ser un asunto sencillo. La diversidad de desarrollos en campos tan variados como la filosofía, la cibernética o la física levantaron suficientes inquietudes como para poner al menos entre paréntesis la inteligibilidad aparentemente dada del mundo como realidad objetual.

Es en estos años en los cuales va cobrando forma un nuevo escenario cultural: La posmodernidad, la cual se instala como forma de vida desencantada del imperativo del mundo moderno. Es al interior de la cultura posmoderna donde se levantará a su vez el "pensamiento posmoderno" el cual convocará diversas disciplinas aunadas bajo el despliegue del escepticismo, de una actitud crítica respecto de todos aquellos supuestos y verdades universales que ya no resultan tan confiables o que en la historia de occidente han mostrado sus límites muchas veces de manera avasalladora.

Como se ha señalado, esta tendencia no será exclusiva de las ciencias sociales, sino que aparecerá con cierta sintonía en variadas disciplinas tales como la literatura, las artes, la física o las ciencias biológicas, entre otras. Lo que aparece y se valida de modo regular en todas ellas dice relación con un cuestionamiento a la forma en que se venían desarrollando las ciencias en occidente, en particular, refleja un descontento frente a la modernidad y la tecnificación del conocimiento, una crítica a todo aquello establecido *a priori* bajo la primacía absoluta de la razón.

Este escenario crítico va sedimentando el terreno propicio para el levantamiento de nuevos discursos antitéticos a la convencionalidad de la tradición racionalista empiricista, los cuales impactan, con mayor o menor fuerza, los fundamentos de las ciencias sociales, siendo el *constructivismo* uno de los más desarrollados y discutidos, particularmente en el ámbito psicosocial.

En efecto, el constructivismo se plantea como una corriente de pensamiento que pone el acento ya no más en lo observado, sino más bien en el sistema observante y en sus procesos de mediación con la realidad. A partir de ello, las distinciones que se establecen acerca del conocimiento, de la visión de ser humano, remitirán siempre a los procesos de configuración de este sistema observante en particular. Así, se configura un modo de entender los problemas psicosociales, el cambio en el ser humano y la manera de promoverlo[3]. De este modo, el

3 Para mayor detalle véase: Botella, Luís. (1999) "Constructivismo y construccionismo en terapia familiar: Pragmática, semántica y retórica" *Revista Argetina de Psicología Clínica;* 8 (2) 121-131.

constructivismo contribuye a dar sentido a la experiencia propia y ajena, además de situar al lenguaje como el eje de su articulación y aplicación.

Una vez instalada esta modalidad diferente de "acceso a la realidad" (epistemología), las diferentes disciplinas desarrollan profundos cambios en sus lineamientos teóricos, metodológicos, técnicos e incluso éticos, de modo de asimilar esta tendencia. El ámbito de la educación resulta ser un buen ejemplo de aquel giro: Una vez que las prácticas históricas en la educación fueron quedando ajenas a las condiciones actuales de los contextos psico-socioculturales, se acoge la necesidad de un cambio de paradigma para abordar los procesos educativos, transitando de procesos centrados en la enseñanza a la generación de contextos de aprendizaje. Es así como se intenta abandonar el positivismo en virtud de que ya no responde a las necesidades emergentes de la sociedad actual, globalizada e interdependiente.

Las ciencias sociales, en general, y los modelos de intervención psicosocial, en particular, han tenido mayores dificultades para adecuarse a esta lectura epistemológica diferente.

Primero, es el propio constructivismo el que se instala desde una posición abierta, por ende, no se inserta en el medio disciplinar de manera dogmática ni tampoco demasiado insistente como para inundar espacios de poder que definen ciertas metodologías y prácticas. En otras palabras, siendo riguroso y en coherencia con sus principios fundamentales, el constructivismo no puede transformarse en un paradigma homogeneizante. Las ciencias biológicas y la medicina, representantes de las estructuras de poder, o más bien, de escenarios institucionalizados legitimados socialmente, no pueden llevar a cabo modificaciones a las prácticas que se desarrollan ancestralmente y con resultados que satisfacen a una mayoría que legitima las prácticas científicas. Los criterios diagnósticos, por ejemplo, no disponen de total libertad para desarrollar cambios que irrumpirían y cuestionarían un sistema político, económico y lingüístico, que hoy en día opera con regularidad, al menos en su apariencia. Entonces la tendencia del constructivismo a buscar una inserción más bien silenciosa en contextos estructurados es mucho más cercana a la modalidad crítico revolucionaria que a la imposición de nuevas formas de acceder al conocimiento.

Segundo, porque tampoco puede generar en los actores de las diferentes disciplinas la sensación de que ahora, habiendo una aceptación del caos, de la complejidad y de la incertidumbre, exista la imposibilidad de intervenir o, peor aún, que no hayan muchos aspectos de los cuales preocuparse dado que *todo* es una intervención. Es decir, la apertura que tiene el constructivismo o, las ideas críticas posmodernas desde las cuales en gran medida se levanta, deben evitar ser entendidas como posiciones solipsistas de relativización extrema bajo el supuesto "todo vale, todas las posiciones son aceptadas, todo depende de cómo cada uno construye su realidad", de modo de anular la discusión y con ello, la reflexión.

Ahora bien, el ejemplo en el ámbito educativo cobra relevancia cuando se piensa en las intervenciones en el ámbito psicosocial, ya sea en el rol de educador/a, trabajador/a social, psicólogo/a u otro/a profesional, pues se deberá enfrentar una de las máximas generadas por el constructivismo: La "imposibilidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje centrado en la instrucción", declarado por el biólogo chileno Humberto Maturana[4]. Las implicancias que presenta la no instrucción son bastante concretas, según los supuestos del ahora asumido contexto posmoderno; no se puede desarrollar un proceso en el cual se instruye a otra persona respecto de lo que debe hacer o hacia dónde debe cambiar. Las relaciones no están basadas en la posibilidad de influir sobre la conducta del otro, al punto

4 Para mayor detalle véase: Maturana H., Varela F., (1986) "*El árbol del conocimiento*". Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

de indicarle el qué hacer, puesto que éste reaccionará siempre en torno a su propia estructura, al devenir en su propia historia relacional.

En una primera lectura, esta conceptualización podría entenderse erróneamente como un cierre a la posibilidad de ayudar a alguien o bien como renuncia a promover el cambio, sin embargo, son las teorías y modelos que adhieren al constructivismo y al construccionismo social las que vienen a salvaguardar este erróneo entendimiento.

Algunos de los modelos emergentes en los años 90 y que adhieren rigurosamente a la ideología posmoderna -en tanto una posición crítica- son los modelos de intervención centrados en la narración: Bruner en Educación, Borges en la Literatura, Ayala en las Artes. La narrativa además es ya, en estos años, una clave importante en los desarrollos de las ciencias humanas (Mitchell, 1981; Polkinghorne, 1988; Ricoeur, 1981), de la antropología (Geertz, 1973), del psicoanálisis (Schafer, 1981; Spence, 1983), de la psicología (Bruner, 1986, 1990; Gergen, 1982). En este ámbito será relevante destacar a Michael White y David Epston, quienes en el área de la intervención clínica, psicosocial y comunitaria, serán formuladores de uno de los modelos claves en el desarrollo de este manual.

Adoptando como referencia a Foucault, sobre todo en el segundo período de su trabajo caracterizado por obras como *Vigilar y Castigar* (1975), White concibe toda intervención como una operación política, desde el análisis de las prácticas de poder de quien desarrolla la intervención. Es suficiente desmitificar los discursos de poder frente a los individuos y a la presencia de sus familias para obtener un resultado *político*.[5]

Foucault (1982), pensador crítico contemporáneo, inspirador de la práctica narrativa, afirma en este sentido que debemos promover nuevas formas de subjetividad rechazando este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. Es decir, debemos pensar respecto de nuestras prácticas trascendiendo el ámbito de la evidencia, ya que este mismo ámbito conlleva una declaración respecto de cómo concebimos al otro en cualquier relación de ayuda. En este sentido, el modelo narrativo postula que lo esencial es que el niño, niña o adolescente logre tomar una postura activa frente al problema, distinguiendo responsabilidades y recursos involucrados, en contraposición a la idea de que él/ella es el problema y, por tanto, causa del mismo.

Consecuentemente, la Terapia Narrativa y la Narrativa como forma de entender los procesos humanos, apelarán por no homologar "problema" a "sujeto", asumiendo de forma comprometida que los llamados problemas se constituyen desde proyecciones de la experiencia en relatos disponibles, los cuales, no cursan de forma autónoma, sino que se entrelazan de forma compleja con relatos dominantes en una sociedad articulada en base a ciertas premisas. De este modo, a partir de una metáfora narrativa, la posibilidad de un cambio no se abocará tan sólo a la reducción del problema, sino a la ampliación de las competencias del niño, niña o adolescente frente al mismo, que posibiliten un entendimiento de sí mismo más liberador, coherente con una historia de vida particular y sensible a una dinámica social constructora de relaciones.

Es así como se intentará una nueva forma de entendimiento respecto de la vulneración y el cambio, aproximación que distingue a la perspectiva narrativa de la psicología empírico-cientificista, siendo eje de este trabajo su declarado compromiso con el contexto y la naturaleza local y política de las narrativas del ser humano.

Ahora bien, las particularidades del modelo narrativo de intervención, serán revisadas en profundidad en este manual, además de buscar explici-

5 Para mayor detalle véase: Bertrando, P. y Toffanetti, D. (2004) "*Historia de la terapia familiar*". (Edición en español a cargo de Gálvez Sánchez F.) Paidos Barcelona, España.

tar algunas de sus aplicaciones concretas al ámbito de las intervenciones psicosociales. Sin embargo, es necesario aclarar que lo que se revisará a continuación cumple con la ya expuesta necesidad de lograr una traducción del modelo a las condiciones de los contextos de intervención en los que se pretende tenga una utilidad concreta.

Este esfuerzo, entonces, se logra a partir del proceso de construcción de este escrito, sin duda, fruto también de lo producido, emanado y recogido en las experiencias de capacitación desarrolladas en todo el país.

EQUIPO DE TRABAJO Y ASESORÍA SISTÉMICA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE CHILE

II. MARCO TEÓRICO

1. Enfoque de Interfaz y Enfoque de Redes: La complejización de la intervención psico-social

Las ciencias sociales, orientadas al trabajo concreto en torno al desarrollo y bienestar de las personas, han incorporado una mirada ecosistémica para acercarse a los fenómenos psicosociales. Esto, impulsado por el desarrollo de perspectivas que se centran en el carácter relacional de los procesos humanos. Conocer la multidimensionalidad en que participa y se constituye la persona se vuelve cada vez más necesario para la comprensión de las problemáticas socio-individuales, que en este momento ocupan el interés no sólo del gobierno sino de la población general: Violencia, drogadicción, microtráfico, delincuencia, por nombrar algunas. No obstante, los conocimientos de las especializaciones disciplinarias "están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades" (Morín, 2002, p. 40). Es precisamente la consideración de esas globalidades y su complejidad la que llama a formular nuevos modos de intervenir sobre las problemáticas de interés social. Hoy ya no es suficiente la acción parcelada en distintas esferas de la realidad social; se requiere de una actitud de observación e intervención abierta y relacional respecto de los procesos humanos.

Esta comprensión se vuelve en extremo relevante en términos de la efectividad de la intervención psicosocial, en el quehacer profesional de los/las operadores/as sociales; cualquier mirada que mutile la multidimensionalidad de la persona será sesgada y orientará una intervención también sesgada e inocua frente a la complejidad de los procesos que sostienen las problemáticas sociales-individuales.

> *"Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad de lo uno" (Morín, 2002, p. 55).*

En este sentido, el modelo de interfaz y el modelo de redes son una expresión de los esfuerzos por superar la parcelación de los fenómenos, generar estrategias de abordaje más amplias y comprensivas, en consideración de la complejidad de lo humano, ya se trate de las personas, las familias, los grupos o la sociedad en su conjunto.

· UNA MIRADA AL CONTEXTO MACROSOCIAL DE LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: LA POLÍTICA SOCIAL EN INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Luego de la ratificación de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN) en 1990, se emprendieron acciones en favor de la infancia y adolescencia, elaborándose el primer plan nacional de la infancia: "El Compromiso de Chile con sus Niños". En virtud de este programa se avanzó en el reconocimiento expreso de los derechos de los menores y de la realidad del maltrato infantil. Ya en 1998, surge el segundo informe en Chile respecto del cumplimiento de la CDN, que evidenció el lento proceso de incorporación del enfoque de derechos en la intervención con niños, niñas y adolescentes, primando aún una visión principalmente asistencialista, sobre todo en relación a considerar la población infanto-juvenil como un grupo vulnerable de nuestra sociedad. Es a partir de estos resultados que en el año 2001, surge la Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010 –vigente en la actualidad– buscando la promoción y generación de una mirada que considere al niño, niña o adolescente como sujeto activo, donde sus derechos se constituyen en una obligación para el Estado.

Un factor importante en esta política social es el reconocimiento de las realidades locales, a través del fomento de la capacidad de municipalidades y gobiernos regionales para generar sus propios planes de intervención según la realidad territorial de cada sector. Además, los esfuerzos interventivos se orientan hacia la integración, buscando favorecer y fortalecer la coordinación intersectorial y la articulación de los diversos niveles de la administración del Estado, creando planes de acción coordinados e integrales a favor de la población infanto-juvenil.

Sename, como organismo público orientado a "liderar, promover y fortalecer un Sistema Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados y de responsabilización de los infractores de ley"[6], integra en sus estrategias y acciones interventivas, los principios reconocidos por la CDN, e incorporados en la Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010. La política social se constituye así en un marco regulador que determina "las atribuciones, responsabilidades y competencias de los agentes institucionales que participan en ella, y los mecanismos a través de los cuales deben operar" (Mideplan, 2000, p. 26), configurando el sustento metodológico, técnico y ético del diseño, desarrollo e implementación de programas interventivos. Sin embargo, constantemente surgen cuestionamientos respecto de la política y su implementación.

Aparece entonces como esencial el observar, comprender y revisar críticamente las políticas sociales que impulsan el quehacer de distintos actores frente a una problemática particular, como es la vulneración de derechos en la infancia, sobre todo si se asume que la política social es parte de la experiencia vital cotidiana de los sujetos. El seguimiento y evaluación de la implementación de una política ha de enriquecerse con la discusión respecto de lo que acontece en el espacio microsocial, en las diferentes realidades, poblaciones y contextos de intervención, donde la confrontación y colaboración son relaciones emergentes cotidianamente.

6 Extraído del sitio oficial de Sename, http://www.sename.cl

*Se considera que la **Perspectiva de Interfaz** es un mapa conceptual aportativo en la comprensión y abordaje de los procesos generativos y de implementación de las políticas sociales. Su contribución alcanza el rescate de los procesos locales al considerarlos como voces que han de ser incorporadas a la evaluación de las políticas sociales, en su diseño e implementación.*

· EL ENFOQUE DE INTERFAZ: UNA MIRADA A LAS RELACIONES PRESENTES EN LAS POLÍTICAS SOCIALES

Al poner atención en las interfaces, se cubren las diferentes voces, experiencias, prácticas y procesos de aprendizaje de todos los actores relevantes.

INTERFAZ

Lo que define a la perspectiva de interfaz es "explorar cómo las discrepancias de interés social, interpretación cultural, conocimiento y poder son intermediados, perpetuados o transformados en puntos críticos de confrontación y cooperación" (Long, 1999, en Roberts, 2001, p. 2).

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

¿Cómo aprovechar esta mirada amplia en la práctica?

Estas y otras son sólo algunas preguntas cuyas respuestas no se encuentran en este apartado, sino en la conversación que cada lector puede generar a partir de la asimilación del texto, su experiencia previa, su conocimiento (formal e informal), su interacción con colegas, con diversos actores sociales, con los/las usuarios/as y consigo mismo, como una red de significados, de conversaciones, de sentidos, de intencionalidades puestas en juego a fin de favorecer una intervención coherente con la complejidad propia del quehacer profesional en los contextos de trabajo que nos convocan.

La forma de vinculación entre los actores interventores y la población local 'objetivo' es determinante en el éxito de la implementación de la política social pues se forja una dinámica co-generativa, entre implementación y política social.

Roberts (2001) distingue dos formas de relación que favorecen el éxito de implementación de una política social: Las ***Relaciones de Complementariedad y las Relaciones de Encajamiento.***

Relación de complementariedad:	***Relación de encajamiento:***
Las partes que implementan una política se interesan en conjunto en el resultado exitoso de dicha implementación, proporcionando cada una lo que la otra necesita y no posee.	*La relación va más allá de la cooperación, generándose relaciones de confianza en las que se refuerza el interés común, creando un canal de comunicación bidireccional que facilita la implementación efectiva de una política.*

El conocimiento que surge de las relaciones de encajamiento, es un conocimiento práctico de cómo funcionan, *ipso facto*, las cosas en un contexto

particular, proveyendo de una retroalimentación específica para adaptar los programas generales a un contexto local.

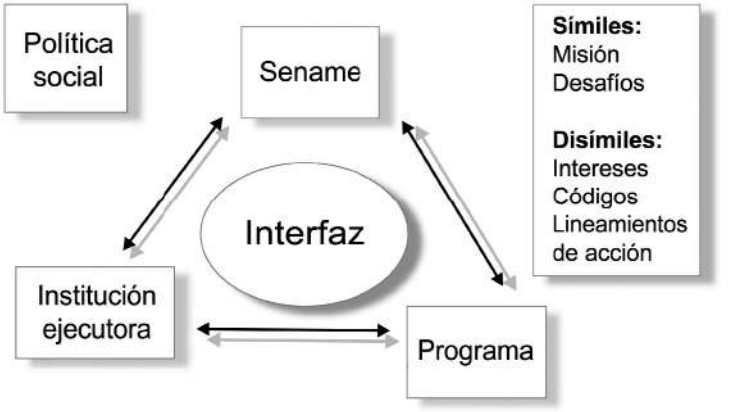
> ***PRAXIS:*** *Una práctica con reflexión permanente sobre el propio operar y sobre el operar del otro en relación al propio.*

La estrategia generada a partir de este conocimiento está centrada en los modos innovadores de lograr el objetivo general en el espacio social particular, lo que es de suma importancia en la generación de planes de intervención en un nivel microsocial.

A modo de ejemplo podemos señalar la relación de colaboración entre el profesional de un programa de intervención social y una "tía del colegio" (establecimiento educacional al cual asisten 3 niños usuarios del PIE ubicado en el sector). La tía puede comentar respecto de los motivos por los cuales muchos de los niños que van al colegio no aceptan la idea de "ir al loquero" y, a partir de dicha información, generar distintas intervenciones, por ejemplo, ir a conversar a cada curso respecto de la acción del centro juvenil, de las actividades grupales, de la salud mental, entre otros temas. Dichas acciones legitiman al centro y a sus interventores, facilitando así la reducción del estigma que había caído sobre esos 2 o 3 niños que han dejado de asistir al centro porque sus compañeros y vecinos los tratan de "locos" o "anormales". Lo anterior, incluso, puede promover una redefinición del tipo: "No es anormal, sino preocupado de su salud", o más simple aún: "Va a divertirse un rato". Obviamente, después de una experiencia de este tipo, la posibilidad de generar e implementar nuevos programas tendrá que tener en cuenta estas voces locales, como discursos posibles de presentarse y sobre los cuales se deberá "intervenir para poder intervenir".

Se pueden distinguir dos niveles de observación y reflexión a través del lente de la interfaz:

Nivel relacional entre entidades vinculadas al diseño y ejecución de una política social:



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

En la figura, se grafica la posición de Interfaz como intervención en relación a otras entidades sociales presentes en la situación.

Nivel relacional entre entidades en el nivel de ejecución:

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

En la figura, se grafica la posición de Interfaz como intervención en relación a otras entidades sociales presentes en la situación.

No obstante, la unión exitosa entre complementariedad y encajamiento depende de macro contextos, facilitadores o no de relaciones de colaboración.

- **Relaciones macrosociales tendientes a dificultar procesos de complementariedad y encajamiento:**

Relaciones racional-burocráticas:
Generadas desde un enfoque de mejores prácticas, las que se centran en la búsqueda de modelos estándares de implementación, distando mucho de rescatar las experiencias particulares a nivel individual o local (Roberts, 2001).

Relaciones competitivas:
Formadas a partir de la austeridad fiscal y la sectorización de la política social, desfavorecen la coordinación local y facilitan la superposición de programas que surgen de distintos sectores y actores involucrados, además -por su carácter empresarial- debilitan la capacidad gubernamental para planificar una estrategia de desarrollo equitativa para la población (Roberts, 2001).

Relaciones exclusivas:
Basadas en la focalización de la política social sobre ciertos individuos, lo que podría conducir a la generación de mecanismos de exclusión social, debilitando los lazos comunitarios (Roberts, 2001).

Relaciones clientilísticas: *Basadas en la "recepción de asistencia social a cambio de apoyo político", donde las políticas sociales se prestan a una manipulación clientilística por parte de los patrocinadores y los receptores*
(Roberts, 2001, p. 14).

Así, es posible distinguir la complejidad relacional generada en el contexto macro-social de la intervención psicosocial, la cual se instala en las personas. Cabe destacar el planteamiento de Alfaro (2000):

> Una política social (...) se sitúa siempre en un marco de sentido particular, porta un modelo particular de sociedad y de sus problemas (...) opera como una representación normativa, conformada por un cuerpo de reglas que ordenan, segmentan, clasifican las situaciones, los sujetos y las acciones públicas. Portan una teoría del cambio social, que establece relaciones entre hechos, efectos, etc. y traduce orientaciones normativas y valóricas. Sus orientaciones, estrategias, instrumentos, obedecen a lógicas sociopolíticas e históricas (...) Una Política Social expresa así, un sistema social, crea y configura actores y categorías de sujetos. (p. 91)

En este sentido es que se percibe la política social como íntimamente ligada a los/las operadores/as sociales. Su implementación puede ser entendida como una ***reproducción de las políticas*** en el nivel microsocial, según las prácticas establecidas y técnicamente indicadas, o como una ***participación desde la praxis***, desde el 'hacer con conciencia', reflexionando respecto de la propia participación y posición en aquello que se hace. Es desde la praxis que se puede generar el diálogo entre la posición del/la operador/a y aquello que se instala a través de él o ella. Surge la pregunta del/la profesional respecto de su operar y de las implicancias de sus acciones a nivel social; en cómo aporta, desde su praxis, a la construcción de sujeto, de valores, de relaciones, de sociedad, en cada política social. Es por ello que parece imprescindible integrar una mirada comprensiva relacional donde el/la operador/a y cada actor involucrado estén implicados en aquello que observan, critican, reflexionan y construyen. **La praxis se constituye en el modo de hacerse co-constructor/a de las políticas sociales, y no meros ejecutores.** Por otra parte, es lo que permite innovar en el espacio local, ya que al pensarse co-constructores sociales, se posibilita el acoplamiento en el contexto local y se genera con el/la usuario/a el modo único (en ese espacio y tiempo) de llevar a cabo un programa o proyecto que surgió como general.

A continuación se presentan las principales construcciones teórico-conceptuales sobre las que se sostiene una práctica con enfoque de red, bajo el supuesto que ésta favorece la generación de una praxis que incorpora la complejidad de los procesos sociales.

▪ ENFOQUE DE REDES: UNA MIRADA AL CONTEXTO MICROSOCIAL DE LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Estudios de carácter epidemiológicos, investigaciones sobre estrés y de programas de salud comunitarios pusieron de relieve la vinculación entre problemas psicosociales y los contextos relacionales de los individuos, reconociéndose que los sistemas de apoyo informales -redes de apoyo naturales, no institucionales ni profesionalizadas- podían tener un efecto positivo en la salud psicosocial, distinto y complementario al otorgado por las redes formales de ayuda (Herrero, 2004). De hecho, estudios sobre problemáticas como VIF, maltrato y abuso sexual infantil han evidenciado que es común el aislamiento social de los sistemas en que se expresan estas dinámicas (Silva, 1998).

A partir de estas distinciones es que, a nivel estratégico y metodológico, se ha incorporado en los modelos de intervención psicosocial la perspectiva de redes sociales, ampliando la mirada respecto del espacio de existencia de los sujetos y de las problemáticas que expresan, así como el margen de observación y acción de los/las interventores/as sociales.

Hoy en día no resulta suficiente intervenir únicamente a nivel individual o familiar, sino que se requiere de la activación de otros espacios del que la persona forma parte, de puentes, de vínculos con otras personas e instituciones, de relaciones en red. Este margen de observación se ha desplegado en línea a incorporar, a quien interviene, en una reflexión respecto de lo que se hace, se dice, se piensa, se prejuzga, se desea e intenciona.

· LAS MATRICES SOCIALES Y LA RED SOCIAL

Se postula que la existencia de los seres humanos, en tanto actores sociales, deviene en tres matrices que se articulan, adecuan y equilibran determinando las características de los procesos y estados de integración social de cada persona (Silva, 1998). Esto es lo que se puede apreciar en la figura donde se grafica la definición de cada uno de estos espacios y los respectivos actores involucrados, es decir, aquellos que estarán en torno a los niños, niñas o adolescentes con los que se trabaja y que constituirán el medio circundante.

RED	*Definición*	*Actores involucrados en la red de un niño, niña o adolescente*
COMUNITARIA	*El espacio social relacional que provee de estabilidad, identidad, sentido de pertenencia a una comunidad y vinculación afectiva a un territorio. Predominio de relaciones primarias; cercanas afectivamente.*	*Vecinos, familia, grupo de pares, amigos del barrio, profesores que lo han sido desde que el niño cursa prekinder, la "tía del kiosco". Todos los integrantes de su contexto local; aquellos que en la relación con él o ella, le han co-construido, y que de algún modo, le entregan pertenencia a "esa" comunidad.*
INSTITUCIONAL	*Constituida por el espacio de trabajo, relaciones con una estructura y jerarquía demarcadas por el carácter instrumental del vínculo hacia la consecución de un objetivo particular. Las relaciones tienden a la distancia afectiva, según una lógica de eficiencia, racionalización y optimización.*	*Sename, los distintos centros que operan (Cepij, CIJ, Cavas, por mencionar algunos), Fiscalías, Servicio Médico Legal, consultorios, colegios, el Departamento de Ayuda Social de la municipalidad, entre otros.*
RETICULAR	*Sistema abierto, de carácter flexible y heterogéneo, de estabilidad y permanencia menores en comparación con la red comunitaria. Se constituye desde su utilidad para el intercambio de recursos, de apoyo social, de contacto, influencia y ganancias recíprocas. Se rige por una lógica instrumental y funcional.*	*Compañeros de curso de la comuna, choferes de micro, grupos de poblaciones contiguas, grupos de pertenencia esporádica (grupos de parroquia, deportes, etc.), conocidos del chat, funcionarios/as del colegio o del consultorio, operadores/as sociales, etc.*

Fernando Botero. "La calle"- 2000.

Hoy en día, la modernidad y la modernización han generado cambios importantes en relación a la vinculación que las personas establecen: la urbanización, la reducción del espacio privado, la globalización de las comunicaciones, la fragmentación social propia de la época, entre otros, han llevado a la reducción de la matriz comunitaria, y consigo, a la ampliación de vínculos funcionales al devenir de cada sujeto; las personas viven menos en situación de comunidad, viéndose compelidas a moverse más en una matriz institucional y reticular (Silva, 1998). Es en esta última donde hoy se articula la red social.

Dentro de la red social es posible distinguir las redes primarias[7] y secundarias[8] de una persona; sin embargo, las relaciones que se establecen en ambas nunca son claramente delimitables, en tanto se da una relación dialéctica en la generación de cada una de ellas. No es posible distinguir una relación primaria fuera de todo contexto institucionalizado, así como tampoco es posible distinguir una relación secundaria sin la instalación de dinámicas relacionales de tipo primario. El interjuego relacional es parte de la complejidad de la red de relaciones sociales en las que el sujeto se constituye y, que a la vez, él constituye.

Si se consideran los criterios de intervención psicosocial en red, se distinguen dos tipos de redes, **las redes focales** y **las redes abiertas (RSA).**

RED SOCIAL FOCAL (RF)	*RED SOCIAL ABIERTA (RSA)*
Sistema de conversación/acción que se configura en relación a un sujeto/foco particular.	*Sistema de conversación/acción más amplio y de mayor flexibilidad que se estructura en torno a un sujeto/foco social difuso, de articulación multidimensional.*
Constituida por la persona (foco), por las personas con las que mantiene contacto (nodos) y por el vínculo social (la relación intersujetos).	*Constituida por entidades como organizaciones, instituciones, grupos y actores individuales.*
El foco puede ser una persona, familia, grupo, organización, etc.	*El foco es a una temática particular: La ecología, la prevención del consumo de drogas, el maltrato y abuso sexual infantil, la deserción escolar, etc.*
El apoyo social circula en relación al foco: En la persona o grupo.	*El apoyo social circula recíprocamente, en la red entre entidades.*
Temáticamente inespecífica, depende del sujeto/foco.	*Temáticamente específica; los roles y funciones de sus componentes son inespecíficos.*
El contexto de la interacción determinará cómo se da ésta.	*Se basa en relaciones de solidaridad y mutua entrega; el interés por la causa común es lo que mantiene en relación a sus componentes.*

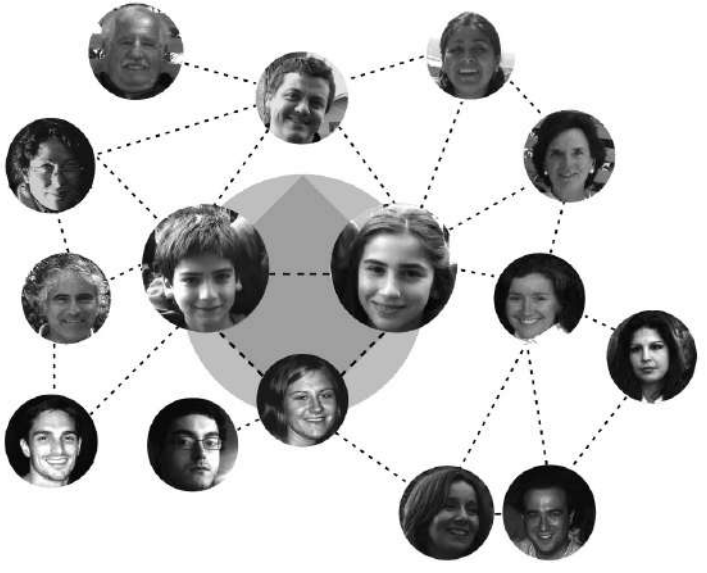
7 Generalmente son pequeñas y cercanas emocionalmente, de mayor estabilidad en el funcionamiento y en el tiempo, con interrelaciones directas. Es percibida por la mayoría de los componentes de la red, en tanto se trata de relaciones cara a cara sin intermediarios.

8 Más amplia que la primaria, incluye a los conocidos, a personas de la red institucional y comunitaria, de menor estabilidad en los vínculos, puesto que son menos recurrentes en el tiempo, de modo que la interrelación tiende a ser más indirecta, menos visible siendo, generalmente, percibidas como "más frías", que las de la red primaria.

La RSA es una **red de redes**, se compone de actores y personas significativas que, al vincularse con otros actores de otras organizaciones, en su discurso están representando a las organizaciones a las que pertenecen, sean éstas comunitarias o institucionales. Parte importante de las RSA la constituyen las **redes locales** (en términos geográficos). Éstas se describen a continuación:

*La **red local institucional** se compone de las instituciones formales insertas en el espacio geográfico de las comunidades (consultorios, escuelas, ONGs, parroquias).*

La red social se define como un **sistema de vínculos** entre nodos, orientado hacia el intercambio de apoyo social.



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

Las personas que son parte de estas instituciones no necesariamente han sido capacitadas para trabajar en espacios sociales de vulnerabilidad y, sin embargo, en base a su experiencia y vinculación con los miembros de la comunidad, adquieren un conocimiento amplio de ésta convirtiéndose en actores sociales reconocidos y validados por la misma, como ocurre muchas veces con los/las operadores/as sociales (educadores/as, psicopedagogos/as, médicos, secretarias, párrocos, entre otros) que trabajan con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos y que generan ese conocimiento innovador que les permite intervenir con sentido para el otro; un sentido que proviene de un espacio relacional co-construido, a veces muy íntimo, de confianza y conocimiento más allá de lo que se atribuiría a sus competencias, al desarrollar habilidades comunicacionales que les permiten interactuar con miembros de la red comunal desde su rol de agentes de apoyo psicosocial.

Ahora bien, a cada una de estas redes, RF y RSA, se les asocia un modo de intervención particular: La Intervención en Red y la Práctica de Red, respectivamente:

*La **Intervención en Red** incluye todas aquellas conversaciones/acciones involucradas en el contacto directo entre un equipo de intervención especializado y el sujeto/foco, sea éste una persona, una pareja, familia, grupo o institución. La estrategia de intervención es precisamente actuar en la red del sujeto/foco, buscando su desarrollo o activación en función de los requerimientos y necesidades emanados de las problemáticas que expresa el sujeto/foco (Martínez, 1997; Silva, 1998).*

*La **Práctica de Red** se refiera a la serie de conversaciones/acciones generadas entre un equipo profesional y la red de actores o mediadores sociales, sean estos comunitarios y/o institucionales (Silva, 1998). Martínez (1997) especifica los siguientes propósitos de la práctica de red: Detectar redes sociales existentes en un territorio específico, en torno a un tema específico, fortalecer y optimizar el funcionamiento de las redes que ya existen y generar contextos que favorezcan el desarrollo de nuevas RSA.*

Parte importante de la práctica de red, es la **gestión de red**, aquellas conversaciones/acciones, programadas y estructuradas, según las jerarquías existentes, con los actores pertenecientes al sistema formal (alcaldes, presidentes de juntas de vecinos, directores de escuelas, etc.), que tienen por objetivo informar de la intervención que se pretende desarrollar, obtener las autorizaciones y apoyo necesarios para operar en un espacio geográfico determinado. El éxito de una intervención depende en gran medida de esta gestión, pues los actores involucrados son claves en el entramado de poder de los territorios que están bajo su observación.

*La **intervención en red** y la práctica de redes son estrategias, modos genéricos de intervención que están al servicio del diseño e implementación de programas y proyectos que incorporan el modelo de redes sociales.*

· LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

El entramado relacional constituye a las personas que participan en éste. A este respecto Alfaro (2000) sostiene:

> El sujeto es concebido como un producto de sus relaciones y realización particular de las estructuras y configuraciones sociales en las que habita, no en un sentido determinista, que asigna mecánicamente su constitución a las circunstancias externas. (...) Por lo tanto, las razones de las actuaciones no se buscan en cada psiquismo o en el contexto social, sino que se sitúan en una realidad relacional, desplazando la comprensión del self al contexto concreto, a las acciones y discursos que lo hacen posible. (p. 36)

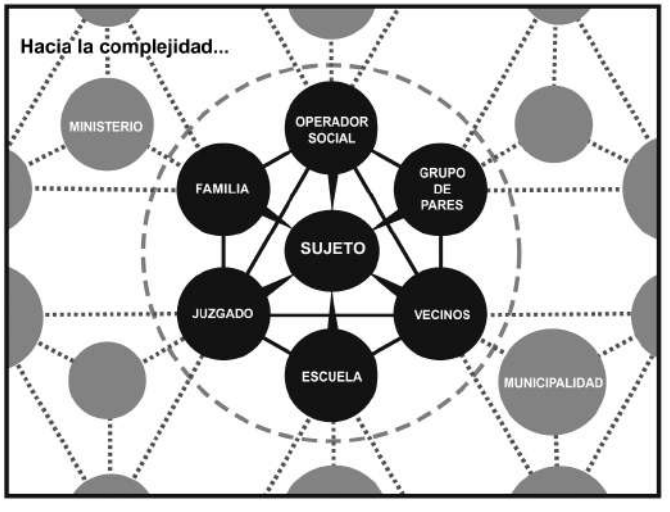
Desde esta perspectiva, **las posibilidades de favorecer un estado de bienestar psicosocial en las personas están en la relación entre la persona y el entorno, no "en la persona" o "en el entorno"**; es en este nivel relacional donde se ha de intervenir para prevenir, promocionar la salud, mejorar y habilitar (Alfaro, 2000). La incorporación de la perspectiva de redes en la intervención psicosocial ha de hacerse en lo cotidiano del quehacer.

La praxis implica estar pensándose y pensando en el estar haciendo, no refiere a un accionar apartado del quehacer. Cuando se propone la incorporación de la perspectiva de redes, se está planteando que la propia intervención se constituya en un modo de pensarse a sí misma y no sólo como herramienta de exploración o intervención ajena al/la operador/a social. Así, por ejemplo, la construcción de un ecomapa (muy usado entre operadores/as sociales de distinta formación), ya no es solamente un gráfico respecto de las relaciones familiares/sociales significativas, o una herramienta de exploración del contexto; se constituye en la distinción de las voces involucradas y posibles de involucrar en la intervención psicosocial que se está generando, voces que pueden

ayudar a co-construir hipótesis de trabajo, voces que pasan a ser parte del trabajo, volviéndose sustancial que quien está en la relación con el niño, niña o adolescente, pueda distinguir los relatos de las instituciones, de la familia, del grupo de pares, de la profesora del colegio, del doctor del consultorio, etc. para comprender e intervenir también en la relación que estos actores establecen con el niño, niña o adolescente.

La **red operante**, aquella parte de la red que efectivamente está activada, en funcionamiento, se constituye en el espacio conversacional y de acción. Los/las operadores/as sociales forman parte de esa red al momento de intervenir y de dialogar con los usuarios.

Es mediante las conversaciones que se generan en el nivel microsocial que se puede favorecer el cambio; es en este espacio conversacional donde van



Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008. Basado en material de docencia de Lic. Ismael Muñoz Henríquez.

creándose las condiciones de posibilidad para que las personas puedan obtener apoyo real de su entorno: Conseguir trabajo, saber cómo llegar a un consultorio, recibir atención médica, aprender a prevenir el embarazo, ser auxiliado/a en casos de ser violentado/a, lograr ser visibilizados.

▪ ALGUNAS REFLEXIONES

Para finalizar, se puede sostener que **los/las operadores/as sociales se constituyen en parte de la red social de las personas con las que se vinculan**. Así, el/la operador/a cobra relevancia en la constitución de mundo del otro (niño, niña, familia, comunidad). En este sentido, se destacan las redes sociales como espacios discursivos, conversacionales. La acción reflexiva puesta en juego en las interrelaciones que operadores e intervenidos co-establecen, permite que los sujetos "puedan ver, repensar y posicionarse ante el discurso-relatos-conocimiento de manera que el sujeto emerja distinto al preexistente, que modifique la posición de alienación y aislamiento por otra de actor social"(Alfaro, 2000; p. 48).

La acción reflexiva por parte de los/las operadores/as sociales, respecto de sus prácticas y de sus ideaciones, se constituye por sí misma en una intervención ya que es parte del sistema emergente entre interventor e intervenido: El sistema interviniente (Alfaro, 2000). Cada operador/a social ha de hacerse cargo de su en-acción, como parte de un todo. Distinguirse como parte de una red es reconocerse como interconectado/a, es reconocerse en el espacio social y como sujeto social.

Distinguir redes en el entramado global puede facilitar una intervención eficiente. Puede ser útil para la generación de nuevas ideas e hipótesis respecto de una situación "problema" particular, favoreciendo conversaciones, las que pueden adquirir un sentido distinto, novedoso, para mu-

chos de los niños, niñas o adolescentes interlocutores, para los adultos responsables u otros actores involucrados o potencialmente interpelables. Es en el espacio de conversación/acción en que el/la operador/a puede aportar a la ampliación de las distinciones básicas que orientan el curso vital de una persona.

El modelo de interfaz permite, a un nivel macrosocial, ampliar la observación compleja de los fenómenos a la vez que facilita el oportuno enriquecimiento desde visiones y experiencias interventivas en la construcción, diseño y planificación de las políticas sociales. En un nivel microsocial, en tanto, el modelo de redes se constituye hoy en una herramienta de intervención psicosocial coherente con un pensamiento complejo respecto de los procesos humanos. En este sentido, distinguir las redes en que un particular se encuentra inserto -a su vez que constituyéndola- implica el ejercicio de pensar desde una mayor complejidad. Este pensar en sí mismo se constituye en una intervención, en tanto posibilita un accionar respetuoso de la multidimensionalidad y naturaleza relacional de los procesos psicosociales, sin olvidar que permanentemente se es parte de los mismos. El pensamiento complejo sobre sí y los demás, sobre el propio quehacer, abre la posibilidad real de intervenir desde y en la complejidad de lo bio-psico-social y de las diferentes intencionalidades que pueden guiar nuestras prácticas en estos ámbitos.

REFERENCIAS

Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria*. Textos de docencia universitaria. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile: RIL editores.

Herrero, J. (2004). Redes sociales y apoyo social. En *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona, España: Ed. UOC.

MIDEPLAN. (2000). *Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010*. Gobierno de Chile.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Ed. Gedisa. 8va. Reimpresión, 2005.

Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.

Roberts, B. (2001). *Las nuevas políticas sociales en América latina y el desarrollo de ciudadanía: una perspectiva de interfaz.* Doc. Elaborado para el Taller: Agencia, conocimiento y poder: Nuevas direcciones.

Silva, A. (1998). Maltrato Infantil y redes sociales. En *Maltrato Infantil, elementos básicos para su comprensión*, Centro de promoción y apoyo a la infancia PAICABÍ.

2. Modelo socioeducativo: Una revisión desde una perspectiva crítica

· ANTECEDENTES RELEVANTES: EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN CHILENA EN EL ÁMBITO DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Este primer apartado hace una breve descripción de las etapas por las cuales ha transitado nuestro país en materia de protección a la Infancia en situación de riesgo. Con este motivo se reseñarán algunos de los principales hitos en materia social, legislativa, económica y de la participación del Estado en este ámbito, descritos en el trabajo realizado por Juan Eduardo Cortés (citado en Cillero, 1994), quien define 6 etapas:

1. Primeros pasos

Los primeros indicios de acciones dirigidas a la infancia en Chile se refieren al trabajo realizado por las primeras congregaciones religiosas durante el siglo XIX. Estas iniciativas tenían una **orientación esencialmente benéfica y caritativa**, creándose, por ejemplo, los primeros orfanatos y asilos.

Las acciones desplegadas por estos centros transcurrían sin ninguna clase de coordinación entre ellas, pues no existía alguna entidad aglutinadora. Por otra parte, el Estado asumía escasa responsabilidad: "... se limitaba a apoyar parcialmente la mantención de algunas de estas obras una vez que surgían y su aporte le era solicitado por familias y personajes influyentes de la época" (Cillero, 1994, p. 224).

Esta pasividad estatal en materia de protección a niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección, se contraponía con el trabajo desplegado hacia los que más tarde serán llamados menores infractores de ley. Las acciones tomadas por el Estado a este respecto, tenían un fuerte componente moral y correccional (creación de la Escuela Correccional del Niño, en 1896).

A partir de 1912, hubo algunos intentos por preocuparse de la infancia necesitada (Ley sobre la Infancia Desvalida), los cuales, aunque innovadores en el papel, no se materializaron en la práctica.

2. Despegue en la década de los Veinte

En esta etapa se observa un cambio sustancial en las políticas de bienestar a la infancia en Chile. Se desarrollan una serie de **leyes en materias sociales** protectoras del proletariado (de los trabajadores, sus mujeres e hijos).

Un hito relevante está dado por la **Proclamación de la Declaración de los Derechos de los Niños, en Paris, el 21 de noviembre de 1923,** en la cual se desarrollan nuevas iniciativas de legislación y políticas de protección a la infancia.

En los distintos sectores sociales se percibía un consenso sobre la importancia de trabajar en temas relativos a la infancia y la necesidad de que el Estado se pronunciara más activamente. En esta época, es posible señalar tres tópicos importantes del enfoque desde el cual fue abordado el tema:

- Énfasis en los aspectos de la moralidad y responsabilidad de las familias.
- Valoración prioritaria del determinismo biológico y, secundariamente, de la influencia del ambiente.
- Preocupación por la infancia en defensa de los intereses de la sociedad, más que los intereses del niño en sí.

Se desprende de lo anterior, que la visión de la **figura del niño, niña o adolescente en esta etapa es parcial, pues sólo se les considera desde la perspectiva del adulto** (son dejadas de lado las características, necesidades e intereses particulares de los sujetos en esta etapa de desarrollo): "...no es una legislación que defina el lugar del niño en la sociedad, sino que es una Ley que se preocupa de la protección de Menores." (Cillero, 1994); los niños, niñas y adolescentes son vistos como **"objetos de derecho" y de protección**, más que como "sujetos de derecho" frente al Estado y la familia.

En 1928 se dicta la que se considera la "... primera política de envergadura del Estado a favor de la infancia del país con necesidades de protección" (Ley Nº 4.447), que crea la Dirección General de Protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, encargada de la atención a los niños, niñas y adolescentes con necesidades de protección, efectuada con un marcado acento en los aspectos de educación moral e higiene.

Se crea el Primer Juzgado de Menores de en Santiago y, como una entidad de apoyo, las Casas de Menores (centros de Tránsito, Diagnóstico y Observación de menores). Comienza a producirse entonces una consideración y abordaje especializado del problema del control y la protección de la infancia en situación de dificultad (especialización de jueces; creación de establecimientos especiales de reeducación y readaptación de menores; juzgados de menores; valoración de la opinión de expertos e informes periciales; cambios administrativos, legislativos, etc.)

Este cuerpo legal incorpora la visión de Justicia Tutelar, sentando las bases para una asistencia proteccional y reeducativa.

3. Etapa Médico-Sanitaria

La medicina tuvo una influencia decisiva desde la década de los 20, en los ámbitos de la política social y de la infancia, representando una rama encargada de los problemas humanos, ya fueran de orden biológi-

co, psicológico o social. Desde esta perspectiva, **la figura del médico se erige como una autoridad indiscutible**.

En la década del treinta adquieren un importante rol los Congresos Panamericanos del Niño, donde se discutían temas de higiene, enfermedad y aspectos genéticos, fomentando el mejoramiento de la raza americana por medio de la imagen de un niño ideal, la cual se contrapone con la realidad del niño abandonado, a quien se debe cuidar en múltiples aspectos y educar para el trabajo, siendo enviado con esta finalidad a establecimientos del tipo "asilos".

El énfasis médico-sanitario contribuyó con **nociones deterministas en la comprensión del fenómeno**, que ligaban abandono y delincuencia juvenil con factores biológicos, las que resultaban responsabilizadoras del niño y la familia, además de que **obviaban otros aspectos atingentes al contexto**. En otras palabras, era un enfoque normativo que "... asume supuestos de patología individual para resolver los problemas de la infancia" (Cillero, 1994, p. 230).

Debido a algunas falencias en el funcionamiento de la Dirección General de Protección de Menores, se crea en 1934 el Consejo de Defensa del niño, encargado de atender a menores indigentes y a sus familias. Esta entidad creó y coordinó diversos centros, en los cuales se entregaba asistencia médica y social a los beneficiarios.

Respecto del rol del Estado en estas materias, Samuel Gajardo, el primer Juez de menores del país, (citado por Cillero, 2004) señala:

> (...) no existe en Chile una entidad que dirija la protección infantil en una forma coordinada y completa, bajo la autoridad de gobierno... Existen numerosas instituciones, públicas y privadas, cada una de las cuales aborda sólo un aspecto trunco del problema, de acuerdo con la ideología de los funcionarios y las personas que los dirigen... Ello produce consecuencias desfavorables. La primera es que no existe una unidad de acción en los servicios, los cuales se disocian en actividades inconexas, muchas veces antagónicas, debido al diverso criterio individual y a las rivalidades del personalismo, lo que impide la eficacia de un servicio armónico. (p. 231)

4. Institucionalización de la doctrina de la situación irregular

En 1942 se crea la Dirección General de Protección a la Infancia y la Adolescencia, la cual se propone encarar integral y científicamente el problema de la protección de menores (áreas económica, educacional, médico-social y jurídica). Asimismo, esta entidad tenía la potestad para dirigir las acciones de los organismos públicos y privados afines.

En esta etapa se institucionaliza el concepto de "**menores en situación irregular**", definido como aquellos casos en que la adaptación social sufre alteraciones, hay abandono moral o material (o se evidencia el riesgo de estarlo) y/o comisión de delito.

Desde una mirada más amplia, en Chile durante los años 1940 y 1960, la alta industrialización y urbanización provocó un fuerte movimiento migratorio desde el campo hacia las ciudades, con la consecuente generación de cordones marginales (grupos con restringido acceso a vivienda y servicios básicos). En este estado de las cosas, surge para las familias la necesidad de generar estrategias de sobrevivencia alternativas a las normas establecidas, lo que se percibe, en amplios sectores de la sociedad, como amenazas a la estabilidad y seguridad internas.

Así, aparece la imagen del niño o joven "antisocial", como aquel que no se incorpora a las instituciones formalmente establecidas (escuela, sistema productivo). En respuesta a la necesidad de seguridad social, **se plantea como alternativa válida la segregación e internación para la "reformación"**. Lo anterior es paralelo a una mayor profesionalización y tecnificación del trabajo con este grupo.

En este escenario, cambia el antiguo paradigma de la atribución del componente genético en la explicación del comportamiento desviado **y se comienza a poner énfasis en la conducta de los niños y jóvenes en término**s de las determinantes sociales y económicas de su entorno (causas ambientales).

Se le asigna al Servicio Nacional de Salud el trabajo con la infancia en riesgo en el año 1952. El sector salud focaliza sus esfuerzos en el individuo, paradigma que no logra incluir el carácter social y la complejidad multidimensional de la realidad de los infantes. Asimismo, el sector de la salud se ve sobrepasado en el enfrentamiento de problemáticas de carácter jurídico (infractores de ley, pensiones alimenticias, tuiciones etc.), motivos por los cuales el año 1967 la legislación sobre menores cambia de organismo rector.

5. Introducción del componente sociológico

La institución rectora en el ámbito de atención a la infancia, volvía a posicionarse en el sector Justicia.

Se crea el Consejo Nacional de Menores (Coname), encargado de propiciar el desarrollo de programas preventivos, de asistencia y protección. También en este periodo surge la Policía de Menores, rama especializada de Carabineros de Chile.

Durante la década de los 60, una gran preocupación surge de la **creciente pobreza y marginalidad de las familias de sectores populares**. Por ello, el énfasis en el abordaje de la infancia ya no se dirige a la conducta irregular, sino que se amplía hacia la **consideración de las irregularidades de las condiciones socioeconómicas y familiares del ambiente del niño.**

Con la dictadura militar, gran parte del presupuesto estatal se concentró en el área de defensa (para la implementación de sistemas de control sobre la vida civil) descuidándose las problemáticas sociales de la población. Para paliar esta situación surgen las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) las que promueven una **mayor participación de la comunidad y la familia en la resolución de sus propios problemas y conflictos.**

Durante este periodo, muchas instituciones públicas y privadas, prestan colaboración a los Tribunales de Menores en los ámbitos de diagnóstico y derivación. Lamentablemente, se observan deficiencias tales como falta de recursos y organización, ausencia de una política específica, de prioridades y orientaciones técnicas coherentes; déficit de información y diagnóstico confiables; falta de infraestructura diferenciada según el tipo de necesidades de los menores; falta de una visión clara del sujeto de atención y de una instancia operativa capaz de dirigir técnicamente el funcionamiento del sistema.

A partir de esto, la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (Conicyt) elabora una política nacional de atención a la infancia y juventud, la que se constituye como base para el Plan Nacional de Atención a Menores para el periodo 1978-1982. En este plan se redefine al menor en situación irregular de una manera que enfatiza los aspectos biológicos y sociales, restándole relevancia a los aspectos jurídicos que habían sido tan característicos en etapas previas. Por otra parte se

considera relevar el desarrollo de políticas de prevención de la irregularidad -con participación activa de la familia y la comunidad- y, en forma secundaria, el de políticas centradas en la protección.

Este plan no fue implementado efectivamente y sólo se consideraron algunos aspectos en la creación del nuevo organismo coordinador de la atención de la infancia a partir de 1979, el Servicio Nacional de Menores (Sename).

6. Era de la administración de menores

Sename se fundó como institución dependiente del Ministerio de Justicia. Se le definió como el organismo "... encargado de ejecutar las acciones que sean necesarias para asistir o proteger a los menores de que trata esta ley y de estimular, orientar, coordinar y supervisar técnicamente la labor que desarrollen las entidades públicas o privadas que coadyuven con sus funciones".

En 1990, Sename empieza a contar con algunas ONGs entre sus instituciones colaboradoras, incorporando alguna de sus metodologías de trabajo y adquiriendo un sello más social que jurídico y más preventivo que rehabilitador.

Por otra parte, la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 (a la que Chile suscribió el 26 de enero de 1990 y ratificó el 13 de agosto del mismo año) marca un hito importante, ya que como plantea Cillero (1994):

> (...) promueve el desarrollo de la infancia con un enfoque regulador y multisectorial, con un énfasis importante en la integración de los derechos de los niños en la vida comunitaria y social, obligando a los gobiernos signatarios a incorporar el tema de la infancia en la agenda pública y las políticas de sociales. (p. 224)

Dado lo anterior, nuestro país por primera vez cuenta con un cuerpo jurídico vinculante que consolida un catálogo de derechos de los niños, regulando integralmente las relaciones del niño con la familia, la sociedad y el Estado (Cillero, 1994).

Desde esta perspectiva, niños, niñas y adolescentes se erigen como sujetos con plenos derechos (inalienables) y deberes, lo cual intentará poner fin a las políticas asistencialistas o de mera beneficencia por parte del Estado.

A partir de este nuevo enfoque surgen nuevas necesidades y desafíos. Medidas tales como el nombramiento de una Comisión encargada de "estudiar y redactar proyectos de ley para dar cumplimiento a la Convención de los Derechos del Niño" (Decreto exento nº 321, de 1990), denotan la necesidad de generar cambios en las legislaciones, acordes a los planteamientos que la Convención estipula, acción a la que se comprometen los países al momento de ratificarla.

Para visualizar este recorrido histórico, se agrega un cuadro de resumen, respecto de la evolución de la consideración jurídica de la infancia y la adolescencia en Chile, realizado por Miguel Cillero (1994):

Evolución de la legislación chilena en el ámbito de la protección a la infancia

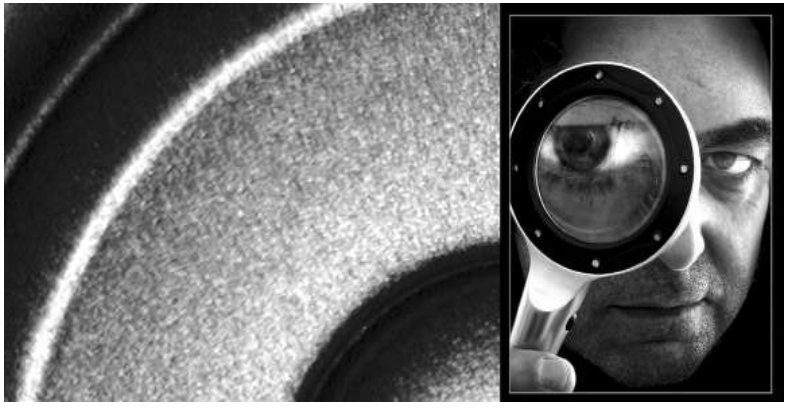
Periodo de inexistencia de una legislación:	Periodo de leyes de menores:	Convención Internacional de los Derechos del Niño:
El niño como excepción al sistema jurídico de adultos (1875-1928).	***"El niño como problema"; control/protección de la infancia (1928-1990).***	***Transición hacia un sistema de Protección Integral de la infancia en el marco de los DDHH (1990-1992).***
· Uso de las mismas leyes del Código Penal y Civil de adultos a niños y jóvenes. · Aplicación del discernimiento (a niños entre 10 y 16 años) a libre arbitrio del juez. · **Énfasis jurídico y penal.**	· Surgimiento del *abordaje especializado* del problema del control y la protección de la infancia en situación de dificultad. · *Visión parcial de la figura del niño, niña o adolescente* (se les considera desde la perspectiva del adulto). · Enfoque centrado en la *irregularidad y el problema* ('protección de Menores' y niño como "objeto de derecho"). · Dirigida hacia el control aplicación de *medios punitivos,* principalmente privación de libertad. · **Orientación médico-sanitaria.**	· Regulación integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes en sus relaciones con la familia, la sociedad y el Estado. · **Niños, niñas y adolescentes como** *sujetos de derecho,* con plenos derechos (inalienables) y deberes. · Intento de poner *fin a las políticas asistencialistas* por parte del Estado. · **Enfoque intregrador y multisectorial.**

· MARCO EPISTEMOLÓGICO: CUESTIONAMIENTO A LAS MIRADAS MODERNAS Y SURGIMIENTO DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA POSMODERNA

Antes de abordar en profundidad el modelo socioeducativo, es fundamental hacer una breve detención y revisar algunos de los planteamientos epistemológicos que sustentan a dicho modelo, pues éstos dan una pauta de cuál es el escenario social, cultural y político en el cual han surgido los cambios que se han plasmado, paulatinamente, en las modificaciones legales ya estudiadas. Estos cambios serán el eje desde el cual han de articularse las prácticas que analizaremos a continuación.

Para el desarrollo del modelo será necesaria la realización de cambios paradigmáticos y epistemológicos importantes. Tales modificaciones se observan, por ejemplo, en la visión que han tenido nuestras legislaturas sobre infancia y juventud, las que pasaron de considerar a los niños, niñas y adolescentes como adultos en proceso (noción "objetos de derecho" extraída de la Ley de Menores) versus la actual visión de éstos como seres en desarrollo, que presentan necesidades e intereses que les son propios, los cuales el Estado debe velar y promover ("sujetos de derecho"). En esta última etapa, niños, niñas y adolescentes son vistos como *sujetos activos y protagonistas en el desarrollo y construcción de sus propias historias vitales.*

Este giro no es azaroso, pues proviene de un cambio epistemológico más amplio y que surge desde la **emergente crisis de las doctrinas modernas y positivistas que enfatizan la comprensión de la realidad a partir de modelos científicos y analítico-racionales.** Estas doctrinas planteaban la existencia de una realidad objetiva y aprehensible, desde la cual se sustentaba la posibilidad de establecer parámetros universales respecto de lo verdadero y lo falso; lo bueno o lo malo; lo que se consideraba aceptable o rechazable, por señalar algunos criterios referidos a la naturaleza humana, a la ética y a la realidad (Charlin, Denegri, Miranda, 2003).



Recuperado: http://flickr.com/photos/perdidoenlared/2393065152/

Las aproximaciones posmodernas, entre ellas el constructivismo y el construccionismo social, vienen a remecer estas creencias, señalando la no existencia de "la" realidad, pues "existen diferentes construcciones de lo real -cada una válida dentro de su propia comunidad- lo que le quita vigencia al concepto de una 'verdad única y coherente', pues es simplista y potencialmente opresora" (Gergen, 2001). En la misma línea, Ibañez (2001), señala:

> La realidad no existe con independencia de nuestro modo de acceso a la misma (...) Los objetos de los que creemos que está hecha la realidad 'son como son' y existen en la realidad porque 'nosotros somos como somos' y los hacemos existir (...). Lo que tomamos por objetos naturales no son sino objetivaciones que resultan de nuestras características, de nuestras convenciones y nuestras prácticas. (p. 233)

*Surgen **cuestionamientos hacia las ideas de poder y hacia las estructuras que lo sustentan**, emanando reflexiones sobre, por ejemplo, las consecuencias segregadoras y estigmatizantes de las penas privativas de libertad, la prevención -que requiere como trabajo apriorístico la asignación de rótulos bueno-malo a determinadas características de las personas-; la utilización de criterios diagnósticos y estadísticos de orientación médico-psiquiátrica en la compresión de las problemáticas adolescentes (como parámetros normalizadores y globalizantes); la utilidad de la "protección" benefactora y paternalista del Estado; reflexiones renovadas sobre la "verdad", la "realidad", la pobreza, la juventud, por nombrar algunas.*

La consecuencia de las miradas posmodernas está dada por el descrédito hacia aquellas descripciones y definiciones universalizantes. Desde aquí viene a posicionarse de un modo diferente la importancia por lo local, por el territorio (Bertrando y Toffanetti, 2004).

Un dispositivo que reaparece en toda su virtuosidad es el lenguaje, el cual no es ya concebido como representación sino como construcción social generadora de significados. El construccionismo ha de oponerse a la tendencia a esencializar el lenguaje, es decir, a usar las palabras como si fueran imágenes, mapas o réplicas que existen independiente-

mente del observador (Gergen, 2001). De esta manera, si bien tenemos una estructura mediante la cual percibimos el mundo, es en el lenguaje y en la relación con los otros, en la red de conversaciones y de relaciones, donde nuestra estructura se modifica y amplía.

Por otra parte, se asume la premisa de que no es posible acceder a un conocimiento "objetivo" y "verdadero", dado que cada sujeto, en su condición de observador, pasa a formar parte de la descripción de aquello que observa. En consecuencia, nadie tiene acceso a un conocimiento privilegiado y absoluto de la realidad y, mucho menos, un acceso privilegiado a la realidad de los otros: "Sabemos que la verdad no tiene ningún carácter trascendental, que es relativa a nosotros, a nuestras convenciones, a nuestra experiencia" (Ibáñez, 2001, p. 237).

Otro obstáculo para tener un acceso privilegiado a la realidad, está dado por el continuo cambio que ella experimenta, en virtud de que siempre está siendo construida por la cultura (particularmente desde el lenguaje, como se ha señalado). A su vez, el acceso mismo a la realidad de cada observador determina cambios en lo que se observa, de manera tal que observador y "realidad" (lo observado) no son entidades separadas.

Preguntas para la reflexión:

¿Cuáles implicancias tiene el adscribir a una mirada que niegue la existencia de una realidad única, en el quehacer de la intervención psicosocial?
¿Cómo un/a operador/a social apoya a la construcción que hace un niño, niña o adolescente de su realidad? La forma de este acompañamiento, ¿Tiene un efecto inocuo?
¿Existe conciencia de las formas en que el vínculo que se establece con los/las usuarios/as va instalando posibilidades de discurso rigidizadores/estigmatizantes o facilitadores?
Los actores sociales involucrados en el ámbito de la infancia y juventud, ¿Encuentran dificultades para desprenderse de las "viejas verdades"?
¿Cómo un operador social facilita que un niño, niña o adolescente amplíe lo que cuenta de sí mismo y de su entorno cercano?
¿Cómo se rearticula la idea de control social y el trabajo de establecimiento de límites con los niños, niñas y adolescentes desde esta nueva mirada?

· MODELO SOCIOEDUCATIVO Y SENAME

La misión definida en Sename (2007) para el período 2006-2010, es la de:

> Liderar, promover y fortalecer un Sistema Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados y de responsabilización de los infractores de ley, a través de programas integrales de atención que permitan una oportuna restitución y reinserción social, con un enfoque intersectorial, territorial y de calidad. (p.3)

Sename es parte integrante de las políticas públicas que proveen programas especializados, prestaciones y equipamientos que conforman la red de servicios sociales y públicos, específicamente de aquellos orientados a promover el bienestar, el desarrollo y la protección a la infancia y adolescencia.

1. Niveles jerárquicos de intervención de Sename

Los Programas de Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia, se insertan en lo que Sename define como un nivel de Prevención Especializado, que aborda problemáticas altamente complejas, entendiendo por éstas "La presencia de situaciones y/o conductas que provocan un grave daño a la integridad física y/o psicológica de niños/as y adolescentes" (Sename, 2007, p. 5). En este ámbito de la protección, la intervención psicosocial, a cargo de instituciones colaboradoras de Sename, está en el centro de la acción, articulándose con iniciativas especializadas de otros sectores, particularmente del área de la salud (Sename, 2007). Este nivel de prevención requiere de la coordinación y colaboración mutua de otros dos niveles de protección a la infancia y la adolescencia que abordan problemáticas de menor complejidad en términos de amenaza y/o daño a los derechos de niños, niñas y adolescentes:

- Un **primer nivel** donde el apoyo y asesoría técnica de parte de Sename se orienta hacia una protección de carácter general y universal.
- Un **segundo nivel** que contempla acciones de protección y de prevención más focalizadas y selectivas, con un definido enfoque territorial.

2. Criterios Rectores del Modelo Socioeducativo

Se han establecido ciertos criterios y principios que orientan el modelo socioeducativo. Estos criterios se articulan como una guía para las orientaciones técnicas y programáticas, para las diversas intervenciones gestadas en los equipos de trabajo con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos.

A continuación, se exponen aquellos criterios rectores del modelo que refieren al ámbito proteccional:

- **Niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho, en el centro de las intervenciones**

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), levanta como exigencia a ser implementada en términos de política de Estado, el reconocimiento pleno de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, establece la necesidad de "asistencia y cuidados especiales"[19] para esta etapa de desarrollo, al tiempo que propone una valorización de la misma reconociendo las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y adolescentes, rompiendo la lógica histórica de la "minoridad" (Sename, 2007):

> De esta manera los/las niños/as tienen derecho a expresar su opinión, a ser escuchados, a tener sus propias creencias, a asociarse libremente, a que no se ejerza injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada. Este criterio, implica una exigencia en los métodos de trabajo, respecto a visualizar desde la realidad de ese sujeto (de la situación particular que vive y de los recursos con los que cuentan más que en sus carencias), las acciones que sean necesarias de desarrollar hacia los

9 Convención sobre los Derechos del Niño; Preámbulo

> otros sujetos comprometidos, nos referimos en particular a la familia y a otros adultos significativos, a los pares y a las comunidades de las cuales hacen parte. (pp. 13-14)

- **Construcción de autonomía progresiva**

Los procesos de intervención deberán visualizar la etapa de desarrollo que cada niño, niña y adolescente está viviendo, al mismo tiempo que garantizar y apoyar los procesos que faciliten dicho desarrollo a través de acciones concretas. Con ello se pretende superar las tradicionales visiones paternalistas y "adultistas" referidas a la infancia mediante una nueva concepción de los niños, niñas y adolescentes como personas en proceso de desarrollo, en construcción de su propia identidad y autonomía como ciudadanos/as.

- **Integralidad**

El criterio de integralidad supone a las intervenciones concebir al sujeto en toda su complejidad, esto es, en las áreas cognitiva, emocional, corporal y relacional, sin perder de vista las características propias a cada etapa de desarrollo, sus particulares brechas y desajustes. Al mismo tiempo, este criterio supone el desafío de considerar, en el trabajo con niños, niñas y adolescentes, los aspectos del contexto, la realidad familiar, cultural y de género que ellos viven; aspectos claves en la configuración de su identidad y de su empoderamiento.

- **Enfoque de Calidad**

Por enfoque de calidad se hace referencia a que, más allá de los modelos de intervención, se asume una opción ética por la centralidad y unicidad de la persona de los niños, niñas y adolescentes, desplegando acciones continuas y no replicables en las intervenciones, en atención a su particular situación de vulneración, en un momento muy específico de su desarrollo, donde toda intervención puede ser significativa en sus vidas. Este criterio se extiende a una cultura del trabajo de Sename que promueve la calidad, mejora constante, responsabilidad, participación, pertinencia de la gestión y de los servicios, así como su articulación oportuna y estrecha con otros servicios.

- **Enfoque territorial**

Este punto pone énfasis en el desafío de llevar a cabo una práctica concreta de territorialidad, en toda intervención financiada por Sename, entendiendo por territorio el espacio heterogéneo constituido por "... las condiciones físicas, sociales, económicas y culturales que vinculan a las familias que habitan en un espacio determinado" (Sename 2007, p. 18). En este territorio se articulan y materializan las tensiones, exclusiones y estigmatizaciones sociales; las amenazas y exposición a riesgos que vulneran derechos fundamentales, al tiempo que es el mundo relacional y de experiencias donde se construye sentido de cultura, de identidad, de comunidad y de pertenencia, en este espacio se dispone de oportunidades y recursos cercanos a las condiciones de vida de los sujetos prioritarios de atención.

a. Descentralización

El criterio de territorialidad implica la exigencia de descentralizar el Servicio, en términos de elaborar diagnósticos participativos y de dotar a las direcciones regionales de mayor capacidad de decisión sobre los diseños y acciones a implementar en los territorios. Supone, al mismo tiempo, "...la necesidad de conocer en profundidad los territorios donde se opera, sus dinámicas de desarrollo, su cultura, sus identidades, sus actores, sus fortalezas y debilidades" (Sename 2007, p.18). De este modo, se propone diseñar participativamente las inter-

venciones atingentes a las necesidades de niños, niñas, adolescentes y sus familias.

b. Intersectorialidad
Consecuentemente, Sename se propone como desafío el logro de una combinación articulada y complementaria de sus programas en los territorios, a modo de potenciar las estrategias y los recursos disponibles.

Luego de interiorizarse en los criterios fundamentales del Modelo Socioeducativo, es posible entender, en la práctica, a este modelo como una herramienta que **busca problematizar la vida del niño, niña o adolescente para que éste pueda imaginarse como otro sujeto posible**, por cuanto ellos viven de un modo a-problemático, en medio del cual se desarrollan una serie de prácticas que devienen sin mayor pregunta o reflexión.

Propuestas: ¿Cómo realizar este acompañamiento?

*Por medio del **desarrollo de preguntas**, a través de las cuales se acompaña gradualmente al niño, niña o adolescente a problematizar sobre su vida. Se destaca, entonces, dicho **acompañamiento como el eje central del componente educativo**, el cual se articula desde los propios recursos, experiencias y contextos del niño, no como un vaciado de conocimientos que se instalan para ser reproducidos, pues se enfatiza el distanciamiento de lo normativo o del "deber ser".*

recuperado: http://flickr.com/photos/esfema/401405215/

Asimismo, importa considerar la comunicación en una esfera compresiva más amplia. La intervención tiene una noción más trascendente, por cuanto el lenguajear tiene un sentido de imbricación entre la palabra y la acción, esto es, que importa no sólo lo que se dice, sino que también lo que se hace. Surge de este modo, una noción más política de la intervención, en la que **el/la operador/a está llamado a tener conciencia de las consecuencias de sus intervenciones, no sólo en el espacio microsocial de la interacción con el niño, niña o adolescente, sino también respecto de las implicancias de cada acción comunicativa en un espacio que trasciende lo bilateral y se expande hacia otros contextos más amplios** (familia, escuela, comunidad, políticas públicas, prácticas públicas, legislaciones, etc).

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

PROPUESTAS

Importan todas aquellas instancias que promuevan **actos reflexivos**, *tendientes a la generación de nuevos significados y a la construcción de nuevas historias de vida. Las conversaciones son una instancia importante para intercambiar descripciones, explicaciones, definiciones y significados diferentes. Cuando se tiene un encuentro con otro que posee significados diferentes de los propios, pueden emerger nuevos significados a través del intercambio conversacional mutuo (Charlín et al, 2003).*

En consonancia con esta perspectiva, el sentido de las prácticas está en la visión de un **sujeto situado**: Ya no se trata del niño, niña o adolescente categorizado como patológico; desde esta nueva perspectiva es imposible mantener una visión parcelada que ignore las condiciones globales que van marcando la situación de marginalidad, vulneración y exclusión (pobreza y sus principales concomitantes; hacinamientos en las viviendas, salud y educación ampliamente segregadora).

El objetivo fundamental del modelo es la **transmisión de contenidos culturales que reduzcan la exclusión de la que son parte** -exclusión que se incrementa por la doble marginalidad que implican la juventud y la pobreza- la que es exacerbada por la estigmatización secundaria provocada por el propio proceso judicial. Un buen resultado en esta línea apuntaría a la construcción de un proyecto vital y al desarrollo de una identidad renovados.

recuperado: http://flickr.com/photos/carminesavarese/2368705039/

Dicho trabajo es de orden educativo, pero cubrirá "espacios y estrategias más amplias a intervenir, existiendo un 'más allá de la escolaridad' en el que encuentran expresión una serie de contenidos valiosos para la movilidad, la circulación social, que resultan fundamentales al momento de concretar y conservar la inclusión social del individuo y expresar una dimensión amplia de la cultura" (Silva y Rosich, s.f.).

De acuerdo a las bases técnicas de los programas de Sename que tratan dichas temáticas, la caracterización de los/las usuarios/as, en términos amplios, estará conformada por niños, niñas y/o adolescentes que participan de una serie de prácticas entrelazadas en contextos sociales y culturales, en los cuales se manifiesta la exclusión o integración social precaria, que resultan en una exposición permanente a situaciones de peligro y/o daño en distintas áreas (individual, familiar, social-comunitaria, de salud, entre otras).

A continuación se exponen los lineamientos extraídos de las Bases técnicas de algunos de los programas especializados de Sename: Explotación Sexual Comercial Infantil y Adolescente, Intervención Integral Especializada, Maltrato Infantil Grave y Abuso Sexual, entre otros.

- **La orientación hacia logros de significación personal y social, desde una perspectiva que asume la imposibilidad de neutralidad ante el fenómeno a intervenir.**
- **La intervención reconoce una dimensión tanto micro social del sujeto, en la relación con su entorno, y estructural, en el sentido de condicionantes sociales que inciden en manifestaciones individuales, familiares y comunitarias.**
- **La consideración del sujeto y de la realidad social como construcción social mediada simbólicamente, releva la condición del sujeto como agente activo en los procesos de construcción y la apertura hacia posibilidades de trasformación de la realidad, en términos discursivos y de acción sobre el entorno.**
- **La intervención se funda sobre la significación de los objetivos personales y sociales del sujeto de atención.**
- **El reconocimiento de metodologías diversas, tanto a nivel individual, como grupal y social.**
- **El reconocimiento, explicitación y abordaje de los conflictos y tensiones de los fenómenos sociales abordados.**
- **El reconocimiento del contexto como espacio educativo en que se producen y refuerzan aprendizajes; por lo tanto, como espacio potencialmente colaborativo.**
- **La comprensión de los procesos de intervención como ejercicios democráticos y de construcción de ciudadanía.**
- **Consideración del Interés superior del niño, niña y/o adolescente y la consideración de sus necesidades y recursos.**
- **Aplicación del criterio de calidad.**
- **Reconocimiento de niveles progresivos de autodeterminación y responsabilidad. Proceso de intervención co-construido con el niño, niña o adolescente, tendiente a la restitución de derechos y la reinserción social.**

Por último se incentiva, de manera muy insistente, la **presencia de un modelo adulto de conducta positiva** que supervise y guíe el proceso del niño, niña y/o adolescente, para el desarrollo de patrones de interacción de autocuidado, internalización de su situación de vida y responsabilización.

3. Contenidos de una intervención socioeducativa

Como ha señalado Humberto Maturana, la interacción instructiva, entendida ésta como el modo de actuar en que algunos individuos "instruyen" a otros acerca de qué hacer y cómo hacer lo que hacen, es imposible pues implicaría el querer cambiar a las personas dirigiéndolas, actuando desde una posición de control y normatividad (Gustafson citado por Cecchin, 1989). Dicha postura es incompatible con la noción de que el sistema (persona, familia, comunidad, etc.) responde según su propia organización y por consecuencia a través de su propia historia (Maturana y Varela, 1986). El interventor (agente perturbante) sólo

puede desencadenar cambios, pero la calidad y cualidad de los mismos van a depender del la estructura del sistema receptor (lo perturbado) (Maturana y Varela, 1986).

Esto supone una nueva concepción de la idea de respeto en el trabajo con los/las usuarios/as, idea que según Gianfranco Cecchín (1989) implica lo siguiente:

> Respetar un sistema significa que actuamos hacia el sistema con la recurrente compresión de que el sistema simplemente hace lo que hace y que esta acción es la misma que lo hace (...) Por lo tanto, no podemos enseñar a una pareja cómo ser pareja, a un padre cómo ser una padre y al niño cómo ser un hijo. (p.12)

Si aceptamos esta misiva, sólo es posible ofrecer, desde la postura de operadores sociales, una oportunidad para una combinación estructural transicional de interés mutuo y los intercambios de ideas.

Lo anterior tiene múltiples implicancias que se plasman en el trabajo con los/las usuarios/as:

- **Respetar la verdad del otro y de sí, en tanto que discursos legítimos, lo que se contrapone al sometimiento a relatos o verdades universales o de "objetividad" científica.**
- **Ser concientes de "no saber" como interventor, quien se despoja de la pretensión de ser dueño de "la Verdad".**
- **Comprender que a cada momento se está frente a un ser humano particular, en una situación particular, irrepetible, entendiendo así que las intervenciones no son replicables.**
- **Comprender que, al no conocer la particular vivencia de la realidad de los usuarios, esta experticia pasa a ser de dominio exclusivo de quien la trae, por ende, la única experticia del/la interventor/a se relaciona con la idoneidad para hacer las preguntas adecuadas hacia una nueva comprensión del mundo de quien las recibe.**
- **Considerar los efectos de las distinciones que se realizan respecto de la realidad. Es decir, tomar conciencia de las implicancias de las propias premisas, ideologías, prejuicios y de las posiciones a las que se adhiere.**
- **Asumir la responsabilidad respecto la realidad personal, lo cual erige a cada usuario/a como un ser capaz de ser proactivo en la construcción de su historia vital e identidad.**
- **Al asumir la importancia de no instruir a los otros en lo que deben o no hacer con sus vidas, la tarea del trabajo con los niños, niñas y adolescentes, apunta hacia la co-construcción de sentido en base a lo que cada uno (interventor/a-usuario/a) puede aportar en dicha interacción.**

recuperado: http://flickr.com/photos/secolectivoforzoso/2457412270/

En concordancia con lo anterior, un adecuado proceso socieducativo no es aquel que se articula desde dentro de los programas de intervención, sino el que se **gesta desde el contexto y las necesidades del niño, niña o adolescente, esto es, se articula desde el otro y con el otro (y los otros significativos que estén implicados)**. En este punto es importante destacar el hecho de que si se generan las intervenciones desde dentro de los programas, se crea una relación de dependencia y, por ende, de

mayor aislamiento. Si consideramos que el objetivo a lograr dentro de un proceso socioeducativo es el desarrollo de la responsabilización y la autonomía, es posible pensar que una adecuada y coherente intervención es la que surge desde el trabajo con equipos amplios, rompiendo la fórmula psicólogo, asistente social y educador social -por nombrar algunos- de manera de incluir a otros agentes, como el/la profesor/a, jefe/a vecinal, vecinos coetáneos, etc.

Preguntas para la reflexión:

- **¿De qué manera afecta al quehacer del educador social la consideración de que las interacciones instructivas son imposibles?**
- **¿Las intervenciones que se generan son tendientes a generar situaciones de aprendizaje normalizadoras -coherentes con un "deber ser" ya instalado- o bien, a ser significativas, en acuerdo con la experiencia vital y construcción de la realidad del/la usuario/a?**
- **¿Cuáles consecuencias tendrá en los/las usuarios/as la aplicación de una u otra clase de intervenciones?**

4. Vínculos: Sobre la figura del educador

En el marco de una atención socioeducativa, el rol que corresponde al/la educador/a, es el de efectuar un acompañamiento global al niño, niña o adolescente, siendo su objetivo final el **crecimiento integral e integrado** de éste. Será fundamental, desde el primer encuentro, el interés que el/la tutor/a despliege -mediante una actitud de curiosidad- por **conocer al usuario en sus fortalezas, disposición al cambio, expectativas y necesidades.**

Ello es importante en términos de reconocer adecuadamente cuáles son las directrices de la intervención, es decir, de qué modo han de articularse los contenidos en virtud de los elementos y criterios propios del modelo socioeducativo. Una segunda instancia, y tal vez la más fundamental, se relaciona con la importancia de este primer acercamiento en el desarrollo del vínculo entre el niño, niña y adolescente con el/la educador/a.

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

Uno de los aspectos cruciales en el vínculo, dentro del encuadre socioeducativo, está dado por la obligatoriedad que lo define, pues la mayoría de las veces el encuentro entre ambas partes "es producto de un evento intempestivo, obligado por una disposición judicial" (Silva y Rosich, s.f). Por ende, es un desafío prioritario el generar en el niño, niña o adolescente una motivación a trabajar por los objetivos que tengan que ver con sus intereses y necesidades.

La relevancia del vínculo, entonces, es nuclear y, además, transversal: "El eje central de la intervención pasa por la relación pedagógica y los objetivos socioeducativos, caracterizado por una presencia cotidiana y significativa del/la educador/a en la vida del educando" (Sename, 2007, p. 33). Presencia que debe caracterizarse por una perturbación de las rutinas del niño, niña y adolescente, la cual ayudará a la reflexión crítica y problematización sobre su realidad.

Propuestas

El educador puede velar por generar instancias que eviten que, en el desarrollo de vínculo puesto en la relación, se reediten las experiencias traumatizantes que han sido claves en la historia vital del niño, niña o adolescente que se presenta. En otras palabras, es fundamental ***no repetir la vulneración de derechos en el vínculo****. Para ello, es imprescindible* ***ser especialmente cuidadosos en el uso de las palabras, de los límites (corporales o de encuadre), del uso de los espacios; en la forma en que se negocian y co-construyen las ideas (en lugar de imponerlas)****.*

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

Recuperar al niño, niña y adolescente implicará entonces abandonar la visión que se tiene de él o ella en base a la estigmatización que carga y situarlo en una historia única. Esto requiere de una actitud constante de escucha, valoración de sus opiniones, fomento de la confianza y todas aquellas actitudes que le dan legitimidad en tanto sujeto.

Elementos básicos que el/la tutor/a debe tener presente en la relación con el niño/a:

- Escuchar y respetar sus puntos de vista.
- Involucrarlo/a en la decisión de las actividades a realizar.
- Respetar la privacidad, no insistir en que haga confidencias. Asegurar la confidencialidad de las conversaciones sostenidas entre el sujeto de atención y el/la tutor/a como representante de un equipo de trabajo.
- Mostrarse dispuesto/a a conversar en cualquier momento.
- Modificar las estrategias y metas en la medida que el proceso avance.
- Contar con la capacidad para lograr diferenciar las propias vivencias de aquellas de los casos atendidos.
- Contar con la flexibilidad personal para ser supervisado por otros integrantes del equipo.

Sename: Bases técnicas Línea de Programas de Protección Especializada en Explotación Sexual Comercial.

Preguntas para la reflexión:

- **¿Qué es posible hacer, como operador/a social, para aprovechar los espacios de intercambio?**
- **¿Cómo lograr una vinculación adecuada con alguien que está en un contexto obligado?**
- **¿Cuáles son las posibles dificultades que se podrían encontrar en la vinculación?**
- **¿Cómo vincularse y hablar de lo "invisible" sin pasar a llevar al otro, respetando sus expectativas y posibilidades?**
- **¿Hasta dónde es posible seguir abriendo temas que el/la usuario/a no quiere abrir? ¿Cómo desarrollar el trabajo sin pasar a llevar el límite que él/ella nos pone?**

▪ ALGUNAS REFLEXIONES

Actualmente los proyectos sociales institucionales han dejado atrás cualquier vestigio de política de la normatividad, no sólo por su escasa efectividad, sino más bien porque existe un interés en apostar por la reflexión crítica y la integración social.

La intervención educativa propuesta en el modelo actual no pretende establecer un destino para el niño, niña o adolescente, sino que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto. Esta apertura, posibilita el desarrollo de una constante crítica al sistema social establecido y, a su vez, la transformación de los afectados en actores sociales protagonistas de una reflexión que exige que algunas cosas cambien en su entorno inmediato.

En la medida que estas prácticas ayudan a las personas a hacerse conscientes de sus problemas y de la descripciones que realizan de sí mismas, pueden asumir una responsabilidad respecto de sus vidas que antes no estaba a su alcance. Asimismo, esta distancia las ayuda a reconocer, apoyadas por la labor del/la educador/a, sus propios recursos, para transformar esta "realidad" que a veces resulta opresora o victimizadora.

El desafío está puesto en el rescate de los discursos de aquellos niños, niñas y adolescentes que han sido silenciados por el sistema, pretendiendo que estos discursos sean revisados, elaborados, modificados si es el caso; trabajo que evidentemente debe ser desarrollado en conjunto con su propio autor. Así, la intervención socioeducativa puede ser entendida como una tarea de reautoría (re-apropiarse) de los propios discursos.

Esta manera de mirar las cosas, asume plena consonancia con el particular respeto que supone la consideración de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y como personas en formación. Asimismo, se acopla naturalmente al logro de los criterios rectores propios de una intervención desde una mirada socioeducativa.

Al posicionarnos en el tema de los contenidos del trabajo en socioeducación, es posible notar que ni las técnicas, ni la didáctica están demasiado desarrolladas o reguladas, por lo que las modalidades específicas de acción se delegan al criterio y la formación de cada educador/a. Sin embargo, desde otro punto de vista, podemos ver que tal característica le agrega a la intervención el valor de olvidar la ejecución esquemática y replicable de las intervenciones, las que deben realizarse de manera personalizada en cada acción especifica.

Asumir la postura construccionista es reconocer que todo conocimiento es, en definitiva, una construcción; cualquier modalidad de intervención psicosocial requerirá por ende de la generación y aceptación de múlti-

ples discursos. Quien quiera sumergirse en esta labor deberá conocer estas diferentes voces. Esto no quiere decir sencillamente que todo será aceptado y validado -si bien el construccionismo sí reconoce la importancia de la verdad en su contexto- se asume que una comunidad de interlocutores tiende a generar un discurso común, del cual se sostiene su tradición.

Desde este punto de vista, el rol que juega el educador social, como una voz más que se une en esta creación colectiva de significados, es tremendamente importante, pues desde ahí se desprenderán nuevas prácticas cotidianas, surgirán nuevas herramientas de crítica, las que podrán erigirse como una manera de desdibujar los límites establecidos.

Finalmente Tomás Ibáñez (2001) señala al respecto:

> (...) las estructuras de dominación anulan la posibilidad misma de construir modos de vida valiosos para cualquier persona que se encuentre prendida de esas estructuras (...) el dilema no consiste en luchar o no contra las estructuras de dominación, sino en querer o no, que nuestra propia vida sea un objeto valioso. Si nos seduce los segundo, lo primero lo acompaña indefectiblemente, y en esa lucha contra las estructuras de dominación volvemos a encontrar la ligazón con lo colectivo, con el 'nosotros', porque está claro que las estructuras de dominación tienen unos efectos que trascienden necesariamente el plano individual. (pp. 268-269)

REFERENCIAS

Bertrando, P., Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar* (edición en español a cargo de Felipe Gálvez). Barcelona, España: Ed. Paidos.

Cecchin, G., (1989). Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la nutralidad: Una invitación a la curiosidad. *Sistemas Familiares*, año 5 nº1, 9-17.

Charlin, M., Denegri, C., Miranda, M., (2003). *Estudio exploratorio descriptivo de las narraciones sintomáticas y la incidencia de los componentes biopsicosociales en una muestra de consultantes del Cap´s UISEK.* Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Universidad Internacional Sek, Santiago, Chile.

Cillero, M., (1994). *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile.* Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, Uruguay.

Gergen K., Warhuus L., (2001). La terapia como construcción social *Revista Sistemas Familiares*. Buenos Aires, Argentina.

Ibáñez, T., (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Maturana, H., Varela, F. (1986). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Sename. (2007) *Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes infractores de ley. Período 2006 – 2010.* Recuperado el 24 de febrero del 2008 del sitio web www.sename.cl

Silva, D. y Rosich, M. (s.f.). *La educación social y el control de los adolescentes en conflicto con la ley penal Revista Interdisciplinaria sobre Temas de Justicia Juvenil Nº2.* Recuperado el 04 de abril del 2008 del sitio web http://dniu.org.uy/Public/Revista2/Silva-Rosich.pdf

3. Modelo Narrativo: Entendiendo la identidad desde una perspectiva crítica

· TRABAJO NARRATIVO COMO PERSPECTIVA CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO/PODER

La práctica de la narrativa se sustenta en la comprensión de que las vidas de las personas son construidas y determinadas por las historias que se relatan referidas a ellas mismas; que los seres humanos sufren experiencias en sus vidas que no pueden ser modificadas, pero que, no obstante, pueden tener efectos significativamente distintos según la forma en que son interpretados y comprendidos; Carey y Russel (2002) refieren al respecto:

> La clase de argumento en el que se coloca un evento, hace una diferencia significativa en los efectos que ese hecho tiene en la vida de una persona. Las personas no elaboran los argumentos de la nada. Están moldeados por muchas influencias, eventos, interacciones y relaciones más amplias de poder. (p. 1)

En su experiencia clínica, Michael White y David Epston, terapeutas familiares, han observado los efectos subyugantes que ejerce la forma en que habitualmente se describen los problemas y cómo estos discursos opresivos, internalizados como "conocimiento verdadero", tienden a perpetuar la existencia de los problemas que refieren. Inspirados en la obra de Michel Foucault, estos autores ponen de manifiesto la necesidad de examinar críticamente los contextos y procesos de construcción cultural de estas "verdades dominantes" y proponen la posibilidad de co-construir discursos alternativos liberadores, que permitan a las personas diferenciarse de sus problemas, asumir un rol activo en su enfrentamiento, recobrando su sentido de agencia y de responsabilidad sobre los mismos.

Michel Foucault (1979, 1980, 1984) al examinar la relación entre conocimiento y poder, distingue no sólo el aspecto represivo/negativo que ejerce el poder sobre las personas -en el sentido de descalificar, negar y contener- sino, sobre todo, el aspecto constructivo/positivo del poder, en el sentido de que todos los seres humanos experimentan la incitación a configurar, moldear y construir sus vidas conforme a los discursos normalizadores de las modernas disciplinas científicas y del estatus de "verdad" que históricamente se ha asignado a aquellos conocimientos que darían cuenta de una "realidad objetiva". No obstante, Foucault, citado por White, M., y Epston, D. (1980), asume que tales "verdades" son ideas construidas socialmente y que ellas "forjan a las personas como 'cuerpos dóciles' y las hacen participar en actividades que apoyan la proliferación de conocimientos 'globales' y 'unitarios', así como también las técnicas del poder" (p. 36). Consecuentemente, por la propia y recíproca subyugación a estos discursos, se es destinado a vivir y a morir de un cierto modo; se define la identidad personal, la propia vida y las relaciones en términos de las descripciones culturales con las que se es calificado, evaluado y segregado, en acuerdo a los modernos criterios de eficiencia y economía. Para el filósofo francés la historia moderna de la cosificación de las personas y de sus cuerpos resulta coincidente con la proliferación de lo que él llama 'prácticas de división' y 'prácticas de clasificación científica'.

Al considerar la dimensión constitutiva del poder, Foucault (1980) concluye que poder y conocimiento son acciones inseparables en la práctica social: "Estamos sujetos a la producción de verdad a través del poder y no podemos ejercitar el poder si no es a través de la producción de verdad" (p. 93). Esta unión entre poder y conocimiento se evidencia, por ejemplo, cuando en el ámbito relacional los miembros de una familia, los amigos, los vecinos o los compañeros de trabajo ejercen poder sobre una persona al pensar que ésta "tiene" una cierta característica o problema intrínseco, recayendo éstos sobre su identidad. Luego, las conversaciones de profesionales y expertos, basadas en este supuesto patologizante, contribuyen con este rótulo a elaborar una identidad problemática (Tomm, en White, 1989). Consideremos el siguiente apartado que puede ser ilustrativo de lo señalado hasta acá:

> (...) Parece existir un consenso universal en el sentido de considerar al alcoholismo como un padecimiento "hereditario, progresivo y mortal" pero agravado, definitivamente, por la contemplación del ejemplo que representa el patrón de alcoholismo familiar (...) Sin embargo, los factores causales más importantes son los factores individuales entre la inmensa variedad de los cuales cabría señalar la experiencia de abandono. (...) Los niños "de la calle" que crecen sin guía y sin freno, que carecen por completo de una escala de valores, de una mínima orientación que les permita distinguir entre lo bueno y lo malo, lo saludable y lo enfermizo, etcétera. A lo anterior habría que agregar la baja autoestima y la pobre capacidad de decisión producto en muchas ocasiones de daño orgánico cerebral iniciado por la desnutrición "in utero". (Espinosa y Anzures, 1999, pp. 183-190)

Preguntas para la reflexión:

- **¿Cuáles consecuencias, para los/las usuarios/as de los programas, son posibles de encontrar como equipo al levantar este tipo de afirmaciones?**

- **¿Qué tipo de perspectivas de cambio se pueden visualizar desde esta clase de descripciones?**

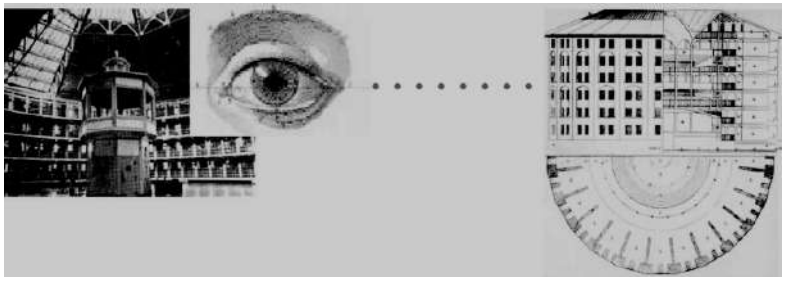
Así, el conocimiento no sólo puede considerarse problemático, como ejercicio de poder de algunas personas sobre otras, sino, y dado que se está inserto en redes de poder/conocimiento y se actúa dentro de estos dominios, como lo expresa White y Epston (1980):

> (...) todos sufrimos simultáneamente los efectos del poder y ejercitamos este poder en relación a los otros. Sin embargo, esto no indica en modo alguno que todas las personas sean iguales en el ejercicio del poder, ni que unos no sufran más que otros sus efectos de dominación. (pp. 38-39)

Por tanto, no se trata de preguntar sobre quién, por qué y a través de cuáles estrategias se ejerce el poder de unos sobre otros, sino de tomar conciencia de cómo se da este sojuzgamiento en la cotidianeidad, de modo tal que las personas someten sus cuerpos, pensamientos, deseos, gestos y actos, a los dictámenes de ciertas "normas" institucionalizadas, en un proceso continuo, gradual y material de constitución de su individualidad.

En definitiva, Foucault remite a una forma de poder particularmente moderna e insidiosa (White y Epston, 1980) por cuanto sugiere que los sujetos no la experimentan como formas explícitas de control social, tales como la acción judicial o la tortura, sino como adhesión natural a presupuestos y patrones socioculturales implícitos de coordinación, los que se instauran como una suerte de dispositivo de autoevaluación y autovigilancia:

> Cuando se establecen las condiciones necesarias para que las personas experimenten una evaluación continua según determinadas "normas" institucionalizadas, cuando no se puede escapar a estas condiciones, y cuando se puede aislar a las personas en su experiencia de tales condiciones, esas personas se convierten en sus propios guardianes (Foucault, citado por White y Epston, 1980, p. 40).



Panóptico: Cárcel circular perfecta. Jeremy Bentham (1787). Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

Consecuentemente, la sociedad moderna no requeriría de agentes de control externo pues habría instaurado, mediante la evaluación y el juicio normalizador, una "mirada omnipresente" (White y Epston, 1980). En contraposición a los discursos normalizadores y globalizantes, Foucault descubre en su revisión otros conocimientos, los que llama "conocimientos subyugados", cuya discontinuidad no les permitiría acceder a un lugar en la jerarquía de los conocimientos científicos (Foucault, 1980). Distingue dos clases de éstos:

- Aquellos conocimientos "eruditos", previamente establecidos, que han sido excluidos por la revisión de la historia llevada a cabo a partir de un conocimiento más global y unitario, los que serían rescatables mediante una revisión exhaustiva.

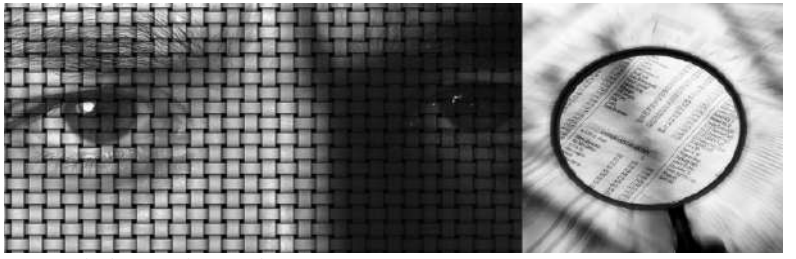
- Aquellos conocimientos que denomina "ingenuos" o "indígenas", es decir, conocimientos "regionales", que están en circulación pero en condiciones de marginalidad pues se considera socialmente que no cumplen con los niveles exigidos de cognición o cientificidad necesarios para ser integrados al dominio legítimo de los conocimientos formales.

Así pues, Foucault no niega el conocimiento formal y tampoco sugiere que la experiencia y acción humanas puedan sustraerse a los efectos de las prácticas discursivas. Defiende, en cambio, la "insurrección" o resurgimiento de los conocimientos "subyugados", a fin de sostener una visión crítica de los efectos totalizantes del conocimiento y del poder que invisten al discurso científico.

▪ FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL TRABAJO NARRATIVO

Gregory Bateson, antropólogo y filósofo inglés-norteamericano, argumentaba que no es posible conocer la realidad de forma objetiva. Refiriéndose a la máxima de Korzybski que afirma que "el mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada" (Bateson, 1980, p. 33), sostiene que todo conocimiento sería el resultado del método interpretativo que utiliza la mente humana en la acción de percibir los acontecimientos a fin de dar orden y coherencia a la propia vida. A su vez, esta hermenéutica o acción de comprender los hechos, estaría determinada por la forma en que estos acontecimientos encajan en la red de premisas y supuestos de cada sujeto y que constituyen el mapa de su mundo, proceso que llamó "codificación de la parte a partir del todo" (Bateson, 1972). De este modo, aquellos eventos que no se han pauteado, no son seleccionados ni consecuentemente percibidos como hechos, pues se supondría no son relevantes para la supervivencia. En concordancia a esta concepción epistemológica, el modelo narrativo postula que las personas darían sentido a su experiencia organizando sus vivencias

> (...) dentro de una versión dominante de sí mismas y sus relaciones. Esas versiones dominantes crean una "lente perceptiva" que influye en la significación que las personas atribuyen a los acontecimientos posteriores de su vida (...) En cambio, la gente tiende a no advertir o a restar significación a los aspectos de sus experiencias vividas que no encajan con el relato dominante (Durrant y White, 1990, p.p 59-60).



recuperado: http://flickr.com/photos/14019828@N04/1425356519/

Se sigue de esto que, si la tendencia conservadora de los seres vivos es a percibir el mundo desde el mapa de sus premisas o "contexto receptor", la novedad sólo puede estar dada desde la "noticia de las diferencias" o de los cambios. Al afirmar esto, Bateson pone en relevancia la dimensión temporal en tanto demuestra que los órganos de los sentidos sólo pueden recibir diferencias y que éstas deben codificarse en forma de acontecimientos en el tiempo -es decir, en cambios- para hacerse perceptibles. Sobre esta base, el modelo narrativo propone rastrear e identificar en la historia de las personas, aquellos aspectos de sus vivencias que no se ajustan a la versión dominante y que, en tanto noticia de diferencias o excepciones, pueden alentar y construir versiones alternativas sobre sí mismas y sus relaciones (Durrant y White, 1990).

Actualmente se acepta que toda formulación que postule significado es un acto de interpretación; que estas formulaciones son el resultado de una indagación determinada por mapas o analogías o, como señala Goffman (1974), por "nuestros marcos interpretativos".

Por lo tanto, las analogías o "marcos interpretativos" que las personas emplean determinarían:

- Su examen del mundo y las distinciones que hacen de él.
- Las preguntas que formulan acerca de los hechos.
- Las realidades que construyen y los efectos "reales" experimentados por esta construcción de realidad.
- La relegación de aspectos de su experiencia que no han sido representados en sus analogías.

A modo de ejemplo, la tabla de analogías de la representación del desarrollo de las ciencias sociales (Geertz, 1983) ilustra cómo las distintas construcciones respecto del objeto y el problema de intervención especifican distintas prácticas de intervención:

- **MODELOS TEÓRICOS PARA LA INTERVENCIÓN**

ANALOGÍAS EXTRAÍDAS DE:	ORGANIZACIÓN SOCIAL CONSTRUÍDA COMO:	PROBLEMAS CONSTRUÍDOS COMO:	SOLUCIÓN CONSTRUÍDA COMO:
Ciencias Físicas Positivas	Máquinas	Colapso	Causa
Ciencias Biológicas	Organismo	Sintomatología	Patología
Ciencias Sociales	Texto (Relato - guión)	Historias opresivas (saturadas)	Historias alternativas (abiertas)

MODELOS TEÓRICOS PARA LA INTERVENCIÓN

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

Las preferencias por ciertas analogías vendrían determinadas por múltiples factores, incluyendo ideologías y prácticas culturales imperantes. Si bien cualquier analogía no puede ser medida por criterios de exactitud o de verdad, al preferir una analogía sobre otra, es posible aceptar el desafío de investigar las analogías a través de las cuales se vive. Esto es, situando las propias prácticas dentro de la historia del pensamiento social, cuestionarse y hacerse cargo de los efectos de estas prácticas (White, 1980). Así, si se asume que todo evento puede ser visto desde contextos receptores o analogías distintas, se está en situación de tomar conciencia y de optar por distintas construcciones del problema y sus soluciones.

A modo de ejemplo, presentamos un extracto que describe la incidencia de las distintas concepciones en el modo de abordar el problema del abuso sexual, expuestas por Durrant y White, (1990)[1] :

> Las **conceptualizaciones tradicionales** del abuso sexual infantil intrafamiliar consideran que las familias que han sufrido un incesto son las más disfuncionales y las más "resistentes" al cambio. De modo que la intervención del/la terapeuta se concentra en resolver el trauma de la víctima, en cotejar la psicopatología del agresor y en cambiar las dinámicas disfuncionales de la familia.
>
> Una **conceptualización cibernética** del abuso sexual infantil considera que los miembros de una familia que ha sufrido esa experiencia están limitados, "restringidos" por imágenes dominantes inhabilitantes. Las creencias y configuraciones de conductas restrictivas impiden el acceso a los propios recursos y dificultan los cambios necesarios para crecer y evolucionar a lo largo del ciclo vital. La in-

10 Las Negritas son nuestras

tervención del/la terapeuta obra como un rito de paso que ayuda a los miembros de la familia a:

- Apartarse de las imágenes dominantes inhabilitadoras.
- Oponerse a las restricciones que crearon las condiciones para que ocurriera el abuso.
- Utilizar las propias fuerzas a fin de elaborar una imagen alternativa más capacitadora. (p. 61-62)

En torno del problema de niños, niñas y adolescentes en riesgo social, se manejan, por ejemplo, concepciones normativas y concepciones críticas narrativas con evidentes diferencias:

Concepción normativa	Concepción crítica narrativa
Sujeto en riesgo social **debe ser reacomodado** en un adecuado estilo de funcionamiento por parte de los cuidadores.	Al sujeto que encaja con la idea de riesgo social **se le debe acompañar en la búsqueda de posibilidades** que le permitan descripciones de sí más alentadoras.
Se debe guiar al sujeto. Se espera que el sujeto en reinserción **se parezca al grupo promedio** de la población.	Se debe acompañar al sujeto, en un proceso en el cual se espera que **se reconozca** en sus propias palabras.
Se debe **identificar el problema** del sujeto sin amplificarlo o reducirlo.	Se debe **despatologizar** la preocupación del problema sin reducirlo.
Se deben promover estrategias de **prevención y rehabilitación** para este tipo de conductas.	Se deben enfatizar estrategias de **promoción** para este tipo de problemas.
El problema es el paciente y sobre él se trabaja.	**El problema es el problema** y sobre él se trabaja.

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

Se sigue de esta síntesis, que las concepciones normativas diseñarían estrategias centradas en la reinserción y la asistencia v/s estrategias centradas en la promoción y generación de nuevas posibilidades propuestas por la concepción crítica narrativa.

En conclusión, el trabajo narrativo se despliega como una perspectiva crítica que cuestiona el excesivo cientificismo de las ciencias humanas. Al respecto, White y Epston (1980) proponen: "Si aceptamos que poder y conocimiento son inseparables (...) estamos siempre participando simultáneamente en ámbitos de poder y de conocimiento. Así, deberíamos esforzarnos por establecer condiciones que nos ayuden a criticar nuestras prácticas formadas en ese ámbito". (p. 44)

Propuestas para una revisión crítica de nuestra praxis como operadores sociales:

- *Ser cautelosos y reflexivos repensando las categorizaciones entrampadoras y rigidizantes que frecuentemente se manejan en nuestra cultura, provenientes de modelos estructurales basados en analogías positivistas o en epistemologías de "realidad objetiva" respecto de la condición humana.*
- *Tomar conciencia e investigar las analogías a través de las cuales vivimos y sus efectos, identificando el contexto de las ideas en que las prácticas están situadas y explorar la historia de esas ideas para sopesar sus consecuencias y limitaciones (White, 1980).*
- *Cuestionar nuestros roles y prácticas, tomando conciencia respecto de éstos como influidos por el poder y como ejercicios del mismo, siempre en el entendido de que nuestras intervenciones pueden constituirse en un medio de control social.*
- *Aproximarnos a una nueva forma de subjetividad, considerando qué tipos de sujetos se aparecen en virtud de estos cuestionamientos y esta mayor conciencia de nosotros mismos y de nuestro operar.*

Desde esta posición crítica, se invita al/la operador/a social a formularse las siguientes preguntas respecto de sus prácticas.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Sobre qué o quién(es) intervenimos? ¿Quién es el otro? ¿Cómo y desde qué categoría lo pensamos?
- ¿Desde cuáles creencias y premisas estamos pensando a la(s) persona(s), sujeto(s) de atención?
- ¿Desde cuáles premisas y epistemologías estamos definiendo el(los) problema(s)?
- ¿Cómo estamos definiendo nuestro propio rol en esta particular intervención?
- ¿Qué responsabilidades caben a las personas, sujetos de atención, en la prosecución de las soluciones? ¿Cómo nos planteamos frente al otro al momento de identificar sus recursos y posibilidades?
- ¿Cuáles estrategias elegimos, luego de estas reflexiones, y cómo evaluamos sus efectos?
- ¿Cómo nos ven o piensan los niños, niñas o adolescentes con los que trabajamos?

▪ ANALOGÍA DEL TEXTO Y GENERATIVIDAD DEL PROCESO DE NARRACIÓN

El modelo narrativo propone la analogía de la terapia como un proceso de "contar" y/o "volver a contar" las vidas y las experiencias de las personas que se presentan con problemas de manera de co-crear narraciones alternativas.

Los investigadores en ciencias sociales han observado la tendencia de las personas a prolongar la adscripción de determinados significados a los hechos, aún cuando los eventos cambian en el tiempo. Esto ha permitido comprender que la acción de interpretar los acontecimientos es, analógicamente, un asunto de "lectura" y que la solución a un problema puede ser entendida como una nueva lectura o reescritura sobre los mismos. Esta interpretación de los hechos hizo también posible concebir la evolución de las vidas y las relaciones en términos de lectura y escritura de textos. Ahora bien, no se trata de explicar los hechos iniciales a través de una teoría o relato, "por el contrario... las estructuras narrativas que construimos no son narraciones secundarias acerca de los datos sino narraciones primarias que establecen lo que habrá de considerarse como datos" (Bruner, 1986 citado por White y Epston (1980), p. 27).

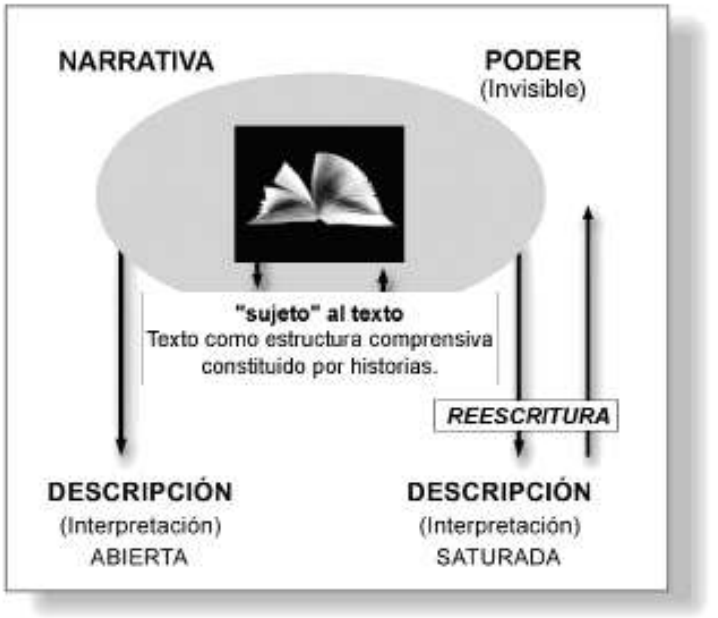
En consecuencia, las personas organizan y dan sentido a su experiencia por medio del relato, y en la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida:

> *"... Se deduce que estos relatos son constitutivos; modelan las vidas y las relaciones: Es en la ejecución de una expresión donde reexperimentamos, revivimos, recreamos, relatamos, reconstruimos y reactualizamos nuestra cultura. La ejecución no libera un significado preexistente, que yacía dormido en el texto... Por el contrario, la ejecución misma es constitutiva" (White y Epston, 1980, p. 28).*

Sin embargo, toda narración tiene un costo, pues siempre hay sentimientos y experiencias vividas que el discurso dominante no puede abarcar en toda su riqueza (Bruner, 1980).

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

Como se ve en la figura, la analogía del texto permite entender las interacciones de personas como interacciones de lectores respecto de textos; su evolución en el tiempo como la trayectoria de textos que se van reescribiendo a cada momento; la experiencia vivida como la organización del sentido presente en estos relatos, y la narración y autonarración de sí mismos, como aquello que posibilita un sentido de continuidad en el tiempo. Finalmente se observa que, a partir de lo que se puede llamar una 'ontología textualista', aparece un sujeto, sujeto al texto, cuyo operar dependerá de la relación entre relatos, algunos de ellos dominantes en la explicación de su experiencia y algunos de ellos subyugados.



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

En esta segunda figura se puede distinguir bajo la metáfora del sujeto como un "sujeto" al texto, es decir, un sujeto cuyo entendimiento se levanta desde las prácticas narrativas, que tiene tanto posibilidades de descripciones abiertas de sí mismo y de los otros, como posibilidades de descripciones saturadas respecto de sí y de los demás. Estas posibilidades de descripción se sostienen en la narratividad del sujeto como condición originara bajo la idea de que somos seres que nos comprendemos en el lenguaje. No obstante, se recalca el hecho de que esta condición de narratividad originaria se encuentra modulada de modo no visible por técnicas de si o discursos de poder, los cuales en un nivel de abstracción mayor van determinando tanto la forma como el contenido del relato.

El rol del/la interventor/a será, desde esta perspectiva, el de un acompañante en un trabajo de re-escritura que permita a la persona generar una inquietud, un desasosiego respecto del relato de sí, de modo de lograr desde allí la seducción por la búsqueda de descripciones más abiertas y continuas, en el sentido de descripciones liberadoras de aquello que coercione el entendimiento de sí mismo en el tiempo.

Por lo tanto, en la construcción de una nueva subjetividad, las personas relatarían historias a fin de:

- Obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que las rodea, mediante la construcción de una autonarración que dé sentido de continuidad y significado en sus vidas (Gergen y Gergen, citados por White y Epston, 1980).
- Ordenar la cotidianeidad, reinterpretar el pasado, interpretar y moldear el futuro.
- Rescatar, de entre el conjunto de los hechos de su experiencia, aquellos que han sido relegados por no encajar en los relatos dominantes que ellas y los demás han desarrollado acerca de sí mismos, permitiendo que tomen forma y se expresen en relatos alternativos.
- Representar experiencias cotidianas que no han podido ser comprendidas porque se carece de recursos narrativos (Bruner, 1986).
- Consignar y reapropiarse de su evolución vital, similar al proceso de rescribir.
- Introducirse e interactuar en un mundo intertextual, donde los relatos se cuentan y generan nuevos relatos, que se incluyen y se amplían.
- Modelar sus propias vidas y relaciones al interactuar con otros en la representación de estos relatos.
- Generar nuevos significados en virtud de la "relativa indeterminación" de todos los textos, lo que permite un espectro de actualizaciones. Así, los textos literarios darían comienzo a "representaciones" del significado, en vez de formularlo (Bruner, 1986).

· ALGUNOS SUPUESTOS CLAVES DEL TRABAJO NARRATIVO

El marco de la analogía del texto, como proceso de construcción de la identidad personal, sostiene que la estructuración y significado de la experiencia se consigue en relatos y que éstos son constitutivos de la vida y las relaciones de las personas, como ya se ha reseñado. Ahora bien, como las narraciones dependen del lenguaje, es preciso asumir que la vida de los sujetos se constituye a través del lenguaje y que éste no supone una actividad neutral puesto que es de la reserva de discursos disponibles en la propia cultura que se extraen los relatos que representan la experiencia personal:

> **Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él**[11]. Al decir lo que se dice, al decirlo de un modo y no de otro, o no diciendo cosa alguna, la persona abre o cierra posibilidades para sí misma y, muchas veces, para otros. Cuando una persona habla, modela el futuro. A partir de lo que una persona dijo o se le dijo, a partir de lo que se calla, a partir de lo que escucha o no escucha de otros, su realidad futura se moldea en un sentido o en otro. Pero además de intervenir en la creación de futuro, los seres humanos modelan su identidad y la del mundo que se vive a través del lenguaje (Echeverría, 1994, p. 30).

Y, a la luz del análisis de Foucault, también es posible suponer que los discursos de "verdad" unitarios incidan significativamente en la constitución de lo que las personas comprenden de sí mismas y de sus relaciones. De lo que se sigue:

11 Las negritas son nuestras.

▪ SUPUESTO GENERAL DEL TRABAJO NARRATIVO:

"Las personas experimentan problemas (...) cuando las narraciones en las que cuentan su experiencia -y/o en las que su experiencia es narrada por otros- no representan sus vivencias. Y, por lo tanto, suponemos también que en estas circunstancias, habrá aspectos significativos de su experiencia vivida que contradigan estas narraciones dominantes" (White y Epston, 1980, p. 31).

A consecuencia de ello, es posible suponer que estos discursos unitarios y globalizantes, en tanto vehículos de poder, inciten a las personas a someterse y a someter a otros a estas verdades y que este sojuzgamiento mutuo se vincule a la sensación de fracaso respecto de lograr expectativas, cumplir especificaciones y satisfacer ciertas normas.

Luego de este supuesto general se derivan ciertos **supuestos específicos** que sintetizan algunas de las ideas ya señaladas:

- **Sin intervención, las personas ya cuentan historias**

Las personas le dan sentido a su experiencia a través de historias. Así cuentan su vida, relatos particulares sobre dolores y dificultades, de una manera coherente y con sentido. La historia contada por las personas siempre se articula en torno a eventos en secuencia, orden, en un tiempo y en relación a un argumento o trama. Por ello, cuando se pretende generar un cambio en las vidas de las personas (historias), se debe tener en cuenta estos cuatro elementos.

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

El rol del/la interventor/a en la construcción de esta nueva historia es de extrema relevancia, en tanto no decide nunca la nueva historia, no se le da nombre a esa nueva historia, sino que posibilita, acompaña e invita a conectar las historias alternativas. Se puede decir que es una co-investigación conjunta y colaborativa, orientada a descubrir puertas de entrada a las historias alternativas.

- **Las personas son activas en la construcción del significado, en darle sentido a lo que acontece en sus vidas**

Se presta especial atención a la estructura que se le da al lenguaje, siendo el del/la operador/a un rol de participante en la co-construcción de nuevos significados. Aquí, una de las habilidades fundamentales del trabajo narrativo es invitar a la persona a participar en la construcción activa de nuevos relatos. Esto es de gran relevancia para el proceso, ya que serán las preguntas las que invitan a revisar los significados de la experiencia, orientándose hacia nuevas narraciones o historias posibles de ser conocidas (contadas) por ellos.

- **Somos Multihistoriados**

Las personas son muy selectivas respecto de los eventos a los que otorgarán significado. Por ello es importante percatarse de aquellos elementos experienciales que se han elegido para ser narrados y aquellos que no se consideraron como parte de la narración. Es ahí donde hay que ir en búsqueda de lo no narrado, en tanto elementos útiles para la construcción de una nueva historia con sentido: La historia alternativa.

- **La identidad es considerada como práctica, esperanzadora e intencional**

El interés por las historias alternativas viene dado por un interés basado en estados intencionales de sentido que aseguran el sostén de los compromisos personales. De este modo, la historia alternativa remite en último término a un principio ético basado en el soporte ontológico del sujeto, no respondiendo a principios internos, inconscientes, o a determinaciones externas a la persona. Es decir, los procesos relativos a la identidad si bien convergen en su génesis como una serie de variables contextuales, tales como procesos de socialización, pautas de vinculación familiar, etc., se presentan como un relato coherente, que cobra primacía sobre otros, que interactúa con otros relatos, pero que por sobre todo se levanta como el guión relacional presente del sujeto, el guión de sus proyecciones futuras y la interpretación de su propia historia.

Por ello se plantea que la **identidad es un proceso de constitución práctico, no una abstracción teórica o una estructura dada**. Al decir además que es esperanzadora nos referimos a que es la flexibilidad de este guión la que posibilita dimensionar los descripciones de la propia historia en el tiempo, por lo tanto, **la identidad es esperanzadora, en la medida que se presenta como una proyección donadora de sentido para el sujeto e intencional, en la medida que se orienta y justifica en el acontecer vivencial del sujeto.**

¿Cuáles serían entonces las implicaciones de estos supuestos en la praxis de intervención social? Si se acepta que estas premisas son razonables, entonces se puede considerar como resultado aceptable que las personas, en un contexto de reflexibilidad, identifiquen y generen relatos alternativos que incorporen aspectos vitales anteriormente ignorados, los que permitirán representar nuevos significados y, consecuentemente, posibilidades más deseables, útiles, satisfactorias y con final abierto: "Estos aspectos de la experiencia vivida que quedan fuera del relato dominante constituyen una fuente, llena de riqueza y fertilidad, para la generación, o regeneración de relatos alternativos" (White y Epston 1980, p. 32).

White ha llamado a aquellos aspectos de la experiencia vivida que caen fuera del relato dominante "acontecimientos extraordinarios". Al definir éstos, Goffman afirma que las personas forman parte de un "entramado social" y estructuran su experiencia en favor de aquellos cambios en el tiempo que son básicos y comunes para los miembros de la categoría social en que están insertos, ignorando los acontecimientos extraordinarios (Goffman citado por White y Epston, 1980). Las nociones de "entramado social" y "categoría social" de este autor, pueden equipararse, en opinión de White, al "relato dominante" y al grupo de personas de determinada identidad cuyas vidas están situadas en aquel relato. Estos acontecimientos extraordinarios estarían siempre presentes e incluyen toda la gama de sucesos, sentimientos, intenciones, pensamientos, acciones, etc., que se sitúan temporalmente y que el relato dominante no incorpora. La identificación de los acontecimientos singulares puede ser facilitada mediante la externalización de la descripción dominante, "saturada de problemas", de la vida y de las relaciones de una persona. En definitiva, el acontecimiento extraordinario es aquel que evidencia los límites del discurso saturado del problema, constituyéndose en la fuente de motivación central para la generación de un cambio con sentido para el sujeto.

- **Externalización del problema e internalización de la persona como agente**

La externalización del problema puede definirse como un procedimiento o técnica de intervención que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen con el objetivo de disminuir o circunscribir sus efectos dominantes sobre sus vidas. Al hacerlo, abre

un "espacio conceptual", establece una distinción lingüística entre el problema y la identidad de la persona, permitiendo a ésta enfrentar el problema y sus efectos, tanto en su vida como en sus relaciones (Tomm en White, 1989).

En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía, "deshaciendo" algunos de los efectos opresivos de la rotulación social:

El proceso de rotulación se construye en virtud del supuesto de "sentido común" que establece que ***"la persona que tiene el problema es el problema"****, de suerte que una vez que el problema se ha incorporado a la identidad de la persona, ésta ya no puede escapar de él.*

"Es un delincuente", *"Soy una víctima"*, *"Soy bipolar"*, son algunos ejemplos de descripciones saturadas del problema que definen la identidad personal y sus prácticas. En contraste, los procedimientos de externalización tenderían a hacer menos constantes y restrictivos aquellos problemas y cualidades que se consideraban inherentes y relativamente fijos a las personas y a sus relaciones.

El siguiente ejemplo proporcionado por White y Epston (1980) respecto de una descripción saturada del problema tan radical como es el rótulo de esquizofrenia, puede proporcionar más claridad sobre lo señalado:

> Pregunté a Jim si tenía algún tipo de preocupaciones respecto a cómo le iban las cosas, y dijo que no. Preguntado sobre lo que pensaba acerca de su situación actual, dijo que tenía "esquizofrenia, y eso es todo". Entonces pedí al señor y a la señora Brown que describieran el efecto de la esquizofrenia sobre las vidas y las relaciones de los miembros de la familia. En cuanto a la vida de Jim, pensaban que la esquizofrenia le estaba haciendo adoptar malos hábitos. Les pedí que me explicaran estas costumbres y después que me dieran algunos ejemplos sobre sus efectos. Resumí diciendo: "Así que estos hábitos que la esquizofrenia está enseñando a Jim le están convirtiendo en un simple prisionero de su propia vida". Me dirigí a Jim y le pregunté si pensaba que esto era cierto. Me dijo que no lo sabía. Entonces le pregunté: "Si fuera verdad que estos hábitos te están convirtiendo en un simple prisionero y que te impiden controlar tu propia vida, ¿te preocuparía esto?". "Sí, me preocuparía" contestó. "¿Por qué te preocuparía?" Repliqué. Al responder a esta pregunta y a las siguientes, Jim empezó a identificar y clarificar sus propias preocupaciones y cómo vivía diversos problemas. También empezó a desafiar los efectos empobrecedores que estos problemas ejercían sobre su vida". (p. 67)

Habitualmente los problemas son definidos como algo "interno" a la persona y que afecta sus relaciones, considerándose un fracaso para sí misma, para los demás o para "la sociedad". Asimismo, los problemas son presentados mediante una descripción "saturada del problema" (White, 1989) o "relato dominante de la vida familiar". De hecho, es común observar que las personas consideran la persistencia del problema y sus fracasados intentos de resolverlo como un descrédito para ellos mismos y/o para sus relaciones.

En contraposición a la definición del problema del supuesto de sentido común, la perspectiva narrativa propone una nueva definición del problema:

"No es la persona ni la relación lo que constituye el problema. ***Es el problema lo que es el problema y, por tanto, la relación de la persona con él se convierte en el problema"*** *(White y Epston, 1980, p. 54).*

René Magritte. "Dècalcomanie" - 1966.

Esta nueva definición, nuclear en el trabajo narrativo, sugiere que la relación de la persona con el problema es el dominio de lo trabajable, en tanto es la atribución de significados y la selección de aspectos del problema las que crean los relatos respecto del mismo, constituyendo y moldeando la forma en que se le afronta. De este modo, existirían relatos que contribuirían a perpetuar y sostener la "vida del problema" y, en contraposición, relatos que negarían cooperación a ésta y a su influencia en la vida de las personas.

Existiría, pues, una relación de dependencia entre los efectos de la significación del problema y las personas:

Juan Gris. "La ventana abierta"- 1921.

- Los efectos mantendrían el problema; serían su condición de supervivencia.
- Si las personas se resisten a cooperar con las exigencias del problema, éste se debilitaría.

El proceso de externalización puede ser entendido, en su conjunto, como una práctica y un "método desconstructivo", en el sentido que White (1989) le asigna:

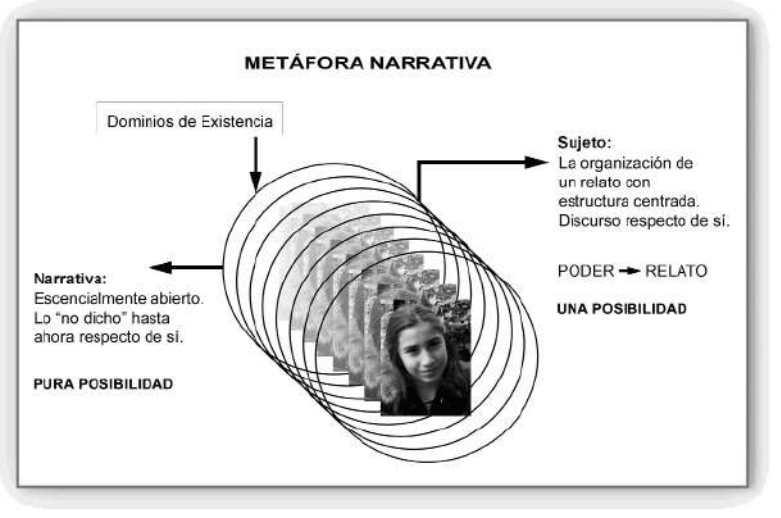
> ...La desconstrucción tiene que ver con procedimientos que subvierten realidades y prácticas que se dan por descontadas, esas llamadas "verdades" divorciadas de las condiciones y del contexto de su producción, esas maneras descarnadas de hablar que ocultan prejuicios y esas familiares prácticas del yo y de su relación a que están sujetas las vidas de las personas. Muchos de los métodos de desconstrucción hacen extrañas esas realidades y prácticas familiares dadas por descontadas al objetivarlas. (p. 29)

En este proceso de objetivar y descomponer los significados del mundo familiar, "lo doméstico se hace exótico" (Bourdieu citado por White, 1989, p. 30), tal como queda representado en la imagen donde los elementos que configuran el cuadro en su composición se vuelven novedosos dada su inusual disposición formal. Así se produce una suerte de extrañamiento de lo que se concebía como obvio, y se inicia un movimiento hacia lo que White (1989) denomina "una mayor conciencia de la medida en que ciertos modos de vida y de pensamiento modelan nuestra existencia y que, por lo tanto, podríamos estar en condiciones de decidir vivir según otros "modos de vida y de pensamiento" (p. 30). Esta mayor conciencia es a lo que Bourdieu aludiría al afirmar que este proceso facilita la "reapropiación del yo".

Retomando los supuestos generales del trabajo narrativo, la externalización del problema puede ser comprendida en términos de un proceso de toma de distancia del relato dominante y de recuperación de aspectos ignorados y no representados de la experiencia de la persona que contradicen las narraciones saturadas de problemas, proceso que conducirá al descubrimiento de "acontecimientos extraordinarios" y a la generación de nuevos relatos o historias alternativas.

Por lo tanto, mediante el proceso de externalización:

- **Las personas se distancian de las descripciones dominantes, descubren nuevos hechos, oportunidades y recursos.**
- **Disminuyen los conflictos personales y relacionales cesando la búsqueda de "el o los culpables" del problema.**
- **Se reduce la sensación de fracaso.**
- **Se estimula la mutua cooperación en una lucha común contra el problema y sus efectos.**
- **Se desdramatiza el problema y se hace más manejable.**
- **Surgen alternativas de diálogo respecto del problema (v/s monólogo).**
- **Se posibilita la reescritura de la vida de las personas y sus relaciones.**
- **A medida que éstas se separan de sus problemas, se hacen más conscientes de su responsabilidad en el mantenimiento de los mismos.**



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

En la figura se ilustra cómo el sujeto, y más específicamente el discurso respecto de sí, se aparece como la construcción narrativa provisional de un momento discreto en un acontecer abierto a diversas posibilidades. Cabe señalar, no obstante, que este discurso no se haya ajeno a las prácticas de poder, más aún, éstas son constitutivas de su posibilidad como relato, la cual aparece de este modo como la más viable para la descripción de sí mismo en el tiempo. Luego, el dominio de existencia en la que surge esa descripción, se levanta de un acontecer narrativo en constante movimiento, abriendo diversas posibilidades para el entendimiento de sí. Este espacio se refiere a lo no dicho, a aquello que aún está en suspenso, en fin, a las múltiples significaciones más o menos abiertas en la historia del sujeto.

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

En este caso la imagen hace referencia al desafío para el/la terapeuta narrativo al momento de conceptualizar un problema y el proceso de cambio. Considerando lo señalado en la lámina anterior, es posible entender el problema como aquel relato saturado que no es capaz de proporcionar una descripción libre y alentadora de sí mismo, es decir que no dona posibilidades de acción coherentes sostenidas en el tiempo. El desafío del/la terapeuta, es decir, del proceso narrativo en sí, se orienta a facilitar el acceso a aquellos relatos alternativos que por la primacía del relato dominante se mantienen oscurecidos. El proceso de externalización del problema permitirá este giro para la intervención, apuntando finalmente a lo que se puede denominar una "re seducción narrativa" en términos de que el sujeto puede encontrarse consigo mismo frente al problema desde otro relato, más liberador y posibilitador de soluciones, el que siempre se concebirá como provisional desde esta perspectiva.

Esto último no debe entenderse como soluciones o interpretaciones momentáneas o triviales. Más bien, lo que se intenta es ser coherentes con una ontología que no cierra la constitución del sujeto a un momento determinado y final, como un supuesto logro de madurez o etapa definitiva de desarrollo. De este modo, las soluciones resultarán provisionales en la medida que responden a una identidad dinámica en constante cambio, lo cual no implica que tales soluciones o relatos de sí alternativos carezcan de solidez y significancia para el sujeto.

· PRÁCTICAS A SEGUIR EN EL PROCESO DE EXTERNALIZACIÓN DEL PROBLEMA

A continuación se señalan, siguiendo las prácticas del trabajo narrativo, ciertos momentos que permiten sintetizar el proceso de externalización del problema (White. M., Epston D., 1980). No obstante, si bien estos pasos no suponen un estricto orden genealógico, permiten clarificar cada uno de ellos y sus orientaciones.

A. Caracterización del problema:

- Se externalizan o explicitan las descripciones dominantes saturadas del/los problema(s): Atributos, ideas, supuestos, creencias, hábitos, actitudes y estilos de vida que se consideran problemáticos. Se identifica y caracteriza el problema en términos de "un personaje" o sustantivo que posee una vida e historia propias.
- Se intenta visualizar e identificar la forma, las condiciones, los contextos en que ha surgido la situación problemática, de manera de posicionar al problema como algo creado y mantenido en la historia de relaciones.

- *¿Cómo este problema funciona en tu vida?*
- *¿Desde cuándo?*
- *¿Quién más conoce esto?*
- *¿Cuál es la experiencia que tienes sobre el problema?*
- *¿Hay momentos en que se te hace más evidente el problema?*

B. Preguntas de Influencia relativa e identificación de acontecimientos extraordinarios.

Se componen de dos conjuntos de preguntas:

Preguntas que animan a las personas a trazar el mapa de la influencia del problema sobre sus vidas y relaciones:

- Ayudan a identificar y poner en palabras la influencia del problema antes caracterizado, en los distintos dominios de existencia de las personas: Ámbitos conductual, emocional, físico, interaccional y actitudinal.
- Ayudan a las personas a responsabilizarse de su posición respecto de la influencia del problema.
- Se promueve así que las personas asuman un rol proactivo respecto del problema. Esto es ayudado por la nominalización de éste, realizada en la etapa anterior.

- *¿Cómo ha estado afectando este problema tu vida?*
- *¿Desde cuándo te ha afectado?*
- *¿Qué cosas has comenzado a hacer o dejado de hacer?*
- *¿Tienes alguna preocupación respecto de cómo te seguirá molestando?*

Preguntas que instan a describir la propia influencia sobre la "vida" del problema:

- Ayudan a identificar la esfera de influencia de las personas sobre el problema.
- Contradicen los discursos saturados de problemas, dando pistas para detectar hechos extraordinarios.
- Flexibilizan los relatos y dan posibilidades de acción para enfrentar el problema.
- Promueven experiencias de agencia personal.

- *¿Cómo has conseguido enfrentarte eficazmente al problema?*
- *¿Qué indica esto acerca de tus cualidades personales y acerca de las relaciones existentes con tu familia?*
- *¿En qué cualidades te has apoyando para conseguir estos logros?*
- *¿Te transmiten estos éxitos alguna idea acerca de los pasos que puedes dar para rescatar tu vida de "las garras" del problema?*
- *¿De qué forma irá a repercutir en tu relación con el problema saber lo que sabes ahora?*
- *¿Por qué ahora has decido afrontar el problema?*

C. Identificación de acontecimientos extraordinarios:

Identifican, mediante una revisión histórica, la influencia de las personas sobre el problema, a través del recuerdo de "hechos" o "logros" que contradicen la descripción saturada de problemas, "... esos "milagros" que de otro modo pasarían inadvertidos" (White, 1989, p. 31).

- Pueden hacer que se resquebraje la visión monolítica que las personas suelen tener de su situación ("Nunca consigo"... "Siempre estoy..."), permitiendo así que

aparezcan "fisuras" en las que se puede ir construyendo una realidad alternativa.

- Ponen en relevancia el valor de la persona respecto de los efectos del problema en su vida y le permite construir un relato histórico de resistencia al problema.
- Se busca promover un juicio de valor respecto del impacto del problema en la propia vida ("¿Qué opinas o cómo consideras tú que está actuando este problema en tu vida?"), permitiendo así cuestionar el sometimiento al "juicio normalizador" y alentando la seducción por un relato alternativo.

Recuperado: http://flickr.com/photos/dcipjr/2447442885/

Acontecimientos presentes: *¿Te sorprende esto? ¿Qué significado tiene para ti? ¿Qué hay diferente?*

Acontecimientos pasados: *¿Cómo lograste dar ese paso? ¿Recuerdas alguna vez en que lograste reaccionar y sobreponerte? ¿Te sorprende descubrir que fuiste capaz de escapar a la opresión del problema?*

Acontecimientos futuros: *¿De dónde has sacado estas ideas? ¿Estás decidido a llevar a cabo estas nuevas ideas? ¿Qué pasaría en tu vida y tus relaciones si lo hicieras?*

D. Conocimientos sobre un valor acordado:

• La idea de esta última fase de externalización apunta a comprender las intenciones de las personas en sus vidas, sus esperanzas, lo que es importante para la persona.
• Se facilita al poner en palabras aspectos importantes de la vida de la persona que no ha podido nombrar.
• Desde una posición de doble escucha se intenta, por una parte, explorar el problema y por otra, escuchar qué entienden y valoran de sus vidas las personas, lo que esperan y a qué le dan o no valor y sentido.
• El logro de esta comprensión sólo es posible en la medida que la persona ya ha tomado cierta distancia del problema ***("¿Cuáles son las direcciones que ahora quieres para tu vida?")***

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

• ALGUNAS REFLEXIONES

Los/las operadores/as sociales pueden contribuir a desconstruir el saber "experto" al considerarse a sí mismos co-autores de nuevos conceptos y praxis, y al realizar un esfuerzo concertado para propiciar contextos en que las personas que requieren ayuda tengan el privilegio de ser los autores primarios de sus vidas y de sus relaciones. Para ello, es preciso socavar la idea de que, como interventor/a, se tiene un acceso privilegiado a la "verdad" del otro o a la "verdad" en general, invitando continuamente a las personas a expresar las escenas que describen como problemáticas, y las evaluaciones que ellas mismas realizan de sus problemas y sus efectos. En la misma línea, el/la operador/a puede poner en tela de juicio las premisas sustentadas en "realidades objetivas" y cuestionar la posibilidad de que los sujetos deban someterse a ellas.

Así, el proceso de desconstrucción abre caminos en torno a que las personas experimenten la posibilidad de escapar de la sensación de ser "pasajeros" de sus propias vidas, permitiéndoles acceder a la condición de ser activos y responsables en la construcción de su proyecto vital (White, 1989). Este proceso de abrir posibilidades mediante la interrogación constante, se sustenta en la concepción epistemológica de un "no saber" que especifica en el/la operador/a una actitud de curiosidad (Cecchin en White, 1989). Esta actitud, no obstante, es una curiosidad particular; está orientada a la apertura de nuevas posibilidades, sobre nuevas interpretaciones que trascienden las versiones normalizadoras que las personas tienen respecto de sus vidas y que trascienden aquellas prácticas de sojuzgamiento de sí y de sus relaciones. En palabras de Foucault citado por White (1989):

> La curiosidad es un vicio que ha sido estigmatizado (...) La curiosidad es futilidad. Sin embargo me gusta la palabra. Para mí esta palabra sugiere algo completamente diferente: Evoca interés, evoca el cuidado que uno tiene por lo que existe y lo que pudiera existir, una disposición a encontrar extraño y singular lo que nos rodea, cierto impulso implacable a irrumpir en las cosas familiares y mirar de manera diferente las cosas, un fervor de captar lo que ocurre y lo que pasa, una contingencia frente a las tradicionales jerarquías de lo importante y lo esencial. (p.p. 52-53)

REFERENCIAS

Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente.* Nueva York: Ballantine Books.

Bateson, G. (1980). E*spíritu y naturaleza: Una unidad necesaria.* Nueva York: Dutton.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1987). *Vida como narrativa.* Social Research, 54(1).

Carey, M., Russell, S. (2002). *Re- Autoría: Algunas respuestas a preguntas comunes.* Recuperado el 05-01-2008 de www.dulwichcentre.com.au/shonamaggie translation.pdf

Durrant, M., White, Ch. (1990). *Terapia del abuso sexual.* Barcelona: Gedisa.

Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje.* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Espinosa M. A., Anzures L. B. (1999). *Suicidio, homicidio y drogadicción en niños y adolescentes.* Rev Med Hosp Gen Mex 1999; 62 (3): 183-190.

Recuperado el 07-01-2008 de www.mediagraphic.com/espanol/e-htms

Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1980). *Poder/conocimiento: Entrevistas seleccionadas y otras escrituras.* Nueva York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1984). *Espacio, conocimiento y poder.* En P. Rabinow (comp.), The Foucault reader. Nueva York: Pantheon.

White. M., Epston D., (1980). *Medios narrativos para fines terapéuticos.* España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

White M., (1989). *Guías para una terapia familiar sistémica.* Barcelona: Gedisa.

III.- ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Descripción del proceso de capacitación

La Universidad de Chile, específicamente el Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica del Área Clínica y Salud Mental del Departamento de Psicología, se adjudicó la Línea de acción–promoción-capacitación **"Herramientas teórico-prácticas para intervenciones de calidad, centradas en el vinculo, en la atención a niños, niñas y adolescentes en los programas de protección especializados"** a través de la cual se desarrolló un Programa de Capacitación dirigido a educadores, asistentes sociales y psicólogos de Sename que operan en los diferentes programas de acción e intervención en todo el país.

Los programas que han sido convocados para esta capacitación son:

1. **PIE :** Programa de Intervención Integral Especializada.
2. **PRM :** Programa de Protección Especializado Modalidad Maltrato Infantil Grave y Abuso Sexual.
3. **PEE :** Programa de Protección Especializada en Explotación Sexual Comercial Infantil y Adolescente.
4. **PEC :** Programas Especializados en Temática de Niños, Niñas y/o Adolescentes en situación de calle.

El equipo que presentó la Universidad de Chile para la capacitación estuvo compuesto por psicólogos de distintas especialidades, con experticia especialmente en intervenciones clínico-comunitarias, intervenciones desde el Modelo Narrativo y otras modalidades en el enfoque posmoderno. Asimismo, junto al equipo de relatores, se consideró a dos profesionales por zona en calidad de asistentes de relatoría, los cuales contaban con competencias en los modelos ya presentados, quienes aportaron a la gestión y al desarrollo de la capacitación misma de manera activa, con preguntas y comentarios, incorporándose y enriqueciendo la discusión generada durante este proceso.

El Departamento de Protección y Derechos de la Infancia (Deprode) planeó la intervención en estos programas, en consecuencia, éste efectuó la supervisión técnica para cada una de las jornadas de capacitación.

Los objetivos principales de este programa de formación han sido definidos como sigue:

Objetivo General:

Entregar herramientas que potencien las competencias interaccionales de técnicos (educadores/as de trato directo, monitores/as) y profesionales (psicólogos/as, asistentes sociales u otros) que se desempeñan en el ámbito de la protección de derechos, en proyectos correspondientes a la línea de Programas en las modalidades de Protección Especializada (PIE; ESC; Maltrato, Calle, Trabajo Infantil).

Objetivos específicos:

- Propiciar la unificación de criterios y conceptos entre los/as participantes acerca de la dimensión vincular de sus quehaceres.
- Reforzar el desarrollo de competencias y habilidades que aporten a un desempeño eficaz y satisfactorio en el trabajo con niños/as en los Programas, abordando las diversas situaciones y etapas del proceso (por ejemplo: Acogida, procesos de intervención, manejo de conflictos, intervención en crisis, seguimiento, entre otras).
- Abrir espacios de reflexión acerca de las actitudes y conductas que va generando el quehacer cotidiano al interior de los programas, en profesionales y técnicos, y cómo éstas pueden traducirse en obstaculizadores o facilitadores de la relación con niños/as.
- Entregar elementos teóricos-prácticos sobre los vínculos, incluido el apego.

En cada una de las localidades fueron planificadas con anticipación, y en conjunto con las Uprode involucradas, fecha, lugar y requerimientos de infraestructura y operatividad adecuados a cada capacitación.

Mediante la realización de un cuestionario previo a las capacitaciones, destinado a sus beneficiarios, se recogió información relevante respecto de las condiciones y formas de trabajo particulares de cada zona, la que permitió elaborar programas y diseñar relatorías coherentes con la realidad de los equipos y de sus territorios. En la misma línea, fueron diseñadas instancias de reflexión grupales, al comienzo de las jornadas, en torno de los elementos emergentes recogidos en los cuestionarios, a fin de que los/las operadores/as mismos identificaran los recursos y/o dificultades que enfrentan en sus prácticas. Así, estos elementos emergentes sirvieron a la distinción de problemáticas que tienden a ser recurrentes en los equipos, a pesar de las diferencias de conformación de los mismos, de la heterogeneidad de los/las operadores/as, de la diversidad de contextos en que operan y de las distintas modalidades de trabajo que éstos especifican. Dicho cuestionario constaba de preguntas relativas al modelo o formas de concebir, abordar y operacionalizar las intervenciones, por una parte, y de preguntas relativas a las características del servicio que se entrega en cada equipo y a las características de sus usuarios, por otra parte.

Si bien el programa de capacitación fue modificándose conforme su realización en cada zona del país, las temáticas compartidas que se trabajaron en todas las jornadas, son las siguientes:

> MODELOS DE VÍNCULO DESDE UNA MIRADA CRÍTICA:

Definición crítica del Modelo de Vínculo.
Modelos clásicos de Vínculo (apego y otros).
Datos de las investigaciones respecto del vínculo (terapéutico y no terapéutico).

> PRESENTACIÓN DEL MODELO NARRATIVO:

Presentación del Modelo Narrativo en tanto discurso crítico: Posibilidad de un modelo comprensivo del comportamiento en sociedad desde el desencantamiento de las instituciones modernas.

- ¿Qué significa reparación? ¿Es posible "reparar" a un niño, niña o adolescente?
- Subjetividad y poder desde los modelos tradicionales y desde una mirada crítica.
- Narrativas, relatos y sentido: Reentendiendo la subjetividad.

> SUPUESTOS CLAVES DEL TRABAJO NARRATIVO:

- Identidad y narrativa: Relatos dominantes y alternativos. Conversaciones externalizadoras.

> TRABAJO EN REDES: LA RED COMO CONTROL SOCIAL VERSUS LA RED COMO UN ESPACIO DE APERTURA A NUEVAS POSIBILIDADES.
> LA RED SOCIAL COMO ENFRENTAMIENTO AL CONTEXTO MODERNO:

- Orígenes del trabajo en redes. Conceptualización de redes sociales.
- Noción de apoyo social. Sistemas de conversación/acción.
- Noción de Amplificación de la desviación. La perspectiva narrativa en el trabajo en redes.
- El modelo de red de redes y sistemas autorreferenciales.

> HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO ALTERNATIVO DE INTERVENCIÓN:

Modelo Narrativo y "actitud posmoderna" en el escenario de la vulneración de derechos.
Herramientas teórico prácticas (tácticas) para la intervención en las diferentes etapas del proceso:

- Acogida.
- Procesos de diagnóstico y procesos de intervención.
- Manejo de conflictos, supervisión de equipos e intervención en crisis.
- Seguimiento.

Posibilidades de construir un modelo propio de intervención.
Conversación en torno a los límites y posibilidades que ofrece el modelo.
Hipotetización en conjunto respecto de las situaciones presentadas.
Límites del Modelo.
Integración del modelo narrativo con el modelo de redes.

> MODELO SOCIOEDUCATIVO: ¿DESARROLLO IMPUESTO O ELECCIÓN DEL SUJETO?

- Contexto Actual de las Intervenciones Socioeducativas. Presentación del
- Modelo Socioeducativo.
- Relación con la Convención Internacional de los Derechos del Niño.
- Conversación terapéutica.

Contextualización: Vínculo, modelo socioeducativo y modelo narrativo.

2. Elementos emergentes de las capacitaciones

A partir de las variadas actividades realizadas con los profesionales que participaron de la capacitación, junto a las propias instancias de reflexión, evaluación y discusión desarrolladas en este evento formativo, se extrajeron una serie de elementos emergentes que a continuación se presentan como fruto de la metodología empleada.

· RESPECTO DE LAS DIMENSIONES SOBRE LAS CUALES SE TRABAJA

Existirían dos dimensiones desde las que se trabajó, en cada una de ellas se obtuvo resultados diferentes en términos de impacto que implicaba para los profesionales:

1. **Dimensión desde el modelo de intervención** (estratégico, narrativo u otros) cuya aplicabilidad y utilidad sería relativa a los contextos y problemáticas respectivas de cada programa y a las competencias de cada operador social. Aquí el énfasis estaría dado más en la "técnica" que en la "gestión", permitiendo el surgimiento de una diversidad de prácticas.

2. **Dimensión onto-epistemológica,** la cual refiere mayor impacto, por cuanto se trata de una posición que reflexiona en torno a las prácticas y la subjetividad que se están generando, es decir, alude a un modo de re-pensar-se como interventor/a en la relación, y cómo se define al otro en esta intervención. Aquí el énfasis estaría dado más en la "gestión" que en la "técnica". Esta actitud reflexiva implicaría situarse más allá de las técnicas y posibilitaría el surgimiento de una re-comprensión en torno de las prácticas.

- **RESPECTO DEL IMPACTO DE UN CONTEXTO DE ALTA COMPLEJIDAD EN EL QUE SE TRABAJA**

Desde los/las operadores/as, surge la constatación permanente de trabajar en contextos de alta complejidad, donde se dan situaciones muy "crudas" -violencia, explotación sexual comercial, abuso, por citar algunos ejemplos-, situaciones en las cuales se requieren intervenciones particulares, muchas veces de carácter urgente, en contextos informales, poco estructurados y que cuentan con poco tiempo para ser efectuadas. En estas condiciones, se necesita de cierta claridad para mantener el rol de operador/a que reflexiona en torno de la técnica para cada situación particular, dado que las técnicas no son entendidas como universales en estos contextos. Ello trae como consecuencia -positiva por cierto- que lo técnico pase a un segundo plano; la tarea consistiría más bien en **redefinir los márgenes de las prácticas y la forma en que el operador se sitúa ante la unicidad de los casos** o de cualquiera otra situación que genere impacto (instancia de capacitación, por ejemplo). Por lo tanto, **los contextos de alta complejidad** no podrían ser mirados desde fuera sino que se debe asumir que éstos **incorporan al interventor/a.**

Las posibilidades de alcance de una intervención encontrarían sus límites justamente en las dificultades que presentan estos contextos de alta complejidad. Cuando esto ocurre, cuando la dificultad reduce la eficacia, es posible, contraproducentemente, que los beneficiarios no cumplan con los criterios de satisfacción o de logro estipulados en los programas, lo que generaría el paradojal riesgo de su exclusión en los mismos.

- **RESPECTO DE LA PERTENENCIA CULTURAL DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL**

Al menos dos tipos de experiencias podrían distinguirse entre lo declarado por los profesionales participantes, al momento de discutir en torno a cómo se sitúa la intervención social en la cultura actual. Ambas experiencias están directamente relacionadas con la cultura posmoderna en que se insertan hoy en día estas prácticas:

- **Desencantamiento de algunas prácticas anquilosadas**, sobre todo aquellas relacionadas con una actitud más bien asistencialista; e**l profesional social hoy en día tiende a abandonar cualquier indicio de una modalidad paternalista**. Sin embargo, este desencantarse de las prácticas trae consigo cierto agotamiento respecto de las diferentes metodologías de acción concebidas hasta hoy. Por otra parte, abandonar prácticas asistencialistas es también abandonar la certidumbre de prácticas que indicaban claramente el cómo proceder.

- **Seducción por nuevas prácticas que proponen nuevos modelos,** prácticas que a veces los/las mismos/as operadores/as intuyen respecto de cómo podrían ser llevadas a cabo. Por ejemplo, éstos sienten que pueden no tener suficientes recursos, lo que genera ciertos desencuentros con las políticas. Sin embargo, parecería que ellos están interesados en conocer la experiencia de otros operadores en distintos programas y contextos. Esta **inquietud por trabajar en equipos** podría ser considerada un recurso que los dispone a trabajar en red. Es decir, que los mismos límites habrían incitado a la necesidad y a la búsqueda de la práctica en red y al contacto entre equipos.

▪ RESPECTO DE LOS RECURSOS DE LOS PROFESIONALES

Es posible percibir como recurso algo que los mismos operadores a veces distinguen como una dificultad. Los equipos recientemente constituidos, que cuentan -como elementos básicos- con algunos valores asociados al interés social, la pasión por el trabajo en equipo y por la interdisciplinariedad, en su proceso de constitución no han adquirido aún una práctica *modelizada*, la que suele caracterizarse por el manejo de definiciones cristalizadas respecto de pronósticos o escenarios de cambio posibles. Probablemente, se esperaría en la capacitación que un equipo de profesionales externo proponga un modelo. Sin embargo, en estos casos, más que implementar un marco respecto de qué hacer -una metodología- lo que se desea proponer es, precisamente, hacer uso de las **ventajas que tiene el hecho de ser de equipos nuevos**, tanto para la conciliación de metodologías que se ajusten con las realidades particulares de cada programa (maltrato, PIE, explotación, calle), como para la posibilidad de generar un modelo propio de equipo (propuesta que se hace extensiva a todos los equipos, independientemente de su especialización y antigüedad). Dado que los/las operadores/as tendrían interés en traducir los modelos a sus propios contextos, podrían generarse "submodelos" de intervención que requerirán de tiempo y legitimidad de parte de Sename. Por tanto, existiría la posibilidad de un camino bidireccional, en el sentido que no sea Sename solamente quien determine o especifique las prácticas a desarrollar, sino que sean también **los equipos quienes incorporen una actitud propositiva a Sename respecto de las transformaciones de sus prácticas y de la generación de estos submodelos**, en un proceso en el cual Sename recoja y valide estas submodalidades institucionalmente.

Otro elemento emergente dice relación con la heterogeneidad de los grupos entre sí, en el sentido de su **identificación con la territorialidad.** En regiones, por ejemplo, los/las operadores/as trabajan en el mismo lugar en donde viven (a diferencia de Santiago), en un contacto cercano y cotidiano con el medio en que intervienen. Además, en regiones se aprecia un sentirse lejos de los efectos inmediatos de las decisiones gubernamentales, las cuales algunas veces les llegan añejas y/o tergiversadas; las direcciones regionales de Sename parecerían ser más importantes para ellos, a pesar de que no determinan los grandes lineamientos. El hecho de estar lejos de Santiago, probablemente hace sentir empujados a los/las operadores/as respecto de aquello que surge desde la dirección central, no sólo de Sename, sino también de la cultura chilena en su conjunto (Ej. de tribus urbanas, fenómeno típicamente capitalino en su origen, que ha ido *llegando* a regiones viajando a través de los medios de comunicación.) Esto tendría su correlato en lo que respecta a la creación de modelos propios: Por una parte, estaría el sentirse afectados por lo que viene de "fuera" y, por otro, el intentar crear impacto "contracorriente", lo que sería una fantasía para ellos porque no es un logro frecuente. Es decir, que la creación de modelos propios podría ser entendido además como una suerte de "contracultura" respecto del particular centralismo chileno.

Sin embargo, nos resulta importante considerar que la **emergencia de lo local** podría ser compleja y a la vez atractiva para Sename en la medida que los submodelos se articulen en términos de propuestas y no de demandas o quejas. Probablemente estas quejas sean bastante frecuentes y que de ellas den cuenta las bases técnicas de las capacitaciones toda vez que sus objetivos específicos se expresan en términos de "entregar", "proporcionar", "dar" y, pocas veces, en términos de "recoger". Esta última meta sólo se visualizaría si existieran propuestas para cosechar y para ello habría que dar tiempo y espacios de manera que estos equipos den frutos.

Un recurso que se percibe desde los/las operadores/as, es el entusiasmo que muchos de ellos manifiestan ante la **posibilidad de potenciar los recursos de los mismos beneficiarios de los programas** v/s esta visión tradicional de un beneficiario cuya experiencia traumática "indeleble" lo coloca en situaciones de marginalidad y vulnerabilidad difíciles de remover.

Uno debe sentirse dueño de la propia existencia, aún en las peores condiciones.
No es éste un mensaje paradojal; es un mensaje de confianza, de estima:
Yo creo que tú eres una persona independiente, activa, puedes ser activo en tu tragedia.

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

IV. REPERTORIO DE HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS

1. La actitud posmoderna

La posmodernidad, tal como la define el creador del término, François Lyotard (1979), "es un profundo escepticismo sobre la validez universal de los componentes narrativos singulares o versiones teóricas de cada situación humana". Tal definición resulta comprensible sólo en tanto la situamos en el escenario social característico del acontecer contemporáneo occidental, el cual se distingue por el profundo agotamiento de un proyecto social que, basado en la racionalidad técnico-científica y en un modelo económico centrado en la concentración del capital y el libre mercado, ha ido progresivamente sembrando la desconfianza en diversos dominios del accionar social.

En el ámbito de la psicología, por ejemplo, el posmodernismo se presenta de forma dual, como provocación y como desafío, a todas aquellas hipótesis instituidas desde la pretensión de un conocimiento absoluto de la naturaleza del individuo y la verdad.

La posmodernidad en las ciencias sociales, resulta una provocación desde el momento en que remece los supuestos esenciales del conocimiento tradicional, particularmente su fundamento epistemológico, al cuestionar la primacía de una posición privilegiada del observador frente a la realidad y, más aún, al promover metodologías desconstructivas que, desde la subversión de la realidad y sus prácticas, orientan una nueva comprensión del sujeto. Esto último puede apreciarse en aquellas metodologías que, más que ahondar en la estructura originaria y causal que suscita el comportamiento de una persona, se orientan a revisar el proceso de constitución misma de aquellos márgenes desde los cuales se levanta tal estructura. Es decir, se trata de revisar ámbitos tan diversos como la cultura, las creencias o el acontecer político, como forma de lograr una comprensión acabada de la configuración de la identidad. Por ello, se dirá desde una postura desconstructiva que **todo saber es provisorio en la medida que todo saber se haya sujeto a la complejidad de un entramado histórico, social y temporal**, que supera en

términos de interpretación, la correlación lineal causal de una estructura y un comportamiento asociado.

Tales transformaciones impactan de forma provocadora las disciplinas sociales, conllevando la aparición de nuevos relatos y prácticas que van difuminando los márgenes hasta entonces más o menos claros de cada una de ellas y su misión. La transformación es estructural y las fracturas al núcleo duro del discurso psicológico van dando paso al levantamiento de nuevas voces que, desde la borrosidad de sus posiciones onto-epistemológicas, van conduciendo a lo que será un nuevo momento en la historia de las disciplinas en ciencias sociales. No obstante, lo que más impactará de esta interpelación posmoderna será justamente el posicionamiento paulatino de voces que declararán el fin de la creencia en certezas, el fin de la creencia en progresos, el fin de los límites claros de la disciplina, y el fin de la objetividad y neutralidad atribuibles a las ciencias sociales en su conjunto.

Este nuevo momento, caracterizado precisamente por la dificultad de definir los márgenes de una estructura teórico-técnica, que en sí misma va perdiendo su condición de estructural, enfrenta a las actuales generaciones de las ciencias sociales con los grandes desafíos de la posmodernidad. Y esto último dado que en un contexto de coexistencia modernidad –posmodernidad, la noción de estructura ya no será la respuesta más plausible sino la actual distinción interpretativa más legitimada para comprender el comportamiento humano. Por ello, desde una posición desconstructiva, la tarea será precisamente indagar respecto de las condiciones de legitimidad que la han levantado como fundamento válido del mismo.

El desencantamiento y la desconfianza respecto de los discursos dominantes provocarán la curiosidad del profesional, quien, fracturando las ataduras con la tradición, se embarcará en la apertura de nuevas prácticas interventivas. Es así como aparece la seducción por nuevos relatos, por nuevas prácticas terapéuticas, pero por sobre todo, la seducción por la búsqueda de nuevas formas de entender y promover la subjetividad y sus prácticas, distinta a la subjetivación instalada en el contexto precedente; bajo los principios del saber y la autoridad del paradigma médico-científico, éstos situaban al sujeto de atención en una posición de pasividad bajo la asistencia directiva del experto. Este proceso de reencantamiento en la comprensión de lo humano acontece como una dialéctica negativa evidenciada esencialmente en la actitud crítica de ciertos interventores, en el reentendimiento de su rol como profesionales, no sólo dispuesto como una relación de ayuda sino también como una acción política que inaugura nuevas formas de relacionarse -o que perpetua otras- emancipando o manteniendo de este modo la relación del sujeto y sus prácticas en el escenario social.

Es así que prácticas con fines terapéuticos, como la terapia narrativa (White, 1979, 1989, 1991), van cobrando notoriedad en distintas partes del mundo, gozando de popularidad justamente por su preocupación orientada desde la globalidad y complejidad de la 'relación con consecuencias terapéuticas' más allá de principios éticos categóricos. Esto es justamente aquello que va instalando una actitud posmoderna, la cual se vuelve prontamente característica central de diversos modelos orientados desde esta posición. **La actitud posmoderna se presenta como un compromiso del/la interventor/a con la responsabilidad de su accionar,** pero cuyo énfasis no está supeditado al cumplimiento irrestricto de un código de principios, sino que se despliega en la **reflexión constante respecto de sus prácticas y las realidades que inauguran**. La actitud posmoderna, en un intento de redefinir la relación asimétrica de los saberes, privilegia acciones como **la curiosidad por sobre la experticia,** haciendo del contexto terapéutico/interventivo un espacio que en sí mismo se transforma en una posición discursiva sobre lo posmoderno.

Si bien el giro epistemológico hacia el construccionismo y la ontología histórico-narrativa podrían situarse al centro de una psicología posmoderna, la referida actitud posmoderna se levanta como una de las fuentes más importantes de sentido que cobija sus nuevas prácticas. Esto puede apreciarse en la importancia que dan los/las terapeutas y profesionales posmodernos tanto a la ética como a la estética de las relaciones con consecuencias terapéuticas en tanto conllevan en su disposición la posibilidad relacional de definir y redefinir al sujeto y sus prácticas con el entorno.

El asumir una preocupación por la ética desde un pensar posmoderno (véase Bauman, 2004) no significa, como ya era señalado antes, la preocupación por el respeto y adecuación a un código de conductas más o menos consensuadas. Esto no quiere decir que el/la interventor/a posmoderno "falte a la ética", no obstante, podríamos decir que éste/a "falta a la ética" sólo si se la define desde los principios de la ética entendida como imperativos categóricos que dictan *a priori* lo que es universalmente correcto o incorrecto. Sin embargo, si se observa la actitud ética del/la terapeuta posmoderno como una actitud que se orienta desde los principios de la **responsabilidad del discurso**, donde todo lo dicho depende de la posición de observador respecto del fenómeno, de la curiosidad como indagación que se asume distante de un método orientado al conocimiento verdadero y se perfila más como un intento de indagación responsable que asume que nadie sabe más de sí que uno mismo, estamos entonces bajo la óptica de un dispositivo de trabajo orientado a constituirse como una **relación de ayuda en extremo reflexiva y crítica de sí misma.**

Por otra parte, la preocupación estética de la actitud posmoderna tampoco obedece a imperativos de comportamiento asumidos desde las imágenes tradicionales de la medicina o la psiquiatría, desde donde el encuadre terapéutico (o de la intervención) depende en gran medida del cierre en torno a una serie de prescripciones que pueden ir desde el espacio de consulta a la actitud personal del profesional. Cuando vemos que, en un contexto posmoderno, el trabajo del/la operador/a traspasa los límites establecidos por el discurso dominante de la psicología tradicional, asistimos también a la necesaria reestructuración de los espacios de encuentro en los que se realiza la acción profesional. El/la terapeuta posmoderno, por ejemplo, no sólo desconstruye las prácticas dominantes de interacción terapéutica, como ya se ha mencionado, sino que se orienta a la apertura de nuevos espacios de trabajo, emancipando la acción terapéutica de su infortunado compromiso con el resguardo de un espacio clínico particular y, más aún, de un espacio "en la clínica", el que al mismo tiempo que discriminaba sus prácticas dada la reducida población a atender, levantaba discursos que promovían relatos dualistas del tipo sanidad-enfermedad, experto-paciente, entre otros.

La estética y la ética pasan a ser parte de las nuevas preocupaciones de una 'terapia posmoderna' donde toda práctica es entendida como un relato que va constituyendo a cada instante nuevas prácticas de subjetividad y verdad. Desde acá emerge el compromiso estético del/la terapeuta/interventor/a posmoderno, quien transforma el encuadre de lo clínico, disipando sus límites para reconstituirse desde los **márgenes provisorios con los que se inicia cualquier intervención en diversos contextos de trabajo.** Estos márgenes presentan como principal característica la provisionalidad de su estructura -dada su susceptibilidad a la desconstrucción- no obstante, su condición temporal, su provisionalidad, no significa la desconsideración de su propuesta en tanto fundamento del comportamiento. Esto hace que la actitud posmoderna del/la terapeuta se aproxime a revisar estos márgenes que donan sentido al sujeto, tanto con el respeto necesario para reconocer su legitimidad, como con la irreverencia suficiente como para someterlos a cuestionamiento.

Al mismo tiempo que se produce esta transfiguración del tiempo, se conquistan y emancipan nuevos espacios, lo cual queda claro al presenciar el desplazamiento del quehacer terapéutico desde el box de atención a otros escenarios antes vedados al profesional. Esto último, se sostenía como práctica legitimada dada la primacía de la especialización de los saberes, la jerarquía institucional y política que encuadraba los dispositivos y sus prácticas, y la creencia eminentemente moderna que sostenía que los problemas de las personas residían en sus mentes, razón por la cual debían ser tratadas desde un encuadre que permitiera un acceso fiel y directo a ella en espacios neutrales que promovieran la objetividad, evitando así cualquier tipo de perturbación. Así, todos aquellos discursos que en la lógica comunicacional moderna se quisieron reducir al máximo, serán las nuevas voces que en un contexto de complejidad y fragmentación de los saberes se presentarán como nuevos relatos legítimos sobre la subjetividad y sus prácticas.

A modo explicativo, entonces, la actitud posmoderna, en el contexto de relaciones de ayuda con consecuencias terapéuticas, distingue aquellas prácticas que, más allá de la preocupación técnica, se sitúan en una preocupación ontológica, es decir, en torno a la construcción de subjetividad inaugurada en la relación. Por ello, la prioridad de un trabajo orientado desde esta actitud considerará, tanto la responsabilidad de los actores participantes en la interacción, como la dimensión analógica del escenario de intercambios, siendo tarea del/la terapeuta el resguardo de ambas dimensiones comunicacionales.

De esta manera, la actitud posmoderna reelabora completamente la posición del/la interventor/a en el contexto de intervención, replanteando en consecuencia, la posición del otro y el escenario que los convoca. Esta reelaboración abandona completamente la noción de neutralidad postulada por las corrientes tradicionales en las ciencias sociales, desde donde la posición del/la interventor/a/terapeuta debía ser en extremo protegida de modo de no interferir con su presencia el proceso interventivo/terapéutico en curso. La verticalidad de esta noción de neutralidad se sustentaba en principios como las teorías de la información a partir de las cuales las variables indeseables (como aspectos relativos al terapeuta u otros distractores) atentaban contra la fidelidad del proceso comunicativo. Esto último revela que además de la verticalidad en la relación terapéutica, se asumía el principio de intercambios comunicativos lineales controlados por la figura del experto en el tema, el/la interventor/a, terapeuta o analista.

Otro de los fundamentos de la neutralidad tiene que ver con la posición privilegiada del observador, el cual puede ver con claridad y objetividad. Este principio señala entonces que el/la terapeuta puede estar "dentro" del proceso terapéutico, pero al mismo tiempo "fuera" del mismo, en una tensión ideal, no obstante paradójica, que deja al experto adentro y al sujeto afuera del encuadre terapéutico. La reelaboración del concepto de neutralidad no será un asunto aislado en psicología, sino que formará parte de todo un replanteamiento de diversos supuestos epistemológicos y ontológicos que la gobernaban hasta fines de los años 70 (véase Bertrando y Toffanetti, 2004). El giro dado por las Ciencias Sociales en este período hace repensar la posición del observador, pasando como sabemos hacia una cibernética de segundo orden bajo la idea que el observador es parte del sistema observado (Bateson, 1956, 1976). Este giro comprensivo, junto a los desarrollos de las teorías de la complejidad y la biología del conocimiento, no sólo pondrán en entredicho los supuestos que levantaron la idea de neutralidad, sino que además abrirán un nuevo escenario para innovadoras propuestas interpretativas respecto del/la interventor/a como observador-participante al interior de un sistema.

La neutralidad será así un concepto en retirada dando paso nuevas nociones como la **"curiosidad"**, concepto propuesto por G. Cecchin (1987), el cual se identifica, como lo hemos señalado antes, con las ideas eje de una

actitud posmoderna. Probablemente la noción que describe la esencia de esta actitud, es el concepto de curiosidad, que más allá de denotar un estilo de aproximación al conocimiento del otro o de los otros, constituye en sí misma un discurso que declara una posición fundamentalmente ética al poner como punto de partida la responsabilidad y el respeto en el contexto de observación. La curiosidad, en tanto esencia de la actitud posmoderna, permite que el/la terapeuta o interventor/a actúe libremente sin la ilusión de control sobre el otro, permitiéndole así incorporar en su accionar ideas que a primera vista podrían parecer hasta contradictorias.

La curiosidad (que luego avanza a la irreverencia en Cecchin) declara de este modo no sólo una técnica entre otras, sino una nueva aproximación al conocimiento del otro y una forma de entender el espacio relacional de la terapia o de cualquier interacción con consecuencias terapéuticas. Así, la actitud posmoderna resuelve uno de los dilemas del debate modernidad –posmodernidad, al escapar de la posición de experto; lo cual no debe entenderse como evasión de la responsabilidad de la acción profesional. El/la interventor/a al ser curioso se hace responsable, ya no de mantener una estructura estable en el proceso terapéutico, sino de guiarse por las inquietudes, intuiciones, ideas creativas y posibles verdades que irán emergiendo en el espacio relacional. En definitiva, la gran responsabilidad del/la interventor/a curioso/a desde una actitud posmoderna, será su compromiso activo con la búsqueda de un sentido nuevo a hechos e ideas que surjan en la relación de ayuda, poniéndolos en juego sin mayores precauciones o prohibiciones, habitualmente externas a la responsabilidad exclusiva de toda acción comunicativa.

*Una **actitud posmoderna** se caracteriza por la actitud reflexiva crítica y autocrítica, una actitud que deviene en curiosidad, responsabilidad por el propio accionar y el reconocimiento de la no-neutralidad en la relación de ayuda.*

2. Acciones y reflexiones asociadas a los pasos del proceso de intervención

2.1 ACOGIDA

Si bien es cierto que el término acogida remite etimológicamente al concepto de "bienvenida" o "recepción", a la hora de introducirlo en una reflexión acerca de los procesos de intervención con niños, niñas y adolescentes, cabe plantearse ciertas interrogantes tales como: **¿A quién o a qué se le está dando una recepción o una bienvenida? ¿Es el/la operador/a el encargado de acoger a la persona? ¿Es la acogida el primer momento de la intervención?**

Usualmente los procesos psicosociales que refieren al encuentro entre un/a operador/a y un usuario o usuaria del servicio, han sido entendidos como un momento en el cual se debe obviar cualquier tipo de re-lectura, interpretación o intervención gruesa, dando espacio casi de manera exclusiva a la "escucha". Si se piensa en procesos en los cuales las personas que reciben el servicio han vivido o están viviendo situaciones de vulnerabilidad, este aspecto se ve exacerbado por la evidente necesidad de establecer un piso mínimo de contención emocional. Es así como "acogida" se ha ido transformando casi en un sinónimo de contención emocional, situándose como fase inicial de un proceso estructurado y orientándose casi exclusivamente a la conformación de un contexto adecuado que permita la emergencia de un relato (por lo general centrado en el daño o en la vulnerabilidad) y que sitúa la intervención en una fase venidera.

Sin embargo, cuando se plantea la necesidad de revisar las propias prácticas aparece de inmediato el tema de tener que responder a qué se le da recepción cuando ocurre este primer encuentro entre operador/a y

usuario del servicio. No obstante, si se tiene en consideración que aquello a lo cual se le dará "recepción" no es la persona en cuanto tal, sino que aquello que se acoge es a la experiencia que motiva el encuentro entre operador/a y usuario/a, la cuestión se complejiza, como veremos a continuación.

La acogida, entendida como la recepción de la experiencia que porta (trae consigo) la persona al momento de participar de un encuentro con un/a operador/a social, es parte de un proceso orientado a dar en conjunto una primera lectura de aquella experiencia. Siendo más que un momento inicial una actitud (aspecto) transversal, puede orientarse a dar una lectura a lo que está ocurriendo en variados momentos del proceso.

Si bien este encuentro no está centrado en acoger (recibir) a la persona a través de la escucha, dado que se trata de un proceso reflexivo, no se está desconociendo la importancia de dar un espacio de contención emocional en algunas situaciones, sobre todo aquellas que existe mayor vulnerabilidad. Por otra parte, evidenciar que se pretende reflexionar en conjunto no quiere decir intelectualizar la experiencia o darle explicaciones cognitivas o racionales, sino situar o generar un diálogo en torno a dicha experiencia, inaugurando así un trabajo de relectura orientado a la superación, resignificación o reelaboración de la misma.

Si se tiene en consideración que aquello a lo que se le da acogida es "la persona" entonces puede perfectamente considerarse que el único objetivo planteado es la escucha

No obstante, la dotación de sentido a la experiencia no puede ocurrir como un proceso engañoso a través del cual se le asigne un nombre o se busquen culpables de la misma.

*Se entenderá por **acogida** la inauguración de un trabajo en conjunto para la dotación de sentido a una experiencia, entendiendo esto último como las acciones comunicativas entre operadores/as y beneficiarios/as que delimiten tentativamente un significado compartido del encuentro, que justifiquen tal acción para los participantes y que, desde ahí, orienten el espacio relacional inaugurado en el encuentro. Dialogar en conjunto acerca del acontecer contiene en sí mismo la escucha, la cual siempre será propositiva y jamás neutral.*

La acogida, entendida de esta forma, podrá entonces desplegarse de diversas formas y no sólo como un relato de parte del/la usuario/a del sistema al cual el/la profesional ofrece una escucha. Éstas dependerán de factores tales como la posición del/la operador/a respecto del niño, niña o adolescente, del tipo de vínculo existente entre ambos (si existía ya una relación entre ambos o no) y sobre todo de la modalidad de trabajo con la cual se presenta el/la profesional del servicio.

Esto no limita que éste/a pueda hacer uso de diferentes estrategias en relación a la acogida, siendo en algunas circunstancias inicialmente el (uno) que provoca, que relativiza, el (uno) que propone al momento de recibir (acoger) o bien el (uno) que cuestiona derechamente la descripción de la experiencia, especialmente en aquellos casos en los cuales se prefiere desencajar descripciones reductivas de la experiencia en las cuales el niño, niña o adolescente se siente culpable por lo acontecido o justifica su accionar a partir de una concepción médica o una noción de enfermedad.
De este modo, la postura inicial del/la operador/a, ya sea psicólogo/a, tutor/a, asistente social, educador/a, u otros, no responderá estrictamente a una postura de receptividad incondicional del niño, niña o adolescente,

sino que a una proactividad frente al problema que da sentido al encuentro. **Es así como, bajo la lógica de un encuentro significativo, evitaremos replicar comportamientos que probablemente tienden a situar el niño, niña o adolescente como foco esencial del conflicto y su solución, y no situar este foco en el problema que los está afectando.**

Es importante distinguir que esto no implica una negación frente al dominio emocional del usuario; todo lo contrario, lo que se busca es impactar directamente sobre este dominio desde un encuentro significativo en alianza con él o ella frente al problema. Lo esencial es que las acciones sean motivadas por el enfrentamiento a un problema que afecta al niño, niña o adolescente, y que desde ahí se desprendan las intervenciones, las cuales perfectamente pueden tender en algunos casos más a la contención y, en otros, acercarse a extremos como el desafío. En uno u otro caso se busca inaugurar un encuentro significativo con el otro que genere la inquietud necesaria en él para sentirse impelido a enfrentar su problema y no que sienta, de forma generalizada, que él mismo es el problema.

A modo de ejemplo de lo anteriormente descrito, se intenta poner algunos ejemplos de acogida:

Situación A: Frente a relatos que se dan de una experiencia justificada en base a un psicodiagnóstico.

Usuario: *Todo lo que me ocurre es porque yo tengo una enfermedad, tengo problemas para controlar mis impulsos, soy maniático-depresivo...*

Profesional del servicio: *¿Qué significa eso de ser maniático depresivo? ¿Quién dijo que eso eres? ¿Siempre actúas con esa idea o existen algunos momentos en los que no actúas como "maniático depresivo"? Si no te hubiesen dicho ese término ¿Habrías participado de esta experiencia de igual forma?*

Situación B: Frente a relatos que hacen un recuento histórico de maltrato (en sentido amplio) o de vulneración.

Usuario: *Toda mi vida ha sido así, nunca he podido llevarme bien con nadie. Es que nadie entiende lo que me pasa y todos al final terminan alejándose...*

Profesional del servicio: *¿Cómo es eso que puedes describir lo que te ha pasado en Toda tu vida? ¿Hay gente, que recuerdes, haya intentado escucharte alguna vez? ¿Te acuerdas si ha habido personas que sí intentaron protegerte? ¿Cómo es esto que Nunca Nadie ha buscado protegerte?*

Situación C: Frente a relatos que minimizan la experiencia o no le otorgan la debida importancia.

Usuario: *No, si a mí no me ha pasado nada... No he hecho nada y tampoco ha pasado nada.*

Profesional del servicio: *¿Prefieres que hayan cosas que conversemos en otro momento? ¿Qué cosas sí me puedes contar de ti ahora? ¿Y qué piensas que puede (Algo tiene que) estar pasando como para que estés aquí o (como) para que los demás crean que eres alguien que necesita ayuda?*

En relación a los relatos asociados a las experiencias que cuentan los niños, niñas y adolescentes se puede tener muchas reacciones, las cuales no siempre serán en la línea de la aceptación. Esto, no porque se considere que el acto de cuestionar en sí mismo sea "terapéutico" o "liberador", sino solamente porque se entiende la acogida como el inicio de la re-elaboración del discurso.

No se debe malentender esta actitud terapéutica y asumirla como una "intervención estratégica" o una "intervención paradojal", ya que por parte de quien interviene desde un entendimiento de la acogida como encuentro significativo, no hay un interés de experto por producir un cambio previsto. No preexiste un objetivo o meta a lograr, ni en el plano del vínculo como tampoco de la adherencia a un proceso ya trazado. Estos ámbitos y otros se espera vayan apareciendo paulatinamente pero la intervención no se supedita a lograrlos como una exigencia ***a priori***.

Lo que se intenta lograr con una actitud terapéutica centrada en el discurso y su reelaboración -y por tanto, proclive tanto a la aceptación como al desafío del relato con que llega el niño, niña o adolescente- es precisamente ir levantando desde un encuentro comunicativo honesto los márgenes que delimitan el problema que da sentido al encuentro. **La adherencia y el fortalecimiento del vínculo, se van solidificando en la medida que el niño, niña o adolescente sienta que desde un inicio, la relación es de un intercambio horizontal y respetuoso,** establecido a través de una alianza que se constituye para el enfrentamiento del problema que los aqueja y que retira, así, el relato saturado que lo señala a él o ella como la fuente del problema.

Nuevamente es preciso distinguir, desde una perspectiva narrativa, que el niño, niña o adolescente no es la fuente del problema y pensar erróneamente que por ello no le cabe responsabilidad en el mismo y su solución; lo que se busca precisamente es que, al no comprenderse a sí mismo como fuente causal del problema, se hará más probable que logre sentirse parte de su solución.

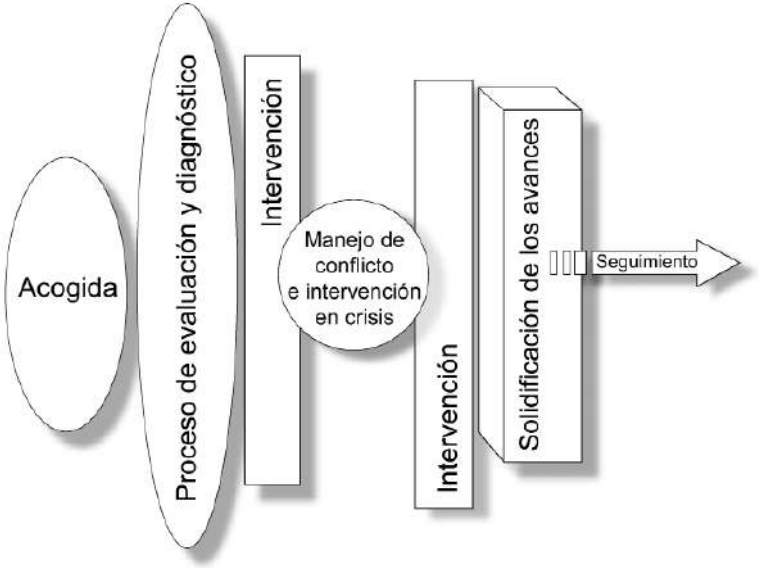
Por otra parte, es necesario tener en consideración que en contextos de trabajo llamados "obligados", podría pensarse que esta forma de entender la acogida pone en riesgo la aceptación del trabajo desde la perspectiva del niño, niña o adolescente. No obstante, éste siempre presentará al menos algún contenido que dona sentido al encuentro, y que es el hecho de "tener que estar precisamente en ese espacio en ese momento particular y frente a esa persona". Dicho de otro modo, cuando señalamos que el espacio de encuentro debe ser un espacio que dote de sentido al encuentro, en la mayoría de los casos esto sucederá, ya sea mediante la formulación explícita de un problema por parte del/la usuario/a, o frente a su posible silencio o negativa, o a partir de entender este espacio desde el sentido que habitualmente posee, precisamente, el de no querer volver a estar en ese lugar.

- **Limitaciones del concepto**

Como ya ha sido dicho anteriormente, las dificultades aparecen cuando se tiene considerada a la "acogida" más como un momento inicial que como un proceso; entender que la acogida sólo trata de ofrecer un espacio de contención emocional frente al relato del otro puede, además de contribuir a los procesos de victimización, cristalizar un discurso que se sostiene en una pobre imagen de sí mismo o bien una explicación de la propia experiencia reducida y muy difícil de modificar. Por otra parte, si se asume que cada historia está constituida por relatos, sentidos y emociones particulares, resulta al menos cuestionable la idea de asumir una misma postura de acogida frente a cada caso. Variados son los ejemplos de niños, niñas o adolescentes para quienes la postura de afectividad y contención incondicional conllevan suspicacia o, aún más, evocan experiencias desagradables dadas sus complejas y particulares historias de vida, reaccionando muchas veces de forma inesperada y sorpresiva para quien interviene.

Desde una mirada convencional, la acogida también tendría una marcada connotación de fase de inicio, es decir, de primer encuentro entre el/la usuario/a del sistema y el/la profesional del servicio. Esto implicaría entonces, como se aprecia en la imagen, que la acogida terminaría para

dar paso al diagnóstico y a la intervención propiamente tales. Entendido así, durante la acogida no existiría posibilidad de ofrecer más que la escucha, aceptando tácitamente la descripción que el otro hace de sí mismo por más dañina o perniciosa que ésta sea.



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

La aceptación incondicional de la descripción saturada que se hace del otro, podría constituirse en una confirmación de las culpabilizaciones y autodesvalorización que éste presenta al describir su experiencia. En algunas ocasiones ésta puede ser des-responsabilizante, lo cual tampoco apoyaría el proceso que se seguirá, en la línea de cuestionar estas descripciones. Por último, también se pone en cuestión que dicho proceso tenga un orden pre-establecido, tal como el que muestra la imagen.

- **Propuesta de entendimiento**

Hablar de la "acogida" como un proceso, en primer lugar, **la sitúa como un aspecto transversal dentro del mismo; n**o se trata de una intervención puntual inicial, sino más bien una constante en el diálogo operador/a y usuario. **Encontrarla en diferentes momentos de la intervención justifica el hecho que pueda llevarse a cabo de maneras muy diferentes.** Si se considera que la acogida es la forma de recibir el relato de una experiencia determinada, entonces será esta forma de recibir el relato la que irá cambiando según la persona que se tiene en frente, el tipo de intervención que se desarrollará (formal, informal, encuadrada, espontánea, etc.) y sobre todo, la posición que se quiera ocupar en este sistema del cual se participa en este encuentro.

Una de las razones por las cuales se propone entender el proceso de acogida como un elemento transversal es para abrir las puertas al cuestionamiento del discurso (no de la persona), de aquella descripción inicial saturada, y para dar la posibilidad de que esta descripción se vaya recibiendo en distintos momentos del proceso. El niño, niña o adolescente, independientemente de su condición de vulnerabilidad es un sujeto enteramente capaz y productor de conocimiento, tanto acerca de sí mismo como del contexto en el cual se desenvuelve.

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

La acogida, inserta en el proceso de manera transversal, como se aprecia en la figura, se verá influida por lo que llamamos intervención, en el sentido de que **la forma en que es recibido el relato de la experiencia es ya una primera intervención** y que probablemente marcará la continuidad del proceso.

Entender al niño, niña o adolescente como un sujeto constructor de sentido y como un eventual agente modificador del contexto en el que se desenvuelve, evita la necesidad que podría sentirse de ofrecer primera y necesariamente sólo un espacio de contención. **El sujeto, en tanto creador, es también responsable, aunque muchas veces de modo parcial de su acontecer.** No responsable en términos de ser el portador de toda causalidad explicativa, sino responsable en el sentido de ser el actor central en el desarrollo y evolución de las posibilidades dadas por sus actuales prácticas de vida. Él es quien puede responder al momento en que se pone en cuestión el relato dominante, él es el portador de las reglas que permiten en definitiva el diálogo respecto de sí y respecto de sus problemas.

Es importante canalizar este deseo de "contener" al otro de forma que se movilice hacia nuevos entendimientos de sí mismo y del problema. La contención, como su nombre lo dice, acepta y vuelca hacia dentro la dimensión emocional del problema, no obstante, y como ya se ha señalado, puede limitar o entorpecer espacios de acción, de creación y, en definitiva, de reentendimiento de la experiencia. En tanto táctica, la contención puede presentarse como hospitalaria al sujeto de intervención pero al costo de inaugurar la idea de que el problema está precisamente en él. **El entendimiento de la acogida como un proceso significativo, de reelaboración del relato que trae el niño, niña o adolescente, puede no parecer, en una primera lectura, hospitalario con el sujeto del problema. Sin embargo su gran impacto radica en su sensibilidad respecto del/la usuario/a, precisamente porque, en tanto pone como foco de atención el "relato" saturado, otorga distancia y capacidad de manejo a su "relator".**

Frecuentemente, el discurso asociado a las experiencias de vulneración dispone de muy pocas variaciones y se presentan de una manera similar independientemente de quien sea el interlocutor. En este sentido, el profesional del servicio puede sentir la necesidad de ser un interlocutor diferente y contribuir al reconocimiento del otro a través de este discurso, sin embargo, la recepción (acogida) de la experiencia narrada, en tanto sólo escucha pasiva, no posibilita el problematizar la experiencia vivida, como ya se ha señalado; connotar como problema un comportamiento determinado puede evitar que conductas asociadas al daño y al maltrato queden en silencio. Por ello, lo que se defiende, es situar y relevar el problema a

fin de que se haga cuestionable, contable, resignificable. En esto, el sujeto será siempre un experto y el/la operador/a su guía o facilitador.

2.2 PROCESO DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

· Emergencia y legitimidad paritaria de diversas hipótesis

Todo proceso de intervención considera en alguna medida un proceso de diagnóstico. Etimológicamente, el concepto diagnóstico proviene del griego y tiene dos raíces, **"dia"** que es: "a través de, por", y **"gignoskein"** que significa: "conocer". Desde esta perspectiva diagnóstico significa entonces **"conocer a través de".** Dicho de otra forma, el proceso de diagnóstico se convertirá en una lente desde la cual se mira el fenómeno. Por ende, todo proceso de intervención dispondrá de una posición o explicaciones desde las cuales se está conociendo, relacionándose con el otro; las diferencias de aproximación estarán situadas en el tipo de diagnóstico que se hace (método) y la relación que se tiene con aquel (si es un axioma o se cuestiona).

Evidentemente, en el plano del trabajo con personas y muy especialmente en los sistemas de Salud Mental, hablar de diagnóstico es casi un sinónimo del DSM, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (de la American Psychiatric Association). Ha sido tal el impacto de este manual que hoy en día se ha transformado en una especie de sentido común aceptado al momento de hablar de "diagnóstico". Resulta importante cuestionarse respecto de si es ésta la única forma en la cual los profesionales de la salud mental hoy en día deben acceder al conocimiento.

En su introducción el DSM-IV, al igual que en sus versiones revisadas, se plantea que mediante la brevedad y concisión en los criterios, la claridad de expresión y la manifestación explícita de las hipótesis contenidas en los criterios diagnósticos, es posible contar con un material práctico y de utilidad para los clínicos. Asimismo, se plantea que otro objetivo de este documento es facilitar la investigación y mejorar la comunicación entre los clínicos y los investigadores. Sin embargo, la función no ha sido tomada en la intención de su sentido literal, sino más bien se toma como la única forma válida y confiable de leer la realidad.

Si este tema se aplica a los procesos de atención con niños, niñas y adolescentes, la cuestión no es muy distinta, pues el diagnóstico o "proceso de calificación" incluye ciertamente descripciones de orden psicopatológico.

> *Cualquier persona que haga una afirmación o conclusión acerca de la causa o esencia de un estado, situación o problema está haciendo un diagnóstico.*

¿Qué elementos de este proceso de calificación o diagnóstico sirven para mirar una situación y elaborar un diagnóstico que proviene de una concepción psicopatológica? A la hora de revisar los modos de operar de los programas, éstos dan cuenta de una fuerte tendencia a lo psicosocial en vez de lo psicopatológico, es decir, muchos de los diagnósticos y procesos de evaluación inicial se realizan con base a criterios que escapan a la disciplina normativa de la psicopatología y se acercan más a explicaciones psicosociales, abiertas, en las cuales están presente variables tales como sistema educativo, situación socioeconómica, vivienda, entre otros. No obstante lo anterior, en la descripción individual de un niño, niña o adolescente aparecen frecuentemente características que disponen de otro marco de referencia, tales como: El manejo de ansiedad, autoestima, trastornos relacionados

con el consumo problemático de drogas o alcohol, depresión y varios otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia. Todas estas terminologías, y su lógica de aproximación, provienen de sistemas de referencia relacionados con la psicopatología y con el DSM-IV.

No se pretende aquí sugerir abandonar este Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, sino más bien incentivar la conciencia respecto de cómo el terreno de las hipótesis que tenemos proviene de este marco de referencia. Sólo se puede ser irreverente -tomar distancia o cuestionar derechamente- respecto de algo que se conoce. Desde esta perspectiva, no se propone el abandono o la no consideración de este estudio, sino conocerlo, comprenderlo y desde ahí aprender a relacionarse con este tipo de explicaciones del comportamiento humano.

Al mismo tiempo, hacer consciente la utilización de ésta y otro tipo de referencias, abre la posibilidad de que se puedan incluir otros sistemas explicativos (otras hipótesis) igualmente legítimas respecto de las situaciones con las que se relacionan los profesionales de los programas. Es decir, partir del reconocimiento de que este tipo de manuales, al igual que diversas escalas clínicas, de inteligencias o de personalidad, revelan por sobre todo una interpretación del fenómeno en torno al cual se han creado -desde cierto marco teórico metodológico y epistemológico- razón por la cual hacen referencia esencialmente a sí mismos más que a la "realidad" de lo observado.

El tema de la validez o de la legitimidad con la que cada operador/a actúa dentro del proceso de intervención, es probablemente un tema relevante. Normalmente al relacionarse con otros profesionales e incluso con la propia institución, la explicación de un acontecer a partir de una descripción que incluye ciertos criterios psicodiagnósticos validados, puede ser mejor recibida en comparación a si ésta es de orden cualitativo o descriptivo. El problema estaría situado en el hecho de que los criterios psicodiagnósticos gozan de una mayor legitimidad científica, según lo cual es mejor una explicación que otra. Esta lógica es la que se propone romper -o al menos no sostener-, **propiciando que todas las hipótesis tengan la misma validez en cuanto son todas explicaciones "posibles" del mismo fenómeno.** Esta legitimidad paritaria frecuentemente se convierte en una lucha la cual los/las operadores/as sociales no debieran abandonar, frente a un sistema de evaluación que tiende a ser bastante estructurado y determinista en este sentido.

Cabe señalar que la crítica no es a un modelo estructural como el mencionado u otro, sino a la recepción pasiva y hospitalaria como interpretación única de la realidad, del sujeto y su problema. El peligro, de este modo, no está en el modelo, sino en las relaciones que se establecen, ética y prácticamente, con él y desde él.

A propósito de esto, se presenta un ejemplo de la posibilidad de desarrollar un proceso diagnóstico abierto, con variadas hipótesis y la dificultad de ponerlas todas al mismo nivel.

Situación: *Niño de 12 años que deja de estar a cargo de su familia y pasa a manos de una institución. Este mismo año ha abandonado el colegio y se ha visto involucrado en algunas conductas que se podrían denominar delictuales (aunque menores). Dentro de los variados antecedentes se tiene que el niño presenta dificultades en la forma de relacionarse con sus pares y declara que prefiere permanecer aislado.*

Hipótesis posibles:

1. Abandono familiar y desarrollo de una conducta antisocial que podría derivar en un trastorno de personalidad antisocial.
2. Crisis de la adolescencia, que se manifiesta en las primeras conductas de rebeldía y alejamiento de la propia familia de origen.
3. Maltrato de parte de los padres que se traduce en que el niño busque salir de la casa, incurriendo en comportamientos socialmente inadecuados.
4. Intereses diferentes del niño en relación a lo que su familia espera de él; considera el colegio una pérdida de tiempo, pues desea desarrollar una actividad comercial y, como no es apoyado, ha desarrollado conductas inadecuadas menores.
5. Los padres tienen mucha preocupación por un hermano menor de este niño, el cual tiene dificultades físicas, lo que lleva a los padres a estar diariamente muy atentos a su desarrollo y comportamiento. Al no verse incorporado en el grupo familiar, desarrolla conductas para hacerse notar.
6. El niño ha empezado a juntarse con amigos, mayores que él, y lo han llevado a desarrollar prácticas que para él son nuevas. Lo hace principalmente por curiosidad y por integrarse a un grupo.

Es evidente que faltaría una serie de datos como para determinar la viabilidad de algunas hipótesis e inclusivo sumar otras, como por ejemplo las emanadas desde los mismos actores involucrados en la situación, sin embargo, justamente no es el caso intentar demostrar cuál de las hipótesis es acertada, sino justamente hacer notar la utilidad de contar con variadas explicaciones verosímiles y la posibilidad de que todas éstas sean tratadas con la misma dignidad teórica.

Normalmente se defiende la noción que señala que todas las ideas (hipótesis) son igualmente válidas y refutables, particularmente en equipos de trabajo interdisciplinario, sin embargo, actuar en conformidad a esta premisa no es fácil dado que confronta las propias certezas y también los criterios que a veces exige la propia institución.

Respecto de esto, debemos recordar que la legitimidad de las premisas refiere a criterios de saber/poder que trascienden las nociones declaradas en las mismas premisas. De este modo no hay, por así decirlo, "culpabilidad" en las premisas, sino que en ellas evidenciamos una respuesta coherente a un acontecer político, social y cultural, desde los cuales ellas se levantan como ejercicios válidos de interpretación del sujeto y su realidad. Por ello, la atención del/la interventor/a debe volcarse, más allá de verificar o refutar la legitimidad del modelo y sus premisas, a la reflexión sobre los entendimientos de sujeto y problema que inauguran tales ejercicios.

Se puede señalar que un proceso de evaluación y diagnóstico es precisamente la oportunidad de hacer emerger diferentes explicaciones (hipótesis) de una situación, desde los diversos actores y, fundamentalmente, considerando la propia explicación del niño, niña o adolescente involucrado, de modo que estas descripciones emerjan con legitimidad paritaria y sean evaluadas en términos de su utilidad y no de su veracidad.

Frente a cada hipótesis la pregunta no ha de ser si es posible que esta hipótesis sea real, sino más bien preguntarse qué puertas abre esta forma de explicarse la situación en la que se está interactuando. Si se opera en torno a la lógica de la utilidad del diagnóstico y la evaluación -en tanto estrategias explicativas-comprensivas del fenómeno- surge de inmediato la necesidad de que esta evaluación vaya modificándose a lo largo del proceso y que por ende no sea solamente una descripción

inicial que se instaura, sino una explicación dinámica que va cambiando en función de las necesidades del proceso.

Dentro de este mismo tema cabe preguntarse si muchas veces criterios diagnósticos o procesos de calificación son útiles al proceso o se han transformado, en algunas ocasiones, en prácticas burocráticas del sistema. Probablemente, es posible identificar utilidad en ambos dominios, ya que tiende a resultar útil contar con criterios de satisfacción de objetivos, metas, etc. No obstante, resulta arriesgado pensar que una acción de diagnóstico y evaluación se encuentre supeditada y legitimada desde criterios tecnocráticos por sobre criterios centrados en el establecimiento de una relación de ayuda.

- **Limitaciones institucionales**

Sigue siendo necesario disponer de un lenguaje común para facilitar la relación con otros profesionales, con otras instituciones y por cierto, con la propia familia con la que se trabaja; en otras palabras, contar con un sistema de nominación compartido que permita establecer alguna claridad respecto de lo que está ocurriendo. Es necesario recordar que muchas madres que "traen" a sus niños o niñas a los programas, buscan de parte de los profesionales una explicación ajustada de los hechos y sobre todo, una indicación respecto de lo que se debe hacer. Es decir, buscan un diagnóstico y con ello un pronóstico.

No se puede negar en este sentido la "tranquilidad" que provee el proceso diagnóstico, es decir, el contar con una explicación que cuadre con lo que se observa. Un ejemplo de informe diagnóstico para hacer comprensible el por qué ocurre lo que ocurre, podría expresarse en términos de: "*Lo que le pasa a este muchacho es que tiene un trastorno…".* Aunque puede que no se comprenda verdaderamente el concepto *trastorno,* esto trae a la mano tanto la posibilidad de dar coherencia y sentido a lo observado, como la posibilidad de reducir la responsabilidad a otros factores. Esta supuesta tranquilidad muchas veces es requerimiento de los propios programas y sus orientaciones técnicas, los cuales solicitan descripciones, diagnósticos, niveles de daño, criterios de logro, etc., que instan al/la operador/a social, aunque sea momentáneamente, a situarse dentro de una lógica particular en cumplimiento a tal solicitud.

La tranquilidad del diagnóstico y evaluación, entendidos de esta forma, reflejan la tranquilidad de la certeza del cálculo, certidumbre que -a pesar de resultar muchas veces incomprensible y hasta inconveniente para quien la recibe- viene donada por la figura de poder que le otorga el experto. Desde aquí se levantan no sólo problemas relativos a la primacía incuestionable de un método que no tiene por qué ser "el método", sino que además, se cristaliza la figura del agente del método, experto de la ajena experiencia, acompañada de su par inevitable: "Yo, ignorante respecto de lo que me pasa", implicando la radicalización de la dependencia y pasividad relativa a los propios problemas y más aún, la pasividad relativa a la confianza en los propios recursos para el enfrentamiento y solución de los mismos.

La necesidad de contar, entonces, con un sistema consensuado para nominar un fenómeno, sumado a los requerimientos institucionales, presenta un contexto orientado a la jerarquización de las hipótesis, es decir, donde una forma de explicar la situación será más validada que otras. El desafío está puesto en los/las operadores/as sociales, por cuanto deberán mantener y hacer sobrevivir otras explicaciones posibles. Ello es fundamental si se tiene en consideración que de estas *otras* explicaciones se desprenderán otros procesos de intervención posibles.

La dificultad está en poner todas las explicaciones, incluyendo el diagnóstico, en el mismo nivel...

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

- **Propuesta de entendimiento**

En síntesis, se propone entender la evaluación y el diagnóstico como una instancia de generación de variadas hipótesis, igualmente dignas, que permitan la movilidad y co-construcción del proceso de intervención. No sólo en su fase inicial, sino al menos durante toda la primera mitad del proceso.

En términos concretos esto se traduce en las siguientes propuestas:

- Hacer uso de la mayor cantidad posible de voces en la generación de explicaciones de la situación, poniendo especial énfasis en la explicación del propio niño, niña o adolescente involucrado.
- Usar diferentes sistemas de referencia disponibles (médicos, psicológicos, sociológicos, culturales) para la emergencia de ideas explicativas o hipótesis frente a una situación.
- Tomar conciencia, como profesional, respecto de cuándo las propias hipótesis están perteneciendo sólo a un sistema de referencia -especialmente si es psicodiagnóstico- y generar acciones para lograr pensar las situaciones desde otros campos de entendimiento, especialmente desde aquellos más disponibles.
- No despreciar criterios diagnósticos o comprensivos que pertenezcan a modelos de referencia muy distintos a los propios, sino más bien intentar situarlos en la misma línea de las propias explicaciones, preguntándose por su utilidad más que por su veracidad.

Como equipo es posible preguntarse:

- **¿Qué nos dicen los comportamientos que el/la niño/a presenta de su problema? ¿Qué nos dice su colegio, la comunidad, la familia, etc., respecto del problema?**
- **Luego desde ahí: ¿Qué relato se empieza a articular respecto del problema del/la niño/a y respecto de cómo es visto tanto él/ella como su problema por parte de los demás? ¿Cómo articula él o ella una imagen de sí y de su problema según estas diferentes voces? ¿Cuáles son, de este modo, las discrepancias respecto del/la niño/a y qué nos dicen éstas sobre su problema?**

- **Paralelamente es posible trabajar como equipo comentando: ¿Al momento de dar mi impresión sobre el/la niño/a, desde dónde estoy posicionándome? ¿Qué elementos del/la niño/a estoy privilegiando y cuáles no? ¿Qué me indica esto respecto de mis interacciones con el/la niño/a?**
- **Y más aún: ¿Existen situaciones en las que yo u otro de mis compañeros de equipo haya fracasado en sus hipótesis? ¿Qué nos dice esto respecto del proceso mismo de plantear una hipótesis? ¿Cómo podemos lograr una mirada más compleja del/la niño/a que nos incorpore, inclusive a nosotros, como variable a considerar? ¿Cuáles podrían ser los beneficios de una mirada de este tipo?**

2.3 PROCESO DE INTERVENCIÓN

Normalmente se entiende que el proceso de intervención es todo aquello que ocurre en la relación entre una institución, programa, operador/a y un usuario, niño, niña o adolescente. Dentro de este *encuentro* se puede establecer que toda acción es en sí misma una intervención. Sin embargo, esto no es lo mismo que decir que toda acción que realiza un profesional en esta relación es una acción intencionada, racional o que busque una finalidad específica.

Un proceso de intervención entonces estará compuesto por una serie de aspectos que están presentes en la relación. No obstante lo anterior, para efectos de este manual y de la capacitación realizada:

*Se entenderá como **proceso de intervención** al conjunto de dispositivos técnicos y actitudinales que están presentes en la relación entre el/la operador/a y el/la usuario/a. Estos dispositivos son "técnicos" en la medida en que disponen de una estructura y una metodología para su aplicación; y son "actitudinales" cuando describen formas o posiciones que adoptan las personas en el rol de operador/a y en el vínculo que establecen con el/los beneficiario(s) del programa.*

La posibilidad de tecnificar el proceso estará directamente relacionada con la modalidad de trabajo que haga el/la operador/a o el equipo al cual pertenece. Si la modalidad tiene un carácter más bien estratégico, es lógico que cada una de las articulaciones que se desarrollen estén dispuestas para la búsqueda de un objetivo determinado en vistas a lograr determinados cambios. En algunas ocasiones, el cambio pretendido tendrá que ver con el desarrollo de conductas de autocuidado, con la interrupción del consumo de determinadas sustancias o con la reinserción en un espacio educativo, por ejemplo. Mientras más claro esté el objetivo que se pretende con el proceso de intervención, más técnico será y generará estrategias tendientes a lograr los fines declarados.

Cuando no se procura con claridad la coherencia de las técnicas y actitudes en torno a un objetivo determinado y co-construido con el niño, niña o adolescente, es posible encontrar un amplio abanico de estrategias correctamente utilizadas que, sin embargo, pueden llegar a ser discrepantes del todo procesal que significa el desarrollo de la intervención. En este tipo de casos es posible encontrar estrategias utilizadas con primacía sólo por el hecho de resultar atractivas o aparentemente muy difundidas (tales como técnicas de relajación, genogramas, entrevistas, evaluaciones psicométricas, etc.). Esto mismo podría suceder respecto de algunas actitudes (incondicionalidad, acogida entendida sólo como contención emocional, convocatorias, etc.).

Esta el riesgo de que lo técnico y/o lo actitudinal tomen primacía sobre los objetivos a ser construidos junto al usuario. Esto justamente podría minar el impacto de las intervenciones, reduciendo la maniobrabilidad de fondo del/la operador/a.

En otras ocasiones, el proceso de intervención estará centrado en una ideología respecto de los individuos con los cuales se trabaja, o bien, respecto de los profesionales que operan en este tipo de proceso. Se trataría entonces de una modalidad que presta atención a la posición que se ocupa en el sistema, es decir, que considera siempre útil la pregunta sobre el rol que se está ejerciendo en éste; con ello se evaluará si es un rol cómodo o incómodo, útil o inútil, funcional o no. La posición en el sistema es una temática bastante estudiada en los modelos de intervención psicosocial de los años 90 en adelante. La rigurosidad epistemológica e ideológica que se propone aquí, incorpora la necesidad de distinguir claramente cuáles son las responsabilidades y posibilidades del profesional que interviene.

El proceso de intervención se puede desarrollar en un contexto formal creado especialmente, como lo es un box de atención en una institución o centro determinado; o bien puede ser desarrollado en un contexto informal que no dispone de una estructura determinada, lo cual no afectará su calidad.

En principio, como consideración general, es necesario indicar que el proceso de intervención, tecnificado o no, se verá siempre influido por una serie de otros factores fundamentales, como el número de actores involucrados o bien las condicionantes de tipo emocional que pudieran estar presentes, sobre todo en procesos cuyo trabajo está centrado en los afectos.

- **Algunas indicaciones respecto del proceso de intervención**

- **Todo acto de observación es una acción, una decisión:**

Las ciencias en Occidente han generado la costumbre de identificar lo que se ve con lo que se describe; se es capaz de ver aquello que se describe y frecuentemente la descripción se argumenta circularmente desde lo que se ve. Cada acto de observación, en tanto acción, incluye así un aspecto de responsabilidad. Del universo posible de cosas que se pueden ver cada vez que se observa, se elige ver -voluntariamente o no- determinadas cosas, determinados aspectos, por sobre otros posibles.

¿Cómo se relaciona esto con el proceso de intervención?

Desde el momento que se lleva a cabo un primer encuentro, o bien al momento de hacer una evaluación inicial o un diagnóstico, se pone en acción el propio sistema de creencias, las concepciones culturales y los prejuicios profesionales para escoger aquello que se observa. Sin embargo, muchas veces estas descripciones de la realidad son desresponsabilizantes en la medida que se argumenta que aquello que se ve, es visto porque "está ahí", en la evidencia de la realidad, liberando a la persona de todo compromiso con su acto de distinción, aún en circunstancias en las que aquello que se ve es de alta complejidad, como es el acto de describir un fenómeno en términos de trastorno, psicopatología o disfuncionalidad.

Existen muchas implicancias en el asumir la responsabilidad de la observación y considerarla una acción en sí misma. Si se piensa en el escenario que se inaugura con distinciones tan sutiles como un gesto o una palabra, pero más aún, el hecho mismo de señalar un fenómeno como ámbito de trabajo ya levanta en sí una declaración ética. Al hacer este señalamiento se está de algún modo diciendo "esto es". Aquello puede parecer un tema menor, en

términos de ser particularidades del lenguaje técnico u otras justificaciones, no obstante, para lo señalado en esta distinción se abre un escenario diferente de lo habitual.

Uno de los aspectos que invisibilizan esta actitud y su impacto es lo transparente que se ha vuelto la asimetría en el poder que recibe muchas veces el profesional; muchas veces su diagnóstico, su impresión, su gesticulación o, extremando el ejemplo, su señalamiento del ámbito a trabajar, sitúan en el otro un discurso respecto de sí que aparece e impacta como mucho más válido y legítimo que el discurso que el/la usuario/a trae, dado el soporte de este discurso en el estatus de poder de la ciencia y en la supuesta experticia del/la interventor/a.

Es por ello que el tomar conciencia acerca de que el proceso de intervención se inicia mucho antes de lo que habitualmente se cree, va en la línea de hacer al interventor/a, desde un inicio, más responsable del impacto de sus acciones. Dado que "toda acción es comunicación", toda acción habla un lenguaje particular, **se debe estar atento a que estás acciones sean comprendidas por el lenguaje del otro, de modo de vincular y responsabilizar al niño, niña o adolescente en el proceso y, de este modo, no propiciar su victimización.**

Por esta razón, el asumir que ***el proceso de intervención se inicia ya con las prácticas iniciales, sitúa al interventor/a en una posibilidad de hacer significativas, desde el primer momento, cada una de las acciones que se celebran.***

- **Externalización**

Esta particularidad del modelo narrativo tiene dos dimensiones, una *dimensión técnica*, que describe el cómo llevar a cabo una práctica orientada a la externalización a través del relato (ya señalada en el marco teórico) y una dimensión que podríamos llamar *política*, la cual tiene relación con la posibilidad de mantener, durante todo el proceso, una actitud de cuestionamiento de aquellos relatos que se centran en la idea de que se tiene algo "dentro" y "oculto", que además de ser básico y nuclear, sería la causa última y primera de todo fenómeno del comportamiento.

En este "mundo monádico", existe la tendencia a entender que las cosas tienen un núcleo, un centro, una esencia y que ésta es más importante que lo externo. Es así como las explicaciones de los propios niños, niñas o adolescentes, y de sus familias, pueden estar centradas en justificaciones de problemas inherentes a la persona, a sus familias y a su contexto y por tanto serán percibidas como mucho más difíciles, sino imposibles, de manejar. Precisamente, la dificultad de manejarse con estos "núcleos causales del comportamiento" consiste en que transcurren en niveles de abstracción (como el concepto de inconsciente), responden a ciertos niveles de complejidad (procesos corticales), o refieren a nociones deterministas (herencia), que resultan inaccesibles para el sujeto sin la mediación de un experto. Esto último ha sido una de las razones que mayormente ha rigidizado la verticalidad jerárquica en el proceso de intervención. El/la operador/a, otrora "analista" o "especialista", es un "experto/a" que "sabe" de los problemas mucho más que quienes justamente los padecen. De esto se derivan importantes consecuencias: La pasividad-obediencia de los/las usuarios/as frente a sus propios problemas, la cristalización de una relación de dependencia con los servicios de salud, y además, y quizá la más lamentable, la yuxtaposición de estos saberes técnicos -extranjeros a la experiencia de los sujetos- a los

saberes y prácticas tradicionales, que van construyendo culturalmente relatos cuyas claves resultan divorciadas de la experiencia cotidiana. De estos últimos ejemplos sobran, y la nosografía psiquiátrica ofrece buena parte de ellos, en tanto no resulta difícil encontrar usuarios refiriéndose a si mismos con relatos homogéneos y extremadamente rígidos en la línea de "lo que pasa es que soy bipolar" o "la depresión endógena no me deja concentrarme en el trabajo" o "soy adicto, por eso robo". Vemos en estos casos un lenguaje extranjero que no sólo se apodera del relato de la experiencia sino que, además, condena a quien sufre tal "síndrome" a entregarse sin mayor resistencia tanto al rótulo como a las manos del experto y de su técnica, retirándole cualquier competencia y responsabilidad respecto de sí mismo.

El externalizar, en su dimensión política, implicará entonces un cuestionamiento a aquellos relatos que describen de forma dominante la experiencia a partir de una asociación directa a un núcleo, a un acontecer interno y, por ende, intrínseco a la persona. El cuestionamiento no quiere decir una negación, sino más bien problematizar en diversos terrenos el por qué se opta por describir de esta forma la experiencia. En muchos casos este problematizar inaugura recién la posibilidad de que las propias personas -especialmente los niños y niñas- sientan que aquello que pensaban sea algo discutible, algo que puede ser visto de otra forma.

La externalización es, por lo tanto, una práctica consciente de sí misma, tanto en su dimensión técnica -como modo de generar el distanciamiento necesario entre el problema y la persona- como dimensión política, ***al inaugurar un tipo de relación de acompañamiento y no de dominio sobre la vida del otro.***

La práctica de la externalización debe ser entendida como un espacio conversacional en virtud del cual se "saca fuera" un cierto atributo o cualidad de las personas convirtiéndolo así en una entidad propia. En este sentido, el operador usará el lenguaje para convertir los problemas que afectan a los niños, niñas y adolescentes, en entidades separadas para establecer una alianza en la lucha contra ellas. Ahora bien, al plantear el proceso conversacional como base para el establecimiento de esta entidad separada, será prioritario tomar en consideración que, en términos técnicos, es posible utilizar una amplia gama de recursos, ya sean escritos, gráficos o evidentemente hablados. La selección de esta estrategia dependerá del reconocimiento de las competencias que el niño, niña o adolescente evidencie con mayor fuerza y de acuerdo a su particular etapa de desarrollo. Por ejemplo, es posible externalizar un problema mediante un dibujo, en el caso de trabajar con un niño, niña o adolescente que presente dificultades en verbalizar sus sentimientos, o mediante un juego con títeres, o inclusive en una práctica recreativa. Lo esencial como vemos es lograr que el niño, niña o adolescente, tome la distancia prudente respecto del problema, fomentando así su proactividad ante el mismo.

Con la puesta en práctica de esta metodología, el operador estará evitando la culpabilización del niño, niña o adolecente, aumentará la responsabilidad y la agencia sobre el proceso, además de movilizar un trabajo en alianza entre el operador y los recursos del beneficiario.

Revisemos a continuación algunos ejemplos que pueden orientar esta metodología en sus distintos momentos:

- Caracterización del problema.
- Presencia del problema en las relaciones.
- Experiencia de desarrollo del problema.
- Reconocimiento de las intenciones futuras del niño, niña o adolescente para su vida.

A. Preguntas orientadas a la caracterización del problema:

- La intención es que los niños, niñas o adolescentes hagan una conexión y visualicen cómo el conflicto ha surgido, posicionando al problema como algo que se crea y mantiene en las relaciones.
- Por ello, en esta etapa se intenta identificar un contexto para el problema, realizando preguntas en torno a la vida de los niños, niñas o adolescentes y la influencia del problema en ella.

¿Cómo este problema funciona en tu vida? ¿Desde cuándo?, ¿Quién más conoce esto? ¿Cuál es la experiencia que tienes sobre el problema? ¿Hay momentos en que se te hace más evidente el problema?

B. Preguntas orientadas a revisar la presencia del problema en las relaciones. Acá encontramos dos tipos de preguntas:

1. **Preguntas orientadas a identificar la influencia del problema en la vida de la persona:** Son preguntas cuyo objetivo es aumentar la responsabilidad del niño, niña o adolescente frente al problema.

¿Cómo este (...) ha afectado tu vida? ¿Desde cuándo te ha afectado esto de (...)? ¿Qué cosas has comenzado o dejado de hacer desde que (...)? ¿Tienes alguna preocupación respecto de cómo este (...) te seguirá molestando?

2. **Preguntas orientadas a identificar la influencia de la persona sobre la vida del problema:** Son preguntas cuyo objetivo es explicitar los recursos del niño, niña o adolescente para el enfrentamiento del problema.

- Se espera que el niño, niña o adolescente logre identificar y poner en palabras las consecuencias del problema en su vida, en la de los otros y en sus esperanzas.
- Se intenta conocer su posición respecto a esa experiencia.
- Se promueve así que las niñas, niños y adolescentes tomen distancia respecto del problema y, por lo mismo, un rol proactivo, lo cual es ayudado por la nominalización del mismo realizada en la etapa anterior.

¿Cómo has conseguido enfrentarte a (...)? ¿Qué indica esto acerca de tus capacidades... ? ¿En cuáles de ellas te estabas apoyando cuando enfrentaste esto de (...)? ¿Qué nos indica esto respecto de... (el problema)? ¿De qué forma repercutirá ahora en esto de (...) saber lo que sabes de ti? ¿Por qué ahora has decidido enfrentarlo?

C. Preguntas relativas a revisar la experiencia de desarrollo del problema:

- Lo que buscamos es la valorización del niño, niña o adolescente respecto de los efectos del problema en su vida, un juicio de valor que demuestre una posición respecto del impacto del problema en su vida.
- Al enfatizar un juicio respecto del impacto del problema en el tiempo se enfatiza más aún la toma de distancia respecto del relato dominante y el interés por un relato alternativo.

¿Qué opinas o cómo consideras tú que está actuando este problema en tu vida? ¿Te parece que es justo lo que esto está haciendo a tu vida? ¿Hasta dónde dejarás que esto siga afectando tus proyectos?

D. Preguntas relativas al renocimiento de las intenciones futuras del niño, niña o adolescente para su vida:

- La idea de esta última fase de externalización apunta a comprender las **intenciones de las personas en sus vidas**, sus esperanzas, lo que es **importante** para ellas.
- Se facilita al **poner en palabras** aspectos importantes de la vida de la persona que no ha podido nombrar.
- Desde una posición de doble escucha se intenta, por una parte, explorar el problema y por otra, escuchamos qué entienden y **valoran de sus vidas, lo que esperan y a qué le dan sentido**. El logro de esta comprensión sólo es posible en la medida que la persona ya ha tomado cierta distancia del problema.

¿Cuáles son las direcciones que ahora quieres para tu vida? *¿Qué crees ahora que debes hacer para lograrlas? ¿Qué te dice todo esto de ti?*

Lo esencial desde esta metodología será "nombrar" el problema como una entidad separada, por lo tanto todas las acciones descritas en fases van encaminadas al logro de la externalización. De este modo, si bien se

propone una genealogía para el proceso, ésta es flexible y está supeditado su acomodo a las circunstancias.

Ahora bien, respecto de cómo **definir el problema a externalizar,** es de vital importancia hacerlo **en los términos que los mismos niños, niñas o adolescentes durante el proceso de intervención los vayan relatando,** atendiendo a las particularidades de estas descripciones, aún cuando, en una primera instancia, refieran a problemas que pudieran ser considerados comunes. Es decir, el operador debe evitar declaraciones que generalicen el relato originario con que llega el/la usuario/a. No obstante esto, cuando los usuarios presentan dificultades en conectarse con la vivencia del problema, puede resultar facilitador el ofrecimiento de definiciones tentativas, pero siempre abiertas a la significación procesal que él o ella vaya haciendo.

Esto significa que el/la operador/a debe constantemente orientar su actitud a la valorización de la situación problemática relatada por el niño o niña, en el nivel de las relaciones, presentado -de modo de no sojuzgar- las descripciones originales que en muchos casos ya han sido subyugadas en la cotidianeidad de otros espacios.

Por otra parte, resulta vital que el operador esté atento a la naturaleza del problema relatado, dado que **no todos los problemas presentados por el niño, niña o adolescente son susceptibles de externalización en forma directa.** Esto es esencial -y la literatura al respecto así lo señala (véase Durrant y White (1990)- particularmente en casos de violencia y abuso sexual; dado el alto componente vivencial de estas situaciones, se propone externalizar solamente las creencias y actitudes asociadas que se han impuesto, como las estrategias que han ayudado a mantener el sometimiento en las formas del aislamiento o el secreto. En otras palabras, **el operador no debe externalizar la vivencia del abuso o del maltrato mismos**, sino que, por el contrario -en el marco del establecimiento de un vínculo significativo con el niño, niña o adolescente- debe construir una alianza para **enfrentar las creencias y actitudes asociadas al evento**, como por ejemplo, relatos de culpabilidad, autopercepción negativa, desesperanza, entre otros.

Tanto en este tipo de casos, como en otros donde la externalización se inicia con un relato de sí mismo excesivamente saturado por el problema, es posible encontrar descripciones relatadas en términos "expertos", por ejemplo, cuando se ha definido desde categorizaciones psiquiátricas o incluso, desde categorizaciones "populares" dominantes (jerga, creencias, etc.) que excluyen el valor de la experticia del niño, niña o adolescente en su contexto. En estos casos es esencial retranscribirlas en términos de un lenguaje disponible para el niño, niña o adolescente de manera de recontextualizar el problema y ver el modo de influir sobre él. Sin embargo, se debe guardar la cautela necesaria para que esta traducción se estructure como un relato con sentido plausible, posible de ser externalizado durante el proceso de intervención.

- **Resignificación**

Probablemente al introducir la idea de un modelo narrativo, uno de los aspectos que primero aparece asociado a esta modalidad de intervención es el de la resignificación, o más aún, la búsqueda de la resignificación. Lo anterior se debe a que, por una parte, se supone que el re-significar es parte de la cura -aquella vieja e inadecuada idea de que si las personas dicen de una forma diferente lo que les sucede, entonces se sentirán mejor- y por otro lado, porque estando la atención en los relatos-narraciones, se asume que el camino de acción lógico es que estos mismo relatos-narraciones (por lo general saturados, limitados, reducidos) deban cambiar con el objetivo de movilizar a la persona. Nótese que esto conlleva muchas veces a que el/la operador/a , especialmente en las vestes de terapeuta, sea muy propositivo/a respecto de las

posibilidades de resignificación, contribuyendo a veces sobradamente a la reconstrucción de un discurso en torno a la experiencia.

Pues bien, así como muchas veces se menciona, es posible que no se llegue a determinar cuáles son las modalidades de la resignificación. Es decir, **se atribuye al proceso de intervención la capacidad de ser en sí mismo una instancia que produce la re-elaboración de un discurso.** Es evidente que para que esto se logre, se requiere que el/la operador/a, encargado/a de conducir los espacios de conversación y de reflexión (ya sean estos en contextos formales de atención o informales de encuentro), disponga de ciertas competencias para propiciar esta posibilidad, tales como un escuchar curioso, el realizar preguntas desde la no obviedad, esto es, preguntas inusuales para el otro o la capacidad de atender a aquello que, en el relato del otro, aparece como novedoso o excepcional a la historia dominante y al sentido totalizador que suele acompañar el relato que está atrapando a la persona.

Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2008.

A continuación, entonces, se presentan dos aspectos generales respecto de la modalidad para llegar a la resignificación, los cuales se establecen precisamente para no dejar en el vacío el modo de llegar a este tipo de narración novedosa:

Cambios narrativos:

Para acercarse a un proceso compartido de re-elaboración de un discurso, se debe pretender que en los relatos que los niños, niñas y adolescentes utilizan para describir la propia experiencia, se genere un cierto margen de libertad para, en primera instancia, despegarse del relato. Esto es, hacer una distinción clara entre lo que es el relato y la experiencia misma.
Bien se sabe que muchas veces, dada la crudeza de las experiencias, el narrarlas, contarlas, es similar a reexperimentarlas (como ocurre en los procesos de victimización secundaria). Por ello, esta acción de disociar relato y experiencia es fundamental; la experiencia, en su dimensión factual, desde los hechos, no se puede modificar (en tanto ya ha ocurrido) pero sí se puede modificar el relato de ella y la vivencia asociada.

Modalidad:
Ayudar a introducir cambios significativos en cualquier dimensión de las narraciones, buscando alentar la búsqueda de nuevas posibilidades y significados alternativos que amplíen sus posibilidades de elección.

¿Cómo?
A través de preguntas abiertas que introducen otras hipótesis, otras formas de entender la experiencia que está siendo relatada.

Se presenta a continuación un ejemplo de este tipo de preguntas, frente a una situación tipo:

Situación:

Usuario: *"Nunca me pescan mucho en mi casa, en mi familia, ellos están preocupados de otras cosas y las veces que yo estoy con ellos (padres) me tratan mal; incluso varias veces me pegan o me retan por cosas que yo hago. Igual yo sé que hago cosas... pero no voy a dejar de salir a la calle porque ellos me dicen que no tengo que salir.*

Profesional del servicio: *(Preguntas hipotéticas)*
¿Qué significa esto de que no te pesquen mucho? ¿Si en cambio te pescaran demasiado, estarías mejor? ¿Cómo te gustaría que ellos se relacionaran contigo? ¿Qué tendría que pasar para que ese tipo de relación fuese la que tú esperas?

Si tú fueras más chico todavía, ¿Cómo sería la relación con tus padres? Si tú fueras más grande, casi adulto, ¿Cómo sería la relación?

Si vivieras en otro lado ¿Saldrías igual a la calle como sales ahora? Entonces, ¿Salir a la calle es algo para desafiar a tus padres o para estar en la calle no más? Si vivieras en otro lado, ¿Igual tus padres te limitarían para que no salieras a la calle? ¿Qué creen tus padres que pasa en la calle que se asustan y no te dejan salir?

Respecto a esto de que te pegan o te retan: ¿Cuáles cosas tú haces que enojan tanto a tus padres? ¿Crees que los padres nunca debieran retar a sus hijos? ¿Cómo te gustaría que ellos reaccionaran cuando tú haces estas cosas por las que ahora te pegan?

La posibilidad de introducir cambios narrativos, está dada por una serie de factores, entre los cuales están el **vínculo** que se establece con el otro y las **relaciones de ayuda** que permiten ser más o menos incisivos en cómo se plantean las preguntas. Otro factor interviniente es el momento del proceso. Las preguntas exploratorias recién planteadas en el ejemplo más bien corresponderían a una etapa inicial. Sin embargo, **en un proceso que lleva más tiempo, es ideal hacer uso de los contenidos narrativos que han ido dejando conversaciones anteriores.**

De las respuestas a estas preguntas simples se van levantando nuevos contenidos narrativos. La posibilidad de que un niño, niña o adolescente reflexione frente a alguna de estas preguntas y logre elucubrar de manera libre una respuesta, abre el camino para el cambio narrativo. Si el niño o niña, por ejemplo, es capaz de responder de manera libre frente a la pregunta: "*Si tú fueras más chico todavía ¿Cómo sería la relación con tus padres?*", se estaría frente a una declaración de cómo era tratado y cómo le gustaría ser tratado. Por ejemplo, si su respuesta fuera: *"Antes era distinto, cuando uno es chico lo controlan más y lo perdonan más también…"*, Entonces, se abriría un camino hacia un cambio narrativo, desde *"me tratan mal... aunque igual yo sé que hago cosas"* a la reelaboración de *"si busco la atención de mis papás llevándoles la contra, pensarán que todavía soy un niño... a lo mejor se angustian porque piensan que no me sé cuidar y quieren que me dé cuente que he crecido..."* Es importante señalar que con esto no se legitima la acción violenta de los cuidadores, sino que, una vez presente la violencia en la familia, es preciso lograr entenderla en su particularidad relacional; pensar el acto violento como un significante que para ser extirpado de las prácticas familiares debe ser significado primeramente como hecho. No sería la abolición del síntoma lo que posibilita el cambio, sino la abolición de la inocuidad de su significado en las prácticas cotidianas.

Sólo con la introducción de este cambio narrativo, se visualiza la posibilidad de cuestionarse y actuar en función de *qué debo hacer para que me traten como un niño o niña de la edad que tengo ahora, ni más chico ni más grande; qué debo demostrarles y qué puedo pedirles.* De este modo el niño, niña o adolescente puede enfrentar el maltrato en un trabajo conjunto que hace de la acción violenta un acto sancionable y extirpable, pero al mismo tiempo, una puerta de entrada para entender significados y pautas relacionales familiares.

Es evidente que ni la situación descrita ni el tipo de preguntas se ajustarán perfectamente a la realidad de cada caso particular, no

obstante, la intención del ejemplo es dar cuenta del método y no de la alta complejidad que presentan las situaciones a las que se enfrentan los/las operadores/as sociales en su día a día. En consecuencia, es importante que las preguntas sean adaptadas a una modalidad desarrollada desde los propios equipos y sus operadores, generando matices diferentes para cada tipo de intervención. Lo que se mantiene, como ideología educativa, es **incentivar la problematización de ciertos elementos en la búsqueda de un cambio narrativo desarrollado por el otro y no sugerido** (o impuesto) por el/la operador/a.

De manera conjunta con la idea de provocar cambios narrativos, se propone un segundo aspecto general de la resignificación, destinada a hacer consciente la naturaleza narrativa de cada sujeto:

Resignificación (función del operador social)

Ayudar a introducir cambios significativos en cualquier dimensión de las narraciones, alentando la búsqueda de **significados alternativos** que amplíen las posibilidades de elección...
¿Cómo?
Haciendo preguntas abiertas (hipótesis).

Ayudar a hacer **consciente la propia naturaleza discursiva, narrativa y relacional de la experiencia humana**, con la finalidad última de fomentar una **"trascendencia narrativa"**.
¿Cómo?
Connotando los significados emergentes (reflexiones).

Material Capacitación Sename – Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

- **Naturaleza discursiva:**

Frecuentemente se cree que las personas que atraviesan por dificultades de alta complejidad (pobreza, marginalidad, situaciones de maltrato o abuso, entre otras) no tendrán la capacidad o los recursos para generar discursos asociados a sus prácticas, que sean generadores de cambios en sus formas de pensar, sentir y hacer en sus vidas. Este prejuicio está sentado en el equívoco de que se requieren ciertas condiciones, intelectuales quizás, para llevar a cabo un proceso de este tipo. Sin embargo, la propuesta aquí detallada incorpora la idea de que toda persona tiene una naturaleza discursiva narrativa y relacional de la experiencia humana, la cual debe emerger en el proceso de intervención, con la finalidad última de fomentar una "praxis narrativa". Estamos hablando concretamente de hacer consciente el hecho de que todos los sujetos son productores de significados.

Modalidad:
Contribuir a que dentro del proceso de intervención, el sujeto (fundamentalmente si se trata de un niño, niña o adolescente) sea consciente respecto de su rol generador en torno a los significados asociados a sus experiencias.

¿Cómo?:
A través de las connotaciones que puede realizar el/la operador/a, en relación a las respuestas que vaya dando el niño, niña o adolescente en el proceso de conversación.

*Se entenderá por **connotar** el acuerdo en la conversación de lo que son o poseen las palabras y expresiones al atribuirles un significado personal e individual subjetivo que no figura necesariamente en el "diccionario".*

Se presenta a continuación un ejemplo de este tipo de intervenciones, frente a una situación tipo:

Situación:

Profesional del servicio: *(Preguntas)*
¿Quién ha estado contigo apoyándote en todo esto?
Usuario: *Nadie, he tenido que pasarla sola no más...*
P: *¿No ha habido nadie que te ayude o alguien que haya intentado ayudarte?*
U: *Aquí en este centro no más, que yo vengo para acá.*
P: *Ah, ¿Acá si han tratado de ayudarte? y ¿Cómo les ha ido tratando de ayudarte?*
U: *Más o menos, es que yo no me dejo... o sea, no es que no me deje, es que yo he estado sola.*
P: *¿Qué tendrían que hacer para que puedan ayudarte?*
U: Nada, tendrían que dejarme tranquila no más.
P: *Pero si te dejan tranquila, no van a poder ayudarte ¿Tú quieres que te ayuden o quieres seguir así sola no más?*
U: *Yo soy sola, pero sí quiero que me ayuden.*
Profesional del servicio: *(connotación)*
Ah, entonces tú eres una persona que no quiere dejar de ser como es, pero que sí en estos momentos necesita que la ayuden.
Usuario: Si po', si igual necesito...

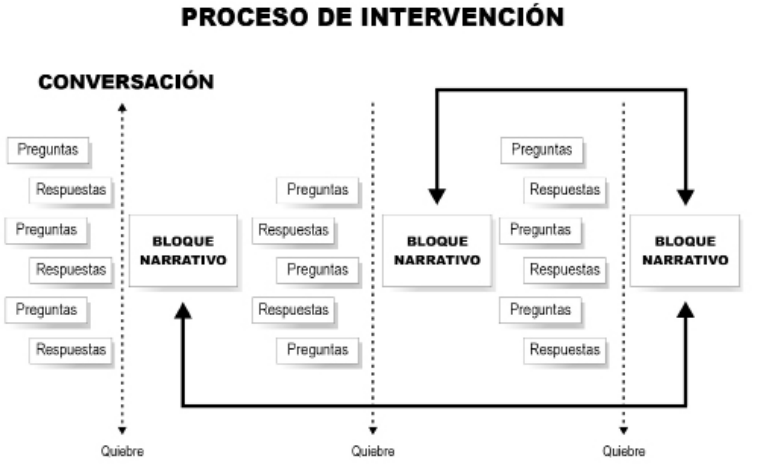
(El acto de connotar se repite con cada grupo de preguntas-respuestas de la temática que se trabaja).

La connotación es una intervención situada en el proceso, frecuentemente después de varias intervenciones del tipo preguntas-respuestas y cumple con la finalidad de instalar lo que llamaremos **"bloques narrativos".**

*Se entenderá por **bloque narrativo**, la idea de que se instala una explicación (hipótesis o descripción) más o menos articulada que define a la persona o a la relación.*

Entonces cada cierto tiempo en la conversación, quien está en el rol de operador social, deberá instalar estas ideas, proponiéndolas primero al niño, niña o adolescente, y en el caso de que éstos la acepten, entonces las situará como acuerdos en el proceso.

Como se aprecia en la figura, este tipo de articulación ocurre varias veces dentro de la misma conversación, además de dar la posibilidad de conectar los diferentes "bloques narrativos". Esto quiere decir, en términos concretos, que cada cierto tiempo entre las preguntas y respuestas se establece un quiebre en la conversación en la cual el operador propone al otro una especie de descripción hipotética con alguna connotación. Si el/la usuario/a "acepta" esta descripción entonces se instala en



Material Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica - Universidad de Chile, 2007-2008.

la conversación. Luego, ya más avanzada la conversación, se deben hacer conexiones entre los diferentes bloques narrativos, pudiendo conectar quizás una de las articulaciones iniciales con otra que apareció en una fase más avanzada de la conversación.

La posibilidad de 'conectar' está basada en la idea de articular hipótesis, en la circularidad misma del proceso, en la posibilidad de que si se estableció al inicio una descripción hipotética, ésta tenga sentido para una articulación más global aún en la conversación. A modo de ejemplo:

Bloques narrativos establecidos por el/la operador/a durante la conversación social:

Bloque narrativo 1:
Esto es un logro entonces para ti, ha sido algo muy complejo.

Bloque narrativo 2:
Eres entonces una persona que ha tenido que hacer muchas cosas solo, sin mucha ayuda.

Bloque narrativo 3:
Ha habido gente entonces que no te ha ayudado pero, a pesar de esto, tú has logrado superar estas dificultades.

De acuerdo a los bloques narrativos señalados, la declaración (devolución) al final de esta conversación podría ser:

Has obtenido varios logros, con mucho esfuerzo y avanzando hacia lo que estás buscando, incluso teniendo que saltar obstáculos que te han puesto en frente. Me pregunto, ¿Cuánto más podrás llegar a lograr? (connotación positiva)

Es evidente que dentro de esta modalidad propuesta la gran mayoría de los "bloques narrativos" **destacan un aspecto positivo de la situación problemática o bien está centrada en los recursos de la persona que se tiene en frente.** Esto contribuye además a entregar el mensaje de que cada persona puede ser activa en la comprensión de sus problemas y el mejoramiento de su vida.

- **Convocatoria**

Si bien muchos modelos de intervención desde el enfoque sistémico, sobre todo aquellos de carácter más bien estratégico, tienen en consideración la participación de toda la familia en el proceso (terapéutico y/o psicosocial), es evidente que en procesos de intervención de alta complejidad, como son aquellos en los que participan profesionales de los programas de intervención que se orientan desde las propuestas de Sename, no es imaginable siquiera poner como condición del proceso la participación de todo el sistema familiar; es más, en algunas ocasiones incluso hay dificultades para encontrar un adulto significativo, declarado como indispensable para el proceso.

Por esta razón, los aspectos técnicos vinculados a la convocatoria, resultan de gran relevancia para la aplicación en este tipo de contextos.

*Se entenderá como **convocatoria** el invitar (convocar) a alguien durante el proceso, no en función de un imperativo, "deber ser", momento oportuno, seguimiento, proceso, etc., sino más bien como un elemento perturbador del proceso de intervención.*

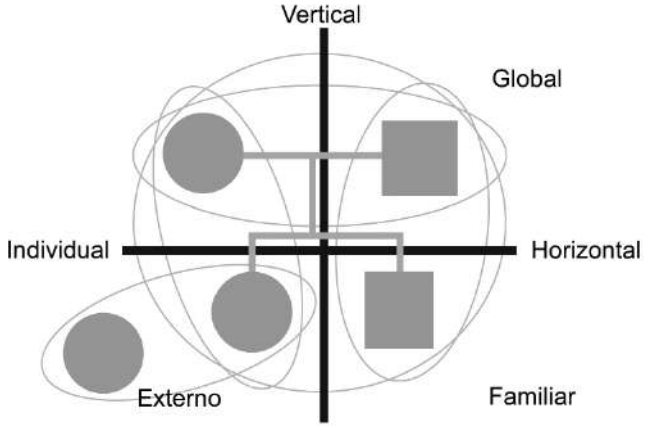
Al establecer que lo que se persigue sea un elemento perturbador se está declarando, como posición epistemológica frente al tema, que se asume una posición desde la cual no se puede establecer una relación instructiva con el otro, así como tampoco se puede sostener la posibilidad de predecir la conducta. Siendo así, desde esta posición sólo se puede perturbar al sistema, esperando que éste reaccione en función de sus propias reglas. **La convocatoria, entonces, sería una forma en la cual se cita a alguien al proceso (en el caso de que se trabaje en una modalidad de atención formal, box de atención) o en la cual se involucra a otra persona al proceso de atención y seguimiento (en el caso de que se trabaje desde una modalidad informal, calle o visitas domiciliarias).** Lo que sucederá con la inclusión momentánea de esta persona no se sabe con antelación y es por ello que el intento de involucrarlo es, en sí mismo, una forma de perturbar el proceso.

Muchas veces los procesos de intervención entran en una especie de abulia, en la cual se reiteran las conversaciones acerca de las situaciones problemáticas. Por otra parte, son las propias convenciones de las instituciones las que determinan que hay que desarrollar un proceso, por ejemplo, sólo con el niño, niña o adolescente, durante un tiempo determinado. La convocatoria se presenta como una posibilidad de alterar dicha apatía.

> *La convocatoria no está al servicio del (flujo normal) proceso de intervención...*
> *La convocatoria se realiza buscando alterar el proceso de intervención que se está llevando a cabo.*

La decisión de convocar a un tercero (o más de un tercero en el caso de que se convoque a la familia) no corresponderá a la necesidad que establezca el proceso. Contraproducentemente, muchas veces los padres, frente a la idea de que se los involucre en el proceso terapéutico, asumen que esta convocatoria les indica como "culpables" de la situación problemática que su hijo enfrenta.

Tal como se aprecia en la figura, existirían variados tipos de convocatoria, a seguir:



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

· Convocatoria Individual:
Convocar a alguien que está involucrado en la situación problemática, pero no es directamente quien vive la misma. En el caso del proceso con un niño o niña, podría ser, por ejemplo, convocar a un hermano mayor.

· Convocatoria externa:
Similar a la convocatoria individual, en tanto frecuentemente se convoca al proceso a otra persona singular, pero es externa en cuanto no es al-

guien directamente involucrado en el grupo familiar. En el mismo ejemplo anterior, puede ser un amigo (un par, en términos etarios, del niño o niña) o bien podría ser otro profesional indirectamente involucrado. Por ejemplo, un educador que haya tenido contacto con el niño o niña; un neurólogo o médico general que alguna vez examinó al niño o niña; un/a profesor/a que está actualmente en contacto con el niño o niña y que podrá dar una visión desde otro punto de vista profesional, entre varias otras posibilidades

- **Convocatoria vertical:**

Se trata del convocar, para una eventualidad dentro del proceso, a dos actores que correspondan a dos generaciones distintas, frecuentemente del mismo sexo. Como por ejemplo, promover un encuentro con el niño y su padre, o bien con la niña y su madre. Normalmente se invita a personas del mismo género para llevar a cabo esta convocatoria, pretendiendo encontrar cierta sintonía en la conversación o provocar un acercamiento desde el rol de hombre o mujer según sea el caso.

La convocatoria vertical, además, suele ser de alto impacto en circunstancias en las cuales no existe una relación cercana entre un padre y su hijo o entre una madre y su hija, con lo cual también se pueden trabajar algunas eventuales alianzas en este sentido.

- **Convocatoria horizontal:**

Así como se trabaja con distintas generaciones, en ocasiones puede ser generativo el encuentro entre los llamados "subsistemas" u "holones": El encuentro entre los padres (subsistema parental) en cuanto responsables de la crianza, sin la presencia de los hijos; y el encuentro entre hermanos (subsistema filial), que se revela frecuentemente útil en situaciones de abandono, por ejemplo, o bien en situaciones en las cuales se cree que la experiencia de alguno de los hermanos puede ser de utilidad o recurso para los otros.

Este tipo de ejercicio suele tener más utilidad cuando se justifica en términos del establecimiento de alianzas y acuerdos respecto del cómo operar en la familia, especialmente en relación a la protección y la prevención.

- **Convocatoria familiar:**

Este tipo de convocatoria se realiza precisamente para poder hacer una distinción entre un proceso terapéutico familiar y un encuentro familiar. Mientras el primero tiene ciertas condicionantes en términos de encuadre y de tiempo, además de que requiere que sea conducido por un profesional que tenga cierta experticia en el tema de terapia familiar (un asistente social, orientador familiar o un psicólogo formado en terapia familiar), el segundo corresponderá más bien a un evento puntual en el cual se ha decidido convocar a toda la familia para tratar un tema específico y, siendo esto explícito, estarán en este encuentro sólo el tiempo que corresponda al tema a tratar y la generación conjunta de acciones orientadas a ello.

- **Convocatoria global:**

Algunas modalidades actuales de intervención psicosocial sostienen la necesidad de realizar siempre en algún momento del proceso un encuentro global con la familia y todos los profesionales involucrados en el tratamiento de cada caso. Sin embargo, esta tendencia sólo es posible en relación con los recursos y tiempos que las instituciones dispongan, situación que es bastante compleja y para muchas entidades muy poco accesible. Sin embargo, ante la posibilidad de hacerlo, se destaca la ventaja de realizar una convocatoria global en aquellos casos en los cuales existe disparidad de criterios y sobre todo, participación de variados profesionales de diferentes ámbitos del área de la salud.

La idea que presenta la convocatoria como dispositivo técnico es transformar un encuentro en un "evento terapéutico" dentro del proceso. Cuando se

establece la idea de un "evento", se hace alusión al grado de significatividad de lo que se pretende y al hablar de "terapéutico" se refiere a lo generativo y no al hecho de que sea realizado necesariamente por un terapeuta. Para lograr esta transformación se requerirán ciertos pasos a seguir:

1. Una **preparación del encuentro**, mediante conversaciones que involucrarán siempre al niño, niña o adolescente en cuestión, consultándole respecto de qué le gustaría que ocurriera en este encuentro, cuáles son los temas que se abordarán e incluso, concretamente, cuáles son las preguntas que le interesa que se hagan.

2. Al desarrollar la **convocatoria** se requerirá cierta delicadeza para hacer la invitación. Dependiendo de las circunstancias, se puede pretender que sean los propios miembros de la familia quienes convoquen, o bien, si la circunstancia lo amerita, será el mismo profesional quien llame a la persona a quien se desea convocar. Todo esto con miras a que se cumpla la participación efectiva de la persona a quien se invita, siempre en la línea de encontrar un informante, una nueva voz, un punto de vista distinto, precisamente para que no sea recibido por la persona convocada como una declaración de culpabilización o como convocación para solicitarle algo que le es muy difícil de cumplir.

3. El **encuentro** que se inicia hace alusión a lo especial que tiene y las posibilidades de constituirse como instancia generativa. El desarrollo mismo de la temática que se trabaja con la persona a quien se convoca puede ser -para el caso de quienes trabajan con sesiones estructuradas- sólo un encuentro o bien extenderse a más encuentros si existe consenso para seguir trabajando en ello.

4. Por último, se llevará a cabo una **evaluación** del encuentro, idealmente con la persona a quien se convocó (en el mismo encuentro) y lógicamente con el niño, niña o adolescente que es quien debiera ser el/la principal beneficiario/a de esta actividad.

- **El sujeto y el trabajo en red**

Históricamente se ha entendido el trabajo en red solamente en su dimensión operativa, referida a la posibilidad que tiene el/la operador/a de conectarse con aquellos profesionales (o el crearse la instancia para ello) que tienen relación directa o indirecta con la situación problemática que enfrenta.

Sería demasiado reducido pensar que el trabajo en red sólo incorpora esta dimensión práctica. Habría muchas otras aplicaciones que destacar, sin embargo, varias de ellas, sobre todo en términos conceptuales, han sido señaladas en el capítulo correspondiente a redes e interfaz perteneciente al capítulo inicial.

- **Trabajo con equipos**

Puede estructurarse como una manera de "mostrar y contar" respecto de procesos vinculados a las propias prácticas, de las relaciones dentro del equipo, del equipo con la comunidad y/o con otras organizaciones, de cómo se están comprendiendo las tensiones presentes en las relaciones, además de generar conocimientos sobre los contextos locales de su trabajo.

Se propone aquí un modo de trabajar el método de narración de historias, siguiendo 9 "momentos":

1. Temas Generativos
2. Historias de Casos
3. Círculos de Reflexión
4. Diálogo Estructurado

5. Toma de Notas
6. Tarjetas de *Insight* (elementos emergentes o lecciones claves)
7. Construcción de Categorías
8. Notas Teóricas
9. Generación de Plenario

Momento 1: Temas Generativos

En este espacio inicial se propone que los miembros del equipo distingan y propongan temas que desencadenen y estimulen la discusión dentro del equipo. Se trata de temáticas que incorporan en sí la conflictiva propia de las comunidades o de los contextos en que se trabaja. Obviamente, no se espera que sean resueltos rápida o sencillamente puesto que se trata de temas que generalmente están vinculados al poder dentro de las relaciones, un poder que muchas veces está fuera del alcance interventivo de los miembros del equipo. Sin embargo, al ser temas que plantean dilemas, explicitan la necesidad de tomar posiciones críticas.

Algunas **Preguntas Generativas** que pueden ser de utilidad en este momento podrían ser:

- ¿Cómo son definidos los temas relevantes? ¿Quién o quiénes los define(n)? ¿Para quién o para quiénes son relevantes?
- ¿Cómo son tomadas las decisiones?
- ¿Qué sucede cuando los/las usuarios/as quieren una cosa y las autoridades otra?
- ¿Cómo puedo hacer un trabajo que haga una diferencia?

Momento 2: Historias de Casos

En este momento se precisa que las historias emergentes en la discusión entre los miembros del equipo sean contadas en primera persona. También es posible referir a otros individuos o grupos, pero teniendo presente que son historias contadas desde la "voz" y la experiencia de quien narra la historia, y no "la" historia de esos grupos o individuos referidos.

Es importante tener presente que la discusión en este momento debe regularse según ciertas **normas grupales** que buscan resguardar la efectividad del proceso:

- Los narradores son voluntarios: Esto quiere decir que no es posible coercionar a los miembros del equipo para relatar las historias de casos.
- Se espera que como máximo se ocupen 10 minutos en este momento.
- Mantener una posición crítica frente a los problemas y a las soluciones emergentes.
- Propiciar un clima de respeto y cuidado hacia los participantes.
- Se requiere asegurar la confidencialidad de lo dicho en el espacio grupal, tanto respecto del contenido emergente entre los miembros del grupo, como de los comentarios y vivencias personales de cada miembro en el ejercicio realizado.

Momento 3: Círculo Reflexivo

En este momento lo central es llevar la reflexión entre los miembros del equipo en torno a las siguientes preguntas eje: **¿Cómo esta historia**

relatada es también mi historia? ¿Cómo esta historia me hace sentir respecto al narrador, su experiencia y mi propia experiencia? Se intenta invitar a que cada interlocutor se conecte emocionalmente con quien narra. Una invitación que se constituye en el encuentro-desencuentro de sentido respecto de lo que el narrador ha relatado y la propia experiencia.

Se sugiere que los **comentarios sean breves y simples** a fin de facilitar el proceso de equipo, dando la posibilidad de que la mayoría de los participantes, si es que no todos, puedan dar cuenta y compartir sus reflexiones.

Momento 4: Diálogo Estructurado

Este momento supone la emergencia de un diálogo que provea una descripción "rica" y detallada de lo sucedido o relatado. La idea es generar, como resultado, una "conversación" donde participen cada uno de los miembros del equipo, ofreciendo una o más explicaciones para comprender lo acontecido e ideas de cómo mejorar el bienestar de las personas en relación a la práctica de los/las operadores/as.

El diálogo **sintetiza lecciones claves desde las propias historias** de los miembros del equipo, y contribuye a la planificación de nuevas acciones, basadas en los propios *insights*, entendidos como un "darse cuenta", como *elementos emergentes.*

Momento 5: Toma de Notas: ¿Por qué?

El ejercicio de registrar lo conversado no sólo pretende contribuir a la generación de un conocimiento "local" de la praxis del equipo, en la forma de "notas de campo", sino también es un ejercicio que entrena para "escuchar" diferentes clases de preguntas y respuestas (descriptivas, explicativas, sintéticas u orientadas a la acción), al tiempo que entrena para "escuchar" *elementos emergentes* referidos a buenas prácticas.

Las notas son tomadas por cada miembro del equipo en una regularidad determinada por y para el equipo.

Momento 6: Tarjetas de *Insight* (elementos emergentes o lecciones clave)

El propósito en este momento es co-construir *lecciones claves* desde la narración de las historias que fueron relatadas.

Para ello se sugiere que cada participante revise sus notas y comentarios, y exponga en unas tarjetas 2 ó 3 ideas que le parezcan relevantes. Posteriormente, con la revisión de las ideas planteadas por el total de los participantes, se construyen **tarjetas de insight (elementos emergentes)** que contengan acuerdos grupales respecto de los contenidos emergentes individualmente.

El ejercicio reflexivo se propone aquí desde preguntas como: **¿Las otras personas del grupo tienen similares elementos emergentes?** La forma en que cada miembro del equipo genera sus elementos emergentes, **¿Está de acuerdo a la forma en que el narrador (quien escribe acerca de la experiencia) lo interpreta?**

Momento 7: Construcción de Categorías

En este momento los miembros del equipo deben trabajar sobre 3 ó 4 tarjetas al mismo tiempo, leer los contenidos y distinguir patrones en ellos, en términos de similitudes y relaciones, es decir, mirar "bajo las

palabras" las ideas que conectan las tarjetas de elementos emergentes que se seleccionaron inicialmente. En este punto es importante evitar categorías únicas o "una gran categoría" que pretenda abarcar todo.

Luego, se nombran las categorías generadas: ¿Qué idea/s relaciona/n todos los **elementos emergentes** juntos? Teniendo en cuenta que no es/son "la/s idea/s verdadera/s".

Momento 8: Notas Teóricas

En este momento, los miembros del equipo deben organizar los **elementos emergentes** correspondientes a cada categoría, para ello se recomienda imaginarse explicaciones para las ideas expuestas en alguna secuencia lógica, para ser entendido por alguien ajeno al grupo.

Algunas preguntas que facilitan organizar las categorías emergentes son:

- ¿Dónde comienza la "historia de ideas"?
- ¿Cómo progresa?
- ¿Dónde termina?

El resultado de este proceder llega a constituirse en una **"teoría basada en la práctica"** del equipo.

Momento 9: Generación del Plenario

Este último momento emerge como un modo de poner en discusión los conocimientos co-construidos respecto de las prácticas del equipo.

Se debe elegir 2 o 3 elementos emergentes sobre la práctica desde la historia grupal que desea ponerse en discusión y revisión.

La principal ventaja de este procedimiento es la sistematización de las prácticas, en tanto permite hacer una reflexión grupal que resulta en la emergencia de un conocimiento local respecto de las propias prácticas del equipo de un programa, en un lenguaje que admite compartirlo con otros equipos, y que incluso posibilita incorporarlo en los posteriores lineamientos de acción de proyectos futuros.

Además, el método de contar historias en el trabajo de equipo constituye en sí mismo una herramienta desconstructiva de los discursos incorporados en el quehacer de los profesionales respecto de sus prácticas y de su modo de acercarse a los contextos particulares en los que trabaja. Se provee así de nuevas categorías comprensivas, las cuales amplían el dominio de acción frente a alguna situación o "caso" que estuviese entrampando a los/las operadores/as.

- **Trabajo con usuarios**

Durante el proceso de intervención se pesquisan los momentos en los cuales privilegiar la búsqueda de comprensión, significación y sentido a las relaciones que se establecen participando de la red. Esto quiere decir, buscar los momentos de la conversación en los cuales problematizar acerca de la red misma. Se trata entonces de introducir en la conversación con el niño, niña o adolescente lo que la red significa y lo que se puede pretender de ella.
Muchos de los profesionales de los diferentes programas tienen muy claro, a partir de sus experiencias, que especialmente los niños y niñas y adolescentes, requieren de un cierto nivel de comprensión sobre el sistema del cual participan, sobre todo en circunstancias en que su situación se encuentra judicializada y aún más si se piensa en cómo evitar

los procesos de victimización secundaria, situación que muchas veces es producida, sin querer, por la participación en una red demasiado amplia.

La propuesta que se describe ahora no estaría centrada solamente en incorporar la situación problemática en la red para el mayor aprovechamiento de los recursos, sino más bien en generar conversaciones y reflexiones en torno a los diferentes actores participantes de la red, con el objetivo de dotar de sentido al trabajo en red, también y sobre todo, para los niños, niñas y adolescentes involucrados.

Dicha acción/conversación tiene una serie de objetivos que se describen a continuación:

1. Comprender el sentido de la red
2. Desmitificar los diferentes actores en la red
3. Comprender el propio rol dentro de la red
4. Visualizar las posibilidades (y cierres) que ofrece la red
5. Activar al sujeto dentro de la red

Dar por supuesto que los miembros de la familia que participan de un proceso de intervención saben el por qué de participar en red y cómo sacarle el mayor provecho, sería exigirles demasiado a personas que frecuentemente están preocupados de otro tipo de urgencias. Además la propia familia en ocasiones puede ser quien ilumine a los/las operadores/as en un uso adecuado de la red, en función de aquello que las personas están dispuestos o no a hacer. Frente a un caso en el cual participan niños o niñas y se está en red con el tribunal de familias (cosa que los niños entienden sólo como el juzgado), un ejemplo de conversación posible giraría en torno a las siguientes preguntas tipo:

¿Por qué existen los tribunales? ¿Para qué sirven?
¿Qué piensas de las decisiones que toma un tribunal?
¿Por qué un tribunal participa de tu vida?
¿Quiénes son los que trabajan dentro de un tribunal?
¿Qué hacen las personas que trabajan en un tribunal?
Si pudieras decirle algo al tribunal, ¿Qué le dirías?
¿Qué crees tú que piensa el tribunal de ti?
¿Qué crees tú que piensa el tribunal de tus padres?
¿Cuándo dejarás de estar relacionado al tribunal?
¿Qué quieres que le diga yo al tribunal?
Pongámosle un nombre a este tribunal: ¿...?

Por otra parte, la incorporación de la red, ya sea en términos de la presencia física de sus componentes o en términos del trabajo con sus "voces", va entregando al proceso de intervención elementos que dan soporte a los objetivos propios de la conversación externalizadora. Esto, en tanto aquello que se externaliza, va siendo problematizado por los elementos incorporados en el trabajo de red (por los miembros de la red), problematización que puede ir en la línea de corroborar los márgenes de un contenido a externalizar, o por el contrario, haciendo un contrapunto de lo externalizado.

Podríamos hablar así de una relación dialéctica con la red dado que su participación, bajo la modalidad aquí presentada, va apoyando la trayectoria de un proceso orientado a la externalización y enfrentamiento de un problema.

2.4 MANEJO DE CONFLICTO E INTERVENCIÓN EN CRISIS

Dentro de las variadas intervenciones que se han establecido para trabajar frente a situaciones de crisis, en este manual de herramientas se toma la opción de no describir aquellas intervenciones tradicionales

sino más bien centrar la atención en dispositivos pensados propiamente para el tipo de programas a los cuales se dirige este trabajo, es decir, equipos de intervención con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad de sus derechos fundamentales.

Es así como a continuación se describirán **tres dispositivos técnicos** que se proponen como alternativas frente a situaciones de alta complejidad y que se encuentran en un momento crítico que requiere una intervención de mayor urgencia. Ninguna de estas alternativas representará la realidad de las situaciones que enfrentan los profesionales ni menos aún abarcarán las posibilidades de acción, no obstante, plantearán orientaciones formales de cómo enfrentar relatos particularmente saturados por el problema.

- **Trivializar**

Aunque el nombre pareciera explicarlo, es importante que no se entienda esto como una acción destinada a restar importancia a la vivencia narrada por la persona con la cual se está trabajando.

> ***Trivializar**, en este contexto, refiere a desgastar conceptualmente una experiencia (un relato) a través de intervenciones repetitivas. El niño, niña o joven proporcionará el contenido, el/la operador/a proporcionará el contexto y la conversación "terapéutica" proporciona el sentido.*

La ventaja de este dispositivo estaría en el hecho que desgastar un relato conlleva a que disminuya su significancia, esto a través de llevarlo a determinados contextos, que permitan cosificarlo y deformarlo. Lograr que un contenido pierda su significancia, aunque sea momentáneamente, es vital para una situación que se encuentra en una fase crítica, teniendo presente que no constituye ningún tipo de acción/solución definitiva.

Es preciso señalar que la trivialización no se orienta desde la intención del/la operador/a en términos de acercarse a otro relato particular escogido por él, por el contrario, el trabajo del/la interventor/a se orienta derechamente al **desgaste del relato saturado por el problema que se cierra en torno al niño, niña o adolescente como única posibilidad de entendimiento de sí mismo.**

A continuación se presenta un ejemplo de preguntas asociadas al trabajo de trivializar:

> *¿Dónde está ese **miedo**?*
> *¿Qué haremos con ese **miedo**? Podríamos mostrarlo...*
> *¿Estamos hablando de un **miedo** grande o un **miedo** chiquitito?*
> *Yo también he tenido **miedo**... ¿Tu **miedo** es parecido a mi **miedo**?*
> *Deberías convidar tu **miedo**.*
> *¿Quién más de los que conoces tienen ese **miedo**?*
> *Hay quizás otras personas que tienen **miedo** pero es otro **miedo**, no como TU **miedo**...*
> *¡**Mied**o es una palabra fea!*
> ***Miedo:** ¿Sabes quién inventó la palabra **miedo**?*
> *A mí también me daría **miedo** si pienso lo que me cuentas.*
> *Pero no me gusta sentir **miedo**. ¿Te gusta sentir **miedo**?*
> *Si no te gusta sentir **miedo**, entonces dejemos de sentir **miedo**.*
> *Hablemos de otra cosa, que no tenga nada que ver con el **miedo**...*

La idea de una intervención de este tipo, como se aprecia en el ejemplo, está basada en el desgastar a través de la repetición y sobre todo, en la posibilidad de que el concepto (en este caso una emoción) se pueda

llevar a diferentes contextos, para mostrar explícitamente los límites de su importancia en algunos de ellos.

Comunicacionalmente, el acto mismo de repetir un concepto puede tener un efecto en torno a la importancia o al uso de dicho concepto, esto si se logra que sea una repetición que tiene sentido en la conversación. Recuérdese que los niños y niñas de edad cercana a los diez años, todavía están en un proceso de articulación conceptual. La intervención opera bajo el supuesto de que aquella articulación conceptual sobre la cual se interviene influirá en la modalidad de actuar y también en la forma de sentir, es decir, un impacto a nivel de las acciones y también a nivel de las emociones.

Esto último deja entrever una visión de sujeto integrado respecto del sentir, pensar y actuar; un prejuicio del que habría que hacerse cargo si se quiere proponer una intervención de este tipo, abandonando la anquilosada concepción clásica de mente cuerpo y la concomitante separación de los dominios de cuerpo y del habla.

- **Sentido momentáneo y sentido significativo**

Este dispositivo se propone dado que se considera que la principal característica de una situación de crisis es la falta de sentido que tiene una experiencia para la persona, es decir, se tiene una experiencia frente a la cual no se tiene una explicación (o se tiene una explicación muy reducida o entrampadora). La asignación de sentido, como ya se ha establecido, resulta fundamental para el trabajo narrativo, dado que es aquello que inaugura la posibilidad de una modificación comportamental. Un cambio en el comportamiento y en aquello que se siente, deberá estar orientado por el sentido, de lo contrario sería sólo un cambio automatizado.

Cuando se dice que el cambio debe estar movilizado por el sentido, se quiere señalar que el **sentido es aquello que en términos de significado, justificación y orientación, da movilidad a un relato respecto de sí mismo o respecto de los otros.** Un relato con sentido en estos términos es un relato que es entendible para 'mí' (posee un significado), dona fundamento a mis conductas (justificación) y dirige el curso de mis acciones (orientación). De esta manera por ejemplo, si un adolescente relata que: *"Prefiero irme del colegio y en vez de regresar a la casa me junto con un grupo de amigos a pegarme una volá en una esquina"*, es posible decir con cierta propiedad que desde él y para él, esta acción relatada: Abandonar el colegio y consumir droga en ese lugar y con esas personas, es una acción llena de sentido, en la medida que es una acción relatada por él. No obstante, **una acción con sentido no es lo mismo que una acción "adecuada socialmente" o "saludable" o "normal"**. Por el contrario, si bien el sentido interactúa con juicios valóricos, morales, o de orden social, el sentido como tal cursa de manera separada, siendo su eje el ordenamiento de un relato para el sujeto. Por ello, se debe tener especial cuidado con afirmaciones que señalan enérgicamente muchas veces frases tales como "*este comportamiento no tiene sentido*", dado que **el comportamiento, siempre tiene sentido para quién lo actúa**. He aquí una de las grandes dificultades para el quehacer del/la operador/a, la cual está dada muchas veces en la deslegitimación -por parte de diversos actores sociales- de las acciones y relatos vivenciados por el niño, niña o adolescente.

Ahora bien, las acciones no se viven sino en la forma de relatos, esto dado que la experiencia sólo cobra sentido en el momento que es relatada. Es precisamente ahí donde una experiencia de gran activación física, por ejemplo, puede ser significada por algunos sujetos como una "gran emoción placentera, que quisiera repetir" y por otros como un "tremendo temor, que no quisiera volver a vivir". Esto demuestra que **es en el dominio del lenguaje donde la experiencia cobra sentido,** o

dicho de otro modo, desde dónde cada persona dota de sentido cualquier emoción.

Por ello se dirá que justamente donde el lenguaje –dado pragmáticamente como competencia narrativa– abre el espacio para la significación, también se abre espacio para la resignificación. Se plantea así que la significación, es decir, el acto de dotar de sentido una experiencia bajo la organización y estructura de un relato, es un acto de un orden que puede ser llamado espontáneo, no obstante, mediatizado por la complejidad de concomitantes sociales, políticos, culturales, económicos, entre otros. Ahora bien, dado que nuestro ámbito de transformación escasamente logra interferir en los procesos de significación, es decir, ser inaugurador y modulador de transformaciones culturales, políticas o económicas, tenemos que asumir un ámbito de acción en el plano de la resignificación.

*En este sentido, **resignificar** alude a la generación de las condiciones para desconstruir un relato con sentido, pero que al mismo tiempo habilita al niño, niña o adolescente para lograr un entendimiento de sí, de los demás y de sus problemas. Desde ahí se orienta a fomentar un nuevo relato más liberador y menos saturado.*

Este proceso, requiere así remover los cimientos que estructuran aquel relato con sentido pero saturado por el problema (trivialización), para generar las condiciones en torno a las cuales se levante, mediante un proceso de co-construcción entre el/la operador/a y el/la usuario/a, un nuevo relato que sea donador de sentido para éste/a, en términos de que le permita, siguiendo nuestro ejemplo anterior, relatar su experiencia con sentido. En el ejemplo señalado si lo relatado fuese ahora: Volver del colegio a casa sin pasar a la esquina, no porque "la droga es el gran peligro", no porque "me van a llevar detenido", sino porque "para lo que quiero (yo, primera persona) para mi vida esto sencillamente no tiene sentido; y como lo que quiero es ser deportista profesional debo llegar a casa y entrenar…", se estaría frente a un relato que además de poseer una estructura narrativa clara, presenta un **significado** (lo que hace es entendible para el adolescente mismo, no así si se fuera a su casa por que "la droga es mala", sin saber qué quiere decir eso); presenta además una **justificación** (se justifica tanto el irse a casa como el no pasar a la esquina por un hecho especifico y puntual que llena de sentido el comportamiento del adolescente), y presenta además una **orientación** (cuando el adolescente sale del colegio sabe perfectamente a dónde va, por qué va y qué debe y no debe hacer para llegar a ese lugar y lograr lo que quiere, lo que tiene sentido para él).

Todo este proceso señalado requiere un no menor tiempo de trabajo, no obstante es esencial que el/la operador/a identifique lo antes posible cuál es la estructura de sentido (significado, justificación y orientación) que moviliza el relato saturado por el problema del niño, niña o adolescente. En la medida de que el/la interventor/a logre aquello, estará mejor posicionado para orientarse a remover aquella descripción narrativa. Para ello es importante tener en cuenta la distinción que se señala a continuación entre "sentido momentáneo" y "sentido significativo", el primero de los cuales surge en términos técnicos como la posibilidad de apuntalar un sentido inicial y transitorio de manera de trabajar este momento crítico de la intervención. Luego de ello, se podrá hablar de un sentido sostenido en el tiempo, un sentido significativo, parecido al relato final señalado en el ejemplo anterior.

Considerando todo lo anterior, se hace prioritario asignar un sentido a la experiencia que se relata, sobre todo si esta experiencia está asociada al daño o algún tipo de vulneración, ya sea en las vestes de aquel que se vio afectado por la experiencia, como para aquel que se sitúa en la posición de victimario o de provocador de situaciones que producen daño a otro, como es el caso de los jóvenes señalados como infractores. En

ambos casos, la posibilidad de un cambio requiere, como primer paso, el asumir la necesidad de un sentido para el relato, algo que justifique, signifique y oriente un comportamiento novedoso.

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

En la figura se aprecia la propuesta de las dos alternativas mencionadas anteriormente, el asignar un "sentido momentáneo" y asignar un "sentido significativo" (sostenido en el tiempo), además de que en medio de éstos se sitúa el "compromiso". Todos estos conceptos serán explicados a continuación:

Sentido momentáneo: *Se tratará de la elaboración en conjunto, entre operador/a y usuario/a, de una explicación plausible para la experiencia que se está describiendo, narrando. La posibilidad de asignar un sentido estará asociada directamente a la posibilidad de verbalizar, de asignar responsabilidad y de liberarse, dentro de lo posible, del relato internalizado, especialmente si es éste una descripción culpabilizante o reductiva de sí mismo.*

Para que el sentido momentáneo tenga precisamente un carácter transitorio se requiere que cumpla con las condiciones de utilidad al momento de crisis, pero además el establecimiento de un compromiso, entre el/la operador/a y el niño, niña o adolescente, en la elaboración posterior en conjunto para la asignación (dotación) de un sentido que tenga mayor significancia y permanencia en el tiempo.

El compromiso se vuelve un aspecto fundamental del dispositivo técnico, ya que contiene en sí mismo la noción de proceso, situando al sentido momentáneo sólo como una primera fase de una articulación que tiene más etapas para declararse completa.

El compromiso de este modo debe darse en alianza entre el/la operador/a y el niño, niña o adolescente, bajo la idea de lo provisorio del sentido momentáneo. Con esto se quiere decir que en ocasiones, la instalación de un sentido momentáneo, por ejemplo de un relato que explique algún suceso de gran intensidad emocional acontecido, podría generar tal sensación de calma o regreso a la normalidad en el/la usuario/a que podría motivar la idea de dejar el trabajo hasta ahí y abandonar el proceso. Para que ello no ocurra es importante que se explicite la necesidad de establecer un sentido sostenido en el tiempo, precisamente dada su cualidad temporal y dado que la vida no es precisamente la suma de experiencias discretas.

Sentido significativo: *Se tratará de la elaboración, en conjunto entre operador/a y usuario/a, de una explicación que reúne ciertas condiciones de estructura y un cierto nivel de reflexividad respecto de la experiencia vivida. La posibilidad de asignar sentido significativo a la experiencia estará asociada a la asignación diferenciada de responsabilidades.*

Mientras el ***sentido momentáneo*** *estará directamente ligado a lo que se puede llamar una* ***función protectora****, el* ***sentido significativo*** *estará ligado a la* ***acción de responsabilidad*** *y con ello a la posibilidad de movilizar* ***acciones de reparación****.*

Así, el sentido significativo, o sostenido en el tiempo, es esencialmente la apertura de una posibilidad en el acontecer narrativo del sujeto que abre caminos -en oposición del cierre del relato saturado por el problema-, pero en torno a los cuales el sujeto es el principal responsable de las decisiones, entre ellas, la reparación. La función así del/la operador/a no es tampoco convencer, sino que generar las condiciones suficientes para que, bajo un nuevo mapa narrativo, comprensivo de su propia vida y sus relaciones y valores, el niño, niña o adolescente pueda reevaluar con consciencia la cualidad de sus relaciones pretéritas. Sólo desde ahí resultará plausible hablar de reparación.

Por último, es necesario aclarar que la generación de un sentido significativo será el producto de todo un proceso de intervención, lo que implica un acompañamiento por parte del/la operador/a en esta elaboración compleja, teniendo al mismo tiempo la oportunidad de monitorear si se están desarrollando acciones asociadas a esta re-elaboración de la experiencia. El/la mismo/a interventor/a puede aprovechar éstas a modo de retroalimentación y como insumo para generar conversaciones respecto de las nuevas alternativas y/o visiones de la realidad y de los propios recursos, que emergen de la reflexión sobre estas nuevas distinciones.

- **Soluciones (acciones) narrativas**

El tercer y último punto refiere a la posibilidad de generar soluciones en el proceso de intervención que tengan directa relación con la situación que se está viviendo. Ya no se opera en términos de dar una significación, sino más bien de elaborar en conjunto explicaciones, atribuciones y, en definitiva, acciones en la lógica de la prevención, disminución o derechamente el cierre de determinadas prácticas que están produciendo daño.

Dado que el propio proceso de intervención incorpora ciertas prácticas asociadas a determinadas situaciones de crisis, la propuesta es acompañar estas acciones, que determina el contexto de intervención (marco legal, formal, procedimental), de acciones narrativas asociadas a una significación alternativa. Es decir, si un proceso es judicializado, se realizarán varias acciones que se siguen del procedimiento formal de judicialización de una situación problemática. Si, por ejemplo, en un proceso se realiza una derivación o una interconsulta para sostener la situación crítica que se está enfrentando, se realizarán otras acciones que se siguen del procedimiento formal de derivación. Si el proceso requiere de una acción drástica, como lo es el solicitar la reubicación de un niño o niña y su consecuente internación en alguna de las instituciones presentes en el contexto, se realizarán otras acciones que se siguen del procedimiento formal de reubicación. Son todas estas acciones, que se siguen de los procedimientos formales, las que se acompañarán de atribuciones y narrativas revisadas en el proceso de intervención en conjunto con el/la operador/a.

Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

Como se aprecia en la figura, frente a una acción legal, a modo de ejemplo, se tienen tres pasos a seguir, orientados idealmente al logro de acciones narrativas en tanto procesos de significación alternativa:

- **Información**

La dimensión que normalmente se cumple, de informar, dar cuenta de, al usuario respecto de cuáles son los caminos a seguir en el proceso de intervención. La dimensión de información satisface condicionantes legales, las cuales determinan que el niño, niña o adolescente (y en muchos casos, el adulto responsable a cargo de éste/a), sepa cuáles son las acciones con las cuales deberá cumplir durante el proceso.

- **Comprensión**

Incorpora un nivel más complejo que requiere una elaboración de la información, es decir, no sólo se da cumplimiento a la entrega de la información, sino que, además, intenta que el/la usuario/a, aun cuando sea un/a menor de edad, pueda llegar a un nivel de comprensión respecto de lo que ocurre en su actual proceso. Esto va directamente en la búsqueda de que pueda tener una participación activa, así como también un entendimiento de cómo operan diferentes servicios, con ello, el/la usuario/a llegaría a comprender el por qué de la intervención de estas entidades en su propia vida.

- **Acción narrativa**

A propósito de la comprensión recientemente descrita la propuesta incorpora un tercer paso, aún más complejo, que requiere un acompañamiento más fuerte de parte del/la operador/a para llegar a determinar acciones posibles (que tengan un sentido declarado) que vayan de la mano de las acciones que determina el proceso. En el ejemplo de una situación en la cual se determinan ciertas acciones legales, se trataría entonces de establecer en conjunto cuáles son las acciones narrativas (cuáles descripciones, relatos, declaraciones) se harán al momento de participar por ejemplo de un comparendo o una conversación con los personeros de la institución judicial.

No muchos procesos incorporan procedimientos que acompañen las acciones que determinará el proceso. Esto es muy propio de los momentos de crisis, ya que están asociados a ciertas acciones que se iniciarán para disminuir el riesgo o bien para lograr frenar algunas situaciones de vulneración. Las intervenciones que acompañan estas acciones son normalmente orientadas a la entrega de información, lo que indica la normativa legal, sin embargo, la novedad estaría en **avanzar un paso más allá en la comprensión de dichas acciones y luego en determinar otras acciones que vayan de la mano con la participación en dicho proceso, que muchas veces es tanto o más traumático que la propia experiencia inicial.** Por ejemplo revisar las diligencias regulares rea-

lizadas en el proceso legal con conversaciones en torno al sentido de tales acciones para su vida, revisando por ejemplo, cómo tales acciones, fundamentalmente desagradables, no son consistentes con aquello que él quiere para su vida, o reflejan una imagen de sí que resulta antagónica a con aquella imagen que desearía proyectar. En definitiva, la idea es que la acción narrativa esté presente, más allá de la información y la comprensión puntuales, pero conteniéndolas al mismo tiempo. **La finalidad es que el ámbito legal, procesal, judicial, de protección, etc., no curse como un dominio "sin sentido", sino que sea otra voz significativa para el proceso de intervención.**

2.5 SEGUIMIENTO

Bien saben los/las operadores/as sociales que intervienen en contextos de alta complejidad lo difícil que resulta, para un proceso de intervención global, presentar de manera estructurada y ordenada cada una de sus fases demarcadas y diferenciadas de manera tal que se pueda disponer de un proceso completo y replicable. Muchas veces el "seguimiento" está condicionado casi de manera exclusiva por el cumplimiento de los tiempos que la institución establece e incluso, en algunos casos, se da por el cumplimiento de la mayoría de edad de algunos adolescentes o de la pérdida de su condición de inimputabilidad.

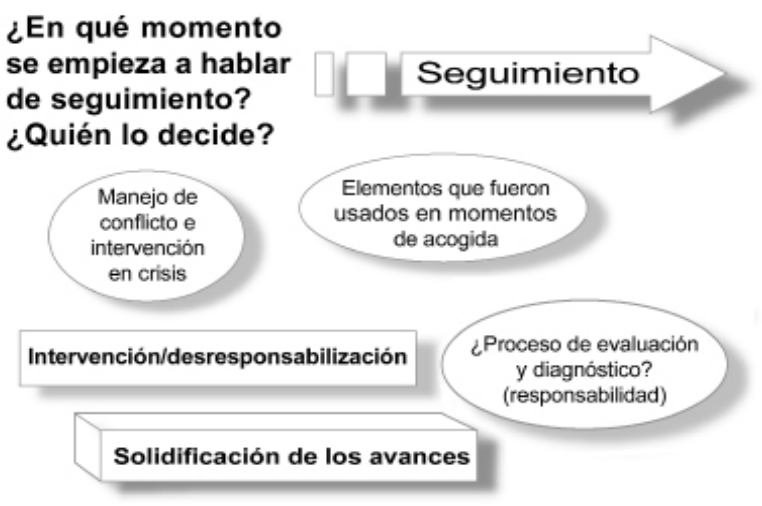
Es así como el seguimiento será un proceso comprendido como un aspecto transversal de la intervención, no como una fase puntual, articulándose en función de muchas condicionantes, las cuales en muchas ocasiones, escapan a las características que ha tenido este proceso en particular y que más responden a condicionantes externas que a la especificidad de cada caso. Los/las operadores/as sociales, ante esta situación, se ven obligados, por una parte, a responder al mandato de la institución -sobre todo a las limitaciones respecto del tiempo máximo de intervención- y por otra parte, a buscar sostenerse en algunas **claves de intervención** en el seguimiento.

A continuación se señalan algunas de estas claves de intervención en el seguimiento, coherentes con los supuestos seguidos hasta acá desde una perspectiva narrativa:

- Construcción paso a paso de un sentido significativo
- Flexibilización de los nuevos relatos
- Solidificación de las narrativas alternativas
- Sedimentación del sentido de las acciones que se desarrollarán
- Responsabilización de las partes involucradas en un relato segmentado
- Programación articulada de las narraciones futuras

La utilización de estas claves dependerá de la libertad que goce el proceso de intervención global respecto del cierre del mismo. Así, si se cuenta con un mayor tiempo y disponibilidad para efectuar encuentros (o visitas) de seguimiento se tendrá mayor posibilidad de trabajar en base a sedimentar el sentido de las acciones futuras. Sin embargo, si el proceso se ve limitado en este aspecto, entonces se esperará que aquella sedimentación la logre el/la usuario/a haciendo uso de sus propios recursos.

Un aspecto digno de mencionar es la importancia de cuestionarse en el proceso, respecto de quién determinará los lineamientos que indiquen el inicio de un seguimiento, lo cual estará directamente relacionado con la posibilidad de visualizar cambios evidentes respecto de la situación problemática.



Material Capacitación Sename - Deprode / Eqtasis - Universidad de Chile, 2007-2008.

La determinación del inicio de la fase de seguimiento (así como de quién establece cuánto podrá durar el proceso global) es fundamental, en tanto se podrán tomar decisiones de incorporar o no ciertos dispositivos técnicos bajo el supuesto de que se está en una fase de finalización o cierre.

Es importante consignar que más allá de las dificultades ya expuestas respecto del proceso de seguimiento queda claro que: Este proceso no debería ser entendido como un proceso de cierre o final, sino que pueden levantarse seguimientos de ciertas acciones narrativas en distintos momentos del proceso de intervención; que además el seguimiento no requiere una demanda de que todo esté finalizado, debiendo asumir más bien que se define el seguimiento justamente dado que varias acciones están en proceso de cambio; que el seguimiento implica no el seguimiento exclusivo del niño, niña o adolescente, sino que de todas las partes involucradas; y que dado que el seguimiento se proyecta respecto de la nueva relación de un niño, niña o adolescente con un problema, mediado por procesos novedosos de significación, el operador debe estar atento a las señales que puedan dar los primeros.

Finalmente, si bien algunas de estas orientaciones para el proceso de seguimiento pueden resultar más exigentes de lo habitual para el equipo de trabajo, la idea será lograr en el tiempo la sistematización de un dispositivo de seguimiento consistente con la realidad del programa. Así, iniciativas como la realización de encuentros con adolescentes que han formado parte del programa en el pasado, la formación de tutores al interior del centro, la creación de grupos de trabajo con redes compuestas por otros participantes del programa, así como celebraciones y rituales asociados al reencuentro, permitirán entre varias otras acciones, ir delineando una metodología sistematizada de la situación actual de los usuarios y consolidar un relato respecto de su paso por el programa, más cercano a una vivencia importante y de largo alcance en sus vidas.

V. Reflexiones finales

A continuación se presentan las principales reflexiones que fueron emergiendo en el proceso de trabajo en torno a herramientas teórico prácticas para el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de sus derechos.

Al pensar en el impacto que tiene el trabajar desde una perspectiva de Interfaz en contextos de alta complejidad, es posible distinguir la interfaz como un cuestionamiento y un desafío respecto de la implementación de políticas públicas en contextos como los señalados. Desde aquí se visualiza a los modelos de red y, especialmente, la práctica de red, como un intento pragmático de enfrentar y dar respuestas efectivas por medio de la activación y utilización de recursos disponibles en los distintos programas convocados por las orientaciones de Sename.

Asimismo, es posible entender el uso de un enfoque de Interfaz como una herramienta de retroalimentación constante entre la institución y los espacios mismos de intervención. De este modo, la exploración, el diálogo y la mutua cooperación de las diversas voces sociales podrían contribuir al diseño e implementación de políticas relativas a los territorios, alentando el empoderamiento y reencantamiento de los equipos. Por ende, el aprovechamiento de la interfaz pudiera enriquecer el trabajo en red, concibiéndolo como una posibilidad de mayor autogestión de los mismos operadores, junto con una particular motivación de conquista de espacios para la intervención, por sobre la idea de reproducción de estructuras en los mismos.

Además de presentarse como una forma de trabajo en redes, el modelo de interfaz ofrecería también una herramienta práctica para mirar y mirar-se en el espacio relacional del que cada operador es parte, reenfocando el trabajo al interior de los equipos desde una mirada amplia, en relación con su posicionamiento en el entramado de relaciones inter e intra equipo. Por ejemplo, aparece la posibilidad de distinguir

qué formas de relacionamiento se generan entre la interfaz Sename-Instituciones-Programas. Cada una de estas entidades tiene intereses discrepantes y en común; cada una tiene formas de articulación con otros actores desde los distintos niveles en que operan, y cada una tiene lógicas de trabajo particulares, no siempre visualizadas ni comprendidas por las otras entidades. Así, puede ocurrir que, por ejemplo, los programas adjudiquen a Sename responsabilidades propias de las ONGs encargadas de llevar a cabo un programa, o que Sename, en ocasiones, tenga dificultades para lograr el acercamiento suficiente a los programas y equipos de trabajo, desde las propias lógicas de éstos. Escenarios de esta índole pueden ser comprendidos como complejidades que invitan a construir espacios de encuentro que faciliten la comprensión de los diversos aspectos que muchas veces aparecerían como distantes o divergentes en torno a la misma implementación de una política social.

Desde este modelo, es posible que surgiera desde los/las operadores/as sociales el interés por construir sus propios modelos de intervención en espacios de reflexión y sistematización sobre las propias prácticas y metodologías del trabajo; el conocimiento que surge desde los equipos podría hacerse más visible y accesible a las entidades que, en niveles distintos de operar, tendrían dificultades para acceder a información tan relevante como son las estrategias y métodos de intervención con que los profesionales enfrentan los problemas en contextos de vulnerabilidad.

Respecto de lo planteado anteriormente, el enfoque de interfaz también es útil para dar cuenta de las articulaciones de los programas en un nivel horizontal con otras entidades, las que también tienen sus propias lógicas y objetivos: Salud, escuela, vivienda, municipios, etc., presentándose esta articulación muchas veces dificultada por las dinámicas de cada entidad. La búsqueda de relaciones de colaboración y complementariedad se torna otro desafío para llevar a cabo la tarea interventiva del programa, reflexionando y construyendo conocimiento respecto de las prácticas que se han de llevar a cabo intersectorialmente, a fin de alcanzar los objetivos propuestos por cada programa en la consecución de una intervención psicosocial efectiva.

Dado que el modelo de redes tiene su origen en una suerte de adaptación y/o integración del modelo ecológico a las políticas públicas, la práctica de redes se ha traducido fundamentalmente en conectar actores de distintos ámbitos o niveles de sistemas. No obstante, hoy es interesante ampliar estas prácticas hacia espacios horizontales de encuentro y trabajo intra-interequipos de manera de generar experiencias positivas de conocimiento y reconocimiento sobre cómo otros gestionan y traducen en prácticas sus proyectos. En este sentido, el aprovechamiento de la práctica de red equilibraría la verticalidad de las directrices teóricas y metodológicas en el diseño e implementación de programas desde lo institucional, las que en ocasiones son percibidas por los/las operadores/as como ajenas a sus prácticas.

Por otra parte, es posible observar cierto grado de sorpresa y reencantamiento en los operadores al visualizar que el trabajo en red hace énfasis en los recursos de los usuarios y su entorno, más que en sus falencias. Así, el niño, niña o adolescente, será el foco de la intervención, pero este foco se ha de contextualizar en la comunidad, considerando los múltiples actores e interventores/as que allí se encuentran.

La conjunción del modelo socioeducativo y el modelo de narrativas no ha sido casual, puesto que en los servicios centrales de Sename se aprecia una creciente tendencia a la reflexividad de las prácticas, lo cual responde a las exigencias que impone el tratamiento de las temáticas de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, en concor-

dancia con los planteamientos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Desde esta imbricación es posible notar la evidente necesidad de acceder a un modelo que aporte lineamientos teórico prácticos específicos y claros como por ejemplo: Externalización, reasignación de sentido, trabajo de saturación de conceptos, entre otros. Pero que también dote a estas prácticas con una actitud reflexiva constante, la que debe ser manifestada por el/la operador/a y que, a su vez, debe ser fomentada en el usuario a través de las prácticas de orientación formativa que establezca con el mismo.

Ya en el ámbito de las herramientas prácticas, cabe preguntarse sobre el impacto que pudiera tener la compresión del proceso de intervención desde un modelo narrativo. Considerando la acogida, por ejemplo, se sugiere comprender ésta como parte de un proceso de resignificación más amplio y complejo, alejado de lo lineal y secuenciado en el tiempo. Esto es, que se invita a comprender la acogida no como una etapa previa a la intervención, sino como una intervención en sí misma. La acogida generalmente se ha considerado como el primer encuentro entre operador y usuario, en el supuesto de que esta instancia ha de proveer la contención y la generación del vínculo necesarios a las intervenciones posteriores. Lo que aquí se propone es considerar este encuentro como el encuentro de discursos diversos, donde ya se está co-construyendo algo nuevo y distinto a lo que cada actor/personaje traía antes. La acogida constituye el inicio de un encuentro interdiscursivo que se va reconociendo a medida que se va conversando, interaccionando con el otro. Una actitud de curiosidad se torna indispensable ante lo que el otro dice, piensa, siente y hace en dicho encuentro. La curiosidad es aquello que quizás muchas veces pasa desapercibido en el discurso, y que puede ser connotado y resignificado. La acogida, como aquí se propone, es un proceso que se da en cada encuentro y no una etapa posible de ser secuenciada.

No se trataría, entonces, de interpretar las intervenciones como momentos estratégicos, sino como actitudes y prácticas transversales a todo el proceso. La distinción de etapas secuenciales sólo es arbitraria; lo que ocurre en las interacciones con consecuencias terapeúticas es un proceso cuya complejidad es imposible de reducir a "pasos" a seguir. El proceso interventivo se entiende mejor como una co-construcción permanente y refiere más a una actitud constante de curiosidad, interrogación y reconocimiento de la experiencia del otro, y no como el cumplimiento de etapas particulares de una arquitectura lineal, como se leería desde la clásica premisa de lo que implica la adaptación de un modelo.

Por ende, el/la operador/a social que trabaja en programas del Sename requeriría contar para su quehacer con un manejo del modelo de narrativas, ciertas competencias en términos de actitudes y técnicas que contribuyan al desarrollo de un proceso conjunto de co-construcción, desconstrucción y dotación de sentido de la experiencia del niño, niña o adolescente (resignificación).

Se sigue de lo anterior, que las intervenciones del/la operador/a social no estarán directamente orientadas a la solución, es decir, no remiten a la necesidad de trabajar desde procesos ordenados y metas cuantificables. Esto ayudaría a tener la posibilidad de generar la distancia necesaria para cuestionar, desde la reflexión, las prácticas y políticas que sustentan la necesidad de trabajar, por ejemplo, con orientación a metas y determinados números de egresos, comprendiendo la utilidad de éstos desde una mirada más global (desde la complejidad de lo múltiple) y a la vez, más individual (desde la especificidad de cada caso).

Asimismo, es tarea del/la operador/a social el transformar su labor interventiva en un acto educativo que incorpore en el niño, niña y adoles-

cente valores propios de la cultura a la que pertenece y que, por ende, se inserten de la manera más natural posible en los espacios cotidianos de los usuarios. Desde esta carácter/necesidad de la intervención, resulta de gran relevancia el acceder a un modelo de trabajo que sea funcional en contextos complejos, no estrictamente formales, y que son mucho más abiertos y flexibles, esto es: Calle, intervenciones domiciliarias, colegio, pichanga, etc. En esta clase de contextos, las intervenciones requieren de particulares habilidades sociales y de improvisación, las cuales están en plena consonancia con las habilidades que ofrece al operador una perspectiva narrativa, las que se dirigen hacia el repensar y repensarse en la relación con otros y que incitan a ambas partes a cuestionar la naturalización de ciertas cotidianeidades, prácticas y "verdades" asumidas. Como resultado, se abren distintas posibilidades respecto de escenarios espaciales y temporales, donde imaginarse y coconstruirse como un otro posible.

Si bien el modelo narrativo puede resultar atractivo y útil a las intervenciones psicosociales ya que ofrece intervenciones operacionalizadas y tecnificadas, se impone la necesidad de explicitar que dicha tecnificación no responde a una estrategia instrumental, sino más bien a aspectos ideológicos y ontológicos que sustentan el trabajo en narrativas y que especifican la actitud particular del/la operador/a que propone este modelo.

¿Cuáles serían estas concepciones ideológicas y ontológicas del modelo narrativo que son atingentes a las intervenciones psicosociales?

Primero, señalar que lo que caracteriza la técnica del trabajo con narrativas es que ésta siempre remite a la concepción respecto de "quién es el otro". Esta perspectiva conlleva que las intervenciones no se produzcan desde una mirada estratégica, sino que dirigidas a un otro siempre presente y legítimo con quien yo me relaciono y aproximo desde una actitud de respeto, curiosidad, igualdad y transparencia. En otras palabras, acepta y concede la posibilidad de vincularse con los niños, niñas y adolescentes respetando su condición de sujetos de derecho que construyen activamente su realidad.

Por otra parte, desde esta perspectiva, existe una conciencia del poder que se pone en juego en la relación con el usuario. Dicho poder es declarado abiertamente por el/la operador/a, quien distingue las múltiples responsabilidades que conlleva ese poder, problematizando y delegando parte del mismo al niño, niña o adolescente, imbuyéndolo paulatinamente en un proceso de responsabilización y autonomía.

El modelo narrativo se posiciona desde una mirada en la que el observador está incorporado en la observación, lo cual aporta una recursividad en la cual quien observa (operador social) puede mirarse a sí mismo en la relación que establece con los otros. Lo antes expuesto posibilita al agente social la utilización más consciente de este vínculo en la coconstrucción de las historias posibles con el usuario, proceso que se puede intencionar con mayor claridad hacia discursos más responsabilizadores y emancipadores, alejando al niño, niña y adolescente de la exclusión y vulnerabilidad.

A la base de la técnica de externalización estaría la idea de erradicar la premisa de que las cosas "suceden dentro" del ser humano para rescatar que existe una dimensión relacional que sobrepasa la noción esencialista de individuo Por lo tanto, la externalización no remitiría a una técnica, sino a la noción de que el ser humano se va constituyendo en el lenguaje, en la relación con los otros y que desde este escenario, puede precisamente "reconstruirse".

Desde una perspectiva narrativa, el mirar la complejidad relacional implica un cierto grado de ansiedad e incertidumbre en el/la operador/a, quien frente al declarado reconocimiento de no poder hacerse cargo del devenir de una intervención –por cuanto la intervención no es instructiva- se enfrenta al dilema de la ética de la responsabilidad del ser-ante-sí y sus posibilidades v/s la ética del deber ser-ante-los otros y las normas.

El eje de la ética narrativa, en conclusión, está en hacerse cargo de lo no dicho, de lo que existe como posibilidad en el acontecer narrativo. En términos prácticos para el/la operador/a, no se trata de instruir al niño, niña o adolescente en lo que "debe ser" y en cómo "debería actuar" de mejor forma, sino en acompañarlo en el proceso de relacionarse y hacerse cargo de su propia historia y de las implicancias de las propias elecciones. Así, el usuario puede ir estableciendo las distinciones de lo "correcto" y lo "incorrecto" no desde la normatividad sino desde un sentido de responsabilidad y en acuerdo a su proyecto de vida.

Se sigue del modelo narrativo el hecho de no interesarse en hacer una descripción o teoría clínica acerca de por qué suceden las cosas que suceden. Es decir, no hay un afán diagnosticador o pronosticador de las distintas experiencias de los niños-as adolescentes, sino más bien un interés en situar una forma de reelaboración de la experiencia en la relación profesional. Por lo tanto, medidas tales como explicar o inducir conductas no forman parte de las prácticas narrativas. Éstas más bien se orientan a hacer surgir la voz del sujeto y su contexto desde una invitación a la reflexión y a la problematización de las prácticas v/s "soluciones" diagnósticas prescriptivas.

Finalmente, cabe preguntarse por la idea de cambio en la complejidad de las realidades de las que los/las operadores/as sociales forman parte. Es sabido que existen múltiples limitantes en el trabajo psicosocial, la mayoría proveniente desde niveles más estructurados, políticos, sociales y culturales. Sin embargo, lo que ocurre en el espacio microsocial, la transformación de cada uno de los participantes, la responsabilización por las propias prácticas, la reflexión co-construida, las historias alternativas emergentes en los encuentros discursivos, permiten distinguir la posibilidad de cambios microsociales transformadores de las realidades. Se propone poner el foco en la posibilidad de cambio, teniendo conciencia de las limitaciones, pero con un horizonte ético que permita la emergencia de nuevas historias, con sentido para cada uno de los actores que forman parte del entramado relacional en el cual los niños, niñas y adolescentes son los principales protagonistas.

EQUIPO DE TRABAJO Y ASESORÍA SISTÉMICA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE CHILE