

La intervención con familias ante la diversidad social y cultural

José Luis Lalueza, Isabel Crespo

DEHISI

Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción.....	2
Objetivos.....	2
Contenido	3
1. Las familias y su contexto socio-cultural.....	3
2. Ejes de la diversidad cultural y social en las familias	5
2.1 Tradición y modernidad.....	5
2.2 Individualismo y colectivismo	6
2.3 Las pautas de crianza, herramientas del proyecto evolutivo cultural.....	8
2.4 Cultura y estructura familiar	10
3. Las familias en los procesos de cambio cultural y social	11
3.1 El impacto de la modernidad	12
3.2 Familias y culturas minoritarias.....	15
4. Intervención con familias y red social.....	17
Referencias	19
Recursos en internet	20
Glosario	21

Introducción

La intervención en familias debe hacerse considerando muy cuidadosamente la relación de éstas con su entorno social y cultural. Un buen modelo de intervención en un contexto puede ser totalmente inadecuado en otro. La misma pauta de intervención, exitosa con una familia perteneciente a un grupo cultural dado, puede ser un auténtico desastre cuando la pretendemos aplicar a una familia de extracción diferente.

En este módulo vamos a examinar las diferentes prácticas educativas de las familias en función de su pertenencia cultural. Pero no sólo se trata de constatar las diferencias, sino de tener elementos para entender su función y coherencia en contextos diversos. Tanto aquellos que trabajen en proyectos de cooperación, como para (la mayoría) de los que en su intervención profesional trabajen con inmigrantes o miembros de grupos étnicos minoritarios como los gitanos, han de calibrar el efecto de su intervención desde una perspectiva plenamente sistémica. No es la acción sí, sino la “perturbación” que ella provoca en la organización del sistema, lo que nos interesa analizar.

Pr tanto, además de contemplar la diversidad en las formas de organización familiar y sus prácticas cotidianas, atenderemos a su relación con los valores culturales y su función social.

Además, atenderemos especialmente a los procesos de cambio. Al igual que las familias de nuestro entorno han cambiado radicalmente (como se ha podido ver en la unidad 1.1), las familias de los grupos minoritarios no tienen una estructura estática, ni sus funciones vienen predeterminadas por unos antecedentes culturales lejanos. Por el contrario, son precisamente los procesos de cambio los que deben llamar nuestra atención para poder analizar eficazmente las situaciones en las que debemos intervenir.

Objetivos

- Reconocer la diversidad en las prácticas cotidianas de las familias y su relación con el contexto cultural y social.
- Diferenciar los valores relacionados con las culturas modernas y las tradicionales, así como los procesos de transición de las familias entre unos y otros
- Analizar las prácticas educativas de las familias en relación a las herramientas de la cultura y las metas del grupo social.
- Entender las diferencias culturales no como algo ligado a esencias, sino como fruto dinámico de las relaciones entre culturas.

Contenido

1. Las familias y su contexto socio-cultural

Todas las culturas tienen en común la expectativa de que las familias muestren cierta eficacia en crear ciudadanos competentes, es decir, que integren con éxito a sus hijos en su contexto sociocultural de relaciones. Y en tanto que tales contextos son diferentes, las maneras en que las familias se las arreglan para conseguir sus fines pueden ser también diferentes.

En una sociedad multicultural como ya es la nuestra, la intervención psicosocial con familias en dificultad o riesgo social debe llevarse a cabo considerando la diversidad en la estructura, metas, funciones y prácticas de tales familias. Esta diversidad se puede describir a través de la existencia de distintas tradiciones, de diferentes creencias, o de desiguales condiciones de vida. Pero tal descripción no es suficiente para explicar los distintos funcionamientos y estructuras familiares, no basta para entenderlas.

La diversidad cultural introduce una gran complejidad y plantea cuestiones que no aparecen en la intervención en un entorno monocultural: ¿Tiene el mismo valor el juego entre padres e hijos en todas las culturas? ¿son semejantes las expectativas respecto a la conducta entre hermanos? ¿se entiende siempre el desarrollo como un proceso de individualización, de separación de la familia de origen? ¿tiene el mismo significado la autoridad? ¿es semejante en todas las culturas el valor de la pertenencia a una familia en la construcción de la identidad personal? Atendiendo a la información de antropólogos, sociólogos y psicólogos culturales, la respuesta a todas las preguntas es negativa. Y ello tiene un evidente impacto en la práctica del profesional que ha trabajar con familias inmigrantes o pertenecientes a una etnia minoritaria, o bien en un contexto nacional y cultural ajeno (como puede ser en un proyecto de cooperación). Cuando este profesional confunde su particular perspectiva cultural con presupuestos supuestamente objetivos, corre el peligro de evaluar las prácticas ajenas en función de sus propias metas, valores, creencias y preferencias, las cuales operan como un trasfondo percibido como *neutro* o *natural*, pero que en realidad suponen un importante sesgo que puede hacer derivar la intervención por derroteros inadecuados, e incluso generar más problemas de los que llamaron a su intervención. Es necesario, por tanto, contextualizar las prácticas familiares para así entender su sentido y, por tanto, adaptar la intervención al entorno sociocultural en que se da.

Pero esta *relatividad* inevitable no lleva necesariamente a entender que cualquier práctica es aceptable si responde a una tradición cultural, o que nadie puede intervenir en una familia de una cultura ajena. Puede llegar a ser tan problemática una intervención ciega a la cultura, como la postura contraria de evitar la *ingerencia*. El profesional debe intervenir con familias pertenecientes a otros universos culturales especialmente si así lo requiere la defensa de los

derechos de los menores, pero debe entender las prácticas familiares atendiendo al significado (o al sinsentido) y a la funcionalidad (o disfunción) en el contexto social y cultural en que se producen.

En consecuencia, en este módulo se pretende ofrecer herramientas para analizar las prácticas familiares en relación con su contexto sociocultural y favorecer formas de intervención lo menos etnocéntricas que sea posible. Para ello entenderemos tales prácticas como parte del *nicho evolutivo* (Gauvain, 1995; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Super y Harkness, 1986) en que se da el desarrollo humano. Tal *nicho evolutivo* se puede definir como las *relaciones entre el entorno físico y social del desarrollo y las prácticas educativas y de crianza determinadas por la cultura y por las creencias que los padres tienen acerca del desarrollo y de la educación*. A efectos prácticos ello supone entender que las familias tratan a los hijos de acuerdo a reglas culturales que definen qué es un hombre o una mujer, y cuáles son los caminos adecuados para llegar a ello.

El nicho evolutivo está compuesto por tres niveles interrelacionados:

- Metas de la actividad y valores de una cultura y sus miembros
- Medios históricos provistos por la cultura, tales como herramientas materiales y simbólicas, para satisfacer tales metas y valores
- Superestructuras, tales como rutinas, guiones y rituales que actualizan las metas y valores en actividades cotidianas.

Es decir, entenderemos que las familias son formas de organización social que se organizan de acuerdo a metas consideradas legítimas en un contexto sociocultural determinado, que toman herramientas, valores, justificaciones y explicaciones de ese contexto y que, de acuerdo a esa especificidad sociocultural, desarrollan unas particulares prácticas, entre las que cabe destacar aquí las orientadas a la crianza y educación de los hijos.

Los tres niveles están absolutamente interrelacionados. Un cambio en cualquiera de ellos provoca necesariamente transformaciones en los otros dos. Así, por ejemplo, los cambios provocados por el progreso tecnológico o la escolarización introducen nuevas herramientas que afectan a las prácticas cotidianas de una familia y que pueden acabar modificando las metas del desarrollo de sus miembros más jóvenes. O una transición ecológica¹, como puede ser la inmigración, plantea nuevas metas evolutivas exigidas por el nuevo contexto, con lo que surge la necesidad de adquirir nuevas herramientas provistas por la cultura de acogida y, obviamente, surgen nuevas prácticas asociadas a tales herramientas. Incluso fenómenos en apariencia más superficiales, como los cambios en las prácticas de crianza derivadas de opciones ideológicas o sencillamente de nuevas modas impulsadas por los medios de comunicación, pueden llevar a la creación de nuevas herramientas

¹ ¿se ha explicado en otro módulo?

simbólicas que cambian la forma de ver a nuestros hijos y que nos llevan a la transformación de las metas que fijamos para su desarrollo.

Una vez establecida la base cultural de las prácticas educativas de las familias, atenderemos en la próxima sección a los ejes que nos pueden permitir explicar la diversidad de tales prácticas en función de los diferentes contextos culturales. Después, analizaremos los procesos de cambio relacionados con la inmigración y la influencia entre culturas.

2. Ejes de la diversidad cultural y social en las familias

2.1 Tradición y modernidad

Entre los intentos de explicación de las diferencias culturales entre prácticas familiares, el recurso más utilizado es la dicotomía entre *tradicción* y *modernidad*. La diferenciación entre sociedades tradicionales y modernas no está exenta de peligros. Como toda categorización es subjetiva y se hace desde una posición, la de las sociedades autodenominadas como *modernas*, por lo que se agrupa al resto de sociedades, muy diferentes entre sí, en una categoría genérica de *tradicionales*. Por otro lado, se corre el riesgo de entender lo *tradicional* como algo que necesariamente debe dar paso a lo *moderno*, como una línea evolutiva inevitable y única, lo que en ningún modo es así. Por último, es fácil caer en la descalificación de las concepciones *tradicionales* como obsoletas, irracionales, supersticiosas, etc.

Por todo ello es necesario aclarar que la modernidad es una forma de pensamiento propia de un conjunto de sociedades, originariamente europeas y norteamericanas, fundamentada en la reforma protestante, y que configura lo esencial de su discurso con la ilustración, las revoluciones sociales y políticas de finales del XVIII y del XIX, y la revolución industrial. En la actualidad, los procesos de globalización están extendiendo esta concepción por todo el planeta, siendo claramente la concepción dominante.

Las sociedades modernas están abiertas a los cambios, que tienden a percibir como “progreso”, es decir, formando en conjunto una dirección inevitable, a caballo de la tecnología, pero también de otros factores como los económicos y los ideológicos. El centro de esta sociedad es el individuo, que debe adaptarse a los cambios, al tiempo que con su actividad los promueve. Por el contrario, las sociedades tradicionales están orientadas a la continuidad, los cambios no son percibidos necesariamente como orientados a una meta, y la fuente de legitimidad se busca en las prácticas sustentadas a lo largo de la historia. El sujeto no es el individuo, sino la colectividad, estructurada orgánicamente en familias o en agrupaciones más amplias como el clan o el linaje, o bien la comunidad de los vecinos de una población. La apelación a la tradición y la autoridad de los mayores, minimiza los efectos negativos de los cambios, y procura la cohesión social.

Por lo que se refiere a las prácticas familiares del entorno cultural dominante en nuestra sociedad, podemos considerarlas hijas de la modernidad en tanto que están influidas por la noción del individuo como elemento central de la sociedad y, en consecuencia, la educación se encamina a la construcción de sujetos autónomos, celosos de su intimidad, responsables directamente ante la sociedad y con derechos también directos frente a ella. Por el contrario, en las sociedades tradicionales el individuo no tiene valor en sí mismo, sino en tanto que parte del grupo social al que pertenece, y la educación se encamina a formar sujetos con un claro sentido de la pertenencia al grupo, cuyos derechos y deberes sociales lo son en representación y mediante su grupo familiar o clan.

Cuando los miembros de un sistema (como el formado por una familia y los profesionales que trabajan con ella) comparten visiones del mundo similares no es necesario explicitar los valores ni negociar acerca de ellos. Pueden haber desacuerdos en los contenidos, pero es probable que no hayan malentendidos acerca de lo que es deseable para el futuro de los hijos o lo que se espera del trato que les de el maestro. Por el contrario, cuando los sujetos parten de concepciones culturales diferentes (por ejemplo, una familia con una concepción tradicional del mundo y unos profesionales socializados en convicciones propias de sociedades modernas), además de desacuerdos explícitos, pueden aparecer malentendidos porque se dan *por supuestas* cuestiones que en realidad no son compartidas, especialmente aquellas cuestiones relacionadas con las aspiraciones individuales, los derechos y deberes, la autoridad, la individualidad y diferenciación con respecto a los hermanos, la autonomía deseable, etc. (ver Lacasa, 1997; Poveda, 2001; Lalueza y Crespo, 1996)

2.2 Individualismo y colectivismo

Así, los valores subyacentes a la educación son fundamentales en la diferenciación entre culturas modernas y tradicionales. Las primeras se asentarían sobre el predominio de valores individualistas (derechos personales, autonomía, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades...), mientras que las segundas lo harían en valores comunitaristas (solidaridad comunitaria, preponderancia de la familia y el clan, obediencia a la autoridad patriarcal, responsabilidad colectiva, rol definido por la pertenencia familiar y la edad, solidaridad dentro del grupo, apoyo mutuo...). Los más nítidos ejemplos de las primeras se encontrarían entre las clases medias de las ciudades europeas occidentales y norteamericanas. Las segundas serían la norma en los entornos agrícolas, especialmente en África, Asia y América Latina. (ver Schweder, 1986; Greenfield y Cocking, 1994; Lalueza y Crespo, 2003)

Las culturas sustentadas en valores colectivistas se basan en concepciones que dan sentido a las personas sólo como componentes de un todo social. Son culturas holísticas que conciben la sociedad como un organismo cuyas partes por separado no tienen ningún sentido. Cada individuo tiene un valor en

función de su papel en la sociedad. La persona no es concebida como un ser autónomo, con derechos individuales por el hecho de ser persona. La autonomía, iniciativa personal o tener criterio propio no son valores deseables. Por el contrario, se valora la fidelidad, el acatamiento a la tradición y el respeto de las personas en función de su edad o estatus. La privacidad no es un derecho, sino más bien una amenaza al orden social (Bourne, 1986).

Por el contrario, la cultura dominante entre nosotros, profundamente individualista, transmite a los niños desde muy pequeños el valor del trabajo personal, la importancia de los propios recursos, la competitividad, la subordinación de las relaciones familiares y sociales al éxito personal y la solidaridad como opción, no como norma. Y la escuela, en su funcionamiento más que en los contenidos explícitos que transmite, es una herramienta sumamente eficaz: exámenes individuales, constante evaluación personal, competencia con los compañeros, ausencia de un producto con destino al uso social, independencia de la dinámica familiar... No es de extrañar, así, que la progresiva escolarización en sociedades tradicionales haya supuesto cambios culturales que repercuten en los índices de natalidad, el rol social de la mujer o las formas de interacción entre las madres y sus bebés.

Es tentador ver nuestro modelo social como mejor. Desde nuestra etnocéntrica perspectiva, parecen "evidentes" las ventajas de una sociedad que promueva la autonomía de los individuos, el criterio propio y la privacidad. Sin embargo, la imposición de este modelo ha sido el origen de la desintegración de muchas sociedades del Sur de nuestro planeta, y la marginación de determinadas minorías en los países del Norte. No hay forma racional de evaluar como mejor o peor todo el "paquete" de reglas, conductas, experiencias personales y colectivas, formas de interpretar el mundo y de valorar los acontecimientos que supone una cultura.

Desde la perspectiva del profesional, conviene tener en cuenta cómo la predominancia de valores de uno u otro tipo no sólo condicionan las pautas de crianza, sino el propio proyecto evolutivo, el modelo deseable de hombre o mujer al que se orienta la educación. Todo ello no es independiente de los roles que se adjudican a los miembros de la familia extensa, las expectativas sobre las funciones de los maestros y los pediatras, o las concepciones sobre el derecho de los padres frente a la ingerencia de las autoridades en la crianza de sus hijos.

A modo de guía, las diferencias entre el predominio de valores individualistas y colectivistas se reflejarían en las prácticas familiares en diversos aspectos, entre los que destacamos tres:

1. **Construcción de la individualidad.** En las familias con predominio de valores individualistas, cada hijo es diferenciado, se les llama normalmente por su nombre, se atiende a sus preferencias en la construcción de su futuro, se considera que tiene una intimidad que debe ser respetada. En las familias con predominio de valores colectivistas, los hijos se consideran en función de su rol familiar, se fomenta más la pertenencia que la diferenciación, se les refiere

mediante apelativos relativos como “el mayor”, “la pequeña”, se considera su futuro como parte del proyecto familiar, no se conciben como *ingerencias* las intromisiones de los miembros de la familia en los asuntos de los individuos, sino que estas son reclamadas como forma de apoyo mutuo.

2. Autonomía e interdependencia. En las familias con predominio de valores individualistas se pretende fomentar la autonomía de los hijos. En las familias con predominio de valores colectivistas se pretende reforzar los lazos de interdependencia, la lealtad mutua. Si en las primeras lo que se quiere evitar a toda costa es la dependencia, la falta de autonomía, en las segundas se huye de la soledad y la insolidaridad.

3. Referentes. En las familias con predominio de valores individualistas se tolera la búsqueda de referentes externos por parte de los hijos, de modelos de conducta diferentes a los padres que se consideran eficaces en sustentar valores compartidos. Los maestros y otras figuras son consideradas aliados en tanto que comparten tales valores. En las familias con predominio de valores colectivistas, los referentes son próximos, por lo general los mayores de la familia o de la comunidad, los cuales deben ofrecer valores y modelos de conducta muy claros.

2.3 Las pautas de crianza, herramientas del proyecto evolutivo cultural

Las pautas de crianza son el tipo de prácticas familiares en que más se repara para la intervención psicosocial. Por lo que se refiere a la evaluación, unas prácticas consideradas inadecuadas pueden ser el fundamento para considerar situaciones de negligencia, maltrato, abuso o, sencillamente, formas inadecuadas de trato a los niños. En lo referente a la orientación e intervención familiar, la propuesta de pautas de crianza *adecuadas* forma parte de la mayoría de los programas para familias en riesgo o dificultad social. (Greenfield y Suzuki, 1997; Rogoff, 1993, 2003; Tenorio, 1997)

Ahora bien, las mismas prácticas pueden ser adecuadas o inadecuadas en función del nicho evolutivo que conformen. Veamos algunos ejemplos:

La alimentación. La lactancia en las sociedades europeas está tempranamente limitada. Se tiende a considerar inadecuado (o incluso patológico) que un niño de tres años tome el pecho de su madre. No es así en otros lugares, y ello no está necesariamente relacionado con el acceso a otros alimentos. En cualquier caso, no parece que preocupe en esos otros contextos la ausencia de autonomía que sería señalada entre nosotros como uno de los rasgos negativos asociados a esa conducta. Igualmente, el valor que tiene el llanto del bebé solicitando alimento no es el mismo. Para nosotros, un período no muy largo de llanto es considerado positivo, se comenta que “el niño se espabila” para pedir las cosas². Eso, para una madre maya, por ejemplo, es una crueldad innecesaria e inaceptable. En consecuencia, está siempre disponible a

² En el refranero castellano hay una frase muy significativa: “quien no llora no mama”

dar el pecho a su hijo, que lleva todo el día atado a su cuerpo y con quien duerme durante la noche.

El sueño. En la cultura occidental, parece de sentido común que los niños han de dormir separados de los adultos, ya que ello favorece su autonomía, así como la intimidad de los padres. Pero ello no es así en culturas como la japonesa o como las indígenas americanas, donde tal separación es considerada como una forma de negligencia. Dormir juntos en culturas como las de la India, es una forma de proteger a los niños contra los miedos nocturnos. De hecho, una investigación ha demostrado que hay una menor incidencia del síndrome de muerte súbita del lactante.

Compañeros de juego. Entre nosotros parece muy adecuado promover el juego de los padres con sus hijos pequeños. Una escena típica de los hogares de clase media occidental consiste en la madre o el padre jugando con su hijo mediante una serie de objetos, haciendo diversas manipulaciones. Es común promover este tipo de juego en los programas que se elaboran en la intervención con familias pero, ¿tiene el mismo sentido esta práctica en todos los entornos culturales? De hecho la escena descrita corresponde a un hogar urbano, con pocos niños (incluso uno solo) y con unos padres para los que el tiempo de trabajo y el tiempo familiar están radicalmente separados. En otros contextos, los que juegan con los pequeños son otros niños algo mayores, hermanos, primos, vecinos..., y la relación entre los padres y los hijos no está tan compartimentalizada en el tiempo, es más continua. En otras palabras, los padres están más tiempo presentes, pero su relación con los hijos no pasa por el juego, actividad garantizada por la presencia de otros niños que son considerados responsables de la socialización de los más pequeños.

Contenidos del juego. Volviendo a la escena del juego, cuando analizamos entornos diferentes al de la familia media occidental y urbana, podemos encontrarnos con que el juego no parece en estos casos centrado en la manipulación de objetos, sino en el lenguaje, el contacto físico o el movimiento. La manipulación y combinación de objetos es considerada como una buena iniciación en culturas donde la tecnología es muy importante, pero el lenguaje y la simulación de emociones o el movimiento parecen algo más importante en otros contextos más centrados en el intercambio o en la caza, respectivamente.

Analizando las pautas de crianza relacionadas con **el tiempo que se mantiene a los niños en brazos, lo que se les dice y cómo se les dice, el vestido, el baño, el aprendizaje de habilidades sociales y psicomotrices, la adquisición de conocimientos o el acceso al trabajo**, nos encontramos con una similar variedad entre entornos socioculturales, donde se dan diferentes creencias y justificaciones. Una madre europea en su diálogo con su bebé probablemente pasará la mayor parte del tiempo refiriéndose a los objetos del entorno, mientras que una madre africana lo hará a los parientes del niño, incluso lo lejanos. Una madre inglesa mantendrá a su bebé en brazos menos tiempo de media que una mediterránea. Aquí trabajo infantil es sinónimo de explotación. En África, el trabajo es la

principal vía de socialización hasta que convierte en explotación cuando las prácticas comerciales y productivas de los países del Norte (que en su interior prohíben el trabajo infantil) se imponen sobre las formas tradicionales de trabajo comunitario.

En todos los casos no encontramos con prácticas que encuentran su coherencia en conexión con los valores y metas de la cultura, y con las herramientas, conocimientos y creencias disponibles en la sociedad.

2.4 Cultura y estructura familiar

Para los terapeutas familiares que siguen el modelo estructural de Minuchin, la excesiva rigidez o la excesiva difuminación de los límites entre los subsistemas que componen una familia están relacionados con disfunciones, estrés, sufrimiento o patología. Pero el impacto negativo de uno u otro extremo no es independiente de las características del entorno sociocultural.

Así, existen familias *aglutinadas*, en las que predominan los límites difusos. En ellas todos los miembros de la familia están implicados en todos los asuntos de los demás. Son sistemas que podrían tener como ventaja el apoyo emocional y una disposición para la ayuda, y como inconveniente que dificultan la individualidad, la intimidad, la autonomía.

En el otro extremo, las familias *desligadas* son aquellas en las que abundan límites rígidos. Nadie interfiere, pero nadie está próximo, cada uno ha de tirar adelante sus asuntos y resolver sus problemas. Se valora la intimidad y la privacidad, y se exalta la autonomía, pero el apoyo afectivo es muy escaso.

Minuchin (1974, 1998), a partir de su experiencia clínica, describe estos tipos de familia a partir de una muestra perteneciente a un único espacio sociocultural, y señala ambos extremos como generadores de patología, en oposición a una familia con límites claros (más o menos centrada entre lo desligado y lo aglutinado) que favorecería la salud. Pero lo que aquí nos interesa es señalar que, para cada entorno sociocultural, se pueden dar límites perfectamente claros, pero con estructuras más escoradas hacia el aglutinamiento o hacia lo desligado. Así, por ejemplo, las familias más adaptadas (más “sanas”) a un entorno cultural gitano, serían consideradas por un “payo” de clase media como tremendamente aglutinadas. Pero no son percibidas como problemáticas por sus componentes porque la intimidad y la diferenciación que dificultan no son especialmente apreciadas. De hecho, la pérdida de apoyo familiar, la ausencia de “injerencias” cuando se ha estado educado en un entorno de familia aglutinada, supone la pérdida de recursos afectivos y materiales necesarios especialmente en situaciones de estrés, habituales cuando la pobreza es la norma.

El aglutinamiento, pues, podría ser entendido como una estrategia más habitual en las culturas tradicionales, pero podemos encontrar muchos ejemplos de familias de estas características en las sociedades modernas. De hecho, constituyen una forma bastante eficaz de ayuda mutua cuando la red social externa a la familia es débil, especialmente en situaciones de pobreza y marginación. Las familias aglutinadas facilitan el apoyo mutuo, la respuesta inmediata de sus miembros a las necesidades colectivas y la unanimidad al afrontar las situaciones críticas.

El mantenimiento de fuertes vínculos con la familia extensa (característica que acompaña a muchas familias aglutinadas), es especialmente útil cuando se carece de una red social alternativa como aquellas a las que recurren habitualmente las familias de clase media (amistades, contactos profesionales, recursos derivados de los conocimientos y contactos provistos a través de los procesos de formación...). También el apoyo de la familia extensa es especialmente útil cuando se da una emigración colectiva. Con ello queremos subrayar que en el contexto ecológico y social adecuado, una familia aglutinada (siempre que los límites sean mínimamente claros, pues sin límites no es posible una estructura sana) puede ser un importante apoyo. Cuando se carece de recursos, un individuo "independiente" se convierte fácilmente en un individuo aislado y profundamente dependiente de lo que sea.

En el otro extremo, determinados contextos socioculturales favorecen la proliferación de familias que a primera vista podríamos considerar demasiado rígidos. Así, cuando en un entorno cultural se espera que los hijos al crecer se separen de la familia de una manera drástica, parece más funcional ir construyendo unos límites que hagan fácil la separación. Ello se da en muchas sociedades modernas, como por ejemplo en los Estados Unidos, donde es habitual que el hijo vaya a una universidad situada a miles de kilómetros, y que su vida transcurra desde ese momento a una distancia similar del hogar paterno. O también entre algunas culturas tradicionales en las que la hija, al contraer matrimonio, abandona definitivamente el hogar familiar y de, hecho, deja de ser considerada miembro de la familia de origen al incorporarse a la de su marido. Todo es más fácil aquí si se han creado algunas distancias que hagan más llevadera una separación que sería muy complicada si hubiera lazos muy intensos de interdependencia.

3. Las familias en los procesos de cambio cultural y social

En la sección anterior hemos analizado la diversidad de prácticas y estructuras familiares en función de la pertenencia a distintos entornos culturales. Ello supone un primer nivel de complejidad para el profesional que trabaja con familias. Ahora vamos a abordar un segundo nivel: tales entornos culturales están sujetos a cambios y, por lo tanto, las prácticas familiares, su ideología, los valores que sustentan, los roles internos, y los *proyectos evolutivos* que subyacen a la forma en que educan a sus hijos y sus hijas, sufren también

transformaciones con el fin de adaptarse (con mayor o menor éxito) a tales cambios.

Como hemos visto más arriba, la transformación de algún elemento del nicho evolutivo puede hacer obsoletas las prácticas, las herramientas, e incluso las metas de la actividad familiar. Ello complica el análisis, pero la premisa fundamental de la intervención en familias se mantiene: debe tener sentido en un contexto dado. Y ese contexto no debe confundirse sin más con la cultura dominante en un territorio, sino que debe entenderse como la red de las particulares relaciones que esa familia tiene con su entorno físico y social, así como la percepción que la familia tiene de ellas, y las creencias que subyacen a esas percepciones.

Atenderemos a estos procesos en torno a dos ejes: a) los cambios producidos por la introducción de la modernidad o, como se prefiera, por el impacto de la globalización; y b) los procesos que se dan en las minorías, atendiendo a las relaciones entre las comunidades minoritarias y las instituciones de la mayoría dominante.

3.1 El impacto de la modernidad

La globalización es un proceso cada vez más extendido y que afecta de manera cada vez más capilar, y supone en definitiva la imposición de un modelo social (el de la *modernidad*), cuyos resultados en cada sociedad en concreto, sin embargo, son equívocos y a menudo inesperados. El avance en Europa de lo que se ha venido en llamar la modernidad ha seguido unas pautas determinadas, en las que por lo menos podemos hallar dos elementos particulares e irrepetibles. El primero es que la sociedad *tradicional* finalmente transformada no era sino un tipo particular de sociedad tradicional: el de *las culturas tradicionales europeas*. El segundo consiste en que, en gran medida, se trató de un proceso *interno*, con evidente influencia a través de las fronteras, pero que no correspondía a un proyecto hegemónico totalmente extranjero, ni ajeno a tales culturas europeas. Aún así, el proceso fue complicado y comportó sufrimientos. La inmigración del campo a la ciudad supuso una enorme perturbación en la estructura social y tuvo un indudable impacto en las prácticas familiares, con importantísimos desajustes que han dejado una enorme secuela de dificultades de todo tipo. Los cambios en España entre finales de los cincuenta y principios de los ochenta es un claro ejemplo de ello.

Pero en ausencia de las dos premisas anteriores, es decir, cuando los cambios se producen sobre culturas tradicionales muy diferentes a las europeas, y son en gran medida procesos ajenos a (e incluso contradictorios con) la dinámica local, entonces todo se hace más complicado, y aparecen nuevas situaciones de riesgo social para las familias que viven ese cambio. Nos referiremos a las cuatro más importantes:

1. Abandono de las reglas tradicionales
2. Destrucción de las redes tradicionales

3. Transformación de los roles tradicionales
4. Conflicto generacional

Pongamos un ejemplo. La decadencia de la familia patriarcal en Europa ha venido emparejada a una transformación del rol social de la mujer que ha sido percibido en gran medida como *liberación* y que, en cualquier caso, ha tenido como resultado un incremento de la igualdad social entre sexos. Pero ello no ha sido así en otras latitudes, como amplias zonas de Latinoamérica, donde el *patriarcado*, la preeminencia social del hombre en la sociedad y en la familia, ha sido sustituido por simple *machismo*. Es decir, el hombre no ha perdido poder, sencillamente se ha desprendido de sus responsabilidades familiares y comunitarias, de modo que la mujer ha perdido el poder que tenía gracias a los lazos familiares entre mujeres, las leyes tradicionales de la comunidad que limitaban la arbitrariedad de los hombres, y ha quedado en solitario como responsable de la crianza de los hijos. Es el panorama habitual de las *favelas*, *villas miseria* o *poblados* en los cinturones de las grandes ciudades, pero también se da en algunos estratos de población mejor establecida social y económicamente. Desaparecidas las reglas del patriarcado, no está garantizada la incorporación a las reglas de la igualdad de sexos.

Este ejemplo aclara dónde podemos encontrar la primera y principal fuente de dificultad social de origen cultural para las familias. Las viejas reglas nos pueden gustar más o menos (por ejemplo, la situación de desigualdad de la mujer en las sociedades patriarcales), pero en cualquier caso eran reglas que daban estabilidad al sistema, y que permitían a los actores jugar sus roles (por ejemplo, las estructuras de autoayuda de mujeres en entornos tradicionales). La eliminación de tales reglas debe dar paso a otro conjunto de reglas que den coherencia a un sistema. Pero una vez desaparecen las reglas tradicionales, la situación puede tender a la anomia o ausencia de reglas, a un conjunto de reglas contradictorias e inestables (en ambos casos pérdida de homeostasis del sistema), o a la creación de reglas que se basen en viejas premisas, creencias y costumbres, como forma particular de adaptación a la nueva situación mediante una especie de *sincretismo* o la *hibridación* (dando lugar a un sistema que ni es tradicional ni moderno, sino *transicional*).

Las personas que transitan de un entorno tradicional a otro moderno se encuentran con un mundo que no siempre es fácil de interpretar. Las viejas normas ya no sirven, y la primera reacción es de confusión. Las reglas de la nueva situación no siempre se entienden, ni siempre se asumen con todas las consecuencias. Aferrarse a reglas que ya no son adaptativas, interpretar las reglas de la nueva sociedad “a su manera”, construir híbridos entre las viejas y las nuevas reglas... son formas de transición que pueden llegar prolongarse durante una o varias generaciones.

El abandono de las prácticas familiares *tradicionales*, pues, no da necesariamente lugar a familias con prácticas *modernas*. A menudo nos encontramos con familias *transicionales*, que deben interpretar situaciones complejas a las que deben adaptarse con una cantidad de recursos que muy a

menudo no es suficiente. Así, por ejemplo, la autoridad patriarcal no se convierte necesariamente en un estilo educativo democrático. Puede dar lugar a formas autoritarias de base defensiva, a posturas de “dejar hacer”, o a estilos inconsistentes que muestran la perplejidad ante unas reglas de juego sociales que no se comprenden.

Tras las dificultades en torno a la construcción de nuevas reglas, la principal situación de riesgo estriba en la destrucción de las redes de apoyo social tradicionales sin que se construyan nuevas redes. Cuando desaparecen los fuertes lazos familiares y comunitarios que caracterizan las sociedades tradicionales, sin que los sujetos sepan crear nuevas relaciones en torno a la vecindad, el trabajo, la amistad, la participación en actividades o la frecuentación de lugares, el riesgo es el aislamiento. Una familia aislada es una fuente constante de situaciones de estrés, ya que las redes de apoyo ofrecen modelos de referencia, ayuda física, apoyo emocional, información útil... es decir, recursos tanto más necesarios cuanto que el entorno social está en vías de transformación acelerada.

Una tercera fuente de dificultad estriba en el reajuste de los roles familiares. Los cambios sociales profundos pueden afectar tanto a la estructura como a las funciones familiares. Cuando se transita de un entorno rural a otro urbano, las relaciones entre familia y actividad de subsistencia cambia radicalmente, y ello afecta a los roles de los componentes. Los hijos ya no son necesariamente recursos para el trabajo familiar, lo roles tradicionales del hermano mayor o de la hermana mayor pueden llegar a desaparecer, la división del trabajo entre sexos puede dejar de tener sentido... pero no es automático el cambio de reglas familiares y la distribución de roles. Si la madre trabaja en un lugar a donde no puede llevar a su hijo, carece de una red comunitaria para dejarlo en manos de personas de confianza y el padre está en casa... parece razonable que este asuma funciones que en una estructura tradicional no se plantearían. Pero eso puede chocar con viejas reglas construidas a lo largo del tiempo y que han llegado a conformar la identidad de los sujetos y del grupo familiar.

La cuarta situación de riesgo está en el aumento del potencial de conflicto entre generaciones. Por ejemplo, en Estados Unidos es mucho más elevada la incidencia de conflictos entre miembros de distintas generaciones en las familias hispanas procedentes de la inmigración que en las familias anglosajonas con larga historia de permanencia en el país. Si la generación que vive el cambio ha de establecer algún tipo de compromiso entre el viejo y el nuevo mundo, la siguiente generación nace ya en un mundo cambiado, donde las reglas no siempre coinciden con las familiares. Y ello se relaciona con las propias expectativas, con la propia identidad. Los conflictos entre miembros de distintas generaciones de una familia que ha sufrido el impacto de un fuerte cambio cultural pueden adoptar la forma de descuerdo en torno a problemas concretos, pero a menudo esconden visiones opuestas del mundo y de la propia identidad.

Estas situaciones de riesgo social pueden aplicarse tanto a los procesos de cambio acelerado que se pueden experimentar en una sociedad en transición, como a los cambios bruscos de entorno que viven familias de inmigrantes y refugiados. Pero en estos últimos casos, el proceso migratorio y el hecho de ser una minoría conllevan situaciones de dificultad específicas. Trataremos esto último a continuación.

3.2 Familias y culturas minoritarias

Una familia perteneciente a un grupo minoritario en Europa está sujeta a las tensiones descritas en la sección anterior, que podemos entender como una *transición ecológica*. La inmigración es una de esas transiciones, pues significa reorganizar una gran parte del sistema de prácticas al insertarse en una nueva sociedad.

Esta transición conlleva una gran cantidad de tareas por resolver. Además de afrontar las dificultades propias del cambio cultural (cambio de reglas, pérdida de redes, cambios de rol y emergencia de conflicto generacional), se han de afrontar tareas relacionadas con los efectos de la migración. Resaltaremos tres de estas últimas:

Cambio negativo de estatus: Por lo general, la inmigración supone asumir un estatus social (empleo, consideración, nivel socioeconómico...) relativamente inferior al que se disfrutaba en la sociedad de origen. Se puede experimentar una mejora económica, de seguridad, etc. pero a menudo es a cambio de ocupar empleos de nivel inferior a la preparación o titulación de que se dispone, y la posición social es relativamente más baja que en el país de origen. Este impacto afecta a la totalidad de la familia

Nueva orientación en la búsqueda de recursos: Los recursos materiales y simbólicos necesarios para subsistir y mantener la identidad (empleo, atención sanitaria, alojamiento, información, permisos...) se obtienen mediante mecanismos y circuitos diferentes a los del país de origen. Alguien competente en éste último puede no serlo tanto en el país de acogida. La coordinación de los miembros de la familia en esta tarea es fundamental.

Reconstruir los lazos comunitarios: Frente a una comunidad que ya venía dada en el lugar de origen, ahora hay que construir la pertenencia a una comunidad, crear lazos, buscar apoyos, generar confianzas y afectos... e integrar las redes que los diferentes miembros de la familia empiezan a tejer.

Pero también los grupos minoritarios que, como los gitanos, no proceden de una inmigración reciente, están atravesando una importante transición ecológica, derivada del impacto de los cambios sociales que afectan a su estructura comunitaria, que se ha transformado con más intensidad en los últimos veinte años que en los doscientos anteriores.

Tanto inmigrantes como *minorías autóctonas*, se enfrentan a un proceso que supone algún tipo de impacto de las pautas del grupo dominante en las prácticas del grupo minoritario. Puede ser de tres tipos:

- a) Enculturación. Adquisición de pautas del grupo dominante. No supone pérdida de los rasgos culturales propios. y no tiene por qué engendrar situaciones de riesgo social en las familias.
- b) Aculturación. Transformación de los rasgos culturales propios bajo la influencia de la cultura dominante. Supone una situación de cambio cultural que puede engendrar dificultades de mayor o menor intensidad.
- c) Deculturación. Pérdida de los referentes culturales propios. No supone necesariamente la integración en la cultura mayoritaria, aunque se adquieren rasgos de ésta. Es una situación de mayor riesgo social cuanto menor sea el acceso a recursos.

Por último, es muy importante tener en cuenta que las diferencias culturales entre mayoría y minorías no son algo estático, inmutable, sino que son dinámicas, y responden a las relaciones de poder. El profesional debe tener en cuenta tanto las presiones derivadas de la ideología dominante acerca del trato a la diversidad cultural, como las estrategias de cada grupo minoritario para mantener su identidad y adaptarse a las exigencias del entorno social.

Por lo que se refiere a las actitudes del grupo dominante, hay tres posturas fundamentales (Hannoun, 1992):

1. Asimilacionismo: Se considera que los miembros de grupos minoritarios deben asumir los valores, prácticas y creencias del grupo mayoritario. No se valora la conservación de las pautas culturales de origen.
2. Multiculturalismo: Se valora que cada grupo mantenga sus pautas culturales, aunque no necesariamente se cree en su integración social y, en cualquier caso, no se contempla que la cultura dominante deba cambiar.
3. Interculturalismo. Se cree que todos los grupos culturales se transforman a través de sus relaciones, incluso el grupo dominante.

La intervención con familias se hace desde unos presupuestos generalmente implícitos acerca de cómo debe llevarse a cabo la integración de los grupos minoritarios. El profesional habitualmente pertenece al grupo dominante con el que probablemente comparte discurso, valores y actitudes. Conocer cuales son los presupuestos ideológicos desde los que se trabaja, y cuales son las creencias subyacentes a las metas que se pretende conseguir, es un ejercicio imprescindible desde una mínima ética de la diversidad.

Por lo que se refiere a las diferencias culturales de los grupos minoritarios, existe una interesante clasificación (Ogbu, 1994):

- a) Diferencias culturales primarias. Son rasgos enraizados en la cultura de origen. Por ejemplo, los valores colectivistas, la lengua, la religión, las prácticas tradicionales.
- b) Diferencias culturales secundarias. Rasgos culturales que surgen en el grupo en tanto que minoría, y como forma de relación con la mayoría. En muchos casos se manifiestan en negativo o en oposición a los valores y creencias del grupo mayoritario.

Las diferencias secundarias aparecen habitualmente en segundas y terceras generaciones de inmigrantes, y en grupos que llevan mucho tiempo como minoritarios. Cuando las relaciones de poder son percibidas por los miembros del grupo minoritario como muy negativas para ellos, como portadoras de deculturación, cuando las propuestas de integración se muestran inalcanzables, algunos colectivos empiezan a generar rasgos que los diferencian más acusadamente del estándar cultural mayoritario.

Esto afecta de manera decisiva el trabajo del profesional. Si es percibido como un agente potencialmente deculturador, que compromete la identidad de los usuarios, surgen fenómenos de resistencia que comprometen seriamente la colaboración. Es importante, pues, entender el origen y función de las características culturales de las familias con las que se trabaja.

4. Intervención con familias y red social

A lo largo de este módulo, hemos ido repasando las diversas variables que debe evaluar el profesional que trabaja con familias en entornos de diversidad cultural. En primer lugar, hemos reparado en la necesidad de atender al nicho evolutivo del que forman parte las familias en el que cobran sentido las relaciones entre valores, prácticas de crianza y estructura familiar. Después, hemos analizado el impacto de las transiciones ecológicas relacionadas con los cambios culturales a través de las reglas que afectan las relaciones, los roles familiares, el impacto en las redes sociales y los conflictos entre generaciones. Finalmente, hemos analizado las dinámicas entre mayoría dominante y minorías culturales para entender cómo las relaciones de poder afectan a las familias, y a la relación entre estas y los profesionales. Todo ello nos ha llevado a una primera reflexión general acerca de la intervención: *La necesidad de interrogarse acerca del sentido que tienen las prácticas de las familias en su contexto social y la coherencia de la intervención teniendo en cuenta ese sentido.*

La anterior consideración hace referencia a la *diversidad*, y debemos entenderla como un prerrequisito ético y funcional para la intervención. Pero la diversidad en si no es un factor de riesgo. Este aparece con la erosión de los contextos socioculturales de las familias, con la pérdida de referentes y, muy especialmente, con la deculturación. Ello nos lleva a introducir una segunda reflexión general: *La necesidad de plantear como primer objetivo la*

integración de las familias en redes que ofrezcan significados compartidos, recursos materiales y afectivos, que vengán a sustituir las redes tradicionales desaparecidas.

El potencial estresante de los procesos de cambio cultural aumenta especialmente cuando se ha perdido la red de apoyo que había funcionado como un elemento más de la comunidad tradicional. Así, por ejemplo, en un entorno rural tradicional los niños juegan en las calles y los campos sin que sus padres se preocupen en exceso. No son negligentes, pues la comunidad aporta una gran cantidad de ojos vigilantes y de límites a las correrías de los chiquillos. Aunque todos los adultos de la familia estén trabajando, los niños nunca están solos. Por otro lado, nadie experimenta la soledad, ni nadie debe aprender cómo se han de comportar los padres y madres. La comunidad provee compañía, apoyo y referentes. Esa misma comunidad provee roles, ocupaciones.

Pero, además, las redes sociales permiten *compartir significados*, es decir, crean una comunidad donde las personas comparten unos similares sentidos de la vida, unas explicaciones parecidas acerca del mundo. Así, las redes contribuyen a *dar sentido* a las cosas y a uno mismo. Ahora bien, una *red de significados* es precisamente lo que entendemos por *cultura* (Bruner, 1991; Cole, 1999; Crespo y Lalueza, 2003)

Cuando todo ello se rompe, cuando la familia se halla aislada en un entorno extraño, a menudo sin apoyos, y experimenta una soledad para la que ninguno de sus miembros ha sido entrenado. Cuando carece de las habilidades que en otros entornos la gente ha debido desarrollar para construir relaciones sobre un frío entorno urbano. Cuando se carece de información sobre cómo obtener recursos, Cuando los fenómenos que afectan a la vida cotidiana carecen de un sentido... Entonces, la intervención psicosocial debe comenzar por buscar los mecanismos para insertar esa familia en una red. Intervención es sobre todo, en éste ámbito, integrar en redes sociales.

Referencias

- Bourne, (1986): Does the concept of person vary cross-culturally?. In R. A. Shwedwer. *Thinking through cultures*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cole, M. (1999): *Cultural Psychology*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Crespo, I.; Lalueza, J. L. (2003): Culturas minoritarias, educación y comunidad. (en M. A. Essomba (ed.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*). Barcelona. PRAXIS
- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale. LEA.
- Greenfield, P.M. & Suzuki, L. (1998) Culture and human Development. E. Siegel y K. A. Renninger Eds *Handbook of Child Psychology*, 5th edition. Vol I. New York, Wiley, (ps. 1059 a 1109).
- Hannoun, H. (1992): *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic. Eumo Editorial.
- Lacasa, P. (1997) Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa. Madrid, Visor.
- Lalueza, J.L. & Crespo, I. (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, J L. y Crespo, I. (2003): Adolescencia y relaciones familiares. En A. Perinat (Comp.). *Adolescentes del siglo XXI. Aproximación psicológica y social*. Barcelona: EDIUOC
- Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1): 115-130
- Minuchin (1974): *Familias y terapia familiar*. Barcelona. Gedisa.
- Minuchin (1998): *El Arte de la terapia familiar*. Barcelona. Paidós.
- Ogbu, J.U. (1994): From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale. LEA.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY. Oxford University Press.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Schweder, R.A. (1986): Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In R.A. Shweder & R.A. Le Vine (Eds.). *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge. University Press.

Recursos en internet

Existen dos páginas web con vínculos a textos en castellano relacionados con el tema aquí desarrollado.

La primera corresponde a publicaciones del grupo de investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Barcelona:

<http://www.dehisi.org/>

La segunda lista conecta con una serie de traducciones al castellano de artículos especialmente interesantes, realizada por el equipo de investigación en Prácticas Culturales y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle en Cali, Colombia.

<http://www.univalle.edu.co/cognitiv/recursosgrupocultura.htm#traducciones>

Por su pertinencia con este módulo, recomendamos especialmente la lectura de dos artículos de esta última lista:

Patricia Greenfield y Lalita K. Suzuki: *Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones Parentales, Educativas, Pediátricas y de Salud Mental*.

<http://www.univalle.edu.co/cognitiv/archivos/grupo%20cultura/Traducciones/traducciones%20pagina%20web%20cultura/GreenfieldySuzuki-completo.pdf>

Judith L. Evans / Robert G. Myers: *Prácticas de crianza: Creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran*.

<http://www.univalle.edu.co/cognitiv/archivos/grupo%20cultura/Traducciones/Pr%20E1cticas%20de%20crianza.pdf>

Glosario

Familias aglutinadas: Familias en las que los límites entre los distintos subsistemas son muy difusos.

Familias desligadas: Familias en las que los límites entre los distintos subsistemas son muy rígidos.

Herramientas simbólicas: Toda mediación entre un sujeto y sus metas proporcionada por la cultura: lenguajes, rituales, técnicas, operaciones...

Hibridación: Sistema con propiedades tomadas de otros sistemas.

Modernidad: Forma de organización social fundamentada en el individuo y en la racionalidad.

Nicho evolutivo: Relaciones entre el entorno físico y social del desarrollo y las prácticas educativas y de crianza determinadas por la cultura y por las creencias que los padres tienen acerca del desarrollo y de la educación.

Perturbación: Nueva información que produce cambios en la homeostasis de un sistema.

Prácticas de crianza: Pautas de relación con los hijos que son generalmente compartidas en una comunidad cultural.

Sincretismo: Articulación de ideas que provienen de sistemas de pensamiento diferentes, a menudo contradictorias.

Transición ecológica: Cambio significativo en el contexto y las condiciones de existencia y desarrollo de las personas.

Transicional: Organización que denota el paso de un estado a otro.