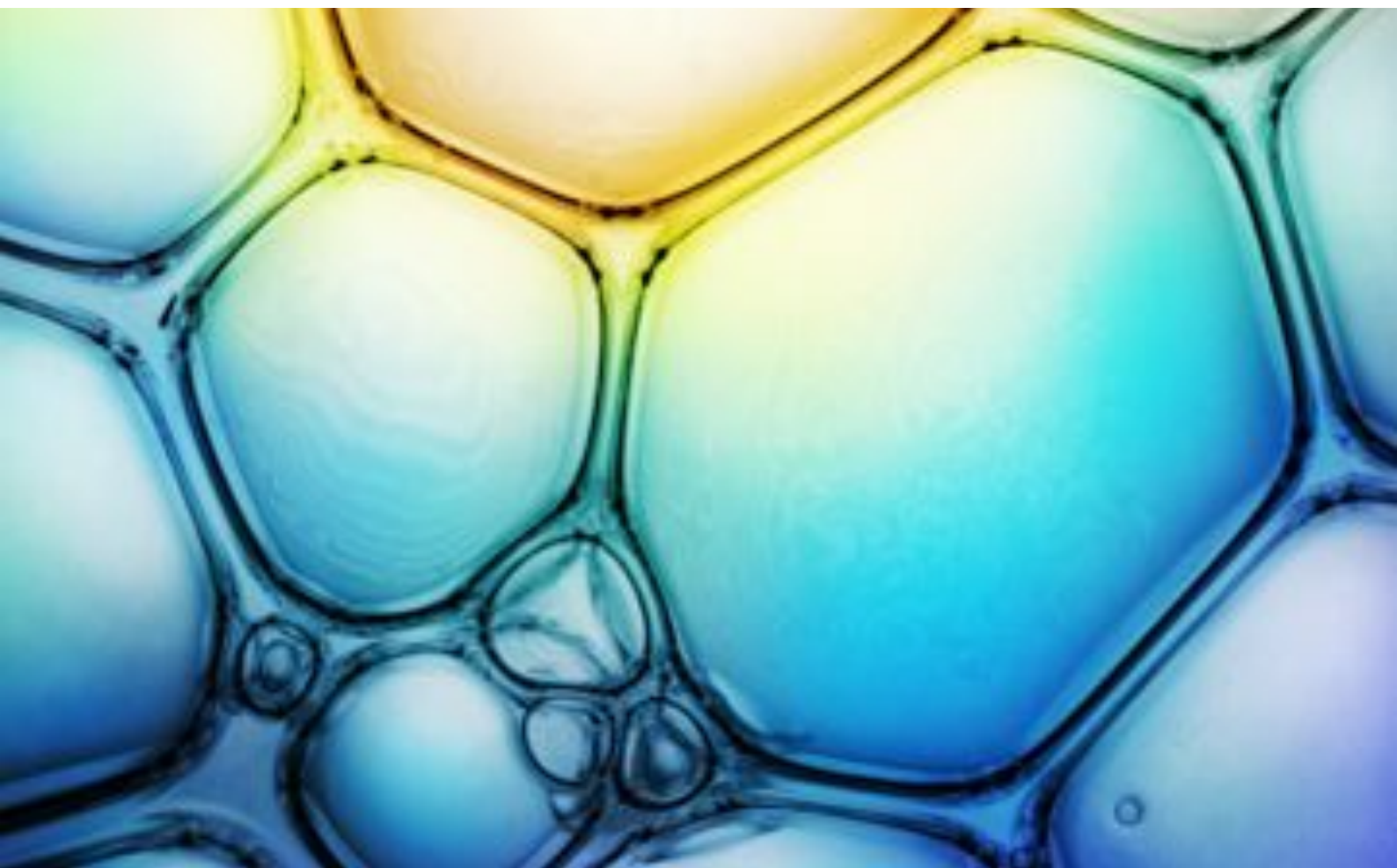


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Barbero, J. M. (2011)
1	Posiciones sociales y paradojas en trabajo social3
Article Artículo Paper	Varela, L. (2011)
2	Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple25
Article Artículo Paper	Tiernes, C. (2011)
3	El trabajo social y la educación social como pilares básicos para la atención y estimulación cognitiva de nuestras personas mayores.....47
Article Artículo Paper	Cruz, L. (2011)
4	Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida66
Article Artículo Paper	Delgado, G. A. (2011)
5	Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México89
Article Artículo Paper	Reyes, L. (2011)
6	Vejez en contextos indígenas y pobreza extrema en Chiapas 112



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Barbero, J. M. (2011)

"Posiciones sociales y paradojas en trabajo social"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 3-24.

Posiciones sociales y paradojas en trabajo social

J. Manuel Barbero¹

Universidad de Girona

Resumen

Este artículo de investigación señala que los trabajadores sociales presentan su ejercicio como resultado de tres grandes influencias: a) los condicionamientos del contexto social e institucional, b) la proyección de uno mismo y c) la proyección disciplinar.

El primer movimiento del artículo describe los aspectos que configuran estas tres categorías y da razones de por qué se generan.

Cuando los trabajadores sociales se explican en torno al trabajo social también expresan deseos. Con ello esbozan un verdadero proyecto de transformación del trabajo social y nos descubren otra cara de sus representaciones complementaria y explicativamente necesaria. Esta es la segunda aportación descriptiva.

El artículo, en un último movimiento, realiza un contraste entre esa representación de deseos y el tipo

1. Doctor, licenciado en Sociología y diplomado en Trabajo Social; profesor de la Universidad de Girona.

de interpretaciones con las que los profesionales operan en su ejercicio cotidiano (que ya fueron investigadas previamente).

Palabras clave: representaciones sociales, trabajadores sociales, ejercicio profesional.

Abstract

This research article indicates that social workers view their practice in terms of three great influences: a) conditions or determinants of the social and institutional context; b) the projection of one self; and c) the disciplinary projection. The first part of the article describes the aspects that make up these three categories and explains their generation.

When social workers explain themselves and the social work they do, they also express desires. In that way they outline a true project for the transformation of social work and they reveal another side of themselves and their representations which is complementary and explicitly necessary. This is the second descriptive contribution.

In the last section the article compares and contrasts the representation of desires and the type of interpretations the professionals operate with in their daily practice (which have already been investigated).

Key words: Social representations, social workers, professional practice.

Resum

Aquest article d'investigació assenyala que els treballadors socials presenten el seu exercici com a resultat de tres grans influències: a) els condicionaments del context social i institucional, b) la projecció d'un mateix i c) la projecció disciplinària.

El primer moviment de l'article descriu els aspectes que configuren aquestes tres categories i dona raons de per què es generen.

Quan els treballadors socials s'expliquen sobre el treball social també expressen desitjos. Amb això esbossen un veritable projecte de transformació del treball social i ens descobreix una altra cara de les seves representacions complementàriament i explicativa necessària. Aquesta és la segona aportació descriptiva.

L'article, en un últim moviment, fa un contrast entre aquesta representació de desitjos i el tipus d'interpretacions amb què els professionals operen en el seu exercici quotidià (que ja es van investigar prèviament).

Paraules clau: representacions socials, treballadors socials, exercici professional.

1. Introducción

El artículo realiza una exposición sintética de algunos de los resultados obtenidos en la investigación titulada «Trabajadores sociales: representaciones y ejercicio profesional». La investigación ha sido promovida por el Colegio Oficial de DTS de Cataluña y ha sido la base para la elaboración de una obra titulada *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*.

Con esta investigación hemos pretendido, en primer lugar, realizar una aproximación descriptiva a las representaciones que de la profesión desarrollan los trabajadores sociales y, en segundo lugar, elaborar una interpretación de las razones que permiten comprenderlas y, si es posible, explicarlas (poniéndolas en relación entre sí y con otros elementos contextuales y estructurales).

La investigación se ha desarrollado sobre la base del análisis de contenido del discurso de los profesionales (codificación, categorización, interpretación) que aparece en la transcripción literal de veintiuna entrevistas enfocadas. El tratamiento de la información ha sido del tipo «análisis de contenido para teorizar» y remite a una lógica inductiva.

2. Las representaciones

El trabajo social, tal y como los trabajadores sociales lo *presentan* (o lo *re-presentan*), es el resultado de una amplia variedad de aspectos o variables. Para dar cuenta del trabajo social, cada profesional entrevistado recurre a estas variables o, más bien, a parte de ellas de una manera particular. El reto de una investigación no es solo realizar una descripción de esas explicaciones particulares, sino intentar elaborar una ordenación de esos aspectos o variables, de manera que, más allá de la coherencia explicativa que cada trabajador social establece, encontremos cierta coherencia explicativa para el conjunto de ellos.

En nuestras conclusiones, la representación que los trabajadores sociales se hacen del trabajo social es el resultado de tres grandes influencias: a) de condicionamientos del contexto social e institucional, b) de la proyección de uno mismo y c) de la proyección disciplinar.

Tabla 1. Grandes dimensiones en las representaciones del trabajo social



Para establecer esta ordenación, hemos propuesto que las representaciones, en su variedad, podían ser comprendidas como resultado de la influencia de los diversos espacios sociales de los que los trabajadores sociales forman parte o han formado. En concreto, hemos considerado que tres grandes espacios de la vida social de los trabajadores sociales podían poner luz sobre sus imágenes: la posición en el seno del ámbito de la intervención social, la posición social de origen y la socialización educativa. En los siguientes tres apartados vamos a tratar de esbozar cómo comprenden estas influencias los trabajadores sociales.

Esta propuesta de interpretación de las representaciones parte de la consideración de que las ideas no son independientes de la vida social, ni de las condiciones en que esta se desarrolla. Esta proposición, que es básica en la sociología del conocimiento, nos sugiere que las ideas que los trabajadores sociales se hacen de la profesión y de las circunstancias que la envuelven dependen de su ubicación en el seno de diversos espacios sociales y de las posiciones que en ellos ocupan. *Las representaciones*, como argumenta J. M. Morin (1996), «son las imágenes que nos forjamos del mundo y, como todas las prácticas sociales, están condicionadas por la situación en la que uno se encuentra».

Las imágenes que los trabajadores sociales se forjan del trabajo social y de sus condiciones se comprenden mejor si somos capaces de visualizar la posición social que ocupan

dentro de los espacios sociales en que realizan su vida. El concepto de *posición social* sugiere que estamos «en medio de» interacciones singulares y somos influidos por las oportunidades u obstáculos que de ellas se derivan. Así, los proyectos socioculturales de un colectivo, la interpretación que realizan de la vida social y los deseos que abrigan respecto de ella se encuentran estrechamente vinculados a esas posiciones. A su vez, esos proyectos e interpretaciones, al ser expresión de la posición social, nos permiten esbozarla (o, al menos, imaginarla). La posición social aparece, por tanto, como una trama o urdimbre de relaciones que daría razón de las representaciones profesionales a la vez que las integraría como elemento propio.

3. El trabajo social como ejercicio muy condicionado

Para empezar, debemos señalar que los trabajadores sociales presentan el ejercicio profesional muy influido por importantes obstáculos contextuales y cómo este hecho puede interpretarse como una expresión de rechazo hacia la posición que ocupan en el seno del ámbito del trabajo social (por supuesto, rechazo de una posición que comporta debilidad).

Una expresión directa, aunque parcial, de las características de la posición en el ámbito aparece cuando los trabajadores sociales se reflejan en la mirada del otro, cuando tratan de exponer cómo se sitúan el resto de agentes ante los trabajadores sociales, como se les ve, como se les enjuicia, etc. En la exposición que realizan los trabajadores sociales se perfila un ambiente de interacción atravesado de tensiones como corresponde a posiciones diferentes (intereses, ilusiones y puntos de vista diversos). Las relaciones que establecen los trabajadores sociales, que en ocasiones han sido calificadas de defensivas, se ven condicionadas por el estatus que se adscribe a la profesión y en el que se inscribe.

Las imágenes que respecto al trabajo social se atribuyen a los otros agentes son proyección de las relaciones que, con esos mismos agentes, perciben los trabajadores sociales. En buena medida, esa representación de las relaciones puede ser entendida como una forma de queja,² pero, también, como un reproche. Interpretadas como queja, las representaciones vienen a decir que no hay verdadero aprecio por el trabajo social, que se instrumentaliza por parte del poder

2. Aspecto que se ha subrayado en investigaciones precedentes, algunas ya lejanas en el tiempo (J. Estruch y A. Güell, 1976; J. J. Llovet y R. Usieto (1990), etc.).

y también por parte de las poblaciones destinatarias; que se desconoce o ignora por parte de la población general y que se desvalora por parte de otras profesiones, etc. Interpretadas como reproche, los trabajadores sociales nos dicen que, por parte del resto de agentes del ámbito, hay una falta de reconocimiento de las dificultades que encierran las relaciones de trabajo social y del esfuerzo que requieren.

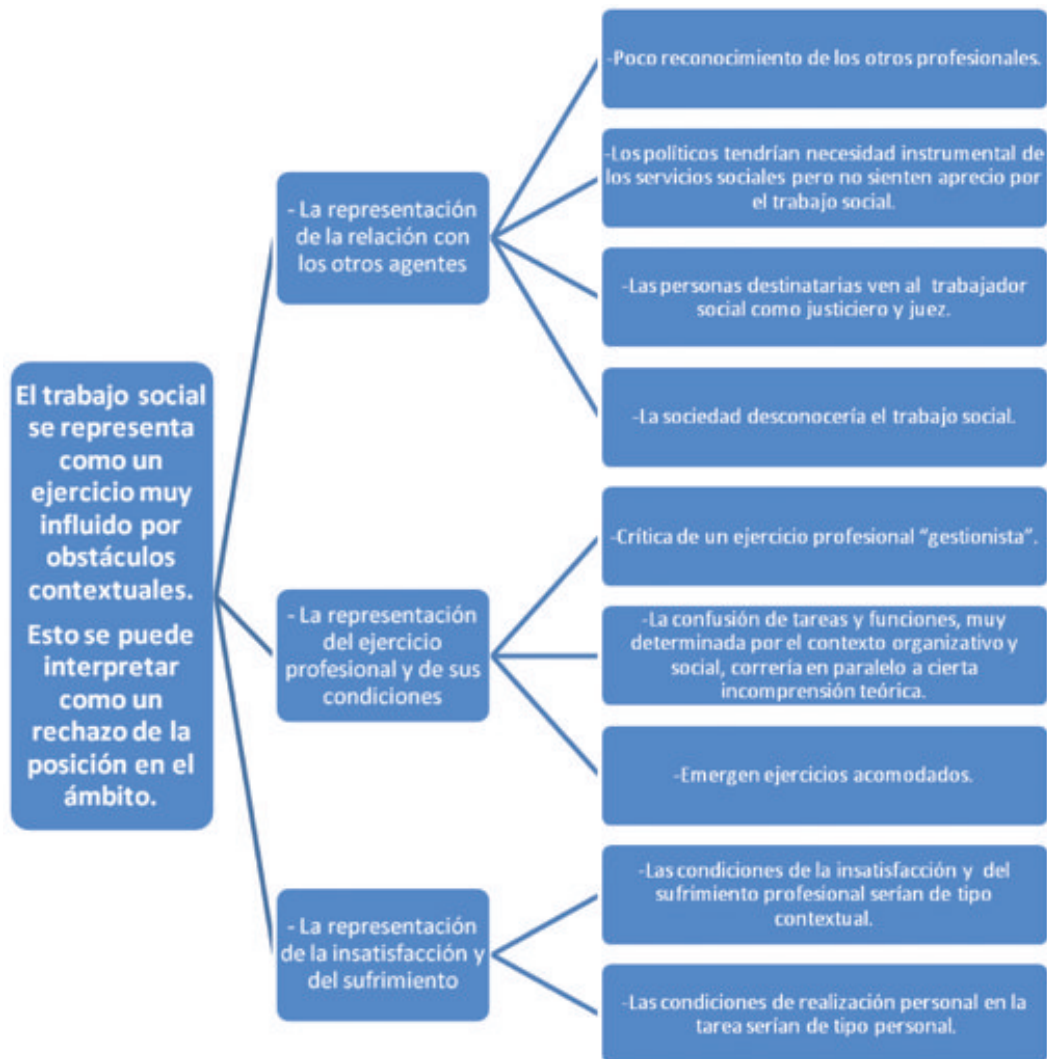
Los discursos señalan, además, una muy notable capacidad de autoexigencia profesional. La autocrítica a que someten el propio ejercicio revela que la profesión no rehúye sus imaginarios (en poca medida recurre a mecanismos de adaptación de preferencias o al autoengaño). Sin embargo, la censura que del ejercicio profesional realizan los trabajadores sociales no es solo autocrítica. Es, sobre todo, una crítica a las determinaciones de la posición. El ejercicio concreto y sus características estarían estrechamente ligados a esa posición dentro del ámbito. El remarque de la dependencia del ejercicio profesional respecto de las instituciones (y de los recursos que ellas ponen) es expresión de la debilidad que se percibe en la posición del trabajador social. En gran medida, las explicaciones que desarrollan los profesionales señalan hacia las cualidades personales cuando se describen las condiciones del éxito, mientras que lo contextual y la insuficiencia de la formación recibida aparecen como obstáculos o como razón de fracasos.

El trabajo social no es una profesión fácil. Las poblaciones a las que atienden los trabajadores sociales son, a menudo, expresión viva de los quiebres de la sociedad (personas y colectivos sujetos a formas diversas de marginación o exclusión). La conciencia que estos profesionales tienen de ello es grande puesto que, como veremos, su conciencia moral y sus comprensiones ideológicas les hacen especialmente sensibles frente a las formas de injusticia o las desigualdades. Su batalla contra la exclusión es tan real como inacabable: a menudo subterránea y discreta, es un aprovechar las grietas que los diversos cierres sociales dejan al descubierto.

Un esfuerzo en estas condiciones lleva a los trabajadores sociales a constatar las resistencias sociales o institucionales y, por ello, son emociones muy próximas los sentimientos de impotencia, la insatisfacción i el sufrimiento. Por poco que se resistan, las instituciones sociales, sin las que no hay solución, aparecerán ante el trabajo social como un gran obstáculo. El trabajador social debe encontrar en él mismo (en sus condiciones personales y profesionales) la fuerza para continuar insistiendo en ese esfuerzo.

En la tabla que sigue mostramos cuáles son los contenidos de las representaciones que, en nuestra investigación, acaban hablando de un trabajo social que se revuelve contra la posición que se le reserva.

Tabla 2. Variables y contenidos que nos permiten comprender que el trabajo social se representa muy influido por obstáculos contextuales



4. El trabajo social como proyección personal

La investigación que hemos desarrollado ha puesto también de manifiesto la importancia que los trabajadores sociales, en su representación del ejercicio profesional, dan a aspectos como la ideología, los valores o la vocación, y ello lo hemos interpretado como un *input* compacto en su comprensión del trabajo social, como proyección de uno mismo, de su mente, de su yo social.

Los contenidos que señalamos en el apartado anterior, nos han parecido más comprensibles conectándolos mediante una tesis que ha remarcado la importancia de pensar en la posición de los trabajadores sociales en un espacio que denominamos ámbito de la intervención. Sin embargo, no todos los contenidos de las representaciones se explican como emergencias del propio ámbito. Algunos aspectos de las explicaciones que desarrollan los trabajadores sociales adquieren mayor significado cuando se les reconoce como miembros de otros espacios sociales que no son el ámbito de la intervención. De manera muy genérica, vamos a identificar esos espacios como el sistema social general.

La tesis que en este nuevo apartado nos ocupa apunta que los trabajadores sociales dibujan una comprensión del trabajo social que es, en una parte importante, una proyección de sus propias características sociales personales.

En el apartado anterior ya hemos señalado la importancia que tiene lo personal cuando los trabajadores sociales explican las posibilidades de autorrealización en el ejercicio de la profesión. Otros resultados de la investigación pueden ser leídos en ese mismo sentido y con ello se perfila una representación del trabajo social como vocación, como continuación de la trayectoria personal y como compromiso.

La condición del buen ejercicio radica en la presencia de disposiciones previas de los trabajadores sociales:

- a) La vocación, las características internas (motivación, emociones, valores), los dinamismos personales, las capacidades de cada uno, las actitudes (madurez y responsabilidad), etc.

- b) El ejercicio del trabajo social daría continuidad a la propia trayectoria previa (la experiencia personal anterior, las inquietudes, las experiencias asociativas desarrolladas, etc.). Si lo potencialmente valioso del trabajo social es la posibilidad de inmersión en el fenómeno interaccional, lo más útil como capital de los trabajadores sociales sería la experiencia acumulada con ese tipo de fenómenos u otros parecidos. El acceso a la carrera daría continuidad natural a esas disposiciones anteriores.

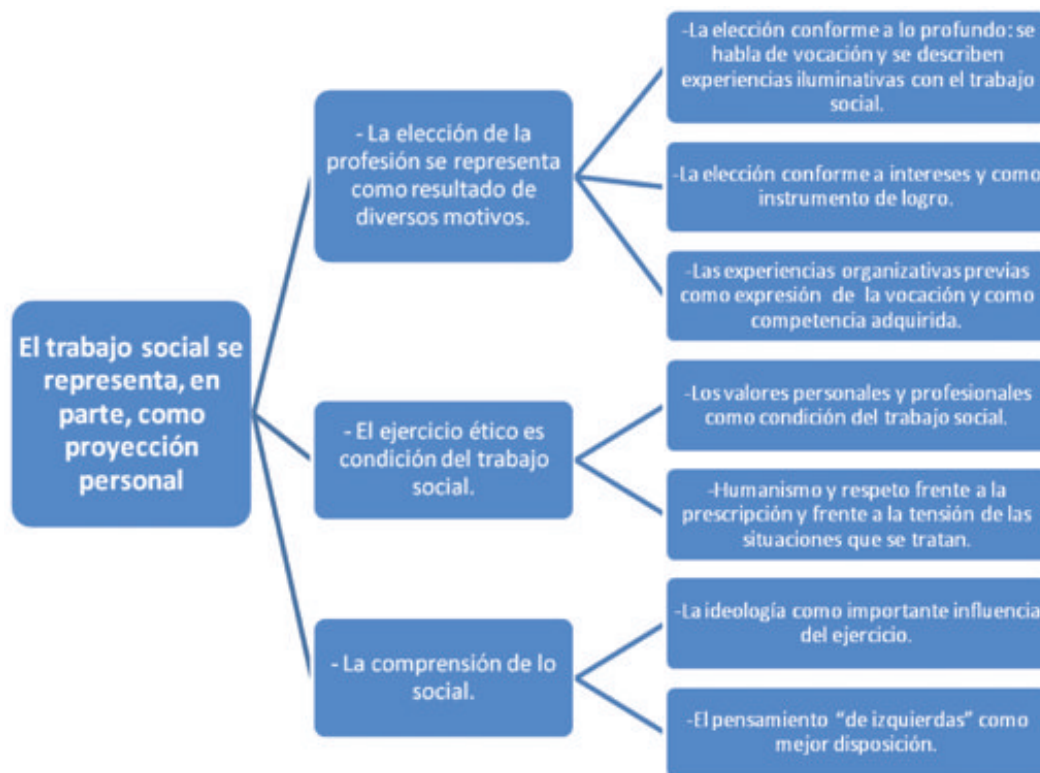
- c) El compromiso o implicación personal de carácter sociológico y/o sociopolítico (la profesión como misión). Ese compromiso aparece como la condición para sentir recompensa en la actividad y, dado que el trabajo social permite realizarse con importantes grados de autonomía, como freno a la tendencia al acomodo.

Las razones de la elección de la carrera (en las que lo vocacional y las experiencias sociales previas tienen un gran peso en las representaciones, por encima incluso del interés socioeconómico), la importancia de los principios y valores morales personales (sin los cuales el trabajo social se cae) o el peso de las ideologías (como cosmovisión que entra en juego en un entorno que hace un uso limitado de teorías o conocimientos científicos) esbozan un ejercicio del trabajo social en el que la proyección de uno mismo tiene un papel muy señalado.

Esas características personales vendrían a ser, al menos en parte, un «yo social» construido a lo largo de la vida en el seno de los grupos e instituciones de los que formamos o hemos formado parte. Cuando ejercemos o cuando nos representamos el trabajo social, ese «yo social» estaría muy presente.

En la tabla que sigue mostramos los contenidos de las representaciones que nos hablan de un trabajo social en el que tiene un gran peso lo personal.

Tabla 3. Variables y contenidos que nos permiten comprender que el trabajo social se representa como proyección de lo personal



Por supuesto, la tesis que ordena estos contenidos (que las representaciones de los trabajadores sociales dibujan una importante influencia de las características personales) pone a su vez nueva luz sobre la tesis defendida en el primer apartado (que las representaciones dibujan el rechazo de la posición en el ámbito). También explica, en parte, la proyección de deseos de los trabajadores sociales de los que daremos cuenta más adelante. Lo que queremos subrayar, en definitiva, es que el rechazo de la posición y los deseos de cambiar el ejercicio tendrían una relación estrecha con las características de aquello que los trabajadores sociales proyectan de sí mismos en el trabajo social: sus intereses, vocaciones, habilidades, valores e ideologías.

5. El trabajo social como proyección disciplinar

Finalmente, como hemos señalado, el trabajo social lo comprenden también como una proyección de aprendizajes que se construirían mediante la formación recibida (que, por cierto, no acaba de convencer) y mediante la experiencia.

En el apartado anterior hemos querido señalar el importante peso que tienen las características personales en la explicación del trabajo social. El peso de esos aspectos vendría a subrayar, por un lado, cierta imprevisibilidad del trabajo social y, por otro, el riesgo de que se realice sin una suficiente orientación científico-técnica. Las representaciones pueden ser leídas, al menos parcialmente, en el sentido de que el quehacer metodológico tendría insuficiente presencia o extensión entre los trabajadores sociales y por ello el desarrollo de un buen ejercicio del trabajo social dependería en exceso de la personalidad de quienes lo ejercen y de una influencia determinante del contexto institucional y social.

Es insuficiente comprender el ejercicio como el juego que se establece entre la proyección de características personales y la influencia del contexto en el ejercicio. El trabajo social es también una actividad orientada por el conocimiento y los procedimientos técnico-científicos.

Para indagar en torno a esta dimensión disciplinar, en nuestra investigación hemos elaborado tres tipos ideales de construcción de la profesionalidad.³ Cada una de esas tipificaciones, que aíslan elementos de los argumentos que desarrollan los trabajadores sociales, nos sirve para ilustrar algunos sesgos que subyacen en la representación del trabajo social. El análisis basado en la construcción de tipos ideales parecería señalar que, cuando los trabajadores sociales representan el ejercicio y sus «ingredientes», enfatizan de manera insuficiente la dimensión científico-técnica. A manera de síntoma, cuando hacemos recuento de la clasificación de las entrevistas en cada tipo ideal, vemos que la representación de la profesión como ejercicio disciplinar tiene menor presencia. Los énfasis de los trabajadores

3. La mayoría de profesionales recurren en sus explicaciones a combinar y/o acumular elementos o dimensiones, dando cuenta de comprensiones bastante más complejas que las establecidas por uno solo de los tipos ideales. Sin embargo, ello no impide que podamos detectar cuáles son los énfasis que realiza cada entrevistado, la tendencia a dar mayor importancia a ciertos elementos explicativos, etc. Esos énfasis son los que han conducido la construcción de los tres tipos ideales que seguidamente describimos.

- a) El primer tipo ideal representa el trabajo social como una relación de calidad que se sostiene en la vocación, en la trayectoria personal previa y en el compromiso. Los componentes de este tipo ideal se encuentran presentes en 17 de las 21 explicaciones.
- b) El segundo tipo ideal representa el trabajo social como un repertorio de las mejores prácticas que emergen del entorno y de interacciones sociales complejas. Los componentes de este tipo ideal se encuentran presentes en 15 de las 21 explicaciones.
- c) El tercer tipo ideal representa el trabajo social como un ejercicio de carácter disciplinar sostenido por una preparación científico-técnica. Los componentes de este tipo ideal se encuentran presentes en 13 de las 21 explicaciones.

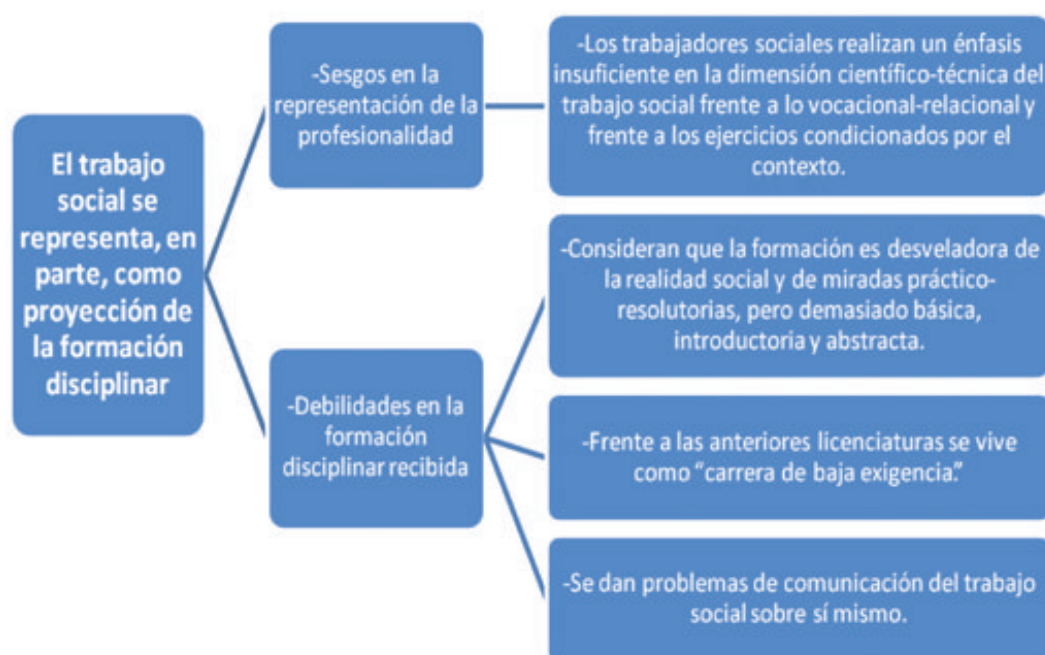
sociales no irían en el sentido de realzar la importancia de esa dimensión en la construcción de la profesionalidad, aunque, claro está, no la ignoran.

Para acabar, la mirada que realizan los trabajadores sociales sobre la formación recibida y sobre la necesaria nos reafirma en esta conclusión: todo parece confirmar la necesidad de mejorar los capitales debidos a la formación. Ahora que estamos desplegando un nuevo modelo de titulaciones y de formación (los nuevos grados dentro del proceso de adaptación al llamado espacio europeo de educación superior), vale la pena pensar y esforzarse en mejorar desde la universidad la orientación científica del ejercicio profesional.

Estos resultados no serían independientes de los establecidos en los otros apartados de este trabajo: cierta debilidad en la disciplinariedad del ejercicio explicaría, en parte, la importancia que los trabajadores sociales dan a las determinaciones del contexto socioinstitucional y a la influencia de las características personales.

En la tabla que sigue mostramos los contenidos de las representaciones que nos hablan de un trabajo social en el que las habilidades disciplinares tienen un peso insuficiente.

Tabla 4. Variables y contenidos que nos permiten comprender que el trabajo social se representa como proyección disciplinar



6. La otra cara de las representaciones: el trabajo social ideal

Los trabajadores sociales, cuando se explican en torno al trabajo social, no solo dan cuenta del trabajo social tal y como creen que es, también exponen cuáles son las características del trabajo social que desearían.

Cuando expresan los deseos esbozan un verdadero proyecto de transformación del trabajo social y con ello nos descubren otra cara de sus representaciones complementaria y necesaria explicativamente. La interpretación global que subyace en las representaciones se presenta ahora como un diagnóstico que esboza objetivos y líneas de acción posibles.

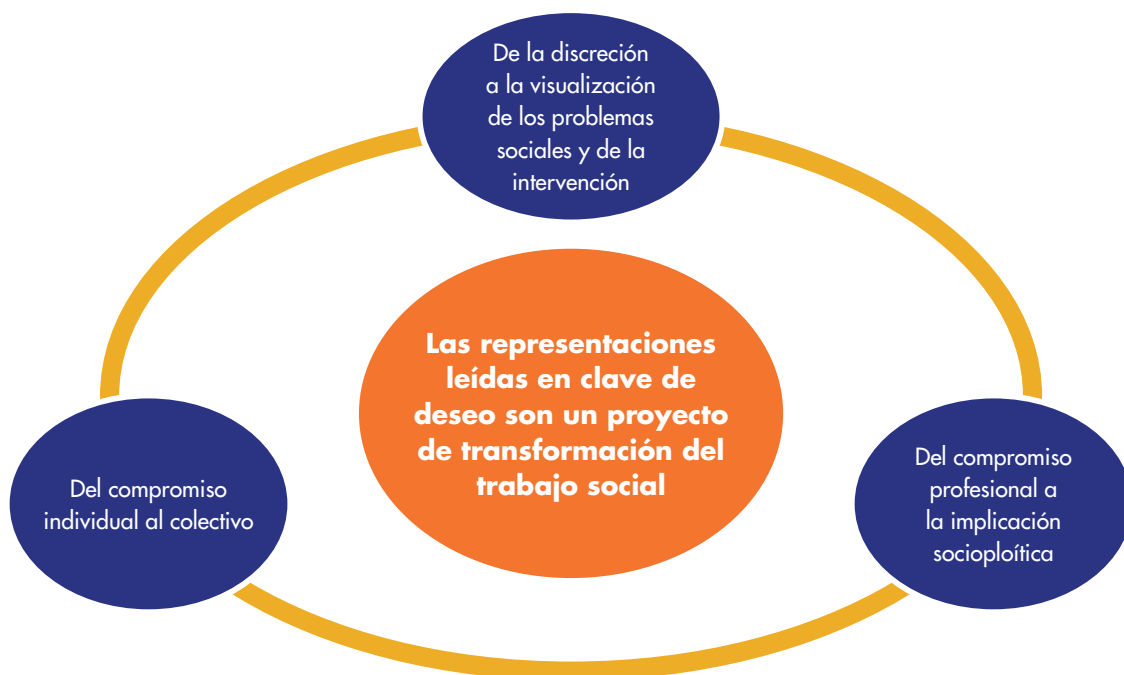
La imagen que se hacen del mejor ejercicio profesional supone un dar la vuelta a aquella que se hacen del ejercicio actual: los trabajadores sociales quieren trasladarse de la discreción a la visualización y del compromiso con la profesión al compromiso con la sociedad. Se trataría de pasar del silencio social en el que envuelven los asuntos que abordan a ser altavoces de las situaciones sociales que tratan.

De manera muy extendida, entre los trabajadores sociales habría una representación ideal de la profesión que en buena medida invierte las características del ejercicio actual. El deseo de ser altavoces cualificados de los problemas sociales puede interpretarse como una propuesta de cambio que, de hacerse realidad, revaloriza la posición de los trabajadores sociales en el ámbito. Sería, así, una forma de resolución de la situación problemática, por supuesto, consonante con sus intereses; pero también sería consonante con su comprensión de la realidad, con sus valores y sus ilusiones respecto de sí mismos y respecto de la sociedad, puesto que resuelve los conflictos implícitos en el ejercicio profesional (resuelve ambigüedades y contradicciones). La representación de los deseos es el vehículo de propuestas que eliminan las fuentes de insatisfacción de los trabajadores sociales, dado que resuelven las disonancias que se producen cuando el ejercicio y las convicciones corren por separado.

Dar la vuelta al ejercicio profesional vendría a ser la respuesta que está detrás de la queja y del reproche: una aspiración que nace frente a los sentimientos de instrumentalización, al menoscabo de la importancia social de la profesión, frente a la falta de reconocimiento o la debilidad del propio ejercicio profesional y frente a la conciencia incomoda

que esos ejercicios provocan. Se trata de una propuesta que conecta la proyección de lo personal y de lo disciplinar como poderoso argumento para modificar la situación que envuelve la profesión y enmarca la posición de los trabajadores sociales.

Tabla 5. Los deseos que aparecen en las representaciones pueden interpretarse como un proyecto de transformación del trabajo social



En las representaciones profesionales se percibe con claridad el reconocimiento de las importantes disonancias que viven los trabajadores sociales: ¿qué sentido tiene que el trabajo social sea discreto?, ¿qué lectura hacer de la falta de proyección social del ejercicio profesional, de las interpretaciones y de las intervenciones que desarrolla? Esa discreción no se corresponde con el carácter público que los trabajadores sociales reconocen en los problemas que abordan; tampoco con la resolución de carácter social que también reconocen. Los problemas a los que se enfrenta el trabajo social son asuntos que importan y atañen a todos, que competen a toda la sociedad; sin embargo, el ejercicio profesional no realizaría un retorno de esos problemas a la sociedad y, si lo realiza, no sería en el sentido deseado. Esa parece ser una certeza de las representaciones profesionales. La discreción vendría a consagrar un fenómeno complejo al que contribuiría el desarrollo de la intervención: la conversión en asunto privado de lo que es asunto público. Ese sería un fenómeno que los trabajadores sociales vivirían como contrariedad.

Los profesionales señalarían que esa conversión se produciría como resultado de una intervención inadecuada que puede ser mejorada y también que el trabajo social tendría posibilidades de evitar esa conversión. Con ello, subrayan la confianza en las posibilidades o potencialidades transformadoras que tendría la profesión. Esa confianza se encontraría inscrita en las representaciones del trabajo social como vocación. La conversión en asunto privado de lo que es público y la discreción que afecta a los asuntos del trabajo social serían, según creemos, efecto de una práctica profesional que no centraría como objeto de conocimiento y de intervención aquello que correspondería: las situaciones sociales, los ambientes de interacción que envuelven los problemas.

Las representaciones profesionales apuntan hacia las posibilidades que tiene el trabajo social de salvar sus contradicciones. En ellas aparecen, como instrumentos metodológicos valiosos en el camino de solventar la presencia social de la profesión o cambiar la imagen, el trabajo social comunitario y el trabajo social de grupo, pero también el ejercicio del trabajo social menos prescriptivo (incluyendo el trabajo social de casos), más relacional, que plantee la superación del gestionismo mediante el abordaje de interacciones sociales, una mayor presencia de la orientación científica, etc. En ese sentido, el proyecto de cambiar la profesión se podría comprender, en buena medida, como un proyecto vinculado a las comprensiones conectadas con teorías del trabajo social.

Condición de esa nueva posición socioprofesional a la que se aspira es la búsqueda de un nuevo estatus académico basado en una mejor formación científico-técnica. Es esta mejora de la formación la que debe salvar las dificultades que los profesionales manifiestan cuando deben aplicar algunas metodologías de intervención. Saber qué es el trabajo social grupo o el trabajo social comunitario no es lo mismo que saber cómo ponerse a realizarlo. Ese nuevo estatus académico, además, deberá servir para incrementar las posibilidades de comunicación del trabajo social.

7. La difícil presencia social

Lo dicho sobre esa conversión en asunto privado de lo que es un asunto público no parece suficiente. Se trata de una cuestión mayor sobre la que vale la pena reflexionar con más

detenimiento. ¿Cómo se origina este fenómeno? ¿Mediante qué mecanismos se produce ese proceso?

Una primera aproximación a la problemática implícita en esas preguntas nos remite a una hipótesis muy general. Esa conversión en asunto privado de lo que es público vendría a ser un dato estructural del propio trabajo social, una condición de la propia génesis del ámbito de prácticas: un espacio reformista que despoja los problemas sociales de su dimensión sociopolítica. El trabajo social nació en el espacio del reformismo (espacio intermedio entre lo revolucionario y el liberalismo). Su papel es tratar «profesionalmente» los problemas sociales y ello disolvería el carácter estructural de la comprensión de los problemas y de las soluciones. Centrarse en lo personal (cualidades personales, disposiciones, habilidades, movilización personal, etc.) vendría a consagrar una reducción de problemas complejos en solo alguna de sus dimensiones: la psicología reducida a la actitud, la formación a la instrucción, la economía al presupuesto, lo social a la sociabilidad, lo biofisiológico a fuente de incapacidades, etc. Los problemas sociales convertidos en disfunciones de etiología personal, la persona atendida no aparecería en sociedad, ni la sociedad en ella.

La segunda aproximación a la problemática nos remite a una hipótesis más concreta e intenta identificar los mecanismos específicos mediante los que se produce ese fenómeno. Las representaciones señalan que los trabajadores sociales serían personas que profesan ideologías muy sensibles a la explicación estructural y su ejercicio les aproxima a situaciones de injusticia y a las personas que las padecen; sin embargo la profesión aparece menos implicada social y políticamente de lo que desearían. He aquí una paradoja que genera mucha contrariedad entre los trabajadores sociales. ¿Se puede ser de cierta manera en una esfera de prácticas (conciencia de la raíz estructural de los problemas) y de otra manera en otra (ejercicio profesional vinculado a interpretaciones y abordajes individualizadores)?⁴ Las representaciones profesionales dan cuenta de esa paradoja y la resuelven, pero no la explican. En los trabajadores sociales aparecería una cierta escisión entre sus interpretaciones del mundo social (la interpretación de lo macrosocial) y las interpretaciones que practican en su ejercicio profesional (la interpretación de lo microsociales). Alguna condición objetiva del ejercicio profesional debería ayudarnos a comprender por qué los trabajadores sociales siguen un camino distinto al del compromiso o la implicación colectiva cuando ellos mismos la entienden necesaria.

4. Individualizar causas e individualizar soluciones llevaría como correlato la culpabilización.

La diversidad de ámbitos en los que desarrollamos la vida se manifiesta, también, en forma de interpretaciones y comunicaciones también diversas, no siempre congruentes entre sí. Frente a muchos fenómenos mantenemos comunicaciones diferentes, dependiendo del espacio social en el que interactuamos: en el espacio político tenemos un posicionamiento, en el espacio profesional otro, en la familia otro, etc. Cada posición social produce un tipo de pensamiento en situación, formas específicas de comunicación, etc. En el ejercicio de diversos roles entraríamos en cierto conflicto o contradicción interpretativo. En cada ámbito de interacción somos las relaciones que establecemos en él y estas relaciones tienen más que ver con las reglas de juego del ámbito, con sus condicionamientos, que con las ideas que se generan o juegan en otros ámbitos. Esa fue una de las conclusiones a que nos llevó la investigación sobre las interpretaciones que los trabajadores sociales desarrollan en su ejercicio profesional:⁵ las propias formas de abordaje, es decir, las características de las interacciones que se establecen alimentan interpretaciones singulares que, a su vez, realimentan dichas formas de abordaje. La influencia de interpretaciones ajenas a la situación de interacción se reduce de manera muy importante.⁶ La enorme presencia del abordaje individualizado (sobretudo el abordaje gestionista de problemas que ha acabado sustituyendo al trabajo social de caso) explicaría, en buena medida, la incapacidad de proyección social de la tarea: las interacciones en que se sostiene la aplicación de formas de abordaje (que presuponen aquello que debemos conocer y aquello sobre lo que debemos intervenir) y las interpretaciones que produce imposibilitarían la proyección pública de la actividad profesional. Las relaciones sociales que vayan más allá de las interacciones sociales estrictamente personales no aparecerían en las explicaciones (en los diagnósticos) ni como objeto construido sobre el cual operar o incidir (en los proyectos de intervención y/o en las ejecuciones).

5. Véanse el capítulo 5 «Las interpretaciones profesionales» y el capítulo 6 «Ejercicio profesional y contexto social» de J.M. Barbero (2002).

6. Ello no quiere decir que haya impermeabilidad entre las interpretaciones. Por supuesto, las disonancias que se generan entre ellas producirán resultados: de la insatisfacción profesional al síndrome del *burn out* (pérdida de una ilusión), el sufrimiento inespecífico, el deseo de olvidar (deslindar radicalmente lo profesional y el resto de la vida, como si fuese posible); de la desactivación política del profesional (la implicación sociopolítica en espacios sociales externos hurgaría en la contradicción del ejercicio profesional) a la reconversión ideológica (cambio en las interpretaciones de la sociedad: adaptar las preferencias, el autoengaño), etc. Todas ellas son posibilidades de resolución presentes entre los profesionales. El deseo que dibujan las representaciones de los trabajadores sociales va en el sentido de una resolución menos dolorosa: desde prácticas socialmente comprometidas hasta la posibilidad de realización personal en el propio ejercicio, desde un ejercicio profesional implicativo hasta la satisfacción ideológica, etc. Algo falla cuando el ejercicio profesional vacía el interés (psicológico-emocional) por lo social en otros espacios. ¿No será en las características de ese ejercicio donde deberíamos encontrar respuesta?

La presencia mayoritaria en la intervención profesional del trabajo social de caso⁷ o, más bien, de las prácticas que, de manera superficial, identificamos con él (la gestión administrada de recursos) daría cuenta de la dificultad de resolver las contrariedades profesionales y de vehicular sus deseos.

8. Bibliografía

- Grupo Agora (1998). «El Trabajo Social visto por otros», *Trabajo Social Hoy*, 21, Madrid: Colegio oficial de ATS y AS de Madrid.
- Bandera, J. (1984). «La extracción social de los alumnos de la EUTS de la Universidad Complutense», *Servicios Sociales y Política Social*, 8, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de DTS.
- Barbero, J. M. (2002). *El Trabajo Social en España*, Zaragoza: Mira Editores.
- Barbero, J. M.; Feu, M.; Vilbrod, A. (2007). *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*, Barcelona: Colegio Oficial de DTS y AS de Cataluña.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Colegio de DTS y AS de Cataluña/Progress, S.L. (1997). *Diplomats en treball social i assistents socials de Catalunya: perfil i expectatives professionals*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Dartiguenave, J. Y. (1998): «Identité, univers sociaux et culturels», en: J. Y. Dartiguenave; Garnier (dir.), *Travail social, le reconquête d'un sens*. París : L'Harmattan (Le travail du social).
- Estruch, J.; Güell, A. (1976). *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*, Barcelona: Península.
- González-García, J. M. (1979). *La sociología del conocimiento hoy*. Madrid: Las Ediciones de el Espejo.
- Guillen, M. E.; Alonso, M.; García, L. M.; Munuera, M. P. (1998). “Los flujos de inserción en la vida activa de los diplomados de la EUTS de la UCM”. En: *Globalización y Trabajo Social*. Madrid: EUTS/UCM.

7. Ha sido cualificada como verdadero *habitus* de la profesión por J. Verdès-Leroux (1978). El *habitus* es, a la vez, un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas (Bourdieu, 1996).

- Ibañez, T. (coord.) (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Jary, D; Jary, J. (1995). *Dictionary of Sociology*. Glasgow: Collins.
- Llovet, J. J.; Usieto, R. (1990). *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología i utopia*. Barcelona: Edicions 62.
- Morin, J. M. (1996). *Précis de sociologie*. Maxeville : Nathan.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. París: Armand Colin.
- Sarasa, S. (1992). “Adaptación de los servicios sociales a su entorno: algunas notas sobre el papel mediador de los equipos de base”. *Revista de Treball Social*, 127. Barcelona: Colegio Oficial DTS y AS de Cataluña.
- Vázquez, J. M. (dir.) (1971). *Situación del servicio social en España*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada
- Verdes-Leroux, J. (1978). *Le travail social*. París : Ed. de Minuit.
- Vilbrod, A. (1995). *Devenir éducateur, une affaire de famille*. París: L'Harmattan.
- Vilbrod, A. (dir.) (2003). *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. París: L'Harmattan.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Varela, L. (2011)

"Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 25-46.

Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple

Laura Varela Crespo¹

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El análisis de las prácticas profesionales que las educadoras y educadores sociales desarrollan en los servicios sociales comunitarios de dos municipios españoles situados en Andalucía y Galicia, respectivamente, constituye un objetivo fundamental de la presente investigación². En ella se pretende delimitar y valorar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales de atención primaria, analizando la naturaleza y alcance de las intervenciones socioeducativas que –explícita o implícitamente– están desarrollando en tales servicios. Con este propósito, se ha optado por una metodología de corte cualitativo, en base a un estudio de caso múltiple, al considerar que constituye el enfoque más adecuado para analizar con cierta profundidad los elementos que conforman las acciones socioeducativas en servicios sociales y el desempeño profesional del educador o educadora social en esta área institucional.

Los resultados preliminares inciden en la necesidad de profundizar en el estudio del perfil profesio-

1. Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Grupo de investigación SEPA. Universidad de Santiago de Compostela

2. «La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios». Investigación financiada por el Ministerio de Educación (AP2007-04471). Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU).

onal y de las prácticas socioeducativas que las educadoras y educadores vienen realizando en los servicios sociales, clarificando las funciones y tareas que deben asumir colaborativamente mediante el trabajo en equipo y desde enfoques multidisciplinares. Entendemos que es así como deben afrontarse las limitaciones (temporales, espaciales, de planificación, coordinación, etc.) que afectan a la educación social y al protagonismo que ha de asumir, como un actor principal y no subsidiario, de unos servicios sociales que estén más atentos a las múltiples necesidades y derechos de la ciudadanía.

Palabras clave: educación social, servicios sociales, estudio de caso, intervención socioeducativa, ética profesional.

Abstract

The analysis of professional social service practices developed by social educators in two Spanish municipalities in Andalusia and Galicia is the main objective of this research. It aims to delineate and estimate the social-educational dimension of primary health care social services, analyzing the nature and the scope of the socio-educational intervention developed – explicitly or implicitly – in such services. With this purpose, we have chosen qualitative methods based on a multiple-case study, the most frequently adapted approach to an in-depth analysis of the elements that make up the socio-educational actions in social services and the social educator's professional performance in this institutional area.

The preliminary results indicate the need for a comprehensive study of professional profiles and socio-educational practices carried out by educators in social services, clarifying the functions and tasks they assume collaboratively through teamwork and multidisciplinary approaches. We understand that this is how they should face the limitations (time, space, planning, coordination, etc.) that affect social education and the leading, not secondary, role it must play within social services so that they are more attentive to the multiple needs and rights of citizens.

Key words: social education, social services, case study, socio-educational intervention, professional ethics.

Resum

L'anàlisi de les pràctiques professionals que les educadores i educadors socials desenvolupen en els serveis socials comunitaris (bàsics, d'atenció primària, etc.) de dos municipis espanyols, situats a Andalusia i Galícia, respectivament, constitueix un objectiu fonamental de la present investigació. Es pretén delimitar i valorar la dimensió socioeducativa dels serveis socials d'atenció primària, analitzant la naturalesa i l'abast de les intervencions socioeducatives que –explícitament o implícitament– s'hi estan desenvolupant. Amb aquest propòsit, s'ha optat per una metodologia de caire qualitatiu, sobre la base d'un estudi de cas múltiple, en considerar que constitueix l'enfocament més adequat per analitzar amb una certa profunditat els elements que conformen les accions socioeducatives en serveis socials i l'assoliment professional de l'educador o educadora social en aquesta àrea institucional.

Els resultats preliminars evidencien la necessitat d'aprofundir en l'estudi del perfil professional i de les pràctiques socioeducatives que les educadores i els educadors fan en els serveis socials, aclarint les funcions i les tasques que han d'assumir de manera col·laborativa, mitjançant el treball en equip i des d'enfocaments multidisciplinaris, amb altres professionals socials. Entenem que és així com han d'afrontar-se les limitacions (temporals, espacials, de planificació, coordinació, etc.) que afecten l'educació social i el protagonisme que ha d'assumir com a actor principal, i no subsidiari, d'uns serveis socials que estiguin més atents a les múltiples necessitats i drets de la ciutadania.

Paraules clau: educació social, serveis socials, estudi de cas, intervenció socioeducativa, ètica professional.

1. Introducción: necesidad y derecho a la educación social en los servicios sociales

De los servicios sociales comunitarios (de atención primaria, básicos, generales, etc.), caracterizados por su descentralización territorial y la tendencia a la universalización de sus actuaciones, se dice que han de posibilitar la adopción y planificación estratégica de iniciativas orientadas a la potenciación de la vida comunitaria del territorio en el que se ubican, así como la adquisición de una mayor autonomía de los sujetos a través de las acciones socioeducativas que asumen diversos profesionales sociales.

Estos servicios son un ámbito propicio para el desarrollo de procesos educativos basados en la proximidad y el acompañamiento, aunque su trayectoria y los logros que de ellos se deriven dependerán –en gran medida– las prioridades que se establezcan en las políticas sociales y de bienestar a nivel local, así como de los modelos, enfoques, concepciones, etc. que las fundamentan a nivel autonómico, estatal y europeo. En todo caso, sin que puedan obviarse las circunstancias socioeconómicas en las que se inscriben sus realizaciones, fuertemente condicionadas o determinadas por situaciones de crisis como las que nos afectan en los últimos años.

En este contexto, coincidimos con Bas, Campillo y Sáez (2010: 84) en que «la educación social, como una de las fundamentales profesiones sociales, tiene la oportunidad de profesionalizarse debido a la dimensión democrática constitucionalista (es decir, antipaternalista) que auspicia el estado de bienestar, convirtiéndola en un excelente instrumento de servicio y mejora, pero también corre el riesgo de desprofesionalizarse cuando a los educadores y educadoras se les exigen funciones y actividades que operan en contra de la ética profesional asociada al servicio a la comunidad» (Lorenz, 2002). Porque, cuando menos, los servicios sociales podrán optar por vincular sus iniciativas a una doble perspectiva: de un lado, la que posibilita incrementar la autonomía, mediante programas que pongan énfasis en aprender a organizar un hogar, a desarrollar las potencialidades personales, a educar a la infancia, a adquirir y/o mejorar las habilidades sociales, etc.; de otro, la que genera o acrecienta la dependencia del «sistema», vinculando las prestaciones a procesos de adaptación a una cultura mayoritaria y a las normas sociales que la sustentan, a menudo tipificando a los sujetos en categorías o compartimentos estancos preestablecidos (como «mujer», «menor», «mayor» o «inmigrante»).

Los valores y contravalores de los servicios sociales son un reflejo de las propias contradicciones de la sociedad actual, presentes en las escuelas y en su denominado currículum oculto, en los medios de comunicación social y en otros agentes socializadores. Recuperando el concepto de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977), entendida como la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas, los servicios sociales se presentan como reproductores de las desigualdades sociales cuando en ellos predominan acciones pedagógicas realizadas imperativamente –marcadas por una posible sanción–, sin tener en cuenta el capital cultural ni los intereses de cada persona. En otras ocasiones la acción pedagógica se basa en la maximización del potencial y del bienestar de las personas, teniendo en consideración sus conocimientos, capacidades, habilidades, etc., orientándose hacia la transformación social. Generalmente, toda acción socioeducativa combina ambas perspectivas con mayor o menor nivel de intensidad.

Bajo esta mirada, los servicios sociales resultan ambivalentes, dado que, por una parte, se declaran como servicios universales para toda la población y, por otra, van dirigidos a aquellos grupos sociales que se encuentran con dificultades para reivindicar sus derechos y buscar soluciones a sus problemas. Al respecto, la profesora Montagut (1998) señala que los recursos destinados a la población en peores condiciones son captados por otras capas sociales que se encuentran en una mejor posición social, dado que los miembros de este último sector poseen ciertas aptitudes sociales, red de contactos, mayor capacidad adquisitiva, etc., que los capacitan para acceder a los mismos.

Para esta autora, una de las labores esenciales de la educación social en los servicios sociales es «potenciar en esas personas que han quedado “al margen” de los circuitos que generan solidaridad social los lazos o conexiones necesarios que les permitan la posibilidad de recuperar –o encontrar– el sentimiento de comunidad, es decir, compensar la pérdida de solidaridad producida por su situación desventajosa. Para crear ciudadanos es necesario que todos puedan acceder a los recursos de una comunidad. Educar contra la estigmatización y la dependencia de los servicios sociales, o sea, educar para la autonomía, sólo será posible si se pueden aportar las medidas necesarias para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a las instituciones –educativas o productivas– de ese cuerpo social que venimos llamando sociedad» (Montagut, 1998: 192).

Asimismo, la ciudadanía ha de entender que el trabajo hacia la igualdad de oportunidades y de resultados ha de ser una tarea compartida por múltiples agentes sociales, cuya responsabilidad en la mejora de la sociedad no puede ser soslayada. Al respecto, no resulta novedoso afirmar que la globalidad del hecho educativo va más allá de la institución escolar, y que abarca otros recursos e infraestructuras del territorio, tales como centros de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales y recreativas, ludotecas, bibliotecas, etc., alcanzando a la sociedad en su conjunto.

De ahí que entendamos que la educación social en los servicios sociales, manifestada en forma de acción individual, grupal o comunitaria, sea una necesidad y un derecho de la ciudadanía. Ya en el año 1995, en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social celebrada en Copenhague y en las nuevas iniciativas en pro del desarrollo social anunciadas en el año 2000, el acceso a la educación, a los servicios de salud y a los servicios sociales eran considerados requisitos fundamentales para la consecución de una mejor calidad de vida. En esta misma perspectiva, se ha incidido en recientes foros internacionales (European Social Services Conference, 2011; 3º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, 2011; World Conference on Social Work and Social Development, 2010; 17º Congreso Mundial de Educación Social, 2009; etc.), reconociendo que la educación –en diversos tiempos y espacios– y los servicios sociales constituyen pilares fundamentales para mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades en nuestro mundo globalizado.

2. Contextualización y procesos metodológicos: un estudio de caso múltiple

La investigación que presentamos se ha basado en un enfoque cualitativo, concretamente en la realización de un estudio de caso múltiple en los servicios sociales de tres municipios españoles. A continuación realizamos un análisis de la información obtenida en dos de los ayuntamientos estudiados, concretamente en los servicios sociales de Culleredo (A Coruña) y San Juan de Aznalfarache (Sevilla), centrándonos en algunos de los bloques temáticos que han guiado la recogida y el análisis de la información.

El proceso de recogida de datos se articuló de forma cíclica, con una trayectoria de ida y vuelta, estructurada en tres fases fundamentales: la solicitud del permiso de acceso al

campo y la realización de las primeras entrevistas y observaciones (fase inicial), la vuelta al terreno para la recogida de nueva información y realización de entrevistas a personas que no habían podido ser contactadas anteriormente (segunda fase) y la devolución de la información, con la entrega de un informe-resumen a cada una de las personas entrevistadas y a las coordinadoras de los equipos técnicos de servicios sociales sobre los resultados obtenidos (tercera fase).

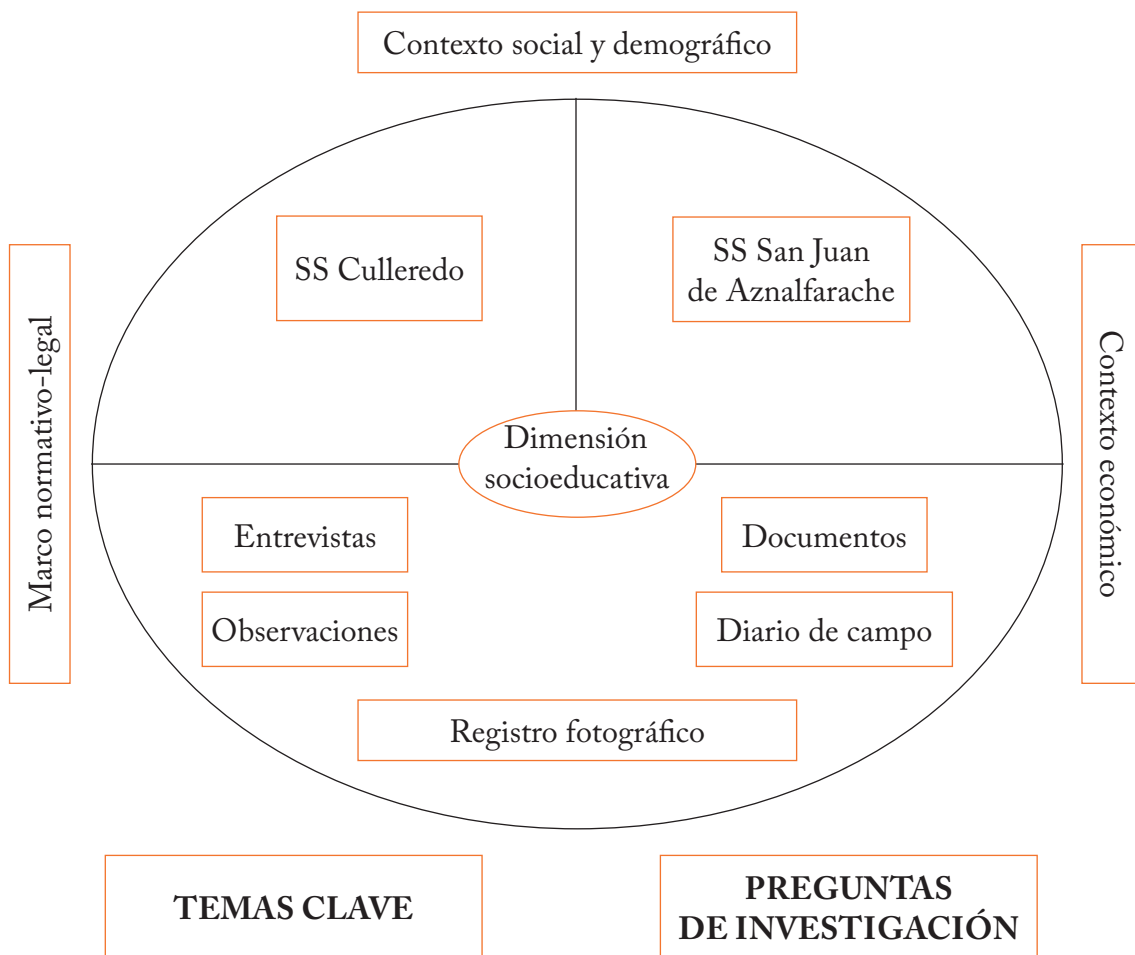
Como se sabe, el estudio de caso constituye una forma de estudio de la realidad que posibilita obtener una amplia descripción de los escenarios que son objeto de indagación, dado que, al combinar varias técnicas de recogida de información (entrevista, observación, etc.) ofrece perspectivas diversas. El estudio de caso múltiple consiste en identificar y analizar realidades que, aun siendo diferentes, comparten algún tipo de identidad, circunstancia o fenómeno que las relaciona entre sí. Se trata de una estrategia que, como afirma Merriam (1988), es empleada para intensificar la validez o la generalización de los resultados, aunque no ha de ser confundida con la generalización estadística. También la realización de un estudio de caso múltiple presenta mayores oportunidades de éxito de la investigación, dado que los proyectos de caso único son más vulnerables porque «apuestan todas las fichas a un solo número» (Yin, 2010), exigiendo un argumento extremadamente fuerte que justifique la selección del caso. Además, el hecho de seleccionar varios casos puede contribuir a reducir las críticas y el escepticismo que suelen asociarse a los logros que procura la investigación social, al contar con mayores posibilidades para replicar teóricamente los resultados.

Esta investigación se centra en el estudio de las intervenciones socioeducativas y del perfil profesional del educador o educadora social en los servicios sociales comunitarios, incidiendo en la vertiente educativa de este contexto de actuación profesional. Es a través de las prácticas de las educadoras y educadores que procuramos construir y analizar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios, complementando –cuando se considera necesario ampliar o contrastar la información– su visión con la de otros profesionales que trabajan en los centros de servicios sociales.

En nuestro estudio se constató que la especificidad educativa de los servicios sociales necesita ser analizada desde una perspectiva compleja, considerando el conjunto de

factores políticos, sociales y profesionales que influyen en los mismos, más allá de la mera actividad que se desarrolla en el «campo» y de la actuación directa del profesional con la persona o grupo. La práctica educativa no puede ser reducida a la relación educador-educando, sino que ha de ser vista desde una perspectiva global, relacional y crítica. Además, a pesar de las diferencias inter-casos, podemos afirmar que los servicios sociales son indudablemente contextuales, contando a la vez con valores educativos universales presentes en el quehacer profesional de las educadoras y educadores sociales que en ellos trabajan.

Representación nº 1. Estudio de caso múltiple



Elaboración propia. Adaptado de Stake (2006).

Entre las técnicas de investigación utilizadas, destacan las entrevistas realizadas a educadoras y educadores sociales, así como a otros profesionales de la educación que desempeñan tareas educativas en los servicios sociales de atención primaria (pedagogos y

animadores socioculturales). Tales entrevistas fueron estructuradas atendiendo a tres bloques temáticos: el perfil profesional, la práctica socioeducativa, y la perspectiva comunitaria y el trabajo en red. Además, se emplearon otras técnicas de recogida de información, como el diario de campo, la observación de actividades, el análisis de documentos técnicos y el registro fotográfico.

3. Análisis e interpretación de los datos: la educación social en servicios sociales como una realidad en construcción

El análisis de los datos ha sido realizado con el auxilio del programa Atlas.ti 6.2, a través de un procedimiento deductivo-inductivo, con categorías que han sido sugeridas por el marco teórico y otras que han ido surgiendo de los propios datos. Este programa se incluye dentro de los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis), herramientas informáticas para el análisis de datos cualitativos, que en los últimos años vienen siendo utilizadas en numerosas investigaciones de corte cualitativo por las ventajas que ofrecen en el proceso de organización y sistematización de la información.

Una vez transcritas las entrevistas, que forman parte de los documentos primarios de la investigación, se procedió a la conversión de tales archivos al formato RTF. La codificación se realizó relacionando cada pasaje del texto con categorías creadas a partir del referencial teórico e incorporando códigos surgidos de la lectura de las entrevistas.

A continuación, nos centramos en el análisis de algunos de los temas estudiados en dos familias de códigos: «dimensión profesional», referida al perfil formativo y desempeño laboral, y «práctica socioeducativa», que alude a la secuencia de la acción socioeducativa y a la concepción que los profesionales tienen acerca del papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.

La interpretación de los datos ha sido realizada en torno a una serie de preguntas clave, vinculadas a los códigos creados para el análisis de las entrevistas. Estos elementos temáticos han constituido la guía fundamental para la articulación del diálogo teoría-práctica a lo largo de esta investigación.

3.1. ¿Quiénes son las educadoras y educadores sociales de los servicios sociales estudiados?

Si bien el perfil profesional de la educadora o el educador social ha experimentado un proceso de consolidación en nuestro país desde el inicio de los estudios universitarios correspondientes, en la década de los noventa del pasado siglo, incrementándose significativamente el desarrollo de la práctica profesional y las reflexiones teóricas en torno a su profesionalización, en los servicios sociales comunitarios dicha figura profesional no está claramente delimitada, dado que:

- No todas las educadoras y educadores cuentan con la titulación universitaria específica de Educación Social. Tanto en los servicios sociales de Culleredo como en los de San Juan de Aznalfarache, hay profesionales que han cursado otras titulaciones afines (Magisterio, Pedagogía, Trabajo Social, etc.), que son contratados como educadores, bien porque poseen una experiencia laboral anterior a la aparición de la titulación, bien porque pueden acceder al proceso de contratación profesionales con otro tipo de formación.
- La inestabilidad laboral de las educadoras y educadores sociales destaca frente a otros profesionales, como los trabajadores sociales, al predominar en los primeros la modalidad de contrato por programas, dependiente de subvenciones con una duración temporal limitada.

Las funciones que realizan las educadoras y educadores sociales se centran en: detección y prevención de situaciones de riesgo o exclusión social; mediación social y educativa; trabajo comunitario y dinamización de entidades, y acompañamiento educativo. En los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, destaca el hecho de que dos educadores sociales ejercen funciones de coordinación de programas. Un educador social es el coordinador del Plan de zona con necesidades de transformación social del barrio de Santa Isabel, y una educadora es coordinadora del Plan de desarrollo local de zonas vulnerables del barrio de Loreto. Estos profesionales se encargan de la gestión de recursos y coordinación de personal, actuando como referentes de aquellos profesionales (educadores, animadores socioculturales, monitores, etc.) que trabajan en los programas socioeducativos de cada

uno de los planes. En general, no resulta habitual que este perfil profesional desempeñe tal función en los equipos de atención primaria, al existir otros profesionales (tradicionalmente, trabajadores sociales) con una mayor trayectoria en el desempeño de esta labor:

«Quiero resaltar que el perfil mío o de mi compañera que está aquí en el centro es diferente que, hasta ahora, los educadores sociales en ese nivel de coordinación no nos hemos visto. Normalmente, como es una profesión nueva, prácticamente siempre esas áreas de responsabilidad estaban ocupadas por psicólogos, trabajadora social y creo que ya va siendo hora de que los educadores sociales vayamos ganando terreno en ese nivel» (educador, E11).

Desde nuestra perspectiva, el hecho de que el educador o educadora social realice funciones de coordinación de programas educativos en los que trabajan otros educadores o profesionales afines (animadores socioculturales, monitores de tiempo libre, etc.), constituye un aspecto positivo para que este profesional pueda tomar un papel más activo en la mejora de las prácticas educativas de las que forma parte.

3.2. Acompañar y ser acompañado, un reto de la educación en servicios sociales

El educador o educadora social es un profesional que se sitúa al lado de la persona que participa en el proceso educativo, aunque él o ella –como profesional de la relación de ayuda– también necesita ser acompañado en su labor a través de la supervisión por otros profesionales del equipo o agentes externos.

El acompañamiento educativo constituye una de las principales tareas que ha de desarrollar el educador o educadora social en los servicios sociales. El objetivo básico del acompañamiento social, siguiendo a Planella (2006: 102), «es ayudar a las personas en situación de dificultad a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión y establecer con ellas una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua». En este proceso, el educador o educadora trabaja desde la cercanía y con flexibilidad, implicándose en las realidades en las que viven los sujetos y facilitando que la acción socioeducativa pueda discurrir por cauces o caminos no previstos. Desde esta perspectiva, en los dos casos estudiados el acompañamiento constituye uno de los pilares fundamentales del desempeño profesional.

«Eso quiere decir que, en el ámbito sanitario, por ejemplo, acudir a citas médicas, nosotros acompañamos en muchas ocasiones a esas citas médicas. Entonces ese es un espacio de intervención. Trabajamos el preparar previamente esas citas, el aprender a utilizar sistemas que están en el entorno, el aprender a utilizar el sistema sanitario. En el ámbito escolar, por ejemplo, el que los padres mantengan relaciones periódicas con los profesores, todo ese tipo de cuestiones» (educadora, E7).

El acompañamiento es una herramienta fundamental en la labor de las educadoras que trabajan con familias, con adolescentes desarrollando actuaciones preventivas (talleres afectivo-sexuales, buenos hábitos alimenticios, etc.), con personas mayores, etc. Y aunque puede formar parte de cualquier intervención educativa desarrollada con una persona que acepte una ayuda técnica realizada desde la proximidad, es en el ámbito de la educación familiar en donde se observa una mayor presencia.

Pero al tiempo que acompañan, los educadores y educadoras sociales necesitan ser acompañados en espacios de supervisión; no obstante, existe una carencia en la cultura profesional para aceptar lecturas externas sobre el trabajo como una aportación positiva y un enriquecimiento (Sánchez, 2005). En los servicios sociales estudiados, no se cuenta con expertos externos que realicen esta función de asesoramiento cuando los profesionales o los equipos tienen problemas o dificultades en su trabajo. A diferencia de otras comunidades autónomas en las que las diputaciones provinciales ofrecen supervisión externa a los equipos de servicios sociales, en Galicia y Andalucía no está institucionalizada esta labor.

En los servicios sociales de Culleredo se lleva a cabo un asesoramiento en el propio equipo por parte de la jefa de servicio, que se reúne quincenalmente con cada una de las profesionales coordinadoras de programas. Se trata de un proceso concebido como un apoyo técnico para abordar aspectos concretos del trabajo en los que existen dificultades o problemas. Paralelamente, esta reunión quincenal se utiliza como un tiempo habilitado para intercambiar información (por ejemplo, trasladar directrices del nivel político) y planificar actuaciones específicas de los programas en los que trabaja cada profesional. En este sentido, no podemos hablar de supervisión, sino más bien de un espacio de planificación y coordinación técnica, en el que se establecen directrices y orientaciones específicas en torno al desarrollo de programas o actuaciones concretas que llevan a cabo las profesionales.

En el caso de San Juan de Aznalfarache, se considera necesaria la realización de una supervisión en grupo, dado que no todos los subequipos de los diferentes programas dependientes de servicios sociales mantienen una dinámica de trabajo colaborativa, predominando los encuentros informales carentes de planificación previa. Además, la ausencia de directrices claras –tanto desde la dirección técnica como desde el nivel político– sitúa a las educadoras y educadores en una situación de incertidumbre que dificulta el buen desempeño de su trabajo.

«El tema de la coordinación o el tema de cuando hay un equipo amplio la coordinación es importante, la comunicación es importante, el contacto entre profesionales, y llega un momento en el que las mismas dinámicas del día a día, hacen que cada profesional se enrosque en su trabajo, y eso para mí es un problema. Y eso todavía aquí no lo hemos conseguido, ni aquí ni en muchos sitios» (educador, E11).

3.3. Significando a las personas: una cuestión de ética profesional

Las palabras utilizadas para nombrar a las personas que participan en los servicios sociales han variado mucho a lo largo del tiempo, en concordancia con los cambios que se han ido produciendo históricamente en los procesos de acción-intervención social. Según De Robertis (2003), en los orígenes del trabajo social, las personas con quienes ejercían su labor los profesionales eran llamadas «casos», en relación al modelo de casos (Bueno, 1991), en el que la intervención se basa en la adaptación y ajuste de la persona al medio sociocultural en el que vive. En este modelo, se entiende que la sociedad es algo permanente y definitivamente estructurado, y la intervención social se centra en procedimientos que desarrollen la personalidad mediante ajustes efectuados de forma consciente, individuo por individuo, y entre la persona y el medio social en que vive.

Otras denominaciones que históricamente han sido utilizadas en los servicios sociales son: «cliente» (introducido por Mary Richmond), «usuario» (aquel que utiliza un servicio que está a la disposición de toda la ciudadanía) y «beneficiario» (designa a la persona que recibe una prestación, un subsidio o una ayuda financiera del Estado o de otro organismo público).

Más tarde, tratando de reducir el peso estigmatizante y considerando no sólo los aspectos individuales, se comienza a emplear el término «persona». Según Cristina de Robertis (2003: 61) «la persona ya no es una individualidad única y diferente a todas las demás, sino que, al mismo tiempo, es igual a todas las otras personas de su entorno social, tiene los mismos condicionantes socioeconómicos, los mismos derechos, las mismas obligaciones y, en cierta medida, aspiraciones semejantes». Además, vinculados a los modelos de acción grupal y comunitaria, centrados en el desarrollo de acciones socioeducativas con los sujetos y grupos de la comunidad, se introducen en el marco de los servicios sociales otros términos como «personas participantes», «sujetos», «actores sociales» o «ciudadanía».

Tanto en los servicios sociales de Culleredo como en los de San Juan de Aznalfarache, en los programas de intervención individualizada predominan los términos de «usuario» y «caso», mientras que en otros programas, como el de dinamización comunitaria de San Juan o el programa de radio de bienestar de Culleredo, prevalecen las denominaciones de «participantes», «vecinos» o «ciudadanos».

Pero el lenguaje empleado no sólo está vinculado a los modelos de actuación-intervención socioeducativa, sino también a los modos de significar a las personas y a las relaciones que aquellos tienen con la ética profesional. En general, en los servicios sociales predomina un lenguaje negativo, derivado tanto de la desmotivación de los profesionales ante las dificultades para conseguir cambios y mejoras en la calidad de vida de las personas, como de la rutina del día a día y de la herencia benéfico-asistencial que sigue estando presente en el quehacer de tales servicios. Esta dimensión del lenguaje generalmente se encuentra implícita, de forma que los profesionales no son conscientes de su jerga técnica y de los valores que llevan asociados.

Así, una de las educadoras afirma:

«Yo entiendo, porque me ha pasado, que desde que empiezas a entrar en servicios sociales, nos pasa algo similar a lo que pasa en el tema sanitario. Que al principio de entrar en estos trabajos te desbordan tanto los problemas que te los llevas a casa, y el siguiente nivel es que voy a casa y desconectas. Pero eso es una cosa y otra distinta es vulgarizar los problemas que te llegan» (educadora, E17).

Expresiones con una fuerte carga negativa siguen manifestándose en las conversaciones cotidianas que conforman la trastienda de los servicios sociales municipales.

«Llegamos a gente pero..., a grupos que están por encima, pero a los de abajo, a los “chungos” en realidad no se llega» (animadora sociocultural, E18)

«Vamos, a esta gente también hay que torearla, tú comprenderás» (educador social, E14).

Por el contrario, de una forma explícita, cuando se les pregunta por el lenguaje empleado, los profesionales inciden en la importancia de un lenguaje positivo y en las habilidades comunicativas que han de tener las educadoras y educadores, constituyendo la palabra una de las principales herramientas del trabajo educativo con las personas y comunidades.

«Pero, como siempre, yo intento estar siempre en su realidad, me guste o no me guste. Y después, sobre todo, yo creo que lo que más, es el lenguaje positivo» (animadora sociocultural, E18).

En términos generales, se expone la necesidad de una mayor formación de los profesionales en torno a la ética profesional y en relación a los modos y maneras de trasladar la información, los derechos y deberes de los usuarios, los derechos y deberes de los trabajadores de la Administración Pública, entre otros.

3.4. Los servicios sociales, ¿el «cajón de sastre» municipal?

El «ser» de los servicios sociales sigue vinculado en el imaginario colectivo a su carácter asistencial y a la prestación de ayudas de carácter económico. En este sentido, en los dos casos analizados se percibe la necesidad de una mejora de la información y sensibilización comunitaria impulsada desde la Administración local, al tiempo que resulta fundamental otorgar un papel clave a la dimensión educativa de tales servicios. De manera que, más allá de recibir prestaciones y ayudas técnicas, las personas puedan desarrollar aprendizajes orientados hacia la promoción de su autonomía y hacia la mejora de su calidad de vida.

«El trabajo educativo es la base, si tú no consigues que la familia vaya cambiando sus valores, su forma de ver, pues difícil, va a ser siempre una maquinaria de dar recursos, dar recursos, que nunca vale. Lo complicado es saber llegar a poner en marcha un trabajo educativo con una familia, o con un colectivo o con la población en general» (educador, E11).

Entre las características de los servicios sociales que van a influir en la construcción de su propia imagen destacan (Grande, 2002): la intangibilidad, la heterogeneidad y la inseparabilidad.

En primer lugar, la intangibilidad se refiere a que el servicio no se puede apreciar con los sentidos antes de recibirlo. Algunas de las estrategias de tangibilización apuntadas por Ildefonso Grande (2002) se refieren al aspecto de los trabajadores, que puede transmitir confianza o desconfianza a quienes solicitan sus servicios; a los locales de un servicio social de base, que según su decoración, estado, mobiliario, orden y limpieza, transmiten una imagen sobre la calidad del servicio que se puede esperar, o a la propia tipografía, impresos y otros documentos, que crean una imagen externa sobre los servicios sociales. Esta primera característica puede implicar que resulte difícil explicar a terceros en qué consisten los servicios sociales, al tiempo que la persona demandante del servicio puede tener dificultades para expresar sus necesidades.

La inseparabilidad significa que, con frecuencia, los servicios sociales no se pueden separar de la persona o del organismo que los proporciona. Por ejemplo, un trabajador social produce un servicio cuando atiende a una persona que le expone sus necesidades o problemas. Desde esta perspectiva, la descentralización de funciones de los trabajadores de organizaciones de los servicios sociales es muy importante.

Por último, la heterogeneidad o inconsistencia apunta a las dificultades para estandarizar los servicios, dado que un mismo servicio puede variar según quién lo proporcione. En este sentido, resulta fundamental reducir la inconsistencia, cuidando la selección del personal, fijando estándares o niveles mínimos de calidad para la prestación del servicio y protocolos de atención a las personas. Asimismo, resulta clave un plan de formación

interna de las educadoras y educadores sociales, a fin de compartir estrategias y establecer líneas comunes de actuación.

En los dos casos estudiados los profesionales de la educación hacen referencia a la necesidad de mejorar la visión que otros departamentos municipales y el nivel político tienen acerca de los servicios sociales, al considerarlos de forma reiterada como el «cajón de sastre» municipal.

«El problema que nos encontramos es que a veces somos un poco el cajón de sastre. Es decir, cuestiones en las que a lo mejor tendría que intervenir la salud pública pues, porque también, no sé, por la circunstancia que sea, nos encontramos nosotros aquí con ese problema que, a veces, yo no tengo, yo no soy psiquiatra» (educadora social, E7).

Con frecuencia ocurre que aquellas necesidades o demandas de la ciudadanía que otros servicios o recursos no tienen capacidad de atender o los profesionales desconocen cuál es el mejor servicio para la persona o grupo, son derivadas a los servicios sociales. Tal derivación envía a la persona «a la deriva», dado que carece de un análisis previo de las funciones, programas y alcance de tales servicios. De ahí que se incremente notablemente el volumen de trabajo de los profesionales, situando al equipo técnico en posiciones de incertidumbre y dificultad, ante la ausencia de recursos o programas específicos con los que poder mejorar la calidad de vida de individuos en situaciones que precisan de un mayor nivel de especialización u otro tipo de recursos de la oferta pública.

4. Conclusiones y prospectiva

Las interpretaciones y resultados obtenidos en este estudio se sitúan en la línea de las aportaciones de autores como Sáez (2003: 58), cuando afirma que «mientras alrededor de la educación social se está alcanzando un cierto nivel de *profesionalización cuantitativa* (la entrada del título en la Universidad, el número de trabajadores empleados alrededor de esta ocupación, la creación de colegios profesionales, la multiplicación de asociaciones y federaciones...), la *desprofesionalización* se manifiesta, a poco que se analice lo que sucede en la práctica, en los diversos contornos y actividades que explicitan la fenomenología

laboral. Tenemos la obligación de confirmar, rigurosamente, si esto es cierto y saber lo que significa para la profesión». Con esta pretensión se ha realizado la investigación que presentamos, a fin de poner en valor las voces de las propias educadoras y educadores sociales que trabajan en los servicios sociales municipales, obteniendo un conocimiento profundo acerca de su desempeño laboral y de las actuaciones educativas que están llevando a cabo.

Cabe destacar que las educadoras y educadores sociales que trabajan en servicios sociales continúan en una situación de desventaja en relación a otros profesionales, dado que, en general, sus contratos laborales se vinculan a programas dependientes de subvenciones con temporalidad reducida. En este sentido, la falta de estabilidad laboral dificulta el desarrollo de actuaciones educativas a medio y a largo plazo, así como el seguimiento sistemático de las mismas.

De entre las diversas clasificaciones que se han realizado en relación a las funciones de la educadora y el educador social en servicios sociales (Romans, 2000; CEESG, 2008; Vallés, 2009), destacamos las siguientes: detección (valoración y análisis de necesidades), educativa (intervención socioeducativa en función de la persona o grupo y de los recursos disponibles) y gestión (tramitación, derivación, dirección, coordinación, etc.). Este conjunto de funciones y objetivos a desarrollar, entre las cuales la función educativa representa la especificidad de la educadora o educador, no debe llevarnos a pensar en homogeneizar las prácticas profesionales. Ha de quedar claro que en los modos de hacer y de ser de las educadoras y educadores sociales se pueden establecer tendencias, puntos de encuentro, pero no modelos cerrados y jerarquizados, dado que «los tiempos, los objetivos, los puntos de partida, los recursos, las necesidades y demandas de los sujetos son esencialmente distintos» (Montaño, 2009: 139).

Además, en los casos analizados, el desempeño profesional se ve limitado por la ausencia de una coordinación que suponga ir más allá de disponer de información acerca del trabajo realizado por cada miembro del equipo, lo que impide construir modelos de trabajo colaborativo. Asimismo, la ausencia de una supervisión externa que promueva la formación y facilite el seguimiento directo de las intervenciones que se llevan a cabo dificulta el desarrollo de la profesión en el marco de un equipo de trabajo.

Del mismo modo, se aprecia la necesidad de un fortalecimiento de la ética profesional con el desarrollo de competencias específicas vinculadas al «saber ser» de la profesión. En toda práctica educativa confluyen la técnica y la ética, produciéndose continuamente interacciones en las que las acciones técnicas plantean cuestiones éticas y viceversa. De ahí que el educador o educadora, en su actuación, deba tener en cuenta ambos aspectos de cara a establecer una línea estratégica coherente que haga viable la intervención. Entre los principios generales que orientan la acción socioeducativa según el código deontológico del educador o educadora social (2008), destacan los siguientes: respeto a los derechos humanos, coherencia institucional, información responsable y confidencial, etc.

Finalmente, consideramos ineludible y urgente hacer efectivo el derecho a la educación en los servicios sociales, introduciendo mejoras en las prácticas educativas y en los procesos de contratación y formación continua de los profesionales. Sólo así la educación social podrá desempeñar un papel clave en el cambio que las instituciones de bienestar social han de realizar para alcanzar el principio de universalidad, incluido en el articulado de las diversas leyes autonómicas de servicios sociales. Según esta filosofía, los servicios sociales han de dirigirse a toda la población y enmarcarse en una concepción de política social entendida como un derecho de la ciudadanía, teniendo el Estado un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades de las personas, con la corresponsabilización de los diversos agentes sociales (iniciativa sin ánimo de lucro, iniciativa privada, etc.) y de los profesionales de la educación social.

5. Referencias bibliográficas

- Bas, E.; Campillo, M. y Sáez, J. (2010). *La Educación Social: universidad, estado y profesión*. Barcelona: Laertes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bueno, J. R. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Popular.
- CEESG (2008). *Documentos profesionalizadores*. Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.

- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social. Ética y metodología*. Valencia: Nau Llibres.
- Grande, I. (2002). *Márketing de los servicios sociales*. Madrid: Síntesis.
- Lorenz, W. (2002). "The social professions in Europe", *European Journal of Social Education*, 3, 5-14.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in Education. A qualitative approach*. London: Sage.
- Montagut, T. (1998). *Política Social: una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Montaño, C. (2009). *A natureza do serviço social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Planella, J. (2006). *Los hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Romans, M., Petrus, R. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, R. (2005). "Servicios sociales, complejidad y supervisión". *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 30, 83-102.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York. Guilford Press.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Tiernes, C. (2011)

“El trabajo social y la educación social como pilares básicos para la atención y estimulación cognitiva de nuestras personas mayores”

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 47-65.

El trabajo social y la educación social como pilares básicos para la atención y estimulación cognitiva de nuestras personas mayores

Cristina Tiernes Cruz¹

Universidad Camilo José Cela (Madrid)

Resumen

Este artículo responde al deseo de justificar la necesidad de expandir los servicios sociales dedicados a la protección y atención a las personas mayores desde el trabajo social y la educación social, para potenciar un envejecimiento activo y mejorar la calidad de vida de nuestras personas mayores.

La principal aportación de este artículo es aclarar la importancia de estudiar, hoy en día, las creencias negativas que las personas mayores desarrollan sobre su propia memoria, pues sólo si se conoce qué piensan nuestros mayores, podremos ayudarles a mejorar las expectativas sobre sí mismos, para conseguir indirectamente que no se angustien por sus pequeñas pérdidas de memoria y ayudarles a disfrutar de la época dorada de su vida, transmitiéndoles que con la estimulación cognitiva adecuada pueden mejorar el funcionamiento de su memoria.

A partir de los objetivos e intereses planteados, este estudio se enmarca dentro de los parámetros de la metodología experimental, más concretamente, se

1. Doctoranda del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora de la Universidad Camilo José Cela (Madrid)

trabaja a través de un diseño experimental de comparación de grupos. Para ello se ha estudiado a un grupo de personas mayores que viven en diferentes residencias de la tercera edad de la Comunidad de Madrid y del citado estudio se extraerán algunas apreciaciones significativas para este artículo, pues aún se está trabajando en los resultados finales.

Palabras clave: Trabajo social, personas mayores, memoria, estimulación cognitiva.

Abstract

This article responds to the desire within the fields of social work and social education to justify the need to expand social services to protect and pay greater attention to the elderly in order to encourage active ageing and improve their quality of life.

The main contribution of the article is to stress the importance of studying the negative beliefs elderly persons have about their own memories. Only by knowing what the elderly think can we help improve their expectations of themselves, indirectly prevent them from becoming distressed by their slight memory losses, help them enjoy their golden years and convey to them that their memories will improve with adequate cognitive stimulation.

To achieve these proposed goals, the study uses experimental methods, and more specifically, a group comparison experimental design. A group of elderly persons living in different senior citizen residences of the Autonomous Community of Madrid were studied. Although the final results are still being evaluated, enough significant feedback has been extracted from that study for this article.

Key words: Social Work, Elderly, Memory, Cognitive Stimulation.

Resum

Aquest article respon al desig de justificar la necessitat d'expandir els serveis socials dedicats a protegir i atendre les persones grans des del treball social i l'educació social, per potenciar un envelliment actiu i millorar la qualitat de vida de les nostres persones grans.

L'aportació principal d'aquest article és aclarir la importància d'estudiar, avui dia, les creences negatives que les persones grans desenvolupen sobre la seva pròpia memòria, ja que només si es coneix què pensen les nostres persones grans podrem ajudar-les a millorar les expectatives sobre elles mateixes, per tal d'aconseguir indirectament que no s'angoixin per les seves petites pèrdues de memòria i ajudar-les a gaudir de l'època daurada de la seva vida, transmetent-los que amb l'estimulació cognitiva adequada poden millorar el funcionament de la seva memòria.

A partir dels objectius i interessos plantejats, aquest estudi s'emmarca dins dels paràmetres de la metodologia experimental, més concretament, es treballa a través d'un disseny experimental de comparació de grups. Per a això s'ha estudiat un grup de persones grans que viuen en diferents residències de la tercera edat de la Comunitat de Madrid i d'aquest estudi s'extrauran algunes apreciacions significatives per a aquest article, ja que encara s'està treballant en els resultats finals.

Paraules clau: Treball social, persones grans, memòria, estimulació cognitiva.

1. Planteamiento

La realidad española, en materia de memoria de personas mayores, presenta una trayectoria muy corta que necesita afianzarse con estudios nuevos que continúen profundizando en el tema.

Actualmente hay una gran demanda social hacia el conocimiento de los aspectos relacionados con el estudio de la memoria en las personas mayores. Esta demanda social se origina debido a distintos factores, como puede ser una pirámide poblacional invertida en España que nos hace prever un envejecimiento de la población acuciante, además de por la gran preocupación que generan actualmente enfermedades como el Alzheimer (Alberca y López-Pousa, 2002). Por ello el estudio de aspectos relacionados con la memoria de las personas mayores es un tema de análisis de fervorosa actualidad y de trascendental importancia.

Sabemos, por estudios anteriores, que los prejuicios sociales han influido en las creencias que las personas mayores presentan sobre sus propias capacidades cognitivas. Los estudios sobre mitos y estereotipos en la vejez realizados por Delgado, Fernández-Guinea, Trinidad y Hacar (1998) concluyeron que las personas mayores de 60 años no confían en su capacidad de aprendizaje y memoria. También Lineweaver y Hertzog (1998) hablan de la existencia de estos estereotipos y de creencias pesimistas acerca de los efectos del envejecimiento, incluso hacen referencia a frases como «no me puedo creer que lo haya olvidado, debo estar haciéndome viejo».

2. Antecedentes

Una de las mayores preocupaciones demográficas en la actualidad, a escala mundial, es el envejecimiento progresivo de la población.

Según el *Informe de previsiones demográficas mundiales* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007), en su revisión de 2006, entre dicho año y el 2050 la población aumentará en más de un 37%, con lo que pasará de 6.700 millones de personas a 9.200 millones. La mitad de dicho aumento se deberá al incremento de población de 60

años o más, lo que provocará un rápido envejecimiento de la población, especialmente en los países desarrollados.

Si atendemos a la distribución porcentual de la población por grupos de edad a escala mundial, el número de personas con 60 años o más aumentará casi el triple, de modo que pasará de 673 millones en el año 2005 a 2.000 millones en el 2050. Esto conlleva un sensible incremento de la edad media de la población mundial, que aumentará de 28 a 38 años entre el año 2005 y el 2050.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) recoge este incremento en la población de personas mayores en España en la última década, tal y como se refleja gráficamente en la siguiente tabla (véase la tabla 1).

Tabla 1. Población de personas mayores (de ambos sexos) en España por grupo de edad

	2002	2009
De 60 a 70 años	3.928.984	4.318.077
De 71 a 80 años	3.286.272	3.525.807
De 81 a 90 años	1.376.403	1.856.414
De 91 a 100 años	234.112	297.577
Mayores de 100 años	5.352	6.346

Fuente: estadísticas a 1 de enero. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009). Elaboración propia.

Centrándonos en Madrid –comunidad de referencia que aporta las personas mayores objeto de este estudio–, se observa cómo los datos reflejan que su evolución demográfica en esta última década conlleva un proceso destacado de envejecimiento poblacional, tal y como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Población de personas mayores (de ambos sexos) en Madrid por grupo de edad

	2002	2009
De 60 a 70 años	481.533	584.355
De 71 a 80 años	367.389	422.496
De 81 a 90 años	154.038	212.758
De 91 a 100 años	27.345	35.808
Mayores de 100 años	758	881

Fuente: estadísticas a 1 de enero. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009). Elaboración propia.

3. Fundamentación teórica

En España, los últimos datos del INE muestran un número muy elevado de personas mayores que en la última década presentan problemas severos de memoria. Esto se refleja en los datos que acreditan que el número de defunciones en España debidas a la enfermedad de Alzheimer en el año 2006 fue de 9.172, mientras que en el año 2000 fue de 5.382 (INE, 2009). En la siguiente tabla exponemos, de forma más detallada, las causas de defunción de las personas mayores en España en relación con enfermedades de deterioro cognitivo.

Los estudios de Goldman, Adamson, Karydas, Miller y Hutton (2008) afirman que la enfermedad del Alzheimer es la segunda causa de demencia en personas de más de 65 años.

Tabla 3. *Defunciones de personas mayores (de ambos sexos) según la causa mental de la muerte por grupos de edad*

	60 a 70 años	71 a 80 años	81 a 90 años	91 a 100 años y más
Trastornos mentales y del comportamiento	270	1675	5938	4161
Trastornos mentales orgánicos, senil y presenil	157	1533	5864	4134
Trastornos mentales debidos al uso de alcohol	67	49	20	3
Trastornos mentales debidos al uso de drogas (drogodependencia, toxicomanía)	1	0	0	0
Otros trastornos mentales y del comportamiento	45	93	54	24
Enfermedad de Alzheimer	258	2038	5597	2009

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009). Elaboración propia.

De estos datos podemos deducir las siguientes dos cuestiones:

1. El aumento de la esperanza de vida.
2. La aparición de nuevas generaciones de personas mayores caracterizadas por un proceso de envejecimiento físico, psicológico y cognitivo en el que es necesario profundizar.

Actualmente hay un interés creciente por la estimulación cerebral, debido al deterioro normal y patológico –con enfermedades como el Alzheimer– que sufre este órgano con el paso del tiempo, y por este motivo son cada vez más las residencias de la tercera edad que se interesan por la oferta de programas de estimulación cognitiva para sus residentes.

Como se observa en la siguiente tabla, este campo de investigación y tratamiento no hará sino crecer en los próximos años, pues según las estimaciones del INE para el año

2050 se prevé un incremento notable en la población mayor de 60 años, más pronunciado a medida que avanzamos en los distintos grupos de edad, hasta el punto de situarse entre un 55% en las personas 60 y 70 años, y un 169% en las personas mayores de 80 (véase la tabla 4).

Tabla 4. Proyección de la población de personas mayores (de ambos sexos) en España por grupo de edad

	2009	2050
De 60 a 70 años	4.282.509	6.656.870
De 71 a 80 años	3.519.735	6.961.249
Mayores de 80 años	2.200.794	5.923.000

Fuente: estadísticas a 1 de enero. Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009). Elaboración propia.

Según la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (2002) y el *Estudio económico y mundial* de las Naciones Unidas (2007), la esperanza de vida a escala mundial pasó de 47 años en el período 1950-1955 a 65 años en el período 2000-2005, mientras que las previsiones indican que llegará a los 75 años en el período 2045-2050.

Otro de los índices que reflejan el envejecimiento de la población es el número de personas económicamente dependientes, es decir, las menores de 15 años y las mayores de 65 años. Entre el año 1975 y el 2005 se pasó de 74 a 55 personas dependientes por cada 100 personas en edad de trabajar. Está previsto que esta tendencia descendente se invierta para pasar a ser de 53 en el 2025 y de 57 personas dependientes, por cada 100 personas en edad de trabajar, en el año 2050.

El rápido envejecimiento de la población puede provocar un aumento de la demanda en las esferas de la atención a la salud y el apoyo a las personas de mayor edad, pues se prevé que se incrementará el índice de problemas específicos que exigen ajustes en dichas políticas públicas para poder restablecer los prejuicios sociales existentes sobre la vejez.

Este tipo de prejuicios sociales influye en las personas mayores, quienes, a causa de estos problemas, desarrollan una imagen negativa de sí mismos y de las capacidades que posee su memoria, y llegan a pensar que cuando envejecen dejan de tener ciertas capacidades cognitivas porque están atrofiadas por el mero hecho de ser mayor. Esto no se ajusta a la realidad, pues a diario comprobamos en nuestra sociedad actual cómo muchas personas mayores mantienen constantes sus facultades cognitivas, lo que les hace ser una fuente de sabiduría y sapiencia digna de cuidar, cultivar y mejorar.

Desde hace aproximadamente siete años, el Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz encuadra sus estudios en un ámbito de investigación enmarcado en el «Entrenamiento de personas mayores en procesos atencionales mediante enseñanza asistida por ordenador». Dentro de esta línea de investigación, resulta interesante el estudio de la metamemoria en las personas mayores, es decir, el estudio de las creencias que estas personas tienen sobre las funciones y las características de su propia memoria, con el objetivo de ver si estas percepciones subjetivas coinciden o no con la memoria real y objetiva que tienen.

Investigaciones anteriores encargadas de estudiar la memoria cotidiana se apoyan en resultados como los de Hofmann, Gschwendner, Friese, Wiers y Schmitt (2008), quienes argumentan la importancia de su análisis debido a las diferencias individuales existentes en el comportamiento humano.

Por tanto, para saber más acerca de este tema, hay que considerar objeto de estudio a la memoria cotidiana, con el fin de obtener datos acerca de las percepciones que las personas mayores tienen sobre la eficacia de su propia memoria, sobre las quejas que estas mismas personas manifiestan y sobre la frecuencia de olvidos que perciben, en la línea de investigaciones anteriores, como pueden ser la de Sunderland, Watts, Baddeley y Harris (1986). Dichas quejas sobre la memoria se transmiten al médico cuando la evolución de estos síntomas está muy avanzada, con lo cual, cuando estos pacientes son derivados al neurólogo, ha transcurrido ya demasiado tiempo (Argimon, Riu, Badia, Cadenas y Martínez, 2007).

En las personas mayores, a medida que avanza su edad, aumentan sus quejas sobre la eficacia de su memoria (Cutler y Grams, 1988), aunque los estudios no son concluyentes en este aspecto e indican que las quejas son variables en las personas mayores (Ciocon y Potter, 1988).

4. Resultados en investigaciones paralelas

Las quejas sobre la memoria son algo frecuente entre las personas mayores y se centran en sus insuficientes destrezas para retener información y recuperarla después. Pero las preguntas que habría que hacerse son si estas quejas que presentan las personas mayores son objetivas o subjetivas, es decir, si estas creencias que ellos manifiestan sobre su propia memoria corresponden a falta de capacidades real o si simplemente las reproducen por influencia social y, por tanto, se puede influir en ellas para mejorarlas.

Según Delgado (2004), investigadores como Crook (1989) han comparado la eficacia de la memoria de personas jóvenes y mayores para demostrar que estas últimas presentan un declive en los procesos de la memoria: adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. Aunque no usan de forma natural estrategias para facilitar estos procesos de la memoria (Craik, 1977), en cambio si se les enseñan estas estrategias que facilitan y mejoran las habilidades de la memoria, las personas mayores las usan para mejorar su rendimiento (Poon, 1985).

Tal y como recoge Delgado (2004), desde los años ochenta se realizan programas de entrenamiento en memoria en los que se combinan el aprendizaje con el uso de estrategias de memoria que han demostrado ser eficaces tanto en personas mayores sanas como en personas mayores con problemas cognitivos (Perlmutter, Tenney y Smith, 1987; Scogin, 1985; Lewinsohn *et al.*, 1987, citado en Delgado, 2004; Wilson y Moffat, 1992; Israel, 1992; Stengel, Troska y Bourgeois, 1993; Yesavage, 1992; Montejo, Montenegro, Reinoso, De Andrés y Claver, 1997).

Por los beneficios que para la salud de las personas mayores genera, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras instituciones internacionales, en el *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*, del año 2002, llaman a los países a trabajar la atención a las personas mayores en cuanto a prevención y promoción de su salud. La Asamblea de la ONU en Viena (1982) sobre la tercera edad nos recuerda los avances producidos en el estudio del proceso de envejecimiento y establece una gran diferencia entre conceptos que anteriormente se consideraban sinónimos: *envejecimiento* y *enfermedad*.

De este modo, se resalta el estudio de la memoria, pues configura de forma trascendental nuestra identidad como personas. Los estudios más recientes de memoria se orientan sobre todo a investigar acerca de las estrategias y métodos para mejorar la memoria en las personas mayores.

El deterioro de la memoria se debe a procesos neurodegenerativos cuyas causas hoy todavía desconocemos, aunque sabemos que siguen un curso hacia una incapacidad progresiva y hacia trastornos que se asocian al envejecimiento fisiológico del cerebro, como los llamados trastornos de la memoria asociados a la edad, y conocemos de ciertas técnicas para evaluar sus efectos y de estrategias dirigidas a la prevención y al tratamiento de estos trastornos en la memoria de la persona mayor.

Los estudios longitudinales han demostrado que a partir de los 60 años y sobre todo a partir de los 80 años, las personas adultas sufren un deterioro pronunciado de ciertas capacidades mnésicas (Salgado y Guillén, 1990; Hupper, 1991). Estos estudios nos muestran que las personas mayores que gozan de buena salud presentan un rendimiento cognitivo similar al de los adultos jóvenes, pero, como bien sabemos, los estudios con una población tan compleja como las personas mayores presentan ciertas limitaciones, pues, por ejemplo, encontramos porcentajes elevados de mortandad en las muestras estudiadas. Lo que sí han mostrado estos estudios, y muchos otros, es que la pérdida de memoria en la vejez es una realidad, aunque el porcentaje de pérdida puede variar.

Aunque se conocen estudios experimentales con animales en los que al estudiar los trastornos mnésicos asociados al envejecimiento han concluido que probablemente estaban asociados a una patología en el hipocampo, debemos puntualizar que faltan estudios en primates al respecto, estudios que, por otro lado, nos ayudarían a deducir con un nivel de confianza mayor lo que sucedería en humanos. En las personas mayores que tienen claramente alterada la capacidad mnésica o que poseen una alteración asociada a otras capacidades intelectuales (deterioro cognitivo o demencia) se han descrito desde hace décadas los llamados «trastornos de la memoria asociados a la edad» (Crook *et al.*, 1986).

Algunos estudios afirman que un nivel educativo elevado y el mantenimiento de la actividad física y social son condicionantes para la ausencia de enfermedades sistémicas

o cerebrales, es decir, que no aparezcan o que los efectos mnésicos asociados con la vejez sean leves (Hupper, 1991, citado en Boller y Grafman, 1991).

Los tratamientos que habitualmente se llevan a cabo para paliar los efectos mnésicos son de dos tipos principalmente: el tratamiento de tipo conductual, que se lleva a cabo a través del uso de ejercicios mnemotécnicos externos (notas, calendarios, etc.) e internos (pautas de asociación) y en el que parece claro que al usar estos procedimientos las personas mayores mejoran, aunque no se pueda establecer con claridad la intensidad y la duración de la mejoría, y el tratamiento farmacológico, más centrado en la enfermedad de Alzheimer. Aún no se ha demostrado que los fármacos tengan relevancia clínica en el tratamiento de las pérdidas de memoria, aunque posibiliten un mayor rendimiento en las baterías de memoria (Yesavage, 1992).

5. Conclusiones

Se sabe, por tanto, que actualmente el estudio de la memoria en psicología del envejecimiento está dominado por la psicología cognitiva del procesamiento de la información y, más concretamente, por el modelo de los niveles de procesamiento de Craik y Lokhart (1972), y que el concepto de capacidad de procesamiento, adaptado para explicar la disminución de rendimiento mnemotécnico, ocupa un lugar esencial en las interpretaciones e investigaciones en torno a la evolución de la memoria en la vejez, y en la hipótesis del déficit del procesamiento con sus respectivas variantes: «disminución de recursos de procesamiento» y «disminución de recursos atencionales».

De todo esto, se extrae siempre la misma idea: las personas mayores presentan un rendimiento menor que los jóvenes en tareas de memoria, debido a que disponen de una menor capacidad de procesamiento o de menor cantidad de recursos atencionales, lo que origina un procesamiento deficiente o superficial de la información, que tiene como consecuencia inmediata un nivel de recuerdo inferior.

Si esta visión psicológica fatalista, sobre el modelo madurativo del desarrollo humano como un modelo deficitario del envejecimiento, fuese aceptada en todas sus consecuencias por los diferentes autores de la psicología cognitiva del procesamiento de la

información, nos dejaría poco lugar para la realización de los estudios de intervención y para la esperanza de una mejora cognitiva en las personas mayores. En realidad constituye un área interesante de estudio donde poner a prueba diferentes teorías y modelos psicológicos generales (Craik, 1977, Craik y Byrd, 1982; Hasher y Zacks, 1979; Waugh, 1983), aunque muchos son los estudios que afirman que a medida que vamos envejeciendo se produce una disminución de nuestras habilidades de aprendizaje y memoria (Montejo, Montenegro, Reinoso, De Andrés y Claver, 2001).

La metamemoria es un tema controvertido en las personas mayores. Según la definición de Montejo *et al.* (2001, p. 9) la metamemoria hace referencia «al conocimiento y el manejo de los procesos, la ejecución y los contenidos de la propia memoria. La valoración subjetiva de los rendimientos de la propia memoria. Esta evaluación puede ser retrospectiva y prospectiva».

La generalidad de los investigadores coincide en afirmar que con la edad disminuye el rendimiento que presentan las personas mayores en metamemoria, en cuanto a la autovaloración y al uso de estrategias de memoria. Suelen presentarse dos situaciones diferentes. Por un lado, están las personas mayores que tienden a sobrevalorar su memoria y, por otro, las personas mayores que piensan continuamente que su memoria trabaja de una forma insuficiente (Perfect, 1991). En este último caso hay estudios que avalan que no siempre las creencias que las personas mayores presentan sobre su propia memoria coinciden con su rendimiento (Bolla, Lindgre, Bonaccorsy y Blecker, 1991).

Otros estudios, en cambio, reflejan que las personas deprimidas y las que se encuentran en estadios precoces de demencia tienen tendencia a la infravaloración de sus capacidades, en contraposición a aquellas personas mayores que se encuentran en estadios avanzados de demencia, que tienden a sobrevalorarse (O'Connor, Pollit, Roth, Brook y Reiss, 1990; Grut *et al.*, 1993).

Debido al cambio demográfico actual, en el que aproximadamente un 15% de la población supera la edad comprendida entre los 65 y 70 años, y el acentuado descenso de la natalidad que se incrementa desde hace años, los argumentos y autores citados a lo largo de este artículo avalan la importancia social del tema tratado y justifican la necesidad

de expansión de los servicios sociales. Por ello, a través de los nuevos grados de Trabajo y Educación Social se busca disponer de futuros profesionales con formación específica capaces de trabajar en todos los ámbitos necesarios para nuestras personas mayores, para potenciar así el envejecimiento activo y la protección y atención social, lo que mejora la calidad de vida de las personas mayores (ANECA, 2005).

6. Referencias bibliográficas

- Alberca, R. y López-Pousa, S. (2002). *Enfermedad de Alzheimer y otras demencias*. Madrid: Médica Panamericana.
- Argimon, J. M., Riu, S., Badia, X., Cadenas, E. y Martínez, J. M. (2007). “Interval between symptom onset and diagnosis in patients with memory complaints and/or cognitive impairment”. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 42 (2), 75-82.
- Ballesteros, S., Montejo, P., Montenegro, M., Andrés, M. E. de, Reinoso, A. I. y Claver, M. D. (2002.) *Aprendizaje y memoria en la vejez*. Madrid: Librería UNED.
- Bolla, K., Lindgre, K. Bonaccorsy, K., y Bleeker, M. (1991). “Memory complaints in older adults, Fact or fiction?”. *Arch Neurol*, 48, 61-64.
- Ciocon, J. O. y Potter, J. F. (1988). “Age-related changes in human memory”. *Normal and abnormal geriatrics*. 43, 43-48.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972). “Levels of processing: A framework for memory research”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 11, 671-684.
- Craik, F. I. M. (1977): “Age Differences in Human Memory”. En: BIRREN, J. y SCHAIE K.W. (Edit). *Handbook of the Psychology of Aging*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Craik, F. I. M. y Byrd, M. (1982) “Aging and cognitive deficit: the role of attentional resources”. En: CRAIK, F. I. M. y TREHUB, S. E. (Edit.). *Aging and cognitive process*. Nueva York: Plenum Press.
- Crook, T. H., Bartus, R. T., Ferris, S. F., Whitehouse P., Cohen G. D. y Gershon S. G. (1986). “Age associated memory impairment: proposed diagnostic criteria and measures of clinical change. Reported of a National Institute of Mental Health Work Group”. *Developmental Neuropsychology*. 2, 261-276.
- Crook, T. H. (1989). “Diagnosis and treatment of normal and pathologic memory impairment in later life”. *Seminars in neurology*. 9 (1), 20-30.

- Cutler S. J. y Grams A. E. (1988). "Correlates of self-reported everyday memory problems". *Journal of Gerontology: Social Sciences*. 43 (3), 82-90.
- Delgado, M. L., Fernández-Guinea, S., Trinidad, R., y Hacar, M. A. (1998). "¿Qué opinamos de nuestros mayores?: Actitudes hacia la vejez". *Póster presentado en la XVIII Reunión de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología*. Madrid, junio de 1998.
- Delgado, M. L. (2004). *Estudio de la eficacia de un programa de entrenamiento en estrategias para mejorar la memoria en personas mayores*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- Goldman, J. S., Adamson, J., Karydas, A., Miller, B. L., Hutton, M. (2008). "New genes, new dilemmas: FTLD genetics and its implications for families". *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*. 22 (6), 507-515.
- Grut, M., Jorm, A., Fratiglioni, L., Forsell, Y., Viitanen, M. y Winblad, B. (1993). "Memory complaints of elderly people in a population survey: variation according to dementia stage and depression". *Journal of the American Geriatrics Society*. 41, 1295-1300.
- Hasher, L. y Zacks, R. T. (1979). "Automatic and effortful processes in memory". *Journal of Experimental Psychology: General*. 108 (3), 356-388.
- Hofmann, W., Gschwendner, T., Friese, M., Wiers, R. W. y Schmitt, M. (2008) "Working memory capacity and self-regulatory behavior: Toward an individual differences perspective on behavior determination by automatic versus controlled processes". *Journal of Personality and Social Psychology*. 95 (4), 962-977.
- Hupper, F. A. (1991). "Age-related changes in memory: learning and remembering new information". En: BOLLER, F. y GRAFMAN, J. (Edit.) *Handbook of neuropsychology*. vol. 5. Amsterdam: Elsevier. p.123-147.
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Padrón Municipal*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Israel, L. (1992). *Método de entrenamiento de la memoria*. Barcelona: Laboratorios Semar.
- Lineweaver, T. T. y Hertzog, C. (1998). "Adults' Efficacy and Control Beliefs Regarding Memory and Aging: Separating General from Personal Beliefs". *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 5 (4), 264-296.
- Lewinsohn, P. M., Glasgow, R. E., Barrera, M., Danaher, B. G., Alperson, J., McCarthy, D. L., Sullivan, M., Zeiss, R. A., Nyland, J., y Pender, M. R. (1987). "Assessment and Treatment of Patients with memory deficits: initial studies", *Catalog of selected documents in psychology*, 7, 79-80.

- Montejo, P., Montenegro, M., Reinoso, A.I., De Andrés, M.E. y Claver, M.D. (2001). *Programa de Memoria: Método UMAM*. Madrid: DÍAZ DE SANTOS.
- O'Connor, D. W. Pollit, P. A., Roth, M. Brook, P. y Reiss, B. (1990). "Memory complaints and impairment in Normal, Depressed and Demented elderly persons identified in a community survey". *Arch Gen Psychiatry*. 47, 224-227.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). "Informe de Previsiones Demográficas Mundiales. División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de las Naciones Unidas". *World Population Prospects: The 2006 Revision*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Perfect, T. J. y Stollery, B. (1991). "Memory and metamemory performance in older adults: one deficit or two?". *Quarterly Journal Experiment Psychology*. 46 (1), 119-135.
- Perlmutter, L. C., Tenney, Y. J. y Smith, P. A. (1987). *The evaluation and remediation of memory problems in the aged*. Trabajo no publicado.
- Poon, L. W. (1985). "Differences in human memory with aging: Nature, causes and clinical implications". En: BIRREN, J. E. y SCHAIE, K. W. (Edit.) *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand, p. 427-462.
- Salgado, A. A. y Guillén, F. L. (1990). "Estudios epidemiológicos internacionales sobre envejecimiento: revisión actualizada de los principales estudios". En: *Estudios epidemiológicos en el envejecimiento en España*. Madrid: FIS, p. 29-53.
- Scogin, F. (1985). "Manual for Memory Skills Training. Manuscrito no publicado". En: DELGADO LOSADA, M. L. (2004). *Estudio de la eficacia de un programa de entrenamiento en estrategias para mejorar la memoria en personas mayores*. Tesis doctoral.
- Stengel, F., Trzoska, M. y Bourgeois, J. F. (1993). "Entrenamiento de la memoria. Profilaxis de la pérdida de memoria, Mejora de la capacidad de memoria en personas de edad avanzada". En: MEIER-RUGE W. (edit.) *Formación y entrenamiento en geriatría. El paciente de edad avanzada en medicina general*. Barcelona: Sandoz.
- Sunderland, A., Watts, K., Baddeley, A. D. y Harris, J. E. (1986). "Subjective memory assessment and test performance in elderly adults", *Journal of Gerontology*, 41, 376-384.
- Vázquez, O. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA.
- Waught, N. C. (1983). "Acerca de la utilidad de los modelos multialmacén de memoria". En: SEBASTIÁN, M. V. (edit.) *Lecturas de Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza Universidad.

- Wilson, B. A., Moffat, N. (1992). "The development of group memory therapy". En: WILSON MOFFAT (edit.) *Clinical management of memory problems*. San Diego, California.
- Yesavage, J. A. (1982). "Degree of dementia and improvement with memory training", *Clinical gerontologist*, 1, 77-81.
- Yesavage, J. A. (1992). "Propuestas terapéuticas en las disfunciones de la memoria en edades avanzadas. En Formación y entrenamiento en geriatría. El paciente en edad avanzada en medicina general". En: MONTEJO, P., MONTENEGRO, M., REINOSO, A. I., DE ANDRÉS, M. E. y CLAVER, M. D. (Edit.) *Programa de Memoria: Método UMAM*, 2001. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Cruz, L. (2011)

"Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 66-88.

Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida

Laura Cruz López¹

Universidad de la Coruña

Resumen

La medida de acogimiento residencial forma parte del sistema público de protección a la infancia para el ejercicio provisional de la guarda o la tutela. A pesar de ser el recurso más utilizado, sigue siendo el que más críticas recibe.

El debate que sigue abierto es el siguiente: ¿constituyen los centros de protección una alternativa válida para la infancia en situación de dificultad social? Cuando la verdadera pregunta que nos deberíamos plantear es: ¿qué condiciones deben reunir para desarrollar óptimamente sus objetivos y para garantizar el carácter educativo exigido en la legislación vigente? Ya que la experiencia demuestra que un porcentaje importante de niños, niñas y adolescentes son acogidos año a año en recursos residenciales, y tienen derecho a una atención socioeducativa de calidad.

1. Dra. en Pedagogía. Universidad de la Coruña

En el presente artículo pretendemos dar respuesta a estas dos cuestiones a partir del análisis de las diferentes concepciones, sentidos y significados que se conceden a la medida en los textos normativo-legales vigentes, en la literatura especializada y en los grupos de discusión de educadoras y educadores de centros de protección, desarrollados en el marco de la investigación de tesis doctoral *Infancia y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Cruz, 2010).

Palabras clave: Acogimiento residencial, infancia, protección, medida socioeducativa

Abstract

Residential placements provide temporary care or guardianship within public child protection systems. Despite being the most frequently used resource, these placements have been particularly subject to criticism. The current debate is centered on the following question: «Are childhood protection centers still a valid alternative in difficult social situations?» However, the question we ought to be posing is «What conditions must be present to optimize the achievement of objectives and to guarantee the educational nature of the service as required by current legislation?» Indeed, a significant number of children are placed in residential care every year, and they have a right to high-quality socio-educational services.

In this article we respond to both questions posed above, basing our response on an analysis of the different conceptualizations and meanings associated with these residential placements in current policy and legal documents and in the specialized literature. We also draw upon data from discussion groups involving educators working in residential centers, collected as part of a doctoral thesis entitled *Childhood and Social Education: Socio-educational practices in Galician residential child protection facilities* (Cruz, 2010).

Key words: Residential care, childhood, protection, socio-educational service

Resum

La mesura d'acolliment residencial forma part del sistema públic de protecció a la infància per a l'exercici provisional de la guarda o la tutela. Tot i ser el recurs més utilitzat, continua sent el que més crítiques rep. El debat que segueix obert és el següent: són els centres de protecció una alternativa vàlida per a la infància en situació de dificultat social? Quan la veritable pregunta que ens hauríem de plantejar és: quines condicions han de reunir per desenvolupar òptimament els seus objectius i per garantir el caràcter educatiu exigít en la legislació vigent? Ja que l'experiència demostra que un percentatge important de nens, nenes i adolescents són acollits any rere any en recursos residencials, i tenen dret a una atenció socioeducativa de qualitat. En aquest article pretenem donar resposta a aquestes dues qüestions a partir de l'anàlisi de les diferents concepcions, sentits i significats que es concedeixen a la mesura en els textos normativollegals vigents, en la literatura especialitzada i en els grups de discussió d'educadores i educadors de centres de protecció, desenvolupats en el marc de la investigació de tesi doctoral *Infància i educació social: pràctiques socioeducatives en contextos residencials de protecció a Galícia* (Cruz, 2010).

Paraules claus: Acolliment residencial, infància, protecció, mesura socioeducativa

1. Texto

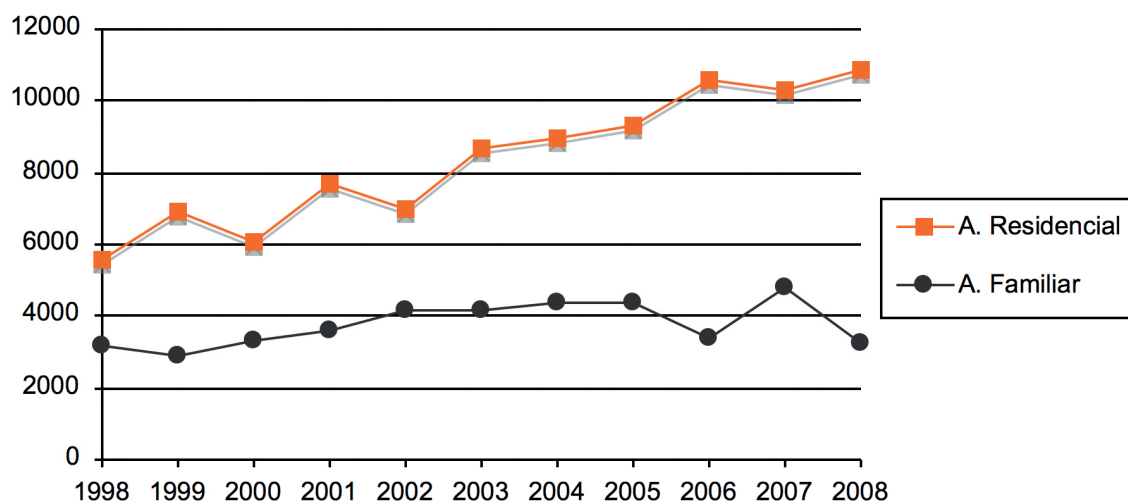
Los centros de menores han permanecido como un reducto fuertemente criticado a lo largo de su desarrollo histórico, sobre todo a partir de diferentes estudios, desarrollados desde los años cuarenta, en los que se puso en tela de juicio la atención institucionalizada y se evidenciaron las consecuencias psicológicas y sociales para la infancia acogida, derivadas de los aspectos siguientes:

- La privación total o parcial de afecto y estimulación (Spitz, 1945, citado en Fernández y Fuertes, 2000).
- La ausencia de contacto materno-finial que proporcione sentimientos de protección, seguridad y satisfacción (Bowlby, 1982).
- Las características físicas y organizativas de las «instituciones totales», concebidas como micromundos autónomos «donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente» (Goffman, 1972: 13). Las tendencias absorventes y totalizadoras que se generan en su interior y los obstáculos impuestos a la interacción con el exterior provocan lo que el autor denominó la «mortificación del yo» o despersonalización, y la desculturación que incapacita a las personas para manejarse fuera de los muros del centro.
- Las lógicas del poder que consiguen el sometimiento de las personas al orden establecido o la «docilidad del cuerpo humano» (Foucault, 2000). El autor considera los internados infantiles y juveniles como lugares de encierro donde la tecnología disciplinaria es aplicada, desde el aislamiento del exterior, a partir de un gesto de exclusión, hasta la ordenación de los colectivos según unas reglas y unas normas que van más allá de la mera regulación de la institución y su quehacer diario. En su opinión, se pasó del encierro para ocultar, privar de circulación y visibilizar la miseria, al encierro útil dirigido a la normalización mental del individuo, esencial, según Foucault, para el funcionamiento general de los engranajes del poder.

- Un ambiente institucional física y socialmente empobrecido, carente de estimulación y de personas con las que la infancia acogida pueda mantener una relación primaria (Bronfenbrenner, 1987). Asimismo, desde una perspectiva ecológica, el autor considera que las diferencias entre un hogar familiar y una institución no se limitan al microsistema, sino que «en el mesosistema, la institución está mucho más aislada de otros entornos que el hogar, de manera que el niño tiene menos probabilidades de adquirir experiencia en otros ambientes. En cuanto al ecosistema, el personal y las prácticas de una institución son menos susceptibles a las influencias de una comunidad externa y se adaptan menos a las modificaciones e innovaciones que interesan a la transición del niño a otros entornos. Por último, desde el punto de vista de los valores y expectativas culturales, el hecho de ser educado en una institución lleva consigo un estigma que puede convertirse en una perspectiva inevitable de fracaso» (Bronfenbrenner, 1987: 182).

La evidencia de aspectos negativos en la atención residencial debía haber supuesto el punto de partida para la mejora de las condiciones institucionales y de la intervención socioeducativa, pero acabó relegando el acogimiento residencial al último lugar, a pesar de que sigue siendo el recurso más utilizado (tal y como se muestra en el siguiente gráfico) y, en muchos casos, la única opción posible, sobre todo cuando no existe una oferta suficiente de alternativas para hacerse cargo de las demandas generadas.

Gráfica 1. Evolución de las altas de acogimiento familiar y residencial



Fuente: INE, 2011. Elaboración propia.

Derivado de lo anterior, los centros han sido objeto de escasa atención por parte de las administraciones y de la investigación, «quizá por su perspectiva de incierto futuro, quizá por la falta de una decidida renovación que no fuera solamente remendar los desperfectos más llamativos» (Fernández y Fuertes, 2000: 33). Incluso el trabajo de las profesionales y los profesionales dedicadas a este tipo de recursos ha sido y sigue siendo muy poco reconocido, y se ha considerado poco eficaz, incluso desde los servicios sociales.

Las educadoras y los educadores así lo reflejaron en los grupos de discusión. Sienten que, por parte de la Administración y del ámbito político en general, son un recurso mal valorado:

Yo creo que los centros sí son un medio de protección muy mal considerado y, dentro de toda la escala de recursos que existe, están considerados como el último recurso, casi el recurso más negativo, y creo que debería de ascender, porque en un momento puntual es un recurso importante, tanto como los demás (P21).

El problema de fondo es que, queramos o no queramos, en el ámbito político, somos un baúl (...) Somos un auténtico cajón de sastre que no interesa, sobre el que interesa levantar la menor polvareda posible, y la política no ve futuro en esto, somos un cajón de sastre (P22).

Nos podemos preguntar, ¿de qué forma repercute esta consideración en la infancia acogida en centros?

Entonces, no sé, yo creo que mimamos poco a los niños, que se les tiene como parte oscura del sistema de servicios sociales y que están en un centro tapaditos y allí cuidados y ya está (P13).

2. ¿Constituyen los centros de protección una alternativa válida para la infancia en situación de dificultad social?

Tanto en la legislación vigente, como en la literatura especializada y en el discurso de las educadoras y educadores de los grupos de discusión, encontramos dos posturas diferenciadas.

En la primera se enfatiza la valoración del acogimiento residencial como el último recurso a utilizar y durante el menor tiempo posible, y se manifiesta la intención de evitar la institucionalización a toda costa. Es la perspectiva predominante en la legislación vigente. Desde otra postura, se consideran los centros de protección como una alternativa más, igualmente válida, en el continuo de recursos posibles que integran el sistema de protección.

En ambos planteamientos se comparte la necesidad de acabar con el internamiento indiscriminado y prolongado, y de mejorar las condiciones institucionales. Sin embargo, desde la primera postura se sostiene que estas mejoras solo se deben acometer cuando su utilización sea imprescindible, cuando constituya la única alternativa, lo cual induce a pensar que no se llevarán a cabo por no suponer una prioridad en las políticas de infancia. Éste es el planteamiento del Plan estratégico gallego para la infancia y la adolescencia 2007-2010 (Secretaría General de Bienestar, 2007), en el que se recoge textualmente como único objetivo del ámbito de protección reducir el acogimiento residencial y potenciar recursos más normalizados (acogimiento familiar y atención de día), dejando de lado los cambios que es necesario introducir para mejorar las condiciones institucionales. La cuestión que nos planteamos es si la infancia acogida en estos centros no tiene derecho a una atención socioeducativa de calidad.

En la primera postura se sitúan autoras y autores como Lázaro (2002), Funes (1999) o Palacios (2003). Lázaro califica las consecuencias del acogimiento residencial de «ablatórias de la máxima gravedad para la esfera jurídica del menor y de su familia». Según la autora, incluso cabría plantearse la necesidad de obtener previamente autorización judicial para proceder al internamiento, ya que «es nada menos que la libertad individual lo que está en juego» (Lázaro, 2002: 371).

Funes, por su parte, define el espacio residencial como «una especie de sociedad controlada en miniatura, que encaja perfectamente en esas necesidades e inseguridades sociales que nacen ante lo problemático, lo diferente» (Funes, 1999: 10). Considera que, aunque no se puede hacer la misma crítica que en épocas anteriores, ya que la calidad de la atención ha mejorado y se ha impuesto la profesionalización frente a la benevolencia compasiva, «hoy igual que entonces, las instituciones siguen generando efectos negativos para la maduración, la incorporación social o la recuperación personal, que no son fáciles de

compensar» (Funes, 1999: 12). Por ello, entiende que evitar la institucionalización debe ser una pretensión constante, y que se debería prohibir pensar de entrada en el internamiento, pues «se trata de una solución (?) que bloquea nuestra creatividad para seguir pensando en nuevas propuestas» (Funes, 1999: 14).

Palacios se sitúa en esta misma línea. En su opinión, la institucionalización es la opción que parece generar mayor nivel de riesgo de dificultades. El principal problema radica en la situación misma de institucionalización, sobre todo cuando ésta se prolonga, principalmente porque en los centros se resuelve el presente de la infancia acogida, pero no su pasado ni su futuro, y «con un pasado plagado de problemas y un futuro lleno de incertidumbres, no es sorprendente que los niños y niñas de instituciones presenten importantes dificultades» (Palacios, 2003: 361).

Desde la postura presentada, parece que se sigue confiriendo a las medidas alternativas al acogimiento residencial el papel de redentoras del sistema de protección. Pero, tal como reconoce Funes (1999: 15), no se trata de bendecir cualquier alternativa al acogimiento residencial, puesto que también «pueden estar llenas de control, ser escasamente rigurosas y provocar despersonalización».

En la segunda postura se encuentran autores como Fuertes (1992), Redondo, Muñoz y Torres (1998), Panchón (1998), Mohedano y Ortega (1999), Del Campo y Panchón (2000) o Fernández y Fuertes (2000, 2001). Parten de la idea de que la atención residencial es uno de los recursos de protección posibles cuando es necesario proceder a la separación de la infancia o adolescencia de su medio familiar. El centro constituye un recurso más en el marco de la acción social planificada en la que cada programa tiene unos objetivos específicos y una conexión con el conjunto del sistema. Y es que las instituciones existen «aunque se quieran ocultar más o menos conscientemente y los poderes públicos tiendan a quitarse este pesado 'lastre' para optimizar recursos y tratamientos en manos más baratas y voluntariosas, en todo caso, privadas» (Mohedano y Ortega, 1999: 57); han demostrado ser siempre necesarias dentro de una red de servicios, pues la experiencia confirma que un porcentaje importante de niños, niñas y adolescentes se encuentran en recursos residenciales; siguen siendo el recurso más utilizado, en muchos casos inevitable e incluso necesario, al menos a corto plazo; sigue siendo mayor la proporción de niños y niñas en situación de

desprotección para los que no existe otra alternativa, que la de aquellas que encuentran otras posibilidades; además, también hay niños y niñas para las que el centro es la mejor opción posible, no solo la única disponible o existente (Fuertes y Fernández, 2001).

Es por todo ello que no deben constituir recursos para la «atención a una población residual que no tiene cabida en otros mecanismos protectores, sino que deben guardar un equilibrio dentro de todo el sistema de Servicios Sociales de menores, ya que lo contrario implicaría que a algunos niños se les estuviese posibilitando los mejores medios para su reinserción mientras que a otros no se les dará esa posibilidad» (Panchón, 1998: 80).

Otros argumentos a favor del acogimiento residencial como medida válida dentro del sistema de protección son los siguientes:

- Los centros pueden tener funciones muy diferentes para adaptarse a la multiplicidad y diversidad de necesidades y circunstancias de la infancia y sus familias. Por ejemplo, la necesidad de contar con un tiempo de preparación para otras medidas como el acogimiento familiar o la adopción.
- El grupo se constituye en un escenario privilegiado para determinadas intervenciones.
- La probabilidad de interrupción no prevista de un acogimiento familiar es mayor que en una residencia, por lo que a través del acogimiento residencial se puede evitar una nueva experiencia dolorosa para aquellos niños y niñas con alto riesgo de fracaso en sistemas familiares.
- La atención en los centros permite una relación más profesional y una imagen más aséptica de cara a la familia biológica, y facilita el contacto y la intervención profesional, ya que no se entra en una competencia afectiva entre la familia y las educadoras y educadores.
- Es una medida adecuada para atender a grupos de hermanos, cuando sea conveniente que continúen viviendo juntos y ello no sea posible si se utiliza un recurso de tipo familiar.

Además de estos planteamientos, existen estudios en los que se defiende el acogimiento residencial como una alternativa positiva en aquellas situaciones en las que los niños y niñas:

- Presentan dificultades de adaptación a un medio familiar y/o necesitan no verse comprometidos en relaciones afectivas estrechas con otras personas diferentes a su familia.
- Hayan experimentado situaciones graves de rechazo, abandono o maltrato en sus propias familias, o repetidas experiencias de separación o colocaciones insatisfactorias en otras familias.
- Presentan problemas especiales, de tipo relacional, emocional, de conducta, necesidades sanitarias. Para estos casos, los centros pueden proporcionar un contexto más estructurado y organizado con límites claramente establecidos y con especialistas que pueden abordar de una manera interdisciplinaria las problemáticas específicas.
- Necesitan preparación para la vida independiente.

Al margen de estas consideraciones, con las que se puede estar más o menos de acuerdo –ya que también existen ejemplos de acogimiento familiar de urgencia, profesionalizado, para infancia con necesidades especiales, para adolescentes, incluso o de colaboración entre familia biológica y acogedora...– compartimos con Fuertes (1992) que es inútil plantear el debate en términos de centros sí, centros no, o de si es mejor el acogimiento residencial o el familiar. Así lo expresa un educador de un centro de protección:

Creo que este discurso no nos lleva a ningún lado. Me refiero a que... es como hablar de un coche, qué es mejor, el motor o las ruedas. Tanto el motor como las ruedas son necesarios para que vayas a algún lado. Y hablando de protección es hacer esto, los centros tienen muchos defectos y tienen muchas virtudes. Nada es la panacea, ni la adopción es la panacea, ni el acogimiento es la panacea, porque los fracasos adoptivos son un desastre. Trabajamos con fracasos adoptivos, que son duros y difíciles y muy jodidos de trabajar. Nada es la panacea. Con lo cual, este tipo de discusión no nos lleva a ningún lado (P22).

Cada recurso será más adecuado para atender unas necesidades determinadas en un momento y circunstancias particulares. Discurso que comparten las educadoras y educadores de los grupos de discusión:

Desde Menores² muchas veces estoy cansada de oír que somos el último recurso. Yo ahí digo no. A veces es el mejor recurso para los chavales, nos cueste aceptarlo o no, la pena es que no haya sido el recurso a tiempo, donde hoy estos chavales podrían estar de otra manera (P26).

En este sentido, el verdadero problema no radica en si un niño o niña debe o no vivir en una institución, sino en si ésta es la conveniente para ese sujeto y en su peculiar caso y circunstancia. Es decir, no se trata tanto del hecho institucional en sí (tal como se defendía en la primera postura), «cuanto de las cualidades, propiedades y características de la institución y de la conveniencia para el niño o joven en cuestión en su concreta situación» (Mohedano y Ortega, 1999: 57).

En opinión de Casas (1988), el peligro del mensaje de la no-institucionalización aparece cuando se simplifican los planteamientos de lo que supone y se cae muchas veces en contradicciones ya que «se confunde el concepto con una meta, cuando solo se trata de un medio para mejorar la atención a la infancia». Incluso se ha utilizado como argumento útil para justificar la reducción del gasto público. En palabras del autor, «desinstitucionalizar solo tiene razón de ser en el seno de programas globales debidamente sectorizados, de prevención, detección, atención y seguimiento, a todos los niveles, de todas las situaciones individuales o colectivas de riesgo social para los mismos» (Casas, 1988: 44)

Eso lo tengo claro, que es un recurso más, no como la Administración que quiere ponerlo como último recurso. Eso lo tengo discutido en muchos ámbitos y es un absurdo, es un recurso más, que es necesario y que ojalá fuera mucho menos necesario, pero eso implicaría que habría mucho más trabajo de prevención (P14).

2. Se refiere a los Equipos Técnicos del Menor de la Xunta de Galicia, que se corresponden con el nivel especializado de los servicios sociales, encargados de las situaciones de desamparo.

Por lo tanto, lo que los poderes públicos deben garantizar no es la no-institucionalización, sino la existencia de un sistema de protección comprensivo en el que se integren todos aquellos servicios que permitan responder a las diferentes necesidades de la infancia que requiere protección; la existencia real de alternativas posibles para los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de dificultad social, y que la elección de la mejor opción se fundamenta en una evaluación rigurosa de cada caso, en la que se debe dar cabida a la participación de las familias y de la propia infancia.

Asimismo, deben garantizar que las medidas y los recursos desplegados son adecuados desde un punto de vista educativo. En este sentido, compartimos con Mohedano y Ortega (1999: 57) que una institución educativa y conformada desde un punto de vista pedagógico «puede ser un inmejorable instrumento de socialización e integración social», puede crear el colectivo próximo que toda persona precisa para desarrollarse y construirse como tal.

3. ¿Qué condiciones deben cumplir los centros para constituir una medida socio-educativa?

La medida de acogimiento residencial solo tendrá sentido si se somete a los principios que deben presidir toda acción protectora. Entre ellos, cabe destacar el carácter educativo de toda medida, principio inspirador de la intervención pública en protección según la Ley 1/1996.

Se hace necesario, pues, definir las condiciones que debe cumplir para desarrollar el encargo institucional, desde una perspectiva pedagógica. Pero, ¿cuál es el encargo institucional?

La Ley 1/1996, en su artículo 21 dedicado a los servicios especializados, establece el carácter temporal del acogimiento residencial; la necesaria autorización y acreditación de los centros por parte de la entidad pública; la vigilancia por parte del Ministerio Fiscal, y la regulación del régimen de funcionamiento de los recursos a cargo de la entidad competente, prestando especial atención a la seguridad, sanidad, número y cualificación profesional de su personal, proyecto educativo, participación de la infancia en su funcionamiento interno, y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos.

En la Comunidad Autónoma de Galicia, la Ley 3/1997, en su artículo 29, solo refiere el carácter subsidiario y temporal del acogimiento residencial, que deberá estar orientado a la integración social y a la normalización como principios de intervención. Los artículos 59 y 60 del Decreto 42/2000 añaden, a lo regulado en la Ley 3/1997, el requerimiento de procurar, siempre que redunde en interés del menor y no resulte perjudicial para éste, la convivencia y la relación entre hermanos; el tratamiento educativo individualizado del que serán objeto los menores acogidos, que deberá tener en cuenta sus circunstancias personales y sociofamiliares y que se reflejará en un proyecto educativo para cada menor, y la obligatoriedad de los centros de contar con un proyecto educativo general y un reglamento de régimen interno, en los que se recogerán los contenidos mínimos establecidos en la normativa correspondiente y que deben respetar los derechos de la infancia.

Por su parte, el Decreto 329/2005 que regula la tipología de los centros de menores define los requisitos generales y específicos que deben cumplir, en cuanto a los aspectos siguientes:

- Ubicación, preferentemente en núcleos de población o lugares de fácil acceso, con una red de transportes públicos adecuados, y próximos a equipamientos sanitarios, educativos y de servicios comunitarios para su atención.
- Espacios y superficies mínimas.
- Requisitos del personal, que establecen únicamente que deberá ser adecuado a las características de las personas usuarias y de las actividades que realicen y elude cualquier referencia a la profesionalidad, titulación y formación necesarias.
- Población acogida: menores de ambos sexos y de diferentes edades que se encuentren en situación de riesgo, desamparo o conflicto social.
- Prestaciones: educación integral, alojamiento, manutención, apoyo psicosocial y educativo, con particular atención a la promoción de la igualdad y a la eliminación de las discriminaciones entre los chicos y chicas, seguimiento escolar, promoción de la salud, animación planificada del tiempo libre, formación en las habilidades sociales básicas y colaboración, apoyo y orientación a las familias de los menores.

Este escaso desarrollo normativo de la medida de acogimiento residencial, frente a otras como el acogimiento familiar y la adopción, parece estar conectado con su consideración como último recurso, lo que contribuye a perpetuar una situación de indefinición del encargo institucional y social, de desequilibrio entre centros, de desfase entre prácticas institucionales, de inestabilidad, etc., siendo la infancia acogida la última y más perjudicialmente afectada.

Los términos utilizados más reiterados, tanto en la literatura especializada, como por parte de las educadoras y educadores participantes en los grupos de discusión, para definir el encargo institucional del acogimiento residencial son: *acoger, atender, educar, socializar, compensar y promover*:

- *Acoger* en un ambiente seguro y estable, un contexto protector, educativo y afectivo, que posibilite la convivencia y la relación, un marco físico limitado y estructurado «que obligatoriamente lleva a los residentes a organizarse internamente a partir de la referencia que contiene el espacio, conjuntamente con el horario y la normativa» (Panchón, 1998: 190).

Intentas dar seguridad, ambiente, afecto, interiorización de normas, etc. (P31).

- *Atender*, detectar y dar respuesta a las necesidades básicas y los trastornos derivados de graves carencias y relaciones afectivas distorsionadas (Del Campo y Panchón, 2000).

Pues con respecto al menor, lo que habíamos dicho, cubrir las necesidades básicas en el ámbito sanitario, escolar, de aprendizajes educativos, de la vida diaria, habilidades sociales, en el ámbito afectivo, no sé todo lo que se me está quedando en el tintero (P8).

Pienso que como casa de familia debería de ser, o es, creo que en nuestro caso, dinamizador de recursos tanto propios como de la comunidad, para satisfacer esas necesidades y esas carencias. Creo que ese dinamismo de recursos tiene que ser un ambiente cálido, acogedor y cercano (P36).

- *Educar* en el marco de la vida cotidiana.

- *Socializar*, dicen Ferrandis *et al.* (1993), en los aspectos de identidad personal, relaciones sociales e incorporación social.

Enseñarles a ellos a vivir dentro de unas normas sociales, que nosotros lo que hacemos muchas veces es normalizar sus actitudes delante de la sociedad. Para encuadrarlas dentro de la sociedad en que vivimos, para que no esté fuera de ella y por lo menos para que él sepa dónde están los márgenes que la sociedad le va a pedir; que esté dentro de esos márgenes (P14).

- *Compensar* los posibles déficits y abordar los trastornos derivados de circunstancias carenciales.

¿Cuáles son los objetivos? Para mí lo principal es normalizar, sobre todo en las edades que tengo yo; solucionar las carencias básicas, tapar baches, traumas, intentar abordarlos y mitigarlos (P37).

Siempre exigimos un poco más, porque son chavales que tienen mucho menos que los chavales que están más o menos educados (...) Les exigimos más que en el seno familiar, pero también sabemos que tenemos poco tiempo. Si a los 18 años se nos van a ir, que vayan lo más preparados posible (P27).

- *Promover* el desarrollo personal y social de la infancia a través de una atención educativa integral.

Yo en este contexto la educación la entiendo en su sentido más amplio, tienes que promover el desarrollo del menor en todos los aspectos (P6).

- *Promover* la integración social y familiar bien en su contexto o en un entorno familiar alternativo.

Proteger para solucionar, poner los medios al alcance del menor, y que sea capaz de reinserirse en la sociedad (P25).

Yo creo que una parte de nuestra función es provocar que ese niño avance lo más rápido posible para que pueda retornar a su lugar de origen o se le defina una nueva situación (P14).

Para mí es fundamental que desde los centros, desde las casas, desde donde sea, intentemos, en el paso del chaval por nuestra casa, buscarle una alternativa de futuro, tenga 3 años, tenga 16, tenga 15, tenga 2. Y la alternativa de futuro pasa por trabajar con su familia a tope, para que pueda volver con su familia, y en el caso de que no sea posible, darle otra alternativa (...) Pero yo creo que eso es nuestra gran misión, a parte de la educación en sí, del día a día, del hábito, del estudio... esa alternativa de futuro (P31).

En fin, una acción social, educadora, socializadora y psicoterapéutica (Mohedano y Ortega, 1999) en la que se enfatizan, asimismo, los principios de personalización, participación y normalización, y se hace imprescindible partir de la realidad de la infancia acogida, tener en cuenta su proyecto personal y hacerla protagonista de su propia historia. Una acción que no se limita a los niños y niñas acogidas, sino que debe incluir también a las familias, ayudando a modificar las condiciones, los comportamientos parentales y filiales y posibilitando mejores relaciones familiares, y asimismo debe incluir al entorno, desarrollando apoyos comunitarios a largo plazo e implicando a la infancia en dinámicas comunitarias (Panchón, 1998).

Otras funciones específicas dependen del programa de integración estable de cada niño y niña. En este sentido, el acogimiento residencial debe preparar a la infancia acogida para el retorno a la familia de origen, para la integración en una familia acogedora o adoptante, o para la emancipación y la vida independiente al llegar a la mayoría de edad.

No hablamos solo de independizarse, sino de independizarse con seguridad... (P28).

Cuando estén preparados (P24).

De las disposiciones legales vigentes en materia de acogimiento residencial analizadas, de la revisión de la literatura especializada (Ferrandis *et al.*, 1993; Lázaro, 1995; Del Campo y Panchón, 1998; Redondo, Muñoz y Torres, 1998; Fernández y Fuertes, 2000) y de las valoraciones de las educadoras y educadores de los grupos de discusión, se derivan las siguientes condiciones del acogimiento residencial:

- Entendemos que la primera condición que deben reunir los centros de protección a la infancia y adolescencia es estar configurados desde una perspectiva educativa y pedagógica. Desde nuestro punto de vista, esto tiene implicaciones tanto para el propio contexto, como para el contenido y para la acción desarrollada, que según Colom y Núñez (2001), debe reunir once características esenciales para considerarse educación: ser un proceso comunicativo, intencional, inteligente, de aprendizaje, orientado axiológicamente, optimizador, crítico, integral, innovador y funcional. En palabras de Funes (1999) el reto consiste, precisamente, en definir y crear contextos educativos vitales.
- Debe ser discriminado, se adoptará cuando se considere la medida más adecuada y beneficiosa para responder a las necesidades de la infancia y su familia, siempre y cuando no se pueda garantizar su seguridad y/o la satisfacción de sus necesidades si permanece en el hogar familiar. Exige, pues, una evaluación comprehensiva de las necesidades y particularidades de cada situación, que justifique la separación y plantee un plan de intervención individual y familiar, partiendo siempre del interés superior del niño y de la niña. Ni internamientos injustificados ni traslados artificiales de un centro a otro.
- Ha de ser provisional, se desarrollará durante el período de tiempo necesario y solo durante ese período.
- El contexto institucional en el que se desarrolla la intervención educativa debe cumplir unos mínimos arquitectónicos (habitabilidad, seguridad, instalaciones, equipamiento), debe estar abierto a la comunidad, con conexión y proyección en el entorno inmediato; debe ser un marco acogedor, seguro y protector, de convivencia normalizada, adecuado a las características de la infancia acogida, un espacio organizado de forma democrática, configurado como el territorio de las personas que viven en ella, que facilite la apropiación por parte del niño y de la niña, y la vivencia de hogar.
- Se ha de ofrecer un marco de convivencia planificado y organizado, que asegure unos tiempos y espacios adecuados, unas normas de convivencia claras, elabora-

- das colectivamente, unas personas adultas de referencia estables, unas experiencias ricas y diversificadas, una interacción positiva entre las personas, un marco relacional y afectivo.
- Debe contar con una estructura organizativa y educativa intencional y participativa, que exige una planificación y programación reflexiva de la intervención y de la vida cotidiana a través de la participación de las diferentes profesionales del centro, de la propia infancia y de otras personas implicadas.
 - Las educadoras y educadores, en tanto que agentes del proceso educativo, deben ser profesionales cualificadas con una formación adecuada, preferentemente en Educación Social. Se hace necesario organizar los recursos humanos de forma que se garantice la estabilidad y coherencia dentro del marco de relaciones de la infancia; garantizar unas condiciones laborables óptimas y una ratio equilibrada, teniendo en cuenta las problemáticas y el tipo de intervención que necesitan; y potenciar el equipo educativo como espacio privilegiado de organización, gestión y planificación del centro y de la atención individualizada.
 - Las prácticas desarrolladas en los centros han de fundamentarse en un concepto de educación como síntesis de la socialización, la sociabilidad y la autonomía, y de unos principios y directrices educativas que enfatizan la participación de la infancia en la vida del centro y en las decisiones que les afectan; la atención integral y personalizada de sus necesidades y déficits; y articulación e integración en la cultura y sociedad. Educación como acompañamiento, pensada en clave de itinerarios y proyectos personales, no de diagnósticos, ni de pronósticos, ni de etiquetas.
 - Asimismo, se deberá prever también la intervención con las familias, ya que del potencial de recuperación de ésta dependerá la duración de la estancia del menor en el centro.

En suma, entendemos que el reto actual de la protección a la infancia –al que los poderes públicos deben dar respuesta– es la articulación de un sistema comprensivo e integrado por alternativas suficientes, diversificadas y configuradas desde una perspectiva

socioeducativa, que permita responder a las necesidades de la infancia y sus familias, así como garantizar sus derechos, apoyándose en evaluaciones rigurosas de cada situación para una toma de decisiones fundamentada.

Un sistema en el que los centros constituyen un recurso más, con conexión con el conjunto de medidas, para lo que han de reunir una serie de condiciones que permitan avanzar hacia una concepción educativa de los mismos.

Desde esta perspectiva entendemos los centros como espacios de convivencia educativa cualificada, de estilo participativo y democrático, donde el personal educativo y la población acogida son protagonistas de la acción educativa (Gordaliza y Planas, 1996). Un espacio, por cuanto la acción socioeducativa tiene lugar en un contexto espacial – principalmente institucional pero insertado en un marco social más amplio– y temporal determinado, el marco de la vida cotidiana, que se constituye en contexto y contenido de la educación. Debe ser un ambiente facilitador, que proporcione seguridad, afecto, protección a las personas a fin de favorecer su crecimiento personal y social. Un espacio de convivencia armónica, de proximidad, de relación educativa sistemática, reflexiva y planificada, orientada a proporcionar los recursos adecuados para promover la autonomía, el desarrollo integral y una inserción plena y activa en la cultura y en la sociedad (Vallina, 1999). Un espacio cualificado en el que potenciar una acción educativa especializada, que exige la intervención de profesionales de la educación y la participación de la infancia en su propio proceso de crecimiento, en tanto que sujetos activos y actores sociales.

4. Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1982). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Buenos Aires: Humanitas (4ª edición).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (1988). “Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades sociofamiliares: apuntes para una discusión”, *Menores*, 10, 37-50.
- Colom, J.A. y Núñez, J. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.

- Cruz, L. (2010). *Infancia y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones.
- Decreto 42/2000, del 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia (DOG nº 45, de 6 de marzo de 2000).
- Decreto 329/2005 del 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia (DOG nº 156, de 16 de agosto de 2005).
- Del Campo, J. y Panchón, C. (2000). "La intervención socioeducativa en un contexto institucional". En: AMORÓS, P. y AYERBE, P. (eds.). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis, pp.197-226.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Ferrandis, A. et Al. (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI (12ª edición).
- Fuertes, J. (1992). "Tendencias actuales en la atención a la infancia en centros residenciales de protección", *Intervención Psicosocial*, 1, 33-45.
- Fuertes, J. y Fernández, J. (2001). "Acogimiento residencial". En: DE PAÚL, J. y ARRUBARRENA, M.I. *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson. pp.409-470.
- Funes, J. (1999). «Trabajar para evitar la institucionalización: una de las utopías todavía necesarias», *Revista de Educación Social*, 12, 10-19.
- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gordaliza, B. y Planas, P. (1996). La participación en un centro residencial de acción educativa. *Revista de Treball Social*, 144, 77-82.
- Lázaro, A. (1995). "La funció social del centres d'atenció a la infancia (aspiracions conceptuals i dificultats d'aplicació)", *Fòrum, Revista d'informació i investigacions socials*, 3, 54-59.
- Lázaro, I. (coord.) (2002). *Los menores en el derecho español*. Madrid: Tecnos.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil (BOE nº 15, de 17 de enero de 1996).
- Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia (DOG nº 118, de 20 de junio de 1997).

- Mohedano, J. y Ortega, J. (1999). "Modelos institucionales". En: Ortega, J. (Coord.) *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, pp.52-61.
- Palacios, J. (2003). "Instituciones para niños ¿protección o riesgo?", *Infancia y aprendizaje*, 26 (3), 353-363.
- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Redondo, E., Muñoz, R. y Torres, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Secretaría Xeral do Benestar (2007). *Plan Estratégico Galego da Infancia e da Adolescencia (2007-2010)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Vallina, M. (1999). El educador social en las instituciones de menores. En: ORTEGA, J. (coord.), *Educación social especializada*. pp.136-140. Barcelona: Ariel.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Delgado, G. A. (2011)

"Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 89-111.

Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México

Gerardo Alejandro

Delgado Durán¹

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir, a través de dos casos, los factores escolares asociados al abandono escolar de jóvenes varones que asistieron a la educación secundaria en México. Los datos provienen de una tesis de maestría hecha en el estado de Aguascalientes (Delgado, 2007) y reporta la perspectiva de los actores involucrados (por ejemplo alumnos, amigos, familiares, docentes y personal de asistencia educativa) sobre los factores que identifican que promueven la exclusión en secundaria. El acercamiento utilizado es cualitativo y utiliza la metodología comunicativa crítica, la cual tiene como principal característica concebir que la realidad social es construida a partir de los conceptos individuales de cada persona, y por tanto, promueve el diálogo con los implicados; además, se orienta a la superación de las desigualdades sociales. El estudio encuentra que, para los entrevistados, existe un cúmulo de factores relacionados con sus docentes, organización de los planteles y características del sistema educativo en educación secundaria, que no favo-

1. Maestro en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México

recen su permanencia en la escuela; además, no se identifican adecuaciones significativas a las prácticas escolares para brindar atención a las necesidades e intereses de los alumnos. En las conclusiones se señalan acciones de cambio que, a juicio de los informantes y de la literatura existente, son necesarias para mejorar la atención de los jóvenes.

Palabras clave: deserción escolar, educación secundaria, características de la oferta educativa, trayectorias escolares

Abstract

This work uses two cases to describe the educational factors associated with young males dropping out of secondary school in Mexico. The data come from a master's degree thesis completed in the state of Aguascalientes (Delgado, 2007) and present the views of the stakeholders involved (ex students, friends, family members, teachers and educational assistance personnel) of the factors that identify and promote exclusion in secondary school. The qualitative approach uses critical communication methods, whose main feature is the concept that social reality is constructed from individual concepts of each person, and therefore, promotes dialogue among stakeholders and overcomes social inequalities. The study finds an accumulation of factors related to teachers, the organization of school centres and characteristics of the secondary school system discourage the interviewees from staying in school. In addition, important adaptations of educational practices are not identified so as to pay attention to the needs and interests of the students. The conclusions identify actions of change that, according to the informants and the current literature, are necessary for improving the care provided to youths.

Key words: school drop out, secondary education, features of the educational offer, educational paths

Resum

L'objectiu d'aquest treball és descriure, a través de dos casos, els factors escolars associats a l'abandonament escolar de joves (nois), que feien l'educació secundària a Mèxic. Les dades provenen d'una tesi de màster elaborada a l'estat d'Aguascalientes (Delgado, 2007) que reporta la perspectiva dels actors implicats (per exemple alumnes, amics, familiars, docents i personal de suport educatiu) sobre els factors que identifiquen que promouen l'exclusió a secundària. L'aproximació utilitzada és qualitativa i empra la metodologia comunicativa crítica, que té com a característica principal que concep que la realitat social es construeix a partir dels conceptes individuals de cada persona, i, per tant, promou el diàleg amb els implicats; a més, s'orienta a la superació de les desigualtats socials. L'estudi conclou que, segons els entrevistats, hi ha un cúmul de factors relacionats amb els docents, amb l'organització dels centres i amb les característiques del sistema educatiu a secundària que no afavoreixen la permanència dels joves a l'escola; a més, no s'identifiquen adequacions significatives en les pràctiques escolars per atendre les necessitats i interessos dels alumnes. En les conclusions s'assenyalen accions de canvi que, a parer dels informants i d'acord amb la bibliografia existent, són necessàries per millorar l'atenció als joves.

Paraules clau: deserció escolar, educació secundària, característiques de l'oferta educativa, trajectòries escolars

1. Planteamiento del objeto de estudio

El término *deserción* frecuentemente se asocia con fracaso y abandono escolar. Aquí la deserción es entendida como sinónimo de abandono escolar y se diferencia de fracaso por ser parte de éste. El fracaso escolar incluye otros elementos como reprobación, bajo rendimiento académico y problemas de transición de un nivel a otro (Marchesi y Hernández, 2000). La deserción comprende a alumnos que, inscritos al inicio del ciclo escolar, no concluyen sus estudios en el tiempo que fue previsto para ello y no fueron matriculados en otro plantel. Este planteamiento se fortalece con definiciones de autores como Rumberger (2001), quien plantea que la deserción incluye a las personas que no tienen completo un cierto nivel de estudios y no están inscritos en escuelas que permitan terminarlos en un tiempo; o bien, la definición del INEE (2005), que lo entiende como el porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir el nivel educativo o un ciclo escolar determinado.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que todo individuo debe recibir instrucción elemental y fundamental; en México, lo anterior se expresa en el artículo 3° Constitucional, que señala que todo ciudadano tiene derecho a recibir educación básica (comprendida por tres años de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria).

Estimaciones con indicadores de cobertura y eficiencia en educación básica (Tapia en Zorrilla, 2008) muestran que para tres de cada diez mexicanos este derecho ha sido incumplido, siendo el nivel de secundaria donde se agudiza la situación, pues un 11,01% no accede y un 11,29% lo abandona. Precisamente a éstos últimos pertenecen los casos que se describen en este artículo. Se optó por estudiar a varones, dada la prevalencia de este sector poblacional en el fenómeno de estudio.

No hacer valer el derecho a la educación tiene múltiples consecuencias negativas para los individuos; por ejemplo: menores probabilidades de acceso a puestos laborales (Rivero, 2005), menor capacidad de respuesta en situaciones de la vida diaria (Cordero, 1999), mayores posibilidades de incidir en conductas delictivas (Carbonell, 2005) y fomentar la desigualdad social en forma desproporcionada (Reimers, 2000), entre otras.

El sistema educativo mexicano debe entonces garantizar las condiciones mínimas para que quienes asisten a la secundaria continúen estudiando. Esta condición implica que los docentes conozcan las características sociales, familiares y personales de los alumnos que atienden; éstas fueron exploradas en el estudio, pero no se reportan en los resultados, más bien se explora si los encargados de ofrecer la educación secundaria fueron conscientes de dichas realidades, pues el sistema debe atenderlas y buscar mecanismos que ofrezcan una educación integral a los jóvenes. Algunos factores que provocan deserción en el nivel y a los cuales deben estar atentos los centros escolares se enuncian a continuación.

Se ha detectado mayor deserción en zonas rurales (INEE, 2005) o en secundarias ubicadas en contextos socioeconómicos bajos (Escudero, 2005); hay prevalencia de deserción en familias desintegradas (Lozano, 2003), con baja escolaridad de los padres (Saucedo, 2001), bajas expectativas de estudio dentro de la familia (Cueto, 2004), padres renuentes o poco interesados en la vida escolar (Goicovic, 2002 y Palacios en Marchesi y Hernández, 2000) e incluso, se ha observado que los mismos padres hacen acciones directas que afectan la continuidad escolar de sus hijos (Blasco, 2003 y Parker, 2004). Finalmente, hay características *personales* asociadas, como las conductuales (Esterle, 2005), la pertenencia al sexo masculino y la extraedad (INEGI, 2001; IMJ, 2002 e INEE, 2004) e incluso, aspiraciones profesionales nulas (Rumberger, 1983).

Este artículo busca describir, a través de dos estudios de caso de varones, cuáles son las condiciones escolares asociadas a la deserción de los jóvenes que asistían a la educación secundaria, con el propósito de abonar elementos para mejorar la atención que se brinda en este nivel educativo en México. El artículo se inicia planteando un breve marco de referencia sobre las condiciones escolares que favorecen la deserción; luego, reporta los hallazgos de los casos explorados, y termina señalando oportunidades para mejorar la atención en este nivel educativo desde la perspectiva teórica y de los informantes.

2. Factores del sistema escolar que alientan la deserción

Existe consenso en la literatura que desertar implica un proceso dinámico en el que confluyen factores de diversa índole. Si bien en el planteamiento se señalaban algunos factores

del contexto asociados al fenómeno, es importante voltear la mirada al sistema educativo por dos razones: es una línea de investigación que cobra auge por considerarse que ahí llega a *consolidarse* el abandono escolar², y su conocimiento brinda orientación a la política educativa y a la toma de decisiones.

La literatura muestra la complejidad del fenómeno y la variedad de factores escolares que han sido considerados. Aquí se presentan los factores en tres grupos: los que aluden al personal escolar, la dinámica en el interior de los planteles y las condiciones ofrecidas por el sistema.

Las actitudes y acciones de los docentes influyen en el abandono escolar, pues interactúan constantemente con los alumnos. Algunos factores son: no ser conscientes del papel que juegan en el abandono escolar (Narváez, 2001; Goicovic, 2002 y González, 2005), su distanciamiento de las necesidades del alumnado (Cueto, 2004), falta de capacidad para trabajar en ambientes heterogéneos (Dubet, 2005), relación social escasa con el alumnado, que les promueva sentido de pertenencia (González, 2006), y las bajas expectativas hacia los alumnos (Escudero, 2005).

Sobre la dinámica escolar, se ha detectado que a través de ésta se puede generar exclusión. Algunos factores son: la confrontación entre los grupos docentes (Bryk y Meng, 1989), la segregación de alumnos de familias con bajos ingresos económicos y bajo rendimiento académico o con problemas de disciplina (Aubert *et al.*, 2004 y Esterle, 2005), y que los mecanismos normativos para atender al alumnado en riesgo son contraproducentes, pues se vuelven en medidas coercitivas para ellos (Rumberger, 2001 y Raislback en González, 2006).

Finalmente, el sistema escolar se erige como base para explicar, incluso, otras variables ya enunciadas. Los factores detectados son: la masificación sin atención a la diversidad estudiantil (Macedo en UNESCO, 2002), la asignación de alumnos con bajo aprovechamiento a escuelas tipo *ghetto* (Dubet, 2005), un currículo sobrecargado y alejado

2. Algunas investigaciones sobre esta perspectiva son: Giroux y Flecha, 1992; Galena, 1997; Ladrón de Guevara, 2000; Lee y Burkam en Marchesi y Hernández, 2000; UNESCO, 2000; Escudero, 2005; González, 2006; Miranda 2006 y Lozano y González 2008.

de las necesidades de los alumnos (SEP, 2001), una formación inicial inapropiada para los docentes, la asignación de maestros con menos experiencia a escuelas con población en riesgo (Dubet, 2005) y la cantidad de alumnos atendidos por docente (Tamez en Derbez, 2004, y González, 2006).

Los factores antes mencionados se manifiestan en el contexto nacional por autores como Galeana (1997), Levinson (2001), Saucedo (2001), el Instituto Mexicano de la Juventud (2002), Blasco (2003), Miranda (2006) y Lozano y González (2008); sin embargo, debe mencionarse que estos estudios están focalizados en el nivel de primaria, en un plantel o estado de la república, o bien su objeto de estudio no son las condiciones que favorecen la permanencia en la secundaria.

3. Metodología

El estudio se desarrolló en el estado de Aguascalientes, México, debido a que la entidad posee promedios inferiores en los indicadores de eficacia terminal y probabilidad de terminar la secundaria respecto a la media nacional (INEE, 2004). Además, se sitúa entre los primeros 15 estados de la República Mexicana con mayor índice de deserción³ y un promedio superior al nacional (INEE, 2005).

Para aportar profundidad al conocimiento de los factores detectados en la literatura y a la forma en que estos se interrelacionan, se diseñó un acercamiento cualitativo, que permitiera estar inmerso en la realidad de los informantes y propiciar el intercambio de ideas, dando espacio a la voz de los implicados. La metodología comunicativa crítica (Gómez *et al.*, 2006), en particular, concibe que la realidad social se construye con los conceptos individuales y promueve el diálogo con los implicados, de forma que su voz y análisis son recuperados. Además, se orienta a indagar los factores que permiten superar las desigualdades sociales, como es el caso de la deserción, lo que proporcionaba una guía más cercana para la comprensión del fenómeno de estudio.

3. Tomando las características sociodemográficas de la entidad, se pensaría que con menor número de alumnos y menor dispersión de la población, en comparación con otras entidades del país, Aguascalientes tuviera uno de los menores índices de deserción escolar.

Esta metodología ha mostrado su eficiencia en la superación de desigualdades sociales en contextos diferentes al mexicano. Así lo demuestran los estudios del CREA⁴ y de la Universidad de Barcelona, que han trabajado bajo este paradigma durante más de 10 años. También se ha aplicado en proyectos como el RTD WORKALÓ, INCLUD-ED⁵ o Proyecto Integrado INCLUD-ED (financiados por el Programa Marco de la Comisión Europea), y ha permitido investigar, junto a los colectivos excluidos, su realidad social y educativa, abriendo posibilidades para la superación de las desigualdades.

Algunos de los postulados de esta metodología son: la universalidad de las competencias lingüísticas; la persona como agente social transformador; el sentido común, reconociendo la validez de la experiencia en la vida y de la conciencia de las personas, y la ruptura del desnivel metodológico relevante, buscando que el investigador se despoje de sus interpretaciones y participe en las mismas condiciones que el resto de las personas.

Se eligió el estudio de caso por ser una estrategia de investigación que permite analizar situaciones representativas de la realidad, da oportunidad de indagar de raíz la deserción, tomando en cuenta todos los elementos que la forman y configuran, y además permite el uso combinado de técnicas (Gómez *et al.*, 2006). Para la presente investigación fueron seleccionados dos casos:

Caso A: Pertenece a un plantel con alta incidencia de deserción (tercer lugar estatal, arriba del 20% de los alumnos deserta del nivel); el alumno cursaba el primer grado, en el turno vespertino, y correspondía a una secundaria de las denominadas generales.

Caso B: Es un alumno de un plantel con baja incidencia del fenómeno (inferior al 2%); el alumno cursaba el segundo grado en el turno vespertino y es de una secundaria de la modalidad técnica.

Las técnicas de obtención de información utilizadas en ambos casos fueron: entrevistas en profundidad con los alumnos que abandonaron la secundaria, dos de sus profesores, dos familiares, amigos (del barrio o de secundaria) y personal de asistencia educativa;

4. <http://creaub.info/>

5. www.ub.es/includ-ed

observaciones en el aula donde asistieron los alumnos, en la escuela y en el barrio donde viven; grupos de discusión e información documental (planes de trabajo y estadísticas) de las secundarias. El uso de diversas técnicas buscó garantizar los criterios de veracidad.

4. Resultados

En ambos casos hay factores similares que promueven la deserción. Primero se describe el trato de los docentes; luego, las condiciones de los planteles y, finalmente, lo que se refiere al sistema educativo. Antes de señalar los factores, es importante mencionar que en ambos casos existían condiciones referidas como predictoras de la deserción: mala relación de los jóvenes con sus compañeros, absentismo, bajo rendimiento académico, poca atención de los padres y bajas aspiraciones de continuar estudiando. Condiciones a las que planteles y maestros debieron estar atentos para generar los mecanismos de atención, y que sin embargo no fueron consideradas.

4.1. Los docentes

En ambos casos existen similitudes en el trato y atención que brindaron los docentes a los alumnos: prácticas poco sensibles a sus necesidades, relaciones distantes, desconocimiento de sus características, sentirse ajenos al fenómeno de la deserción, e incurrir en faltas a sus obligaciones docentes.

En el caso A, se identifican prácticas mecanizadoras (como hacer planas de su nombre, copia textual de fragmentos del libro de texto o la simple elaboración de dibujos) que podrían fomentar aburrimiento, en la secundaria. Sus compañeros de clase describen así las actividades escolares: «Casi no nos enseñaba nada (...), nos ponía a que hiciéramos así una hoja de nuestro nombre completo sin faltas de ortografía... o... hacer el abecedario.» En el caso B, cuando el joven no entendía un contenido y le preguntaba a sus maestros, la respuesta era que estudiara, sin decirle en qué materiales o qué contenido específico.

La situación anterior y las formas de relación con los profesores, descritas como tensas y distantes, abonan a considerar a la escuela como un espacio poco propicio; una

muestra es la descripción que hace el joven del caso A sobre algunos de sus maestros: «Es que me (...) hacían enojar. Me exigían gacho, me decían [levanta el tono de voz]: “¡eh, tráigame la tarea!”, le decía “no, pos no me grite, dígame bien...”». Esta tensión no era exclusiva con él, un amigo señala: «Estábamos así con él... y nos hacia tal pregunta y estábamos pensando y ya que le íbamos a contestar, decía: “¡no, ya siéntese, tiene cinco!”».

En el caso B, la relación era distante, con poco acercamiento a los jóvenes, en ocasiones conocen la problemática, pero no implementan acciones de apoyo. Así lo señala un maestro: « (...) El no detectar a tiempo, a la mejor el no haber buscado una solución (...), inclusive hasta el ignorar a ese alumno. Porque a la mejor te puedo decir que muchos maestros los ignoramos y a la mejor ya cuando fue... muy fuerte (...) el problema de él, ya no se pudo hacer nada.»

Otro aspecto es el desconocimiento sobre las realidades de los alumnos; ya se señalaban al inicio algunas de ellas, que eran desconocidas por los maestros. Ninguno de los maestros entrevistados recordó al chico del caso A, a un mes del abandono; en el B, los profesores lo recuerdan como «retraído», pero no se acercaron a él. Sin embargo, fue común que hablaran de los alumnos en general y señalar que tienen problemáticas y poca disposición para aprender.

Preocupa el caso A, pues existe una construcción negativa del profesorado hacia los alumnos. En las visitas a la institución, hubo frecuentemente comentarios negativos hacia ellos, refiriendo que eran «lo peor de lo peor», diciendo esto frente a los alumnos: « (...) Son como una fruta podrida, si hay cuatro o cinco que no van a estudiar, que solo ocupan lugar (...) no hacen nada y aún así pues están atrayendo a la gente que sí estudiaba.» Esta concepción los hace desear que dejen rápido la institución, pues «no dejan trabajar».

No extraña que en ambos casos exista nula atribución de los docentes como causales de la deserción; consideran que es cuestión de los alumnos o de sus familias. Sin embargo, cuando tienen oportunidad de trabajar con ellos no lo hacen; por ejemplo, en las reuniones de trabajo con padres, se centran en la firma de boletas de calificaciones y dar quejas sobre el comportamiento del alumnado, sin brindarles orientación.

Finalmente, otro factor importante es el absentismo. En ambos casos los docentes frecuentemente faltan a impartir sus clases; los alumnos asumen que tendrán «horas libres», porque hay maestros que, ya se sabe, no asistirán en días determinados (caso A). En el caso B, estas faltas generaron aburrimiento, según comenta el joven: «(...) Perdíamos el tiempo, en veces no iban los profes y no nos dejaban salir y ya nada más nos ponían ahí sin hacer nada.» Esta situación podría asociarse al cansancio y aburrimiento, causales del abandono.

4.2. La dinámica escolar

Existen dinámicas en los planteles que abonan a la deserción. Algunas refieren al nulo seguimiento sobre las condiciones de los alumnos; a la organización en el interior del plantel; a los procesos de inducción al nivel, y a los efectos negativos de los planes de trabajo.

Sobre el nulo seguimiento, destacan en el caso A varios puntos: no hubo atención a los antecedentes de deserción escolar que presentaba el alumno, se desconocía de qué plantel provenía, cuál fue la causa del abandono, y sus antecedentes escolares; otro punto es que el alumno varias veces fue enviado con el personal de asistencia educativa, y sin embargo desconocían aspectos como la desintegración familiar que estaba viviendo, la violencia intrafamiliar, el aislamiento del resto de sus compañeros, y no hubo seguimiento a las suspensiones de clases que le fueron impuestas por pelearse dentro del plantel. La atención a estas situaciones pudieron haber mediado otro destino.

En el caso B, a pesar de ser menor la cantidad de alumnos que desertan, hubo poco esfuerzo por atenderlo. La única vez personal de asistencia educativa platicó con los padres, generó que éstos decidieran no enviarlo a la secundaria; cuando el joven no asistía a la escuela (pues se iba a los videojuegos cercanos a la secundaria), sólo le advertían que era la última vez que le «pasaban» sus faltas; o bien, cuando fue a recoger su documentación y le cuestionaron sobre la decisión de darse de baja, la respuesta sólo le confirmó lo que ya sabía, sin recibir asesoría: «Me dijo [refiriéndose a la trabajadora social]: “¿ya te vas a salir?”, le dije “sí”, me dijo, “¿por qué?”, le dije “no es que... faltó mucho”, y me dijo: “pues eso sí es cierto”, y me dio mis papeles.»

Sobre la organización de los planteles, hay que señalar, además del número de alumnos que un docente atiende (se describirá en el siguiente apartado), las otras tareas que realiza. Un docente del caso A argumenta la carga de trabajo: «Lamentablemente nos tienen llenos con otro tipo de actividades que tenemos que llevar a cabo; por un lado, nos exigen llenar papeles, que desvían nuestra profesión hacia lo administrativo.»

Sobre la inducción de los alumnos a los planteles, componente de la actual reforma en México (SEP, 2006), los resultados muestran que en el plantel del caso B este proceso aún no funcionaba, pues este era su primer ciclo en el turno vespertino y no hubo apoyo. Narra que sólo lo enviaron a un salón, pero no hubo una presentación o algo que le ayudara a adaptarse a su grupo, esto pudo provocar que sus compañeros comenzaran a hacer comentarios negativos hacia él: «Todos me decían cosas y entonces se reían y me sentía mal». Esta situación, en su perspectiva, apoyó su decisión a desertar, pues la situación le era «insoportable».

Finalmente, sobre la dinámica de los planteles, resalta el efecto negativo de las normas de control; a pesar de que se formulan reglas para disminuir la deserción y el absentismo, en la práctica tienen un efecto contrario. Por ejemplo, en el caso A, los controles en la puntualidad y la asistencia permiten justificar las faltas de los alumnos: «Como ellos no me dejan entrar por llegar tarde, entonces me voy.» En el caso B también hay ejemplos; uno es la revisión del uniforme a la entrada del plantel y el estricto control del tiempo; así lo describe el alumno: «Como llegábamos tarde no nos dejaban entrar, y ya, pues perdí así unas dos o tres clases de matemáticas, después esas tres clases que me perdí, no sé, había explicado las ecuaciones el profe y pues en las siguientes clases no le entendí y ahí me aburrí mucho porque no le entendía.»

4.3. Las condiciones del sistema educativo

Probablemente aquí se gesta la deserción escolar de secundaria, pues varios factores hasta ahora descritos poseen correspondencia. En los casos explorados se hacen presentes aspectos como: secundarias que «absorben» a los alumnos con problemas de diversa índole, falta de personal de asistencia educativa, cantidad de alumnos por grupo, rotación del personal, falta de preparación docente, carga curricular de los planes de estudio, nulo

seguimiento del cambio de un nivel a otro, e incluso existencia de otros programas de atención destinados a personas adultas. Se explican a continuación cada uno.

El caso A puede considerarse una escuela tipo *gettho* (Dubet, 2005), pues parece que es para «desertores» y para alumnos con bajas calificaciones de primaria. Aquí aceptan a alumnos rechazados de otras instituciones por problemas de disciplina o bajo rendimiento académico; además, en el turno vespertino existían alumnos a los que se les daba «una segunda oportunidad» para estudiar; esto hizo pesado el trabajo, dada la heterogeneidad de problemáticas en los alumnos, lo que provocaba que los docentes los descalificaran: «(...) Lo que sí te puedo decir es que aquí está lo peor de lo peor, muchos de ellos ya vienen expulsados de otras escuelas» (personal de asistencia educativa). Es el caso contrario a la escuela del caso B, donde seleccionan a los alumnos, y si estos no rinden de acuerdo a las expectativas, entonces les dan de baja. Este contraste se da por el prestigio del que goza cada plantel en el estado.

En las escuelas donde se concentran los alumnos con problemáticas no existen programas que les apoyen para la atención, pues el criterio seguido para asignar al personal de asistencia educativa es la cantidad de alumnos en el turno (directora, caso A) y como *sólo* eran 400 alumnos, no cuentan con psicólogo u orientadores que apoyen en la tarea. Sin embargo, resulta apremiante contar con apoyo, pues en las 13 observaciones de campo se detectaron riñas, ingreso de la policía preventiva para sacar a chicos drogándose dentro del plantel, quema de árboles y botes de basura, entre otras conductas que apremian una intervención especializada inmediata.

Sobre la cantidad de alumnos por grupo, es complicado que los docentes con tiempo completo puedan conocer a los alumnos que atienden. Un docente del caso B señala la dificultad de atender casos específicos: «Es difícil tener en cuenta a este tipo de alumnos, digo, tengo cuarenta alumnos y tengo quince grupos, o sea, estarme deteniendo a veces por uno, o sea, puedo hacerlo cuando evalué un trabajo (...) pero a la mejor (...) en el transcurso de (...) un cierto mes a la mejor ni (...) lo percibes porque faltó fulanito o si vino, o no me entregó la tarea, pero hasta ese momento.»

Otro docente del caso A señala: «(...) Son bastantes y a veces ni siquiera nos damos cuenta cuando ya empiezan a faltar, entonces para nosotros ya es un tanto normal y no nos percatamos en el momento en el que el joven ya comenzó a faltar.»

Otra condición es la rotación del personal en ambos casos, pues ya iniciado el ciclo escolar hay cambios en la planta docente que impactan a los alumnos. En el caso A, de once maestros, en seis meses hubo cambio de cuatro de ellos. En el caso B, la situación no es distinta, incluso un cambio fue la docente que actuaba como tutora del grupo; por tanto, es de suponerse que existió poco seguimiento del grupo. Así lo describe un amigo (caso B): «Le faltaba mucho la [maestra] de español, porque había una y la sacaron y luego trajeron a otra pero también faltaba... y también conmigo faltaba, porque estaba embarazada y la incapacitaron y ya llamaron a otra, pero duraba bien muchos días y no iba y nos aburríamos.»

Los docentes refirieron que es complejo atender a los alumnos con la preparación de su formación inicial y continua. En el caso A, un docente señala que su formación es muy general, sin profundizar sobre las problemáticas de los alumnos en el nivel; otro señala que los cursos de actualización deben centrarse en la práctica y no en alcanzar mejores sueldos.

Sobre la carga curricular, a pesar de los esfuerzos de las autoridades por atender el punto (actual Plan de estudios 2006) y que los temas sean más significativos para los alumnos, parece no lograrse. Por ejemplo, en el caso B, el chico se ha construido la perspectiva de que queda poco tiempo para actividades diferentes a las escolares, pues iba siete horas al día, más el trayecto de ida y vuelta y el tiempo dedicado a hacer tareas, le hicieron sentirse cansado; ello aunado a temas poco significativos para su vida, le hicieron sentirse aburrido.

La falta de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria se genera desde el sistema, pues no existió un programa de orientación al respecto. Los puntos detectados en ambos casos que generan disonancia son: la cantidad de maestros, uno en primaria y hasta once en secundaria; el número de materias y el trato que se recibe. Sobre este punto, un maestro del caso A señala: «(...) De venir de la primaria, donde los maestros en

realidad los tratan como niños, más sin embargo cuando entran acá, se da otro trato, otro lenguaje y esto los saca de su esquema (...), se sale del trato más humano.»

Finalmente, el chico del caso B considera que es mejor esperarse a cumplir los 15 años para poder ingresar al Instituto Nacional para la Educación de Adultos, pues no tiene que asistir todos los días, sólo lo hará en seis horas a la semana y muy probablemente en menos de un año obtenga su certificado de estudios; su reflexión es: «¿Para qué ir tanto a la escuela, si en menos tiempo y esfuerzo puedo tener mi certificado?»

Como puede apreciarse, distintos y complejos factores parecen incidir en que los alumnos no continúen estudiando; sin embargo, confluyen en la no detección de las necesidades que tiene la diversidad de alumnos que cursan la secundaria y de las condiciones poco favorables que el sistema brinda. Esto lleva a cuestionarse si el sistema es equitativo para todo el alumnado. Al menos en los casos aquí expuestos las condiciones no son las idóneas.

4.4. Aportes del estudio para la superación de la deserción escolar

La información aquí presentada buscó precisar en los factores escolares y su relación para «fragar» la deserción escolar. El estudio concluye planteando alternativas desde la teoría y los propios actores para la atención del problema.

En la literatura internacional destacan los programas *The School Development Program*⁶, *The Accelerated School*⁷ y *The Success for all*⁸, por sus programas de intervención que favorecen la permanencia en la escuela del alumnado en riesgo de exclusión; además, ofrecen la pauta para el diseño de políticas en países como México. Sus principios –sustentados por evidencia empírica– son:

- Todos los alumnos poseen capacidades para aprender y éstas pueden llegar a ser diferentes; es labor de las escuelas identificar las áreas de oportunidad de cada alumno (Prieto, 2004; Croninger y Lee, 2000; Dubet, 2005).

6. <http://info.med.yale.edu/comer>7. <http://www.acceleratedschools.net>8. <http://www.successforall.net>

- Los maestros deben poseer el desarrollo profesional suficiente para apoyar las necesidades de los alumnos que atienden (Jiménez y Pozuelos, 2001).
- La adaptación curricular se basa en las necesidades diagnosticadas (Esterle, 2005).
- Las adecuaciones se sustentan, además, por investigaciones que soportan los programas diseñados (McPartland y Jordan, s.f.).
- El trabajo no puede realizarlo sólo la escuela; por ello buscan el apoyo de padres de familia durante todo el proceso (Esterle, 2005); además, gestionan colaboraciones con otras instancias: otras escuelas, universidades, empresas o cualquier miembro de la comunidad dispuesto a apoyar (Jiménez y Pozuelos, 2001).
- El sistema debe garantizar condiciones a las escuelas: no atendiendo más de 400 alumnos, dándoles autonomía para programar sus actividades, presupuesto, contratación de personal y tiempos de trabajo. Otros aportes de la literatura son: la correspondencia del trabajo «alineando» entre lo que hacen las secundarias, lo que marca el currículo y la noción del centro escolar (McPartland y Jordan, s.f.); generar condiciones igualitarias para los alumnos y sus familias (De los Santos, 2003), y preparar a los docentes en los distintos ámbitos de trabajo y en las situaciones a que se pueden enfrentar (Manzano, en UNESCO, 2002).

La perspectiva de solución por parte de los informantes en este estudio se enuncian en el cuadro 1.

Cuadro 1. Condiciones escolares que fomentan la continuidad escolar

Docentes	Escuela	Sistema
<ul style="list-style-type: none"> – Relación con los alumnos basada en el respeto – Atención a las necesidades particulares del alumnado – Mostrar a los alumnos modelos diferentes de vida que les motiven a continuar estudiando – Planeación de clases – Compromiso hacia la labor educativa 	<ul style="list-style-type: none"> – Ofrecer seguimiento a los alumnos en riesgo de desertar – Comunicación de resultados a alumnos y padres de familia en tiempo y forma – Fomento a la participación de de los padres en la educación de sus hijos a lo largo de todo el ciclo escolar – Generar espacios escolares que motiven a los alumnos a asistir a la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño de un currículo que atienda las necesidades de los alumnos – Proceso de selección para docentes – Hacer eficiente la formación inicial y permanente de los docentes (atendiendo a las problemáticas en las aulas) – Disminución de cargas administrativas a docentes – Generar una dinámica de ingreso a las secundarias equitativa para todos los alumnos – Seguimiento académico de los alumnos en los planteles – Buscar mecanismos que ayuden a la transición de primaria a secundaria

Finalmente es importante reflexionar: ¿quién o quienes deben generar las propuestas, los que viven el proceso o quienes lo ven desde fuera?. Dadas las características de la metodología comunicativa crítica, se dio el *diálogo* entre ambas perspectivas: recuperar, de los que viven el proceso, lo que piensan y sienten, a fin de darles una voz que es tan legítima y válida como la de cualquier otra persona considerada experta en el tema, pues han vivenciado el proceso, aspecto que es fuente importante de conocimiento y da sentido a las aportaciones en la literatura existente.

5. Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Blasco, M. (2003). “¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza”, *RMIE*, 8(19), 789-820.
- Bryk, A. & Meng, Y. (1989). “The Effects of High School Organization on Dropping out: An Exploratory Investigation”, *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Carbonell, J. (2005). “Una deserción preocupante”, *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 12-16.
- Cordero, G. (1999). “Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers”, *REDIE*, 1(1). Fecha de consulta, 02 de febrero de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol1/contenido-reimers1.html>
- Croninger, R. & Lee, V. (2001). “Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers’ Support and Guidance”, *Teachers College Record*, 104(4), 548-581.
- Cueto, S. (2004). “Factores predictivos del rendimiento escolar. Deserción e ingreso a la Educación Secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú”, *Education Policy Analysis Archives*, 12(35).
- De los Santos, E. (2003). “Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior”, *Revista Iberoamericana de Educación*. Fecha de consulta, 2 de febrero del 2011 en www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF
- Delgado, G. (2007). *Factores que inciden en la deserción escolar de varones en secundaria y formas de superarla. Análisis a partir de dos estudios de caso*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Derbez, J. (2004). "No hay opción: la reforma educativa es obligada" [Entrevista al secretario de la Educación Pública], *Revista Vértigo*, 9(124), 8-13.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. (2005). "Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-25.
- Esterle, M. (2005). "Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar", *REICE*, 3(1). Fecha de consulta, 24 de febrero del 2006 en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Esterle.pdf
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Goicovic, I. (2002). "Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil", *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, 16, 11-53.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. España: El Roure.
- González, M. (2005). "El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1). Fecha de consulta, 10 de febrero de 2007 en: www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf
- González, M. (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa". *REICE*, 4(1). Fecha de consulta, 24 de octubre del 2006 en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- INEE (2004). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INEE (2005). *La calidad de la Educación Básica en México. Informe anual 2005*. México: INEE.
- IMJ (2002). *Encuesta Nacional de la Juventud (Resultados generales)*. México: IMJ.
- INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Jiménez, J. & Pozuelos, F. (2001). "Una escuela abierta a la comunidad", *Investigación en la escuela*, 44, 5-17.
- Lee, V. & Burkam, D. (2000). "Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure". Fecha de consulta, 11 de febrero de 2007 en: www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf
- Levinson, B. (2001). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI, Santillana.

- Lozano, A. (2003). "Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la Educación Secundaria", *REICE*, 1(1), 43-66.
- Lozano, J. y González, G. (2008). Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar. Fecha de consulta, 25 de mayo de 2009 en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/escuela-resistencia-posmodernidad-alumnos-riesgo-exclusion-ante-disciplina-escola>
- McPartland, J. & Jordan, W. (s.f.). Essential Components of High School Dropout Prevention Reforms. Fecha de consulta, 11 de febrero de 2007 en: www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/mcpartland.pdf
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.). (2000). *El fracaso escolar*. España: Fundación para la Modernización de España.
- Miranda, M. (coord.). (2006). *El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato desde la perspectiva de género*. México: Instituto de la Mujer Guanajuatense.
- Narváez, E. (2001). "El docente ante el fracaso escolar", *Revista de Pedagogía*, 22(63).
- Parker, C. (2004). *If I stop studying, I won't be any one tomorrow: Secondary School Age Nicaraguan Youth Describe their Schooling Decisions*. Tesis de doctorado. Universidad de Harvard. Cambridge, Massachussets. Estados Unidos de Norteamérica.
- Prieto, M. (2004). "De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores", *Revista Praxis*, 5. Fecha de consulta, 22 de abril del 2006 en: http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/prieto_praxis5.pdf
- Reimers, F. (2000). "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *RMIE*, 9(5), 11-69.
- Rivero, J. (2005). "Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad", *REICE*, 1(2), 33-41.
- Rumberger, R. (1983). "Dropping out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background", *American Educational Research Journal*, 20(29), 199-220.
- Rumberger, R. (2001). "Who Drops Out of School and Why". Fecha de consulta, 04 de abril de 2007 en: <http://www.education.ucsb.edu>
- Saucedo, C. (2001). "El abandono escolar desde la perspectiva de los propios alumnos". Fecha de consulta, 01 de junio del 2006, en: simposio.asu.edu/docs/mesas/4/saucedo.pdf
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan y Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

UNESCO (2000). “Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal. Informe final”. Fecha de consulta, 21 de febrero de 2007 en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf

UNESCO (2002). *Children Out of School. Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal: UNESCO.

Zorrilla, M. (2008). *La escuela secundaria mexicana. Un estudio multinivel de los efectos escolares y sus propiedades científicas*. Tesis doctoral. México: Universidad Anáhuac.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Reyes, L. (2011)

"Vejez en contextos indígenas y pobreza extrema en Chiapas"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 112-135.

Laureano Reyes

Gómez

Instituto de Estudios Indígenas.
Universidad Autónoma de
Chiapas

Resumen

Objetivo: el trabajo busca dar cuenta de cómo las sociedades indígenas, específicamente los zoques del noroeste chiapaneco, tejen estrategias de sobrevivencia para hacer frente a la vejez en situación de desventaja económica y social, especialmente cuando viven en pobreza extrema y en sociedades de gran marginación. A pesar de tener en su contra situaciones adversas en la vejez, algunos grupos indígenas se sitúan por encima del promedio nacional, aunque la mayoría mantiene promedios bajos.

La vejez, en contextos indígenas, ya no puede ser explicada sólo a través de la cultura nativa, en la que generalmente el etnógrafo dibujaba una vejez idílica y homogénea, en la que el viejo (masculino) era descrito lleno de atributos gerontocráticos. La realidad es más compleja, existen varias «carreras» y formas de envejecer dependiendo del «grado de vejez», el sexo, la salud, el estatus social, las redes de apoyo afectivo y solidario, la economía, las habilidades en los ámbitos mágicos y religiosos, etcétera, y la suma de todo ello define, en buena medida, la forma de envejecer, la cual puede ser «exitosa» o no. Bajo esta característica hay «vejeces» y no vejez a secas.

1. Proyecto financiando por Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. FOMIX, CHIS-2005-C03-027.

El sector indígena sigue siendo el más desprotegido. Si los programas oficiales de asistencia social estuvieran dirigidos a atender a la vejez, éste grupo crecería y sería más longevo de lo que reportan las estadísticas oficiales.

Metodología: para analizar las estrategias de sobrevivencia que les permite alcanzar edades avanzadas, se seleccionaron a ancianos (16 hombres y 9 mujeres) que superaran la barrera etaria de 75 años, que es la frontera del promedio nacional de la esperanza de vida en México, y que vivieran en situación de pobreza extrema. Se trabajó en campo, y se aplicaron 25 entrevistas en profundidad. Cada entrevista fue grabada –con permiso de la persona entrevistada– en vídeo y fue transcrita para ser vertida en síntesis, como ejemplo, en el trabajo.

Principales resultados: ante el panorama de alta marginación y pobreza extrema en el que se desarrolla la vejez en las comunidades indígenas, el anciano se retira de la actividad productiva sin prestación social alguna, tiene que trabajar hasta el límite de sus fuerzas (trabajo físico), habilidades (rezadores, curanderos, danzantes, etc.) y capacidades (mentales, como la lucidez, salud, capacidad auditiva, apoyo de la familia, amigos, vecinos, iglesia, etc.). Bajo este esquema, la población anciana construye estrategias de sobrevivencia que les permite no morir a edades tempranas, y la presencia de la población envejecida es más evidente y crece al mismo ritmo o más del promedio nacional. Los vínculos de apoyo en la edad avanzada se cristalizan a través de las redes de apoyo religioso, el soporte comunitario, las relaciones afectivas y solidarias de los familiares y amigos, así como de los programas oficiales de apoyo económico en la vejez.

Palabras clave: vejez en contextos indígenas, pobreza extrema, edad avanzada, zoques.

Abstract

Objective: This work seeks to understand how indigenous societies, specifically the Zoque people from northeast Chiapas, devise survival strategies to confront old age in an economically and socially disadvantaged situation, especially given that they live in extreme poverty and highly marginalized societies. Despite facing adverse situations in old age,

some indigenous groups are growing above the national average, although the growth of most groups continues to be below average.

In indigenous communities old age can no longer be explained in terms of the native culture, as did ethnographers who generally described an idyllic and homogeneous old age, and elderly males as being full of gerontocratic characteristics. The reality is more complex. There are various “routes” or ways for people to age, depending on their “degree of ageing”, their sex, their general health, their social status, their social support networks, the economy and the spiritual and religious aspects of their lives. The sum of these defines, to a great extent, a way of ageing that may or may not be “successful”. According to this characterization there are different types of “old age”, not only one.

The indigenous populations continue to be the most unprotected. If government assistance programmes were aimed only at the needs of the elderly, they would grow and live longer than reported in the official statistics.

Methods: To analyze the survival strategies that allow them to reach advanced ages, 25 elderly persons (16 men and 9 women) over 75 years old (the average life expectancy in Mexico) and living in extreme poverty were selected. During the field work in-depth interviews were conducted of all 25 participants. Each interview was video recorded – with the permission of the interviewee – and transcribed for inclusion in the work.

Main results: Given the situations of extreme marginalization and poverty in which people grow old in indigenous communities, and how they cease productive activity without any social benefits, the elderly have to work with all their might (physical work), skills (the religiously devoted, healers, dancers, etc.) and capabilities (mental, such as lucidity; health, auditory capacity; support from family, friends, neighbours, the church, etc.) to develop survival strategies that help them avoid death at an early age. As a result, their numbers are growing on par with or above the national average. Support links in old age are formed through religious community support networks, affective and supportive relationships with family and friends, and government programmes of economic support for the elderly.

Key words: old age in indigenous contexts, extreme poverty, advanced age, Zoque people.

Resum

Objectiu: aquest treball vol presentar com les societats indígenes, específicament els zones del nord-est de Chiapas, teixeixen estratègies de supervivència per fer front a la vellesa en situació de desavantatge econòmic i social, especialment quan viuen en pobresa extrema i en societats de gran marginació. Malgrat tenir en contra seua situacions adverses en la vellesa, alguns grups indígenes se situen per damunt de la mitjana nacional, tot i que la majoria manté mitjanes baixes.

La vellesa, en contextos indígenes, ja no es pot explicar només a través de la cultura nadiua, en què generalment l'etnògraf dibuixava una vellesa idíl·lica i homogènia, en què el vell (masculí) era descrit ple d'atributs gerontocràtics. La realitat és més complexa, hi ha diverses «carreres» i formes d'envellir depenent del «grau de vellesa», el sexe, la salut, l'estatus social, les xarxes de suport afectiu i solidari, l'economia, les habilitats en els àmbits màgics i religiosos, etcètera, i la suma de tot plegat defineix, en bona mesura, la manera d'envellir, que pot ser «amb èxit» o sense. Amb aquesta característica hi ha «velleses» i no «vellesa» i prou.

El sector indígena continua sent el més desprotegit. Si els programes oficials d'assistència social estiguessin dirigits a atendre la vellesa, aquest grup creixeria i seria més lluny del que mostren les estadístiques oficials.

Metodologia: per analitzar les estratègies de supervivència que els permet arribar a edats avançades, es van seleccionar un seguit de persones grans (16 homes i 9 dones) que superessin la barrera dels 75 anys, que és la frontera de la mitjana nacional de l'esperança de vida a Mèxic, i que visquessin en situació de pobresa extrema. Es va treballar en camp i es van aplicar 25 entrevistes en profunditat. Cada entrevista es va enregistrar –amb el permís de la persona entrevistada– en vídeo i es va transcriure per ser plasmada en síntesi, com a exemple, en el treball.

Resultats principals: davant el panorama d'alta marginació i pobresa extrema en què es desenvolupa la vellesa en les comunitats indígenes, el vell es retira de l'activitat productiva sense cap prestació social, ha de treballar fins al límit de les seves forces (feina física),

habilitats (resadors, curadors, balladors, etc.) i capacitats (mentals, com la lucidesa, salut, capacitat auditiva, suport de la família, amics, veïns, església, etc.). Amb aquest esquema, la població vella construeix estratègies de supervivència que li permet no morir en edats joves, i la presència de la població envellida és més evident i creix al mateix ritme o més de la mitjana nacional. Els vincles de suport en l'edat avançada es cristal·litzen a través de xarxes de suport religiós, el suport comunitari, les relacions afectives i solidàries dels familiars i amics, així com dels programes oficials de suport econòmic a la vellesa.

Paraules clau: vellesa en contextos indígenes, pobresa extrema, edat avançada, zoques.

2. Quiero agradecer las aportaciones del Dr. Joan Estruch (UAB) y del Dr. Antoni Tort y el Prof. Jon Telford (UVic) al artículo. Los olvidos y errores del mismo son solo atribuibles al autor.

1. Planteamiento del objeto de estudio

Este trabajo es una primera aproximación al problema en estudio. Se trata de una interpretación, de corte antropológico, de cómo los ancianos indígenas, a pesar de vivir en situaciones de pobreza extrema, logran conquistar edades avanzadas, muy por encima del promedio nacional de la esperanza de vida. Hay registros etnográficos y demográficos de viejos indígenas muy longevos con edad declarada que superan los 100 años. Considerando la longevidad, es posible encontrar conviviendo en un hogar tres generaciones de ancianos, en que el abuelo podría tener más de 100 años; el hijo mayor, 80, y el «nietecito» podría ser mayor de 60 años.

Para el análisis, primero se contextualiza el problema en estudio y para ello se hace un bosquejo de la situación de pobreza y marginación que sufren los pueblos indígenas de Chiapas a través de información estadística; posteriormente se trabaja con testimonios de las personas involucradas en el estudio, dando voz a hombres y mujeres de edad extrema, es decir, que superan la barrera etaria de 75 años, para conocer cómo afrontan la ancianidad una vez que se retiran de la actividad productiva ya sea por efectos etarios o por enfermedad crónica discapacitante, sin mayores apoyos sociales en la senectud.

En las investigaciones antropológicas del siglo pasado, especialmente cuando la escasez de ancianos era evidente, se presumía que las comunidades indígenas daban un trato preferencial a los abuelos, pues alcanzar edades avanzadas era digno de admiración y respeto, especialmente si consideramos, por ejemplo, que en 1950 la esperanza de vida en México era de 48 años (Galindo y López, 2008: 75). Por otro lado, los estudios brindaban una imagen homogénea e idílica de la vejez (masculina), hasta el punto que hacían creer que los viejos eran respetados, líderes, consejeros, sabios, «bibliotecas andantes». La gerontocracia era otro de los atributos, pues se argumentaba que tenían el control de la vida comunitaria en términos culturales, políticos y económicos; todos les debían respeto y obediencia. Los etnógrafos dibujaban un paraíso gerontocrático, pero olvidaban a las mujeres y hombres que estaban enfermos, a los que sufrían alguna discapacidad, a los que tenían demencia senil, etc. (Fericgla, 1992: 59). Evidentemente, la vejez era explicada en términos culturales y no como respuesta a fenómenos demográficos mundiales.

Hoy día la realidad ha cambiado. Hacemos frente, entonces, a una nueva vejez, que obedece a respuestas de fenómenos mundiales en contextos demográficos con especificidades culturales, económicas y políticas distintas. Los pueblos indígenas han cambiado mucho. Las preguntas centrales que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿cuándo se ingresa a la vejez en la cultura zoque?, ¿qué estrategias de subsistencia trazan los ancianos indígenas para hacer frente a la vejez en situación de pobreza extrema? y ¿cómo logran sobrevivir a edades avanzadas una vez que se retiran de la actividad productiva?

2. Antecedentes

La vejez en comunidades indígenas se asocia o distingue a partir de varios criterios, tanto culturales como de orden biológico. Los zoques más tradicionales, especialmente los viejos, miden, estiman o asocian la edad cronobiológica en correspondencia con las fases del ciclo solar. La medición del tiempo y la edad están estrechamente relacionadas con las fases del ciclo solar, tanto diurno como nocturno. El sol, al igual que el ser humano, completa su ciclo vital en catorce fases etarias o edades: inicia el conteo con la fase *kene bakö*, «luz del alba», cuando hay sospecha de embarazo; le sigue *napndsu*, «despidiendo la noche», cuando el embarazo está confirmado; la tercera fase es conocida como *maka une jama*, «nace la vida», y se compara con el alumbramiento; el siguiente periodo es conocido como *nöman pijtu jama*, «está calentando la vida», y marca la primera infancia, cuando el sol está aún «tiernito».

Conforme el tiempo avanza se registra la quinta fase, conocida como *kimun jama*, «asciende el sol», que corresponde a la niñez; se acerca el medio día, entonces el calor «aprieta», esta etapa es conocida como *yujk jákpö jama*, «crece sin control el sol», periodo que se asocia con la adolescencia, y los hijos son capaces de cuestionar la autoridad del padre. Llega el medio día y el sol cae a plomo, el día está lleno de calor y vigor, esta fase se conoce como *kujk jama*, «cenit», y señala la entrada a la juventud; entre el medio día y la tarde hay un prelude conocido justamente como *kujk jama dsu'e*, «umbral entre la mañana y la tarde», marca el ingreso a la madurez.

La tarde empieza a refrescar, esta etapa es conocida como *tsai'a*, «inicia la tarde», y anuncia el ingreso a la media vejez; el viejo es aún autosuficiente y productivo en términos

laborales. La décima fase se alcanza conforme la tarde avanza, la luz y el calor disminuyen; el periodo se conoce como *pitse'a*, «avanza la tarde», este periodo estima el ingreso a la vejez completa funcional; el viejo «ya se cansa» y trabaja hasta el límite de sus capacidades y habilidades. El sol pierde calor y fuerza y anuncia el próximo evento, *nō tyōjkōyu jama*, «se avecina el ocultamiento», fase solar asociada a la vejez extrema; el calor disminuye considerablemente, la luz es tenue, tiene un color claro-oscuro, las fuerzas abandonan y traicionan al individuo.

Llega el momento inminente cuando el sol se oculta, *makamgá'e achpō*, «muere el encorvado». El cuerpo, al igual que el sol, se oculta, ingresa en la tierra, termina el ciclo vital. Existen dos fases nocturnas más, *tsu'an*, «antes de la media noche», lugar mítico donde van a vivir las personas que murieron por causa de fenómenos naturales y en guerra, gozan de felicidad eterna, y la fase en la que el sol termina su recorrido cuando alcanza *pagujk tsu*, «media noche», a este territorio van a vivir las personas que recurrieron al suicidio (Reyes, 2002: 89-138).

La edad, medida en años, se sobrepone a otra concepción y se hacen arreglos para hacer los ajustes necesarios, de modo que tener 60 años no necesariamente significa el ingreso a la vejez. El viejo, como tiene que sobrevivir y proveer a la familia extensa, trabaja hasta el límite de sus capacidades físicas y habilidades, situación que desempeña aún estando en edades muy avanzadas. La mujer, en cambio, mientras sea física y mentalmente apta para el trabajo, es difícil que se retire de la actividad, en especial del trabajo doméstico. Los zoques, entonces, distinguen cuando menos tres periodos de la edad adulta: el inicio de la vejez o «ensayar o asomar la cara a la vejez» (entre los 30 y 59 años aproximadamente); la vejez «funcional» (estimada entre los 60 y 75 años) y la vejez completa, después de los 76 años, o antes si una enfermedad discapacitante lo confina en casa.

En la esfera social es la actividad/inactividad, el sentirse útil y productivo, la línea que distingue el ser considerado «viejo». Una de las señales que advierte el individuo de que está acercándose a esta etapa de la vida, a los ojos de los demás, es ya no ser invitado a trabajar, sea en actividades remuneradas o en trabajos colectivos gratuitos y solidarios, como el tequio, la fajina y la vuelta-mano, todos ellos prácticas de trabajo comunitario. En la esfera biológica, es la enfermedad crónica (infartos, paraplejía, ceguera, incontinencias, demencia, etc.) la que da indicios de que la persona es catalogada como vieja. En el ambiente social es el papel de

abuelo anciano el que marca la pauta para ser considerado como tal. La pérdida de la lucidez mental determina, en definitiva, el ingreso a la vejez completa disfuncional.

Como cualquier otro grupo humano, los zoques experimentan signos gerontofóbicos. Hay personas de 90 años o más que no se consideran como «viejas» (como sinónimo de caducas), argumentando que «mientras esté apto para el trabajo y pueda valerme por mí mismo, no seré ni tengo tiempo de ser viejo» (Don Miguel, 98 años. Tapalapa, Chiapas, octubre de 2008).

3. Información estadística

Por cuestiones estrictamente demográficas llamamos población «anciana», «vieja», «geronte», «adultos mayores» o de «edad avanzada» a personas que han superado la barrera etaria de 60 años. En la República mexicana, de acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, sumaron 3.252.357 viejos, que representan el 7,3 % de la población geronte. En el mismo año, el sector de ancianos indígenas fue de 771.698 personas y equivale, en promedio, al 7,6%. Es decir, la población de viejos indígenas crece por arriba del promedio nacional de personas de 60 años o más en la República (Villasana y Reyes, 2006: 17).

En el estado de Chiapas, de acuerdo con el *Anuario estadístico 2006*, sumaron 278.350 (139.815 hombres y 138.535 mujeres), y representan el 6,48%. La esperanza media de vida en el contexto nacional, para el año 2004, fue de 75,17 años (hombres 72,21 y mujeres 77,63), y para el estado de Chiapas, de 72,8 años (hombres 70,04 y mujeres 75,46). Es decir, 2,37 años menos que en el contexto nacional.

La población indígena ha entrado en un proceso de envejecimiento y se dice popularmente que «ya empieza a peinar canas». Incluso en varios grupos indígenas la población anciana está creciendo muy por encima de la media nacional, como es el caso de los zapotecos, que se eleva a 9,3%. Este dato es de interés, ya que alcanzar edades avanzadas es cada vez más común. En México la población indígena está distribuida oficialmente en 62 grupos etnolingüísticos, y sólo el total de la población anciana (771.698) es mayor a la población total del estado de Campeche (*op. cit.*: 14.). Es decir, debemos preparar las condiciones necesarias para vivir en un país que sea capaz de brindar los servicios de

atención al sector envejecido, pues las proyecciones señalan, para el 2050, que el 25% de la población tendrá 65 años o más, y las demandas serán de una vejez digna, especialmente en servicios especializados en geriatría y gerontología.

Por otro lado, los cuidados y atenciones que requiere este sector envejecido son especializados y caros, situación que afronta de forma desventajosa la población pobre, toda vez que hace frente a padecimientos crónico-degenerativos propios o asociados a la vejez, tales como sordera, infartos, cánceres malignos, diabetes, paraplejías, ceguera, embolias, cuadros reumáticos agudos, osteoporosis, demencias, entre otros muchos padecimientos discapacitantes que demandan atención en tiempo completo.

Así mismo, conforme la edad avanza, la probabilidad de sufrir una discapacidad se incrementa considerablemente. Cabe destacar que durante la vejez el individuo es propenso a sufrir osteoporosis, y con ello caídas o tropezones que provocan, generalmente, fracturas múltiples, y que la dependencia de los viejos a los cuidados es más acuciante; el problema se incrementa en la viudez, y muy especialmente si estas personas viven solas. En la población anciana la media nacional que sufre al menos una discapacidad es del 10,5%; sin embargo, el resto (89,5%) no necesariamente está sana. La discapacidad más importante que sufren los adultos mayores indígenas está referida a problemas motrices, es decir, a la dificultad de desplazamiento autónomo, como caminar y moverse por sí mismos, este registro es del orden del 35%, y se ve más afectada por ello la población masculina. La segunda discapacidad es la ceguera o debilidad visual (34,6%), que afecta principalmente al sector femenino. El tercer registro de discapacidad es la sordera (18,9%), y tiene mayor presencia en los hombres. Existen otras discapacidades no menos importantes, como la de «usar brazos y manos», «retraso o debilidad mental» y «mudez», que fueron señaladas con porcentajes bajos, que oscilan entre el 4,5% y el 1,2% (Villasana y Reyes, *op. cit.*: 61).

Los servicios médicos a los que tiene acceso la población anciana indígena es del orden de 23,6%, y es básicamente de primer nivel, es decir, atienden padecimientos enfocados a la atención materno-infantil, donde poco o nada se puede hacer en relación con cuadros crónico-degenerativos que requieren un largo y costoso tratamiento, y que muy a menudo derivan en discapacidad. Los estudios realizados sobre pobreza concluyen: «las mujeres viudas, las indígenas, las madres solteras y las ancianas son siempre las más pobres» (Tinoco y Bellato, 2006: 116).

La situación de salud es preocupante, pues el anciano cuando no cuenta con una amplia red de apoyo solidario y afectivo puede ser víctima de maltrato de muy diversa naturaleza, e incluso puede llegar al abandono.

4. Metodología

El envejecimiento de la población indígena ya no puede ser explicado de acuerdo con la teoría de modernización, tal como lo plantean Cowgill y Holmes (1982: 49), cuyo argumento central postula una pérdida gradual del estatus social del anciano, a medida que el proceso de industrialización avanza. Concibe una línea evolutiva, por etapas sucesivas, de lo «tradicional» a lo «moderno», la cual generaliza señalando la existencia de diferencias muy apreciadas entre la posición que ocupan y el trato que reciben los ancianos en una sociedad y otra. Así mismo, plantea la hipótesis que el crecimiento de la población adulta es más evidente en las sociedades modernas que en las tradicionales.

No podemos generalizar cómo las sociedades indígenas atienden al sector envejecido, pues se trata de culturas y comportamientos muy heterogéneos, no sólo por grupo étnico, sino también por sexo. De esta forma podemos encontrar en una misma sociedad ancianos queridos y respetados, ancianos abandonados por sus familiares a su suerte y ancianos avaros, viejos «rabo verde», que son la antítesis de los venerados, gruñones, consejeros, «principales», líderes, hasta viejos con conductas criminales y perversas. Es decir, toda una gama muy compleja de formas de vivir la vejez. De igual manera se evidencia una selección biológica de los más fuertes, predisposición genética; estamos hablando de un sector que ha superado, con relativo éxito, las pruebas del tiempo; han padecido hambrunas, epidemias y otras muchas carencias, y han alcanzado la vejez con una salud generalmente deteriorada. Sin embargo, tejen una serie de estrategias que les ayuda, justamente, a no morir a edades tempranas. Sin el ánimo de generalizar, la atención que reciben los ancianos en la zona noroeste del estado de Chiapas evidencia las siguientes: a) redes de apoyo religioso, b) programas oficiales «Amanecer» y «70 y más», c) lazos familiares afectivos, d) relaciones comunitarias solidarias y e) los ancianos en su papel mágico, religioso y terapéutico. Veamos el desarrollo de cada esfera social.

No son las únicas estrategias de sobrevivencia, pues el anciano hace frente a su vejez en diferentes situaciones socioeconómicas y el estatus social de que goza en buena medida determina el estilo de vida que afrontará en el último tramo de vida. Sobre el particular, Vázquez y Reyes (2006) opinan:

En buena medida el estatus social alto durante la carrera hacia la vejez está determinado en función de la capacidad que tenga el anciano para valerse por sí mismo en diversas esferas. Aunque no es una ley, pues influyen otros factores como los de orden religioso, económico, lazos familiares, relaciones afectivas y otros muchos elementos culturales. Se ha observado, en términos generales, que mientras el anciano se mantenga sano (especialmente lúcido), productivo en términos laborales, establezca buena relación afectiva entre los suyos, ostente el control de los bienes y medios de producción, y en especial si representa un interés económico como pudieran ser bienes a heredar en el futuro, el estatus social del anciano se mantiene alto y es considerado como un candidato potencial a ser atendido en la vejez. Un indicador muy efectivo que alerta al anciano que su estatus social va a la baja es cuando advierte que su opinión no es considerada en la toma de decisiones familiares. Ya no se le consulta y como corolario deja de ser el jefe de familia. Otras veces se le oculta información, como la muerte de familiares y amigos cercanos, y es tratado como infante. Además, el viejo se da cuenta que el círculo de contemporáneos es cada vez más escaso. (p. 319)

Para conocer las estrategias de sobrevivencia, veamos algunos ejemplos:

a) Las redes de apoyo religioso²

Don Juan, de 85 años, nativo zoque de Tapalapa, Chiapas, dice al respecto:

Soy del grupo de «adoradores» de la Acción Católica. Soy católico, apostólico y romano [*sic*]. Nosotros practicamos la palabra de Dios. Él lo sabe. Mire, cuando vemos que en la congregación hay un enfermo ancianito, que no tenga hijos o hijas, nadie quién lo cuide, pues nosotros somos familia, somos hermanos. Cuando hay

2. En los ámbitos religioso y vejez, recomiendo leer los trabajos de Felipe Vázquez Palacios (2002), (2006).

un enfermo anciano que ya nomás está tirado en la cama, ahí orina, ahí ensucia, y no tiene hijo que lo lleve al baño, pues para eso estamos organizados como familia. Hay veces que llega a la iglesia la noticia, pues que hay enfermo, y hacemos sociedad. Llegan a la casa del enfermo personas que lavan su ropa; llegan a componer, a bañar al enfermo. En la iglesia hay «bienhechoras», a ellas les dicen: «Hay un enfermo ahí, ahí está tirado en la cama. No tiene hijo ni hija». Ahorita vamos a ver, dicen.

Inmediatamente nos organizamos. Unos irán a lavar la ropa, sus cosas, y nosotros vamos a bañarlo. Llevamos un poco de atole, unas tortillas; lo que caiga. A darle de comer, a bañarlo, y así el siguiente grupo. Cada día cambia la comisión. Hoy llega un grupo, mañana otro, traspasado mañana otro, y así se llega a visitar a los que están caídos en la cama.

Así, el día en que yo esté enfermo vendrán las bienhechoras. Cuando esté muy, pero muy enfermo, estoy seguro que vendrán a verme, porque soy «adorador», somos como hermanos, una misma familia, somos amigos. Todos somos hijos de Cristo. Así estamos formados en nuestro pensamiento, y se ha hecho costumbre. Yo sé que el día de mañana estaré enfermo, que me tocará mi turno, por eso ayudamos a los enfermos, para que cuando nos toque contemos con la ayuda de nuestros hermanos. Desde ahora sembramos la semilla de la amistad.

Llegamos a hacer la vela (velatorio) en la iglesia, y cuando uno de nosotros no tiene hijo, pues les compramos su pantalón, su zapato. Cooperamos voluntariamente, y compramos su cajita, lo que se necesite. Nos organizamos: unos van a abrir la sepultura, otros compran las cosas que se necesitan, y lo llevamos al panteón.

Todavía hay muchos ancianos que no tienen hijos, y pues damos ayudadita nada más. Nos apoyamos siempre un poco para que sirva. Ya me tocará mi turno, pues sólo estamos formados en la cola.

No tengo miedo a enfermar, la enfermedad es mi amiga también. Yo visito a los enfermos, seguro. No le temo a la muerte. Es mejor enfermar fuerte para que todo termine; no hay que tenerle miedo a la muerte. Le tengo miedo, sí, a ser abandonado. Tengo temor de perder la lucidez, la mente.

Si alcancé 85 años ya es ganancia. Todos los días me levanto y pido perdón y rezo un Padre Nuestro. Doy gracias, y canto: «Jesús Dulcísimo que el Sol ya viene, pero antes quiero decirte: muy buenos días, muy buenos días, en tu presencia trabajaré». Tomo mi café, mi pan, y a trabajar. Lo mismo en la noche; oro y canto: «Jesús Dulcísimo que la noche ya viene, pero antes quiero decirte muy buenas noches, muy buenas noches, en tu presencia descansaré». Doy gracias por el día, porque no pasó ninguna desgracia, sin ningún problema. Me duermo y hasta mañana.

Dios me tiene en súplica, pues no enfermo. Siempre no tengo dinero, pero hay veces que la gente me regala que diez, que veinte pesos. Me dicen: «estás pasando, para tu refresco». Tengo amigos, es regalo que me dan. Me respetan, me quieren, y yo los respeto, los quiero, y pido a Dios que los cuide y los bendiga. No sé qué se siente dar o recibir una cachetada; no sé que es insultar o ser insultado. Así seguiré, hasta el fin de mis días. (Tapalapa, Chiapas, 27 de julio de 2007)

En relación con la importancia del vínculo religioso en la vejez, Vázquez y Reyes (2006) opinan:

Partimos de que lo religioso permea y enriquece la vida cotidiana de nuestros informantes –realizando valores, significados y satisfacciones; aminorando los efectos de la enfermedad, la soledad, la tristeza, la desconfianza, incluso la muerte– reforzando no solamente su identidad y autoestima, sino vinculándolos con otras personas e instituciones sociales que les ayudan a mantener y/o reforzar su estatus social. Luego entonces, estas prácticas y actividades religiosas se convierten no solamente en una ayuda sobrenatural o una fuerza de espíritu, o una asignación estoica, sino en una instauración de sentido y significado como cualquier otra construcción social. (p. 321-322.)

Don Juan, de Tapalapa, es muy querido y respetado en la comunidad, pues además de rezandero es casamentero. Presume un récord de más de 300 pedidas de mano de novia, sin haber ningún rechazo a su petición. Ha concertado tantas uniones que ha perdido la cuenta, por eso la gente le guarda consideración.

b) Programas oficiales «Amanecer» y «70 y más»

Evidentemente estos programas de soporte económico en la vejez («Amanecer» de carácter estatal y «70 y más» programa federal) han sido muy bien recibidos en las comunidades. El programa «Amanecer» tiene un padrón de 198.000 «abuelitos», en tanto que el programa federal «70 y más» registró 53.400 beneficiarios, la mayoría de ellos ubicados en comunidades indígenas altamente marginadas. El programa significa un gran alivio a las personas adultas mayores. Sin embargo, ha sufrido una serie de problemas en su instrumentación, como la falta de actas de nacimiento (se tienen rezagados aproximadamente 28.000 expedientes por este problema), otro tanto sucede con la CURP (Clave Única de Registro de Población), pues para tramitarla es necesario, primero, contar con el acta de nacimiento, y otras trabas burocráticas.

Sobre el particular Don Teófilo, nativo zoque, de 91 años nos narra su experiencia:

Pues ahorita he recibido tres veces el apoyo «Amanecer». Me dan 500 pesos mensuales.³ No sé qué suerte tengo yo. Hace seis años ya que empezó los que recibieron apoyo.⁴ Hay más jóvenes que yo y más aquél que tiene paga, y recibieron \$2,100.00

A mí me dijeron que ponga mi acta de nacimiento, mi copia de credencial, mi CURP y todo, pero no sé si allá lo escondieron, no sé si aquí lo quemaron, no sé si lo perdieron. Ahí murió. Pero ya las demás personas sí viene su apoyo, y el mío no. He perdido tres años de apoyo; cada presidente me dice lo mismo: «Pon tus papeles», pero no salió.

Ahora todavía empecé a recibir el programa que le dicen «Tercera edad», y se lo dan a personas de 70 pa´rriba («70 y más»); agarré también dos veces de ese programa que se llama «70 pa´rriba», ya lo agarré dos veces. Primero me dieron dos mil pesos, por el pago de enero, febrero, marzo y abril (de 2007). Recibí 500 pesos por mes. Hace cuatro meses me dieron dos mil pesos de ése 70 pa´rriba, eso nos dieron a todos los ancianitos y ancianitas, a todos.

3. Equivalente a 41 dólares aproximadamente. Cuando un anciano es beneficiario de ambos programas, puede recibir mensualmente 87 dólares aproximadamente.

4. El programa «Amanecer» se inició bajo la administración del gobernador Juan Sabines, en la administración 2006-2012. Seguramente el informante se refiere a apoyos de otro programa, como PROCAMPO o PROGRESA.

Con ese dinero me ayudo. Como recibo mil pesos mensuales, pues de ahí agarro para mi gasto, que compro azúcar, que pan, cosas. Gasto aproximadamente diario que 30, que 40 pesos en comida, y así vivo. Es muy poca la ayuda que nos dan a los abuelos, pues no alcanza para las medicinas. Cuando uno está viejo es cuando más enferma uno, y las enfermedades se quedan en el cuerpo. No hay medicinas para enfermedades de viejos. Ya no es lo mismo como cuando uno está chamaco.

El gobierno debe prestarnos más atención, pues somos gente también, contamos como personas, o qué, ¿cómo ya está viejo ahora ya no cuenta? (Tapalapa, Chiapas, 15 agosto de 2007)

c) Lazos familiares afectivos

El hecho que el anciano viva en un ambiente familiar donde los lazos afectivos son sólidos es una señal que advierte al anciano una vejez lo más digna posible. Se desarrollan vínculos no sólo afectivos, sino también solidarios alrededor de los abuelos. Se procuran, se protegen, se está pendiente de ellos. En este sentido, las mujeres son más proclives a recibir tratos dignos en la vejez, pues la figura materna es muy querida y respetada por la parentela. El anciano también, muy en especial si procuró formar una familia con cariño, amor, trabajo y responsabilidad, y recibe un trato un tanto cuanto recíproco por parte de los suyos. En este sentido, Doña Mary, de 88 años, indígena zoque de Nuevo Esquipulas Guayabal, municipio de Rayón, dice:

Tengo siete hijos varones y tres mujeres, todos vivos, gracias a Dios. Siempre están pendientes de mí y de mi esposo. Claro, no todos me ayudan igual, pues algunos son más pobres que otros. Tengo dos hijos mayores que se fueron a trabajar a donde le dicen Estados Unidos, pero de plano ya se olvidaron de nosotros. Tiene años que se fueron, pero no sabemos nada de ellos, ni escriben, ni hablan, ni nada. Ya se olvidaron de nosotros, pero mis cinco hijos restantes siempre están al pendiente de nosotros. Ahora que mi esposo se enfermó de la próstata ellos se hicieron cargo de todo, bueno, aunque mi esposo vendió sus vaquitas. Gracias a Dios todo salió bien. Mis hijas siempre están pendientes de mí. Dos de ellas

están viviendo acá y otra en el rancho, y me viene a ver cada que puede, tal vez cada mes o cada quince días.

Ya nos traen que una frutita, que un aguacate. «Come», me dicen. Nunca me he quedado sin comer, a menos que esté enferma; siempre la casa está alegre y nunca me dejan sola. La casa parece que está de fiesta cuando nos visitan por las tardes. Una hace café, la otra prepara el pan y comemos todos. Gracias a Dios tengo una bonita familia (Esquipulas, Guayabal, Rayón, Chiapas, 16 de agosto de 2007).

d) Relaciones comunitarias solidarias

Otra forma de apoyo a los ancianos son las referidas a redes solidarias de soporte por parte de la comunidad. Ésta es más visible entre vecinos cuando establecen relaciones filantrópicas en ayuda a los ancianos que atraviesan situaciones críticas en varios sentidos, sea en salud, en alimentación u otras necesidades emergentes.

En Chapultenango, Chiapas, cabecera municipal habitada por indígenas zoques, por ejemplo, una «licenciada» de la Ciudad de Villahermosa, Tabasco, paga a vecinos del pueblo para que asistan a 47 ancianos, en sus casas, que se encuentran desprotegidos en situación de abandono por parte de familiares o que sufren pobreza extrema. Diariamente reciben dos alimentos, y los sábados visitan los hogares para predicar el evangelio, especialmente los adventistas del Séptimo Día.

Otro tanto sucede con los vecinos, que ayudan en los quehaceres, pues generalmente los ancianos se encuentran enfermos y algunos desvalidos por problemas de ceguera o debilidad visual. Incluso reparan la vivienda y sacan a «asolear» a los enfermos. Las más de las veces dejan algunas monedas a los viejos para sus necesidades más apremiantes (Chapultenango, Chiapas, 14 de marzo de 2006).

Las iglesias no católicas también hacen su parte en la atención de viejos en situación de viudez. En Tapalapa, por ejemplo, el sector adventista del Séptimo Día, en su labor proselitista, ha unido parejas de viudos buscando mitigar la soledad en que viven algunos ancianos.

e) Ancianos en su papel mágico, religioso y terapéutico

Esta esfera sociocultural en la que se desarrollan los ancianos indígenas es muy interesante, y es parte fundamental para entender las complejas redes sociales que tejen para hacer frente al envejecimiento.

Una vez retirado de la actividad productiva a edades muy avanzadas (muchas veces más allá de los 85 años), el anciano, ante la imposibilidad de trabajar en actividades remuneradas como jornaleros, albañiles o en el desarrollo de oficios como panaderos, coheteros, carpinteros, etc., muchas veces es requerido por sus servicios en ámbitos de la competencia mágica (lectores de oráculo, adivinos, brujos, etc.), en la esfera religiosa (rezanderos, rezadores de cerros para propiciar lluvias y abundantes cosechas, consejeros, casamenteros, músicos, danzantes), y en el campo terapéutico se presume que dominan las artes de la medicina, toda vez que han vivido y superado con bastante éxito enfermedades varias, y tienen experiencia y conocimiento profundo de la medicina tradicional (curanderos, sobadores, parteras, hueseros, etc.). Otras veces los artesanos son quienes controlan el conocimiento y son los depositarios de la tradición milenaria.

Los más viejos, entonces, se convierten en los maestros de la lengua nativa, son los guardianes de la tradición y la costumbre. En ellos recae la identidad del grupo. Los viejos, por tanto, son los depositarios de la cultura nativa. Controlan el poder cultural, pero no son considerados en la toma de decisiones comunitarias. No afectan el poder político como lo hacían en el otrora Consejo de Ancianos.

Evidentemente, no todos los viejos dominan las artes antes descritas, pero los que llegan a tener dominio en los campos mágicos, terapéuticos y religiosos gozan de alto estatus social, y cuando sus servicios son requeridos pueden obtener algunas compensaciones no necesariamente en metálico, pero sí en especie, que les ayudan a sobrellevar su vejez en mejores condiciones en relación con aquellos que no gozan del dominio de estas esferas.⁵

En este rubro tengo varios testimonios, sin embargo, destaca la experiencia de Doña Marcelina, de 87 años, indígena zoque de Ixtacomitán, Chiapas:

5. Sobre el particular sugiero leer el trabajo de Enríquez (2005: 277-295).

Soy partera, y con mi trabajo no tengo tiempo para pensar si estoy vieja o no. Me llaman para atender partos; no tengo horario. Sea de día o de noche, esté lloviendo o despejado; si hace frío o calor, si está cerca o lejos. Eso no importa, yo tengo que ir cuando me llamen. Ese es mi oficio, mi mamá me lo enseñó, y he aprendido con el tiempo.

La gente me llama, me busca. No tengo descanso. No cobro por mis servicios, la gente me da lo que quiera, y si tiene. Si no tiene, pues no hay problema; después me regalan lo que sea. Así trabajo yo.

Me vienen a buscar de lejos, y no me hago de rogar, ahí voy, a la hora que sea y a donde sea. Gracias a Dios no tengo complicaciones en mi trabajo, cuando veo que no puedo atender el parto porque el «pichi» [bebé] viene sentado o con el cordón umbilical al cuello, pues las canalizo al hospital sin pérdida de tiempo. No descanso, tampoco tengo tiempo para pensar si ya estoy vieja. Mi corazón quiere trabajar, y mientras trabaje no voy a ser vieja, así pasen cien años, o más (Ixtacomitán, Chiapas, 21 de marzo de 2006).

La partera en lengua zoque es conocida como «*oko nana*» (abuela, en términos reverenciales), y como tal es tratada. Los nietos rituales, entonces, adquieren el compromiso cultural de ayudarla de vez en vez. Unas veces llevándole leña, otras algún alimento, otras veces más prestándole algún servicio. Se establece una relación de ayuda recíproca. La abuela ritual, en correspondencia, le dirá que es el/la «pichi» más hermoso jamás recibido.

Como habremos advertido en los testimonios anteriores, existen elementos que nos orientan a entender y explicar las complejas redes sociales que tejen las sociedades, en este caso indígenas, para hacer frente a la vejez en situaciones de desventaja económica y social. Estas son algunas explicaciones que nos ayudan a entender cómo las sociedades, a pesar de vivir en situaciones de pobreza extrema, logran conquistar edades avanzadas, muy por encima del promedio general de la esperanza de vida en México.

Evidentemente que los programas oficiales de apoyo a la vejez son muy bien recibidos por parte de los ancianos, pues constituyen una ayuda económica que les permite

afrontar en mejores condiciones este difícil periodo de la vida. Un anciano se refirió al programa «Amanecer» como «la ayuda de mi papá». Es muy temprano para evidenciar cuánto impacto tendrá en la vejez, pues tan sólo han recibido la ayuda económica de cuatro meses, pero de seguir el beneficio seguramente será de gran ayuda para la sobrevivencia a edades avanzadas.

5. Resultados

El proceso de envejecimiento de la población apenas ha iniciado. Su irrupción un tanto violenta tomó por sorpresa a los programas de gobierno, toda vez que no se planearon programas de atención al sector envejecido. Especialmente, quedaron desprotegidos los sectores más pobres, los más marginados, los más necesitados.

Justamente en el periodo de vejez es cuando los servicios de salud son más socorridos, pues el paciente presenta una colección de síndromes multifactoriales conocidos como crónico-degenerativos. Son crónicos por su gravedad, y degenerativos porque no tienen cura, sólo se controlan. Este tipo de servicios son caros, de larga duración y requieren atención especializada.

Los pueblos indígenas, en consecuencia, presentan el mayor rezago en este rubro. La atención en la vejez la afrontan, en todo caso, la familia, la comunidad, las iglesias, o se establece por relaciones filantrópicas. No existen programas oficiales de apoyo en la vejez, salvo la ayuda económica estatal y federal que reciben los abuelos, con tintes partidistas. Es preciso, entonces, instrumentar programas integrales de apoyo al envejecimiento, considerando los aspectos culturales de los grupos étnicos.

Por otro lado, la población anciana registra los índices más altos de analfabetismo, en especial el sector femenino. Es falsa la idea que los ancianos no están dispuestos a aprender cosas nuevas, por el contrario, se muestran muy orgullosos cuando son capaces de estampar su firma. Es preciso, entonces, centrar la atención en ellos, pues están ávidos de aprender a leer y a escribir tanto en español como en lengua nativa.

Finalmente, la vejez es justamente la etapa más vulnerable en la edad adulta, pues están desprotegidos en varios sentidos, especialmente cuando entran en la etapa no productiva, sin recursos, enfermos y sin servicios asistenciales. En Chiapas, por ejemplo, existen más de 28.000 expedientes de ancianos sin acta de nacimiento, y sin ese documento no pueden acceder a los magros apoyos dirigidos a ese sector. El Estado ha mostrado incapacidad para dar solución a este problema; por el contrario, son «invisibles» en términos estadísticos, pues oficialmente no existen. Según estimaciones de CONAPO (Consejo Nacional de Población), 490 personas en México se suman cada día al grupo de la tercera edad. El planeta tiende a envejecer.

6. Bibliografía

- Cowgill, D. (1982). “A theory of Aging in Cross-Cultural perspective”. En: COWGILL, D. y HOLMES, L. (edit.). *Aging and Modernization*. pp. 245-263. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, .
- Enríquez, R. (2005). “Redes sociales, envejecimiento y pobreza urbana: reflexiones a partir de un estudio de caso”, En: *Población, Desarrollo y Grupos vulnerables*, VI Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México, vol. 3.
- Camarena, C. (coordinadora). *UNAM, Sociedad Mexicana de Demografía*.pp. 277-295). México,
- Fericgla, J. (1992). *Envejecer: Una antropología de la ancianidad* (1ª. ed.). México: Anthropos.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2000). *Tabuladores Básicos, Estados Unidos Mexicanos*, tomo I, XII Censo General de Población y Vivienda 2000. México.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2006). *Anuario Estadístico, Chiapas*, (2006), tomo I.
- Jáuregui, D. (2006). “Otra mirada a la marginación en Chiapas”, *Poblaciones, Revista del Consejo Estatal de Población*. año 2, número 2, pp. 4-15, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
- Reyes, L. (2000). *Envejecer en Chiapas. Etnogerontología zoque*, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias de Mesoamérica y del Sureste-UNAM, Instituto de Estudios Indígenas-Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Reyes, L. (2003). “El contexto cultural y económico del envejecimiento en grupos Indígenas de Chiapas”. En: SALGADO, N. y WONG, R. (editoras), *Envejeciendo en*

- la pobreza. Género, salud y calidad de vida*. pp. 173-198. Instituto Nacional de Salud Pública, Cuernavaca, Morelos. México.
- Tinoco, R. y Bellato, L. (coord.) (2006). *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas*. Secretaría de Desarrollo Social. El Colegio de la Frontera Sur. México.
- Vázquez, F. (2000). "Hacia un acercamiento y comprensión de la ancianidad en Veracruz". En *Envejecimiento demográfico en México: retos y perspectivas*. pp. 69-85. Consejo Nacional de Población, México.
- Vázquez, F. (2006). "Las iglesias, los valores y el desarrollo urbano". En: *Anuario de Estudios Indígenas XI*. pp. 329-344. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Vázquez, F. y Reyes, L. (2006). "Estatus social y religiosidad en la vejez rural y urbana en México". En: *Anuario de Estudios Indígenas XI*. pp. 313-327. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Villasana, S. y Reyes, L. (2006). *Diagnóstico sociodemográfico de los adultos mayores indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México.

Consulta en línea:

- Galindo, C. y Fernanda L. (2008). "¿Qué tanto vivimos los mexicanos?". Disponible en línea: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/sdm/sdm2008/05.pdf>, consultado el día 5 de septiembre de 2009.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063