



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA

PROPOSICIONES DESDE LA FONOAUDIOLÓGÍA PARA LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON ENFOQUE COMUNITARIO: UNA EXPERIENCIA DIRIGIDA A NIÑOS INMIGRANTES.

INTEGRANTES:

Benjamín Calixto León
Paula Jaramillo Aguilera
Daniel Larenas Rosa
Francisca Martínez Azócar
Nelson Muñoz Lizana

TUTORAS PRINCIPALES:

Alison López Miranda
Sara Tapia Saavedra

TUTOR ASOCIADO:

Eduardo Parry Mobarec

Santiago – Chile
2013



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA

PROPOSICIONES DESDE LA FONOAUDIOLÓGÍA PARA LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON ENFOQUE COMUNITARIO: UNA EXPERIENCIA DIRIGIDA A NIÑOS INMIGRANTES.

INTEGRANTES:

Benjamín Calixto León
Paula Jaramillo Aguilera
Daniel Larenas Rosa
Francisca Martínez Azócar
Nelson Muñoz Lizana

TUTORAS PRINCIPALES:

Alison López Miranda
Sara Tapia Saavedra

TUTOR ASOCIADO:

Eduardo Parry Mobarec

Santiago – Chile
2013

DEDICATORIA

A las personas que sueñan con una sociedad distinta y más justa, en donde la participación de todos sea el motor de los procesos de cambio y transformación social

AGRADECIMIENTOS

A las niñas y niños del Colectivo Sin Fronteras por hacernos personas distintas y enseñarnos un camino nuevo a partir del convivir

A Patricia, María Elena, María Luisa y todos los voluntarios del Colectivo por acogernos cada semana y permitirnos ser parte de este espacio, que ahora consideramos nuestro

A Eduardo, Alison y Sara por guiarnos en este proceso y estar siempre presentes de manera académica y en lo humano

A nuestras familias y amigos por el apoyo incondicional, la paciencia y el amor que nos brindaron durante todo este periodo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: Antecedentes de la Investigación	3
I.1 El enfoque comunitario en Salud Pública	3
I.1.1 Reseña histórica de la salud comunitaria en el país	4
I.1.2 Políticas Públicas de salud con enfoque comunitario	7
I.1.2.1 Establecimientos de Atención Primaria de Salud: CESFAM, CECOF y COSAM	7
I.1.2.2 Establecimiento de Atención Terciaria de Salud: CCR	10
I.2. La Fonoaudiología en el contexto chileno	12
I.2.1 Reseña histórica	12
I.2.2 Estado actual de los proyectos académicos en Fonoaudiología	14
I.2.3 La Fonoaudiología en la Universidad de Chile hoy	15
I.2.3.1 ¿Por qué el enfoque comunitario para Fonoaudiología?	16
I.3. Búsqueda de experiencias de Fonoaudiología en la comunidad: Colectivo Sin Fronteras	18
I.3.1 Descripción del Colectivo	18
I.3.2 Enfoques de actuación del Colectivo Sin Fronteras	21
CAPÍTULO II: Problematización y objetivo	24
II.1 Problema de investigación	24
II.2 Objetivo general	25
II.3 Objetivos específicos	25
CAPÍTULO III: Marco Teórico-Conceptual	26
III.1 Enfoque comunitario y comunidad	26
III.2 Trabajo comunitario en la Infancia	33
III.3 Las comunidades desde la comunicación	38

CAPÍTULO IV: Marco Metodológico	46
IV.1 El enfoque cualitativo	46
IV.2 Técnicas e instrumentos para la investigación	47
IV.3 Propuesta interpretativa	50
CAPÍTULO V: Análisis interpretativo de la información: Reconstrucción de experiencias	52
V.1 Nuestro acceso al Colectivo Sin Fronteras	52
V.2 El proceso de vinculación con los miembros del Colectivo	62
V.3 Entendimiento del contexto en que se desenvuelven los niños	69
V.4 El trabajo en equipo durante el proceso	75
V.5 La realización de una Investigación Acción Participativa en Fonoaudiología	82
V.6 Descubriendo ámbitos de acción en Fonoaudiología	93
V.7 Nuestros recursos para afrontar el proceso de Investigación Acción Participativa	100
CAPÍTULO VI: Reflexiones finales	114
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXO N° 1	134
ANEXO N°2	140

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue proponer acciones desde un enfoque comunitario para la Fonoaudiología, a partir de una experiencia vivenciada por 5 estudiantes de Fonoaudiología y una Fonoaudióloga en un escenario social durante el periodo marzo-octubre de 2013.

Esta investigación fue realizada desde una perspectiva cualitativa mediante la puesta en marcha de una Investigación Acción Participativa (IAP), cuyo escenario fue la Corporación Colectivo Sin Fronteras, una organización no gubernamental ubicada la ciudad de Santiago de Chile. Esta institución tiene por objetivo la construcción de una sociedad que cuente con condiciones legales, sociales y culturales para garantizar el ejercicio de derechos de niños y niñas migrantes, junto con sus familias y la convivencia intercultural.

La duración del trabajo en terreno fue de 8 meses, en el cual se emplearon las técnicas observación participante (OP) y diagnóstico participativo (DP) para el desarrollo de los objetivos planteados en esta investigación. El registro de estas acciones se llevó a cabo a través de bitácoras o diarios de campo. La información recabada fue analizada basándose en la teoría fundamentada, específicamente en la fase de codificación abierta.

Los datos producidos en la investigación fueron registrados, relacionados e integrados en un texto que organiza la información en diversas temáticas como: (1) el proceso de acceso al lugar, (2) vinculación con los actores sociales presentes en escenario, (3) las actividades que se efectuaron, entre otras situaciones que se desarrollaron a lo largo de la experiencia. Todo esto enmarcado dentro de un abordaje con una perspectiva comunitaria.

Este seminario de investigación permitió aproximarse a una forma inusual de trabajo dentro de la disciplina, con la que se logró evidenciar que el fonoaudiólogo/a puede trabajar en escenarios comunitarios, y que puede intencionar un aumento de los campos de actuación de esta profesión, con el propósito de favorecer al bienestar social. Para ello, debe desarrollar habilidades y destrezas que le faciliten la internalización de patrones y condiciones conductuales, emocionales, sociales, culturales y cognitivas que conforman a la comunidad en sí misma, que le permita entenderla y fortalecer las habilidades comunicativas de las personas.

ABSTRACT

This research was mainly directed to propose a spectrum of actions, was conceived from a communitarian model, for the Speech and Language Pathology professionals. These propositions were extracted from an experience of five students cursing 4th year of Speech Therapy and one Speech Therapist, inserted in a social context during the period march-october 2013.

The experience in which this research is based on was developed using a qualitative perspective, through the Participatory Action Research methodology (IAP). The chosen scenario for this study was a non-governmental corporation located in Santiago de Chile, named Colectivo sin Fronteras. This institution has as main objective the construction of a society that counts with legal, social and cultural conditions that guarantee the promotion and exercise of the rights of children in situation of migration -including their families- and intercultural coexistence.

The length of the research process lasted about eight months. During this time, the procedures of Participant Observation (OP) and Participant Appraisal (DP) were used, for the creation of the objectives raised for this study. The registration process of these actions was made using a field diary. The information obtained was analyzed following a Grounded Theory approach, specifically referred to the open coding phase.

Data obtained throughout the study was registered, combined and integrated in order to create a text that organizes the information in different categories of analysis: (1) the access to a communitarian environment; (2) the relationship established with the different actors within the chosen scenario; (3) the planning and execution of the workshop and other activities based in the PAR method, and other situations and elements that were developed along the whole experience. All this framed within a communitarian perspective.

This study implies new approaches to an unusual work method within the discipline. It permitted to put in evidence that Speech Pathologists are able to develop their knowledge and practice immersed in communitarian environments, which are considered as enforcing contexts for communicative skills for every person who takes part of it. It also enhances the fields of action that constitute their profession, intending to bring benefits to the social wellbeing. To reach that goal, several skills and capabilities that favor the inclusion within a social context needed to be developed, in order to assimilate, understand and participate in the development of the different behavioral, emotional, cognitive and social patterns that build the community's communicative skills.

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, la Fonoaudiología ha sido una disciplina encargada del abordaje del proceso de comunicación oral, para lo cual el profesional fonoaudiólogo se ha desempeñado en diversos ámbitos ligados a la salud, educación y el mundo artístico. A cuarenta años de la apertura de la primera escuela de Fonoaudiología en el país existen escasos datos vinculados al trabajo de esta disciplina desde una perspectiva social comunitaria.

A pesar de ello, el enfoque comunitario aplicado a la salud cuenta con antecedentes que datan desde 1960. En esta época, disciplinas como psiquiatría, psicología, enfermería y obstetricia comienzan a desarrollar acciones de educación, prevención y tratamiento donde se involucra la participación de la comunidad en su planeación y ejecución.

En la actualidad, tras la reforma del sistema de salud en Chile, la atención se orienta bajo un modelo de atención integral, con enfoque familiar y comunitario. En base a esto, se han generado diversos programas y dispositivos de salud en los cuales se abordan las problemáticas sanitarias desde estas perspectivas. En otro ámbito, existe una serie de organismos no gubernamentales que emplean el enfoque comunitario en su trabajo en los cuales el fonoaudiólogo podría insertarse. Pese a ello, la fonoaudiología no ha basado su quehacer en modelos con enfoque comunitario ni ha tenido una participación constante en los espacios tanto gubernamentales como no gubernamentales donde se aplican.

En este contexto, se considera relevante contar con experiencias que aproximen la disciplina fonoaudiológica al trabajo con la comunidad para obtener antecedentes que revelen: qué acciones puede realizar la fonoaudiología desde este enfoque, con qué competencias debe contar el profesional para realizarlas y de qué manera puede llevarlas a cabo. Por este motivo, este seminario de investigación pretende responder a estas preguntas y contribuir a la construcción de experiencias que tengan como propósito aportar al desarrollo de esta área y fortalecer la participación social, elemento relegado dentro del sistema sociocultural actual.

La investigación está dividida en seis capítulos. El primero de ellos describe los antecedentes necesarios para entender el contexto en el que se desarrolla el seminario: el desarrollo del enfoque comunitario en el país, la Fonoaudiología en el contexto chileno y su vínculo con el trabajo comunitario.

En segundo lugar, se desarrolla la situación a tratar, los objetivos generales y específicos de la investigación. En el siguiente capítulo se exponen los elementos teórico-

conceptuales que sustentan la acción investigativa, en él se busca explicar el concepto de comunidad, los lineamientos generales del enfoque comunitario, el trabajo comunitario desde una perspectiva de derechos de la infancia, y por último la relación existente entre dichos elementos y la comunicación.

En el cuarto capítulo se explica el plan metodológico en el que se define el tipo de metodología, el método, las técnicas e instrumentos y el procedimiento a utilizar, además de la propuesta para el análisis interpretativo de la información. En el quinto capítulo se desarrolla el análisis de la información recopilada durante el proceso. Para finalizar, en el sexto capítulo se expondrán las reflexiones finales de esta experiencia investigativa y la bibliografía consultada para su realización.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente revisión de antecedentes configura el panorama general del contexto en el que se realiza la investigación. En primer lugar, se hará una revisión histórica del desarrollo del enfoque comunitario en Chile, su aplicación en otras disciplinas y las políticas gubernamentales relacionadas con este tema. Luego, se entregará información relacionada con la historia de la disciplina fonoaudiológica a nivel nacional, la evolución del perfil profesional y los caminos que ha tomado de acuerdo a los enfoques de salud predominantes en el país, para terminar con la situación actual de la disciplina en la Universidad de Chile y el surgimiento del interés por el enfoque comunitario. Por último, se señalarán características del espacio y la situación de la población que participa de la organización en la que se llevará a cabo la investigación.

I.1 El enfoque comunitario en Salud Pública

Si bien la Fonoaudiología no es una disciplina que se caracterice por intervenir basándose en modelos comunitarios, existen otras profesiones que sí han organizado su actuar disciplinar a través de enfoques que involucran no solo al profesional y sus perspectivas, sino también a la comunidad en la que se insertan. Tal es el caso de la Psicología, la Medicina, la Terapia Ocupacional y diversas áreas dedicadas principalmente al cuidado de la Salud Mental.

En Chile, las prácticas comunitarias han tenido diversos mecanismos de acción ya sea mediante políticas públicas, organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones sociales, de trabajadores o desde las instituciones de la Iglesia Católica (Rozas, 1993). Para describir su desarrollo, se considerará la división realizada por Matías Asún (2009) que divide el desarrollo de la Psicología Comunitaria en tres etapas, las que pueden extrapolarse a todos los ámbitos sociales comunitarios en Chile. La primera etapa corresponde a los inicios teóricos en torno a Salud Comunitaria enmarcados dentro del contexto socio-histórico de los años 60, la segunda se enmarca en las características políticas y los cambios sociales que ocurren durante la dictadura militar y la tercera etapa comienza con el retorno de la democracia y los primeros gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia.

I.1.1 Reseña histórica de la salud comunitaria en el país

Dentro de las disciplinas pioneras en implementar el enfoque comunitario en salud en Chile se encuentran la psicología y la psiquiatría. Estas prácticas surgen en Chile en los años sesenta como resultado de la articulación de diferentes dinámicas históricas y movimientos sociales, los cuales difunden ideas políticas que guardan relación con necesidades de cambio y participación para la transformación social, con el objetivo de superar la pobreza y la dependencia.

Entre 1964 y 1973 se desarrollan programas iniciales y desarrollos teórico-prácticos fundacionales, los cuales generan los primeros pasos de la Salud Mental desde las poblaciones y comunidades (Asún, 2009). Estas prácticas consiguen reemplazar el modelo asistencial mediante el fortalecimiento de los sujetos como participantes activos de la construcción de su realidad social a través de la conformación de agrupaciones comunitarias para tratar los problemas sociales. (Saavedra, 2005; Torres, 2001). Además, abordan las carencias de los servicios de salud y sus limitaciones en torno a la Salud Mental, mediante un trabajo coordinado entre las instituciones, las personas y la comunidad (Piper, 2008; Torres, 2001). Así, se conforman tradiciones y formas de trabajo que posibilitan una concepción distinta del proceso salud/enfermedad preponderante en la época (Saavedra, 2005; Torres, 2001).

Así, en la década de los 60's la obstetricia comienza a tomar un rol de tipo preventivo desde la consejería e instrucción respecto a la planificación familiar, ya que la matrona estaba preparada para inculcar acciones preventivas que trascienden a la familia y la comunidad, porque las madres que se incorporaban al control prenatal, acogiendo a sus derechos legales, se encontraban en un período especialmente receptivo para la instrucción y educación en principios de salud (Tisné, 1994). Esta medida partió como iniciativa de la salud pública, en conjunto del apoyo económico estadounidense, para poder disminuir la cantidad de abortos inducidos como forma de control de la natalidad (Viel en Rojas, 2009). La planificación familiar consistió en la educación a familias con explicación de métodos anticonceptivos, la que era acompañada y seguida por matronas, junto a enfermeras y médicos en instituciones públicas a partir de 1965 (Rojas, 2009).

En cuanto a la enfermería, esta se desarrolló inicialmente al amparo de instituciones religiosas y cuidados paliativos, de una forma muy asistencial. Pero luego llegando a 1930, en conjunto con el desarrollo técnico hospitalario de la profesión, surgió el área comunitaria como

respuesta a las necesidades sanitarias de la población debido a muchos factores como: escasez de conocimientos, de recursos humanos capacitados y de medios tecnológicos adecuados para la atención de la salud y la enfermedad. Estos avances fueron importantes en la reducción de mortalidad e infecciones, basándose en métodos preventivos con la educación (Alarcón et al, 1999).

Tiempo después, la fundación Rockefeller y el Departamento Cooperativo Interamericano de Obras de Salubridad del Gobierno de los Estados Unidos en convenio con el Gobierno Chileno, creó espacios físicos en 5 localidades rurales del país, contando de esa forma con financiamiento y política de salud, orientada a resolver problemas de salud de la población, organizadas sobre las bases locales y operando en la vecindad de los usuarios y sus necesidades (Pincheira, 1982).

Durante el periodo de 1973 hasta 1989, que comprende la dictadura militar en Chile, diversas instituciones (hospitales, centros de salud y universidades) comenzaron a ser controlados por autoridades dependientes del régimen militar. Mientras en Latinoamérica las universidades juegan un rol fundamental en la investigación e intervención en comunidades, en Chile la única manera de acercarse a la población era con un enfoque asistencial y con el resguardo de la Iglesia Católica (Wiesenfeld, 1994). Esta situación coarta toda acción social y política que se oponga a sus instrucciones y autoridad, por lo que las distintas experiencias de gestión en Psiquiatría Comunitaria se interrumpen casi totalmente (Piper, 2008).

Con el término de la dictadura militar a principios de los años 90, se rediseñan las políticas sociales y prevalece la idea de generar formas de coordinación entre el Estado, los municipios y las organizaciones no gubernamentales (Saavedra, 2005). Con este proceso, ocurre una gran vinculación de disciplinas ligadas a la salud con la estrategia nacional de desarrollo, por ende, se amplía y masifica su inserción en programas sociales desde las políticas gubernamentales (Alfaro & Zambrano, 2009; Alfaro, 2005). Sin embargo, las condiciones sociopolíticas de la época que posibilitan en gran medida la práctica de modelos interventivos individuales o grupales, no otorgan las mismas condiciones para desarrollar estrategias interventivas de participación orientadas al cambio social, como la Educación Popular o la Amplificación Sociocultural, pues se llevan a cabo desde plataformas que conservan el asistencialismo (Alfaro, 2005).

En esta línea, las Facultades de Medicina de las principales universidades del país, entre ellas la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile, con el apoyo del Ministerio de Salud, comienzan a ofrecer desde 1993-1994, una serie de programas de formación relacionados con medicina general o de familia, así como también programas de capacitación para médicos que trabajan en consultorios (Montoya-Aguilar, 2008).

También dentro de este periodo, la Terapia Ocupacional con su orientación hacia la especialidad de Psiquiatría y Salud Mental se vincula a lo comunitario debido a los avances prácticos propuestos por la Psiquiatría intracomunitaria y la Salud Mental Poblacional desarrolladas en los años 60 (Rueda, 2003). Por este motivo, a partir de 1994 se incluye en la malla curricular de la Universidad de Chile la asignatura: "Terapia Ocupacional Comunitaria". Poco después diversas Universidades incorporan este contenido a sus programas de formación (Universidad de Playa Ancha, Andrés Bello, Mayor, Austral y Autónoma) y en la actualidad todas las Escuelas de Terapia Ocupacional presentan dicha asignatura o una similar, en su mayoría desde cuarto año (Schliebener, 2012; Chaparro, 2005; Gutiérrez, 2004; Oyarzún, Zolezzi & Núñez, 2009).

Manteniendo la corriente de los años noventa, los programas de la salud comunitaria en Chile desde el año 2000 en adelante, han debido encontrar un ajuste entre los contextos institucionales concretos que los sustentan y las posibilidades que buscan los profesionales para desarrollar prácticas sociales que involucren transformaciones dentro de este marco institucional (Alfaro & Zambrano, 2009). La nueva generación de políticas y programas basados en la carencia de recursos y focalizadas en la prestación individual de servicios, relegan a los componentes comunitarios de participación sólo a programas específicos y temporales no prioritarios (Alfaro & Zambrano, 2009).

De esta manera, en Chile se realizan una serie de trabajos relacionados a la Salud con enfoque comunitario, que a pesar de no contar con las condiciones idóneas para su realización, proporcionan resultados relevantes para la salud de las comunidades involucradas como: disminución de los días de espera hospitalaria, desaparición de listas de espera, constitución de grupos organizados de familiares y amigos de los usuarios, respaldo institucional (Hospitales, Consultorios, Municipios), mejoramiento de la adaptabilidad y autopercepción de los usuarios (Torres, 2001), aumento de tasa de consultas de Salud en APS con un estancamiento del número de consultas a especialistas (Minoletti, 2012). Sin embargo, es necesario seguir

avanzando en el fortalecimiento de los programas que apunten a trabajar desde la horizontalidad y la participación conjunta que el enfoque comunitario promulga.

I.1.2 Políticas Públicas de salud con enfoque comunitario

Las Políticas Públicas chilenas se han caracterizado por ceder ante investigaciones de prevalencia y seguimiento de patologías específicas, como es el caso de las Garantías Explícitas en Salud (GES). No obstante, últimamente se han diseñado programas de atención primaria en salud dirigidos a la prevención de problemáticas futuras (Chile Crece Contigo o Elige Vivir Sano), que abordan a la persona desde aristas variadas y no solo desde su estado físico de salud. Junto con ello, el sistema de salud actual en Chile también cuenta con iniciativas que intentan ganar espacio a nivel terciario, con directrices que generen una visión más amplia del individuo, considerando a su familia o más aún, a la comunidad en la que se inserta, como es el caso de los Centros Comunitarios de Rehabilitación (CCR).

A continuación se abordan algunas de estas Políticas Públicas, en las que el fonoaudiólogo se podría incorporar con una modalidad de trabajo que considere a la comunidad como un grupo de intervención.

I.1.2.1 Establecimientos de Atención Primaria en Salud: CESFAM, CECOF y COSAM

La Salud Integral es el nuevo Modelo de Atención de Salud que propone el Gobierno de Chile para su población. Este Modelo se instaura con la implementación de la Reforma de la Salud, la que tiene un enfoque Familiar y Comunitario, el cual según MINSAL (2008a) “hace suyas las demandas ciudadanas”. Uno de los principios más fuertes del Modelo de Salud Integral es la Atención Primaria de Salud (APS), que actualmente se vislumbra como la puerta de entrada y/o el eje central del sistema de salud. La APS, básicamente propone que cualquier atención en salud debe configurarse como un proceso continuo, centrado en el cuidado integral de las familias y de la salud de las personas, de forma tal que puedan anticiparse y prevenir la aparición de enfermedades y a la vez, entregue herramientas de autocuidado (MINSAL, 2008a).

El Modelo de Salud Integral con Enfoque Familiar y Comunitario tiene su énfasis en promover estilos de vida saludables, propiciar la acción de múltiples sectores sociales y fortalecer la responsabilidad familiar comunitaria con el propósito de mejorar la situación de salud general. Estos planteamientos desafían al equipo de salud “a poner al usuario y su salud al centro de su quehacer y a constituirse en eje de desarrollo social”. El ejercicio de los derechos y deberes de cada integrante (usuarios y equipo de salud) es fundamental para posibilitar el “cambio cultural” impulsado (MINSAL, 2008a).

Los establecimientos de APS a nivel nacional son: Centro de Salud (CES), Centro de Salud Familiar (CESFAM), Centro Comunitario de Salud Familiar (CECOF o CECOSF), Postas de Salud Rural (PSR), Servicio de Atención Primaria de Urgencia (SAPU). Para efectos de esta investigación cobran relevancia los CESFAM y los CECOF ya que éstos trabajan en base al Modelo de Atención Integral con enfoque Familiar y Comunitario ya mencionado (MINSAL, s.f. a).

CESFAM y CECOF

Con respecto a los CESFAM, es desde 1998 que se puso énfasis en la necesidad de transformación de los Consultorios a este tipo de Centros, momento en el cual se masificaron en Chile. Los CESFAM “proporcionan cuidados básicos en salud, con acciones de promoción, prevención, curación, tratamiento, cuidados domiciliarios y rehabilitación de la salud; y atienden en forma ambulatoria” (MINSAL, s.f. a). Además se menciona que dan importancia a la participación comunitaria.

Con respecto a los CECOF (o CECOSF), son establecimientos de control Municipal que brindan atenciones básicas de salud y que funcionan como una extensión de los CES o de los CESFAM. Para efectos de prestaciones más complejas, dependen de éstos. Los CECOF están insertos en el nivel local y están orientados a la atención máxima de 5000 personas. Tienen una base comunitaria en su origen, diseño, implementación y funcionamiento por lo que pretenden acercar la atención de salud aún más a las personas. Los CECOF, por su cercanía con la comunidad y la definición conjunta de las acciones que allí se otorgan procuran resolver de manera más oportuna la demanda de necesidades de salud de la población que tienen a cargo. Dentro de sus enfoques de acción está el hecho de que un solo equipo de salud interdisciplinario y participativo atienda a pocos grupos familiares, de manera tal que tenga un

contacto más directo, fluido y permanente con ellos, lo que a la postre facilitará la creación de iniciativas de promoción y prevención más focalizadas (MINSAL, s.f. a).

Uno de los programas que se implementan dentro de la APS en los CESFAM y CECOF se encuentra el Programa Chile Crece Contigo (ChCC) es un sistema de apoyo integral a la primera infancia que se vincula con los menores desde su gestación y hasta los 4 a 5 años cuando ingresan a pre-kinder. Con la generación de diversos mecanismos de apoyo, pretende favorecer la igualdad de oportunidades de desarrollo para todos los niños de Chile, pero principalmente a los que se atienden en el sistema Público de Salud y que representan al 75% de los niños y niñas del país. Para ello ofrece apoyos diferenciados a las familias según la situación de vulnerabilidad socioeconómica en la que se encuentren (MINSAL, s.f. b).

En base a su orgánica general, el ChCC corresponde a un espacio institucional asistencial pero que recoge ciertos elementos del enfoque comunitario, ya que adicionalmente “apoya a las familias y a las comunidades donde los niños y niñas viven y se desarrollan” (MINSAL, s.f. b).

COSAM

Con la puesta en marcha del Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría el año 2000, se inició un proceso de inversiones crecientes en el desarrollo de dispositivos ambulatorios alternativos al hospital psiquiátrico. Dentro de este plan se crean los Centros Comunitarios de Salud Mental Familiar (COSAM), los cuales representan una institucionalidad municipalizada que interactúa directamente con la población y sus necesidades para posibilitar la formación de una red de acciones desde la comunidad y sus organizaciones para resolver problemas locales y comunes, además de prestar un servicio de asesoría técnica cuando es pertinente (Bascañán, Correa & Fuentealba, 1991).

Actualmente los COSAM realizan actividades de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación, principalmente en temáticas de alcoholismo, drogadicción, depresión, violencia intrafamiliar, hiperactividad, esquizofrenia y otros trastornos psiquiátricos severos; generan un sistema de atención a las personas y también derivan a los centros de Atención Primaria (Schliebener, 2012). Según Torres (2001), los COSAM poseen una muy variada infraestructura, dependencia y mecanismos de acción, algunos constituían verdaderos territorios de Psiquiatría Comunitaria que lograban experiencias importantes que son vigentes.

I.1.2.2 Establecimiento de Atención Terciaria en Salud: Centros Comunitarios de Rehabilitación (CCR)

Como se ha mencionado, en los últimos años se han instaurado Políticas Públicas que apuntan al rescate del enfoque comunitario en salud. Los Centros Comunitarios de Rehabilitación (CCR) y su estrategia general de trabajo, la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC), son claros ejemplos de ello. Estas iniciativas apuntan a fortalecer las estructuras comunitarias en el abordaje de diversas patologías que pueda enfrentar un sujeto.

En primer lugar, los Centros Comunitarios de Rehabilitación (CCR) son el espacio en donde las personas con discapacidad y la comunidad se integran en la convivencia social y las actividades deportivas, terapéuticas, laborales y sociales que ahí se desarrollan. Esto con el objetivo de integrar y validar los derechos de las personas con discapacidad y otorgarles nuevos roles sociales en el contexto de un programa comunitario de apoyo a la rehabilitación. Se distingue de otras instancias de rehabilitación en que se centra en tres aspectos: rehabilitar, educar e integrar (Bravo, 2004). Algunos CCR, además de contar con una infraestructura propia, poseen los recursos que les permiten realizar las visitas domiciliarias (automóviles), los cuales ayudan a cumplir el objetivo de mejorar la calidad de vida y la participación social de las personas, las familias y la comunidad (SENADIS, 2013).

En segundo lugar, la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) es “una estrategia dentro del desarrollo comunal general para la rehabilitación, equiparación de oportunidades, reducción de la pobreza e inclusión social de las personas con discapacidad” (OMS, 2012). Es promovida internacionalmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La RBC es la estrategia que se usa comúnmente en los CCR (MINSAL, 2008b).

Las experiencias de RBC en Chile son, hoy en día, incorporadas por el Ministerio de Salud como sustento para el Programa de Rehabilitación Integral (MINSAL, 2008b). Este programa entrega las guías terapéuticas que sirven actualmente de base para los dispositivos de Atención Primaria. La RBC se basa en cinco componentes clave: la salud, la educación, la subsistencia, componente social y fortalecimiento. Estos componentes reflejan el enfoque multisectorial de la RBC y el interés que ésta tiene por el fortalecimiento de las personas con discapacidad, sus familias y las comunidades. El funcionamiento de la RBC debe permitir que

los programas escojan las opciones que mejor satisfacen sus necesidades, locales, sus prioridades y recursos (OMS, 2012).

Cabe mencionar que en los CCR se trata a personas con secuelas de traumatismo encéfalo craneano (TEC), accidente vascular encefálico (AVE), fisura palatina, parálisis cerebral, hipoacusia o anacusia unilateral/bilateral, trastornos de la voz, Síndrome de Down, autismo, entre otras (Bravo, 2004), todas ellas de interés fonoaudiológico. A pesar de ello, el fonoaudiólogo no está considerado dentro de las Políticas Públicas sanitarias como un profesional prioritario dentro de estos establecimientos, por lo que su participación depende muchas veces de proyectos que destinan recursos especiales para su incorporación.

Este mismo proceso ocurre en Atención Primaria, donde se reconoce la importancia de la presencia de la fonoaudiología en este nivel de atención, como por ejemplo, en el Programa Chile Crece Contigo, ya que es una iniciativa dirigida a todos los niños y niñas de manera que puedan acceder a una detección e intervención tempranas de dificultades del lenguaje y otros aspectos del desarrollo infantil (Jadue, 2010).

De forma incipiente, se han gestado experiencias de fonoaudiólogos(as) trabajando en este programa, a través del Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial Proyecto rezago del Chile Crece Contigo en la comuna de El Bosque y la incorporación de una Fonoaudióloga en el equipo multidisciplinario del Departamento de Salud de Villa Alegre en 2009, por mencionar algunos ejemplos (Jadue, 2010). Junto a ello, se ha iniciado una línea de trabajo fonoaudiológico con proyecciones hacia el trabajo comunitario. En este sentido, se propone el rol del Fonoaudiólogo dentro de los Centros Comunitarios de Rehabilitación, desplegando herramientas como el buen abordaje familiar, consideración de redes sociales y la evaluación considerando el contexto (Soto, 2009).

Pese a lo mencionado, la presencia del fonoaudiólogo fuera del contexto clínico, y en lo específico, dentro de programas en los que se propone un abordaje de realidades sanitarias y educacionales desde una perspectiva comunitaria sigue siendo limitada. ¿A qué se debe esta situación?. Entender las circunstancias en las que se ha desarrollado la disciplina en Chile puede dar algunos indicios que lleven a dilucidar tal cuestión.

I.2 La Fonoaudiología en el contexto chileno

I.2.1 Reseña histórica

Todo inicia en 1955, año en que un grupo de médicos realiza un convenio con el Ministerio de Educación Pública para la creación de una profesión que se hiciera cargo de las problemáticas atinentes a la rehabilitación de lenguaje, audición y voz. Así, el Ministerio seleccionó a 21 profesoras y 2 kinesiólogas para configurar la primera generación de la carrera de Fonoaudiología, formación que estuvo a cargo de dos fonoaudiólogas argentinas durante 2 años y medio. Si bien este proceso dio frutos en 1958 con el egreso de un grupo de profesionales, la especialización no se siguió impartiendo. (Peñalosa, 2012). Tras el cierre del programa de formación se crea la Sociedad Chilena de Fonoaudiología, la cual durante la década de los 60' elaboró una propuesta de carrera profesional. Presentada en 1971, aprobada y creada en 1972, la carrera vuelve a surgir esta vez bajo la coordinación de la Fonoaudióloga Edith Schwalm (Maggiolo, 1999).

La carrera se concibió en un contexto que exigía de igual forma profesionalismo y responsabilidad social, lo que se reflejaba en la formación orientada al desarrollo de habilidades atinentes a las necesidades de la gente de aquel tiempo para favorecer la justicia en la sociedad. Sin embargo, la formación humanista y el vínculo directo con las necesidades populares se vieron afectadas por el inicio de la dictadura. La carrera es clausurada hasta 1974, año en que la escuela volvió a abrir (Jadresic, 2012).

En el plan de estudios de 1981 se declaraba que la formación en Fonoaudiología permite al profesional desempeñarse en los ámbitos de la salud y educación, último aspecto que no queda explicitado en el perfil de los 90' al solo señalar que forma parte del equipo multidisciplinario de salud (De Barbieri, 1999). Sin embargo, en esos años se identificaba la presencia de Fonoaudiólogos en el área de la educación, los cuales incluso llegan a mimetizar su rol con el de los docentes (Torres, 1999). A pesar de ello, no se concibe el trabajo fonoaudiológico fuera del contexto asistencial ni se explicita su compromiso en la búsqueda de la justicia social, tal como lo hacen otras carreras dentro de ese periodo (Rosselot, 2003).

En 1995, la Universidad de Chile deja de ser la única institución en formar profesionales fonoaudiólogos dentro del país al abrirse la escuela de Fonoaudiología en la Universidad de

Valparaíso (Maggiolo,1999). Luego de este hecho, son muchas las instituciones de educación superior que comenzarán a dictar la carrera dentro de todo el territorio nacional (CNED, 2012).

Para el año 1999 la Fonoaudiología se comprendía como una profesión enmarcada en el contexto de la salud, dedicada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la comunicación. Su campo laboral correspondía principalmente a centros de salud asistencial del nivel de atención terciaria, con una leve aproximación en la Atención Primaria; escuelas de lenguaje, escuelas especiales, instituciones de formación artística, entre otros (De Barbieri, 1999).

Esta aparición del Fonoaudiólogo en múltiples contextos da cuenta del carácter dinámico de la profesión, por lo que se consideraba que el estudiante debía recibir una formación en correlato con la realidad social, para así responder a la diversidad de demandas de la comunidad. Así, tras una fuerte tradición biomédica, comienza a plantearse la consideración del paradigma ecológico, entendiendo su propuesta de horizontalidad con respecto a la posición del profesional, hasta ese tiempo siempre jerárquica (De Barbieri, 1999).

Para el nuevo milenio se generaron una serie de proyecciones, donde se esperaba un alza del sentido social en la formación profesional a prontas de los cambios relacionados con lo político, la tecnología y la epidemiología; apuntando también a un desarrollo integral que supere los márgenes de lo acotado a la profesión y permita formar agentes de cambio social en temáticas tales como los derechos de los niños (Escobar, 1999). No obstante, no se encuentran antecedentes que avalen el producto de las proyecciones generadas, ni estudios que señalen la orientación de la formación en las distintas universidades del país.

A nivel local, durante el 2003 las escuelas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile pasan por el proceso de reconstrucción de su visión/misión y perfiles profesionales. Como producto final, la escuela de fonoaudiología plantea en su misión ser un elemento que trabaja para el progreso de la educación y la salud del país; y una visión con un fuerte enfoque en la calidad de la formación profesional desde una perspectiva biopsicosocial (Rosselot, 2003). Fuera de estos aspectos señalados, se mantiene el enfoque perpetuado en las líneas de formación del periodo 1980-1999, líderes en la entrega de habilidades en contexto clínico para el desarrollo individual de la profesión; sin explicitar las posibilidades de desempeño de la profesión en la comunidad, ni la formación para la vocación de servicio público.

I.2.2 Estado actual de los proyectos académicos en Fonoaudiología

En la actualidad, Fonoaudiología es una de las carreras con mayor número de matrículas a nivel nacional. Según un estudio realizado por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2012) esta carrera se imparte en 25 instituciones de educación superior (24 Universidades y 1 Instituto Profesional), cuenta con 11.760 matriculados y se encuentra en el primer lugar del ranking de las carreras con mayor aumento porcentual de sus matrículas con un 353%.

Dentro de los ámbitos de acción, la mayoría de las universidades del país declaran que el fonoaudiólogo es un profesional capacitado para evaluación, diagnóstico e intervención (rehabilitación, habilitación, promoción y prevención) de sujetos con alteraciones del lenguaje, habla, voz, alimentación y sistema auditivo-vestibular en los ámbitos de la salud, educación y el área artística. Esto conlleva a que dicho profesional se puede desempeñar en hospitales, clínicas, centros médicos públicos y privados, escuelas regulares, escuelas especiales y centro de capacitación del ámbito de la comunicación, así como en docencia e investigación (Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f; Universidad de Chile, s.f; Universidad de Valparaíso, s.f; Universidad de Concepción, s.f; Universidad Austral de Chile, s.f; Universidad del Bío Bío, s.f; Universidad de la Frontera, s.f; Universidad de Talca, s.f; Universidad San Sebastián, s.f; Universidad Mayor, s.f; Universidad Andrés Bello, s.f; Universidad del Desarrollo, s.f; Universidad Internacional SEK, s.f; Universidad Pedro de Valdivia, s.f; Universidad de Ciencias de la Informática, s.f; Universidad de Viña del Mar, s.f; Universidad de las Américas, s.f; Universidad Católica de Temuco, s.f; Universidad Bernardo O'Higgins, s.f; Universidad Autónoma de Chile, s.f; Universidad Santo Tomás, s.f; Instituto Profesional de Chile, s.f)

Este panorama muestra cómo Fonoaudiología ha aumentado significativamente su oferta educacional en los últimos años, pero aun así, el perfil profesional de sus egresados a nivel nacional no ha sufrido modificaciones sustanciales que den cuenta de una ampliación en sus ámbitos de intervención. A pesar de ello, un grupo de universidades señalan dentro de su perfil de egreso o en su campo laboral a instituciones como: Centros de Salud Familiar, Postas rurales, Centros Comunitarios de Rehabilitación, Centros Comunitarios, Centros Comunitarios de Salud Mental, entre otros, que involucran a la comunidad dentro de sus ámbitos de participación (Pontificia Universidad Católica, s.f; Universidad del Bío Bío, s.f; Universidad de la Frontera, s.f; Universidad de Talca, s.f; Universidad San Sebastián, s.f; Universidad Pedro de Valdivia, s.f; Universidad de Las Américas, s.f; Universidad Católica de Temuco, s.f; Universidad

Autónoma de Chile, s.f; Universidad Santo Tomás, s.f). Pese a ello, este reconocimiento de la comunidad como unidad de acción queda solo en la declaración puesto que no existen antecedentes que den cuenta de una fuerte participación de fonoaudiología en estos dispositivos.

Entre las universidades que mencionan esta inclusión se encuentra la Universidad de Chile (Universidad de Chile, s.f). Esta Universidad, para poder comenzar a considerar a la comunidad, debió pasar por un proceso de reestructuración curricular que se encuentra en ejecución y se detalla a continuación.

I.2.3 La Fonoaudiología en la Universidad de Chile hoy

En el marco de la modernización de los planes de pregrado mencionado en el Plan de desarrollo de la Universidad de Chile, la Facultad de Medicina en el año 2006 comienza su proyecto de Innovación Curricular. Este proyecto proviene del plan internacional Bolonia, el cual busca el intercambio de titulados entre diversas universidades del globo y una homogeneización de la formación profesional. A dicho proceso, se sometieron las 8 carreras del área de salud presentes en la facultad: Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia, Tecnología Médica y Terapia Ocupacional (Armanet, 2009).

Luego de 6 años de diseño, en el año 2013 comienza la implementación de currículo innovado dentro de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile. En su declaración oficial, esta institución establece en su nuevo perfil de egreso que el fonoaudiólogo o fonoaudióloga de la Universidad es un profesional competente en materia de evaluación, diagnóstico y tratamiento en personas y comunidades que necesiten ayuda con la comunicación, alimentación oral, motricidad orofacial, audición y/o sistema vestibular. Así también, afirma brindar las herramientas pertinentes para el abordaje a nivel de prevención de alteraciones atingentes a la fonoaudiología. (Escuela de Fonoaudiología Universidad de Chile, s/f)

Como ya se mencionó, en esta declaración ya se incorpora a la comunidad como un foco de intervención por parte del profesional. Dentro del currículo innovado, se puede observar que los ramos que participan en esta línea de formación orientados hacia la comunidad son: Bases para la comunicación, Sociedad, Cultura y Comunicación, Introducción a la Salud

Pública, Promoción en Salud, Diagnóstico de situación en salud y organización, Gestión I y II, entre otros.

Esta situación se logró gracias a la reflexión que se está llevando a cabo dentro de la institución y que ha generado una serie de iniciativas para promover dicha inclusión dentro del currículo. A continuación, se detalla el proceso que originó tales reflexiones y las situaciones que hasta la fecha se realizan para seguir construyendo la iniciativa.

I.2.4 ¿Por qué el enfoque comunitario para Fonoaudiología?

Esta situación comienza a surgir, para los autores, desde el año 2011. A principios de ese año, el país se encuentra en un escenario de tensión social debido a una serie de movilizaciones estudiantiles que comenzaron a poner en la opinión pública la necesidad de una transformación del sistema educacional imperante en Chile, comienza así la denominada revolución estudiantil (Vera, 2011). El movimiento estudiantil visibiliza las injusticias del modelo educativo chileno, pero agrega a esto un diagnóstico sobre la sociedad chilena en general y un cuestionamiento a la estructura en la que se han articulado lo público y lo privado, situación que se encuentra en el trasfondo del debate social (Mayol, 2011).

A nivel de la Universidad de Chile se desarrolló una orgánica transversal, la cual se centraba fuertemente en las asambleas de carrera. Así, en la Facultad de Medicina se comenzaba a crear una cultura de organización colectiva. Tras pasar a un estado de paro indefinido, día a día las carreras de la salud se congregaban para reflexionar, debatir y proponer estrategias e ideas en relación al conflicto nacional.

En la Escuela de Fonoaudiología el proceso de movilización generó hitos importantes. Al poco tiempo de la declaración del paro indefinido de los estudiantes, el estamento funcionario manifestó su apoyo sumándose a la paralización. Meses después se desencadena un hito histórico, el estamento académico de la escuela se declara en paro indefinido, siendo el primer grupo de académicos de la facultad en optar por la paralización y siendo también la primera vez en la historia de la escuela que los académicos tomaban esta medida.

Esta situación permitió desarrollar una serie de encuentros de carácter triestamental, los cuales llevaron a realizar una reflexión crítica en relación a la formación en la carrera, a la comunidad triestamental y al compromiso social. A raíz de esto se gestaron diversas iniciativas

de trabajo. Una fue el conversatorio triestamental “La escuela que queremos”, un espacio de análisis del funcionamiento y acción de la escuela, con el fin de proponer nuevas ideas y proyecciones.

Otra de las acciones realizadas durante el año fueron los “operativos de salud”, una estrategia de difusión que complementaba los conocimientos en salud de los estudiantes y las demandas del movimiento. Esta instancia permitió posicionarse en el espacio público, acercar la carrera a la gente, difundir el rol de la fonoaudiología, hacer consejería en salud, realizar trabajo interniveles y compartir opiniones con la ciudadanía.

Sin embargo, los operativos de salud, a pesar de sacar a la carrera de las aulas y llevarla a las calles, seguían siendo una instancia planteada desde una concepción biomédica asistencialista. Con este cuestionamiento nace el grupo de trabajo “Fono en la comunidad”, constituido por estudiantes de distintos niveles y la Fonoaudióloga Alison López Miranda. El equipo buscó otros enfoques de acción que concibieran el trabajo fonoaudiológico inserto en la comunidad. Así, se comienzan a construir los primeros lineamientos para avanzar hacia una praxis disciplinaria los que consistían en superar los marcos de lo clínico y dar cuenta de la fonoaudiología como una profesión involucrada en los procesos de transformación social, observadora y participante de los contextos sociales reales de las personas y valoradora del conocimiento popular, aboliendo la relación jerárquica profesional-paciente y avanzando a la concepción de la relación horizontal persona-persona.

Dichos acontecimientos fueron cruciales para poner en tensión el concepto de fonoaudiología y los contenidos de la formación que se estaba proponiendo en el proceso de innovación curricular. Para avanzar en esta construcción, se crean vínculos con juntas de vecinos, organizaciones estudiantiles, organizaciones sociales. Además, se observan experiencias de otros países en los cuales se desarrolla el enfoque comunitario, se genera el seminario "Fonoaudiología en Atención Primaria", entre otras cosas, para concluir con la gestación de un proyecto que involucra todas las acciones que se han realizado hasta la fecha y construir una línea social-comunitaria en la Escuela de Fonoaudiología.

Como parte de la búsqueda de espacios dentro de la comuna de Independencia para comenzar una vinculación y una posible participación por parte de personas de la Escuela de Fonoaudiología interesadas en trabajar con un enfoque comunitario, se presentó una Corporación que trabaja con niños y niñas migrantes en diversas actividades afines con la

disciplina. Este centro se visualizó como un lugar adecuado para llevar a cabo iniciativas que involucraran a gente interesada en realizar acciones comunitarias. Dentro de estas acciones surge esta propuesta de Seminario.

A continuación se señalarán las características de la ONG, sus principios, acciones, entre otros antecedentes, para contextualizar el territorio en el cual se enmarca esta investigación.

I.3 Búsqueda de experiencias de Fonoaudiología en la comunidad: Colectivo Sin Fronteras

I.3.1 Descripción del Colectivo

La Corporación “Colectivo Sin Fronteras” es un centro de investigación y desarrollo de la sociedad la cual tiene como propósito aportar, en conjunto con todos los actores sociales nacionales y migrantes, a la construcción de una sociedad que cuente con condiciones legales, sociales y culturales para garantizar el ejercicio de derechos de niños y niñas migrantes, junto con sus familias y la convivencia intercultural (Colectivo Sin Fronteras, 2011).

Ubicado en la comuna de Independencia, esta organización se conforma por personas provenientes de distintos lugares de la ciudad de Santiago para trabajar, en diversos puntos de la capital (Estación Central, Santiago centro e Independencia), con familias inmigrantes residentes en estos sectores en áreas relacionadas con la infancia: salud, educación, asistencia jurídica, etc.

El “Colectivo Sin Fronteras” se crea en el año 2003 por la iniciativa de un grupo de migrantes y chilenos que, mediante un análisis del contexto de gran vulnerabilidad al que se enfrenta la población migrante en el país, identifica la necesidad de trabajar en una población de alto riesgo que no contaba con políticas específicas dedicadas a dar solución a los temas y problemas que surgen a su llegada: los niños y niñas migrantes. La falta de apoyo en el proceso de inserción educativa, la escasa información sobre los derechos en salud, la violencia y delincuencia en los barrios, las condiciones de hacinamiento, entre otros factores, son algunas de las causas que motivan a estos actores a generar un proyecto comunitario para superar las dificultades observadas (Colectivo Sin Fronteras, 2011).

Los niños, niñas y adolescentes que participan del colectivo Sin Fronteras pertenecen a un sector de la población cuyas características socioculturales, económicas, históricas, entre otras, son importantes de tomar en consideración.

A partir del 2002, las cifras de población migrante en Chile han sufrido un aumento sustancial debido al fenómeno de reunificación familiar, que trae como consecuencia el traslado de niños al país de destino (Tijoux, 2007). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2003, en Martínez, 2003) para el 2002, el porcentaje de niños del total de la población migrante fue de 18,44%, lo que corresponde a aproximadamente 35.000 niños.

Además, en el año 2005, de un total de 3.779.459 estudiantes, 23.500 serían alumnos no nacidos en Chile, de los cuales 12.914 se encuentran con documentación y 10.500 en proceso de documentación. Esto significa que el 45% de los alumnos migrantes en Chile está en situación irregular (Martínez, 2006, en Pavez, 2010).

Por su parte, ante esta serie de antecedentes, el Estado chileno ha realizado una serie de medidas destinadas al resguardo de la educación para la población infantil migrante, entre ellas, la "Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo, Decreto ministerial (Nº 1108) (MINEDUC, 2005, citado por Suárez, 2010) y la adhesión al Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que en sus artículos 13 y 14 reconoce el derecho de toda persona a la educación sea esta nativa o extranjera, sin importar la situación legal de sus padres (Mardones, 2006).

Sin embargo, el Colectivo Sin Fronteras (2004) a partir de su investigación expuesta en el documento "Niños y Niñas inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades", ha identificado diferentes dificultades a las que se enfrentan los niños y niñas para poder ingresar el sistema educativo chileno (Suárez, 2010):

En primer lugar, los padres trabajadores no tienen el tiempo suficiente para el cuidado de menores después de que salen de los establecimientos educacionales. Es por esto que los padres se ven obligados a dejar a sus hijos solos en su hogar durante largas horas, al cuidado de un vecino, en guarderías clandestinas, en donde las condiciones de salubridad y espacio no son las necesarias para un correcto desarrollo corporal, afectivo e intelectual (Ossandón, 2002) o llevarlos a su lugar de trabajo, exponiéndose a los riesgos del trabajo informal (Tijoux, 2007).

En segundo lugar, no obstante la participación en el PIDESC y las políticas educativas respecto a los niños/as inmigrantes, se presentan una serie de problemas en su aplicación en diferentes instituciones debido a la falta de información que poseen acerca de los derechos de los inmigrantes, por lo que el ingreso de los niños, niñas y jóvenes a los colegios y liceos se encuentra determinado por la voluntad de las instituciones y municipios (Colectivo Sin Fronteras, 2004; Poblete, 2006; Mardones, 2006, citado por Suárez, 2010).

Por último, los niños que se han incorporado a los establecimientos educacionales chilenos reciben muchas veces discriminaciones, sobre todo por parte de sus compañeras y compañeros. Además, los currículos escolares no se adaptan a las realidades interculturales que en la actualidad se hacen más latentes. Este fenómeno provoca que los niños inmigrantes sean obligados a aceptar, aprender y reproducir interpretaciones históricas que afectan a su identidad cultural y nacional, efecto que podría ser evitado si se promoviera una comprensión de otras culturas (Ossandón, 2002).

Es así como, a través de la articulación de diversas redes de apoyo, se materializa la construcción del colectivo como un espacio de participación social en el cual niños provenientes de diferentes países podrían compartir un lugar para el desarrollo de sus habilidades y fortalecimiento de los derechos vulnerados.

Durante los años de funcionamiento, el colectivo ha tenido una serie de transformaciones que lo han llevado a conformarse en una corporación con personalidad jurídica con el objetivo de lograr una mayor repercusión en la esfera pública-institucional. También, se crean alianzas con las instituciones internacionales Fundación Anide y Kindemthilfe (agencia de cooperación alemana), las que trabajan para impulsar e implementar iniciativas con énfasis en el desarrollo integral, la participación y organización de niños y niñas, como también de los adultos con los que comparten sus vidas, para generar mayores recursos humanos, materiales y económicos (Colectivo Sin Fronteras, 2007)

En la actualidad, el “Colectivo Sin fronteras” cuenta con un equipo de profesionales dedicados a trabajar en conjunto con los niños, fomentar la articulación con instituciones comunitarias y estatales, y realizar las tareas administrativas de la corporación. Además, cuenta con un centro con aulas para la realización de las actividades educativas, sala de computación y apoyo en psicología, asistencia social y educación formal.

Junto con el equipo profesional participan por períodos estudiantes en práctica de distintas universidades (Universidad de Santiago, Universidad Andrés Bello, Academia de Humanismo Cristiano y Universidad de Chile) y de distintas disciplinas (Psicología, Terapia Ocupacional, entre otras).

I.3.2 Enfoques de actuación del Colectivo Sin Fronteras

El colectivo organiza sus actividades en base a enfoques de trabajo destinados a fortalecer a la población migrante y a la sociedad en general. Estos enfoques son (Colectivo Sin Fronteras, 2011):

- **Enfoque de género:** actúa de acuerdo a las diferencias culturales que existen para mirar el rol de cada género dentro de la sociedad, siendo comúnmente la mujer quien se encuentra en una posición de desventaja frente al hombre, desatando diferencias económicas, educacionales, laborales, entre otras. Por tanto, este ámbito es desarrollado por el colectivo, empoderando a niñas y mujeres para generar cambios y mejorar las condiciones de inequidad, de acuerdo a sus acciones en el entorno inmediato.

- **Enfoque de derechos:** El Estado debe hacerse responsable y garante del cumplimiento político, jurídico y ético de los derechos ciudadanos, generando las instancias necesarias para esto. También, en este sentido, niñas y niños son actores sociales reconocidos y válidos, que cuenta con derechos que pueden y deben hacerse cumplir a través de vías legales y políticas.

- **Enfoque de participación y protagonismo:** Niños y niñas son sujetos sociales activos, quienes son promovidos a establecer relaciones democráticas, además de apoyarlos en procesos autogestionados y que favorecen la autonomía, siendo para esto necesarias instancias educativas y formativas que permitan el desarrollo de estas habilidades en niños y niñas.

- **Enfoque de interculturalidad:** La promoción de espacios que fomenten la interacción respetuosa, con confianza, comunicación y debate, permiten favorecer el aprendizaje y el intercambio de ideas, además de apoyar la cooperación y convivencia entre diversos grupos o comunidades. Este aspecto es fundamental debido a la situación actual del racismo y la discriminación, proponiendo a través de estas acciones ayudar en la unidad de la diversidad.

Estos enfoques son abordados a través de 3 líneas de acción, las que utilizan distintas metodologías de acuerdo a sus objetivos, recursos humanos y efectividad:

a) Promoción de derechos:

Línea de acción destinada al fortalecimiento de los niños y niñas como actores sociales a través de:

- Apoyo escolar: niñas y niños asisten a la sede del colectivo, con sus cuadernos y/o tareas que han sido enviadas por el colegio. Al llegar, deciden qué actividades realizar y según la dificultad que presente, realizan preguntas a los voluntarios que acompañan el espacio, orientando el aprendizaje de niñas y niños de acuerdo a sus ideas y necesidades. El proceso educativo se realiza mediante la interacción voluntario-niño (a) y niño(a)-niño(a) mediante un enfoque psicosocial y tomando elementos de la educación popular propuestas por Paulo Freire.

- Talleres artísticos: estas actividades nacen de acuerdo a las necesidades culturales de los niños y de las posibilidades con que cuenta el colectivo, organizando y desarrollando talentos de niñas y niños, además de fomentar la interculturalidad y el respeto entre los mismos.

- Asambleas populares: es el momento de encuentro entre padres y madres de niños y niñas que participan en colectivo. Mediante reuniones de llamado abierto, la comunidad se reúne y “diagnostica” sus necesidades para el año, se conjugan respuestas del quehacer y se deciden acciones para solucionar necesidades.

b) Restitución de los derechos vulnerados:

Línea de acción destinada al trabajo con niños y familias mediante la intervención de profesionales (psicólogos, asistente social, entre otros) para la solución de conflictos que involucren vulneración grave de derechos, realizándose un manejo individual de cada niña o niño, junto con sus familias.

c) Articulación institucional-comunitaria:

Línea de acción destinada a la construcción de redes de apoyo entre las distintas instancias, tanto institucionales como comunitarias, para la creación, regulación y transformación de políticas públicas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones contextuales de los niños. Es un punto importante en cuanto al actuar del Colectivo, ya que el contacto con diversas redes ha permitido desarrollar un trabajo importante en la promoción de los derechos de niñas y niños.

Actualmente, funciona en articulación con instituciones del servicio público (como Servicio Nacional de Menores (SENAME), Oficina de Protección de Derechos de la infancia (OPD) o Consulado del Perú) y con agrupaciones civiles (como el Servicio Jesuita a Migrantes o Clínica jurídica de Universidad Diego Portales).

CAPÍTULO II

PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVO

II.1 Problema de Investigación

Como se ha mencionado anteriormente, el Sistema de Salud actual en Chile ha sufrido modificaciones hacia un nuevo modelo de atención, el Modelo de Atención Integral, con enfoque Familiar y Comunitario. Este modelo plantea la necesidad de potenciar las capacidades de Atención Primaria de los dispositivos de Salud del país, facilitar el ejercicio pleno de los derechos y deberes en salud y además busca abrir espacios para la participación en salud (MINSAL, 2008a). También se ha mencionado el desarrollo que ha tenido el enfoque Comunitario en salud en diversas disciplinas y las experiencias de dispositivos como los CCR.

A pesar de ello, el fonoaudiólogo no ha basado su quehacer en modelos con enfoque Comunitario ni ha tenido una participación constante en los lugares que los utilizan. A nuestro juicio, esto no se debe a que nuestra disciplina no tenga un rol que cumplir en ellos, sino más bien se debe a que carece de los fundamentos que lo involucren, directamente y de manera práctica, con este enfoque de trabajo. Bajo esta premisa, consideramos que es importante generar experiencias que nos acerquen como disciplina a estas metodologías. Para ello, la realización de diversas experiencias participativas con enfoque comunitario podrían resultar el fundamento inicial para el desarrollo del área a nivel nacional.

Estas experiencias debiesen esclarecer, de manera general, la contribución que compete a la Fonoaudiología en su participación en distintos contextos Comunitarios. Para ello se debe indagar en: cuáles son las herramientas que requiere el fonoaudiólogo, cómo se pueden desarrollar estas competencias, de qué forma, con qué objetivos, con qué temáticas, en qué lugares y en qué contextos. Esta contribución permitiría al fonoaudiólogo o fonoaudióloga interesado(a) en el área, contar con los lineamientos mínimos que le permitan guiarse en la realización de un trabajo de estas características. Además, estas investigaciones sustentarían la idea de que pudiese ser considerado un profesional relevante en aquellos espacios de trabajo en donde actualmente no se desempeña.

Expuesto lo anterior, se plantean las preguntas desde donde surge la presente investigación: a) ¿Qué acciones puede realizar la Fonoaudiología en las intervenciones psicosociales con enfoque comunitario?, b) ¿Qué habilidades y destrezas se necesitan para

desarrollar esta participación?, c) ¿Cómo se puede desarrollar esta participación?, d) ¿Qué objetivos busca esta participación?

II.2 Objetivo general

- Proponer acciones para la Fonoaudiología desde una intervención psicosocial con enfoque comunitario dirigida a niños y niñas inmigrantes realizada durante el periodo marzo - octubre de 2013.

II.3 Objetivos específicos

- Describir el proceso de vinculación que se establece entre los estudiantes de fonoaudiología, la fonoaudióloga y la comunidad en la cual se trabaja con un enfoque comunitario.
- Describir el trabajo que realizan los estudiantes de fonoaudiología y la fonoaudióloga como voluntarios del colectivo Sin Fronteras.
- Generar estrategias de visualización de tópicos, recursos, destrezas y habilidades relacionadas con la comunicación y la educación con los/as niños/as del Clectivo Sin Fronteras.
- Proponer junto a los niños y niñas actividades de promoción, en el área de educación y salud, enfocadas a la población infantil inmigrante adecuadas a sus necesidades e intereses.
- Describir las habilidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes de fonoaudiología y la fonoaudióloga en el trabajo psicosocial con enfoque comunitario.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Para llevar a cabo este seminario se realizará una revisión de los lineamientos conceptuales generales que, históricamente, han definido la actuación comunitaria en diversas disciplinas, las cuales han desdibujado sus límites y han generado posturas críticas respecto a las ciencias y la sociedad en general (Suárez, 2010). Dichos planteamientos servirán para configurar las formas de observación y participación que se efectuarán durante la investigación.

Además, se revisarán algunos fundamentos conceptuales que justifican el modelo comunitario en la infancia y que entregan ciertos lineamientos de trabajo. Se finalizará presentando una manera de abordar la comunicación humana como elemento constituyente de la comunidad y herramienta para su desarrollo, y cómo la fonoaudiología se puede situar desde esta perspectiva para la participación en comunidad.

III.1 Enfoque comunitario y comunidad

El enfoque comunitario es un modelo metodológico que constituye una herramienta de orientación para el completo desarrollo de políticas, programas y proyectos de intervención social. Se define, a grandes rasgos, como un enfoque ligado a la acción, que será existente en cuanto se desarrollen actividades y propuestas, que independiente de su disciplina, tengan como punto de inicio y fin a la comunidad (Martínez, 2006).

Por ende, el enfoque comunitario se plantea desde su fundamento, sin ligarlo únicamente a una disciplina o área específica de investigación social. Junto con esto, se define como un enfoque integral y holista, que considera todas las aristas que representan y moldean situaciones sociales, para de esta forma apreciar y entender cada uno de los procesos según su complejidad, evitando dejar fuera aspectos que muchas veces se apartan al mirar los fenómenos de forma aislada (Martínez, 2006).

Además, corresponde a una forma de trabajo social que se desarrolla a partir de diversas concepciones y objetivos (Martínez, 2006). Esta situación deriva de las transformaciones que ha venido experimentando desde los años 60' en las ciencias sociales, además de las adaptaciones que se han realizado de este modelo en los distintos sectores del

planeta (Montero, 2004). Uno de los autores más reconocidos en esta área en E.E.U.U es J. Rappaport, al cual se le atribuyen las primeras sistematizaciones de la perspectiva psicosocial-comunitaria. Según Rappaport (1977 en Saavedra, 2005), la perspectiva comunitaria se apoya en tres pilares fundamentales:

1. Reconocimiento de la diversidad humana y cultural; aceptación de la existencia de múltiples comunidades, con el derecho a elegir sus propias metas y estilos de vida.
2. Crítica de los factores de opresión y discriminación social. Políticamente comprometida con un cambio de los sistemas sociales, que asegure una igualdad de oportunidades para el desarrollo de las personas y las comunidades.
3. Una perspectiva epistemológica basada en fundamentos ecológicos y sociales.

En el contexto latinoamericano, uno de los referentes más importantes del enfoque comunitario es Maritza Montero. Los planteamientos de esta autora han dado surgimiento a múltiples movimientos y reconocimientos de este enfoque, específicamente en el ámbito de la Psicología Comunitaria (Alfaro, 2000).

Este enfoque se encuentra circunscrito a un paradigma específico de lo psicosocial denominado por Maritza Montero como “paradigma de la construcción y transformación críticas” (Montero, 2004). Éste, desde sus orígenes, intenta responder a las problemáticas propias de las sociedades latinoamericanas (Montero, 2004b). Sin embargo, su aplicación trasciende el ámbito geográfico y socio-cultural de América Latina, pues pueden identificarse expresiones de este paradigma en otros contextos como Estados Unidos, Australia e Inglaterra (Saavedra, 2005).

Este paradigma plantea un conjunto ordenado de ideas y prácticas que determinan las interpretaciones sobre todo lo relacionado con la actividad humana, es decir, es una sistematización de una cosmovisión acerca de la construcción de conocimiento por parte del ser humano, sus orígenes y consecuencias (Montero, 1992; Montero 1996b citado por Saavedra, 2005).

Las 5 dimensiones que configuran este paradigma son (Montero, 2004):

- Dimensión ontológica: Se define al sujeto cognoscente no solo como aquel proveniente desde la ciencia, sino que se reconoce y se trabaja en conjunto con “el otro” como actor social. Es decir, se identifica al sujeto de la comunidad como un agente activo poseedor y generador de conocimientos, los que deben ser considerados.
- Dimensión epistemológica: El sujeto y objeto de conocimiento se encuentran en una influencia mutua debido a que el sujeto construye una realidad que a su vez lo transforma, lo limita y lo motiva. Ambos se encuentran en un proceso de constante movimiento. Por lo que es necesario entonces plantear una relación sujeto-sujeto/objeto, ya que hay un doble sujeto conocedor.
- Dimensión metodológica: Considera a la Investigación Acción participativa (IAP) como una de las principales formas para construir conocimiento. También, incluye elementos de otras disciplinas con el fin de adecuarse a las problemáticas y transformaciones que surgen en las comunidades. Estos métodos deben ser construcciones de carácter colectivo y guiar las acciones de manera crítica y reflexiva.
- Dimensión ética: El eje de esta dimensión se encuentra en “el otro” y su inclusión en la relación de producción y acción en el conocimiento. Por tanto, se debe establecer una relación de igualdad, participación, autonomía y respeto entre el investigador y la comunidad.
- Dimensión política: Tiene que ver con la finalidad de la intervención social que se encuentra en directa relación con la transformación social de la realidad en la que se encuentra inserta la comunidad. Esto supone un fortalecimiento de los espacios de participación, democracia e igualdad, en especial en las poblaciones a las que les ha sido relegada este derecho. Por tanto, la función del agente externo es la de ser un catalizador de los procesos de liberación social.

Estas dimensiones son aspectos que se encuentran siempre presentes en el proceso de construcción de conocimiento y participación en la comunidad. Son, de esta manera, inherentes al modo de conocer dentro del enfoque comunitario (Montero 2004).

En este análisis sobre el “paradigma de la construcción y transformación críticas” se deja de manifiesto el carácter activo que le corresponde al ser humano que vive en sociedad. Bajo este marco, la realidad social que se investiga es dinámica, dialéctica y simbólica. Por su parte, el sujeto de una investigación es productor de conocimientos y adquiere un compromiso social y político (Robertazzi, 2011).

Por otro lado, se busca que el enfoque comunitario sea un modelo transdisciplinar que constituya una plataforma común de conversación para diversas disciplinas. Dentro de ellas, la Psicología Comunitaria subyace como un elemento constituyente del enfoque y que ha generado aportes prácticos para su desarrollo (Martínez, 2006). Según Montero (1984) la Psicología Comunitaria se define como:

La rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en estos ambientes y en la estructura social. (Montero 1984 en Montero 2004: 70)

La Psicología Comunitaria y en general todas las ramas sociales de la Psicología fueron parte, desde antes de 1980, de una corriente mundial de transformación de la ciencia (Montero, 2004 b). Esta transformación implicaba una apertura metodológica, la inclusión del carácter histórico de los fenómenos a estudiar y la preferencia por la investigación en contextos naturales, lo cual representaba un cuestionamiento a la metodología positivista clásica de investigación (Montero, 2004 b; Robertazzi, 2011).

Recogiendo este planteamiento desde la Psicología Comunitaria, el enfoque comunitario desarrolla un vínculo directo e intencionado con los sistemas naturales (familia, comunidad, redes, etc.), en los que las personas crean un sentido de pertenencia con la comunidad de la que son parte. Los sistemas naturales son constantemente transformados por sus integrantes, y éstos, a su vez, son transformados por los sistemas, pues se construyen desde su interior. En este sentido, el equipo externo (o interventor) no debe desconocer que antes de su intervención comunitaria ya existen fenómenos sociales cargados de historia, participación y autonomía. De esta manera, la comunidad puede tener una visión previa de la problemática o situación que se desea abordar en la intervención y de las estrategias de salida para la solución de la misma. Esta cosmovisión permite trabajar en conjunto hacia el

fortalecimiento de la comunidad y la transformación social (Montero, 2004; Montero, 2005; Martínez, 2006).

Martínez (2006) plantea la existencia de tres modelos de base del enfoque comunitario: el modelo de comunidad, el modelo de redes sociales y el modelo de práctica socio-comunitaria. Un análisis minucioso de cada uno de los modelos escapa a los fines de esta investigación, sin embargo, en todos ellos se destaca que el “estar en común” de las personas y su interrelación son posibles gracias a la práctica de acción humana. Esta práctica humana construye y determina a las comunidades en las que se desarrolla; es fundamento de sus características particulares.

Se ha mencionado el concepto de comunidad y, en cuanto a este, corresponde realizar una revisión. Definir “comunidad” resulta controversial por cuanto ha sido conceptualizado de acuerdo a diversas perspectivas y visiones, siendo cada una de ellas válida dentro de su paradigma. Incluso para la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2001), el término posee diversas acepciones, sin embargo, todas ligadas a un conjunto de personas que poseen un punto en común, ya sea geográfico, político, económico, religioso, etc.

Desde una mirada histórica, el concepto comunidad está presente desde los primeros grupos humanos, de acuerdo a definiciones establecidas por diversos estudiosos (Durkheim, Marx, Engels, etc.). En un comienzo, la comunidad hacía referencia al grupo humano como un “círculo, que se cierra sobre sí mismo circundando en un mismo gesto un territorio, una historia y una identidad”. En otros momentos, la comunidad se entiende como una “agrupación básica y primordial”, de carácter más afectivo que emocional y ligado a la cultura de “pueblo” (Martínez, 2006).

Para Sánchez Vidal (1996), una definición que acompañe al término “comunitario” se compone de elementos necesarios, como lo son: una localización geográfica de base, estabilidad temporal e instalaciones propias de la comunidad. Ésta, además, dispone de recursos y servicios para las relaciones de los individuos y de una estructura de los sistemas sociales, lo que permite su organización. Finalmente, de la comunidad resulta un componente psicológico el cual se expresa en una dimensión vertical (el sentido de permanencia a la comunidad, o sentido de comunidad) y en una dimensión horizontal, es decir, cómo los integrantes se interrelacionan entre ellos.

Maritza Montero (2004) en tanto, afirma que es posible distinguir un número de coincidencias en cuanto a lo central que constituye y caracteriza a una comunidad, para poder definirla. De esta manera, una comunidad presenta una serie de aspectos constitutivos tales como:

- Grupo social histórico en constante transformación y evolución.
- Comparte una historia y cultura comunes, en un espacio y tiempo determinados.
- Los individuos comparten sentimientos, conocimientos, deseos, proyectos y expectativas socialmente construidas por los miembros.
- Generan relaciones sociales frecuentes, habitualmente cara a cara, que los afectan psicosocialmente (interinfluencia). También existen relaciones entre las personas y su lugar de encuentro, del cual los integrantes se apropian y se sienten parte (territorio).
- De esta interacción surge el sentido de pertenencia a la comunidad y el sentido de comunidad, ligado a una identidad social comunitaria. Hay conciencia de sí como grupo.

La comunidad, entonces, se visualiza como un punto de encuentro de los sujetos para relacionarse y fortalecerse como unidad social, el cual es compartido por ciertas personas, quienes constituyen comunidad, tienen características individuales y no son reemplazables. De esta manera, la acción del sujeto como persona individual no se desvanece en lo comunitario, más bien forma parte de ello; se habla de un grupo compuesto por individuos diversos (Montero, 2004; Canales, 2007). En ese sentido, para Martínez (2006) la comunidad no se compone de “seres que son comunes” sino que de “seres que están en común”.

Según plantea Montero (2004), los miembros de una comunidad viven en circunstancias compartidas que favorecen el sentimiento de pertenecer a un “nosotros”, lo cual propicia el sentido de comunidad. Entre los sujetos de la comunidad se genera un nivel de integración mucho más concreto que el que se puede generar a partir de la identidad de género, de etnia, religión o nacionalidad. Estas relaciones sociales estrechas suponen sentimientos de seguridad, solidaridad, unión y afectividad (Montero, 2004).

Bajo estas acepciones, se entiende que una comunidad debe ubicarse en un territorio común, ya sea un barrio o un sector particular de éste. Sin embargo, el mero compartir un espacio no crea necesariamente una comunidad. Al respecto, Maya Jariego (2004) hace mención a una clasificación básica que distingue entre una comunidad entendida como localidad y una entendida como grupo relacional. La primera es la noción tradicional que hace referencia a un barrio, área o ciudad en donde el sentido de comunidad se basa en la cercanía

y el apego a un lugar determinado. La segunda hace referencia a una definición basada en las relaciones interpersonales más allá de las restricciones geográficas, en donde el sentido de pertenencia puede darse sin la existencia de un espacio común (Maya Jariego, 2004; Montero, 2004).

De esta forma, la conceptualización se hace cargo del surgimiento de nuevas formas de realidad comunitaria ajustadas a las variaciones de la sociedad actual, como pueden ser las “comunidades virtuales”, grupos de auto-ayuda, sindicatos o asociaciones profesionales, agrupaciones religiosas, etc. (Maya Jariego, 2004). Se afirma, entonces, que el territorio es un elemento importante más no definitorio en el concepto de comunidad. Sin embargo, toda este planteamiento ha sido cuestionado y está lejos de ser generalizado (Montero, 2004).

Debido a lo cambiante de las comunidades y a lo estático que ha permanecido su concepto, Mariane Krause Jacob (2001) señala que es necesario precisar el término hacia las nuevas formas en que una comunidad puede ser entendida. La autora es crítica al señalar que la dimensión subjetiva y valórica del concepto tiende a “idealizar” a las comunidades y, por tanto, a excluirlas o no considerarlas. Para ello, propone que la comunidad debe poseer tres elementos constitutivos elementales que la distinguan de otros conglomerados humanos: pertenencia, interrelación y cultura común. Se entiende por pertenencia el “sentirse parte de” o “identificado con” la comunidad; la interrelación remite a la existencia de “contacto o comunicación” e influencia mutua entre sus integrantes; y la cultura común corresponde a los “significados compartidos” que se dan en la comunicación interinfluyente.

Krause (2001), además, plantea los aspectos que debiese tener una comunidad en contextos ideales de funcionamiento, lo cual denomina la creación de un modelo de “comunidad saludable”. Éstos se exponen a continuación:

- Aspectos Estructurales: Comunidad asociada y vinculada; con múltiples redes sociales; con estructuras internas consensuadas; ambiente físico propicio, etc.
- Aspectos Funcionales: De Interacción (comunidad que presente apoyo mutuo y solidaridad, trabajo común en actividades conjuntas, cooperación, interdependencia) y Representacionales (pertenencia y significación de las personas dentro de la comunidad, grados de conexión, seguridad emocional, consensos y sentimientos de fraternidad, junto con tener y mantener una historia común).

- Aspectos vinculados a la Afectividad: Comunidad empoderada (*empowerment*), con competencia social y participación social, con unión de intereses dirigidos a satisfacer metas comunes o personales.

De acuerdo a lo revisado, es preciso entender a la comunidad como un fenómeno humano que reúne una serie de características y que presenta límites difusos. Además, se puede entender como un fenómeno humano inherente a las personas y como una necesidad humana esencial, por cuanto permite el vínculo con otros, lo cual representa una necesidad básica (Martínez, 2006; Montero, 2004; Krause, 2001).

En el apartado III.3 se abordará extensamente la importancia que compete a la comunicación con respecto a la construcción y el desarrollo de las comunidades.

III.2 Trabajo comunitario en la Infancia

La infancia es un concepto que ha cambiado y mutado muchas veces de acuerdo al tiempo histórico o de acuerdo a las formas de organización de las sociedades, involucrando desde los modos de crianza hasta el reconocimiento de derechos y el desarrollo de políticas gubernamentales que se generan como consecuencia (Alzate, 2001). De acuerdo a esto, la infancia se concibe como un consenso de la sociedad, más que como una realidad objetiva e igualitaria para todos (Casas, 1998).

A partir de esto, el entendimiento de la infancia desde los contextos toma sentido, ya que se puede deducir que el desarrollo de niñas y niños, en su primera infancia, se ve influenciado por factores interrelacionados: familia, comunidad y contexto, siendo ejes que determinan de una u otra forma el desarrollo del niño o niña (UNICEF, 2011).

Actualmente en Chile, el desarrollo infantil se ve profundamente influenciado por la inserción en instituciones, ya que hoy en día la educación formal obligatoria comienza a los 3 años de edad, siendo el segundo nivel de transición un requisito para el ingreso a los niveles superiores (Cámara de diputados, 2013). Es decir, los niños y niñas comienzan a ser educados mediante un modelo pedagógico tradicional a partir de esta edad, el cual cuenta con etapas escolares definidas para cada grupo etario, proponiendo que “todos los niños y niñas alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum nacional vigente” (MINEDUC, s/f), siendo este currículum un cúmulo de contenidos pre-diseñados, en el cual el estudiante se

convierte en un libro blanco sobre el cual el profesor(a) vierte su información y espera que el alumno adhiera a su pensamiento. En palabras de Paulo Freire (1970), el aprendizaje se materializa como una memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes, siendo este mismo autor quien define un nombre para este tipo de educación: la educación bancaria. De acuerdo a este entendimiento, se podría sintetizar el actual modelo educativo, describiéndolo como un sistema al cual ingresan los niños, se les prepara una lista de ítems para aprender, para posteriormente evaluar esos mismos conocimientos (Freire, 1970).

Además, se establecen diferencias y competitividad entre pares, fomentando la individualidad y dejando de lado el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, lo que se puede reflejar en la reducción de asignaturas que potencian el discernimiento y expresión de los jóvenes. Es decir, nos encontramos ante un modelo que ignora los determinantes del desarrollo en la infancia: familia, contexto y comunidad.

Entonces, se nos plantea la problemática del dónde y cuándo proponer espacios de enfoque comunitario, apelando a un desarrollo íntegro en la infancia que vincule los tres aspectos ya mencionados, ya que actualmente es un desafío que se ha relegado a Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que trabajan con la infancia, Fundaciones o Instituciones religiosas (Catequesis, Colonias Urbanas, Escuelas de formación de Jóvenes, etc.) mediante gestión de proyectos y vida en comunidad, quienes han apostado por una educación respetuosa del conocimiento previo y con metodologías que acompañan la búsqueda de soluciones y problemáticas mediante diagnósticos participativos y asambleas generales, sin dejar de lado un aspecto fundamental en la infancia: el juego (Coppens & Van De Velde, 2005; Blaslov, 1996; Delgado, 2005).

Si bien, las organizaciones que se han mencionado, no poseen un punto de encuentro en cuanto a sus bases teóricas, sí aluden a una metodología en común, obtenida desde la pedagogía, la que se fundamenta en la educación popular.

Es esta propuesta educativa la que beneficia en gran parte el trabajo con comunidades infantiles, ya que toma en cuenta las diversas esferas en que se moviliza el niño o niña. El infante o adolescente está expuesto a constantes transiciones, en las que se exige como centro de las acciones que desarrollará este, una participación activa de los niños o niñas en la sociedad, lo que demanda al mismo tiempo la aplicación de modelos de desarrollo infantil, los

que se deben centrar en trazados evolutivos y el modelado de roles a partir del crecimiento de cada niño o niña (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Una de las formas de favorecer este tipo de modelos, es buscando alternativas que reconozcan a la infancia como un espacio concreto y propicio para la construcción social, a partir de esquemas que disponen al infante como personas capaces, expertas en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses previos (Castro, Ezquerro y Argos, 2011).

Como se mencionó anteriormente, la educación popular (EP) es una respuesta - originada en Latinoamérica- que toma en cuenta estos últimos ejes ignorados por la educación tradicional. Paulo Freire, pedagogo brasileño, habla sobre la educación “como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento, como lucha” (Freire en Núñez, 2005), es decir, sitúa como base del proceso pedagógico a la persona, no a los contenidos que esta debe aprender.

Para comprender de mejor forma la relación entre la educación popular y su importancia para el rescate de conocimientos en la infancia, es necesario explicar el contexto de sus inicios y los pensamientos que han permitido conformar esta expresión político-pedagógica.

La EP emerge bajo el alero de una problemática social en la década de los sesenta, la que está fuertemente marcada por la pobreza en la región latinoamericana y la búsqueda de soluciones para esta, a través de distintos organismos (Núñez, 2005). En conjunto con diversos autores, Freire manifiesta estos postulados pedagógicos como un mecanismo cercano a las personas, a sus dificultades y sobre todo, a sus fortalezas, pudiendo ser esta una alternativa válida para materializar inquietudes políticas y favorecer la organización.

Uno de los primeros trabajos realizados, fue el de alfabetización de adultos, el cual pretendía no solamente que las personas adquirieran las habilidades de lectoescritura, sino que a través de esta pudiesen potenciar su pensamiento crítico. Para esto, se proponía un trabajo de equipo multidisciplinario, el que se insertaría en cierta comunidad, valorando sus conocimientos y experiencias, para que a través de la conversación, pudiesen reflexionar sobre el diálogo como necesidad humana y generador de ideas (Reyes, 1995). Es decir, se busca recuperar el protagonismo de la persona en cuanto a sus decisiones y participación.

Es en este sentido, la EP tiene mucho que decir respecto al trato concreto en la actualidad que se le otorga a la infancia, el cual se ve materializado y guiado por la “Convención de los Derechos del Niño”, documento al cual se han adscrito la gran mayoría de los países. Si analizamos el documento, nos encontramos con una convención de derechos dividida en cuatro grandes ejes: derechos de protección, derechos de provisión, derechos de participación y derechos de prevención (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

En la actualidad, la infancia es considerada dentro de la sociedad como sujetos que requieren de la protección, provisión y prevención de diversos elementos o situaciones, pero son escasas las políticas que realmente dispongan al niño o niña como sujeto activo de la sociedad, vinculándolo a su derecho a participación (Viveros, Vivanco y Cillero, 2012). Es desde este eje -derechos de participación-, que el niño o la niña adquieren una calidad y situación diferente, sobre todo en una sociedad regida por los adultos.

Es a través de la participación y protagonismo que somos capaces de compartir con otros miembros de nuestras comunidades decisiones que tienen directa relevancia con nuestra propia vida y respecto a la sociedad a la que pertenecemos, para posteriormente ser generadores de su propio futuro (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). La libertad de opinión, libertad de expresión, libertad de pensamiento y libertad de asociación, son las vertientes que van construyendo una propuesta de participación y educación, que se apoya en recuperar la palabra pronunciada, de quienes se les había negado el derecho de expresar y decir su vida. Y en el diálogo como acto común de conocer y este, como el encuentro del sujeto con el mundo, asegurando que somos seres inacabados y que solo en el encuentro con otros y otras, vamos construyendo un saber, un contexto, el ser mismo (Freire, 1993).

De acuerdo a todo lo leído, el enfoque comunitario sí puede ser desarrollado en comunidades infantiles, en la multiplicidad de opciones que este ofrece. No obstante, es necesario tener en cuenta el ‘cómo’ se hacen sujetos activos las niñas y los niños. Para Hart (2001), la participación infantil debe ser llevada a cabo con cuidado, ya que muchas veces la mirada adulta sobre la realidad “engaña” respecto a la real actuación de los niños en proyectos o gestiones. Para esto, propone una escalera que cuenta con ocho niveles de participación, siendo los siguientes:

1. Manipulación
2. Decoración

3. Participación simbólica (o *Tokenism*)
4. Asignados pero informados
5. Consultados e informados
6. Iniciadas por los adultos, decisiones compartidas con los niños
7. Iniciada y dirigida por los niños
8. Iniciativas por los niños, decisiones compartidas con los adultos.

Dentro de estos, los primeros tres niveles no se consideran de participación infantil, ya que en realidad estas modalidades solo utilizan o minimizan las opiniones o acciones realizadas por los niños o niñas. Sin embargo, desde el nivel cuatro, sí se considera al niño como participante y también como futuro protagonista, ya que estos comienzan a comprender las intencionalidades de los proyectos y por esto mismo, pueden ser capaces no solo de participar, sino que también de generar (Hart, 1993), convirtiéndose en un “pre-ciudadano” y un ser humano protagonista.

Es en este ítem, que los derechos, la educación popular, el protagonismo infantil y el enfoque comunitario adquieren características en común, definidas por los fenómenos de trabajo infantil desarrollados en América Latina y que promueven una visión de infancia distinta, ya que son los movimientos en la década de los ochenta, producidos por Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs) los que dan apertura a las discusiones y a los nuevos posicionamientos de la infancia en el mundo, los que demostraron a través de sus discursos y roles, que son personas tan capaces como los adultos, para discernir respecto a ciertas decisiones, sobre todo si estas son tomadas desde la comunidad (Liebel, 1994).

El concepto protagonismo, se convierte en la punta de una pirámide construida a lo largo del tiempo, definiéndose como “el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.” (Gaytán, 1998).

En esta definición aparecen dos términos que son determinantes en nuestra nueva concepción de infancia, ya sea como ciudadanos adultos comunes o como profesionales vinculados directamente a la niñez, los que son: intereses del niño y las relaciones de poder. Ya

que son estos los que permiten una conversión de nuestras perspectivas actuales, y como bien definen Alfageme, Cantos y Martínez (2003):

El protagonismo de la infancia se convierte no sólo en una propuesta teórica inspirada en el quehacer social y político de los niños, y no sólo en los procesos y esfuerzos de organizar sus aspiraciones y esperanzas, se convierte en un camino válido para alcanzar un futuro diferente para la infancia. Se convierte además en una política alternativa que supone un entendimiento especial de todos los aspectos centrados en la infancia, que como ya hemos visto a lo largo del trabajo, no han significado aún la plena construcción de la dignidad de los niños. (Alfageme, Cantos y Martínez 2003: 50-51)

Por lo tanto, esta última comprensión del fenómeno infantil nos exhorta a renovar nuestro pensar respecto a la sociedad, a orientar nuestras relaciones desde el respeto y reconocimiento de los saberes de cada uno- independiente de la edad-, sin dejar de lado la protección y prevención que han caracterizado en este último tiempo la participación de la infancia.

No obstante, es necesario abrir nuestros horizontes y poder replantear nuestras interacciones y acciones con la comunidad infantil.

III.3 Las comunidades desde la comunicación

En apartados anteriores se han dado retazos, a través de las premisas y directrices que rigen la configuración de una comunidad, de que la comunicación es un elemento clave dentro de dicha configuración. Ya desde un plano etimológico se plantea que existe una estrecha relación entre comunidad y comunicación, puesto que las dos palabras poseen la misma raíz morfológica derivada del latín *communis*, que significa poner en común algo con otro elemento. En este sentido, el formar comunidad implica un poner algo en común, que se tiene o se vive, mediante la comunicación (Kaplún, 1985).

Dentro de esta concepción de comunicación, comprendemos al usuario y generador de esta, es decir al ser humano, como un sujeto social. Para entender este concepto, es necesario realizar una revisión histórica en donde encontramos diversos referentes que nos han llevado a determinada construcción.

Al igual que Barroza (2011), creemos que en la definición de sujeto social entra en conflicto el relativismo existente en la diferenciación entre el individuo y la sociedad, ya que se puede entender tanto al individuo como un ser social, así como a identidades individualizables como un pueblo, una nación o una cultura. Es por esto que creemos fundamental remontarse a los paradigmas de la sociología, en donde la definición posmoderna del sujeto social es producto de la convergencia entre la corriente clásica que tiene como foco la estructura social y la corriente contemporánea que se centra principalmente en el estudio del individuo.

Para la primera, tanto el plano individual como el social, en lo referido a conducta y acción, se encuentran subordinados a aspectos objetivos como lo son las estructuras generales de la sociedad. En esta línea, Durkheim planteó que las razones del comportamiento individual se encontraban arraigadas en los factores sociales. En este sentido, la individualidad pierde su condición al encontrarse sujeta a una conciencia colectiva o una moral común (Calvillo y Favela, 2011).

Por su parte, Simmel considera que un elemento macrosocial como la cultura es dominante del individuo, ya que actúa como marco determinante de su proceso de interacción con los otros (Calvillo & Favela, 2011). En esta materia, también son de gran relevancia los aportes de Humboldt, quien toma al lenguaje como elemento esencial en la investigación del espíritu de los pueblos. En su trabajo, hace alusión a la lengua, la mentalidad y el pensamiento de una cultura, como un todo integrado en una entidad psíquica que trasciende a la individualidad y gesta una colectividad (Navalles, 2008).

Desde una perspectiva biológica, Maturana (en Ditus, 2008) plantea que el cómo vivimos se configura por medio de la relación de unos con otros, donde el mundo es producto de la conversación cotidiana. Sumado a esto, Berger y Luckman (en Ditus, 2008) señalan que la supervivencia del ser humano, en cuanto su desarrollo biológico desde el nacimiento, es determinada por los ordenamientos sociales.

En contraparte, desde una posición crítica frente a la cultura, Marcusse (en Calvillo & Favela, 2011) incorporó el nivel individual al análisis, y aunque da por sentada la influencia de la macroestructura social en el sujeto colectivo, reconoce y da relevancia al nivel personal. Desde aquí, propone la noción de sujeto histórico, en donde plantea un sujeto que a través de la

conciencia identifica los mecanismos de dominación de la cultura y lucha por su reorganización racional.

Marx (en Borbolla, 2011) por su parte, comprende al humano exclusivamente desde lo colectivo. Rechaza la existencia de una conciencia determinada a nivel individual, al contrario, propone que la conciencia está determinada por la existencia social. Así, desde el materialismo histórico, son los factores macrosociales, como la historia y la economía, los que determinan la identidad del ser humano.

Nos parece relevante así, tal como lo propone Barroza (2011), avanzar en este cruce de lo social y lo individual en la construcción del sujeto social revisando tanto postulados de Hegel así como también de Althusser. Hegel (en Barroza, 2011) plantea que en la construcción de la identidad se requiere de la existencia de un otro que entregue la visión que el individuo no tiene de sí mismo. El individuo existe para el otro, por ende vive en sociedad y se construye a partir de esta. Así, como miembro de un pueblo, se encuentra determinado por su cultura, expresa en las relaciones y preconceptos.

Por su parte, Althusser (en Barroza, 2011) considera que la percepción de realidad del individuo, dentro de la cual está su concepción de sí mismo, se encuentra supeditada a la ideología. Ésta última genera una dimensión individual del ser particular, y al mismo tiempo, consigue homogenizar a todos. En otras palabras, el sujeto se convierte en tal buscando su autenticidad a través de la referencia de un modelo de sujeto presentado por la ideología. Es finalmente la ideología, que por medio de la interpelación, convierte a individuos en sujetos. Sobre esto, Mouffe y Laclau (en Barroza, 2011) concluyen que, a pesar de que las representaciones ideológicas se encuentren en un plano imaginario, son finalmente modeladoras de las conductas de los sujetos.

Tomando los postulados de Hegel y Althusser, Barroza (2011) concluye que el proceso de interpelación/reconocimiento existente en la construcción del sujeto por la ideología, es imposible de ser llevado a cabo sin el reconocimiento y consideración del otro. Por ende, la identidad no está predeterminada, sino que se crea en el proceso social.

Siguiendo en esta línea de construcción del sujeto, nos parece interesante plantear la diferenciación entre individuo y sujeto propuesta por Borbolla (2011). En primer lugar, el individuo no consigue desarrollar pensamiento crítico en relación al sistema social dado a que

no consigue diferenciarse de él, reconociendo como propio lo que es impuesto externamente. Es por esto que no puede ir más allá de los márgenes del sistema, resultándole inconcebible todo aquello que esté fuera de estos.

Esta situación de dominación se hace posible mediante herramientas de control político como lo es el miedo. Por tanto, al reconocerse a sí mismo el individuo da un paso en la abolición de la opresión y comienza a transformarse en un sujeto autónomo. Así, se diferencia al sujeto, capaz de construir su destino, del individuo, quien no está más que sometido y es víctima del destino impuesto (Borbolla, 2011).

El sujeto confiere al mundo la posibilidad de ser cambiado a través de la acción. Cruza las barreras del plano individual y considerándose en una colectividad adquiere el concepto de responsabilidad social, en donde entiende que el bienestar de los otros crea el bienestar propio, razón que lo impulsa a la acción transformadora (Borbolla, 2011).

Por último, los sujetos sociales pueden agruparse en colectividades articuladas, con una identidad y una organización que les permite luchar en defensa de sus intereses mediante la expresión de su voluntad (Calvillo & Favela, 2011). A partir de esto, introducimos el concepto de sujeto colectivo.

Según Rieiro (s/f), los sujetos colectivos corresponden a aquellas colectividades que conforman relaciones con sentido de pertenencia, creando un lugar en donde prima y trasciende el interés colectivo por sobre el individual. Esta configuración requiere de voluntad de vínculo, acción y cambio, lo que da al colectivo un carácter fundamental, pues se construye como un espacio relacional que sustenta la resistencia social. No obstante, Rauber (2004) plantea que no basta con el acto de agrupación para considerar al ser como un sujeto colectivo, sino que requiere de una colectividad que amplíe los contenidos y dimensiones de una lucha reivindicatoria, orientada al cuestionamiento del sistema de dominación, con el propósito de construir un proyecto alternativo de sociedad.

Borbolla (2011) concluye que es posible la construcción de un sujeto colectivo en tanto exista un proceso de comunicación intersubjetiva que sea motor de una transformación y redefinición de la realidad. Su conciencia social es configurada a través de la comunicación con los distintos sujetos constituyentes del colectivo que buscan construir futuro, y será el lenguaje la herramienta con la cual ingresarán a la historia, plataforma de cambio del mundo construido.

Es desde aquí, que queremos exponer a la comunicación como un pilar esencial en la construcción del sujeto colectivo y en el proceso de transformación social.

Schutz (en Calvillo & Favela, 2011) afirma que el sentido de la existencia del ser humano es otorgado por las experiencias en comunión con otros, lo que solo se puede conseguir a través de la comunicación. Esto quiere decir, que la realidad no se constituye en un plano objetivo como la estructura de los objetos, sino que por el sentido de la diversidad de nuestras experiencias. Por lo tanto, existe una relación directa entre la percepción de realidad y la comunicación, ya que esta última es inherente al sujeto en sociedad y tiene la capacidad de crear realidades múltiples por medio de un sistema de significados que interactúan constantemente (Ditus, 2008). Finalmente, Schutz (en Calvillo & Favela, 2011) concluye que la intersubjetividad es producto de la comunicación y de la acción social en el mundo cotidiano.

En este mismo sentido, Bateson (en López, Parada & Simonetti, 2009) postula que la existencia de nuestra personalidad es posible solo en la medida en que estemos en relación. Nos creamos a nosotros mismos por medio de experiencias de interacción y diferencias. Así también, el Enfoque Interaccional de Watzlawick entiende que el comportamiento del hombre solo puede ser explicado en su contexto, en donde es observable la relación existente entre los comunicantes. De esta manera, la comunicación se entiende como un proceso de interacción.

De suma relevancia nos parece el postulado de Freire (en Borbolla, 2011), quien ve en el lenguaje, una herramienta de comunicación, un lugar que requiere de ser apropiado con el propósito de liberarse de la opresión del sistema. Acto que resulta ser sinónimo de la apropiación de la realidad, que permite el surgimiento del sujeto capaz de levantar una nueva construcción social.

En oposición a la concepción de comunicación anteriormente presentada, según Kaplún (1985), desde hace mucho tiempo se ha considerado a la comunicación como el solo hecho de transmitir información desde una fuente emisora a una receptora. Esta concepción proviene de la denominada teoría matemática de la comunicación propuesta por Shannon y Weber en 1941 en la cual lo relevante era cuantificar el valor informativo de los mensajes, y que denota una reducción de la complejidad del fenómeno comunicativo.

La Fonoaudiología, como área disciplinar encargada de abordar la comunicación, se ha visto influenciada por ésta y otras teorías de la comunicación más contemporáneas como la de Jakobson (1960) y la de Berlo (1960). Estas perspectivas teóricas inciden de manera directa en

la forma de abordar las intervenciones fonoaudiológicas. En general, la intervención fonoaudiológica bajo estos preceptos se basa en una concepción patologista del proceso de salud, en la cual la enfermedad - en este caso la discapacidad para expresar o comprender mensajes- es la protagonista y la razón de encuentro entre el profesional y la persona enferma. Por tanto, el objetivo de la intervención es curar el trastorno que dificulta la transmisión de la información, sin considerar necesariamente el conjunto de fenómenos que se desarrollan dentro del proceso salud-enfermedad (Ceitlin J., 1997).

Bajo este marco, la Fonoaudiología se ha visto influenciada por el Paradigma Biomédico en sus enfoques de intervención y en su desarrollo disciplinar, esto en parte debido a que surgió en distintos lugares del mundo como una disciplina paramédica. Sin embargo, se observa que en los últimos años la disciplina se ha acoplado de manera incipiente a los avances en intervención psicosocial y a los principios planteados por la Clasificación Internacional de la Funcionalidad (CIF, 2001) para remodelar los principios teóricos que marcan pauta su quehacer profesional hacia un análisis más acabado del contexto cercano del individuo (López, 2012).

No obstante, hace varias décadas surgieron manifestaciones teóricas que proyectan la comunicación como un entramado más allá de la teoría matemática -vistos como constructos de emisión y recepción de señales verbales entre dos o más interlocutores- *per se*. En una primera instancia, Antonio Pasquali (1978) introduce esta perspectiva haciendo hincapié en precisar que, en vista de la aparición de diversas tecnologías de la información que permitieron la interrelación a distancia, el término comunicación debía limitarse estrictamente al intercambio de mensajes entre personas que compartieran un mismo espacio. Esto responde a un fenómeno de configuración de esquemas sociales dado por una puesta en común de la visión del territorio que se comparte, las necesidades, motivaciones y aspiraciones enmarcadas en dicho territorio. Por tanto, se subentiende que las estructuraciones sociales no podrían suceder en ausencia de comunicación efectiva.

Desde la dimensión de la educación, Paulo Freire logra una suerte de mimetización con lo propuesto por Pasquali, pues propone la comunicación como el modo de los hombres para ir registrando en sus memorias las expresiones de un pueblo, las maneras de este para construir pensamiento desde lo social a lo colectivo, y viceversa (Freire, 1970).

Es a raíz de estas ideas, entremezcladas con el escenario histórico de la época, que Pasquali (1978) llega a una definición cúlmine para la comunicación, concibiéndola como un “proceso de interacción social democrática, basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación” (Beltrán, 1981). Esto supone un alto nivel de complejización si se retoma la idea inicial de emisión-recepción de mensajes y exige además un grado de reciprocidad total por parte de los interlocutores, que permita establecer, efectivamente, relaciones comunitarias humanas.

Finalmente, al intentar aplicar estas concepciones al marco de la Fonoaudiología, proponemos el avance a una construcción del fonoaudiólogo como un sujeto que visualice la comunicación, así como la comprende Martín-Bardero (2006), como herramienta que permite las relaciones cotidianas y que genera procesos de socialización; como una dimensión clave del sujeto social, que lo interpela y constituye, que reorganiza el sentido y las identidades ciudadanas. Así como también, recogemos la invitación de Freire (1970), quien desde la educación de la comunicación propone que el investigador debe registrar la expresión del pueblo, en cuanto su lenguaje, su vocablo y su sintaxis; no así los defectos en su pronunciación, lo relevante en cómo construye su pensamiento.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo, se impone como un camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales [...] el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire 1970: 141).

Como se puede observar, si la comunicación es un eje fundamental del desarrollo de las comunidades, la Fonoaudiología tiene un rol interesante que cumplir en ellas. Para ello, se debiese participar en distintos contextos y desde una perspectiva más amplia a la ya mencionada: se deberá considerar un marco conceptual que posicione a la comunicación como un promotor del desarrollo y de la organización social, así como también de la convivencia y el bienestar grupal. Por otro lado, se deberá tomar en cuenta la individualidad del proceso de participación interactiva de los miembros de la comunidad.

Bajo ese marco, la Fonoaudiología podría contribuir como un ente promotor de las habilidades comunicativas saludables, además de ser un facilitador en el levantamiento de necesidades que obstaculicen la convivencia y su funcionamiento. Ello implica, en estos contextos, que el marco de acción del fonoaudiólogo se amplía, pues este no sólo actúa en función del sujeto para facilitar el logro de una capacidad fisiológica para la comunicación, sino que también se involucra en lo que éste puede lograr en materia de transformación social por medio de la comunicación. Sumado a esto, de la misma manera en que un individuo en particular necesita de la indemnidad de las estructuras que construyen el proceso comunicativo para relacionarse con otros, este marco establece que la comunidad puede ser concebida como un organismo que necesita articular a sus miembros sinérgica y armónicamente para escuchar y ser escuchada.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

IV.1 El enfoque cualitativo

La opción metodológica escogida para la realización del seminario se enmarca dentro de la metodología cualitativa. Según Taylor y Bogdan (1987) este enfoque de investigación produce datos descriptivos relacionados con las propias palabras de las personas, de manera hablada y/o escrita, y la conducta observable. Por tanto, busca la comprensión de los procesos sociales y del contexto social a través del rescate y la interpretación de la realidad (Geertz, 1973).

Esta metodología es inductiva pues los investigadores no recogen datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas, sino desarrollan interpretaciones partiendo de pautas de datos. En estos estudios se sigue un diseño de investigación flexible acorde al fenómeno estudiado. También, se plantea una perspectiva holística, en la cual las personas y los escenarios no son reducidos a variables porque se consideran como un todo. Se asume, además, que los investigadores cualitativos generan efectos en las personas investigadas que se buscan entender al momento de la interpretación. Por último, se busca comprender las realidades dentro del marco referencial de las personas, no existe la verdad puesto que todas las personas y perspectivas son valiosas (Taylor y Bogdan, 1987).

Toda investigación cualitativa debe contar con un método que ayude a lograr la interpretación subjetiva y un análisis inductivo de la realidad estudiada. El método que enmarca este seminario es la Investigación Acción Participativa (IAP), cuyos principios y prácticas desarrolló el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda.

Fals Borda (2009) señala que “hacer investigación participativa es aceptar que toda investigación sea interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de diálogo de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre el investigador y el investigado”. El enfoque de este autor hace un quiebre con la tradición positivista del quehacer científico social basado en la discontinuidad entre investigadores y sujetos de investigación, para dar paso a un entendimiento del rol del investigador como sujeto participe de la realidad investigada, condición que lo convierte en “actor comprometido que debe a su vez analizarse y ser analizado”.

La IAP consecuentemente se autolimita con relación a establecer procedimientos canónicos a seguir en el contexto de estudio. Más bien propone derroteros a seguir, ello porque hace una distinción fundacional respecto al sentido de la producción de conocimiento para la IAP. Fals Borda, lo explica de la siguiente forma:

La investigación participativa tiene sustento racional en el concepto aristotélico de *frónesis* que, distinto del *episteme* y de la tradición platónica, no busca justificar el conocimiento a través de una acumulación abstracta y universalmente válida de datos, sino por el buen juicio o sabiduría práctica para entender lo específico, lo coyuntural y lo concreto. (Fals Borda 2009: 313)

Para nuestro autor, la IAP no desconoce los recursos técnicos acumulados por las ciencias y la ciencia social en particular, sino subordina sus capacidades de arrojar información a las necesidades prácticas de los destinatarios, sus demandas y sus reivindicaciones. Coincidentemente con los propósitos de la Educación Popular de Paulo Freire (1997), el conocimiento que surge del proceso investigativo tiene un fin liberador, entendido como el acrecentamiento de las capacidades de decisión autónoma de los actores sociales.

En términos concretos, la IAP se constituye, intrínsecamente, como una investigación de la comunicación, puesto que incluye necesariamente la reflexión, el diálogo y el consenso y la acción colectiva constantes, y trabaja por tanto, con relaciones (estructurales, intersubjetivas, causales, históricamente determinadas, pero a la vez constructoras del sujeto social, inter/intraculturales, etc.). No se estudian los problemas por separado sino en su dimensión interrelacional e histórica (Alcocer, 1998).

IV.2 Técnicas e instrumentos para la investigación

Para llevar a cabo la investigación se ha diseñado un procedimiento que consta de dos procesos interrelacionados, los que se separarán con el fin de facilitar la comprensión del desarrollo del trabajo.

Por un lado, se estudiará la participación del equipo de Fonoaudiología conformado por cinco estudiantes de cuarto año de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Chile y una Fonoaudióloga académica de la escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile (agentes externos) que participarán como voluntarios de la Corporación “Colectivo Sin

Fronteras". En este proceso se analizará el vínculo que se establecerá entre el equipo, los niños que participan del colectivo (aproximadamente 20 niños, entre los 6 y 14 años) y otros trabajadores del Colectivo (Psicólogas, Asistente social y voluntarios), los que representan a los agentes internos. La duración de esta fase será de 8 meses, lo que corresponde al periodo marzo-octubre del 2013.

Para ello, se utilizará la Observación Participante (OP), que es una técnica empleada en la investigación social que permite obtener datos de una realidad social desde el punto de vista del participante implicado en ella. En esta acción, según Schensul, Schensul y LeCompte (1999) el investigador tiene la facultad de "aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador".

La observación participante, como indica Dewalt (en Kawulich, 2005) se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo. Es en este contexto en que los participantes aportan, desde su experiencia y subjetividades, información que se utilizará para responder a la pregunta de investigación.

El instrumento utilizado para registrar las observaciones será la bitácora (o diario de campo), elemento ligado históricamente con la Observación Participante y que para Taylor y Bogdan (1987) corresponde al instrumento en el cual se plasman las notas de campo de forma completa, precisa y detallada. Para este seminario, se considerará que la bitácora es una forma de diario personal, en la cual se incluye información sobre diferentes ámbitos: descripción de contextos sociales, personas, sensaciones, emociones, tareas, desafíos, entre otros, secuenciados cronológicamente. Su implementación se llevará a cabo durante las sesiones de voluntariado que realizará el equipo de Fonoaudiología dentro del Colectivo y se empleará con el objetivo de describir las experiencias obtenidas de su participación.

Como segundo proceso, se desarrollará una acción participativa en conjunto con los niños que consta de: A) la visualización de temáticas que reflejen las necesidades, intereses y otras situaciones sentidas por el grupo, vinculadas al concepto de comunicación (expuesto en el apartado III.3) B) propuesta para abordar las temáticas más relevantes emanadas de la etapa

anterior y C) ejecución de la propuesta. Esta etapa se realizará durante el periodo julio-octubre del 2013.

Para el levantamiento o visualización de tópicos (fase A), se realizará un diagnóstico participativo con los niños participantes del Colectivo, entendido éste como “un proceso y metodología que mediante la participación consciente de la comunidad se dirige al autoconocimiento de su realidad y a la organización de sus integrantes... para emprender su acción transformadora” (Muiños, 2006). Es un proceso complejo que, además de evidenciar las situaciones problemáticas o necesidades, indaga sobre las causas y consecuencias de las mismas con el fin de desarrollar programas para la acción en la comunidad con los recursos disponibles en ella.

Cabe destacar que en el transcurso de las etapas A, B y C se seguirá realizando la Observación Participante puesto que esta acción corresponde a la forma de llevar registro de los productos resultantes de los procesos señalados. A modo resumen, se expone una tabla explicativa (Tabla 1) del procedimiento a realizar a lo largo de todo este seminario.

PROCEDIMIENTO					
Participación en el colectivo	Técnica de recolección de datos	Momento de recolección de datos	Recopiladores	Informantes	Material que se analizará
Participación voluntaria	Observación participante	Sesiones de voluntariado/ Apoyo escolar	Equipo de Fonoaudiología	Participantes Colectivo Sin Fronteras	Bitácoras o Diarios de Campo
(Acción participativa) Proyecto emanado del Diagnóstico participativo	Observación participante	Sesiones de Apoyo escolar/ Talleres	Equipo de Fonoaudiología	Participantes Colectivo Sin Fronteras	Bitácoras o Diarios de Campo
	Evaluación participativa	Sesiones de Apoyo escolar/ Talleres	Participantes Colectivo Sin Fronteras	Participantes Colectivo Sin Fronteras	Bitácoras o Diarios de Campo

Tabla 1. Procedimientos a realizar para el registro de la participación dentro del Colectivo Sin Fronteras durante el periodo marzo-octubre 2013.

IV.3 Propuesta interpretativa de la información

Posterior al registro efectuado en el diario de campo o bitácora en la fase de participación del equipo de Fonoaudiología dentro del Colectivo Sin Fronteras, se llevará a cabo la interpretación de los datos mediante un análisis basado en algunas premisas de la Teoría Fundamentada (TF) propuesta por Glaser y Strauss de la Escuela de Sociología de Chicago.

La teoría fundamentada hace referencia a un proceso de investigación en el que el investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida sino que esta emerge de la recopilación sistemática de los datos y un posterior análisis de la información. Debido a que se recoge la información de situaciones empíricas, en este caso específico, de la experiencia del equipo de Fonoaudiología en el centro, es más probable que se generen conocimientos, aumente la comprensión y se proporcione una guía significativa para la acción (Strauss, 2002).

Para cumplir con el objetivo de generar una teoría, la teoría fundamentada postula que se deben desarrollar una serie de pasos de manera sistematizada (Glaser, 1967). Sin embargo, para los propósitos de este seminario, solo se realizará la etapa denominada codificación abierta, la cual permitirá hacer conceptualizaciones de los datos, definir ciertas categorías para ilustrar la información, desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones, para luego establecer relaciones entre ellas. Así, se logrará la base o estructura inicial para construir una propuesta fonoaudiológica con enfoque comunitario.

Como ya se mencionó, el primer paso será la conceptualización. Para Strauss (2002) un concepto es un “fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta. Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos”. El objetivo de esta acción es permitir reunir acontecimientos, sucesos y objetos similares y agruparlos bajo una etiqueta que represente un vínculo común entre ellos. De esta manera, cualquier cosa que esté ubicada dentro de una clasificación tiene a lo menos una propiedad o característica reconocible y ajustable a dicha clasificación.

Es importante comprender que los atributos otorgados a las acciones/interacciones, objetos, acontecimientos y actos dependen de cómo se hayan definido e interpretado estos hechos, es decir, del significado que se les haya asignado dentro del análisis de la experiencia. Esta situación se encuentra subordinada a las variables contextuales y a la experiencia de los

sujetos investigadores. También, se puede decir que al conceptualizar se está reduciendo gran cantidad de datos a unidades más pequeñas y manejables que favorecerán el análisis (p.133). Pero el solo hecho de denominar objetos no siempre explica lo que pasa en algún sentido más profundo y completo.

Una vez realizada la conceptualización, se debe iniciar el proceso de agrupar los conceptos o categorizarlos bajo términos o condiciones más abstractas, es decir, en categorías (Strauss, 1987). Las categorías son elementos derivados de los datos que representan fenómenos y poseen el potencial de explicar y predecir sucesos. El nombre escogido para una categoría debe ser bastante gráfico para evocar de forma rápida su referente. Al igual que en la conceptualización, en la construcción de categorías el nombre escogido para su denominación depende de la perspectiva del investigador/analista, el enfoque en el que se desarrolla la investigación y el contexto de la misma (Strauss, 2002).

Una vez que se define una categoría, se vuelve más fácil de recordar y descomponer en términos de sus propiedades y dimensiones, de manera de ir explicando cuándo, dónde, por qué y cómo que se encuentran dentro de ella. Cabe destacar que cuando se agrupan los datos en patrones de acuerdo a sus características, se supone que no todos los objetos, acontecimientos, sucesos o personas analizados se ajustan al patrón. Por lo que siempre hay casos en que una o varias dimensiones se salen de sus límites (p. 130).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN:

Reconstrucción de experiencias

En el siguiente apartado se realizará la sistematización de la experiencia de participación comunitaria del equipo de Fonoaudiología dentro de la corporación “Colectivo Sin Fronteras”. Para dar cuenta de las múltiples situaciones que se vivenciaron durante este periodo, el análisis se dividirá en las siguientes categorías temáticas:

1. Nuestro acceso al Colectivo Sin Fronteras.
2. El proceso de vinculación con los miembros del Colectivo.
3. Entendimiento del contexto en que se desenvuelven los niños.
4. El trabajo en equipo durante el proceso.
5. La realización de una IAP en Fonoaudiología.
6. Descubriendo ámbitos de acción en Fonoaudiología.
7. Nuestros recursos para afrontar el proceso de IAP.

Dichos temas serán abordados, principalmente, en un orden de sucesión temporal para reflejar más fielmente el carácter procesual de la investigación.

V.1 Nuestro acceso al Colectivo Sin Fronteras

Como equipo de Fonoaudiología comenzamos nuestra participación en el Colectivo en el mes de marzo del 2013, pero como se ha señalado con anterioridad, nuestro proceso de acercamiento se inició meses atrás, cuando nos encontrábamos en la búsqueda de espacios para la realización de actividades relacionadas con la fonoaudiología en la comunidad. El primer acercamiento que tuvimos con el colectivo fue durante un día de movilización nacional por la educación, en el cual la tutora Alison López M. conoció a Patricia Loredo, una de las coordinadoras del centro.

Luego de este encuentro, agendamos una reunión con Patricia para interiorizarnos de la corporación (saber en qué consistía el espacio, cuál era el propósito, qué actividades

realizaban, entre otras preguntas) con el objetivo de visualizar una posible participación por parte nuestra dentro del Colectivo. Para Kotarba (1980 en Taylor y Bogdan, 1987) el ingresar en un escenario supone un manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que permita asegurar posibilidades de acceso de manera segura. Sin embargo, el equipo de investigación no contaba con una identidad conclusa puesto que, a pesar de manifestar nuestra propuesta de abrir espacios de acción para Fonoaudiología desde una perspectiva más horizontal, no patologizante y ligada al área de educación, el equipo debió reconocer que se encontraba en un periodo de aprendizaje del tema, sin tener claridad de cuál podría ser el papel a desempeñar dentro del escenario.

A pesar de ello, por parte del centro se manifestó la posibilidad de participar del espacio denominado apoyo escolar, actividad realizada durante los días martes, miércoles y jueves, de 17:00 a 19:00 horas, que tiene por objetivo ayudar a los niños en la realización de sus tareas académicas. Ya que en ese momento el centro no contaba con los recursos humanos necesarios para efectuar esta acción de manera óptima, el equipo de investigación aceptó la oportunidad de formar parte del apoyo escolar. Este hecho se transformó en la puerta de entrada al lugar, debido a que, por un lado nos otorgaba la posibilidad de ayudar de forma directa en las labores del colectivo, y por otro, obtener una opción de aprendizaje dentro de un contexto socio-comunitario.

Ingresar al campo implica liberarse de una serie de prejuicios establecidos socialmente y posicionarse desde una perspectiva que permita involucrarse con los actores allí presentes (Taylor y Bodgan, 1987), en este caso particular: niños y niñas de distintas nacionalidades, voluntarios y directivos, padres y personas relacionadas con el Colectivo. También, implica una serie de emociones y expectativas de lo que será el trabajo de campo sin contar una experiencia previa. A pesar de lo que señala la teoría, el desprenderse de ciertos prejuicios requiere de un trabajo que no estamos acostumbrados a realizar. Este fenómeno se hace presente en varios momentos de la investigación, principalmente en los inicios.

“...el Colectivo posee propósito bastante ambicioso, pero logra un análisis profundo de los factores que podrían interferir o fortalecer la realización de estos. En cuanto a los niños, debe ser complejo el trabajo por tratarse de niños en situación de vulnerabilidad y migrantes.” (Nelson Muñoz, 7 de Marzo)

“...cuando Patricia nos comenzó a explicar los roles, los espacios y qué debíamos hacer en el colectivo, me sentí un poco contrariada, ya que mi experiencia previa en apoyos escolares o espacios de acompañamientos de niños, se desarrollaban en conjunto, mirando sus necesidades más atingentes e intentando moldear mi rol de tutora hacia ese norte. Es decir, siento que estaremos muy limitados en cuanto a la acción a realizar y que quizás los niños nos tendrán como una figura sin mucha relevancia en sus vidas.” (Francisca Martínez, 7 de Marzo)

El hecho de señalar que los niños se encuentran en un contexto de vulnerabilidad social indica la perspectiva externa con la que se enuncian estos comentarios. Esta mirada está determinada por lo que para los observadores es encontrarse en un contexto de vulnerabilidad, de acuerdo a los parámetros de nuestra sociedad y cultura. Sin embargo, no poseemos de antemano la opinión de los propios niños respecto a su situación social, por lo que el comentario es prejuicio y muestra una falta de entendimiento de las realidades de los sujetos con los que se participará.

Además, para algunos integrantes del equipo el hecho de tener experiencia previa en actividades de reforzamiento académico se transformó en un obstáculo en vez de facilitador, ya que era difícil comprender la dinámica nueva. Por consiguiente, se daba por hecho el fracaso en la formación de un vínculo con los niños. También, se ignora el trabajo previo que había sido realizado en conjunto los niños y niñas con el Colectivo, no logrando comprender los procesos por lo que ha pasado el centro para llegar al estado actual de su organización.

El día 15 de marzo se lleva a cabo la primera reunión formal con la coordinadora del colectivo, momento considerado como el primer día de trabajo de campo. En dicha reunión, Patricia nos entrega los lineamientos principales del colectivo, caracterizado por una intervención de tipo psicosocial, promoción de los derechos del niño y articulación de redes, principalmente por parte de instituciones del estado, para hacer efectivo el ejercicio de los derechos. Para Taylor y Bogdan (1987) durante el periodo inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas, por lo que las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo. Por nuestra parte, la realización de preguntas iban en la línea que plantean los autores, es decir, conocer la orgánica y funcionamiento del centro, con el objetivo de tener una visión general del escenario. Pero también nos encontrábamos expectantes ante cualquier palabra de nuestra informante que diera indicios de alguna situación en la cual la Fonoaudiología se podría hacer presente.

“Patricia señala que se realizan varios talleres recreativos durante los fines de semana. Esos talleres, además del apoyo escolar, nos podrían servir para ver qué se puede hacer desde la fonoaudiología en el colectivo. Mientras, nuestro objetivo principal será, a corto plazo, establecer un vínculo y visualizar posibles actuaciones aportando con el saber fonoaudiológico, para luego dar cabida a la puesta en marcha de lo visualizado. Para ello, contaremos con 1 año académico.” (Nelson Muñoz, 15 de Marzo)

“Patricia nos explicó con detalles el funcionamiento del colectivo, su mirada sobre lo comunitario (lo que me genera bastantes reflexiones internas respecto al mismo tema) y como son los niños y niñas. Durante toda la “entrevista” ella se mostró amable con nuestras dudas y muy responsiva. A pesar de todo, aún me encontraba un poco insegura con los propósitos, los objetivos y cómo vamos a relacionar todo esto con la “fonoaudiología comunitaria” o algo por el estilo. Creo que tendremos que avanzar y proponer espacios distintos a los que participaremos, ya que por ahora, solo estaremos una vez a la semana con los niños.” (Francisca Martínez, 15 de Marzo)

El trabajo con los niños se inició el martes 19 de marzo, a eso de las 17:00 hrs. Cabe destacar que ese día era el primer día de apoyo escolar del año. Un momento antes estuvimos charlando con la que sería nuestra compañera como monitores del apoyo escolar, estudiante de quinto año de la carrera de Terapia Ocupacional, la que cursa su internado profesional en el colectivo. Ella nos cuenta que le gusta trabajar mucho con el enfoque psicosocial con personas migrantes, y que posee experiencia en el tema desde sus primeros años de estudio. Este dato fue motivador para el equipo puesto que contábamos con un apoyo extra para cumplir con la labor designada con un enfoque de participación acorde a lo planteado en nuestros lineamientos teórico-conceptuales.

Respecto al encuentro con los niños, para comenzar a conocerse se llevó a cabo una dinámica rompe hielo guiado por J. En esta actividad nos ubicamos todos en un círculo en las afueras del colectivo, presentándonos uno por uno. Para esta oportunidad había aproximadamente 20 personas, 10 niños y 10 monitores. Al finalizar la presentación y el encuadre del apoyo escolar, a eso de las 18:00 horas se procedió a iniciar el apoyo, para lo cual los monitores distribuimos a los niños en salas distintas de acuerdo a sus edades. Esta estructura se fue perdiendo en la medida que pasaban los días pues los niños comenzaron a

agruparse según su afinidad en los distintos salones del centro. Dentro de las primeras impresiones que se recabaron del primer día de trabajo se encuentran:

“Llamaba la atención la seriedad con que se tomaba esto, la responsabilidad que nos demandaba y la disponibilidad a aceptarnos como parte del grupo.” (Benjamín Calixto, 15 de Marzo)

“La diversidad etaria de los niños y sus acentos fue lo que primero me llamó la atención. Habían pocos que se declararon “nuevos”, la mayoría se sabía los nombres de los demás y se trataban entre ellos con cierto respeto.” (Francisca Martínez, 21 de Marzo)

“Llama la atención que (...) en la práctica cada niño viene con su actividad, muchos vienen de distintos colegios y están en distintos niveles de aprendizaje. No significa, entonces, trabajar en conjunto entre todos, sino más bien que cada voluntario trabaje con varios niños en forma más personalizada, atendiendo a sus solicitudes.” (Benjamín Calixto, 19 de Marzo)

“(...) En el momento de comenzar con el apoyo escolar en concreto, los niños se sentaron y llevaban sus cuadernos, sabiendo cómo era la forma de actuar. Me fue muy significativo observar el desplante con el que se movilizaban en el Colectivo, reconociéndolo como espacio propio y con nula incomodidad (al contrario de mí, que estaba recién reconociendo los distintos lugares). Guiar el trabajo pedagógico con los niños y niñas, junto con escucharlos, no fue difícil, pero sí exigió energía y paciencia.” (Francisca Martínez, 21 de Marzo)

Al contrario de lo que indican Taylor y Bogdan (1987) respecto al acceso, en el cual “los observadores en los primeros momentos se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena” y permanecen relativamente pasivos a lo largo del trabajo de campo, especialmente durante los primeros días. En nuestra llegada al colectivo tuvimos que ser parte activa del apoyo académico de los niños, situación que requería de un nivel de participación igual al de otros voluntarios y funcionarios del colectivo. No obstante, nuestra actitud mantenía ciertas características señaladas por los autores como generar interacciones con las personas del lugar, de manera que se sintiesen cómodas con nuestra presencia, y aprender a actuar adecuadamente en el escenario, considerando lo que se puede hacer y lo

que no, personas a quién acudir en caso de situaciones conflictivas o las rutinas dentro del lugar.

Dentro de las primeras semanas, fue inevitable sentirse incómodos frente a ciertas situaciones. Esto se puede atribuir a que es una experiencia nueva dentro de un contexto que no es el propio. Aunque tal como escriben Shaffir, Stebbins y Turowerz (1980 en Taylor y Bogdan, 1987) el trabajo de campo se caracteriza por estados de incertidumbre y frustración pero en la medida que progresa el proceso estas emociones irán disminuyendo.

“Me genera un poco de frustración que los niños tiendan a gritarse y golpearse, en vez de poder dialogar o ignorar ciertas acciones, ya que esto no contribuye al bienestar de nadie. A demás, su escaso tiempo de concentración y atención, se ve afectado aún más con estas situaciones... Entiendo que las tareas escolares no son el mejor panorama, que no son motivantes y que ignoran totalmente los intereses del niño, pero aún no sé cómo poder acompañarlos sin que tengan esas sensaciones presentes todo el tiempo.” (Francisca Martínez, 18 de Abril)

“Debo admitir que experimenté muchos sentimientos, entre la frustración por no obtener que los niños entendieran, desesperación por mi carencia de recursos pedagógicos y enojo por sentirme ignorado por los niños.” (Daniel Larenas, 28 de Marzo)

Como se logra percibir en las citas, en este periodo fuimos visualizando todos los problemas que los niños presentaban al momento de realizar sus tareas. Por tanto, se puede evidenciar que nuestro foco de atención estaba centrado casi exclusivamente en las carencias o dificultades presente en los niños, sin considerar sus potencialidades, virtudes, emociones, intereses, entre otros elementos que lo constituyen. En este sentido, en un inicio planteamos que nuestro rol podía consistir en ayudar a superar estas dificultades mediante el fortalecimiento de habilidades cognitivas que favorecen el desarrollo de actividades académicas.

“Visualicé problemas de matemáticas por parte de una niña. Contenido muy avanzado para su nivel (5to básico – no sabe multiplicar). En base a experiencia personal, se trató de guiar lo mejor posible, adquisición de compromiso para aprender (antecedentes: problemas de matemática en cursos anteriores).” (Nelson Muñoz, 19 de Marzo)

“Me he percatado que sus problemas expresivos pueden tener relación con aspectos léxicos y semánticos además de una dificultad en la realización del discurso descriptivo. Por ejemplo, al preguntarle sobre qué es la pobreza, él responde: ‘tiene que ver con..., con, con la... tiene que ver con el dinero, con... es como problemas con el dinero.’” (Benjamín Calixto, 14 de Mayo)

Debido a lo anterior, comenzamos a sentirnos limitados dentro del centro pues considerábamos que no contábamos con el tiempo y espacio suficiente para realizar las ambiciones fonoaudiológicas que teníamos pensadas. Esto se debe a que pensábamos que si utilizábamos el tiempo en el fortalecimiento de las habilidades faltantes, no podíamos cumplir con el objetivo de terminar las tareas. Esta situación generó frustración por parte del equipo y la idea de generar cambios en la estructura y los objetivos del apoyo escolar. Es decir, luego de identificar los elementos deficitarios de los niños y del apoyo escolar tuvimos la necesidad de intervenir en dichos elementos para mejorar el espacio.

“Por nuestra parte, le compartimos nuestra ansiedad por realizar acciones fonoaudiológicas y por las limitaciones que tenemos para acceder al entorno de los niños producto del modus operandis del colectivo, que se limita a solo las tareas y los padres no son un ente cotidiano en su dinámica.” (Daniel Larenas, 28 de Marzo)

Desde esta perspectiva, se puede indicar que de forma implícita, nuestra forma de observar las situaciones que ocurrían dentro del Colectivo estaba muy marcada por la formación académica recibida durante toda la estadía en la universidad. Esta formación está basada en una concepción patologista y/o negativista del entorno, en la cual el profesional debe evaluar qué elementos se encuentran alterando el estado normo-típico del desarrollo de la persona observada, para luego realizar una intervención que cure y/o mejore el trastorno que dificulta la situación. Y este hecho no solo fue evidenciable durante nuestra interacción con los niños sino que también en las dinámicas dentro del espacio.

Esta situación se hizo evidente al momento de realizar una revisión de nuestro actuar con las tutoras del seminario. Ellas nos hicieron ver que la forma en que afrontábamos las situaciones en el lugar se escapaban de las premisas relacionadas con el enfoque comunitario. Estas conversaciones fueron de gran ayuda puesto que lograron bajarnos la frustración y favorecieron la reflexión personal, la cual nos permitió dilucidar cuáles habían sido nuestros errores y de qué manera podíamos afrontarlos para seguir adelante en este proceso de

aprendizaje. De esta manera, comenzamos a realizar nuestros primeros pasos hacia la transformación personal, la que nos permitiría generar el cambio en la forma de abordar las situaciones y trabajar desde una perspectiva comunitaria.

Sin embargo, generar un cambio de enfoque es un proceso lento. Las primeras percepciones que tuvimos de la dinámica de interacción entre los niños del apoyo siguieron la línea carencial o negativa de la que hablamos en los párrafos anteriores.

“La dinámica que se da entre los niños es bastante hostil, no hay una relación de compañerismo, ayuda mutua, solidaridad en el momento. Se deben fortalecer los patrones relacionales y de interacción social que promuevan el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo.” (Nelson Muñoz, 19 de Marzo)

“J tiene una dinámica muy violenta de relacionarse con la generalidad de las personas, en vez de saludar insulta, golpea sin causa para llamar la atención a sus compañeros, los amedrenta generalmente y a los voluntarios no nos tiene respeto.” (Daniel Larenas, 16 de Junio)

“El trabajo exige paciencia y mantener la calma, sobre todo con los mayores, ya que tenían en ocasiones un trato violento con sus compañeros, el cual estaba muy naturalizado. No obstante, los niños no actúan de forma hostil hacia nosotros, no sé si es porque recién estamos ingresando al colectivo o porque la forma de relacionarnos con ellos es diferente.” (Francisca Martínez, 28 de Marzo)

“Creo que urge un espacio para generar la discusión sobre los valores, sobre el respeto por el otro y sobre las formas en que los niños y jóvenes pueden hacerse entender de forma menos agresiva (es demasiado frecuente ver peleas o conductas violentas hacia los pares). Esto me sugiere la necesidad de un trabajo interdisciplinario con Psicología y Terapia Ocupacional, que son los recursos con que cuenta el Colectivo.” (Benjamín Calixto, 30 de Abril)

“También me llamó la atención que prácticamente no hablé con otros niños: solo tenía en la mente terminar y lo cansada que estaba. En un momento me puse a mirarlos, y en realidad lo que hablan entre ellos es más que nada para molestarse o pedirse materiales (lápices, goma). A fin de cuentas, hoy me encontré a mi misma sin tener la

certeza si lo ceñido que es el apoyo escolar como actividad (cosa que los niños aparentemente han aceptado así) es una ventaja, o una desventaja.” (Paula Jaramillo, 28 de Marzo)

La realización de juicios de la conducta que tenían los niños con sus compañeros se debe a que nuestros parámetros de buena convivencia no se condecían con la actitud que ellos presentaban. Nuevamente, no logramos desprendernos de nuestros patrones socioculturales para comprender y no enjuiciar el tipo de relación establecida por los menores. Esto no significa validar el nivel de agresividad presente en ciertos momentos de su convivencia, pero sí entender por qué se relacionan de esta forma.

En la etapa del acceso, ocurre un proceso denominado negociación del propio rol (Taylor y Bogdan, 1987), en el que se debe mediar entre la realización de la investigación en un tiempo considerado adecuado por el investigador y el acompañamiento a los informantes en beneficio del vínculo o rapport. En nuestro caso, este hecho estuvo facilitado por el rol otorgado en un comienzo por parte de los coordinadores del Colectivo. Entrar de voluntarios al apoyo escolar o tíos/as, como éramos denominados por los niños en un comienzo, involucraba una posición favorable para conocer los intereses, gustos, problemas de los niños que asisten al centro, así como vincularse con otros voluntarios y funcionarios en el ejercicio de sus labores. Este hecho permitió conocer en un periodo de aproximadamente tres semanas la organización y funcionamiento del Colectivo de forma general, establecer los contactos pertinentes para conocer la función de cada voluntario, la forma de manejar ciertas situaciones y romper el hielo para no ser mirados como agentes extraños al escenario.

“Í. es un funcionario que realiza apoyo escolar desde hace mucho tiempo, J. es la estudiante de T.O que realiza su práctica en el lugar. J. e Í. son muy respetuosos con los espacios de cada uno. Í., eso sí, es más directo con los niños, los reta con mucha confianza y se nota que lleva mucho tiempo compartiendo con ellos. Los niños también lo respetan mucho, llegando incluso a saber cuáles son claramente los límites de convivencia dentro del colectivo (o por lo menos los establecidos por Í.).” (Francisca Martínez, 21 de Marzo)

“Dentro de este periodo he observado que los funcionarios del colectivo no se involucran tanto en el apoyo escolar. El equipo cuenta con libertad para organizar las sesiones como desee, aunque siempre respetando las reglas del centro. Sé que hay

asistentes sociales, psicólogas y otros funcionarios pero solo los he visto de pasada.” (Nelson Muñoz, 4 de Abril)

“A medida que avanzan los días me he dado cuenta que aquí trabaja mucha gente. Nosotros siempre vemos al encargado del día, que puede ser M.E, P. o M.L. Ellas llevan varios años trabajando en Colectivo y desempeñan distintas labores. M.E es Asistente Social, está encargada de evaluar la situación social de los niños y movilizar las redes de apoyo para solucionar sus problemas. P es la Psicóloga y tiene sesiones individualizada con algunos niños. M.L es la persona encargada de visitar las casas y estar en contacto con los padres. Hay más personas dentro del lugar pero que nosotros no vemos tanto porque trabajan en un horario distinto al nuestro.” (Nelson Muñoz, 26 de Marzo)

“Patricia en la reunión nos comentó que el equipo se reúne todos los lunes en la mañana para dar un estado de la situación de cada unidad del centro (apoyo escolar, talleres, articulación institucional). Lamentablemente no podemos asistir por horario.” (Nelson Muñoz, 19 de Marzo)

Pese a ello, el conocimiento que logramos tener de la dinámica de trabajo del centro distaba del trabajo real que se efectuaba en el lugar. Debemos señalar que nuestra participación en el escenario se centraba en dos días, cuatro horas a la semana, por tanto, es difícil llegar a conocer un espacio en un acotado tiempo. Además, conocer la dinámica organizacional del Centro no estuvo exenta de críticas y opiniones por parte del equipo.

“Si bien hay recambio permanente de ‘voluntarios’, ya hay una orgánica de apoyo escolar bien arraigada y que es fácilmente internalizada por parte de los nuevos integrantes. En la misma línea, no hay mucha inducción ni capacitación sobre la forma de hacer el apoyo, más bien cada uno va con sus percepciones sobre cómo hacerlo y va aprendiendo mecanismos en la observación de los demás.” (Benjamín Calixto, 26 de Marzo)

“En esta orgánica no es usual que el ayudante pregunte al niño, por ejemplo, sobre situaciones personales como la edad, su fecha de cumpleaños, el dónde vive, cómo se lleva con sus padres, cuáles son sus gustos, etc. a pesar de que esto puede repercutir decisivamente en las actividades del niño.” (Benjamín Calixto, 26 de Marzo)

“... cuando hay muchos niños se hace muy difícil el día. Quizás falta generar estrategias de manejo de grupos grandes. También, creo que falta más organización de las sesiones, recibir más apoyo de los encargados de día, delimitar roles, etc.” (Nelson Muñoz, 26 de Marzo)

Como se describe en el texto, el periodo de acceso del equipo de fonoaudiología estuvo marcado por momentos de adaptación a un espacio desconocido, con las expectativas, ansiedad y frustraciones correspondientes. Dentro de esta experiencia, dar cuenta de la forma en que se abordaban las situaciones, principalmente desde una perspectiva negativa o carencial, fue el primer paso para comenzar a aprender a observar los sucesos con un enfoque más amplio, eliminar los juicios y tratar de entender la realidad de los demás integrantes que compartían con nosotros en el Colectivo.

Esta fase no hubiese sido posible sin la supervisión de nuestros tutores y las conversaciones del equipo. En estas reuniones tuvimos la posibilidad de expresarnos con total libertad para manifestar nuestras emociones y opiniones, y así lograr realizar una evaluación de la experiencia con el fin de seguir avanzando de acuerdo al objetivo del Seminario.

V.2 El proceso de vinculación con los miembros del Colectivo

Vínculo puede entenderse desde la psicología social como un proceso que se establece con otra persona, relación que genera una historia de vínculos en un plano témporo-espacial específico. Así, es un factor relevante en la constituciones de los roles, el status y la comunicación (Pichón, 1985). Es un proceso bidireccional, en donde ambos constituyentes se ven afectados por el vínculo creado en su relación, que consta de circuitos de aprendizaje y comunicación (Pichón en Bernal, s/f).

El vínculo permite realizar una intervención efectiva en una determinada colectividad, que puede verse en la investigación psicosocial dado su interés por la observación del vínculo con otros (Pichón en Bernal, s/f). Por otra parte, la vinculación comunitaria puede definirse como un proceso de trabajo colaborativo con un colectivo de personas congregados por su geografía, intereses o situaciones con el motivo de tomar acciones en pro de su bien. De esta

manera, busca crear confianza, propiciar una mejor comunicación y lograr mejoras en salud (CDC en ATSDR, 2011).

En paralelo al vínculo, Taylor y Bogdan (1987) proponen el concepto de rapport con los informantes, entendido como el logro de la expresión y percepción/aceptación de la simpatía por ellos. Es el objetivo esencial de cualquier investigador de campo, y al lograrlo se describe una sensación placentera y motivadora. No obstante, es un proceso lento en casi toda investigación de campo, tanto en que demora su aparición, así como cuesta consolidarlo.

En concordancia con la base teórica expuesta, nuestro proceso de vinculación no fue sencillo. Lograr que la comunidad nos reconociera como parte del espacio requirió de tiempo y dedicación. Nuestra presencia temporal en el colectivo no era estrictamente abundante, ya que en primera instancia solo participábamos del apoyo escolar, lo que significaba dos días de la semana, dos horas cada uno. Por lo tanto, debíamos compensarlo con una participación de gran calidad humana, que permitiera a los niños y coordinadores del colectivo ver en nosotros sujetos comprometidos, en quienes podían confiar y establecer un vínculo.

Así como también lo plantean Taylor y Bogdan fue el rapport, o para nosotros vínculo, lo que a lo largo de la investigación se fue transformando en nuestro objetivo principal. Nuestras motivaciones teóricas y preconceptos con los que habíamos llegado a realizar la investigación fueron siendo desplazados en orden de prioridad, ya que al estar en terreno nos dimos cuenta que la principal demanda de los niños a lo largo que transcurría el tiempo era crear un vínculo afectivo con nosotros. Por ende, y tal como lo plantean los autores, al lograr afianzar estos vínculos experimentábamos un profundo sentimiento de realización.

El proceso de vinculación que vivenciamos como equipo de Fonoaudiología con los participantes del colectivo se puede describir en distintas etapas. En primer lugar partiremos refiriéndonos al proceso con los niños, para luego describir el mismo con los adultos.

Inicialmente los niños nos denominaban homogéneamente como tíos, sin ningún nivel de personalización o diferenciación, todos éramos herramientas que servían para hacer las tareas y supervisores de conductas. Sin embargo, nunca tuvimos su opinión directa, sino que esto no es más que la sensación que podíamos percibir durante el reforzamiento escolar mediante ciertos comentarios.

"Hoy K. me dijo 'ayúdame con mi tarea'. Yo le dije, que las cosas se podían conversar de otra forma, como usando el "por favor". Se encerró en la oficina y me dijo "vete". Opté por no darle mayor importancia, le pregunté en qué necesitaba ayuda y me respondió lo mismo otra vez. Seguí con otros niños y ella me buscaba de una forma "ambivalente", me iba a buscar, para luego decirme 'vete'." (Francisca Martínez, 04 de Abril)

"¿Y por qué no haces tú mi tarea? Hoy A. me hizo esa pregunta. Yo le respondí que si la hacía yo, ella difícilmente podría aprender algo. Me dijo que era "fome" y que entonces para qué estábamos en el colectivo. Cuando le respondí que era para acompañarlos en lo que les costara, me miró con cara de incredulidad y sorpresa." (Francisca Martínez, 11 de Abril)

"Decidí hacerle un esquema con dibujos para que entendiera mejor las relaciones entre las distintas especies. Al tomar la hoja, C se puso de pie de inmediato para ir a conversar. Otra niña, que al parecer también estaba estudiando lo mismo, le dijo "concéntrate, es mucha materia", y ella contestó "la tía me lo está haciendo". Tuve que detenerme, traerla de vuelta y asegurarme de hacerla participar en todo momento, para que no se fuera". (Paula Jaramillo, martes 16 de abril)

Una de los primeros aspectos relevantes a considerar fue el contraste de lo que significa establecer un vínculo en un contexto terapéutico individualizado, donde el terapeuta tiene el control y sabe delimitar los espacios y cómo acercarse (en una consulta, por ejemplo), y lo que implica estar en el ambiente natural del niño. En este lugar inicialmente nosotros éramos los ajenos, los carentes de dominio de los elementos del ambiente.

En base a esto, no resultaba extraño que el esquema desde el cual el equipo estableció un primer contacto con los niños respondiera a una relación investigador - objeto de investigación a una distancia característica de un contexto clínico, en donde lo prioritario es construir un perfil fonoaudiológico y la relación afectiva se posiciona desde un espectro más bien instrumental, secundario al proceso terapéutico.

Pero después C. me abrazó cuando terminó su tarea y me dijo "gracias". Ahí me sentí muy culpable de haberlos estado mirando todo el tiempo así, porque a pesar de todo, ellos ya no nos veían solo como un instrumento, pero quizás nosotros sí." (Francisca Martínez, 11 de Abril)

Desde este punto, asumimos como desafío el ser capaces de asimilar que parte de la esencia de encontrarnos en un contexto de comunidad es comprender qué les hace sentido a sus miembros. Para lograrlo, sería necesario empaparnos de aquello, de tal manera de poder acercarnos desde elementos que para ellos fueran familiares. Esto conlleva a que el proceso de vinculación se suceda como un fin, más que como un medio para lograr una serie de respuestas o conductas por parte de los niños.

En una primera etapa, notamos que el trato tanto desde los niños hacia nosotros como entre ellos mismos se volvía desafiante, agresivo e incluso indiferente en repetidas ocasiones; esto se volvía más notorio cuando se veían privados de hacer lo que querían o se les insistía en dejar de jugar y centrarse en su tarea. Estas actitudes inevitablemente tenían repercusiones en nuestro ánimo, nuestra disposición y tolerancia, dado a que los comentarios eran tomados en forma personal y eso dificultaba nuestra capacidad de analizar el porqué de la forma en que se expresaban.

“J. me dijo fea. Me miraba a la cara y me decía “mona fea”. Quedé un poco descolocada, me sentí mal y lo ignoré. Seguía diciéndome fea. Luego, le empezó a decir feas a casi todas las personas, pero una de las voluntarias le dijo “y tú, mono lindo”, situación con la J. se detuvo y comenzó a realizar su tarea.” (Francisca Martínez, 18 de Abril)

“A. tiene algunas actitudes desafiantes, siento que buscaba nuestros límites. Muchas veces siento que buscaba el enojo, para luego reírse, no obstante, para mí eso era entretenido, ya que sabía que esperaba algo más de mi parte.” (Francisca Martínez, 18 de Abril)

“Admito que me exaspera bastante el típico comentario de “tú no eres la que manda, son las otras tías del colectivo. Tú solo nos ayudas en las tareas así que no me importa”. Me rehúso a pensar que la única manera de controlar ese tipo de cosas es poniéndome seria y con una actitud más autoritaria...tiene que haber otra forma, pero lo que sé es que tanto esa opción como el no hacer nada me parecen desgastantes.” (Paula Jaramillo, 23 de Abril)

Si bien estas reacciones permanecieron latentes, paralelamente comenzamos a sentirnos más familiarizados con estos constantes quiebres en la convivencia, al punto de dejar de considerarlos “quiebres” en gran parte de los casos. Más concretamente, comprendimos que luego de ver a los niños gritándose insultos, o a momentos golpeándose, muy probablemente los encontraríamos instantes más tarde prestándose la goma, planeando cosas juntas y esperándose entre ellos para irse a sus casas o ir al parque. Sin duda y como ya se mencionó, esto no implica validar las conductas de agresión ni considerarlas normales, sino que interiorizar y entender las formas de relación existentes en los niños, junto con la transformación de nuestra forma de percibirlos, entenderlos y relacionarnos con ellos. Ante cualquier reacción ofensiva por parte de los niños nosotros podíamos interpretarla y a su vez desarrollar estrategias no verbales que calmaran el nivel de ansiedad del niño, y demostrando que a través del afecto y el cariño los problemas se podían solucionar y que no era necesaria una reacción tan agresiva.

“J. dijo un garabato a C., por lo que C. respondió con otro y con un golpe en la cabeza de J. Cuando pasé por ese lugar, les pregunté por qué estaban peleando, ninguno de los dos tenía una razón y solo me miraron. Les pregunté si hoy podíamos hacer un tratado de paz y entre los tres tomamos las manos, para prometer que hoy no pelearíamos e intentaríamos no tratarnos mal. Al principio no querían, pero cuando les propuse mi mano y mi compromiso, ellos accedieron. Luego, no percibí violencia entre ellos.” (Francisca Martínez, 02 de Mayo)

“A. ya había interrumpido varias veces la realización de su tarea para pelear con J. Al rato se paró de su asiento, tomó una máscara que otro niño había hecho y la pateó como si fuera una pelota, rompiéndola completa. Se rió y me miró, para ver mi reacción. Tuve muchas ganas de enojarme en serio, pero solo me acerqué, lo abracé y le pregunté por qué lo hizo. Él me miraba, perplejo. Conversamos de lo inteligente que era y lo fáciles que se le hacían sus tareas. Entre varias cosas que me dijo, comentó no saber por qué quiso romper la máscara. No volvió a distraerse con actos impulsivos y/o violentos por el resto de la tarde.” (Paula Jaramillo, 15 de Agosto)

Debido a esto los niños nos empezaron a tratar de manera distinta, se podía vislumbrar otro tipo de trato hacia nosotros. Incitábamos a tener nuevas formas de relación, promovíamos el saludarse, llamarse por el nombre, prácticas que generaron una relación de mayor confianza y afectividad. Dicha generación de confianza nos desenmarcó de ser los tíos mayores que eran útiles para ser las tareas, y pasamos a ser parte de su cotidiano, siendo reconocidos por

nuestra identidad, tal como un amigo. Así también, en la medida en que íbamos modelando este trato, el trato entre ellos también fue mejorando.

Con el pasar del tiempo los niños comenzaron a reconocernos e interesarse más en nosotros, lo que da cuenta de una consolidación de lo anteriormente mencionado; ya no éramos solo nosotros los que mostrábamos el interés de generar el vínculo, sino que eran ellos los encargados de abrir los círculos de comunicación manifestando sus emociones, vivencias, etc.

“Z. me hizo muchas preguntas mientras pintábamos (si tenía hermanas, qué estudio, mi edad, donde vivo, si tengo pololo)...me hacía un poco de gracia que cada vez que me preguntaba algo hacía ademán de arrepentirse, como si hubiera estado mal preguntarme...de hecho, una que otra pregunta que no escuché bien ella decidió decir “noo, nada” con una sonrisa. Yo también aproveché de preguntarle cosas, y entre ellas me comentó que era de Perú, le gustaba ir al colegio (cosa rara) y que le gustaba mucho religión, inglés y música. Conversamos sobre lo que significaba lo que estábamos pintando, y me puse a contarle un poco la historia. Ella escuchaba muy atenta, y me hacía preguntas de vez en cuando. Me pidió que algún día le leyera un cuento, pero ‘no de los que nos ponen en el colegio.’” (Paula Jaramillo, 2 de Abril)

“Después de ayudar a A. en una tarea, me dijo: “tía Fran, tú eres como mi profesora”. Me asusté un poco y le pregunté si realmente me sentía como su profesora (específicamente como su profesora del colegio). Me respondió “Noooo” y se puso a reír, por lo que J. se acercó preguntando qué había sucedido, le explicamos y ella también dijo “Nooo” y ambas se pusieron a reír, por lo que les pregunté entonces por qué decían eso. Su respuesta fue “es que tú nos enseñas bien y sabes ayudarnos en todas nuestras tareas. Pero tú nos escuchas y nos pones atención, aunque hayan muchos niños más, aparte te sabes mi nombre.” (Francisca Martínez, 27 de Agosto)

“...de todas maneras, rescato más la actitud de J, quien me sorprendió cuando Nelson le dijo que no podía tratarme como “mona fea” y a eso él contestó “naah, así es nuestra relación, ¿cierto tía?” y se acercó a abrazarme mientras miraba al suelo. Me da risa cómo buscan constantemente llamar nuestra atención, ya sea por medio del cariño o por medio de actitudes hostiles. ¡Qué difícil es leerlos!” (Paula Jaramillo, 4 de Junio)

A medida que los niños nos conocieron más, nuestro vínculo se fue estrechando, con lo que cada vez en forma más amplia comenzaron a compartirnos sus intereses, sus expectativas y sus deseos. A raíz de esto, pudimos construir en conjunto instancias como los diagnósticos participativos, en donde en base a los intereses de ellos mismos configuramos en conjunto el taller Aprender Sin Cuadernos. Ya con el transcurrir del año, cuando nuestras imágenes se hicieron cotidianas para los niños, nuestras personalidades fuertemente reconocibles y nuestras ausencias sentidas, nuestro vínculo se estableció con un carácter profundamente afectivo, evidenciable en muchas de las conductas de los niños.

“Cuando nos pusimos a dibujar en la cartulina, tomé una tiza y dibujé un par de personas en un columpio. A los niños que estaban cerca les gustó y querían que les dibujara lo mismo en su espacio, pero les dije que ellos podrían hacer dibujos mejores y sobre lo que les gustaba más. La mayoría accedió, pero B. me dijo que él no podía, porque dibujaba mal y hacía todas las cosas mal. Con un lápiz definí un aro de básquetbol y él lo dibujó con tiza, poniendo luego a los personajes. Cuando terminó me dijo ‘tía, sí podía’, nos chocamos los cinco y siguió dibujando.” (Francisca Martínez, 26 Agosto)

“Le pedí a J. un abrazo, me dijo “Ay no” y siguió haciendo su tarea. Luego, cuando se aburría de estar con su cuaderno, me acerqué, le hice cosquillas y le dije ‘ya, vamos, sigamos’ e hicimos la tarea. Cuando iba saliendo, le dije ‘Oye J., ¡chao!’ junto con un movimiento de mano. Entró nuevamente a la sala, se acercó y me dio un abrazo y un beso en la cara.” (Francisca Martínez, 10 de Septiembre)

“Nuestra llegada al Colectivo cada día refleja de muy buena manera lo que significamos actualmente para los niños. Hoy, cuando estábamos a metros del Colectivo con Pau nos divisaron A. y J., quienes corrieron y se avalanzaron sobre mi compañera, expresándole que la extrañaban y que querían hacer la tarea con ella. La reacción no es la misma conmigo, dado a que tienen cierta reticencia por mi barba según dicen. Sin embargo, al entrar a una de las salas N. abrió los ojos muy sorprendida, suspiró y exclamó ‘¡tíiioo!’, para luego pararse y abrazarme.” (Daniel Larenas, 26 de Septiembre)

Por otra parte, el proceso de vinculación con los adultos integrantes del colectivo fue distinto al que se vivió con los niños. Inicialmente nos sentíamos muy distantes, ya que teníamos la limitante de no vernos en forma cotidiana, esto debido a los días, horarios y

distribución de nuestro equipo. Nuestro contacto se vio limitado a las reuniones, si bien no era hostil, tampoco se compara a lo logrado con los niños. Situación que no comprendemos como una debilidad, sino como lo que el contexto posibilitó.

No obstante, logramos establecer un vínculo más estrecho con el equipo del reforzamiento escolar y del taller Aprender Sin Cuadernos, configurado por las estudiantes en práctica de Terapia Ocupacional de la UNAB y las voluntarias alemanas. Esto fue producto del constante contacto que tuvimos, ya que compartíamos tres veces a la semana en el colectivo, a lo que en ocasiones se le sumaban reuniones extra-programáticas para planificar y organizar las distintas actividades para los niños.

V.3 Entendimiento del contexto en que se desenvuelven los niños

El contexto se convierte en un segmento significativo durante el proceso de investigación-acción, ya que es un determinante del grupo humano que estamos conociendo. Este aspecto es el que posibilita o limita en muchos sentidos el desarrollo de los niños y niñas, por lo que estar en conocimiento de tal se transforma en una necesidad latente, para poder asumir compromisos y vínculos con personas de comunidades externas a las nuestras.

De acuerdo a lo expresado por Taylor y Bodgan (1987), el sentido y el significado de lo que las personas expresan, verbal y no verbalmente, solo pueden comprenderse a cabalidad por parte del investigador, luego de haber estado participando durante un extenso período en el contexto en el cual se desenvuelven. Esto, se convirtió en un elemento de importancia progresiva, ya que mientras más lográbamos internarnos en los contextos cotidianos de los niños y niñas, expresados a través de su discurso, mayor se hacía nuestro entendimiento de sus comportamientos y expresiones.

Este entendimiento de la importancia contextual, suele vincularse a un conocimiento profundo de los espacios cotidianos de las comunidades (barrio, escuela, etc.), sin embargo, dentro de las posibilidades ofrecidas por el Colectivo y nuestro tiempo académico, nuestro reconocimiento de los contextos más personales y vivenciales de niños y niñas, fue obtenido mediante el diálogo y la apertura que estos tenían con cada uno de nosotros. No obstante, se considera un aporte relevante el trabajo en terreno realizado por las estudiantes en práctica de Terapia Ocupacional, ya que fueron en la finalización del proceso, un mediador entre las realidades concretas de los niños y nuestras percepciones.

“Hoy las Terapeutas Ocupacionales de la UNAB nos contaron respecto a la situación de K. y L. en su hogar (personajes ya mencionados por sus conductas difíciles), en el cual viven con su madre, en una pieza pequeña, colapsada por las camas y diversas tecnologías (como TV Plasma). Además, nos contaron sobre la dinámica de cuidado de niños y lactantes (aproximadamente 8), en el cual participaban activamente, con un rol de cuidadoras principales (mecer a los niños, alimentarlos, observarlos) junto a su madre.” (Francisca Martínez, 15 de Agosto)

De acuerdo a las herramientas utilizadas, el análisis del contexto en que se desenvuelven los niños y niñas del Colectivo, fueron a partir de los discursos que ellos han materializado y las expresiones que escuchamos, lo que nos sitúa en una comprensión más acabada del espacio escolar formal y sus ideas sobre este, en comunión con sus creencias, desarrollos culturales y opiniones personales.

Es necesario, primero, comprender a grandes rasgos lo que la literatura expresa sobre las condiciones de vida de inmigrantes en Chile, sobre todo lo que respecta a la situación de infancia. Según Pavez (2010b), gran parte de los niños y niñas en contexto de inmigración - sobre todo de zonas Peruanas-, suelen convivir con el hacinamiento y la discriminación racial realizada por pares en colegios. Incluso, también pueden ser discriminados por adultos (vendedores o comerciantes no inmigrantes). Pese a que esta realidad no es propia para todos los integrantes del grupo, una parte importante del mismo sí lo vive.

“(...) Hoy A. me contó que tenía mucho sueño, ya que se levantó a las 5:30 de la mañana para ducharse. Cuando le pregunté por qué, me dijo que su profesora le había dicho que debía bañarse. Cuando le pregunté por qué tan temprano, me respondió que debía ser así, ya que de esta forma su mamá podía bañarla antes de ir al trabajo, y así todos los demás compañeros de habitación -y de las otras habitaciones- podían ducharse antes de salir.” (Francisca Martínez, 21 de Marzo)

“Aproveché de preguntarle a J. sobre cómo era su casa, partiendo por el para qué usa cada llave. Pude conocer desde su relato las condiciones en que viven, o más bien, cómo eran sus casas. Me habló de un pasillo largo que daba a muchas puertas en las que vivían varias familias, con 14 baños y mucha más gente. Con esto y otros detalles,

J. estaba haciendo un discurso descriptivo general que me permitió conocer los cités desde su visión.” (Benjamín Calixto, 9 de Abril)

Este conocimiento fortalecía nuestra comprensión hacia los niños, lo que se reflejaba en sus deseos de conversar y expresar ideas o sensaciones. También de escuchar sobre nuestras vidas, nuestras casas, nuestro lugar de formación y nuestras labores académicas, haciendo constantemente preguntas, en las que ellos, al saber un poco más de nuestras vidas personales, se manifestaban más cercanos a nosotros y más informativos respecto a sus propias experiencias.

Este aspecto es muy relevante en la consideración del contexto, ya que en un comienzo, nuestras preguntas siempre apuntaron a conocer más de las vidas de los niños y niñas, sin entregar a cambio parte de nuestras vivencias, lo que nos convertía en interrogadores, más que en participantes de su comunidad. No obstante, esta situación fueron modificándola ellos mismos, a través de su curiosidad y el avance en la confianza que generamos mutuamente.

Fue un proceso implícito la entrega mutua de información. También fue una forma de demostrar lo valioso que resultaba conocerlos un poco más, ya que a medida que avanzaba el tiempo, no preguntábamos únicamente cómo les estaba yendo en el colegio o si estaban aprendiendo realmente, sino que podíamos interiorizarnos con sus acontecimientos familiares, personales o superación de obstáculos, lo que generaba un clima de compañía y facilitaba el entendimiento de ciertas conductas, ausencias o cambios repentinos.

A pesar de lo relevante que es el conocimiento de sus espacios más privados, nuestro trabajo más fuerte fue en la vinculación de su infancia y la vida académica formal chilena, debido al apoyo escolar y los objetivos que este persigue.

En un comienzo, Patricia se encargó de instruirnos en las reglas y limitaciones del espacio, señalando con claridad nuestros roles y la finalidad del apoyo escolar, para que todos pudiésemos actuar en coherencia con los mismos. Resaltó la importancia del desempeño escolar, la correcta utilización del tiempo y la influencia de su comportamiento académico para el futuro de cada niño y niña.

“Patricia nos contó que los padres de los niños, de la cultura Peruana principalmente, tienen gran interés en el desarrollo educativo y el éxito académico de sus hijos, siendo este un eje fundamental en la infancia y para las familias. No obstante, los niños muestran un desinterés o aburrimiento muy altos mientras desempeñan las tareas escolares, ya que estas no les hacen sentido o realmente los profesores no procuran que los estudiantes en su totalidad comprendan de qué se trata, lo que me imagino, debe generar bastante tensiones del grupo familiar y sea probablemente, una de las razones principales para la creación del apoyo escolar.” (Francisca Martínez, 5 de Marzo)

Este interés de la familia y la presión ejercida por los mecanismos de educación, se veían reflejados en el cansancio que la mayoría de los niños expresaba al momento del apoyo escolar. Este era sumamente válido, pero nos costó tiempo entenderlo, para aplicar cambios en nuestras exigencias con ellos, ya que en un comienzo nuestra conducta –ignorante del contexto de los niños y niñas- se guiaba por lo que se nos había solicitado desde la coordinación del Colectivo.

“A. era muy inquieta y se distraía con facilidad ante los comentarios de su compañera de asiento. Ella misma manifestó estar cansada y aburrida por estar todo el día en clases y luego venir al Colectivo.” (Benjamín Calixto, 26 de Marzo)

Muchas veces nos encontramos motivando al niño, para que este cumpla con sus deberes escolares más allá de la asignatura que se tratase la tarea, la complejidad de esta o el interés del niño por tal. Por lo que los niños y niñas, respondían con desorden, escasa capacidad de mantenerse concentrados o atentos, gritar a sus compañeros, responder con mayor fuerza cualquier tipo de comentario o agresión. Esto derivaba en molestia y más presión de nuestra parte, como también en un menor interés y desgano en los niños.

Por el mismo motivo, se utilizaron una diversidad de técnicas para poder controlar de mejor manera el ambiente, como un signo para estar en silencio o, en casos más excepcionales, pedir que se retiraran del Colectivo los niños y niñas que estuviesen interrumpiendo la concentración y el espacio de los demás.

“Llevamos una adaptación hacia el mecanismo de trabajo del Colectivo, ahora hacemos que guarden silencio, siempre hemos hecho que se mantenga el respeto pero ahora

viene siendo un poco más duro. Realmente se hace necesario en este espacio tan pequeño en donde los gritos constantes afectan al aprendizaje. Hemos comprendido de cierta manera las razones que han llevado al Colectivo a funcionar como lo hace actualmente: de manera estricta pero sin ser distante.” (Benjamín Calixto, 14 de Mayo)

En el momento que comenzamos a dimensionar este cansancio, violencia y sus motivos, la apreciación que teníamos de su realidad cambió. Comenzamos a cuestionar al sistema educativo, los contenidos curriculares, la pedagogía utilizada y las vivencias de niños y niñas dentro del colegio, sin realizar prejuicios sobre su comportamiento.

“Los niños entienden el hacer la tarea como una obligación y no como una actividad de aprendizaje, esto también se puede extrapolar a la educación que reciben en general. Sin embargo, hay que reconocer también las fallas de esta formación que les entrega contenidos que no son significativos y representativos de los adolescentes. Se les enseña historia de Europa cuando deberían aprender primero al historia de su propio territorio.” (Nelson Muñoz, 18 de Abril)

Esta variación comportamental, se hacía evidente en épocas más tranquilas y sin tantas tareas (como fechas cercanas a vacaciones), lo que permitió agudizar la mirada hacia los focos de real preocupación de los niños. Fue uno de los pasos decisivos que nos permitió cambiar el rumbo de nuestro actuar, para así también poder generar un tiempo de estudio más placentero y que realmente se diferenciara al aula de clases, conjugando las reglas del Colectivo, los intereses del niño o niña y nuestra capacidad de cooperación como voluntarios.

“(…) al día siguiente terminaban su primer semestre. Por lo mismo, pareció haber un ambiente general ameno, de liviandad y relajo. Como si las presiones del colegio generaran en ellos una irritabilidad inusitada, hoy sin esa presión, la mayoría ‘se portó bien’.” (Benjamín Calixto, 3 de Julio)

Fue así como nuestras habilidades pedagógicas también fueron cambiando y adaptándose a cada niño o niña, de acuerdo al conocimiento que teníamos de este o esta. Se hizo profundamente necesario conocer, aunque fuese un poco, el contexto de cada uno, sus intereses y de qué forma se desenvolvían en el resto de los espacios. Este cambio de perspectiva, fue visible y favoreció el disfrute de la instancia, jerarquizando las situaciones,

entendiendo qué necesitaba realmente el niño en ese momento y que no necesariamente se alineaba con las tareas de apoyo escolar.

A pesar de todo lo que significa la escolarización para los niños y niñas, estos sí distinguen la diferencia de ambientes, ya que no conciben el apoyo escolar solo como el momento de hacer tareas, sino que también como el momento para socializar y descargar energías sin ser castigados. No obstante, ellos también comprenden las reglas del colectivo y saben que sin tareas, no podían asistir, lo que generó una acción detectada tardíamente por nosotros: las tareas falsas. Estas tareas consistían en actividades mencionadas por los niños, pero que no tenían un correlato con su currículum y que solo las utilizaban para mantenerse dentro del centro.

“Con mis compañeros habíamos comentado la idea de las ‘tareas falsas’. Estas serían el mecanismo que tienen los niños para asistir al Colectivo cuando en realidad no tienen tareas o cuando no quieren hacer las que son en serio. Aún no he podido oír directamente de los niños sobre las razones que tienen para traer estas ‘tareas falsas’ ni sé si sería bueno ahondar en ello. Finalmente, el Colectivo se ha transformado en parte de su vida, de su rutina, es un lugar para hacer amistades, para sentirse acogido y tomado en cuenta (como probablemente no sucede en el colegio) y para distraerse de la realidad, creando una distinta. Si logran esto mediante ‘tareas falsas’ me parece valorable.” (Benjamín Calixto, 30 de Mayo)

Dentro de esta dinámica, Aprender Sin Cuadernos (ASC en adelante) fue una alternativa muy importante, ya que nos permitió contextualizar de mejor manera la relación entre aprendizaje y juego, uniendo tópicos educativos en conjunto con los aspectos más solicitados por los niños en el diagnóstico participativo realizado con ellos (a describir en punto V.5) y los percibidos por nosotros como facilitadores de la comunicación. Además, al tratarse de una instancia lúdica, de carácter más libre y que los niños separaban realmente del colegio, el vínculo y entendimiento de su realidad se hacía más favorable.

De esto se desprende que mientras más libertad y confianza se desarrolló con los niños y niñas, el diálogo mejoró y la comprensión de su contexto se vio enriquecida de gran manera, lo que genera un cambio en el modo de actuar y de pensar de los participantes de la comunidad, proponiendo desde lo que ellos sienten pertinente y propio. Es necesario interiorizarse más en los contextos, no obstante, para esta oportunidad, reconocerlo a través de

los discursos de los actores principales, fue respetuoso con su intimidad y a la vez, un acceso progresivo y respetuoso con cada uno de los integrantes.

V.4 El trabajo en equipo durante el proceso

La realización de este seminario de investigación implicó un trabajo personal de reflexión, aprendizaje y acción. Además, incluyó la participación en espacios colectivos, en los cuales tuvimos que ser parte de diversos equipos de trabajo conformado por los distintos actores que constituyen la comunidad en donde se efectuó la investigación-acción. Esta instancia estuvo marcada por una serie de aprendizajes: aceptar críticas, ser autocrítico, respetar las opiniones disidentes, evaluar fortalezas y debilidades, ser flexible, entre otras habilidades que deberían considerarse al momento de trabajar en comunidad.

Desde un punto de vista organizacional, el trabajo en equipo es un método de trabajo colectivo coordinado, en el que un conjunto de personas se reúne para alcanzar un resultado mediante la realización de una tarea (Fainstein, 1997). Para ello, se requiere de un trabajo consensuado entre los participantes, el intercambio de experiencias y opiniones de forma respetuosa, una comunicación fluida, la atribución de roles y la complementariedad de estos para lograr la meta. No obstante, el trabajar en equipo también involucra el experimentar situaciones conflictivas que dificultan el progreso hacia la meta en común, por lo que se deben generar estrategias para la solución de estos problemas.

En esta experiencia, el primer equipo conformado se encuentra constituido por los propios autores del seminario. Durante el año, nosotros efectuamos una serie de reuniones, en las cuales se establecían tareas, se compartían opiniones, emociones, ideas, se proponían metas y se reflexionaba sobre el trabajo realizado. La experiencia de trabajar en conjunto comenzó con un periodo de adaptación a los distintos ritmos de lidiar con las situaciones; conocer cuál era la motivación de cada uno para realizar la investigación; compartir impresiones, inquietudes, expectativas y experiencias previas de trabajo con comunidades. También, se empezaron a generar los diversos roles dentro del equipo, roles que no permanecían estáticos durante el proceso sino que dependían de las circunstancias a las que se enfrentaba el equipo.

"Me motiva mucho participar de esta experiencia con ellos. Del tiempo que los conozco, creo que compartimos muchas opiniones frente al modo de ver a la Fonoaudiología en

el contexto nacional. Reconozco que soy bastante terco así que espero superar esta dificultad para hacer más fácil el trabajo en equipo." (Nelson Muñoz, 7 de Marzo)

En cuanto a la dinámica de funcionamiento como equipo de investigación es destacable el nivel de confianza y cohesión logrado por este equipo. Con el transcurso del tiempo se fue generando una sintonía que se convirtió en una poderosa herramienta para el desarrollo del seminario. Consideramos que si bien hubo momentos en los que la desorganización pudo contribuir al incumplimiento de algunos compromisos, el equipo fue capaz de hacerse cargo de sus responsabilidades y superar estas dificultades.

Para el trabajo realizado por este equipo fue de gran importancia el aporte de los tutores a cargo de esta investigación. Junto con ellos se reflexionó sobre los lineamientos generales de este seminario, compartimos las experiencias ocurridas en el escenario, expresamos nuestras frustraciones y desorientaciones metodológicas, demostramos las emociones que nos iban surgiendo y compartimos las dificultades y fortalezas del proceso. En este sentido, la participación de los tutores es considerada como parte del equipo de Fonoaudiología, pues si bien no todos estuvieron compartiendo directamente la experiencia, fueron capaces de acompañarnos, aportando desde su experiencia y diversos saberes en la construcción de este seminario.

En nuestra experiencia en terreno, la incorporación del equipo de Fonoaudiología dentro del Colectivo Sin Fronteras significó conocer y formar parte de una organización establecida, conformada por distintos grupos cuyo propósito es facilitar el cumplimiento de objetivos dentro del lugar. Como ya se ha señalado, en las primeras semanas asistimos a una reunión dirigida por Patricia para informarnos a grandes rasgos sobre las características organizacionales del centro. Luego de esto, pasamos por un periodo de propio descubrimiento del lugar, en el cual nos fuimos interiorizando sobre las personas que participaban en él, qué función cumplía cada una y los horarios en los que se encontraba en el centro. No obstante, el periodo que asistíamos al Colectivo durante el primer semestre del año no permitió compartir con todos los integrantes del Colectivo, situación que se fue revirtiendo en el segundo semestre.

"Me ha costado mucho aprenderme los nombres, solo recuerdo con claridad el de P. e Í., ya que son los que se vinculan directamente con nosotros, situación que no ocurre con los demás integrantes permanentes del Colectivo." (Paula Jaramillo, 14 de Mayo)

Desde un comienzo, nuestra participación se efectuó en el equipo encargado del apoyo escolar de los niños y niñas migrantes. Durante el año, este equipo estuvo conformado por 5 funcionarios del centro, 4 estudiantes de Terapia Ocupacional (T.O.), 3 voluntarios extranjeros, el equipo de Fonoaudiología y otros voluntarios. Una de nuestras primeras impresiones que logramos apreciar de la dinámica del apoyo escolar fue que este espacio no contaba con un nivel de interacción o de trabajo en conjunto entre voluntarios para su funcionamiento. Cada voluntario se concentraba en ayudar a un niño a terminar sus tareas, y al lograrlo, comienza a trabajar con otro hasta que la hora de apoyo escolar finalice.

"Falta una mayor comunicación con los voluntarios del Colectivo, son escasos los momentos que tenemos para compartir y acordar metodologías de trabajo. Cada uno se dedica a ayudar a un niño, pero no se logra percibir un trabajo colaborativo." (Nelson Muñoz, 18 de Abril)

"Las tareas en general le impiden al niño o niña la comunicación por su carácter individualista o personal, nosotros, por otro lado, podemos propiciarla mediante su realización en equipo. ¿Por qué no aumentar la cantidad de tareas que requieran de una interacción para realizarse? Esto sería interesante de experimentar en el colegio o en el Colectivo." (Benjamín Calixto, 9 de Abril)

Además, dentro de este espacio se instaba a que los niños y niñas que asistían finalizaran su tarea a como dé lugar. Para ello, se aplicaba dinámicas de manejo estrictas que incluían separar a los niños más conflictivos, expulsar a los niños que no llevaban su tarea, no permitir el diálogo entre ellos, etc. Este fenómeno nos molestó mucho en un principio pues eran medidas opuestas a nuestra forma de ver un apoyo escolar, centrado más en la colaboración entre niños de distintas edades, acompañar al niño según su ritmo de trabajo y permitir el diálogo entre los distintos participantes.

"Hoy Í. en su tarea de organizar y estructurar el apoyo escolar me sugirió trabajar con A. y J. en la sala de computación. Así, los dos se iban a concentrar más y podrían terminar sus tareas a tiempo..." (Nelson Muñoz, 7 de Mayo)

Estas situaciones fueron dificultando nuestra relación con los demás integrantes del apoyo escolar pues teníamos una visión muy distinta del espacio. Por ello, se vivieron

instancias de tensión y desconcierto, generadas principalmente por una falta de comunicación y entendimiento de cada una de las posturas.

*"Í. Llegó en varias ocasiones desde la sala de computación hasta la de nosotros. Se mostraba enojado con la situación de desorden y trataba de que nosotros también pusiésemos mano dura. Es difícil congeniar estilos de trabajo distinto, como se ha mencionado, pero quizá es parte de nuestra responsabilidad el llegar a informar sobre nuestra forma distinta de trabajar. Generar estilos distintos podría ser positivo."
(Benjamín Calixto, 25 de Julio)*

Esta desadaptación responde a la visión interventora que tuvimos al principio, la que nos llevaba a visualizar todos los elementos negativos del espacio con el fin de generar remediales para su mejora. Sin bien esta postura no surgió con una mala intención, no nos permitía comprender las razones por la cual el espacio estaba configurado de cierta manera. Tras varias conversaciones entre nosotros y los demás participantes del Colectivo, las que involucraron una flexibilización de posturas, reflexiones sobre nuestro actuar en el espacio y un reconocimiento de la historia del apoyo escolar, logramos comprender que el espacio había surgido por la necesidad de los propios padres de los niños y niñas para que sus hijos logran completar sus actividades académicas. Por esta razón, el Colectivo centra todas las estrategias para cumplir con este objetivo.

Desde este instante, nuestra disposición al apoyo cambió, si bien seguíamos visualizando algunos elementos que se podrían mejorar, entendimos que no podemos llegar a un lugar a imponer nuestro punto de vista. Se debe pasar por un instante de adaptación al lugar, reconocer el trabajo que se ha logrado y desde ahí compartir opiniones para contribuir.

Lamentablemente para nosotros, las reuniones de coordinación de los distintos equipos del centro se desarrollaban todas las semanas en horarios que coincidían con otras labores académicas desarrolladas por el equipo de Fonoaudiología. Este hecho nos mantenía desconectados de las situaciones que se vivían en el centro, además de generar un sentimiento de desorientación para poder abordar nuestro rol.

"No puedo evitar visualizar como una dificultad el no poder asistir a las reuniones de los lunes, donde supuestamente se junta todo el equipo de trabajo del Colectivo. Creo que esto nos mantiene más aislados, y coarta la posibilidad de recibir un feedback o

recomendaciones de su parte, lo cual sería de gran utilidad considerando su experiencia y trayectoria en el Colectivo." (Paula Jaramillo, 14 de Mayo)

Sin embargo, desde el segundo semestre sucedieron dos hechos que nos permitieron tener un mayor contacto con el Colectivo. En primer lugar, nuestro horario disponía de más tiempo para dedicar a la realización del seminario, por lo que contábamos con el día lunes para agendar reuniones con los equipos de trabajo del centro. En segundo lugar, el Colectivo evaluó de buena forma nuestra participación durante el primer semestre debido al compromiso mostrado por parte de nosotros en el apoyo escolar. De esta manera, nos permitió realizar algunas modificaciones en el espacio y nos permitió hacernos cargo del taller Aprender Sin Cuadernos (ASC) junto con Terapia Ocupacional.

"Hoy nos reunimos con todo el equipo del apoyo escolar del colectivo. Realizamos una evaluación de la actividad y nos manifestaron que se encontraban súper conformes con nuestro desempeño. Propusimos nuevos desafíos para el segundo semestre, como mejorar el vínculo entre los pequeños, poner en práctica el taller aprendizaje sin cuadernos que quedó inconcluso con la salida de J. (T.O.) del Colectivo y como equipo de fono quedamos a cargo de realizar la evaluación del espacio con los chicos." (Nelson Muñoz, 18 de Junio)

En el transcurso de la experiencia nos tocó formar un equipo de trabajo con las estudiantes de Terapia Ocupacional que realizan su práctica profesional dentro del Colectivo. Durante el primer semestre compartimos dentro del apoyo escolar con J., de la cual tuvimos una muy buena opinión, logramos generar muy buenas relaciones y potenciamos para hacer del apoyo escolar un espacio muy agradable. Sin embargo, la estada de J. fue breve por lo que no pudimos seguir potenciando nuestro vínculo.

"Veo en J. una persona muy positiva para el Colectivo, lleva ventaja porque conoce muy bien a los niños, además que se encuentra casi todo los días con ellos. La veo con más confianza para realizar ciertas actividades. Hay que aprovecharla y conversar más con ella." (Nelson Muñoz, 11 de Abril)

Para el segundo semestre tuvimos que compartir con otras estudiantes de Terapia Ocupacional. Como personas que ya llevábamos un tiempo en el lugar quisimos recibir a las chicas con una inducción que consistió en manifestar todas las percepciones, emociones y

aprendizajes que nosotros habíamos obtenido durante el primer periodo del año. Con esta situación quisimos generar una relación que nos permitiese trabajar en un ambiente facilitador para el segundo periodo.

No obstante, nos enfrentamos a una situación distinta a la prevista. Debido a los roles otorgados a las estudiantes de Terapia Ocupacional desde la coordinación del centro, las practicantes tomaron una actitud cuestionadora sobre nuestra participación, lo cual generó de parte nuestra cierta reticencia o distancia al trabajo con ellas.

“La inserción de las practicantes de Terapia Ocupacional, ha significado una reorganización de hábitos, conductas y modos de trabajo con los niños, ya que ellas tienen asignadas labores diferentes y con responsabilidades distintas. Esto me genera una disyuntiva entre las actividades que deben realizar con los niños, el posicionamiento de ellas (como personas encargadas de) y el -actual- escaso conocimiento de los niños y niñas. Quizás es una percepción que cambiará con el tiempo.” (Francisca Martínez, 12 de Agosto)

Por esta razón, se generaron instancias de tensión entre el equipo del apoyo escolar puesto que tuvimos que compatibilizar las diversas posturas existentes para llevar a cabo las actividades planificadas para ese espacio.

“Casi al final, fui a preguntarle a A. si estaban dispuestas a hacer la actividad o no. Nos responsabilizó por no haber llegado a la hora y etc., así que luego de una conversación semi agitada definimos que no se iba a hacer y dejamos responsables por día en las actividades de los martes, miércoles y jueves.” (Benjamín Calixto, 20 de Agosto)

Pese a esto, fue posible superar estos episodios mediante una comunicación efectiva, la que nos permitió asignar roles y labores entre los participantes para alcanzar los objetivos propuestos por el equipo. De esta forma logramos propiciar un ambiente de participación grato y una potenciación de nuestras habilidades personales a favor del centro.

“Creo que se siente el progreso en las actividades de cada semana, esto pasa por nuestra adaptación al medio y por la adaptación de los mismos niños a las actividades en grupo. Además, en conjunto con T.O., realizamos objetivos más allá de los

propuestos por Fonoaudiología, los cuales tienen que ver con esta integración sensorial y demás ejes de trabajo propuestos." (Benjamín Calixto, 2 de Septiembre)

Como último equipo de trabajo identificable por nosotros se encuentra el generado entre los voluntarios del apoyo escolar y los niños del centro. Cabe mencionar que desde una perspectiva comunitaria, la participación activa y democrática de los integrantes de la comunidad es una de las características principales del enfoque. Por tanto, la toma de decisiones frente a una situación particular o la realización de una tarea debe ser determinada por todos los miembros participantes del escenario (Montero, 2004). En consecuencia, como los niños y niñas son actores con un rol protagónico dentro del Colectivo, puesto que a ellos van dirigidas las actividades que se realizan en él, deben ser incluidos en la realización de las acciones efectuadas durante el año.

Tomando en cuenta esas consideraciones, para nosotros fue importante generar instancias para propiciar un trabajo a la par con los niños y niñas en la realización de tareas, construcción de un diagnóstico del espacio (evaluación de las fortalezas y debilidades para hacer planes de acción a futuro) y ejecución de talleres acorde a sus intereses. En este sentido, se visualizó a los niños como compañeros y no pupilos a los que hay que ayudar en sus actividades académicas o en la realización de actividades lúdicas. Además, se intencionó el trabajo entre los niños y niñas del espacio para fortalecer el vínculo intergeneracional.

"En base a lo conversado con la gente del Colectivo y aprovechado que los niños están de vacaciones de invierno, se decidió realizar una evaluación del apoyo escolar junto con los niños que participan del espacio. Para ello, debimos pensar la mejor forma de mostrarle a los niños la actividad evaluativa y qué mejor que jugando... Luego pasamos a la parte de entregarles sus 'tesoros' en los que tenían que escribir qué es lo que más les gustaba del apoyo escolar y qué es lo que mejorarían. Por cierto, esta actividad se conformó con los mismos equipos del primer juego, por lo que se fomentó el trabajo en equipo y el conocimiento entre los compañeros (de distintas edades)." (Nelson Muñoz, 11 de Julio)

Sin embargo, esta participación no se logró en todos los ámbitos. Dentro del plan de mejora del apoyo escolar y la realización del taller Aprender Sin Cuadernos (ambos detallados en V.5), en la fase de planificación de actividades y juegos, no contamos con la presencia de los niños. Esto se atribuyó a la falta de tiempo disponible para efectuar dicha labor con la

participación de todos. Por este motivo, estamos aún a distancia de lo que plantea la teoría, la incorporación de los niños en todas las fases de un plan de acción es una tarea difícil de conseguir en el contexto en el que nos desenvolvemos. Para lograrlo, se debe contar con la voluntad, un tiempo determinado y un espacio apropiado para la ocasión.

Por todo lo mencionado, se puede decir que durante el proceso tuvimos que formar parte de varios equipos de trabajo, tanto dentro como fuera del escenario donde se desarrolló la investigación-acción. Sin estos equipos, que estuvieron integrados por diversas personas y se caracterizaron por poseer múltiples dinámicas de funcionamiento, no hubiese sido posible la realización del seminario. Esto se debe a que en el trabajo comunitario el investigador no es un interventor del espacio sino un actor más dentro de la red de personas pertenecientes a la comunidad.

Para posibilitar el trabajo en equipo, se tuvieron que desarrollar y/o poner en prácticas habilidades relacionadas con adaptación a la diversidad, capacidad de escucha, reconocer y valorar la opinión de los otros, solidaridad y priorizar los objetivos en común. La aplicación de estas habilidades tuvo como ventaja la oportunidad del aprendizaje mutuo y el fortalecimiento de la identidad con la comunidad, elementos presentes dentro de los objetivos de la participación comunitaria.

V.5 La realización de una IAP en Fonoaudiología

Se ha analizado nuestro acceso a la comunidad, el proceso de vinculación y el mecanismo de trabajo dentro del Colectivo. Todos estos elementos se realizaron en base a la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). Como menciona Krause (2002), la IAP es un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, social y práctica de los sujetos involucrados en problemas cotidianos. A través de sus técnicas, la IAP genera "intercambios constructivos entre investigador y comunidad" para el desarrollo de las etapas de la investigación, con el fin de intencionar la participación y el cambio social. Bajo esta lógica, nuestra investigación estuvo marcada por varios hitos que propendieron a estos fines.

Durante el primer periodo (marzo-julio) se utilizó la observación participante (OP) como técnica de investigación. La OP realizada representó para nosotros el mecanismo mediante el cual se nos permitió conocer la vida cotidiana del grupo, desde su interior. Nos fue posible, a

partir de la OP, descubrir el espacio de funcionamiento administrativo y el funcionamiento educativo del Colectivo Sin Fronteras.

Como se ha mencionado, el apoyo escolar inicia como el mecanismo de acceso a la comunidad y se va transformando paulatinamente en la forma de interacción durante el primer período (marzo-julio). El apoyo escolar se desarrolla desde el principio como una plataforma incierta para nosotros, de manera que fue necesario cuestionar nuestro rol en la misma. Hubo que descubrir la manera en que nos correspondía participar y cómo utilizaríamos el espacio del cual disponíamos para poder integrarnos en una OP desde el voluntariado. Este proceso no fue fácil considerando nuestra visión interna del rol que imaginábamos íbamos a tener, en contraste con el que teníamos. En un principio, se coincidió en que el espacio del apoyo escolar era demasiado acotado para satisfacer nuestros intereses de investigación.

“Al principio, desdibujar las labores era muy complicado, entre ser la “investigadora”, la “fonoaudióloga” y la “tía que ayuda en las tareas”, como si yo misma tuviese que fragmentarme. Hoy, después de conversar sobre las frustraciones del proceso, recuperé la integridad y replanté los objetivos de mi actividad allí. Es cierto que se exige mucha atención y sensibilidad a todo lo que esté ocurriendo, pero me sentí muchísimo mejor, cuando decidí salir del rol externo, y decidir aceptar lo que esta comunidad de niños y niñas, finalmente, me ofrecía: ser parte de su comunidad, por lo menos dentro del espacio.” (Francisca Martínez, 20 de Junio)

En ciertas ocasiones, se buscó modificar el enfoque de la participación a partir de conversaciones directas o de actividades paralelas con el fin de propiciar la participación de los niños dentro del grupo. Pero siempre éstas resultaron acotadas dado el formato del apoyo escolar.

“Él y otros niños pequeños no van a resolver sus tareas al Colectivo, sino que simplemente asisten para acompañar a sus hermanos. Generalmente no se les presta gran atención, pero participan estando en las salas y pasillos, se les trata de generar una actividad paralela.” (Benjamín Calixto, 16 de Abril)

“El apoyo escolar es un poco limitado, aunque hemos hecho algunas modificaciones pequeñas, las que favorecen más a los niños y niñas, en cuanto a tenernos como

receptores de sus alegrías o preocupaciones, aparte del apoyo académico.” (Francisca Martínez, 13 de Junio)

“Sin embargo, aunque conozcamos nuevas formas de tratar con niños para lograr su aprendizaje, el apoyo escolar responde a necesidades, trabajos y metodologías ya creadas, las cuales no podemos modificar bajo esta plataforma.” (Benjamín Calixto, 11 de Junio)

Más allá de estas primeras impresiones y aproximaciones hacia la participación desde la OP, se respetó, de común acuerdo con la organización del Colectivo, la metodología de observación planteada durante esta primera etapa de investigación. Es decir, no se generaron modificaciones en las técnicas de IAP. Esto nos permitió insertarnos mejor en la comunidad y ser entes reconocidos de la misma antes de promover una participación más explícita en los niños.

Al finalizar el primer período (marzo-julio) se decidió realizar una evaluación del apoyo escolar tal y como había sido desarrollado hasta ese momento. Esta consistió en la aplicación de un diagnóstico participativo del apoyo escolar desarrollado el día 11 de julio de 2013. Según señala Krause (2002), la IAP concede un rol activo a la comunidad y estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades, lo cual generalmente se logra mediante el diagnóstico participativo. Entendido de esa manera, se impulsó la evaluación del apoyo escolar a partir de dos planteamientos abiertos a la discusión de los niños: 1. Lo que me gusta del apoyo escolar y 2. Lo que mejoraría del apoyo escolar.

Para la IAP toda comunidad o grupo social tiene las herramientas suficientes como para definir sus problemas y necesidades (Contreras, 2002). En este caso, los niños fueron capaces de entregar información relevante a partir de su discurso. Se concluyó, a grandes rasgos, que el apoyo escolar era un buen espacio para aprender pero que era deficitario en cuanto a reflejar el interés recreativo de los menores. De esta manera, se pudo conocer un primer problema de la comunidad, a través de ella misma.

“Hoy fue el primer día en que realizamos una actividad independiente totalmente del apoyo escolar (...) En la parte de la evaluación se les preguntó si les gustaba el apoyo, todos dijeron que ‘sí’. Llamó la atención que todos o la mayoría dijera que lo que le

gustaba del apoyo era que se iba a aprender o a estudiar, pero otros dijeron que les gustaba porque se iba a jugar.” (Benjamín Calixto, 11 de Julio)

“A muchos les gustaría tener actividades de juego, tener más juegos o comenzar con un juego. Nosotros les prometimos realizar esto último antes del apoyo. Se viene una gran demanda entonces, ya que la idea será realizar juegos de colaboración y de equipo entre todos.” (Benjamín Calixto, 11 de Julio)

Estos planteamientos surgieron desde la experiencia y percepción personal de cada niño en el espacio que ofrece el Colectivo y que les permite conformar comunidad. Fals Borda (1980 en Falabella, 2002) señala que “en cada sujeto existe una comprensión científica, más o menos acabada del mundo que le da forma y al cual él da forma”. Por ende, por más pequeño que pueda parecer este problema, nuestro rol en ese contexto fue apoyar en los mecanismos que generaría la comunidad para poder hacer frente a estas necesidades. Consideramos importante también, en esta actividad, reconocer a los niños como sujetos de derecho y con capacidad de expresar sus ideas de forma libre.

A la semana siguiente, gestionamos una visita a nuestra Facultad. Los niños estaban en vacaciones de invierno pero de todas maneras asistían al Colectivo. La actividad se realizó principalmente como un mediador entre los intereses de los niños y los nuestros y, también, como una forma para que ellos conocieran de dónde veníamos o cuál era nuestro contexto. En la actividad, recorrimos el museo de la Biblioteca Central Dr. Amador Neghme R. de nuestra Facultad, la Escuela de Fonoaudiología donde realizamos una convivencia y algunas áreas verdes donde se pudo jugar. Estas fueron las primeras actividades fuera del espacio del apoyo escolar, las cuales marcaron el comienzo de una participación más explícita por parte de los niños, por ejemplo, al incentivarlos a expresar sus opiniones. Con esta actividad dimos fin al primer período de la investigación.

“Se percibió una motivación distinta y ganas de ir al paseo. Resultó similar a las actividades extra programáticas o salidas a terreno de los colegios. A mi parecer, los niños lo pasaron bien. Recorrimos la Escuela [de Fonoaudiología] y los niños se mostraron muy curiosos con cada cosa que veían y preguntaron bastante.” (Benjamín Calixto, 18 de Julio)

“En la mesa con la comida del final, todos dijeron sus impresiones sobre las actividades y lo que les había gustado, se habló de la misma comida y de muchas otras cosas relativas al pasarlo bien, al conocer la Universidad, etc.” (Benjamín Calixto, 18 de Julio)

Desde el segundo periodo (julio-octubre), participamos como impulsores de la participación de los niños mediante una intervención psicosocial basada en los aspectos diagnosticados por los menores y en los aspectos visualizados por el resto de la comunidad (administrativos, padres, voluntarios). Además del diagnóstico participativo ya mencionado, fue posible recoger información a partir de reuniones con el resto del equipo administrador del Colectivo.

Patricia Loredo, coordinadora del apoyo escolar y de las prácticas dentro del Colectivo, mantiene reuniones con los apoderados de los niños y recoge sus intereses. Ella nos comenta del surgimiento de la necesidad, sentida por los padres, de realizar un taller de lectura ante los bajos rendimientos escolares de los niños en esta área. Si bien siempre tuvimos acceso esporádico a las reuniones con Patricia en el primer periodo (marzo-julio) de investigación, éstas consistían en conversaciones sobre cómo funcionaba la dinámica del apoyo escolar, qué nos parecía, cómo nos sentíamos en ella, etc. Durante el segundo periodo (julio-octubre) las reuniones se convirtieron en espacios de planificación para la acción.

Como menciona Krause (2002) el proceso de IAP “se desarrolla siguiendo una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, y luego una replanificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones”. En este sentido nuestras reuniones con los administrativos, los voluntarios del apoyo escolar y las practicantes, significaron en cierta medida esta espiral. Además, se procuró en todo momento incluir la opinión de los niños, generalmente a partir de los juegos y actividades planteadas. Es importante mencionar que el 5 de agosto de 2013 se conforma el equipo de voluntarios y practicantes estable para el desarrollo del segundo periodo (julio-octubre), con quienes trabajamos en este proceso de IAP (nuevas practicantes de T.O. y voluntarias alemanas).

“La jornada comenzó desde muy temprano. Nos reunimos con las chicas de Terapia Ocupacional y las voluntarias de Alemania para planificar nuestras actividades de los proyectos que comenzaremos echar a andar.” (Nelson Muñoz, 12 de Agosto)

Con base en todos estos antecedentes, se desarrollaron dos proyectos en paralelo: 1. Las actividades de juego al inicio del apoyo escolar y 2. El taller de Aprender Sin Cuadernos (ASC). De acuerdo a nuestra participación y disponibilidad horaria, se destinó para el primer proyecto los días martes, miércoles y jueves desde las 17:00 horas, durante 20 minutos. Mientras que para el segundo proyecto se abrió el espacio libre del día lunes en horario de 17:00 a 19:00 horas, tal como se desarrolla el apoyo escolar el resto de la semana. Todos estos ajustes horarios fueron consensuados con el Colectivo y fueron planteados a los niños.

En cuanto a las actividades de juego al inicio del apoyo escolar, se buscó dar cuenta del enfoque de derechos que guía el funcionamiento del Colectivo. Se instauraron ciertos lineamientos de trabajo en conjunto con el equipo a partir de contenidos relevantes para trabajar la praxis de los derechos de los niños. Algunos de los contenidos fueron: trabajo en equipo, respeto por el otro, honestidad, confianza, habilidades sociales, etc. A raíz del diagnóstico participativo, siempre se trabajó mediante el juego.

Se crearon fichas con la descripción y las indicaciones de cada juego a implementar en los primeros 20 minutos del apoyo escolar (para revisar algunos ejemplos, buscar en anexos). Al principio, hubo cierta reticencia por parte de los niños en participar de los juegos, ya que el espacio siempre había estado destinado únicamente a hacer las tareas escolares. Sin embargo, al pasar las semanas, el juego se instauró como un hábito dentro del Colectivo.

“El espacio de juegos antes del apoyo escolar ha sido difícil, ya que algunos niños, por sus carismas, prefieren no desordenarse mucho en el espacio. Sin embargo, cada vez es menor y ellos también lo ‘piden’, ya sea de forma directa o con preguntas. Es notable, como una necesidad de los niños, se materializó así, con un acto tan pequeño (de 20 minutos) pero que para ellos significa el sentirse respetados en cuanto a sus necesidades.” (Francisca Martínez, 24 de Septiembre)

Como se puede observar, los niños y niñas del Colectivo comenzaron a solicitar los juegos antes del apoyo escolar. De cierta forma, aprendieron a resguardar su espacio de juego mediante el lenguaje. Además, durante la realización de algunos juegos, muchos niños adquirieron mayor protagonismo y buscaron participar de distintas formas.

“La actividad funcionó muy bien. Mientras explicaba, J. y J. querían ser ‘tiburones’, personajes que no estaban en la idea original, pero que accedimos a incluir. Se decía,

por ejemplo, '¡ahora las lanchas son de 4!', así que se iban hundiendo los grupos que formaban lanchas de menos o de más personas. Entonces los tiburones se iban a comer a todos los hundidos." (Benjamín Calixto, 3 de Septiembre)

De esta forma, los niños nos fueron otorgando respuestas, en base a sus comportamientos en las actividades, sobre qué aspectos debían modificarse. Cada niño iba desarrollando un estilo particular de participación en actividades grupales y se les incentivaba a ello. Hubo que crear un sistema de trabajo semanal para responder al comportamiento de la comunidad y su retroalimentación sobre los juegos.

Por otro lado, en el taller de ASC de los lunes se realizó un trabajo más extenso y focalizado, ya que contábamos con dos horas semanales para desarrollarlo. El taller de ASC fue un proyecto que existía anteriormente en el Colectivo Sin Fronteras y que había sido dejado de lado por falta de recursos humanos que se hicieran cargo de ejecutarlo. Nuestra propuesta para rearmar el taller de ASC partió desde la consideración del discurso narrativo como pivote para el desarrollo de la comprensión de lectura en consideración del contexto de los niños y de sus intereses. De esta manera, se generó una articulación entre la investigación que pretendíamos realizar y los intereses y el desarrollo de la comunidad desde la acción.

"Luego pasamos a pensar el espacio del Aprender Sin Cuadernos. Al principio nos fuimos por el lado de lo lingüístico (desarrollo narrativo, habilidades comunicacionales, de expresión oral, entre otras), siempre teniendo en cuenta los intereses de los niños, aunque para mí es muy difícil ya que hace mucho que no tenía contacto con los juegos, dibujos e intereses de ellos." (Nelson Muñoz, 12 de Agosto)

Para una adecuada utilización del espacio otorgado por la comunidad para nuestra investigación, también se desarrolló un diagnóstico participativo, el cual estaba enfocado en la autoreflexión de los niños y niñas sobre sus dificultades en el colegio o en cualquier ámbito de la vida. Además, se propició el análisis de las soluciones que daban los niños a esas dificultades.

"Primero, mediante la dinámica de pasarse una pelota y responder preguntas, quisimos conocer qué les gustaba hacer, dónde les gustaba estar y dónde no. Segundo, nos separamos en grupos para realizar la actividad de los globos. Se trataba de escribir en un papel lustre amarillo 'lo que me cuesta' y en uno azul 'cómo hago para resolverlo'.

Luego de ello había que meter los papeles a un globo y esperar para reventarlo según se mostraba en un papelito que se sacaba al azar. Los globos se mezclaban entre todos y, cuando se reventaba el globo, se leía ante todos y se discutía el tema. Esa era la dinámica.” (Benjamín Calixto, 19 de Agosto)

Los problemas obtenidos bajo esta modalidad fueron diversos. Los niños hablaron de limitaciones físicas para hacer ciertas cosas o para enfrentarse a niños más grandes, de dificultades para portarse bien, de sus miedos, etc., pero mencionaron poco sobre sus dificultades académicas. Dentro de las etapas de diagnóstico participativo es preciso escoger el problema central para generar acciones en torno a su resolución (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, s/f). Frente a estas problemáticas y la necesidad comunicada por los padres de realizar reforzamiento a la comprensión lectora, se decidió trabajar sobre ésta última ya que nos pareció más homogénea y concordante con el enfoque educativo del Colectivo y las demandas de los padres.

En palabras de Contreras (2002), el problema a investigar en la IAP es “delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados”. En este sentido, tuvimos dificultades en hacer coincidir posturas en torno a los aspectos a abordar (problema) y en permitir una participación activa de la comunidad en la forma de afrontar las temáticas (acción). Estas dificultades pueden tener relación con diversas circunstancias.

Una de ellas es lo complejo de poner en marcha instrumentos participativos de evaluación con niños pequeños y de diversas edades, en donde los intereses y los mecanismos de razonamiento para generar soluciones no son los mismos. Otra, es la poca cantidad de tiempo con que contábamos para poder realizar, junto con ellos, la planificación de las actividades, lo que principalmente se trabajó con el equipo de voluntarios y practicantes. Esto hizo del proceso algo más direccional y menos participativo. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, las actividades a desarrollar siempre se basaron en las observaciones, intencionadas o no, que hacíamos de los niños y en sus apreciaciones (recogidas informalmente por nosotros).

“Que se dibujara esta semana tiene directa relación con que los niños mencionaron mucho que les gusta dibujar y pintar, por lo que decidimos hacer una dinámica en ese sentido.” (Benjamín Calixto, 26 de Agosto)

“Al principio nos juntamos con las niñas de Terapia Ocupacional para coordinar los juegos que realizaríamos durante los siguientes días y afinar los detalles para el taller. El taller consiste en pintar en una cartulina blanca qué es lo que piensan/sienten que es portarse bien y portarse mal. Llegaron muchos niños (alrededor de 20), por lo que tuvimos que dividirlos en dos grupos para poder trabajar mejor, esta división la realizamos por afinidad, así que los niños se juntaron como ellos quisieron.” (Nelson Muñoz, 26 de Agosto)

Otra reflexión obtenida del análisis de las bitácoras y que se liga con el punto anterior es que coincidimos en que el espacio de juego al inicio del apoyo escolar y el ASC eran muy demandantes para nosotros. Requerían del análisis del comportamiento de los niños, de la planificación de las actividades dirigidas a la participación y de la ejecución misma de los juegos o los talleres.

“Ahora se abrió el espacio de Aprender Sin Cuadernos, el que nos exige el doble de tiempo, pero que de todas maneras permitirá una relación más directa con los niños y las necesidades, que a grandes rasgos, ellos mismos pronunciaron.” (Francisca Martínez, 19 de Agosto)

“Parece ser esto lo difícil del enfoque comunitario, el insertarse realmente requiere de tiempo y ganas de ambas partes (comunidad y sujeto interesado en investigar), lo que no siempre es posible.” (Benjamín Calixto, 27 de Agosto)

En cuanto al enfoque utilizado para las actividades, la Educación Popular (EP) constituyó un promotor de la autonomía y un facilitador para la participación de la comunidad infantil. Dado que la IAP es también un proceso de aprendizaje colectivo, fue atingente el uso de dinámicas grupales provenientes de la EP. Éstas permiten que los miembros del grupo se conozcan y aprendan a trabajar juntos de forma autónoma, que todo el conjunto se fortalezca y sea capaz de auto-organizar sus tareas internas o externas (Bru y Basagoiti, 2003). Se utilizó como referente el libro de Vargas y Bustillos (2010) llamado “Técnicas participativas para la Educación Popular”.

Esta práctica se realizó bajo el principio de dialogicidad de Paulo Freire, según el cual los investigadores y la comunidad son partícipes de un intercambio comunicacional entre

iguales, un “diálogo horizontal entre educando y educado”, basado en la reciprocidad (Bru y Basagoiti, 2003).

“Me agrada este proceso de instalar en mí la idea de ‘moldearnos mutuamente’ con los chicos... siento que ellos son los que en parte dictan qué tengo que hacer, en qué puedo aportar.” (Francisca Martínez, 3 de Septiembre)

“J. tenía una tarea de historia. En el libro se hablaba sobre la importancia que tuvo el hecho de que Chiloé se uniera al territorio nacional. Me percaté que no conocía donde quedaba Chiloé, así que tomé globo terráqueo y le expliqué. Partimos por lo básico, pero después él me enseñó muchos otros lugares de América y ciudades del Perú que yo no conocía. Fue una especie de conversación educativa para ambos.” (Benjamín Calixto, 20 de Agosto)

Esta relación horizontal propiciada por la EP y llevada a cabo mediante el juego, generó, como se plantea en el apartado V.2, un proceso de vinculación mayor y un grado de participación más natural. Los momentos en que los niños intervenían no resultaban forzados a la situación creada; los menores parecían sentirse cómodos y con la confianza necesaria para expresarnos sus ideas libremente. Por ello, la posibilidad que nos brindó el Colectivo en su conjunto de participar y realizar la IAP fue relevante para nosotros en términos personales y profesionales. En contextos tradicionales, pocas veces se podrá lograr un ambiente de trabajo que presente estas características. Creemos que puede marcar un estilo de intervención distinta a futuro.

“Hoy K. me dijo: ‘Tío, ¿qué tiene que hacer el 29?’ – ‘Mmmm, creo que nada, ¿por qué?’ - ... ‘es que lo quiero invitar a mi fiesta de cumpleaños’.” (Benjamín Calixto, 8 de Octubre)

A partir de la investigación también pudimos, como menciona Krause (2002), crear registros de los avances observados, de los cambios en el discurso de los niños, en sus relaciones y formas de organización (todo esto a partir de las bitácoras). Se debe mencionar que los cambios observados pueden deberse a modificaciones que efectivamente ocurrieron, o bien, meramente a percepciones basadas en nuestra adaptación al contexto en que se desenvuelven los niños. Sin embargo, esta posibilidad no resta validez al proceso de cambio como tal, ya que éste fue mutuo.

“Los desafíos fueron siempre A., J. y J., quienes siempre causan desorden de las actividades. Entre las dos niñas había ciertas rencillas, ambas llamaban la atención de forma sostenida, participando, solicitando, etc. Sin embargo y de forma sorprendente, a ratos A. supo comprender la norma de la toma de turnos: levantar la mano para hablar.” (Benjamín Calixto, 11 de Julio)

“Hoy quedé muy contenta con el trabajo realizado con los niños, porque me siento más parte, más tolerante... no logro dilucidar si eso se debe a que efectivamente los niños están más tranquilos o a que yo veo el ‘caos diario’ de una manera distinta.” (Paula Jaramillo, 14 de Octubre)

“Después de varias ocasiones de intentar acercarme a J., y no dejarse, hoy noté avances. Estaba trabajando con N. y noté que entró a la sala y nos quedó mirando a las dos desde el marco de la puerta. Yo fingí no verlo y seguí trabajando. Se fue, y al rato volvió, se apoyó en mí y me dijo ‘tía, ¿me ayuda?’. (...) Nunca lo había visto así de concentrado, solo tirándose al suelo, pegándole a otros y gritando muy fuerte garabatos de todo tipo. Me preocupé de hacerle saber lo complacida que me sentía con él trabajando así de tranquilo y concentrado, y me demostró lo inteligente que es.” (Paula Jaramillo, 12 de Septiembre)

Esta IAP en Fonoaudiología representó un nuevo desafío para nosotros. Al comienzo del ASC nos basamos en el respeto de los derechos, la convivencia armoniosa dentro del Colectivo, entre otros elementos: los llamados aspectos conductuales en intervenciones clásicas. En este caso, los abordamos en contextos grupales y como respuesta a las demandas de la comunidad (no sin dificultades en su realización), donde ella misma se enfrentó a la praxis de los derechos a partir de la convivencia social.

“En general se propusieron temas valóricos o de derechos que son básicos para las relaciones adecuadas entre los niños. Me queda la duda de cómo instalar lo ‘fonoaudiológico’ en este marco tan amplio donde hay primero que formar bases ‘valóricas’ o ‘conductuales’ más elementales como el respeto por el otro, etc. Me imagino que mediante el fomento de habilidades comunicativas básicas podremos incentivar conductas que permitan la manifestación de los derechos de los niños. El objetivo entonces es ejercer los derechos de los niños mediante la comunicación, que

los niños puedan ser mejores defensores de sus derechos a través del lenguaje en un sentido que permita la transformación social.” (Benjamín Calixto, 5 de Agosto)

El trabajo fue moldeado siempre hacia el trabajo de la comunicación, desde una comunicación con el cuerpo que incluía el reconocimiento del esquema corporal, hacia una “comunicación discursiva” a partir de diversas actividades de expresión verbal. La comunicación siempre fue visualizada como un vehículo promotor del cambio social, tal como se mencionó en el Capítulo III.3 y será analizado en el apartado V.6 siguiente.

La dinámica de la IAP está orientada a la acción, en este caso la acción participativa de la comunidad puede verse reflejada en el trabajo expuesto y, además, en el trabajo desarrollado con posterioridad al registro de las bitácoras. Se generaron varias actividades que no alcanzaron a ser parte de este análisis, pero que sí merecen ser mencionadas en apartados siguientes, como lo es la realización del taller de Títeres. Éste y otros elementos permitieron que la IAP se utilizara como una “forma de llegar a la realidad deseada de investigar y como instrumento de acción para la comunidad” (Contreras, 2002).

“Me vi a mí misma muy gratamente sorprendida con lo que ellos fueron capaces de crear: los guiones, las temáticas, sus nociones sobre los derechos del niño, su decoración del teatrillo. Y no importó que escribiera cosas como ‘quenosvallavien’ y tantos errores ortográficos, porque antes que eso, primero que cualquier cosa... se estaban comunicando y participando activamente.” (Paula Jaramillo, 4 de Noviembre)

V.6 Descubriendo ámbitos de acción en Fonoaudiología

Dentro de los objetivos a desarrollar en esta investigación, se plantea el encuentro de ciertos aspectos en los que los niños y niñas, podrían ser acompañados por la (el) Fonoaudióloga (o), ya sea en la potenciación de habilidades o apoyo en ciertas capacidades menos fortalecidas.

Este aspecto, debe ser mirado con delicadeza, ya que no significa profesionalizar el trabajo comunitario, sino que poder reconocer entre las necesidades levantadas por los mismos partícipes de las agrupaciones, situaciones en las que poseemos algún tipo de conocimiento, para ponerlo en manos de la comunidad en cuestión. Es por esto, que no se puede buscar guiar

el trabajo hacia una disciplina específica (como es el caso de la Fonoaudiología), pero sí se puede esculpir el trabajo profesional en base a las demandas puestas por el grupo. Esta situación escapa a los contextos clásicos de intervención y fue desarrollada durante este año, desde nuestra posición de estudiantes de pregrado.

Trabajar con niños sin patología (usando el adjetivo, únicamente para contrastar con la tendencia clínica clásica), significó un desafío a nuestra formación y a nuestro criterio de observación. Ya que fue necesario no solo desarrollar un cambio en nuestra mirada hacia los niños, en la cual se consideraron sus habilidades y dificultades, sino que también, valorar las transformaciones que los niños generaron en nosotros.

Al comienzo, nuestro ímpetu y desconocimiento, nos llevaban a buscar en los niños qué aspectos académicos les eran difíciles, si su expresión verbal no era la adecuada o si su comprensión estaba disminuida. Ante cualquier error que el niño presentara, intentábamos dar una explicación de lo que nosotros lográbamos entender como posible causa de los sucesos, más allá de lo que los mismos niños pudiesen mencionar como explicación de los hechos.

“¿Y lo fonoaudiológico? Observo habilidades de lectoescritura disminuidas y falta de patrones de conversación (respeto por el interlocutor, pausas, etc). Cuestiones más pragmáticas. Se pueden potenciar también habilidades perceptivas mediante actividades fuera de las tareas (grupales, individuales).” (Nelson Muñoz, 26 de marzo)

“Es difícil estar en dos roles al mismo tiempo: de pedagogo y fonoaudiólogo. Siento que en realidad no hay mucho que hacer en lo que respecta a lo fonoaudiológico, ya que las problemáticas van más por otra parte. Habrá que saber mezclar y rescatar nuestros aportes, de una manera un poco más cercana a la disciplina.” (Francisca Martínez, 11 de Abril)

Esta búsqueda inicial se gatillaba, fundamentalmente, porque no teníamos claridad sobre la forma de abordar este proyecto desde una perspectiva fonoaudiológica. Esto debido a que nuestras experiencias previas de trabajo con niños (generalmente en voluntariados) se enmarcaban en contextos distintos a los de la carrera y no buscaban los mismos objetivos que una intervención fonoaudiológica clásica. Esto derivó en que en el período de tiempo inicial, nuestras impresiones de los apoyos escolares se resumieran a escribir respecto a las dificultades y necesidades que observábamos en los niños. El lenguaje que utilizábamos,

siempre incluía verbos de connotación negativa y centrada en los déficits, ya que en nuestras mentes se encontraba latente nuestro afán de buscar contenidos fonoaudiológicos a abordar.

“Siento que la dinámica que se da en el Colectivo aún no muestra luces de algún apoyo fonoaudiológico, puede ser que las necesidades de los niños vayan más por temas afectivos. Ahora, desde eso se puede trabajar la comunicación y la efectividad del lenguaje. Hay varios niños que no respetan los turnos. Falta observar características positivas para el desarrollo cognitivo y sobre todo emocional.” (Nelson Muñoz, 11 de Abril)

Sin embargo, esta perspectiva fue cambiando a medida que conversábamos entre nosotros como equipo y con nuestros tutores, indicándoles nuestras inquietudes, dudas y miradas sobre la realidad que estaba presente en ese momento. Fueron espacios fundamentales para replantear constantemente nuestras metas y formas de llegar a ellas, ya que en ocasiones, la frustración se transformó en un obstáculo difícil de superar, lo que también coartaba nuestros hallazgos dentro del Colectivo.

Luego de varias conversaciones, encuadres y reflexiones, nuestras acciones se fueron modelando de acuerdo a una mirada más ligada a la promoción en salud y educación. Además, nos interiorizamos en el enfoque de derechos de los niños y niñas, en conjunto con un entendimiento de los menores y sus contextos. Esto se evidenciaba en la preocupación que manifestamos ante los niños, ya que procuramos entender las razones que subyacían ante cualquier situación conflictiva (como no hacer las tareas), antes de establecer cualquier tipo de juicio apresurado.

Al renovar la forma de interactuar con los niños y niñas, el espacio de aprendizaje también se vio beneficiado, ya que los integrantes comenzaron a ser más comunicativos y se permitió un diálogo más abierto. A través de estas conversaciones fueron apareciendo distintas habilidades que los niños poseían, las que eran rescatadas por nosotros y muy bien aceptada por los niños y niñas, dado que para ellos resultaba muy agradable que manifestáramos nuestra percepción respecto a ellos mismos. En esta dinámica fueron apareciendo también, junto con las capacidades, los aspectos que ellos desearían mejorar.

Dentro de los aspectos que pueden mejorar, se encuentra una temática bastante interesante para la Fonoaudiología: el aprendizaje de la lectoescritura y su evolución hacia una

comprensión lectora eficiente. En la mayoría de niños y niñas, este aprendizaje se encontraba debilitado en las etapas más complejas (comprensión), a pesar de la diversidad de edades y los distintos niveles académicos en los que se encontraban.

Este aspecto fue abordado en la instancia de apoyo escolar y en la instancia del ASC. Como sugieren Infante, Coloma & Himmel (2012) la comprensión lectora depende de factores como la decodificación (desarrollada entre los 5 y los 6 años de edad) y la comprensión oral (que muestra ser factor influyente desde los 7 a 8 años). Asimismo, la producción sintáctica y léxica de enunciados lingüísticos resultan fundamentales para el desempeño lector, junto con una comprensión adecuada de vocabulario.

En consideración de lo anterior, una forma de favorecer estos factores influyentes en la comprensión lectora es mediante el discurso narrativo y el discurso conversacional. Utilizando como referente el Plan para la Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN) (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008), el cual busca “estimular específicamente las habilidades narrativas en los niños utilizando para ello el cuento infantil”, decidimos realizar las actividades del ASC a partir del fortalecimiento de estas habilidades discursivas. Para ello fue importante propiciar la creación y presentación de personajes con atributos especiales sumado a la creación de episodios de historias en secuencia (forma). También se consideró el uso de relaciones temporales, causales o de finalidad características del discurso narrativo (contenido). Todo esto a partir del fomento de la creatividad y la participación de los niños en cada actividad. Siguiendo ésta línea, se creó un lineamiento general de la planificación del taller de ASC para el desarrollo del desempeño lector.

A pesar de que la debilidad en la lectura se viese reflejada en la mayoría de las tareas, al motivar la lectura con textos de interés para el niño o niña, estos sí demostraban una disposición diferente al enfrentarse con este desafío, logrando superar sus propios obstáculos y estableciéndose a sí mismos nuevas metas a derrotar. Si bien fue un proceso lento, los resultados materializados fueron relevantes en el desempeño general de los niños.

“A. ha mostrado grandes avances en su comprensión de textos y escritura. Nosotros apoyamos en aclaración de conceptos (p. ej. psicología) y actuamos de guías en la interpretación de preguntas. Individualmente no hay tanto que reforzar, sino que hay que andamiar su aprendizaje e integrarla a los trabajos de grupo. Igualmente la hice

leer el texto y luego contármelo, le faltaba contarlo completo y lo iba relatando por partes pequeñas.” (Benjamín Calixto, 27 de Agosto)

“A. no quería leer y tuve que comenzar a dramatizar el texto para que le interesara. Le gustó el juego de voces y los énfasis, entonces le dije que ella también podía hacerlo. Me miró y me dijo ‘ay, no tía’, luego le dije que lo intentáramos por párrafos. Que imaginara lo que me está contando y que formara parte de eso. Terminó leyendo sola, lento, medio cortado, pero sola. Cuando terminó la hoja, me miró con cara de alegría y siguió leyendo.” (Francisca Martínez, 3 de Junio)

Este tipo de procedimientos reflejó un reconocimiento de nosotros como promotores e impulsores del descubrimiento de los beneficios de la lectura, acompañando al infante en todo el camino de preparación a la superación del obstáculo y en la vivencia del mismo, situación que posibilitó una de las reflexiones más importantes de nuestro quehacer dentro del espacio: somos capaces de poner nuestros conocimientos a disposición de una necesidad descubierta por la misma persona. Es decir, no requerimos diagnosticar ningún déficit para poder acompañar al niño o niña, sino que a través de la construcción mutua, ambos pudimos contribuir al bienestar del niño, fortaleciendo sus procesos internos de aprendizaje.

Además, como respuesta a estas necesidades mostradas por los niños y niñas, en el Colectivo se desarrolló la creación de una biblioteca, la que contiene una gran diversidad de ejemplares, de diversos tópicos, con una presencia importante de textos literarios para infantes y jóvenes. Instancia que muchos de los integrantes han aprovechado intensamente, junto con respetar las normas comunes para el uso de este beneficio colectivo.

“Todos estos últimos martes, K. llega con el libro que ha pedido en la biblioteca y revisa cual otro no ha leído aún. A pesar de estar en primero básico, me entusiasma mucho su gusto por leer, su deseo de no solo juntar las letras, sino que poder explicar lo increíble que está sucediendo dentro de esas páginas planas.” (Francisca Martínez, 8 de Octubre)

Otro de los tópicos en que pudimos cumplir un rol compañero en el desarrollo de los niños y niñas, fue la pragmática del lenguaje, visualizándose más específicamente en la dificultad para respetar turnos de conversación y el modo de sus expresiones en el espacio común de la Corporación.

Muchas veces la comunicación se veía interrumpida por el hecho de que uno no respetaba al otro, porque gritaba en su tiempo para hablar o porque simplemente no lo escuchaba cuando estaba contando algo, a lo que los niños y niñas respondían con acciones acostumbradas (como gritar, quitar objetos o golpear). No obstante, nuestra respuesta a estas situaciones se ubicó como un agente transformador de la misma dinámica interactiva entre los niños.

A través del discurso, pudimos plantear temáticas de discusión en el espacio de apoyo escolar o ASC, las que los niños y niñas aceptaron, participaron y aportaron, contribuyendo a la línea dialógica que se estaba desarrollando, la que apuntaba a cuestionar ciertas actitudes y comportamientos en base a lo que cada uno experimenta con estas. Nuestro rol de mediadores y guías del eje de conversación facilitó de gran manera la reflexión que los infantes realizaron de sus acciones y reacciones.

Además, no solo participamos como observadores guías, sino que también fuimos incluidos en las conversaciones a través de la opinión que podíamos tener o nuestras respuestas ante sus preguntas, las que eran tan válidas como las de cualquier otro niño o niña.

Fue de esta forma que las interacciones comunicativas se convirtieron un elemento transversal y definitivo, que fue considerado y trabajado por todos, de forma paralela y constante, al desarrollar estrategias de respeto, espera y escucha, las que fueron consensuadas después de arduas conversaciones con gran parte de los participantes. Así, ellos posteriormente pudieron utilizar en diversas ocasiones las mismas vías comunicativas para poder expresar, de forma más amena, sus sensaciones o complicaciones con los demás integrantes del grupo.

“Llamó la atención que los niños seguían la toma de turnos y, de hecho, se les mencionó de esa forma: ‘estamos tomando turnos, tenemos que respetarnos’. Los desafíos fueron siempre A., J. y J., quienes causaron el desorden de las actividades, entre las dos niñas había ciertas rencillas, ya que ambas llamaban la atención de forma sostenida, participando, etc. Sin embargo, a ratos A. supo comprender la norma de la toma de turnos: levantar la mano para hablar.” (Benjamín Calixto, 11 de Julio)

Desde la visibilización de estas dos grandes áreas a fortalecer nació el cuestionamiento sobre las capacidades de niños y niñas. Esto, para ser utilizado como un recurso propio de

cada uno, en el empoderamiento de sus propias decisiones y relaciones interpersonales. Este aspecto es considerado fundamental para nuestro crecimiento como futuros profesionales y el desarrollo de todos los infantes como sujetos protagonistas de su vida y acciones. Es decir, ya no se trataba de seguir mirándolos como niños a proteger únicamente, sino que también como niños y niñas activos, autónomos y con capacidades evidentes para la vida en grupo.

El elemento en común que favorecía a los niños y niñas eran sus deseos de comunicar sus ideas, experiencias y sensaciones, el que tomamos y decidimos pulir para construir una propuesta de trabajo que mezclara las necesidades propuestas por la comunidad infantil: el juego y la comunicación. De esta forma tuvimos que ampliar los espectros de acción y abarcar todo lo relativo a la comunicación, tomando el lenguaje como transformador social e instrumento de autonomía para los niños y niñas.

“Ésta ‘estimulación social del grupo’ va marcando ciertos ejes que permiten a los niños ir desarrollando habilidades tempranas de participación social. Muchas de ellas se echan de menos en el futuro: incluso en la sala de clases universitaria la participación es escasa. Muchas veces se responsabiliza exclusivamente al sistema educativo o a los padres por ello. Sin embargo, también las organizaciones van a propiciar el desarrollo del trabajo en equipo, la interacción comunicativa y la necesidad de participación social. Hacer grupos de liderazgo, contar cuentos para exponer, etc. son actividades importantes para el desarrollo del lenguaje social en comunidad.” (Benjamín Calixto, 24 de Septiembre)

En todo este camino, la participación infantil fue fundamental para llevar a cabo cualquier tipo de iniciativa propuesta, lo que nos permitió como estudiantes poder crear en conjunto un hallazgo no menor. Este proceso de construcción cooperativa del concepto comunicación significó un tamizaje de distintas ideas que canalizaran el sentir individual, en el Colectivo. Lo que al mismo tiempo ayudó a redefinir nuestros propios conceptos y revitalizó la importancia de la comunicación en la vida, instancia que nos llamó a pensar sobre qué significa el ser un profesional de la comunicación.

Para aquella reflexión fue necesario profundizar en todos los ejercicios expuestos, ya que por vez primera nos vimos enfrentados a una comunidad distinta, la que no se acercó a nosotros por necesidad de nuestros conocimientos disciplinares, sino que nosotros fuimos hacia ellos para poder ofrecer nuestra compañía y aportar desde el trabajo comunitario. Este contexto, nos permite esbozar un perfil congruente con las necesidades de poblaciones no-

patológicas, además de entregar propuestas cercanas a actividades de promoción y prevención, las que podrían ser desarrolladas también en espacios de tipo institucional formal, como son los centros de Atención Primaria en salud.

Para concluir, es necesario aclarar que todos estos hallazgos se realizaron de forma secuenciada y a través de avances progresivos, los que permitieron una nueva definición de qué significa para nuestro equipo la Fonoaudiología y la apuesta realizada en conjunto con los niños. De esta forma los descubrimientos y asombros que tuvimos, entregan grandes antecedentes de la relación entre lo que llevamos años aprendiendo y su flexibilización en el momento de la praxis.

También es necesario puntualizar que el trabajo comunitario no excluye las estrategias más tradicionales de trabajo, mientras estas sean útiles y atingentes a las demandas y necesidades de la comunidad. Al contrario, la experiencia comunitaria expande estas alternativas, reformulando nuestro conocimiento y modificándolo de forma creativa, para poder acompañar los procesos que cada comunidad vivencia.

V.7 Nuestros recursos para afrontar el proceso de IAP

Como ya se ha extraído previamente de la revisión bibliográfica, el desarrollo de un proceso de IAP demanda que las líneas de acción tengan como principio el promover la formación de redes conceptuales que conduzcan a un conocimiento más acabado de las variables que movilizan la comunidad, en pro de una acción colectiva que sea constante y favorablemente transformadora. A lo largo de este capítulo, se han dejado entrever una gama de aspectos obstaculizadores y facilitadores que formaron parte de nuestra conducta; o bien, que tuvieron que ser desarrollados durante los meses de trabajo para moldear una IAP efectiva. Dentro de las habilidades relevantes con las cuales debíamos contar como investigadores y participantes, el desenvolvimiento de nuestro desempeño contó con diversos matices.

Desde la óptica de la teoría, en un primer intento de acercamiento al Colectivo, uno de los recursos básicos con los que contábamos eran nuestros conocimientos teóricos adquiridos en algunas asignaturas de pregrado. Entre ellos se encuentran elementos concernientes a la Psicología Evolutiva, Psicolingüística y la Motricidad Orofacial. La utilización de esta información se manifestó en la capacidad de identificar si los niños con los que interactuábamos se

encontraban en un estadio del desarrollo acorde a su edad cronológica y, nuevamente, en el afán de identificar eventuales alteraciones ya sea en el desarrollo psicosocial, en las etapas del desarrollo del lenguaje o en el desempeño de habla de los niños.

“(...) Me llamó inmediatamente la atención su interposición lingual al hablar; fue inevitable comenzar de a generar hipótesis de por qué lo tenía. ¿MHO? [Malos Hábitos Orales] ¿debilidad lingual? me dio hasta risa pensar en eso tan compulsivamente, supongo que no es tan fácil despojarse de ese lado patologista.” (Paula Jaramillo, 2 de Abril)

“Llevaba un rato sospechando que A. tenía problemas en su proceso de adquisición de lectoescritura. Le comenté a Alison mi apreciación, y ella me sugirió que conversara con él un minuto antes de seguir con su tarea. Él tenía ganas de jugar, así que le propuse dibujar las letras que estaba copiando en su cuaderno (/m/ y /n/) en la palma de su mano imaginariamente y él debía adivinar qué letra era. Le gustó mucho el juego, ambos reímos haciéndolo. Al retomar la copia comenzó a leerme lo que escribía con un mejor rendimiento, para luego contarme que en realidad no le costaba tanto, solo estaba aburrido y cansado, pero ahora menos que al principio.” (Paula Jaramillo, 9 de Abril)

En este sentido, fue necesario extrapolar la utilización del material teórico hacia una perspectiva de observación entendida desde un clima ecológico. En este, el objetivo se orienta a caracterizar lo que ocurre en el ambiente educativo y cómo dicho ambiente influye en el comportamiento de sus integrantes, más allá de evaluar la eficacia de estrategias de evaluación o rasgos específicos de comportamiento basados en hipótesis previas (Pérez & Gimeno, 1985). Por tanto, en este caso la función observada en el comportamiento de los niños es la que se encuentra supeditada a la actividad o tarea concreta, lo cual desplaza el formato de evaluación estructurada.

La aplicación de este precepto constituyó un puente de acceso dentro del desarrollo del vínculo con los niños y del proceso de construcción de nuestro rol para con ellos, lo que en una primera instancia, se visualizó en la forma de percibirlos. Más concretamente, una de las herramientas que nos permitió acceder a la comunidad de manera más significativa, fue la observación.

El paso de concebimos a nosotros mismos desde observadores clínicos a observadores participantes fue gradual y de compleja internalización; trajo cambios profundos y modificó sustancialmente nuestra forma de entender e integrar nuestros conocimientos previos.

La práctica constante del ejercicio de observación fue entregando como necesidad el plantearnos frente a la realidad del colectivo como estudiantes de fonoaudiología sin desplazar ni quitar prioridad a nuestro rol de personas individuales, sino que integrándolo y poniéndolo a total servicio de nuestro trabajo, de tal manera de lograr situarnos acompañando a la comunidad, desde la horizontalidad. Esto implica un proceso largo, pues requiere de un estado de alerta a una cantidad mayor de estímulos, en un ambiente con límites menos abarcables sobre los cuales no se tiene control, y en un lapso de tiempo más prolongado. Gracias a este ejercicio consciente, pudimos fortalecer y ampliar nuestras habilidades de empatía, dadas por el acompañar cotidiano y un nivel de comprensión más cercano de un contexto real de participación, ya previamente descrito.

Al proyectar las consecuencias de este nuevo entendimiento sobre los parámetros para hacer observaciones tanto comportamentales como situacionales, se genera un quiebre al orientar nuestras visiones hacia el establecimiento de criterios de análisis interpretativo y un diseño de plan de acción. Esto se refiere, esencialmente, a la capacidad de disociar, sobre todo en una primera etapa, lo que nosotros como agentes relativamente externos a la comunidad posicionamos como relevante (ya sea de carácter adverso o favorable) y lo que ella misma identifica como aspectos dignos de discusión y análisis en el funcionamiento de sus esquemas sociales. Para Caride et al. (2006), la IAP exige esta premisa dentro de su modelo de trabajo, pues permite dar paso al proceso de jerarquización de elementos entre nuestras apreciaciones y las de la comunidad, según los correlatos que existan entre ellas: mientras más puntos álgidos en común existan entre ambos sobre una temática determinada, mayor relevancia tendrá en abordajes posteriores.

Dentro de la misma índole teórica, una de las redes de contenido en la que aún se perciben ciertos vacíos es precisamente en los constructos de conocimiento más concreto y estricto en lo que respecta al enfoque comunitario. Esto se da, principalmente, por factores como el tiempo destinado a la investigación o en un intento de priorizar lo que, según nuestra perspectiva, se traduciría en una mejor adaptación al contexto del Colectivo. A raíz de esto, hubo una serie de procedimientos planteados desde las experiencias de IAP revisadas que no pudieron ser sometidos al ejercicio de ser aplicados dentro un eventual quehacer

fonoaudiológico, ya descritos en V.5. No obstante, el uso de la bitácora como técnica de registro fue clave dentro de nuestra acción en el Colectivo; nos permitió apreciar la presencia real de un orden metodológico en nuestro trabajo, pues la relectura significó un ejercicio de propia observación que al ser de manera diferida y colectiva arrojó un panorama, en cierta medida, externos sobre nosotros mismos. Esto se tradujo en un desarrollo de habilidades metacognitivas y de meta análisis, enfocado al proceso de investigación propiamente tal.

Para Latorre (2003), una de las habilidades más relevantes que manifiesta el sentido de la IAP en sus lineamientos axiales, es el convertirse en agentes transformadores mediante un rol facilitador dentro de la comunidad. Es justamente esto lo que moldea todas las modalidades de conducta como investigadores, convirtiéndose en el fin último por el cual se deben potenciar todas las habilidades subyacentes. En cuanto a nuestro desempeño respecto de este punto, existió un crecimiento importante en cuanto a generar actividades que despertaran el interés de los niños (diseñadas luego de la instancia de diagnóstico participativo) en las cuales pudiéramos tener espacio para crear estrategias de apoyo en una visualización efectiva del contexto general compartido por los niños, tanto dentro del Colectivo como fuera de él (en el colegio, en el barrio).

"Los chicos debían escribir papeles con las cosas que les cuestan en distintos ámbitos y con propuestas sobre cómo solucionarlo y meterlas dentro de un globo, para luego reventarlos de manera divertida y compartir el contenido del papel en plenario. Sí, hubo desorden y conversaban todos al mismo tiempo, pero sentí que estaban, a su manera, atentos: si yo preguntaba si a alguien más le había pasado lo que se explicitaba en el papel, siempre había comentarios al respecto." (Paula Jaramillo, 19 de Agosto)

Los objetivos planteados de manera transversal en la mayoría de las actividades iban encaminados básicamente a propiciar un ambiente que incentivara a los niños a expresarse, a querer compartir sus impresiones sobre lo que observan y sienten. A nivel individual, registramos avances importantes; mientras que a nivel colectivo, se fue desarrollando más lentamente. Es aquí donde toma relevancia recalcar que el rol de facilitador no necesariamente está supeditado de manera única a visibilizar situaciones, sino que además puede implicar una modulación del ambiente donde se llevará a cabo el proceso de análisis.

"Creo que al haber iniciado con este espacio de ASC hemos contado con mayor flexibilidad en cuanto a la distribución y uso de los tiempos. Pero también veo como algo

que nos supera los problemas de escucha, toma de turnos y respeto colectivo, pues nos atrasa en el trabajo preparado y dificulta la comprensión de las instrucciones de cada actividad. Hoy se formó un caos tan grande entre gritos, golpes y conductas desafiantes ante nuestros llamados de atención que algo tan sencillo como dar las instrucciones se convirtió en todo un reto. En un momento realmente dudé de si seríamos capaces de terminar el día con la actividad hecha. Supongo que es en este punto donde más tendremos que intentar aplicar lo que significa ir diseñando en el camino el trabajo.”
(Paula Jaramillo, 26 de Agosto)

En estas circunstancias, el manejo de las conductas de interacción entre los niños era un factor clave, lo que para nosotros quedó como desafío seguir desarrollando. Como posibles elementos influyentes en este aspecto se identifican el poco tiempo de trabajo (meses), sumado al hecho de que, debido a la etapa del desarrollo en que se encuentran los niños, se torna más complejo para nosotros como observadores establecer patrones de comunicación más paralelos con ellos en cuanto a nivel de conocimiento de mundo y pensamiento crítico. Aún así, la calidad del vínculo formado con cada uno, y también en una dinámica grupal, dio cuenta de una integración significativa para nosotros, lo cual nos permitió instaurar como temática principal, el enfoque de derechos y desenvolver nuestro rol facilitador en torno a este en gran parte de las actividades.

“A pesar de que, como idea, se concibió como la actividad de un lunes más, la iniciativa fue creciendo hasta convertirse en un mini-proyecto que hemos levantado con los chicos hasta ahora. Como siempre, me sorprenden con sus habilidades para inventar historias, la naturalidad con la que llenan de color sus títeres y nos invitan a acompañarlos en los ensayos. Admito que me encanta verlos concentrados, colaborando incluso los más desordenados y agresivos...en definitiva, me gusta ver que construyen algo que está mediado por nosotros, que de alguna manera les hace sentido.” (Paula Jaramillo, 18 de Noviembre)

Por otra parte, al orientar el análisis hacia una caracterización de las habilidades personales aplicadas dentro de la dimensión pedagógica abordada en el voluntariado, un gran punto a favor con el que contamos como equipo en general consistió en experiencias previas en trabajo con niños en etapa escolar. Si bien esto en ocasiones puede haberse manifestado como un obstáculo por intentar incluirnos en el contexto con preconceptos que no eran acordes a ese

ambiente, también significó una ventaja al momento de generar actividades en el taller de Aprender Sin Cuadernos, y manejar actividades en grupo.

Un factor que se reconoció como complejo en cuanto a su manejo fueron los rangos de diferencia etaria que se daban en algunos de los niños de asistencia regular. El diseño de las actividades se basó, en la totalidad de las actividades, en el rango mayoritario dentro de la totalidad de niños asistentes al taller de ASC y a los juegos previos al apoyo escolar. Esto tenía como consecuencia que siempre hubiera un grupo pequeño de niños que se sintiera incómodo con participar, y decidiera aislarse. En el transcurso del semestre esto no pudo solucionarse, ya que como equipo de voluntarios no éramos suficientes como para segmentar a los niños por grupos más homogéneos y, en caso de que así hubiera sido, habrían quedado grupos de bajo número.

Más allá de esto, en la cotidianidad del trabajo, se observó que la simultaneidad entre la investigación y la acción que caracteriza a esta metodología, exige de manera potente un desarrollo y uso de la creatividad. No solo para el diseño de actividades y dinámicas en el grupo, sino que además para saber recoger necesidades y apreciaciones relevantes del niño sobre su entorno, ajustándose a sus parámetros de conocimiento de mundo; para desviar conflictos hacia soluciones más sanas; para despertar su interés y curiosidad; para fomentar el aprendizaje colaborativo, etc.

Al ver que muchas veces la metodología pedagógica utilizada por los programas educativos de los colegios en los cuales los niños estudiaban distaba de ser dinámica y promotora de un aprendizaje significativo, según lo referido por ellos mientras trabajaban (véase tareas de copia extensa y literal de la materia desde el libro al cuaderno, aprendizaje por automatismo, entre otros), esto lograba originar en nosotros intentos de generar formas más lúdicas de aprendizaje.

“(...) avanzamos muy lento porque A. quiere mostrar todo el tiempo el collage que hace con papel lustre. Intentan distraerme a mí haciéndome preguntas sobre la universidad y si tengo pololo. Y es ahí cuando caigo en la cuenta: ¿por qué siento que me distraen si yo puedo utilizar esto a mi favor para que trabajen? Hicimos un juego: ponía 5 minutos de tiempo en mi celular, y la que más avanzaba en su tarea tenía derecho a hacerle una pregunta a quién quisiera de las 4. El cambio fue notorio.” (Paula Jaramillo, 13 de Junio)

Esto implicó descubrimientos interesantes por parte de nosotros: las estrategias más atractivas para los niños impulsaban, de manera espontánea, una orgánica de trabajo colaborativo y mejoraban su motivación y disposición a realizar la tarea, disminuyendo agentes distractores.

“Efectivamente su tarea era aburridísima, y pestañeaba de cuando en cuando mientras yo le hacía escribir en su cuaderno las 3 américas. Ante eso, se me ocurrió una idea: le traje el globo terráqueo para que las viera más claramente, y me mostró donde estaba su casa. Todos los niños de la sala corrieron a indicarme las suyas también, la mayoría en Perú. Se dio una breve dinámica bien buena con el globo terráqueo, y les dije que los lugares estaban en una escala tan tan tan chiquita que nuestras casas eran más chicas que pulguitas allí. Luego, les pedí a todos que ayudaran a K. a encontrar los lugares que se pedían en su tarea, y los que no conocían los lugares aprendieron junto con ella.” (Paula Jaramillo, 27 de Junio)

“En ese momento llegó L., distraendo a las niñas y pidiéndome que fuera a la otra sala con ella. Supuse que ella también estaba evadiendo sus propias tareas y sacando la vuelta, pero decidí hacer algo: senté a L. conmigo, acerqué a A. y les pedí a las dos que le leyeran el cuento a N... L. se ofreció a construir con plastilina las cosas que iba relatando el cuento, lo cual animó mucho a las niñas. Así estuvimos un buen rato las cuatro, era genial darme cuenta que las tenía concentradas y animadas en la lectura, y que N. hacía recontado de la lectura que, por cierto, ni L. ni A. podían ir comprendiendo mientras leían.” (Paula Jaramillo, 5 de Septiembre)

En forma conjunta e íntimamente relacionado, se sucedió el desarrollo paralelo de un continuo emocional permanente y acorde a nuestro proceso de adaptación dentro del contexto del colectivo. Nuevamente, este aspecto fue determinante en incluir variadas facetas extra-profesionales de nosotros mismos, que condujeron a eventuales conflictos internos de diversa índole, así como también a hallazgos y aprendizajes de alta significancia.

Desde el primer minuto hasta el último en nuestro horario estipulado de asistencia, nos veíamos sometidos a sensaciones y líneas afectivas potentes, en las que existía una sorpresa constante de lo que cada niño era capaz de provocar en nosotros y viceversa. Si bien en una etapa inicial, el conflicto se situaba principalmente en despojarnos de nuestros prejuicios, con el tiempo eso se fue transformando a nuestra capacidad de decisión en cuanto al nivel de

cercanía que debíamos mantener con los niños, y a qué métodos utilizar para apoyarlos en las adversidades de sus microambientes individuales.

“Aún me falta ser más empático, menos aburrido y relacionarme más con las personas, buscar mediante la conversación, instancias para poder conocerlos más e indagar sobre sus gustos. Aunque ya tengo la impresión del gusto de varios: el baile.” (Nelson Muñoz, 4 de Abril)

El proceso de autoevaluación constante al que nos vimos sometidos, impulsado en primera instancia por las retroalimentaciones recibidas de los niños también generó estados emocionales y motivacionales de diversa índole. En un primer acercamiento, no tardamos mucho en notar que no importaba cuán claro tuviéramos a nivel cognitivo que los niños serían de manejo complicado y que no siempre querrían cooperar con nosotros, el experimentarlo era complejo de superar. Esto dio paso, inevitablemente, a episodios en los que carecíamos de tolerancia a la frustración, de paciencia e incluso de motivación cuando la situación se descontrolaba demasiado. Nos dimos cuenta de que el manejo de contextos grupales es considerablemente distinto a uno individual, y que las herramientas con las que contábamos si bien eran de ayuda, debían ser combinadas con otras que al parecer debíamos desarrollar. En definitiva, el impacto de intentar realizar cambios en un ambiente tan amplio y sentir los resultados tan lejanos, fue definitorio para comenzar a tomar medidas desde lo que nos proponía el modelo: indagar más a fondo en sus intereses y su contexto.

Con el tiempo, el vínculo se convirtió en nuestro fin y en nuestra herramienta más eficiente, y decidimos orientarnos hacia una apuesta más reflexiva sobre los actos de los niños, más que castigadora o de reprenderlos. Esto extrañó a los niños en muchas ocasiones, pues ese formato no forma parte de su estilo de comunicación cotidiana, pero ayudó a ir disminuyendo gradualmente los niveles de frustración y ansiedad iniciales, principalmente dados por la falta de control del contexto de trabajo.

“En cuanto a mis habilidades, siento que ya no me pongo tan impaciente como antes, y no me frustró si las cosas no salen como yo pensaba, solo dejo fluir pero siempre atento de las cosas que suceden y pensando como poder solucionarlas. No se me hace difícil explicar ciertas materias a los chicos, hacerlos reflexionar un poquito planteándoles desafíos – aunque muchas veces no les gusta hacer las tareas conmigo por lo mismo- pero siempre terminan agradeciéndome el apoyo.” (Nelson Muñoz, 18 de Junio)

"Me di cuenta, que en estos procesos uno no puede avanzar solo. Que no puedo ir guardando mis sensaciones, impresiones, molestias y frustraciones, porque eso únicamente desorienta todos los nortes que existían en un comienzo." (Paula Jaramillo, 30 de Mayo)

"Por romántico que suene, no se pueden hacer las cosas sin amor por las mismas. Siento que muchas veces caigo en eso, lo que coarta mi creatividad y sencillez con los niños y niñas. Mi frustración que se hacía latente en algunos momentos, se evaporaba cuando un niño podía sentirse bien con lo que lograra hacer, no por mi ayuda, sino que por su descubrimiento propio y su muestra de impresión al darse cuenta que sí podían." (Francisca Martínez, 14 de Mayo)

Dentro de los hallazgos interesantes que marcaron una influencia en nuestro tono motivacional, se encuentra el dejar de subestimar las capacidades de los niños basados en el prejuicio de una situación de vulnerabilidad. Esto fue clave para poder acercarnos de forma más asertiva a ellos y para situar como desafío de aún mayor relevancia el desplegar nuestra creatividad, con el fin de darles paso a sentirse más seguros de ellos mismos y sus capacidades. Esto también fue un elemento relevante en episodios de manejo de tolerancia y de aceptación de ciertas conductas impulsivas, ya que si bien en algunos casos fueron manejadas con rabia, progresivamente se fue dando paso a instancias de tipo consejería, que resultaban más sanas tanto para los niños como para nosotros.

"Sencillamente, casi no puedo creer que hayan respondido a la actividad de relajación, lo cual me hace pensar en que sigo subestimándolos y disponiéndome con cierto temor a fracasar en las actividades. Ese mismo temor me surge al pensar si es que el buen desempeño se correlaciona con mejoras concretas en nuestro vínculo con ellos. Sin embargo, creo que los niños no han dejado de ser igual de bulliciosos, gritones e inquietos que siempre; percibo que la diferencia está en que de algún modo les hace sentido lo que hacemos, y nos van dando un espacio dentro de su cotidianidad en el colectivo. ¿Será porque cada semana vamos generando estrategias para manejar eso que vimos dificultoso la semana anterior?" (Paula Jaramillo, 2 de Septiembre)

"Ha sido muy entretenido el ir superando todas las actitudes que me hacían no-disfrutar de los espacios: el fervor porque terminaran sus tareas, la impaciencia, la frustración de

“que sigan peleando”, la frustración por pensar que solo pueden relacionarse con gritos. Bastaba con aplicar un poco de paciencia, expandir la mente y preguntarles directamente qué cosas prefieren.” (Francisca Martínez, 23 de Agosto)

En materia del proceso de complementación entre voluntarios y administrativos en una orgánica de equipo, al ser una instancia por primera vez experimentada por nosotros como estudiantes de fonoaudiología y que, por tanto, no formaba parte de nuestro repertorio de habilidades, resultó muy enriquecedora. Fue interesante acceder a variadas nociones y aproximaciones sobre las variadas perspectivas de los conceptos de rol, responsabilidad y aceptación de diversidad metodológica, teórica y experiencial. En este aspecto, se considera que, por los motivos de tiempo ya descritos en V.4, no fue posible propiciar un nivel de compenetración profundo como equipo; sin embargo, se valora el ambiente fraterno y de confianza en que se nos incluyó durante el tiempo de trabajo, ante el cual como equipo intentamos responder de manera recíproca.

En términos globales, no cabe duda que todas las habilidades previas que fueron descritas y evidenciadas durante el voluntariado, junto con aquellas visualizadas como focos a desarrollar y/o fortalecer, aún constituyen un camino en construcción. Todo este aprendizaje, tanto de un punto de vista socioemocional como metodológico, nos orientó a un reencuadre de las expectativas de trabajo, tanto sesión a sesión como desde un punto de vista transversal en el tiempo, lo que demarcó aún más profundamente la vital importancia de una de las habilidades esenciales al trabajar con una comunidad: la adaptación.

A continuación se entrega una tabla resumen de todas las categorías con los elementos más relevantes del análisis de la información.

CATEGORÍA	ELEMENTOS RELEVANTES
1.- Nuestro acceso al colectivo sin fronteras	<p>Al iniciar el trabajo en comunidad, el periodo de acceso al lugar dio cuenta de una serie de fenómenos por los cuales el equipo de fonoaudiología tuvo que pasar para adaptarse a un escenario desconocido.</p> <p>En primer lugar, se debió manejar las expectativas, los prejuicios y la ansiedad que provocó el incorporarse al lugar. En segundo lugar, la visión elaborada durante los años de formación profesional hizo que el equipo de fonoaudiología adoptara una actitud interventora dentro del espacio, por lo que se buscaba solucionar problemas que los investigadores visualizaban sin considerar la opinión de los integrantes del colectivo.</p> <p>Este hecho generó malestar y frustraciones por parte de los integrantes de la investigación. Sin embargo, luego de un periodo de reflexión se logró flexibilizar la actitud y se comenzó a visualizar las situaciones desde una perspectiva más amplia con el fin de entender las realidades de los demás.</p>
2.- El proceso de vinculación con los participantes del Colectivo	<p>La creación de un vínculo con la comunidad resulta ser esencial en el trabajo de campo, en cuanto permite al investigador ser reconocido por los integrantes de ella como un actor familiar y relevante.</p>
3.-Entendimiento del contexto en el que se desenvuelven los niños	<p>El contexto es relevante, en la medida que permite comprender de mejor manera el discurso del otro, ya que funciona como elemento integrador de diversos elementos, los que determinan a la persona y sus percepciones.</p> <p>Es importante saber cómo y cuándo poder involucrarse, respetando las decisiones de la comunidad.</p>
4.- El trabajo en equipo durante el proceso	<p>Durante el proceso de participación comunitaria se tuvieron que establecer múltiples equipos de trabajo para lograr una meta colectiva. Este trabajo en equipo implica un reconocimiento del rol protagónico de todas las personas</p>

	<p>de la comunidad y valoración de las diversas opiniones presentes.</p> <p>Este trabajo genera la oportunidad de aprendizaje colectivo, el fortalecimiento de la identidad comunitaria y la comprensión de la diversidad. Para ello, se deben emplear habilidades relacionadas con la capacidad de escucha, reconocer y valorar la opinión de los otros, solidaridad y priorizar los objetivos en común.</p>
<p>5.- La realización de una IAP en Fonoaudiología</p>	<p>La IAP es un método de investigación que nos puede acercar a un trabajo basado en el enfoque comunitario. Sin embargo, no existirá desde el inicio un tipo de participación específica definida para realizarla, sino que esta debe ser consensuada con la comunidad.</p> <p>Se deben generar estrategias (técnicas de IAP, participativas u otras) para permitir que la comunidad tome un rol protagónico en su quehacer a través del diálogo. Estas pueden ser el diagnóstico participativo, las discusiones grupales, la creación y organización de proyectos colectivos, etc.</p> <p>En estos planos de acción comunitaria, la Educación Popular puede mediar entre el rol del fonoaudiólogo y las necesidades de la comunidad para su abordaje. El fonoaudiólogo participará en los espacios en los que se le permita acceso y que él mismo vaya favoreciendo en conjunto con los miembros del grupo.</p> <p>Un trabajo no investigativo con base al enfoque comunitario se puede desarrollar en términos similares a los de esta investigación pero meramente con el fin de propiciar el desarrollo de la comunidad a partir de la comunicación.</p>
<p>6.- Descubriendo ámbitos de acción en Fonoaudiología</p>	<p>La comunicación, en cualquiera de sus modalidades, es un medio universal de expresión entre distintas personas. Esta a su vez, al ser de calidad y ceñida a las necesidades aporta al bienestar psicosocial de las comunidades.</p> <p>En este sentido, la Fonoaudiología está capacitada para explorar estos canales y aportar en beneficio de los mismos, fortaleciendo el diálogo y decisión de las comunidades, actuando como un facilitador de procesos.</p>

<p>7.- Nuestros recursos para afrontar el proceso de IAP</p>	<p><u>Previos:</u> Experiencias previas de trabajo con niños que contribuyeron a facilitar el manejo de estrategias de dinámicas de grupo y el uso de la creatividad; conocimientos teóricos previos adquiridos en pregrado y en base a la búsqueda bibliográfica; la bitácora como instrumento estructurador y generador de un meta-análisis detallado.</p> <p><u>En desarrollo:</u> Aplicación de conocimientos teóricos previos propios de la disciplina en una observación comportamental y situacional centrada totalmente en la comunidad; estrategias metodológicas que permitan una recaudación de información contextual más detallada y concreta; estrategias que potencien un rol facilitador en la comunidad; estrategias psicológicas que permitan un mejor abordaje socioafectivo en la interacción cotidiana con los niños; conocimiento de estrategias que optimicen y faciliten el buen funcionamiento del equipo de trabajo interdisciplinario.</p>
--	---

Tabla 2. Cuadro resumen del análisis de contenido.

La finalización de la IAP

A modo de cierre, es necesario explicitar el fin de la Investigación-Acción Participativa para esta temporada 2013 en el Colectivo Sin Fronteras. Sin embargo, esta situación se vuelve compleja pues, como se ha mencionado a lo largo del todo el capítulo, se han experimentado una serie de fenómenos que nos motivan a seguir desarrollando actividades dentro del centro y proyectar nuestra participación en el espacio.

Es fundamental recordar que nuestra inserción en la comunidad no ha sido un trabajo unidireccional ni de beneficio individual. Si bien la mayoría de nuestras reflexiones y descubrimientos fueron gatillados personalmente por cada uno de los niños y niñas, a través de sus palabras y diálogos llenos de sencillez, alegría y sabiduría inocente, nuestra entrega y dedicación a cada una de las actividades se ha visto reflejada en pequeños cambios en la manera de actuar de los niños. Este hecho no hubiese sido posible si no hubiéramos logrado generar un vínculo especial con cada uno de ellos. Por tanto el desprenderse de un espacio en

el cuál se han formado lazos de afecto siempre genera repercusiones en el ámbito socio-afectivo desde todos los actores involucrados.

Pese a esto, fue necesario establecer fechas específicas en lo que respecta a la investigación y, por otro lado, nuestra participación como voluntarios(as) de Sin Fronteras. La primera determinación fue tomada a partir de nuestros objetivos y divisiones temporales que facilitarían el trabajo de investigadores, proponiendo como fecha límite en la construcción detallada de observaciones a octubre. Esta decisión no significó mayores dificultades, ya que nosotros continuamos asistiendo al colectivo como voluntarios.

En la actualidad, continuamos realizando apoyo escolar a los niños y niñas del centro y nos encontramos desarrollando en conjunto con las practicantes de Terapia Ocupacional el taller Aprender Sin Cuadernos (ASC), el que finaliza a mediados del mes de diciembre con una presentación de las actividades realizadas por los niños durante el semestre. No obstante, al terminar el año, el voluntariado escolar acaba y nuestro compromiso con el colectivo también finaliza.

En este sentido se nos hace necesario generar un plan de proyección de nuestra estada en el centro. Con esto, por ningún motivo señalamos que nuestra participación en el colectivo es crucial para mantenerlo, pero sí sería interesante continuar con esta línea de trabajo con los niños y niñas. Para ello, se ha pensado en el desarrollo de otros seminarios de investigación que complementen y amplíen la información recabada de esta tesis o bien seguir asistiendo como voluntarios durante los próximos años fuera del contexto académico.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

El Colectivo Sin Fronteras se presentó como un espacio de aprendizaje continuo sobre distintos ámbitos que no son muy comunes de abordar en de las investigaciones fonoaudiológicas del país.

En primer lugar, nos permitió vivenciar situaciones en un espacio comunitario vinculado a la educación, asunto que fue remodelando la aplicación de ciertos esquemas teóricos y conductuales instaurados en nuestra formación, desde sus raíces. A propósito de esto, un foco de cuestionamiento recurrente durante el transcurso de nuestra participación en el colectivo consistió en plantear en qué medida la dimensión de la educación forma parte de la dimensión salud al aterrizarla en el ejercicio actual no solo de la fonoaudiología, sino que de un profesional de la salud de cualquier área. En otras palabras, nos condujo a preguntarnos hasta qué punto reconocemos nuestro rol de educadores; qué prioridad y elementos de convergencia posee con respecto a nuestra labor como rehabilitadores y qué valor le entrega la sociedad hoy a la educación en salud en un contexto donde se nos percibe como profesionales más bien clínicos.

Desde nuestro parecer, de acuerdo a lo que nos deja este trabajo, el grupo de personas con las cuales participamos nos permitió extraer una faceta educativa que podría situarse como un punto crítico de partida desde el cual comenzar a forjar el resto de nuestras aristas fonoaudiológicas con nuevos matices -incluso la clínica-, perspectiva desde la cual el trabajo comunitario de la comunicación desde una altura de mira aún más integral y profunda, sería eventualmente más natural y espontáneo. Además, el sello distintivo que esta organización promueve, referido a la promoción y fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos, no hizo más que reforzar dichas apreciaciones al brindarnos la posibilidad de conocer una visión de cómo se trabaja desde este punto de vista.

En segundo, fue un espacio que nos permitió compartir de forma mutua con niños y niñas que pertenecen a un contexto sociocultural diferente, considerados en la mayoría de los casos una población con alto índice de vulnerabilidad, quienes a pesar de no contar con sus necesidades básicas totalmente resueltas, no reciben apoyo ni ayuda gubernamental. Esta realidad descrita crudamente, es la visión que comúnmente se tiene sobre la comunidad

migrante (sobre todo sudamericanos) y que requirió de tiempo para que nosotros mismos pudiésemos modificarla, para así poder mirar desde una perspectiva más positiva, a través del fortalecimiento de elementos que ellos poseen, pero que muchas veces se ignoran por obviedad. La buena convivencia y el bienestar grupal son factores implícitos que determinan la salud de las personas, sobre todo en contextos donde la vivienda es un espacio compartido por diversidad de personas. Es decir, no ignoramos las dificultades que pueden coexistir en el instante sino que se alzan a la vez todos los aspectos favorecedores que la persona y su comunidad posee, lo que es un cambio perceptivo nuestro, pero que resulta únicamente con el reconocimiento de sus propios protagonistas y sus deseos de ser agentes activos en la transformación de su realidad.

En tercer lugar, el trabajo con la Corporación y la comunidad infantil facilitó el cambio en la dinámica típica de salud y educación ya que pudimos realizar dentro de un mismo espacio el ejercicio descentralizado de ambos ejes, sin los obstáculos típicos que generan la división de ambas dimensiones. Esta vivencia posibilitó el trabajo desde un abordaje participativo, en el cual los niños y niñas fueron los protagonistas al tomar decisiones respecto a ciertas actividades desarrolladas en el Colectivo (principalmente la sección de juegos). Este cambio de paradigma actúa sobre un pensamiento social bastante impuesto: los niños no pueden tomar decisiones, los adultos debemos decidir por ellos para protegerlos. No obstante, los niños y niñas sí mostraron habilidades participativas, reflexiones adecuadas a sus necesidades y un planteamiento de propuestas de acuerdo a su ocupación: el juego.

Estos hechos nos exigen tomar en cuenta las demostraciones de autonomía y autodeterminación sobre los temas que les involucran directamente, lo que en un futuro no lejano permitirá el desarrollo de jóvenes con capacidad reflexiva, empoderada de sus capacidades y cercana a su identidad de ser una persona con derechos, mientras se sigan cultivando sus fortalezas y posibilitando los espacios de discusión.

Nuestra actuación dentro de este contexto, no habría tenido sentido si los integrantes no fuesen actores sociales empoderados, ya que habrían permitido que todas las acciones fuesen determinadas por un grupo cerrado, pero al no ser así, se permitió el desarrollo y creación de lo ya expuesto. Situación que nos permite profundizar tanto en la modalidad de las instituciones actuales, como en la modalidad de relación que se establecen en ellas, por lo que entendemos que la generación de políticas integrales y reales se deben dar desde el

conocimiento y comprensión de los espacios colectivos, ya que cada comunidad presentará realidades locales diversas y dispares entre territorios.

Para todos estos descubrimientos, fue necesario un proceso de aprendizaje distinto, que no castigara nuestros errores sino que los convirtiera en partes necesarias de la construcción que se llevaba a cabo, en conjunto con los aciertos, para comprender de mejor manera los contextos en que nos estábamos desarrollando, siendo necesaria una exploración inicial que mutaría durante todo el proceso de vinculación. Los tiempos individuales no siempre coincidieron con los grupales, como así tampoco los procesos de cada uno fueron sincronizados con el otro, pero fue necesario entender que existen diversos ritmos en cada persona y que es una situación que debe respetarse totalmente.

Estos hallazgos son relevantes cuando se toma en cuenta con quien trabaja la(el) fonoaudióloga(o): la persona, no la patología que puede estar cursando, porque es necesario considerar todas las dimensiones de su existencia (físicas, conductuales, emocionales, contextuales, culturales e históricas) para establecer una relación significativa con ellas, lo que es principal en cualquier tipo de proceso terapéutico. Al no fijarnos únicamente en las dificultades, sino que también en las fortalezas se manifiesta una nueva arista a considerar, la de ser también facilitadores de los procesos comunicativos del individuo con su entorno, mostrándole los recursos que el mismo posee para así edificar nuevas condiciones de vida (ya sea en un contexto rehabilitador o preventivo).

Además, todas estas variaciones no se producen únicamente en la persona con quien interactuamos, sino que gran parte de los reajustes nos involucran directamente a nosotros para seguir reformulando nuestra participación y perspectivas de vida, ayudándonos a convertirnos más favorablemente en individuos relevantes en la constante transformación social.

Todo lo ya mencionado, nos incentiva a cuestionar cómo la o el fonoaudióloga (o) puede realizar acciones concretas que permitan el desempeño del rol que proponemos: ser facilitador de la comunicación en la diversidad de ambientes posibles (tomando siempre en cuenta la comprensión de todos los requisitos mencionados).

Para estas reflexiones deseamos exponer algunos de los aspectos que rescatamos directamente de la experiencia, los que surgieron a partir de la alegría en las labores, la capacidad de soñar con una sociedad más justa y la intención de colaborar en la construcción

de estos cambios. Cualquier acción que se desee realizar debe tener como norte el bienestar comunicativo de las personas, potenciando el discurso.

En primer lugar fue necesario establecer algunos elementos necesarios para la configuración de este rol no tradicional. Elementos que muchas veces son inherentes a las personas, pero que es necesario concientizar para así poder contar con las herramientas a disposición ante cualquier evento. Nuestros resultados obtenidos después de todo el año de participación, se presentan a continuación.

Como para cualquier proceso nuevo, es fundamental aunar conocimientos sobre la temática que estamos realizando, que en este caso fue el enfoque comunitario y para poder obtener registros investigativos, saber también respecto a las posibilidades que ofrece la metodología cualitativa, las que favorecerán mucho los procesos.

Junto con esto, están las habilidades sociales básicas para establecer relaciones satisfactorias con otras personas: la empatía, para poder interiorizar las nuevas realidades sin establecer prejuicios injustificados; la paciencia, ya que cualquier experiencia que requiera compromiso y diversidad de personas exigirá tiempo para que los cambios sean reales y de calidad; y el respeto, que es vital para poder adaptarnos de una forma suave y en armonía con los otros.

También se requiere de tiempo particularmente destinado a aquellas labores, ya que los procesos comunitarios requieren de mucha escucha atenta, como también de tiempo para la planificación, los encuentros con los demás y los períodos de puesta en marcha de cualquier decisión que se aborde grupalmente. Esto exige disponer nuestras orientaciones siempre en pro del servicio, traspasando los intereses personales o de unos pocos, para atender a las demandas de la comunidad.

Otro aspecto no siempre mencionado, es el conocimiento de redes, programas o lugares a los que podríamos recurrir en caso de cualquier colaboración que se pudiese necesitar, ya que por lo general, el levantar cualquier tipo de proyecto exigirá más allá de las buenas intenciones y la disposición.

Teniendo en nuestras manos estos, pudimos desenvolvemos con mayor facilidad y conocer ampliamente el espacio en que estaríamos y las orgánicas presentes en la

Corporación, adaptándonos también a estas y luego, cuando ya habíamos experimentado la participación, atrevemos a proponer desde la humildad y la búsqueda del bien común.

Luego, cuando se está trabajando hay que ponerlas en práctica y también sumar otras capacidades necesarias para la superación de conflictos o el progreso de las iniciativas. Entre estas están las habilidades de conciliación entre personas, para así facilitar soluciones y mantener el ambiente como un espacio de creación y compañerismo, en vez de opacar los avances con dificultades internas que con un poco de voluntad se pueden solucionar. Lo que acompañado de una personalidad que tienda al dinamismo, a la versatilidad, a la creatividad y flexibilidad, puede permitir una superación más rápida de acontecimientos inesperados o no deseados.

Muchas veces los avances son lentos y hay etapas de frustración, por lo que el trabajo en equipo es indispensable para no detenerse y mantener las metas claras, ya que el apoyo ejercido entre todos los integrantes es una herramienta valiosa que debe cuidarse y cultivarse a través de la proactividad y disposición a la cooperación.

Y como último punto que pudimos dilucidar de todo este proceso, es la habilidad para poder trabajar desde nuestra persona construida desde la infancia y no únicamente desde el profesional con la gama específica de conocimientos. Esta fue una exigencia importante, ya que contribuye al interés en común y no dirige las discusiones hacia rumbos distintos a los precisados desde un comienzo entre todos.

Debemos mencionar que todo lo descrito es el paso primero, que debe ser continuado por una praxis coherente con las discusiones llevadas a cabo y las proyecciones determinadas en conjunto. Nuestra puesta en práctica ya fue descrita en el punto V.5, sin embargo, no es solo esa la posibilidad que pasó por nuestros pensamientos. En este trozo dedicado a la expresión de nuestros aprendizajes, deseamos también exteriorizar los distintos escenarios en que consideramos viable nuestra participación.

Al estar expuesta en toda nuestra vida, la comunicación es un objeto manipulable para diversidad de ideas. El humano, al ser social por esencia, utiliza la comunicación en todos los momentos de su vida, lo que no garantiza que esta sea llevada a cabo con facilidad ni que refleje completamente lo que muchas veces se desea expresar. En este sentido, que proponer actividades comunicativas de carácter lúdico o educativo puede ser necesario para ciertas

poblaciones, sobre todo en lo que respecta a la promoción de derechos humanos y el acceso a estos, para poder desarrollar en conjunto discursos que contribuyan al descubrimiento personal y las proyecciones sociales atingentes.

Siguiendo por una misma línea, la que es el fortalecimiento del discurso, proponemos la inclusión del fonoaudiólogo como apoyo en la creación de proyectos y actividades, los que deben responder a necesidades e intereses de las comunidades particulares, aportando en el crecimiento comunicativo en distintos niveles, ya sea para la misma persona o para cooperar en su interacción con los demás y favorecer su participación en la sociedad.

También, las comunidades pueden ser empoderadas a través de un hilo discursivo que vigorice la convivencia de las comunidades, a través de una comunicación emocional efectiva y ciertas habilidades pragmáticas que eviten conflictos innecesarios. Esto también es extrapolable a trabajos aún más locales, como es el nivel familiar, participando como guías en las conductas comunicativas que se vean más débiles, pudiendo incluso –si el ciclo vital familiar lo requiere– poder añadir actividades de tipo estimulación o prevención (en caso de niños o adultos mayores).

Otro de los conocimientos que parten desde nuestra disciplina y que pueden ser dispuestas a manos de agrupaciones, son las habilidades tanto lingüísticas como para o extralingüísticas, la que favorecen no solo la comprensión de las orgánicas internas, sino que también posibilitan la expansión de ideas, pensamientos o proyectos que la comunidad desee materializar en conjunto con otros grupos humanos con mismos deseos.

Todas estas ideas –aún– no materializadas son propuestas que crecieron al alero de nuestra creatividad y posibilidades ofrecidas por el contexto en que nos desempeñamos. A pesar de su naturaleza teórica, creemos profundamente que su realización sería un beneficio en cualquier lugar que manifieste necesitarlo, tanto para ellos como para cada uno de los que opten por aventurarse en esta nueva senda que hemos comenzado a caminar.

De todas maneras, nuestra imaginación no solo desarrolló estas ideas, sino que también vinculó esta experiencia local con otras experiencias nacionales –y transdisciplinares– que han propiciado la implicación del sujeto profesional, en contextos diversos poniendo al servicio sus saberes y acciones.

Este planteamiento se apoya en la noción de que dentro del área de la salud existen varias disciplinas que han desarrollado un extenso trabajo durante muchos años relacionados con la participación comunitaria. En este sentido, la fonoaudiología podría incorporarse estas experiencias mediante un trabajo interdisciplinar y así ir fortaleciendo los fundamentos y herramientas que justifiquen su actuar en estos espacios.

En otra perspectiva, organismos internacionales de salud han generado directrices generales en cuanto a la incorporación de la comunidad como un eje fundamental para el fortalecimiento de la salud de la población. Tal es el caso de la Organización Panamericana de la Salud, que a través de sus programas como la RBC, buscan generar estrategias aplicables en diversos contextos la que tienen como propósito lograr la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo nacional por medio del mejoramiento de la promoción y prevención de la salud, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades. En estos programas se subraya la necesidad de abordar la situación de salud desde una perspectiva de los derechos humanos y en contextos comunitarios.

A nivel local, desde la reforma de salud de 1997, el Ministerio de Salud ha tratado de incorporar los lineamientos generales emanados de los organismos internacionales y avanzar hacia un modelo de atención en salud que facilite la participación ciudadana. Para ello, ha desarrollado una serie de programas, dentro de los que se encuentran la transformación de los consultorios en Centro de Salud Familiar y la incorporación de los Centros Comunitarios de Rehabilitación al sistema de salud. En este sentido, el fonoaudiólogo no puede ignorar que el abordaje de las situaciones sanitarias a nivel global ha ido incorporando el enfoque comunitario dentro de sus principales objetivos. Por tanto, se hace aún más necesario el desarrollo de esta forma de trabajo dentro de nuestra disciplina para favorecer el cumplimiento de las metas sanitarias a nivel país y lograr considerar a las personas en la construcción de su salud.

En lo que respecta a la búsqueda de instancias para desarrollar dichas iniciativas, podría convertirse en una eventual responsabilidad de la Universidad el construir los espacios pertinentes, destinados a instaurar discusión y sembrar cuestionamientos en temáticas de salud pública, particularmente en lo referente a educación en salud y los avances en políticas públicas referentes al enfoque comunitario. Además, sería una propuesta interesante el instaurar dentro del plan de pregrado formación de conocimientos en cuanto a este enfoque, metodologías investigativas y técnicas cualitativas que puedan ser utilizados para abrir más posibilidades de

campo e impregnarse de las distintas realidades de los grupos sociales que conforman la población.

Cabe hacer hincapié de la intención de varias universidades de nuestro país en posicionar el trabajo comunitario como un foco importante a publicitar en sus perfiles de egreso. Esto demuestra, en cierta medida, la inclusión dentro de discurso de este ámbito incipiente. Las posibilidades que podrían demarcar esta realidad son variadas:

a) Falta de bases conceptuales y consensos en cuanto a lo que implica un trabajo comunitario, lo cual podría llevar a tergiversaciones producidas por perspectivas sesgadas y subjetivas

b) Intento de materialización de un espacio que se vislumbra vacío y dentro del cual se identifican necesidades a cubrir que fundamenten la presencia de la disciplina

c) Se origina como una arista en la generación de nuevas políticas públicas que se están impulsando, donde el Fonoaudiólogo podría insertarse.

Lo relevante, y que no debe ser descuidado, es que cualquiera de estos planteamientos u otra eventual razón existente, representa uno (o más) indicadores de transformaciones o tendencias que probablemente irán moldeando la acción del fonoaudiólogo hacia nuevos territorios.

En definitiva, si bien el nivel de correspondencia real entre el trabajo concreto de los profesionales y las aspiraciones que la carrera posee en cuanto a su inserción en contextos de salud comunitaria aún distan de ser un escenario tangible, sí existen brotes incipientes que pretenden forjar lineamientos más sólidos que sean construidos en conjunto, entre estudiantes, formadores y la propia comunidad, bajo el alero de un enfoque psicosocial de intervención en salud.

Considerando que desde un punto de vista histórico, no se cuenta con marcos conceptuales concretos generalizables a un plan curricular para avanzar en materia de un quehacer comunitario, uno de los actores sobre los que recae gran responsabilidad es el estudiantado. Es necesario organizar iniciativas que marquen precedente de las posibilidades de acción que tiene la fonoaudiología ejerciendo un rol social, donde se le otorgue relevancia a un proceso de asimilación de lo que, ante todo, significa una comunidad; donde se pueda vivenciar de manera tanto individual como colectiva, el impacto de la cultura en el sello

comunicativo de las diversas agrupaciones sociales. En otras palabras, comprender en primera instancia, y desde mucho antes de tener el título de fonoaudiólogo, lo que implica ser parte de una comunidad y el proceso de comunicación existente entre sus miembros.

A modo de conclusión, con la realización de este seminario se pretende contribuir a la construcción de un enfoque de trabajo centrado en la participación comunitaria, reconociendo el valor que implica el entendimiento de diferentes realidades. A través de esto, se espera lograr que se abran espacios de discusión y de actuación dentro de la disciplina que permitan visibilizar a la fonoaudiología en espacios de esta índole, acorde a las necesidades de la población y que sean un verdadero aporte a la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA, X., GONZÁLEZ, C., GUERRERO, A. (2002). *Los objetivos sanitarios para la década del 2000 al 2010*. Presentado y aprobado en las Mesas de la reforma de salud del Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

ALARCÓN, S. ISLA, X. MUÑOZ, C. (1999). Evolución histórica y desarrollo profesional de la Enfermería en Chile. *Cultura de los Cuidados; III (5); 45 – 51*.

ALCOCER, M. (1998). "Investigación Acción Participativa". En Galindo, J. (Ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (pp, 433 – 464)*. Addison Wesley Longman, México.

ALFAGEME, E. CANTOS, R. MARTÍNEZ, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid.

ALFARO, J. (1993). Elementos para una introducción a la Psicología Comunitaria. En: Saavedra, C (2005). *Aproximación al desarrollo actual de la Psicología Comunitaria, desde el análisis de las prácticas que ésta constituye en el campo de la intervención social*. Santiago, Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Comunitaria. Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Chile.

ALFARO, J. (2000). *Discusiones en Psicología Comunitaria*. Textos de docencia universitaria. Santiago: Universidad Diego Portales.

ALFARO, J. (2005). *Psicología comunitaria y políticas sociales: Análisis de su desarrollo en Chile*. *Revista Psicología Científica.com*, 7(1). Recuperado el 29 de marzo de 2013 desde: <http://www.psicologiacientifica.com/psicologia-comunitaria-politicas-sociales-chile>

ALFARO, J. & ZAMBRANO, A. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología & Sociedad; 21 (2): 275-282*.

ALZATE, M (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista De Ciencias Humanas; 28; 125 – 133*.

ARMANET, L. (2009). Proceso de innovación curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile; 20: 345 - 8*.

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y ESTIMULACIÓN (2004). Estados que ratificaron o adhirieron a la convención. Obtenido desde: <http://www.alaee.org/derechos/listf.html>

AGENCIA PARA SUSTANCIAS TÓXICAS Y EL REGISTRO DE ENFERMEDADES (2011). Principios de Vinculación Comunitaria. 2a edición. Disponible en http://www.atsdr.cdc.gov/communityengagement/pdf/Principles_Community_Engagement_2ndEdition_Spanish.pdf

ASÚN, M. (2009). *Prácticas comunitarias. Historias y desarrollos conceptuales en Santiago*. Presentación en Diplomado en Rehabilitación Psicosocial, Universidad Mayor. 3 de octubre de 2009.

BARBOZA, D. (2011). La construcción de los sujetos sociales: Entre Hegel y Althusser. *Revista Tales*; 4; 313 – 335.

BASCUÑÁN, H. CORREA, N. FUENTEALBA, H. (1991). *Centros Comunitarios de Salud Mental Familiar*. Rev. Psiquiatría VIII: 954-955. En Schliebener, M (2012). *COSAM Quinta Normal: Propuesta de Intervención de Terapia Ocupacional en programa Alcohol y Drogas Modalidad Ambulatorio Intensivo a Partir de una experiencia Práctica*. ContextO; 1(1); 83-137.

BELTRÁN, L. (1981). Adiós a Aristóteles. *Revista Comunicacáo e Sociedade*; 6; Silo Paulo, setiembre.

BERNAL, H (S/F). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière: Una sistematización del texto Teoría del Vínculo de Pichón. Disponible en <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>

BLASLOV, E (1996). Educación para el trabajo: una experiencia popular de la iglesia para Venezuela. Caracas. Obtenido en: http://www.apep-invecapi.com/apep/descargas/publicaciones/Educacion_y_Evangelio.pdf

BORBOLLA, M (2011). Sujeto y comunicación: bases de la transformación social. Universidad Autónoma de México. [Ensayo on line]. Recuperado el 24 de septiembre del 2013. Disponible en: <http://manuelhborbolla.files.wordpress.com/2011/09/sujeto-y-comunicacíc3b3n-bases-de-la-transformacion-social.pdf>

BRAVO, M (2004). Los Centros Comunitarios de Rehabilitación Población la Faena, Comuna de Peñalolén. *Proyecto de Facultad de arquitectura y urbanismo*, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

BRU, P. & BASAGOITI, M. (2003). La investigación-acción participativa como metodología e integración sociocomunitaria. *Revista Comunidad*, 6 (1).

CALVILLO, M., FAVELA, A. (S/F). Hacia la categoría de sujeto social en la teoría sociológica (Tesis on line). Recuperado el 25 de septiembre del 2013. Disponible en <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/polis/include/getdoc.php?id=148&article=137&mode=pdf>

CÁMARA DE DIPUTADOS DE CHILE (EN PRENSA). Cámara aprobó reforma constitucional que establece obligatoriedad del kínder. Obtenido en: http://www.camara.cl/prensa/noticias_detalle.aspx?prmId=74725

CANALES, M. (2007). El Enfoque Comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales de Víctor Martínez. *Revista Interamericana de Psicología*; 41 (2); 251-253.

CARIDE, J., CODERN, N., CORTÉS, F., IÑÍGUEZ, L., LLOBET, M., MONTENEGRO, K., MONTENEGRO, M. & TARANILLA, M. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Grau: Madrid.

CASAS, F (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

CEITLIN, J. GÓMEZ-GASCÓN, T (1997). *Medicina de familia: la clave de un nuevo modelo*. Madrid: IM&C.

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD (2001). Organización Mundial de la Salud. Ed. Madrid España. <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

CORTINES, A., CONTRERAS, F. CORTÉS, G.(2009). Estudio retrospectivo de los Terapeutas Ocupacionales titulados de la Universidad de Chile entre 1966 y 1976": Visiones y aportes de las 10 primeras promociones, Boletín Ciencias de la Actividad Física y la Salud. Universidad de Playa Ancha; 2; 19. En Oyarzún, N. Hacia la construcción de las prácticas comunitarias de Terapeutas Ocupacionales en Chile, desde una mirada socio histórica, desde 1972 hasta la actualidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*; 9; 149-165.

COLECTIVO SIN FRONTERAS (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Fundación Anide y Colectivo Sin Fronteras.

COLECTIVO SIN FRONTERAS (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Editorial Quimantú. Santiago Chile.

COLECTIVO SIN FRONTERAS (2011). *Perfil Institucional*. Corporación de Investigación y Desarrollo de la Sociedad y las Migraciones "Colectivo Sin Fronteras". Santiago, Chile.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2012). *Matrículas y programas de pregrado*. Recuperado en junio 2012 de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/~Consolidada2012/INDICES%202013.pdf>.

CONTRERAS, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. Ponencia publicada en la Serie Políticas Sociales N°58 de la CEPAL: Experiencias y metodología de la investigación acción participativa. Santiago, Chile.

COPPENS, F. & VAN DE VELDE, H. (2005). Módulo 4: Técnicas de Educación Popular. Programa de especialización en 'Gestión del Desarrollo Comunitario'. CURN/CICAP. Nicaragua. Obtenido en: http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/4.1._Texto_TecnicasdeEducacionPopular%5B1%5D.pdf?revision_id=80146&package_id=80083

CHAPARRO, R., FUENTES, J., MORÁN G., & MUJICA, N (2005). La Terapia Ocupacional en la intervención en salud comunitaria: el modelo educativo. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 0(5). Consultado el 5 de Mayo de 2013, desde <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewArticle/168/148>

DE BARBIERI, Z. (1999). Perfil profesional del fonoaudiólogo chileno. *Revista chilena de Fonoaudiología*; 1 (2); 5- 10.

DELGADO, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *XXI: Revista de Educación*; 21(7); 73 – 79.

DITUS, R. (2008). *El imaginario social y su aporte a la teoría de la comunicación: Seis argumentos para debatir. Cuadernos de ideas (19)*. 1a edición. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

ESCOBAR, H. (1999). Mesa redonda: Perfil del fonoaudiólogo en Chile: situación actual y proyecciones para el año 2000. *Revista chilena de fonoaudiología*; 1 (2); 11 - 16.

- FAINSTEIN, H. (1997). *La gestión de equipos eficaces*. Buenos Aires: Machi.
- FALABELLA, G. (2002). Investigación participativa (IAP): nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad. Ponencia publicada en la Serie Políticas Sociales N°58 de la CEPAL: Experiencias y metodología de la investigación acción participativa. Santiago, Chile.
- FALS BORDA, O (2009). *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; pp. 308 - 313.
- FLORES, R. (2007). El fenómeno inmigratorio en Chile: iniciativas gubernamentales destinadas a niños, niñas y adolescentes. En Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: CSF-Fundación Anide - Kinder Not Hilfe.
- FREIRE, P. (1969/1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI Editores. México.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. España.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores D.F., México.
- GAYTÁN, A. (1998). *Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala: Redd Barna.
- GEERTZ, C. (1973/2009). *La Interpretación de las Culturas*. España: Editorial Gedisa.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GUTIÉRREZ, P (2004). Intuiciones en el hacer, Reflexiones acerca del quehacer cotidiano en la intervención comunitaria. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*; 4; 25 - 34.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti y Unicef.
- HART, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Editorial PAU Education.
- INFANTE, M., COLOMA, C.J., & HIMMEL, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 149-160.
- INSTITUTO PROFESIONAL DE CHILE (S.F). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: http://www.ipchile.cl/carreras/fonoaudiologia/?gclid=CMjvz6zi_roCFUpnOgod DEwAYA
- JADRESIC, A. (2012). 'El año en que fue inaugurada la escuela de Fonoaudiología'. en: Hormazábal, X (ed). *Fonoaudiología: Historia y Proyección*. 1era ed. Santiago: Facultad de Medicina, U. de Chile. pp.17-20.
- JADUE, K. (2010). *Fortaleciendo el lenguaje y habla de niños y niñas*. Programa Chile Crece Contigo, Ministerio de Salud (MINSAL). Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/03/Fortaleciendo-el-lenguaje-y-habla-de-ninos-y-ninas.pdf>

- KAPLÚN, M. (1985). El comunicador social. Colecciones Ciespal: Quito, Ecuador.
- KAWULICH, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Revista foro de investigación cualitativa*; 6 (2); Art. 43.
- KRAUSE, M. & JARAMILLO, A. (1998). *Discusión crítica de la práctica de intervención psicológico-comunitaria en Santiago de Chile*. Artículo publicado en el libro: Intervenciones psicológico comunitarias en Santiago de Chile. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- KRAUSE, M. (2001). Hacia un redefinición del concepto de comunidad: cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*; X (2); 49-60.
- KRAUSE, M. (2002). Investigación-acción-participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. Ponencia publicada en la Serie Políticas Sociales N°58 de la CEPAL: Experiencias y metodología de la investigación acción participativa. Santiago, Chile.
- KRONENBERG, F. SIMÓ, S. POLLARD, N. (2007). *Terapia ocupacional sin fronteras, aprendiendo del espíritu de supervivientes*. Madrid: Editorial Médica Panamericana. pp 168-169.
- LATORRE, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. 4ª edición. Grao: Madrid
- LIEBEL, M. (1994). *Infancia y trabajo. Para una mejor comprensión de los niños trabajadores en diferentes culturas y continentes*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- LÓPEZ, K (2012). Aportes del paradigma biomédico a la disciplina fonoaudiológica. Documento de trabajo. Asignatura Fundamentos Fonoaudiológicos. Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle. Cali: periodo febrero - julio de 2012. Extraído el 7 de Marzo de 2013 desde: <http://fonoaudiologiaunivalle.jimdo.com/paradigmas-en-fonoaudiolog%C3%ADa/biom%C3%A9dico/>
- LÓPEZ A., PARADA A., SIMONETTI F. (2009). *Psicología de la comunicación. Enfoque Interaccional*. 5ª edición: Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MAGGIOLO, M. & SCHWALM, E. (1999). Escuela de Fonoaudiología: Notas acerca de su historia. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 1 (1), 5-10.
- MARDONES, P. (2006). *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial*. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/mardones.pdf>
- MARTIN BARBERO, J. (2006). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. España: Editorial Norma.
- MARTÍNEZ, J. (2003). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según Censo 2002*. Serie Población y Desarrollo N° 49. CEPAL/CELADE. Santiago Chile en http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/1727234.pdf

MARTÍNEZ, V. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Santiago: FACSO, Universidad de Chile.

MAYA JARIEGO, I. (2004). Sentido de Comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), pp. 187-211.

MAYOL, A. (2012). *No al Lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*. Editorial DEBATE. Santiago de Chile

MENDIVE, S. (2004). Entrevista al Dr. Juan Marconi, Creador de la Psiquiatría Intracomunitaria: Reflexiones Acerca de su Legado Para la Psicología Comunitaria Chilena. *Psyche* [online]; 13 (2); 187-199. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200014&lng=es&nrm=iso.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, MINEDUC (S.F.). *Bases Curriculares del Currículum Nacional*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2013 de http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

MINISTERIO DE SALUD, MINSAL (2008A). *En el camino a Centro de Salud Familiar*. Gobierno de Chile, Subsecretaría de redes asistenciales. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE SALUD, MINSAL. (2008B). *Rehabilitación basada en la comunidad*. En *Sistematización de la Experiencia de Rehabilitación Basada en la Comunidad en Monte Patria*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Salud Pública.

MINISTERIO DE SALUD, MINSAL, SUBSECRETARÍA DE REDES ASISTENCIALES (S.F. A). *Centros Comunitarios de Salud Familiar (CECOF)*.

MINISTERIO DE SALUD, MINSAL (S.F. B). *Sobre Chile Crece Contigo*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/presentacion-del-sistema/>

MINISTERIO DE SALUD, MINSAL, SERVICIO DE SALUD METROPOLITANO NORTE (S.F. C). *Atención Primaria*. Recuperado el 6 de Mayo de 2013 de http://ssmetropolitano.norte.redsalud.gov.cl/atencion_primaria.ajax.php

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE LA PRESIDENCIA (S.F.). *Elaboración de diagnósticos participativos*. Serie: Participación ciudadana para una mejor democracia. Subsecretaría General de Gobierno. Recuperado el 18 de Noviembre de 2013 de http://www.gobiernoabierto.gob.cl/sites/default/files/biblioteca/Serie_5.pdf

MINOLETTI, A. (2012). *Avances en las Políticas y Servicios de Salud Mental en Chile desde 1990: Logros y Desafíos*. Conferencia del Dr. Alberto Minoletti en el Servicio de Psiquiatría del Complejo Asistencial Barros Luco. Santiago, Chile.

MONTERO, M. (1984). La Psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista latinoamericana de psicología*, 12(1), 159-170.

MONTERO, M. (1996). *Ética y política en Psicología. Dimensiones no reconocidas*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2013, de: www.antalaya.uab.es.

- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria, Desarrollo, Conceptos y Procesos*, Argentina: Editorial Paidós.
- MONTERO, M. (2004B). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psyche (Santiago)*, 13(2), 17-28.
- MONTERO, M. (2005). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria, la tensión entre comunidad y sociedad*. Argentina: Editorial PAIDOS.
- MONTOYA-AGUILAR, C. (2008). Atención primaria de salud. Alma Ata otra vez y la experiencia de Chile. *Cuadernos Médicos Sociales (Chile)*; 48 (3): 147-154.
- MUIÑOS, R. (2006). *El diagnóstico participativo*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- NAVALLES, J. (2008). Prolegómenos a la psicología social: La idea de atmósfera en la psicología de la colectividad. Cuadernos de ideas (17). 1ra edición. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- OYARZÚN, N. (2009). Hacia la construcción de las prácticas comunitarias de Terapeutas Ocupacionales en Chile, desde una mirada socio histórica, desde 1972 hasta la actualidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*; 9; 149-165.
- OMS (2012). *Guía para la rehabilitación basada en la comunidad (RBC)*. Biblioteca de la OMS.
- ORTIZ, M. & BORJAS, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*; 17 (4), 615-627.
- OSSANDÓN, L. (2002). *Migrantes andinas en Chile, el caso de la migración peruana*. Santiago: Fundación Instituto de la Mujer. Recuperado el 20 de Abril del 2013 en http://www.insmujer.cl/migrantes_andinas_chile.pdf
- PASCUALI, A (1978). *Comprender la comunicación*. Editorial Monte Ávila: Caracas.
- PAVEZ, I. (2010). Los derechos de las niñas y niños peruanas en Chile: la infancia como un nuevo actor migratorio. *Revista Enfoques*; 8 (12).
- PAVEZ, I. (2010B). Los derechos de las niñas y niños peruanos migrantes en Chile (Avance de Tesis Doctoral). *El observador*; 6(1); pp. 62-80.
- PAVEZ, M., COLOMA, C. & MAGGILOLO, M. (2008). *El desarrollo narrativo. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno de lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.
- PEÑALOZA, C. (2012). Introducción: Y todo comenzó en 1955. *En: Hormazábal, X (ed). Fonoaudiología: Historia y Proyección*. 1era ed. Santiago: Facultad de Medicina, U. de Chile.
- PINCHEIRA, S. (1982). Evolución de la Enfermería en Salud Comunitaria y su Repercusión en el Desarrollo de la Enfermería. *Revista de Enfermería de Chile*; XVII (73); 32-34.
- PICHÓN, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. 5a edición. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.

PIPER, I. (2008). La institucionalización de dos prácticas de la psicología en Chile: la psicología Comunitaria y la psicología de los Derechos Humanos. *Revista de Psicología*, XVII (2).

POBLETE, R. (2006). Intervención educativa en contextos multiculturales Escuela República de Alemania: Educando sin fronteras. (Tesis doctoral. Departamento de Antropología social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona). Barcelona.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (S.F). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: [http://fonoaudiologia.uc.cl/index.php?view=article&catid=73%3Aperfil-del-egresado-&id=75%3Aperfil-del-egresado-&format=pdf&option=com_content &Itemid=1111](http://fonoaudiologia.uc.cl/index.php?view=article&catid=73%3Aperfil-del-egresado-&id=75%3Aperfil-del-egresado-&format=pdf&option=com_content&Itemid=1111)

RAUBER, I. (2004). *Sujeto social, político, histórico en Latinoamérica hoy*. Razones para su rearticulación. Tesis Doctoral en Ciencias Filosóficas. Instituto de Filosofía, Ciudad de La Habana.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.) [en línea]. Recuperado el 25 de septiembre de 2013 de <http://rae.es/>

RIEIRO, A. (S/F). El sujeto: entre relaciones de dominación y resistencia. Disponible en <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Anabel%20Rieiro%20El%20sujeto%20entre%20relaciones%20de%20dominaci%C3%B3n%20y%20resistencia.pdf>

ROBERTAZZI, M (2011). *Psicología social latinoamericana: Una respuesta neoparadigmática*. Documento de cátedra de la carrera de Psicología. Universidad de Buenos Aires (UBA). Recuperado el 29 de Septiembre de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/latinoamericana.pdf

ROJAS, C. (2009). Lo global y lo local en los inicios de la planificación familiar en Chile. *Estudios Avanzados*; 11; 7-27.

ROSSELOT, E. (2003). Misión, visión y perfil profesional. Santiago: Departamento de educación en Ciencias de la salud.

ROZAS, G (1993). Psicología Comunitaria y programas gubernamentales vinculados a la superación de la pobreza. *Revista de Psicología*; IV; 45 – 51.

RUEDA, L. (2003). Breve historia de la Terapia Ocupacional en la especialidad de Psiquiatría y Salud Mental. Biblioteca Virtual universal. Universidad de Chile. Santiago.

SAAVEDRA, C (2005). *Aproximación al desarrollo actual de la Psicología Comunitaria, desde el análisis de las prácticas que ésta constituye en el campo de la intervención social*. Santiago, Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Comunitaria. Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Chile.

SÁNCHEZ VIDAL, A. (1996). *Psicología Comunitaria: Bases conceptuales y métodos de intervención*. 1a edición. Barcelona: Editorial EUB

SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD, SENADIS (2013). *Senadis lanza centro comunitario de rehabilitación en Puerto Natales*. Recuperado el 8 de Mayo de 2013 de, http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2925/senadis-lanza-centro-comunitario-de-rehabilitacion-en-puerto-natales.

SCHLIEBENER, M (2012). COSAM Quinta Normal: Propuesta de Intervención de Terapia Ocupacional en programa Alcohol y Drogas Modalidad Ambulatorio Intensivo a Partir de una experiencia Práctica. *ContexTO*; 1 (1); 83-137.

SCHENSUL, S.,SCHENSUL, J. Y LECOMPTE, M. (1999). Métodos etnográficos esenciales: observaciones, entrevistas y cuestionarios (2do libro de set de herramientas para el etnógrafo). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

SOTO, H. (200). La fonoaudiología entra fuerte en atención primaria. Entrevista Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Recuperado el 29 de mayo del 2013 de: <http://www.med.uchile.cl/entrevistas/2878-la-fonoaudiologia-entra-fuerte-en-atencion-primaria-.html>

STEFONI, C. (2001). Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas, CLACSO.

STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: University of Cambridge Press.

STRAUSS, A. CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

SUÁREZ, D. (2010). Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo, etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as (Tesis para optar al grado de magíster en psicología comunitaria, Universidad de Chile). Santiago, Chile.

TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS.

TIJOUX, M. (2007). Peruanas inmigrantes en Santiago: un arte cotidiano de la lucha por la vida, en Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*; 6 (18); 0.

TISNÉ, L. (1994). Presencia de la matrona en la salud de Chile. *Revista Médica de Chile*; 122; 1318 – 1326.

TORRES, A. (1999). Mesa redonda: Perfil del fonoaudiólogo en Chile: situación actual y proyecciones para el año 2000. *Revista chilena de fonoaudiología*; 1 (2); 11-16.

TORRES, R (2001). *Monografía: Experiencias de Psiquiatría Comunitaria en Chile*. Curso de Educación Continua: Gestión en Psiquiatría y Salud Mental. Santiago. Unidad de Psiquiatría. Facultad de Cs. Médicas. Universidad de Santiago de Chile.

UNICEF (2011). *Módulo 3: contexto, familia y comunidad. Paquete de Recursos para la supervivencia, crecimiento y desarrollo de la primera infancia*. Obtenido en: <http://primerainfancialac.org/modulo3.html>

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de:http://www.udla.cl/carrera/fonoaudiologia?origen=google&gclid=CKit-vXh_roCFSLxOgod5wIAsw

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: http://www.unab.cl/admision/fonoaudiologia.aspx?gclid=CJaG4sTg_roCFSHNOgodIEUADg

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://fonoaudiologia.uach.cl/descripci%C3%B3n-de-la-carrera>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www.uaautonoma.cl/index.php/admision/carreras/facultad-de-ciencias-de-la-salud/fonoaudiologia/>

UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www.ubo.cl/admision/carreras/facultad-de-salud-deporte-y-recreacion/fonoaudiologia/>

UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://postulantes.ubiobio.cl/web.v2/?c=pub&num=60>

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://admision.uct.cl/facultades/ficha-Fonoaudiologia.php>

UNIVERSIDAD DE CHILE. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://fonoaudiologia.med.uchile.cl/perfil-profesional/15-perfil-del-egresado.html>

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA INFORMÁTICA. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: http://www.ucinf.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=443&Itemid=173&idm=63

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www2.udec.cl/fonoaudiologia/carrera.html>

UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://medicina.udd.cl/fonoaudiologia-santiago/escuela-de-fonoaudiologia/perfil-del-fonoaudiologo/>

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www.med.ufro.cl/fonoaudiologia.htm>

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www.uisek.cl/Carreras.aspx?carrera=fonoaudiologia>

UNIVERSIDAD MAYOR. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www.umayor.cl/um/fonoaudiologia-umayor/#profesional-tab>

Universidad Pedro de Valdivia. (s.f.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: <http://www.upv.cl/fonoaudiologia-perfil.html>

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: http://www.uss.cl/carreras/fonoaudiologia/?utm_source=google&utm_medium=adwordscpa&utm_campaign=adwords

Universidad Santo Tomás. (s.f.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de:<http://www.santotomas.cl/ust/facultad/portada/salud/carrera/76/fonoaudiologia>

UNIVERSIDAD DE TALCA. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de:<http://salud.otalca.cl/escuelas/fonoaudiologia/>

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de:http://fonoaudiologia.uv.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=15

UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR. (S.F.). Perfil de egreso Fonoaudiología. Recuperado el 25 de octubre del 2013, de: http://www.uvm.cl/carreras/fonoaudiologia/fonoaudiologia_plan.shtml

VARGAS, L. & BUSTILLOS, G. (2010). *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.

VERA, S. (2011). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: El movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Anuari del conflicte social*; 1 (1); 286-309.

VIVEROS, F. VIVANCO, S. CILLERO, M. (2012). Nueva institucionalidad de infancia y adolescencia en Chile (aportes de la sociedad civil y del mundo académico). *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia*; 13(1); 8-31.

VOGLER, P., CRIVELLO, G. Y WOODHEAD, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. Fundación Bernard Van Leer.

WIESENFELD, E. (1994). Paradigmas de la Psicología Social Comunitaria Latinoamérica. En Montero, M. (coord.). *Psicología Social Comunitaria* (47-74). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.



ANEXO N°1

REGISTRO DE INTERVENCIÓN GRUPAL (RIG)

RIG 1

DIA, MES Y AÑO DEL REGISTRO	19 de Agosto de 2013
NOMBRE DEL GRUPO/TALLER	Aprender sin Cuadernos
RESPONSABLES	Estudiantes en práctica T.O Voluntarios Fonoaudiología Voluntarias Alemania
NOMBRE MONITORES PARTICIPANTES	Daniela Aguilera, Ana Bustamante, Sarah Kohane, Laura Van Treel, Paula Jaramillo, Daniel Larenas, Benjamín Calixto,
SEDE	Independencia
RANGO DE EDAD PARTICIPANTES	6 a 15 años
CANTIDAD DE NIÑOS/AS	15 niños/as

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

General: Conocer las principales dificultades de los niños y sus posibles soluciones expresadas por ellos mismos.

Objetivos específicos:

- Que los niños logren conocerse entre ellos
- Que los niños logren identificarse con la problemática del otro
- Identificar problemáticas y situaciones específicas para trabajarlos posteriormente

Actividad: Diagnóstico Participativo. “Los secretos del globo”

Descripción sesión:

Se comienza sesión con una actividad rompe hielo; la cual consiste en lanzar un pañuelo enrollado a una persona en específico, la cual se debe presentar, con su nombre y comentar lo que le gusta hacer, dónde le gusta estar y con quién, luego ésta debe lanzarlo a otra persona para que se presente y así sucesivamente.

Posteriormente se explica la actividad a realizar, realizando un encuadre sencillo y concreto para que los niños lo comprendan fácilmente. Debido a la cantidad de niños, se forman dos grupos, elegidos de manera aleatoria, 8 niños en un grupo y 7 en el otro.

En esta actividad de evaluación, le solicitamos a cada niño que escriba en un papel de color amarillo sus principales dificultades y en otro papel de color azul escriba las posibles soluciones. En algunos casos específicos se apoya en la escritura a algunos niños. Posteriormente, deben ingresar los dos papeles al globo y luego inflarlos. Cada niño debe reventar el globo de la manera que se explicita en un papel que deben elegir al azar. Debe rescatar ambos papeles y leerse los a los compañeros, se aceptan opiniones y comentarios de los otros niños de manera de recoger la mayor información posible e identificar si a alguien le sucede lo mismo. Cada respuesta debe ser escrita en un papelógrafo. Finalmente se hace el cierre, resumiendo las respuestas de los niños y agradeciéndoles su participación.

Logros:

- Lograron problematizar sus realidades
- Se identificaron y compartieron las opiniones de los otros niños

Dificultades:

- Conducta disruptiva de algunos niños que entorpecía la actividad
- No todos saben escribir
- Falta de internalización del espacio del taller, el cual no es para hacer las tareas

Observaciones:

Se debe recalcar el encuadre constantemente, además de las reglas del taller. Debido a lo mismo, debemos coordinar como grupo nuestra organización y los límites que toleraremos en circunstancias puntuales.

Sorprenden algunas respuestas violentas por parte de los niños, por ejemplo, “una de mis dificultades es que no puedo ganar cuando peleo con un adulto”.



REGISTRO DE INTERVENCIÓN GRUPAL (RIG)

RIG 3

DIA, MES Y AÑO DEL REGISTRO	2 de Septiembre de 2013
NOMBRE DEL GRUPO/TALLER	Aprender sin Cuadernos
RESPONSABLES	Estudiantes en práctica T.O Voluntarios Fonoaudiología Voluntarias Alemania
NOMBRE MONITORES PARTICIPANTES	Daniela Aguilera, Ana Bustamante, Sarah Kohane, Laura Van Treel, Daniel Larenas, Paula Jaramillo, Benjamín Calixto, Nelson Muñoz
SEDE	Independencia
RANGO DE EDAD PARTICIPANTES	6 a 15 años
CANTIDAD DE NIÑOS/AS	15 niños/as

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

General: Que los niños/as logren explorar y conocer la comunicación a través de los movimientos corporales.

Objetivos específicos:

- Que los niños/as logren reconocer e identificar nuevas estrategias de expresión y comunicación.
- Que los niños/as logren comunicarse a través de su corporalidad.
- Que los niños/as logren comprender a sus compañeros mediante su expresión corporal.
- Que los niños/as logren construir un espacio de comunicación, expresión y comprensión a través de los movimientos, colectiva y participativa.
- Que los niños/as logren escuchar y conocer su cuerpo, y las sensaciones de éste a través del movimiento.

Actividad: Hablar sin Palabras.

Descripción sesión: El grupo total se divide en dos, trabajando en salas diferentes para mayor uso del espacio. Se da inicio con las actividades mediante la expresión de emociones y situaciones

específicas, las cuales son definidas y expresadas por un monitos a cargo, y las que deben ser representadas a través del cuerpo por quienes participan, estas fueron: alegría, dolor de “guatita”, hambre, pena, soledad, entre otras. Es segunda instancia, se realiza una actividad de regulación del movimiento a través de la marcha con el uso de inputs que determinan el ritmo y frecuencia mediante aplausos, como también indicaciones verbales para el cambio de dirección y sentido de la marcha.

Uno de los dos grupos, además realiza una actividad de descarga de ansiedad mediante ejercicios de activación (cambios de posiciones bruscos, e inesperados según sea la orden verbal que se entrega)

Para finalizar, se realiza una sesión de Relajación guiada, se utiliza música ambiental, y se les pide a los participantes puedan colocarse en una posición cómoda en algún espacio de la sala. Se orienta inicialmente para lograr un estado de concentración en la actividad, y en el propio cuerpo.

Uno de los dos grupos, posteriormente, realiza una actividad de improvisación a través del Baile.

Logros: Se dan por cumplidos los objetivos de la sesión. Lográndose un nivel de relajación final, y el aprendizaje y reconocimiento de la expresión corporal como herramienta de comunicación efectiva. Además, se destaca el compromiso, la participación y el interés de quienes asistieron por participar de cada actividad.

Dificultades: Espacio físico restringía las posibilidades de hacer debido al tipo de actividad propuesta. Impuntualidad de algunos participantes interrumpían la actividad ya iniciada.

Observaciones: El uso de la música como recurso, favoreció la auto-regulación de quienes participaron. Siendo un elemento determinante para la atención y concentración de los niños/as en las actividades.

REGISTRO DE INTERVENCIÓN GRUPAL (RIG)

RIG 5

DIA, MES Y AÑO DEL REGISTRO	23 de Septiembre de 2013
NOMBRE DEL GRUPO/TALLER	Aprender sin Cuadernos
RESPONSABLES	Estudiantes en práctica T.O Voluntarios Fonoaudiología Voluntarias Alemania
NOMBRE MONITORES PARTICIPANTES	Daniela Aguilera, Ana Bustamante, Sarah Kohane, Laura Van Treel, Francisca Martínez, Nelson Muñoz, Benjamín Calixto
SEDE	Independencia
RANGO DE EDAD PARTICIPANTES	6 a 15 años
CANTIDAD DE NIÑOS/AS	15 niños/as

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

General: Que los niños/as logren identificar las demandas y necesidades que otro requiere para enfrentar la vida y la sociedad a través de la representación de un extraterreste en un nuevo mundo.

Objetivos específicos:

- Que los niños/as logren identificar e incorporar en su discurso el concepto de interculturalidad.
- Que los niños/as logren problematizar desde su experiencia la situación de llegar a un nuevo lugar.
- Que los niños/as logren construir un discurso basado en la interculturalidad y los derechos.

Actividad: Extraterrestres

Descripción sesión:

Se lleva a cabo en un solo grupo de trabajo. Se explican los objetivos de la sesión y las instrucciones de la actividad. Los niños/as se disponen alrededor de las mesas de trabajo, y comienzan con la construcción de sus dibujos previa conversación respecto a si conocían o no cómo eran estos sujetos, si los habían visto y que características presentaban. Esto permitía una idea general para orientar a la creación colectiva de un dibujo.

Logros: Se dan por cumplidos los objetivos de la sesión. Cada niño logra reconocer las demandas de un sujeto respecto sean sus necesidades. Se observa en el discurso el concepto de intercambio cultural, reciprocidad de aprendizaje y de interculturalidad.

Dificultades: El tener que escribir las características del sujeto a construir y de definirlo, dificultó a los niños.

Observaciones: El uso de un platillo volador para dar el espacio de dialogo y conversación motivó la participación de los niños/as en la actividad, manteniendo su respeto y atención.



ANEXO N°2

Actividades y Dinámicas para el Trabajo de La Comunicación de los Niños

El siguiente archivo fue realizado por estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad de Chile y de Terapia Ocupacional de la Universidad Andrés Bello durante su participación en el Colectivo "Sin Fronteras" en el segundo semestre del año 2013. Las actividades tienen siempre modalidad grupal y directa; y son realizadas durante los primeros 20 minutos del taller de Apoyo Escolar.

PROPÓSITO

Dicha propuesta, está planteada en el contexto de que los niños que asisten al Colectivo Sin Fronteras, salen de sus respectivos colegios y posteriormente asisten a los talleres de Apoyo escolar, no existiendo un espacio de distracción. También suele suceder, que en algunos casos los niños salen de sus colegios y llegan a la casa a realizar labores domésticas, como cuidado de hermanos pequeños, limpieza y/o cocina.

Por lo tanto, las actividades planteadas surgen con la necesidad de equilibrar sus actividades y otorgarles un espacio de juego, en el cual además se promueven los derechos y la convivencia grupal.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Promover los derechos de los niños, principalmente, el derecho a jugar, favoreciendo la participación individual y convivencia grupal.

Objetivos específicos:

- Promover el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y de interacción entre los integrantes del Colectivo.
- Promover la no violencia y discriminación, así como el respeto hacia sus pares y/o tutores.
- Favorecer un espacio lúdico, en el que se promueva el respeto de turnos y cumplimiento de reglas.

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO:

Durante el primer semestre del año 2013, los estudiantes de fonoaudiología de la Universidad de Chile, realizan una evaluación del taller de apoyo escolar, rescatando sus fortalezas y dificultades.

Para llegar a los resultados, se realizó una actividad lúdica llamada “Barco en Niebla”, en la que los 15 niños asistentes jugaron a encontrar trozos de cartulina que representaban al Colectivo. Posteriormente, se les pidió que escribieran en éstos, sus opiniones sobre el desarrollo del apoyo escolar durante el primer semestre de 2013.

Con esta actividad se buscó desarrollar habilidades de trabajo en equipo y expresión oral y escrita en los niños. Además, se promovieron los Derechos del Niño, como por ejemplo, el ser llamado por su nombre y el derecho a expresarse libremente.

Los resultados obtenidos fueron:

LO QUE ME GUSTÓ

(Dichas respuestas están escritas explícitamente como las expresaron los niños)

- Trabajar
- Bailar
- Nos gustó jugar y aprender las tareas del colegio
- Nos gustó hacer las tareas con los tíos y tías y nos gustó más: los talleres de “Sikuri” y ayudar a ordenar.
- Me gustó jugar mucho, con los tíos y amigos estudiamos mucho y aprendimos.
- Ayudar a los demás. Y me gustó jugar con el dado y con todos (en referencia a la actividad del día).
- A mí me gustó jugar y aprender a estudiar y hacer mis tareas.
- Escribir. Estudiar. Hacer la tarea. Jugar y aprender.
- A mí me gustó aprender, estudiar y hacer las tareas y jugar taca-taca.
- Me gusta que es divertido y jugamos con el taca-taca.
- A nosotros nos gusta pensar-estudiar cuando ayudan *a ser* las tareas.
- Hacer las tareas. Aprender. Que los tíos nos ayudan a jugar taca-taca.
- Me gusta el taller de música.
- Nos gustó que los profesores nos enseñe(n) las tareas. Nos gustó que los profesores nos haga(n) jugar un poco.
- Nos gustó el taller de danza.

LO QUE MEJORARÍA

(Dichas respuestas están escritas explícitamente como las expresaron los niños)

- Jugar con otros niños.
- Lo que no me gustó tanto fue (ha)ser las tareas, pero alguna... [ininteligible]
- Más tíos. Más útiles. Más juegos. Nada más.
- Me gustaría pintar más con los plumones.
- A nosotros antes de las clases nos gustaría que *hagamos* juegos en grupo.
- Me gustaría que antes juguemos un juego.
- Queremos que nos hagan jugar más.
- Que sean más horas de reforzamientos.
- Que nos enseñen más tareas para aprender más.

Además, durante el desarrollo de la actividad, se evidencia lo siguiente:

Contenidos surgidos:

- Violencia
- Habilidades sociales
- Identidad
- Resolución de conflictos
- Confianza
- Honestidad
- Trabajo en Equipo
- Responsabilidad
- Respeto
- Educación sexual
- Familia
- Salud
- Participación
- Educación
- Juego

En conclusión, se evidencia la necesidad de crear espacios lúdicos, fortaleciendo la convivencia, los valores y la promoción de sus derechos y deberes.

Por lo tanto, a continuación presentamos una serie de actividades con sus respectivos objetivos y desarrollo; con el fin de trascender dichas dinámicas hacia los futuros voluntarios y/o colaboradores del Colectivo Sin Fronteras.

FICHAS DE JUEGOS (a modo de ejemplo)

Ficha N°1	“Nos presentamos con lana”
Descripción general de la actividad	Se le entrega un ovillo de lana al grupo, pidiendo que saquen una cantidad de lana según estimen conveniente (sea muy corto o muy largo). Luego, cuando ya todos tengan sus trozos en la mano (pedir que no los enreden) se les explica que tendrán que presentarse, la misma cantidad de tiempo que demorarán en enrollar la lana en su dedo índice
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el reconocimiento y vínculo entre los participantes del apoyo escolar
Contenido(s)	Identidad, expresión oral, confianza.
Duración	20 min.
Proposición de Instrucción (consigna)	“Ahora, cada uno deberá sacar un trozo de lana y cortarlo con la tijera. Luego de que cada uno tenga su trozo deberá ir enrollando la lana y a su vez presentarse a los demás, si se le acaba la lana, se acaba su presentación y no podrá seguir hablando”.
Materiales	Lana Tijera
Recursos estructurales y humanos	Espacio para trabajar Niños Tutores (Voluntari@s, estudiantes)

Ficha N°3	“Todos somos distintos”
Descripción general de la actividad	Se le entregará a cada niño una hoja del papel para que dibuje su autorretrato, anotando su nombre y algunas características que más le gusta de él/ella. Luego se realizará un minimural con todos los dibujos realizados.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el derecho a la No discriminación, valorando la diversidad y la buena convivencia dentro del apoyo escolar.
Contenido(s)	Respeto por la diversidad, identidad.
Duración	20 min.
Proposición de Instrucción (consigna)	“Ahora, cada uno se dibujará en esta hoja de papel y anotará su nombre y lo que más le gusta de cada uno. Luego, pegaremos todos los dibujos en esta cartulina y la colocaremos en el diario mural”
Materiales	Hojas de papel 2 cartulinas Lápices de colores Pegamento
Recursos estructurales y humanos	Espacio para trabajar Niños Tutores (Voluntari@s, estudiantes)

Ficha N°4	“Escoge las 5 cosas para ser feliz”
Descripción general de la actividad	El/la tutor/a forma grupos (o parejas, dependiendo de cantidad de niñ@s) y les da una lista de cosas que ellos clasificarán en cuanto a lo que necesitan para ser felices. Cada grupo escoge las 5 cosas que considera más importantes para ser feliz; las cuales deben ser anotadas en una cartulina, la cual debe ser visible para todos los niños. Finalmente, en plenaria, analizan lo que cada grupo escogió y se eligen las 5 más repetidas.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre los derechos que niños y niñas deben exigir. ● Vincular la validación de derechos con calidad de vida y felicidad.
Contenido(s)	Derechos de los niños
Duración	20 min.
Proposición de Instrucción (consigna)	“Formarán grupos por afinidad, y les entregaremos un papel con una serie de palabras, ustedes deben elegir 5 de ellas, las cuales creen ustedes que son las que les hace ser feliz. Luego deben comunicarlas hacia el resto del grupo y explicar porqué las eligieron. Finalmente, elegiremos las 5 palabras que más se repitieron”
Materiales	Hojas con palabras escritas (Palabras en anexo) Plumones Cartulina Lápices de colores
Recursos estructurales y humanos	Espacio para transitar Niños Tutores (Voluntari@s, estudiantes)

Ficha N°11	"Correo en silencio en la espalda"
Descripción general de la actividad	Los chicos se sientan en un círculo en el suelo con la espalda al frente del vecino izquierdo. Una persona elige una palabra, que se puede dibujar en la espalda con un dedo, ésta debe ser muy fácil. Todos cierran los ojos (también la persona que dibuja). La persona empieza dibujando en la espalda del vecino, luego éste debe seguir dibujando lo que entendió en la espalda de su vecino. Así sigue el juego hasta el último chico, el cual debe mencionar lo que entendió. El primer niño dice que dibujó al principio y se ve si la palabra corresponde. Se repite hasta que todos los participantes inicien dibujando.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> ● Experimentar distintos canales de comunicación. ● Promover la convivencia grupal y trabajo en equipo.
Contenido(s)	Atención, concentración, honestidad.
Duración	20 min.
Proposición de Instrucción (consigna)	"Tenemos que sentarnos en círculo todos con los ojos cerrados. Ahora uno comenzará dibujando una palabra en la espalda de su compañero y este deberá pasar el mensaje a la espalda del que sigue. Finaliza el juego cuando el último niño reciba el mensaje y lo diga en voz alta".
Materiales	Vendas para los ojos
Recursos estructurales y humanos	Espacio para jugar Niños Tutores (Voluntari@s, estudiantes)

Ficha N°18	"El cine"
Descripción general de la actividad	Se proyectará un cortometraje de internet que tenga una temática social, de conciencia ambiental y respeto por los pueblos originarios ("La abuela grillo"). Luego se consultará a los niños sobre qué les pareció el video y qué impresiones les produjo (qué les gustó, qué les llamó la atención, etc.).
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> ● Mantener la atención del grupo. ● Incentivar la expresión verbal de sentimientos.
Contenido(s)	Atención, memoria, respeto, expresión verbal de sentimientos.
Duración	20 min.
Proposición de Instrucción (consigna)	<p>"A continuación vamos a ver un video al cual quiero que le pongan mucha atención ya que vamos a consultarles sobre él luego de que termine".</p> <p>" ¿Qué les pareció el video?, alguien nos puede contar qué le llamó la atención, qué le gustó?"</p>
Materiales	Data show Video recogido de internet Sillas
Recursos estructurales y humanos	Espacio para instalar data y sillas Niños Tutores (Voluntari@s, estudiantes)

Ficha N° 36	“El dilema de la basura”
Descripción general de la actividad	Los niños van a imaginar que son personas de una Villa cualquiera. En esta villa existe un problema porque el Alcalde quiere aceptar la instalación de un vertedero de basura y los vecinos no lo quieren. El Alcalde dice que la empresa le pagará un bono de mucho dinero con el que podrán obtener otros beneficios. La empresa refiere que necesita un nuevo vertedero para dejar la basura y que no hay más lugares. Por su parte los vecinos dicen que los olores serán muy molestos para aceptarlo. Cada niño pertenecerá a un grupo de personajes distintos (1. el Alcalde y sus asesores, 2. la junta de vecinos y sus dirigentes, 3. la empresa de basura y sus representantes). Se presentará el problema y cada grupo tendrá 5 minutos para conversar sobre los argumentos para poder defender su postura. Finalmente los monitores mediarán en el conflicto como parte de las autoridades centrales.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar la resolución de conflictos en base al diálogo. ● Fomentar la expresión oral de argumentos.
Contenido(s)	Discurso argumentativo, trabajo en equipo.
Duración	20 min.
Proposición de Instrucción (consigna)	“Ya niños, nosotros les vamos a contar una historia, pero primero quiero que formen 3 grupos de una cantidad similar de personas [contar dilema de la basura, explicitado en la descripción]. Bueno, entonces este grupo será parte de la empresa, este otro será de parte del Alcalde y este otro será de parte de los vecinos (asignar al azar). Tienen 5 minutos para discutir sobre las razones que tienen para defender sus posturas con la ayuda de un monitor. Luego todo se conversará en un debate”.
Materiales	Sillas Mesas

Recursos estructurales y humanos	Espacio para jugar Niños Tutores (Voluntari@s, estudiantes)
---	---