



Revista de Psicología

ISSN: 0716-8039

revista.psicologia@facso.cl

Universidad de Chile

Chile

McWhirter, Benedict T.; McWhirter, Ellen Hawley
Empoderamiento de parejas y familias a través de la integración de la psicología y la educación popular
Revista de Psicología, vol. XV, núm. 1, 2006, pp. 75-90
Universidad de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415104>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Empoderamiento de parejas y familias a través de la integración de la psicología y la educación popular¹

*Empowering couples and families
through the integration of
psychology and popular education*

Benedict T. McWhirter
Ellen Hawley McWhirter

Resumen

En este artículo se describe un programa de entrenamiento, consultoría y asesoramiento, desarrollado por más de seis años en un sector popular de Santiago, Chile (Peñalolén). Durante este tiempo, se enseñó destrezas psicológicas a parejas involucradas en la educación popular y pastoral a través de un programa de formación en fe familiar y educación religiosa. El trabajo se basó en los principios del *Modelo de Empoderamiento* (McWhirter), en la *Teología de la Liberación* (Gutiérrez), y en la integración de ambos. Se discute la experiencia señalando sus implicaciones tanto para el entrenamiento de psicólogos como en general para la práctica en psicología.
Palabras claves: *Empoderamiento, educación popular, entrenamiento*

Abstract

In this article the authors describe a training, consultation, and counseling project that they have developed and conducted for over 6 years in the poor and working-class sector of Peñalolén in Santiago, Chile. In this project, the authors have taught psychological skills to couples involved in popular education as peer educators in family faith and religious education. Their work is grounded in principles of a model of Counseling for Empowerment (McWhirter) and in Liberation Theology (Gutiérrez) and in the integration of these two models. Implications for psychology practice and training are provided.

Keywords: *Empowerment, popular education, training*

¹ Este trabajo fue escrito mientras los autores vivieron en Chile en calidad de profesores becarios del programa Fulbright (2004): Benedict T. McWhirter (Universidad del Desarrollo) y Ellen Hawley McWhirter (Universidad de Chile). Algunos conceptos de este artículo fueron previamente descritos en un capítulo del "Handbook for Social Justice in Counseling Psychology," Palo Alto, California, EE.UU.: Ediciones Sage.

Introducción

Los psicólogos y las personas que realizan actividades de consejería han renovado su preocupación por el tema de la justicia social durante la última década, lo que se refleja en trabajos que ponen énfasis en la prevención y en el mejoramiento de los "males sociales" (Martín-Baró, 1994). Esto, a pesar de que el psicólogo profesional y los individuos comprometidos de manera sistemática con los principios de la justicia social representan una minoría. Lo anterior resulta en parte, porque el enfoque de la práctica de la salud mental está centrada en el individuo; asimismo, porque se mantiene la creencia de que el asesoramiento es neutral y libre de valores y porque la profesión está encajonada dentro de la ideología predominante (McClure y Russo, 1996). Sin embargo, al mismo tiempo existe un nexo, imposible de romper, entre la práctica de la prevención, el mejoramiento de la salud mental y el compromiso por aumentar la justicia económica y social (Lira, 1996).

En este artículo se describen nuestros esfuerzos por integrar la ciencia y la práctica de la psicología, así como nuestro compromiso por mejorar la justicia social, en el marco de un trabajo de asesoramiento y entrenamiento en la comuna de Peñalolén, a un sector empobrecido de trabajadores de clase baja con un acceso muy limitado a servicios psicológicos. Desde 1995 viajamos anualmente a dicha comuna por 3 ó 4 semanas, principalmente para visitar al Padre Roberto Plasker, sacerdote católico con más de 40 años al servicio de comunidades pobres en Chile y Perú. Durante esas visitas conocimos a varias parejas, guías activas y educadoras del programa de la pastoral de la familia, coordinadas por el Padre Roberto, en la parroquia de San Roque de Peñalolén. En el año 1997 se inició el asesoramiento y en 1999 varias familias pidieron más entrenamiento formal para potenciar su trabajo.

En las siguientes secciones se describirá el contexto del presente trabajo, los procesos y desafíos únicos de esta experiencia, y se compartirá información acerca de nuestra propia formación y educación. A continuación, se revisarán algunos aspectos de la situación actual en Chile, incluyendo los desafíos y las limitaciones ambientales enfrentadas por las parejas guías. Luego, se presentará el programa educativo en la formación de la fe familiar y las estructuras que guían nuestra labor. Finalmente, se entregarán algunas conclusiones acerca de esta experiencia, señalando implicancias para el trabajo de los psicólogos.

Contexto del Trabajo

Breve historia de los autores

Ambos autores han sido miembros de la Facultad de Asesoramiento Psicológico (Counseling Psychology) desde que terminaron su doctorado en la Universidad del Estado de Arizona, en 1992. Benedict se especializó en teología, como estudiante en la Universidad de Notre Dame y participó en un programa de servicio escolar por un período de 15 meses en Canto Grande, Perú, en una población ubicada en las afueras de Lima. Mientras estuvo en ese país se hospedó con una familia, enseñó trabajos manuales a estudiantes de secundaria, participó en una comunidad de fe y estudió economía, política, teología, y literatura peruana.

Ellen se especializó en psicología en la Universidad de Notre Dame, tomando como asignatura secundaria, estudios latinoamericanos. Estuvo un semestre en México estudiando castellano, historia latinoamericana, política y teología de la liberación. Luego de graduarse, trabajó en Arizona por varios años como maestra pre-escolar del programa "Headstart" y como especialista en educación en hogares para familias de habla española con niños con discapacidad mental. Estas experiencias le sirvieron de base para el modelo de empoderamiento que implementó a través del asesoramiento (McWhirter, 1994; 1997; 1998).

Ambos autores hemos estado involucrados durante largo tiempo en la aplicación de la justicia social de nuestra fe. Nuestras familias, la educación y las experiencias que hemos vivido, han ayudado a orientarnos en la historia socio-política, las normas culturales y religiosas de la realidad chilena. También, han servido para comprender nuestras limitaciones: no pretendemos haber adquirido un conocimiento profundo de las complejidades de Chile.

Breve contexto de la historia reciente de Chile

Aunque Chile tiene una larga historia de democracia, está documentado que el violento golpe de estado de 1973 determinó la expulsión de 400.000 chilenos; la tortura de más de 40.000 y la desaparición, ejecución extra judicial, o muerte bajo tortura, de más de 4,000 personas durante el período de 1973 a 1990 (Amnistía Internacional [AI], 2001; Kornbluh, 2003). La gente que trabajaba con los pobres en educación y prestando servicios sociales, fueron sistemáticamente objeto de represión. Después del golpe, una cantidad importante de sacerdotes católicos que servían en las parroquias de Peñalolén y en otras áreas fueron arrestados, torturados y/o expulsados de Chile. El padre Roberto fue echado en 1974 bajo los cargos de "concientización al pueblo" y "enseñar marxismo" (lo cual, en realidad, era la Teología de la Liberación de Gustavo Gutiérrez).

Dicha comuna fue profundamente afectada por el golpe y sus repercusiones, dado que es un área pobre, de clase trabajadora. Muchos residentes eran partidarios activos del gobierno de Salvador Allende. Varias de las parejas guías con las cuales trabajamos, eran en esa época aún adolescentes. Muchos observaron el bombardeo aéreo de La Moneda. Un padre recuerda un día en particular, cuando marchó a lo largo de varias cuadras contando los cuerpos mutilados y desmembrados de más de 40 hombres y mujeres en una sola calle de Peñalolén. Disparos, cadáveres, secuestros, sospecha y temor fueron parte de su vida diaria a la edad de 14 años. Al mismo tiempo, el fracaso de los gobiernos posteriores para poder llevar a la justicia a los que fueron cómplices de tantas infracciones a los derechos humanos, ha tenido consecuencias significativas en la salud mental, tanto de las víctimas como de sus familiares (AI, 2001; Lira, 1996).

Si bien muchos de los miembros de la parroquia San Roque se oponían a Pinochet, también encontramos opiniones políticas contrarias al gobierno de Allende. Las referencias más favorables tienden a enfatizar la escasez de provisiones y la desorganización. Otras señalan que: "este país no tenía ni pies ni cabeza hasta la llegada de Pinochet; él puso en orden las cosas". Otra posición es expresada así: "A mí no me gustaron los socialistas y la dictadura fue dura, pero nadie de mi familia fue asesinada. Creo que algunas de las cosas malas fueron exageradas". De hecho, los efectos del silencio familiar sobre la dictadura es una estrategia común de sobrevivencia; la mayor parte de las parejas guías simplemente no hablaron de esos años.

Hoy en Chile, el índice de alfabetización (95%) y la esperanza de vida (76 años) son más altos que en la mayoría de los países de Latinoamérica (World Fact Book, 2001; World Bank Group, 2003). No obstante, la mitad de las mujeres chilenas ha sufrido violencia en su relación de pareja. Después de 1994, cuando se decretó una ley sobre violencia intrafamiliar, el número de casos judiciales aumentó de 1.500 en 1994 a 75.000 en 1999 (U.S. Department of State, 2004). En el 2003, el índice de desempleo era de 9,2% (Infoplease, 2004); en el 2000, 22% de la población vivía bajo la línea de pobreza (World Fact Book, 2001). En general, las mujeres con formación universitaria ganan sólo el 53,4% de los salarios de sus colegas masculinos. No existen leyes que prohíban el acoso sexual (U.S. Department of State, 2004).

Al mismo tiempo, la práctica de la psicología en Chile cambió rápidamente desde las elecciones de 1989 y la atención nacional se dirigió cada vez más a la preventión e intervención del alcoholismo, las drogas (7,6% de los adolescentes chilenos usan drogas provenientes de la hoja de coca [Organization of American States, 2000]) y la violencia doméstica. Durante los últimos 15 años (posteriores a la dictadura) se han institucionalizado políticas nacionales sobre salud mental (1993) y abuso de sustancias, y se ha desarrollado un Programa Nacional de Salud Mental (1999); todas iniciativas muy recientes en comparación con países como Argentina y México, en los cuales

se comenzó con este tipo de políticas desde 1957 y 1984, respectivamente. Según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2002), hay 3,9 psicólogos (con licenciatura universitaria o grado de magíster) por cada 100.000 personas en Chile. En comparación, en los EE.UU hay 26,4 psicólogos (con magíster o doctorado) por cada 100.000 habitantes. Pocos chilenos verán a un psicólogo en sus vidas.

Mientras tanto, las características de la economía global de libre mercado han ido acompañadas por un desmedido afán de consumo e individualismo. Productos importados reemplazan a sus equivalentes nacionales. Los mensajes sociales de una economía pujante, llevando la mercadotecnia y la publicidad al nivel de los EE.UU., están contrapuestos con la realidad, pues son muy pocos los chilenos que tienen el poder económico para alcanzar este “estilo de vida” y la “auto-imagen” que se les intenta vender.

Largas horas laborales, alto índice de desempleo, falta de acceso a servicios psicológicos y los efectos sociales de la economía, representan algunos de los desafíos que enfrentan las familias de Peñalolén. El programa educativo en la fe familiar ofrece un camino particular para asistir a las parejas con el objetivo de que éstas puedan desarrollar habilidades y competencias críticas que les ayuden, tanto a ellas como a sus familias, a enfrentar estos desafíos.

Programa Educativo de la Pastoral de la Familia

El programa educativo de la Pastoral de la Familia está basado en la idea de que los padres son los educadores ideales y el modelo para sus propios hijos (Decker, 1996). Su meta principal es preparar a los padres con información y desarrollo de habilidades, tanto para educar y modelar la fe de sus hijos, como para aumentar la comunicación familiar, la disciplina y el acercamiento entre ellos. El programa, que tiene una duración variable de 6 semanas a 2 años, se encuentra organizado alrededor de 4 de los 7 sacramentos católicos o hitos sagrados: entrada a la comunidad católica, reconciliación, unidad con Dios y el compromiso maduro en la práctica de la fe.

Actividades familiares regularmente programadas aumentan la comunicación familiar, el acercamiento y la participación en la fe y en la comunidad. Las parejas voluntarias ya han completado el programa. Nuestro trabajo ha consistido en servirles a ellos como asesores y entrenadores.

Cada pareja guía trabaja con un grupo de 6 a 12 parejas, padres de familia (aunque algunos grupos son considerablemente más amplios). Ambos padres son requeridos para participar cuando ello es posible. En el caso de las madres solteras, los padrinos o algún familiar cercano son alentados a participar con el fin de exponer a los niños a ambos modelos, femenino y masculino, en la práctica de su fe. Las parejas guías

son facilitadoras del mismo grupo de padres durante todo el programa, de modo que cuando éste se extiende por 2 años, se forjan relaciones cercanas y perdurables.

La experiencia de las parejas guía es transformadora. Por lo general, comienzan dirigiendo a su primer grupo con bastante temor y dudas, pero luego descubren que tienen mucha fuerza y habilidades que pueden compartir. La mayoría de ellas no ha tenido acceso a una educación formal más allá de la secundaria; otras ni siquiera completaron ésta y permanentemente se enfrentan a dificultades económicas. Muchas se reúnen semanalmente con otras parejas guías para proveerse apoyo mutuo, resolver problemas y nutrir su propio desarrollo en la fe.

Seminarios y Entrenamiento

Cuando las parejas solicitaron que se les proporcionara entrenamiento formal, nos reunimos con ellas en grupos pequeños para pesquisar aquello sobre lo cual había que prepararlos, la naturaleza de las dificultades que experimentaban al guiar un grupo y las técnicas que típicamente empleaban para solucionar sus problemas. Sus intervenciones se circunscribían, principalmente, al ámbito de la retórica más que al contenido o a la dinámica del grupo. Los problemas que describían incluían: falta de experiencia como facilitadores de grupo; dificultad para responder al comportamiento de los miembros (tales como llegar tarde, interrumpir el grupo, monopolizar la conversación en el grupo, combatir a los líderes); crisis matrimoniales de alguna pareja dentro del grupo; miembros en apariencia desinteresados; conflictos dentro de las parejas guías debido a diferencias de estilo y de habilidades; desacuerdo sobre cómo responder a las parejas que piden ayuda para su relación; parejas guías sintiéndose fatigadas y desarrollando el síndrome del impostor (“¿cómo podemos ayudarles cuando nosotros mismos estamos siempre combatiendo? o resentimiento (“todo este tiempo y energía para otros pero nada de tiempo para nutrir nuestra propia relación”). Las parejas guías respondían a estos puntos con una gran variedad de estrategias así como con una aparente eficacia. Sin embargo, expresaron el deseo de adquirir sistemáticamente mayores competencias para enfrentar dichos problemas y, de esa forma, apoyar de mejor manera a las familias en crisis.

Después de dialogar y clarificar muchos términos (lo que fue importante dadas las diferencias de idioma), así como de cotejar la exactitud de nuestras percepciones, sugerimos algunos temas generales para abordar en una serie de seminarios, los que fueron muy positivamente recibidos: habilidades para facilitar el trabajo en grupo, habilidades de escucha y comunicación, habilidades en la resolución de problemas.

El primer seminario se concentró en habilidades de comunicación (escuchar, comunicar mensajes precisos, provocar reacciones), niveles en el desarrollo del grupo

(formar, normar, dar la palabra, ejecutar), y estrategias para la facilitación del grupo (Corey & Corey, 1997; Yalom, 1995). Un segundo seminario trató sobre la resolución de conflictos, la mediación y las habilidades en la solución de problemas. A continuación, se proveyó entrenamiento para trabajar con parejas en crisis, agregando el modelo de las Etapas de Cambio (Prochaska & DiClemente, 1992), incluyendo principios y estrategias para llevar a cabo entrevistas motivadoras (Miller & Rolnick, 2002).

Cada uno de los seminarios se realizó en el transcurso de un fin de semana y se repitieron hasta que aproximadamente 40 parejas recibieron el mismo contenido básico, durante un período de 3 años. Desde entonces, hemos continuado desarrollando algunos seminarios para profundizar ciertos temas y abordar algunos nuevos con contenidos propuestos por los participantes (por ejemplo, estrategias para ser más efectivos como padres o para aumentar la intimidad en la relación).

Modelos y antecedentes teóricos que nos guían

Basamos nuestro trabajo psicológico en teorías fenomenológicas (humanistas) y cognitivo-conductuales. Enfatizamos la comprensión, la sinceridad, la importancia del auto-concepto y el creer en las fuerzas y capacidades de las parejas guías. También tratamos con la función de las percepciones y atribuciones para resolver problemas.

Dos estructuras adicionales proveen de elementos a nuestro trabajo: la teología de la liberación (Gutiérrez, 1971) y el modelo de empoderamiento (E.H. McWhirter, 1994).

Teología de la Liberación: Se refiere a la manera de abordar la práctica de la teología centrándose en “la opción preferencial por los pobres”, que surgió de dos conferencias fundamentales dentro de la Iglesia Católica: El segundo Concilio Vaticano en Roma (1962-1965) y la Conferencia de Obispos de Latinoamérica en Medellín, Colombia, en 1968 (Berryman, 1987). Desde entonces, han surgido algunas variaciones en la teología de la liberación (Allen, 2000). Nuestro enfoque es el de la teología de la liberación en Latinoamérica, en el cual la opción preferencial por los pobres es uno de sus principios más importantes, en el sentido de que la iglesia debe aliarse con ellos en su demanda de justicia y denunciar la violencia institucionalizada (ignorar la pobreza y las condiciones de injusticia que la perpetúan es también una forma de violencia) (Allen, 2000). La teología de la liberación también incluye la idea de que el contexto histórico de la gente debe expresarse en la práctica de la teología; que la solidaridad con los pobres significa dar respuesta a su opresión física y psicológica y que la liberación (y la salvación humana) involucra no sólo las dimensiones espirituales, sino que también la búsqueda activa de la justicia y de los derechos humanos (Boff & Boff, 1987; Gutiérrez, 1971).

La teología de la liberación es una reacción en contra, así como una respuesta cristiana, al problema del sufrimiento de los pobres. Dios es percibido como el que acompaña a los pobres mientras ellos buscan mayores niveles de humanidad y de justicia. Gustavo Gutiérrez, uno de los fundadores de la teología de la liberación, describe a los pobres como personas “insignificantes,” sin peso social y frecuentemente invisibles. Son insignificantes debido al color de su piel, género, falta de recursos o por hablar el idioma de cierta manera o tener costumbres que el grupo dominante considera inferior.

Estos principios de la teología de la liberación guían nuestra conceptualización del “pobre” y amplían nuestra atención más allá del bienestar espiritual al bienestar físico y psicológico. La teología de la liberación se refleja en nuestro análisis al evaluar positivamente el programa educativo de la fe, como uno que nutre la fuerza familiar al aumentar la comunicación y la identidad de familias católicas. Los principios de la teología de la liberación nos ayudan a estar atentos a las maneras en que la religión (y el asesoramiento) pueden servir para oprimir o pacificar a la gente. En lugar de fortalecer la pasividad, las familias del programa educativo en la fe son alentadas a ser activas, a criticar e interrogar su fe. Los padres son estimulados a reflexionar críticamente sobre diversas dimensiones de su vida familiar, tales como la cena familiar, los valores profesados versus los valores vividos, el conflicto entre el trabajo y la familia.

La teología de la liberación no sólo se discute entre teólogos sino que es vivida en las comunidades. De hecho, en los últimos años de la década de los 60', miles de grupos de cristianos latinoamericanos empezaron a reunirse en grupos pequeños para discutir sobre el significado de la Biblia en sus realidades cotidianas, y continúan haciendo hoy. Estos grupos, llamados Comunidades Eclesiales de Base (o CEB), reflexionan sobre sus realidades y guían su accionar por los principios de la fe, la justicia y el amor (Boff & Boff, 1988; B.T. McWhirter, E.H. McWhirter, & J.J. McWhirter, 1988).

Los grupos de catequesis familiar son paralelos a las CEB. Por ejemplo, hace varios años, un grupo de catequesis empezó a focalizarse en los mensajes bíblicos sobre el hambre. Basándose en eso, organizaron un proyecto quincenal continuo para llevar comida a personas que vivían bajo los puentes en el centro de Santiago. Con el fin de poder acomodar esta labor con las propias demandas familiares, se reunían muy tarde en la noche.

Como le sucede a gran cantidad de psicólogos, durante nuestro entrenamiento escuchamos numerosas recomendaciones para que el tema de la religión fuera evitado completamente en la terapia. Pensamos que esta recomendación no reconoce el papel de la cultura, de la comunidad y de la espiritualidad como recursos para los pacientes (APA, 2002). Al contrario, abordar el asesoramiento basándose en las fuerzas de la comunidad requiere identificar sus recursos y apoyos. Para muchas personas, y defini-

tivamente para las parejas guías, esto incluía sus creencias religiosas. Por ello, nuestra experiencia y conocimiento del catolicismo resultó ser parte importante del trabajo.

Con todo, nuestro rol de asesoramiento requiere reflexionar sobre los mensajes que estamos comunicando a las parejas, no sólo los explícitos sino también los implícitos. Tratamos de ser transparentes tanto en la actitud como en las creencias; de mostrar aquello sobre lo que no estamos seguros y de entregar las distintas interpretaciones que existen en la enseñanza católica. Como miembros de la familia del párroco, las parejas guías presumen que sabemos todo lo que sabe el párroco y que estamos de acuerdo con todo lo que él dice. Por esto, frecuentemente se hace hincapié en las distinciones entre la psicología y la teología, entre el rol del psicólogo y el rol de un párroco; entre su forma de dirigirse a la comunidad y la nuestra. Estos esfuerzos son esenciales para tener una práctica coherente con los principios de la ética, que son la fidelidad, la responsabilidad, la justicia, las normas de competencia y de relaciones múltiples.

Modelo de Empoderamiento: Definimos empoderamiento como "... el proceso por el cual las personas, organizaciones o grupos más impotentes y marginados: (a) se dan cuenta de la función de la dinámica del poder dentro del contexto de sus vidas; (b) desarrollan habilidades y capacidades para mejorar el control sobre sus vidas; (c) el cual puede ser ejercido; (d) sin perjudicar los derechos de los demás; (e) también intentan apoyar el empoderamiento de otros en la comunidad" (E.H. McWhirter, 1994, p.12). Este modelo, derivado de la psicología comunitaria, del trabajo social y de la literatura en educación, también guió el entrenamiento clínico (E.H. McWhirter & B.T. McWhirter, 2006). Las "cinco Cs del empoderamiento" (E.H. McWhirter, 1998) ilustran la implementación del modelo: colaboración, contexto, conciencia crítica, comunidad y competencia.

Colaboración. Incluye las dimensiones del poder y el proceso de nuestras relaciones durante el asesoramiento. Nuestra participación no fue impuesta sino que fue solicitada por las mismas parejas guías. Ellas definieron los problemas y los desafíos y ayudaron a dar forma al contenido del entrenamiento y del proceso. No se intentó ser "como uno del pueblo" ni tampoco hacer hincapié en nuestra posición de profesores universitarios. Se utilizaron las muchas conexiones naturales como católicos; como pareja casada y como padres, reconociendo a la vez nuestras diferencias de historia personal, posición socioeconómica, educación y cultura. Se trató de minimizar la jerarquía, reconociendo y enlazando explícitamente sus conocimientos, experiencia y sabiduría.

A lo largo de este capítulo hemos subrayado el **contexto** —la segunda C— de nuestro trabajo con las parejas guías. La vida familiar fue afectada por la dictadura de innumerables maneras. La gente tenía una sensación crónica de vulnerabilidad dado que una acusación hecha por un vecino disgustado podía llevar a un arresto o detención. El toque de queda dificultó muchas actividades comunitarias (Constable &

Valenzuela, 1991; Rajevif, 2000). La mitad de una generación de chilenos fue criada bajo la represión de la dictadura. Los exiliados, al regresar, descubrieron dificultades para ajustarse nuevamente, y algunos fueron incapaces de recobrar el matrimonio y las relaciones familiares después de la separación forzada (Wright & Oñate, 1998). Los niños que nacieron después de 1970 a menudo son inconscientes de lo que sus padres experimentaron. Muchos padres se apartaron de la participación política y comunitaria por la seguridad de sus hijos y ahora lamentan la falta de participación de ellos. Muchas de las parejas guías expresan dudas y culpabilidad sobre su propio manejo como padres. Al surgir estos factores dentro del contexto, enfatizábamos con mucha fuerza el apoyo en un auto-concepto positivo y en la identidad familiar.

La tercera C del empoderamiento, la *consciencia crítica*, se refiere a la habilidad del individuo para examinar críticamente los contextos de su vida, así como la dinámica de ellos. Su destreza para volverse participante activo en la construcción de su vida, en lugar de verse a sí mismo como un objeto pasivo a merced de las circunstancias (Freire, 1970; Gutiérrez, 1971; Martín-Baró, 1994). Se intentó constantemente aumentar nuestra comprensión de las dinámicas y de las consecuencias de la opresión, del privilegio, del poder, de la cultura y de la religión; del contexto dentro del cual las parejas y el programa operan, incorporando este conocimiento a nuestro trabajo y facilitando la conciencia crítica entre las parejas. Si bien las parejas guías tenían diferencias en cuanto a su conciencia crítica, tendían a ser muy conscientes de las dinámicas asociadas con la Iglesia Católica como institución (por ejemplo, jerarquía, sexism), de sus experiencias basadas en la fe (por ejemplo, individualidad versus colectividad) y de los efectos de la sociedad, (por ejemplo, el materialismo).

Nuestra atención en relación a la dinámica del poder debía incluir a un sacerdote (en un país predominantemente católico) para supervisar y guiar el programa de catequesis familiar. Su manera de abordar el liderazgo democrático y descentralizado, creador de confianza, influye en la gente (alzándose frente a la provocación); en sus percepciones acerca de su papel como sacerdote (“hay que escucharle”, “él habla por Dios”, “él debe decirnos lo que hemos de hacer”); en sus suposiciones sobre nosotros por ser familiares del sacerdote (“hemos de escucharles”, “tenemos que fingir quererlos”); así como también en sus percepciones siendo nosotros psicólogos norteamericanos (“ellos pueden resolver todos los problemas rápidamente, no tienen ningún problema, no saben nada sobre nuestros problemas, van a ser presumidos y fastidiosos”). Todo esto, combinado con la percepción de nuestras propias intenciones, de nuestra relación con el Padre Roberto y de nuestras relaciones variadas con las parejas, fueron todas cuestiones que formaban parte de esas dinámicas de poder. Una forma de atender esas dinámicas fue a través de las revisiones posteriores de nuestros seminarios. En lugar de preguntar, “¿nos faltó alguna cosa?” nuestra pregunta fue: “¿qué nos faltó?” Revisamos interacciones que no comprendimos y tratamos de identificar cómo las

cuestiones del poder, de la cultura o del lenguaje podrían estar influyendo en lo que ocurría. En esta perspectiva, buscamos y explícitamente reconocemos haber usado la reacción de las parejas guías. Durante y después de los seminarios, conscientemente intentamos favorecer su crítica, sus preguntas y sus retos.

Comunidad. La cuarta C significa que el empoderamiento va más allá de las habilidades y poderes acumulados por el individuo. Esto incluye el estar conectado y el contribuir al empoderamiento de una o más comunidades. Las parejas guías son miembros de una comunidad parroquial y ven a sus grupos de catequesis y a Peñalolén como comunidades importantes. La comunidad provee un sentido de identidad, de pertenencia, de historia y de recursos, y a cambio, requiere contribución. Este concepto incorpora 3 elementos esenciales: interdependencia y apoyo mutuo, pertenencia y significado compartido (Krause, 2001). Como las parejas guías trabajaban con otras parejas dentro de sus capillas, desarrollaban un sentido fuerte de identidad como familia, como pareja, como líderes y como miembros de una comunidad basada en la fe. Como en cualquier grupo humano, hay diferencias personales entre las parejas guías. La mayoría de las tensiones eran el resultado de críticas indirectas, chismes o acusaciones sobre el mal manejo de responsabilidades. Cuando las parejas llamaban la atención sobre estas dinámicas, las alentamos a ejercer sus habilidades de escuchar, provocar reacciones y resolver problemas.

Competencia. Es la última C del empoderamiento. En el trabajo se procedió con un profundo respeto hacia las habilidades, experiencia y sabiduría de las parejas guías, considerando esto esencial para el cumplimiento de las normas de la ética en la competencia. Por ejemplo, una pareja reportó que, por años, después del golpe, sus grupos de catequesis incluyeron miembros de militares y de parejas traumatizadas por la detención, expulsión o desaparición de familiares o amigos. Condujeron sus grupos a través de dos lenguajes: entregando abiertamente el programa y, ocultamente, proporcionando su apoyo a ese sufrimiento silencioso. Se requirió de un grado de habilidad fenomenal para llevar a cabo este trabajo a lo largo del tiempo, bajo amenaza, y mientras las parejas guías trataban sus propias dificultades. Las metas para las parejas guías, en este trabajo, incluyeron aumentar su efectividad, gozo y confianza para dirigir los grupos, así como también acrecentar su conocimiento sobre las habilidades no reconocidas que ya poseían. No es sorprendente que muchos de los participantes pensaran que su falta de educación formal significaba también ausencia de habilidades, noción que se desvanecía al involucrarse exitosamente en ciertas actividades. Las parejas con mayor experiencia asumían ser co-maestros; haciéndose responsables de facilitar el aprendizaje de nuevos colegas. El presente trabajo incorporó la noción de “asistente-profesional” (o “para-profesional”) a su identidad para así fortalecer y dar legitimidad a sus habilidades y conocimientos. A final, una de las habilidades claves que se discutió en *cada* seminario fue reconocer y fortalecer las capacidades de las otras parejas con las

cuales trabajaron. La práctica de dar y recibir cumplidos realza el respeto mutuo y comunitario.

Aspectos adicionales. En cada seminario se proveían folletos que detallaban los conceptos principales. Los chilenos los editaban para hacer el idioma más familiar. Al presentar el material, los participantes hacían retoques adicionales, aumentando así lo significativo del contenido. En cada seminario, una o más parejas tomaba la responsabilidad de hacer preguntas para clarificar el contenido que ellos creían que otros no habían entendido. Hubo actividades prácticas relativas a las habilidades en cada seminario. Cada sesión se abría con un café, permitiendo así a aquellos que trabajan hasta más tarde un tiempo extra para llegar a la hora. Al clausurar la sesión, se ofrecía una cena ligera, normalmente a las 10:30 de la noche, siendo de esta comida una experiencia significativa y valorada por todos.

Naturalmente, hay muchas diferencias culturales que sería necesario tratar en el contenido de los seminarios y en las actividades experimentales. Por ejemplo, descubrimos que cuando un participante del seminario presentaba un problema específico (por ejemplo, “uno de los padres de nuestro grupo llegó ebrio a la sesión”) había una respuesta típica. Uno o más participantes respondían (de manera cuidadosa y preocupada) *exactamente* cómo abordar el problema. Tipicamente esto consiste en un testimonio (monólogo de 3 a 5 minutos) sobre cómo el orador ha respondido al mismo problema (o a alguno parecido). Estos testimonios tienden a generar críticas competitivas, “sí, pero...”, y hacen surgir respuestas de otros participantes del seminario. Sin embargo, al mismo tiempo, el testimonio es una práctica social valorada que aumenta la relevancia de las experiencias personales de los demás, así como su universalidad. Comunica un verdadero deseo de asistirse unos a otros. Por ello, en lugar de intentar eliminar los testimonios, se pidió que las personas volvieran a reflexionar acerca de las preocupaciones de aquél que planteó el problema, reconociendo sus elementos singulares y comunes, y obteniendo información sobre las soluciones que habían sido probadas hasta ahora.

La teología de la liberación y el modelo del empoderamiento han sido importantes guías en nuestro trabajo de asesoramiento y entrenamiento. La opresión, el privilegio y el poder son explícita e implícitamente discutidos en ambos. Tanto la teología de la liberación como el modelo del empoderamiento hacen resaltar las dinámicas de dependencia, control y pasividad que caracterizan las historias de las relaciones entre los miembros de los grupos dominantes y los no dominantes. Continuamente hemos de reconocer nuestra vulnerabilidad al re-crear esas mismas dinámicas. Por lo mismo, después de cada seminario identificamos aspectos de nuestro propio comportamiento que contradicen la liberación y el empoderamiento. Estamos dispuestos a tratar con las tensiones alrededor de esta contradicción porque creemos que, en último término, es lo más útil para nuestras parejas guías, para sus grupos de parejas, y para nuestro propio desarrollo personal.

Implicancias y Conclusiones

Nuestro trabajo de asesoramiento y entrenamiento en Peñalolén, es un trabajo en camino de realización. Es una labor que consistentemente evoca sentimientos de asombro, confusión, frustración y emoción. Hay momentos en que nos sentimos totalmente perplejos e incapaces de comunicarnos. Hay otros momentos que experimentamos el estar en “comunión,” en los cuales nos sentimos profundamente conectados con las vidas, el trabajo y los corazones de las parejas guías. A lo largo de los años, hubo cambios extremos entre sentirnos muy hábiles y sentirnos como principiantes, entre sentirnos con fluidez a faltarnos el habla, y entre sentirnos útiles a sentirnos obstaculizadores.

Una de las implicancias principales de nuestro trabajo ha sido la propia conciencia crítica de nuestras limitaciones como psicólogos y la debilidad del paradigma contemporáneo de la psicología aplicada. Hemos visto, por ejemplo, que muchas de nuestras presunciones sobre qué es lo que hace una intervención efectiva nacen dentro de este contexto cultural, mientras que otras presunciones no pueden mantenerse frente a los desafíos de una cultura, idioma y nivel socio-económico distintos. Hemos descubierto, además, que las implicancias culturales (y por extensión étnicas) de nuestro trabajo siempre están conectadas profundamente con el poder histórico y con la memoria de la gente, específicamente dentro de sus ambientes políticos. En la profesión de la psicología muy a menudo ignoramos esto o sólo hablamos superficialmente sobre los contextos (Prilleltensky y Nelson, 2002). Hemos tenido la preocupación, por algún tiempo ya, de que la ciencia tradicional de la psicología y la profesión en sí están limitadas y que muchas veces es opresiva en su aplicación (J.J. McWhirter, B.T. McWhirter, E.H. McWhirter, y R.J. McWhirter, 2004). Lo que hemos aprendido es que la profesión de psicólogo puede ser socialmente transformadora; pero sólo si estamos conscientes de nuestras propias limitaciones, de nuestras necesidades egoísticas y de las pequeñas batallas dentro y entre nuestras especialidades profesionales, lo que nos hace sugerir que hacemos más de lo que hacemos en realidad. Tenemos claro que lo que hemos aprendido de nuestros socios y amigos –los matrimonios con los que trabajamos- pesa más de lo que nosotros hemos contribuido a su comunidad.

¿Qué implicaciones para el entrenamiento y la práctica pueden ser derivadas de esta experiencia? Primero, observamos que en psicología, la atención a las competencias multi-culturales es esencial para el asesoramiento y entrenamiento internacional y, como tal, para el trabajo en el aumento de la justicia social. Segundo, consideramos el entrenamiento interdisciplinario como crucial en la formación del psicólogo. Por ejemplo, la teología, la historia, la economía y las ciencias políticas han ampliado inmensamente nuestro entendimiento del contexto de Chile. Estas y muchas otras áreas (por ejemplo, la antropología) son ricas también como fuentes para fortalecer el fundamen-

to del trabajo psicológico que contribuye a la justicia. Frente a los esfuerzos por simplificar y reducir la formación en psicología, frecuentemente guiados por la necesidad de mejorar la rentabilidad de la educación, consideramos la importancia de aumentar el pensamiento crítico a través del estudio de otras disciplinas. Tercero, apoyamos las experiencias interculturales y la inmersión en el idioma como criterio central en la selección de estudiantes. Los psicólogos podrían trabajar con los programas de su universidad para dar una base a los estudiantes en experiencias culturales y en la inmersión del idioma durante el verano. Finalmente, el aprecio por vivir la complejidad de nuestro código de ética se ha profundizado en esta labor internacional. Hemos tenido que negociar múltiples relaciones, profundizando nuestro entendimiento a múltiples niveles, para “respetar las diferencias individuales y culturales,” y hemos aprendido “mucho” sobre las formas en que la gente de un país y de una cultura distinta define y vive la dignidad humana. Sugerimos que en los programas de ética, al estudiar casos que requieren de resolución de problemas, se aborden con más frecuencia las implicancias culturales, políticas y del idioma como respuesta ética para los psicólogos en la entrega de servicios y de sus actividades de investigación.

Mientras observamos un rico potencial en psicología como disciplina para aumentar los esfuerzos de la justicia social alrededor del mundo, también reconocemos el daño causado cuando el conocimiento está descontextualizado, presumiendo ser superior e impuesto por miembros de un grupo dominante. Quizás la humildad sobrepasa en importancia a cualquier otra actitud inculcada en el entrenamiento. Esta debiera acompañar todas las habilidades y conocimientos que intentamos transmitir al estudiante de psicología.

La oportunidad de llevar a cabo este trabajo continuo ha renovado nuestro entusiasmo en el entrenamiento y práctica de la psicología. Hemos visto cómo el trabajo en Chile ha logrado aumentar las habilidades y la disposición psicológica de las personas trabajadoras comprometidas en ayudar a otros. Ellos son los verdaderos creadores del cambio social.

Bibliografía

- ALLEN, J.L., Jr. (2000). Key principles of Liberation Theology. *National Catholic Reporter*, June 2, 2000.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2002). APA Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Retrieved [3 15 04] from <http://www.apa.org/ethics/code2002.html>
- AMNESTY INTERNATIONAL (2001). Chile: Testament to suffering and courage: The long quest for justice and truth. AI INDEX: AMR 22/014/2001. Retrieved [5-01-04] from <http://web.amnesty.org/library/print/ENGAMR220142001>.
- BERRYMAN, P. (1987). *Liberation theology: The essential facts about the revolutionary movement in Latin America and beyond*. New York, NY: Pantheon Books.
- BOFF, L., & Boff, C. (1987). *Introducing liberation theology*. New York: Orbis.
- BOFF, L., & Boff, C. (1988). *A concise history of liberation theology*. New York: Continuum International Publishing Group.
- CONSTABLE, P., & Valenzuela, A. (1991). *A nation of enemies: Chile under Pinochet*. New York: W. W. Norton.
- COREY, M. S., & Corey, G. (1997). Groups: Process and Practice (5th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- DECKER, C. (1996). *Catequesis familiar: Su metodología*. Santiago: Instituto de Catequesis.
- ENSALACO, M. (2000). *Chile under Pinochet: Recovering the truth*. Philadelphia: Pennsylvania UP.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- GUTIÉRREZ, G. (1971). *A Theology of Liberation*. New York: Orbis.
- INFOPLEASE (2004). *Chile*. Pearson Education, Inc. Retrieved [4-17-04] <http://infoplease.com/ipa/A0107407.html>
- KRAUSE J., M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad (Toward a redefinition of the concept of community). *Revista de Psicología*, 10(2), 49-60.
- KORNBLUH, P. (Ed.) (2003). The Pinochet file: A declassified dossier on atrocity and accountability (a National Security archive book). New York: The New Press.
- LIRA, E. (Ed.) (1996). *Reparación, derechos humanos y salud mental* (Reparation, human rights, and mental health). Santiago de Chile: Ediciones ChileAmerica CESOC.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1994). Writings for a liberation psychology. In A.A. Aron & S. Corne (Eds.), *Writings for a liberation psychology*. Cambridge: Harvard University.
- McCLURE, B. A., & Russo, T. R. (1996). The politics of counseling: Looking back and forward. *Counseling & Values*, 40(3), 162-175.
- McWHIRTER, B. T., McWhirter, E. H., & McWhirter, J. J. (1988). Groups in Latin America: *Comunidades eclesial de base* as mutual support groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 13(2), 70-76.
- McWHIRTER, E. H. (1998). An empowerment model of counsellor training. *Canadian Journal of Counselling*, 32(1), 12-26.
- McWHIRTER, E. H. (1997). Empowerment, social activism, and counseling. *Counseling & Human Development*, 29(8), 1-11.
- McWHIRTER, E. H. (1994). *Counseling for Empowerment*. Alexandria, VA: American Counseling Association Press.
- McWHIRTER, E. H., & McWhirter, B. T. (2006). Grounding clinical training in an empowerment model. In Aldarondo, E. (Ed.) *Promoting social justice through mental health practice*.

- McWHIRTER, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., & McWhirter, R. J. (2004). *At-risk youth: A comprehensive response (3rd Ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- MILLER, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change (2nd Ed.)*. New York: The Guilford Press.
- ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (2000). Chile: Evaluation of progress in drug control. Inter-American Drug Abuse Control Commission, *OAS-CICAD MEM*, Retrieved [6-15-03] from http://www.cicad.oas.org/InformesMEM/Ing/Chileeng_fin.pdf.
- PRILLELTENSKY, I., & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. London: MacMillan/Palgrave.
- PROCHASKA, J. O., & DiClemente, C. C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. In J. O. Prochaska (Ed.). *Progress in Behavior Modification* (pp. 184–218). New York: Academic Press.
- RAJEVÍF, P. (2000). *El libro abierto del amor y el sexo en Chile* (The open book about love and sex in Chile). Santiago: Planeta.
- U.S. DEPARTMENT OF STATE (2004). *Country Reports on Human Rights Practices: Chile*. Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor. Washington DC: Author. Retrieved [4-17-04] from <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrpt/2003/27890.htm>.
- WORLD BANK GROUP (2003). *Chile data profile*. World Development Indicators Database. Retrieved [4-17-04] from <http://devdata.worldbank.org/external>.
- WORLD FACT BOOK (2001). Chile Economy 2001. 2001 CIA World Factbook. Retrieved [2-5-4] from <http://www.photius.com/wfb2001/chile/economy.html>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). Atlas: Country Profiles on Mental Health Resources. Retrieved [6-13-03] from <http://mh-atlas.ic.gc.ca/>.
- WRIGHT, T., & Oñate, R. (1998). *Flight from Chile: Voices of exile*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- YALOM, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th. ed.). New York: Basic Books.