ISSN: 0718-946X
ISSN (ISSN-L): 0717-9391
N.º19
2022

revista

CUADERNO DE TRABAJO SOCIAL

19

UTEM
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
del Estado de Chile

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
UTEM
del Estado de Chile

ISSN : 0718-946X
Nº 19
2022

revista

CUADERNO DE TRABAJO SOCIAL 19

EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social
Departamento de Trabajo Social
Revista Cuaderno de Trabajo Social

Versión Impresa ISSN 0717-9391
Versión Digital ISSN 0718-946X
Volumen 1, No 19, 2022 Semestral

Comité Editorial

DIRECTORA
Dra.Lorena Valencia Gálvez
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.
https://orcid.org/0000-0002-3386-6447
Correo electrónico: lvalencia@utem.cl

EDITORA
Dra. © Sonia Romero Pérez
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.
https://orcid.org/0000-0002-9257-2078
Correo electrónico: sromero@utem.cl

EDITORA TÉCNICA
Mg. Mariela Ferrada Cubillos
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.
https://orcid.org/0000-0003-1935-1612

COMITÉ EDITORIAL
Dra. María Antonia Buenaventura
Universitat de Barcelona, Catalunya, España
ORCID: 0000-0002-8804-2541

Dr. Clement Colin
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
ORCID: 0000-0002-1886-3926

Dra. Cristina de Robertis
Revue Française de Service Social de la Asociación
Nacional de Asistentes Sociales (ANAS)

Dra. Lorena Gallardo Peralta
Universidad Complutense de Madrid, España
ORCID: 0000-0003-3297-2704

Dr. Raynier Hernández
Universidad de las Américas, Chile
ORCID: 0000-0002-8205-0081

Dr. Andrew Hodges
Institute of Ethnology and Folklore Research, Zagreb, Croacia
ORCID: 0000-0002-4505-7794

Dra. Sandra Iturrieta Olivares
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
ORCID: 0000-0002-0777-9198

Dra. Daisy Margarit Segura
Instituto Estudios Avanzados IDEA, Universidad de Santiago de Chile
ORCID: 0000-0001-6792-6324

Dr. René Olate
The Ohio State University, United States of America
ORCID: 0000-0001-7598-5914

Dr. Enrique Pastor Seller
Facultad de Trabajo Social.
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.
Universidad de Murcia, España.
ORCID: 0000-0001-8693-5138

Dra. Carmina Puig Cruells
Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España
ORCID: 0000-0003-1160-9252

Dra. Violeta Quiroga Raimundez
Universitat de Barcelona, Catalunya, España
ORCID: 0000-0002-3382-2348

PhD. Marta Areli Ramírez
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
ORCID: 0000-0002-7858-2915

Dr. Juan Saavedra Vásquez
Departamento Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Chile
ORCID: 0000-0002-9188-8126

Dra. Paula Sepúlveda Navarrete
Universidad de Cádiz, España
ORCID: 0000-0003-1327-1320

Dr. Antonio Trinidad Requena
Universidad de Granada, España
ORCID: 0000-0002-3075-0983

Dr. Ramón Vivanco
Universidad de Los Lagos, Chile
ORCID: 0000-0002-9673-7052

Mg. Nora Cristina Aquín
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mg. Patricia Becerra Aguayo
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad del Bío-Bío, Chile
ORCID: 0000-0002-2972-6804

Mg. Marcos Chinchilla
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg.Rosa María Cifuentes
Instituto Politécnico Loyola – IPL, República Dominicana
ORCID: 0000-0003-4084-9589

Mg. Agnnes Dobson Soto
Departamento Ciencias Sociales
Universidad de Magallanes, Chile
ORCID 000-0001-6303-8063

Mg. Victoria Flores Roa
Universidad de Antofagasta, Chile
ORCID: 0000-0001-6428-2500

Mg. Carolina Garcés Estrada
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
ORCID: 0000-0003-3854-3767

Mg. Vivian Soledad Hasse Riquelme
Universidad del Bío-Bío, Chile
ORCID: 0000-0003-4889-902X

Mg. María Lorena Molina Molina
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Ruth Noemi Parola
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
ORCID: 0000-0002-4407-2386

COMITÉ TÉCNICO

Nicole Fuentes
Encargada Ediciones UTEM.
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.

Claudio Lobos Romero
Coordinador Ediciones UTEM

Yerko Martínez
Diseñador Ediciones UTEM.

Soporte técnico / Technical Support
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.
Departamento de Sistemas y Servicios de Informática (SISEI).
Correo electrónico: soporte.sisei@utem,cl
Repositorio Académico, Sistema de Bibliotecas, (SIBUTEM).
Correo electrónico: repositorio.sibutem@utem.cl

INFORMACIONES
Departamento de Trabajo Social
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social
Universidad Tecnológica Metropolitana
Correo electrónico: cuadernots@utem.cl - editorial@utem.cl
Dirección postal: Campus Área Central. Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1550,
Santiago, Región Metropolitana. Código Postal: 8330382.
Teléfono: (56-2) 2 787 7549

POLÍTICAS EDITORIALES

La revista *Cuaderno de Trabajo Social* (Cuad. trab. soc.) es una publicación científica, que publica en acceso abierto trabajos originales e inéditos, que contribuyan a enriquecer el conocimiento en ciencias sociales y el trabajo social, pudiendo ser: estudios empíricos (cuantitativos o cualitativos) o estudios teóricos o de revisión (históricos, filosóficos, etc.). Cualquiera de ellos puede ser tratado desde un punto de vista multidisciplinar. Sus áreas principales de circulación incluyen temas específicos, como por ejemplo: aspectos legales, sociológicos, antropológicos, psicosociales, educacionales, laborales, de familia, de género, territoriales, económicos y otros relacionados con la intervención social.

La Cuad. trab. soc. pertenece al Departamento de Trabajo Social, dependiente de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). Fue creada en el año 2006 en versión impresa y desde el año 2010 se publica únicamente de manera digital.

Idioma de la Publicación
Españo e inglés.

Política de acceso a los contenidos
Su publicación se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Objetivos

1. Difundir el conocimiento originado a través de investigaciones aplicadas originales, sistematizaciones de la intervención social o evaluaciones de proyectos sociales, propias de las ciencias sociales, el trabajo social o áreas afines.
2. Promover la creación académica a través de reflexiones críticas (ensayos originales) y desde distintas disciplinas sobre la realidad social del país e Iberoamericana.
3. Generar un espacio de creación y difusión del trabajo profesional y académico, que sirva para el enriquecimiento del campo de la intervención social.

Tipos de trabajos a publicar - envío de manuscritos
Se tendrán en consideración los siguientes tipos de trabajos según Tipología Scielo

Artículos de investigación aplicada: presenta los resultados de investigaciones originales en ciencias sociales y/o sistematizaciones de experiencias desarrolladas en el ámbito del trabajo social. Su estructura incluirá las siguientes secciones: introducción, revisión de la literatura, metodología, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía.

Artículos de revisión: tendrá por objetivo la revisión de literatura o estado del arte de una temática en particular, proponiendo una reflexión en torno a esto.

Otras colaboraciones

- **Ensayos**: manuscrito que da cuenta de la reflexión sobre un tema específico, a partir de un número especial de la revista.
- **Comunicación breve**: manuscrito que da cuenta de manera concisa de los resultados de una investigación o presenta una reflexión breve sobre un tema convocado especialmente por la revista.
- **Editorial o introducción**: pieza de opinión, declaración política o comentario general escrito por un miembro del equipo editorial (con autoría y título propio diferente del título de la sección).
- **Entrevistas**: da cuenta de las opiniones y reflexiones de autores destacados de alguna de las disciplinas de las ciencias sociales y/o trabajo social de manera de actualizar y poner en perspectiva el pensamiento social contemporáneo.
- **Reseñas críticas de libro (book review)**: presentación de las ideas y/o propuestas principales y más significativas de un libro de interés disciplinar, las cuales van acompañadas de un análisis crítico sobre la misma.

Los trabajos para evaluación se reciben todo el año, pero el editor anunciará por medios electrónicos, los cierres de cada número que corresponde a cada semestre.

Los trabajos enviados a la Revista Cuaderno de Trabajo Social deben ceñirse a las normas que aparecen como Normas de Publicación **Directrices para autores[as]** Véase https://cuadernots.utem.cl/normas-publicacion/

Política de acceso a los contenidos y de uso / Aviso de derechos de autor

La revista Cuad. trab. soc. se acoge al marco de referencia de Open Access. Su publicación se encuentra con acceso abierto, libre de embargo, bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Además, la editora y el/los autor(es) deberán firmar un acuerdo en donde se establecen las condiciones de licenciamiento de la revista.

Política de uso y permiso para los lectores / autores (CC BY): Copiar y redistribuir el material en cualquier medio y formato. Adaptar, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier finalidad incluso comercial y permite a los lectores usarlos para cualquier otro propósito legal.

En todos los casos, se debe otorgar el crédito correspondiente del copyright del editor y reconocer debidamente al autor(es). Véase: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es_ES

Permiso a los autores para archivar en un servidor de preprints de acceso abierto, un borrador o un manuscrito antes de que haya sido enviado a revisión por pares o a cualquier otro procedimiento de verificación de calidad, como parte del proceso de publicación de esta revista. Véase permisos en detalle ROAD ISSN - AURA Amélica - Sherpa/Romeo

Archivar un preprint de su manuscrito que no haya sido evaluado por la revista o que sí haya sido evaluado, pero que esté en proceso de publicación, en repositorios institucionales de ciencia abierta, por ejemplo en SciELO Preprints.

(En todos los casos de depósito de preprints, debe informarse debidamente al editor al momento del envío del trabajo original, en caso de contar con DOI propios en repositorio institucional se debe informar URL DOI oportunamente).

Archivar en repositorios personales o institucionales la versión definitiva y publicada de la obra. En todos los casos, debe incluirse el reconocimiento del copyright del editor y la fuente.

Compartir el trabajo editado en las redes sociales, informando los créditos. Por ejemplo, ResearchGate, Academia, Mendeley.

Y todos los derechos que otorga de la licencia Creative Commons Internacional 4.0, salvo que se indique lo contrario.

Política de buenas prácticas editoriales - buenas prácticas en cuanto a género

La revista Cuad. trab. soc y su Comité editorial, se inspira en su accionar en las Recomendaciones SciELO-Chile, en la Guía de Buenas Prácticas, del CONICYT, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La Declaración de Integridad en la Investigación de Singapur. La recomendación de buenas prácticas editoriales en cuanto a sexo y género Scielo - Chile, ANID (2021).

Cargos por envío y/o publicación artículos

1. La revista no tiene cargos por procesamiento de artículos (APC).
2. La revista no tiene cargos por envío de artículos.

Política antiplagio

La revista Cuaderno de Trabajo Social garantizará mediante el uso del software antiplagio Ouriginal (Urkund), facilitado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Tecnológica Metropolitana, la originalidad de todos los manuscritos. En caso de detectarse similitud no justificable o una práctica de plagio, el manuscrito será descartado para su publicación.

Política de preservación de contenidos digitales

La Cuad. trab. soc. salvaguarda los recursos digitales o manuscritos editados en el Repositorio académico Institucional de la Universidad Tecnológica Metropolitana (SIBUTEM) https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/891.

Además, sus documentos se encuentran alojados en Dialnet, y son de acceso público con formatos ampliamente usados, tales como XML, HTML y PDF.

Indexación en bases de datos, directorios: Academic Search Complete, Fuente Académica Plus EBSCO Information Services, Estados Unidos; Latindex, Sistema Regional de Información en Línea Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD: Directory of Open Access Scholarly Resources; Dialnet, Universidad de la Rioja, España.

Evaluada en: Latindex Catálogo 2.0; CIRC: Clasificación Integrada de Revistas Científicas; ERIH Plus: European Science Foundation, Noruega.

Repositorios, bibliotecas, catálogos, buscadores: Red de Repositorio Latinoamericanos; Portal de Revistas Académicas Chilenas; Repositorio académico UTEM; Red de Bibliotecas Universitarias (Rebiun-Crue Universidades Españolas); Jisc Library Hub, Reino Unido; WorldCat, OCLC, EE. UU.; Ulrichsweb, ProQuest; BASE, Universidad Bielefeld; Microsoft Academic; Google Académico; AURA Amelica Unesco.

Redes sociales académicas: Academia.edu, Estados Unidos.

Adherimos a redes de editores científicos: LatinRev: Red cooperativa de revistas académicas del campo de las ciencias sociales y las humanidades; Flacso, Argentina; Foro Editores Científicos, Chile; Latinoamericana.

Canje exclusivamente digital

Índice

Carlos Andrade-Guzmán *Fabiola Miranda Pérez*	EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE. FORMANDO PARA LA COLABORACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE CAMPO EN CONTEXTO DE PANDEMIA	págs. 14~40
Daniel Hernando Corzo Arévalo	GESTIÓN DE CONFLICTOS SOCIOECONÓMICOS EN EL EMBALSE TOPOCORO, SANTANDER	págs. 41~69
Irene María López-García	LA MIRADA DEL TRABAJO SOCIAL SOBRE MECANISMOS QUE VINCULAN AL ESTADO CON LA SOCIEDAD	págs. 70~92
Carla Fierro *Tatiana Urtubia Palacios*	INTERVENCIONES PSICOSOCIALES Y SUS DISPOSITIVOS DE APOYO A ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA COMUNA DE SANTIAGO, REGIÓN METROPOLITANA DE CHILE	págs. 93~121
Laura Gómez	CAMBIO ORGANIZACIONAL DE LAS ESTANCIAS INFANTILES DE LA CIUDAD DE MÉXICO	págs. 122~144
G. Bernarda Aedo Neira *Karen Garcés* *Eliana Pichulmán*	PERSONAS MAYORES: EXPERIENCIAS DE RELACIONES INTERGENERACIONALES DENTRO DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS	págs. 145~169

Berenice Pérez-Ramírez DEBATES EN TORNO A LA RESILIENCIA pág. 170~186

Pascual Scarpino *INVESTIGAR INTERVINIENDO / INTERVENIR INVESTIGANDO:* UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL pág. 187~216

Valentina Aranda Brown INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERSECTORIALIDAD EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE MODELO DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE) EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA pág. 217~240

César Augusto González Vélez EL LUGAR DE LOS DISCURSOS EN LA ELABORACIÓN DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA pág. 241~256

Artículo de investigación aplicada

EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE. FORMANDO PARA LA COLABORACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE CAMPO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Autores
CARLOS ANDRADE-GUZMÁN
FABIOLA MIRANDA PÉREZ

Cómo citar este artículo:
Andrade-Guzman, C. y Miranda-Pérez, F. (2023). Educación en Trabajo Social en Chile. Formando para la colaboración desde la educación de campo en contexto de pandemia. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 14-40. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

CARLOS ANDRADE-GUZMÁN
Doctor en Trabajo Social. Académico de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Chile, Núcleo de Estudios Interdisciplinares en Trabajo Social.
Correo electrónico: carlos.andrade@uchile.cl.

FABIOLA MIRANDA PÉREZ
Doctora en Ciencia Política. Académica Asociada Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule.
Correo electrónico: fmirandap@ucm.cl.

Artículo recibido el 03 de octubre 2022
aceptado el 03 de enero 2023

Resumen

Considerando que la formación para la colaboración es crucial en Trabajo Social y que es promovida fuertemente a través de los espacios de educación de campo, esta investigación se sitúa en los procesos de docencia universitaria remota que han debido implementarse producto de la pandemia por covid-19. En este contexto, a través de un estudio cualitativo sobre la base de entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y supervisoras/es de las instituciones con las que se articula la educación de campo, se ha buscado responder a cuáles son los contenidos formativos, las estrategias didácticas, los atributos docentes y los aspectos vinculados con las instituciones que se han reconocido como centrales para formar en colaboración disciplinar a través de la docencia no presencial. Entre otros, este estudio identifica la importancia de formar en habilidades profesionales (competencias y actitudes para la colaboración), así como lo relevante que resulta el acompañamiento y el vínculo que se establece con las y los estudiantes en los procesos de educación de campo en Trabajo Social en torno a colaboración.

PALABRAS CLAVE

educación en Trabajo Social, docencia universitaria remota de emergencia por covid-19, contenidos formativos, estrategias didácticas, atributos docentes, elementos vinculados con las instituciones con las que se lleva adelante la educación de campo

Abstract

Considering that training for collaboration is crucial in Social Work and that it is strongly promoted through field education, this research is situated in the processes of remote university teaching that have had to be implemented as a result of the covid-19 pandemic. In this context, through a qualitative study based on semi-structured interviews with students, faculties, and supervisors of the institutions with which field education is articulated, it has been sought to answer what are the training contents, the didactic strategies, faculty attributes, and aspects related to the institutions that have been recognized as central to training in disciplinary collaboration through non-face-to-face teaching. Among others, this study identifies the importance of training in professional skills (competencies and attitudes for collaboration), as well as the relevance of the accompaniment and the bond established with the students in the field education processes in Work Social around collaboration.

KEYS WORDS

Social work education, university teaching in remote format by covid-19, training contents, teaching strategies, faculty attributes, elements linked to the institutions with which field education is carried

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social chileno, desde su nacimiento como profesión en 1925, ha abordado su actuación disciplinar en torno a fenómenos sociales complejos. Ello incorporando acciones colaborativas con otras/os (López, 2010), sea en marcos disciplinares o interdisciplinares. Así, desde que nace la primera escuela de Trabajo Social en el país (y en América Latina), la formación para la colaboración ha ocupado un papel central. Al respecto, Castañeda y Salamé (2015, p. 403) recuperan cómo la primera escuela del país seguía como objetivo "formar visitadoras sociales que hicieran posible la sistematización de la asistencia en el país y colaboraran con el médico y los servicios e instituciones de beneficencia en la atención profesional de las necesidades de la población".

Actualmente, la necesidad de colaboración en Trabajo Social sigue siendo reconocida como altamente relevante para el abordaje de fenómenos sociales complejos (Jacob; Boshoff, Stanley, Stewart y Wiles, 2017; Katherine y Georgeson, 2013; Morgan; Pullon, y Mckinlay, 2015; Muñoz-Arce, 2014, 2016a; Muñoz-Arce y Madrigal-Calderón, 2018; Orchard, 2010; Ross, 2009; Smith, 2015; A. West; Miller y Leitch, 2016), en tanto permitiría generar mejores prestaciones para enfrentar situaciones como la pobreza o la reparación de derechos vulnerados de la infancia, por señalar solo algunos casos. Esta colaboración, siendo entendida, en términos generales, como la alianza con otras/os en pos de generar mejores intervenciones sociales (Lockhart; Mellin, Bronstein y Iachini, 2018).

En este contexto, la formación de futuras/os trabajadoras/es sociales con capacidad para colaborar en el marco de la intervención social supone un imperativo a nivel internacional (Council on Social Work Education, 2015; Naciones Unidas, 1995) y nacional, lo que se materializa en los planes curriculares de formación de las distintas casas de estudio a lo largo del país, los que exponen directa o indirectamente como elementos centrales de los perfiles de egreso la preparación para trabajar colaborativamente con otras y otros[1]. Lo anterior, tanto en los espacios de educación de campo, como en otras actividades curriculares de formación.

Específicamente en el marco de la educación de campo, cabe relevar que en el contexto de emergencia sanitaria producida por el covid-19, la docencia

1. Al respecto, al revisar más de veinte mallas curriculares y perfiles de egreso de universidades e institutos profesionales que imparten tanto la carrera profesional (con y sin licenciatura), como la formación de nivel técnico en Trabajo Social o Servicio Social en Chile, es posible observar que todas exponen explícita o implícitamente la centralidad de la formación para trabajar colaborativamente con otras y otros en marcos de intervención social.

universitaria que busca formar para la colaboración, por ejemplo, en la modalidad de educación de campo a través de prácticas, se ha visto fuertemente tensionada, lo que ha implicado, entre otros, priorizar aprendizajes clave para la preparación de estudiantes de Trabajo Social y, por otro, diversificar las estrategias didácticas que apunten al logro de dichos aprendizajes, relevando la importancia de poder profundizar el conocimiento respecto de estos elementos. Es dentro de este marco que se ha situado este trabajo, justificando su desarrollo, en términos de relevancia en tanto ha buscado disminuir esta brecha en el campo de conocimiento sobre docencia universitaria. En este contexto, el foco se ha situado en los espacios de educación de campo (o prácticas) en tanto estos han sido reconocidos como el "corazón de la educación en Trabajo Social" (Robertson, 2013, p. 99).

Así, densificar el conocimiento en este ámbito de la docencia universitaria disciplinar es relevante en tanto la investigación internacional sobre formación en la disciplina ha reconocido la necesidad de fortalecer la preparación para la colaboración (Blacker; Head, Jones, Remke y Supiano, 2016; Bonifas y Gray, 2013; Bridges; Davidson, Odegard, Maki y Tomkowiak, 2011; Delavega et al., 2018; Hermann; Head, Black y Singleton, 2016; Lam; Chan y Yeung, 2013; Oza et al., 2015; Pilon et al., 2015; Selleck et al., 2017; Tonon; Robles y Meza, 2004; Wellmon; Baumberger-Henry, Colby, Knauss y Fletcher, 2017; A. West et al., 2016; Wong et al., 2017). No obstante, se percibe escaso el conocimiento generado a nivel nacional sobre docencia en este ámbito. Ello, más aún en torno a la observación en el contexto de la formación remota como la impulsada producto del covid-19 lo que, una vez más, ha justificado densificar este campo del conocimiento.

Cabe destacar que, pese a lo anterior, existe diversa investigación a nivel internacional en relación con la formación de futuras futuros interventoras interventores en materia de colaboración. Concretamente, existen aportes que se han centrado en las características y los desafíos de los procesos de enseñanza en función de los perfiles de egreso (véase, por ejemplo, el trabajo de Mccallin, 2005). Asimismo, avances se han realizado en relación con el espacio que juega cursar determinadas asignaturas o planes de estudios específicos en la preparación para trabajar colaborativamente con otras/os (véanse, por señalar solo algunos, los trabajos de Cranford y Bates, 2015; Hill y Yazici, 2014; Ketcherside; Rhodes, Powelson, Cox y Parker, 2017 y West, C. et al., 2016). Por su parte, ha sido ampliamente relevado el papel de los docentes a la hora de formar a los futuros interventores sociales para que puedan trabajar colaborativamente (se invita a revisar, por ejemplo, los aportes de Dallaghan et al., 2016; Freeth et al., 2005; Puig-Cruells, 2020; Schack-Dugré, 2020 y de Wharton y Burg, 2017), así como también en relación con las modalidades en las cuales se llevan adelante estos procesos de formación

para la colaboración, sean estas presenciales, online o integrando ambas vertientes con experiencias de campo (por ejemplo, véase la contribución de Doll; Breitbach y Eliot, 2020). Igualmente, existe un importante cuerpo de conocimiento generado a nivel internacional vinculado con el rol de los instrumentos de medición para evaluar los resultados de estrategias de formación para preparar a futuras y futuros interventoras e interventores para el trabajo colaborativo (se invita a revisar la contribución de Anderson; Cant y Hood (2014) y la de Oates y Davidson (2015), por señalar algunas).

A nivel nacional, la investigación sobre educación en Trabajo Social ha generado igualmente un campo robusto de conocimiento, si bien su foco no ha tendido a estar puesto en la docencia remota de emergencia para la formación en colaboración desde las experiencias de educación de campo. Al respecto, en materia de perfiles de egreso de futuros interventores de la disciplina, han sido diversos los trabajos que han estudiado la relación entre estos perfiles con la formación por competencias (véanse, por ejemplo, los aportes de Arrellano; Ketterer y Soto (2011), Castañeda y Salamé (2011), Concha-Toro; Anabalón, Lagos y Mora (2020) y Molina (2006), entre otros). Por su parte, si bien se percibe en menor cantidad, se encuentra conocimiento generado en torno a estrategias didácticas utilizadas. Así, destaca el aporte de Cerda y Ramírez (2011) sobre el rol que pueden cumplir estrategias como la redacción de los objetivos de aprendizaje esperados de las asignaturas en la formación de futuras y futuros trabajadoras y trabajadores sociales. Asimismo, la contribución de Véliz-Bustamante y Andrade-Guzmán (2017) vinculada con el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten que las y los futuras y futuros trabajadores sociales chilenas y chilenos reconozcan y puedan visualizar en su formación terciaria los puntos de articulación entre investigación e intervención social. Por su parte, destacan trabajos previos a la emergencia sanitaria por covid-19 en relación con la integración de recursos informáticos en los procesos de formación disciplinar. En esta línea, por ejemplo, el trabajo de Chinchilla (2012) analizaba el uso de podcasts en la formación de futuros interventores. En otra línea vinculada con la didáctica, se observa el trabajo reciente de Reyes-Pérez; Hasse-Riquelme, y Silva-Burgos (2020) en relación con el estado de la educación en Derechos Humanos en las carreras de Trabajo Social en Chile. Finalmente, se observan diversos avances en relación con el rol de la educación de campo. En este marco, se encuentran, por ejemplo, los aportes de Godoy (2012), Godoy y Morales (2016), así como también el trabajo de Andrade-Guzmán y Eissmann-Araya (2020), todos, en términos generales, reconociendo el rol privilegiado que cumplen los espacios de práctica en la dinamización de aprendizajes de los futuros interventores del Trabajo Social. Ello, no obstante, sin necesariamente situarse en la formación para la colaboración con otras y otros y menos en marcos de docencia remota de

emergencia, lo que, una vez más, ha justificado avanzar en la densificación del conocimiento en relación con elementos vinculados con los contenidos, estrategias didácticas, atributos docentes y aspectos vinculados con la institución en donde se realiza la educación de campo que se identifican como centrales para la formación en torno a colaboración y que configuran la pregunta de investigación de este trabajo.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los contenidos formativos, las estrategias didácticas, los atributos docentes y los aspectos relativos a las instituciones con las que se vinculan las casas de estudio que se reconocen como centrales para formar en colaboración en Trabajo Social en el contexto de la educación de campo en marcos de docencia universitaria remota de emergencia por covid-19?

Posición paradigmática

La posición paradigmática desde la que comprendemos en este estudio la educación en trabajo social es crítica (Guba y Lincoln, 2005). Ello desde un reconocimiento del investigador y la investigadora, ambos académicos de escuelas de Trabajo Social en Chile, de la importancia que reviste que los futuros trabajadores sociales cuenten con una sólida formación para la colaboración, en tanto esta es fundamental para el abordaje efectivo de fenómenos de alta complejidad social.

En este escenario, comprendemos que la formación disciplinar debe fortalecer la preparación para que los futuros profesionales puedan trabajar de forma efectiva con otros, por ejemplo, articulando saberes que les permitan desarrollar de mejor manera la actuación disciplinar. En este marco, a su vez, reconocemos que en el contexto de la crisis sociosanitaria por covid-19, la educación en Trabajo Social se ha visto fuertemente tensionada, incluido su componente de educación de campo, lo que ha justificado reconocer los elementos centrales identificados para la formación en colaboración en el contexto de docencia remota de emergencia, de manera de aportar a las trayectorias formativas de quienes se están preparando para contribuir a impulsar procesos de transformación social.

1. METODOLOGÍA

Este trabajo ha sido conducido a través de un diseño cualitativo centrado en la experiencia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Se ha seleccionado esta experiencia, primero, debido a sus casi veinte años de trayectoria[2], segundo, dado el acento que pone en la formación de profesionales para la actuación interdisciplinar y, tercero, debido al foco que pone en la formación para la colaboración, principalmente (si bien no de forma privativa), a través de los cursos orientados a la educación de campo. Su alcance ha sido exploratorio-descriptivo. Exploratorio, dado que se ha percibido como reducida la investigación centrada en el caso chileno en torno a la formación disciplinar en colaboración en contextos de docencia universitaria remota por covid-19. Descriptivo, en tanto ha buscado sistematizar en profundidad los elementos que orientan su pregunta de investigación.

La información ha sido producida por medio de entrevistas semiestructuradas online. La pauta de preguntas se orientó por, entre otros, los siguientes focos de interés: 1) identificación de contenidos formativos, 2) estrategias didácticas utilizadas, 3) atributos docentes relevantes y 4) aspectos relativos a las instituciones en las que se insertan las/os estudiantes en su educación de campo.

En términos muestrales, el diseño se basó en uno intencionado por criterios (Marradi et al., 2010). Ello en torno a tres tipos de informantes: 1) estudiantes, 2) docentes de los cursos educación de campo (práctica), 3) supervisoras/es en las instituciones en las que se insertan las/os estudiantes. Concretamente, los criterios de inclusión fueron: i) para el caso de estudiantes, 1) contar con experiencias de educación de campo (práctica) en docencia remota de emergencia durante el período 2020-2021 y, 2) contar con, al menos, una experiencia presencial realizada con antelación a la pandemia o con experiencias de educación de campo con características de hibridaje (remota y eventualmente con algunas actividades presenciales); ii) para docentes, 1) haber sido profesor o profesora durante los años 2020 y 2021 de los cursos de educación de campo, 2) contar con experiencia dictando el curso previo a la pandemia por covid-19 o que hayan debido acompañar experiencias en formato remoto con alguna actividad presencial (hibridaje). Finalmente, para el caso de iii) supervisoras y supervisores, 1) haber acompañado procesos formativos durante los años 2020 y 2021, 2) contar con experiencia acompañando estos procesos, previo a la emergencia sanitaria o, como en

2. Véase: https://www.uahurtado.cl/carreras/trabajo-social/ [última visita: 20 de septiembre de 2022].

los casos anteriores, con algunas características de hibridaje. Metodológicamente, esta decisión se ha seguido en pos de poder producir información comprehensiva y desde diferentes voces vinculadas con la formación para la colaboración disciplinar. En conjunto, este diseño posibilitó contar con las experiencias de diez personas: 1) seis estudiantes, 2) dos docentes, y 3) dos supervisores. Con esta cantidad, se pudo alcanzar el principio de saturación de los datos. Cabe relevar que todas accedieron a participar del estudio dando su consentimiento informado.

En términos de análisis de los datos, este se llevó a cabo con base en el análisis temático (Braun y Clarke, 2006). En este marco, los resultados que se presentan en este trabajo obedecen a aspectos de saturación no considerando criterios de mayor o menor frecuencia. Así, se exponen elementos relevados mínimamente una vez por las y los informantes. Finalmente, para facilitar la lectura, los relatos que se presentan se han depurado manteniendo las estructuras y los significados del habla. Asimismo, se han incorporado conectores e ilativos en los casos necesarios.

2. RESULTADOS

2. 1. Contenidos formativos para la educación en colaboración

Dos grandes contenidos surgieron de las entrevistas como elementos en los cuales sería necesario formar a futuros trabajadores sociales en materia de colaboración en marcos de docencia remota. Por un lado, en *habilidades profesionales* y, por otro, en *Aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa*. Se presentan a continuación:

- Contenido: habilidades profesionales

En torno a *habilidades profesionales* se reconocen dos ejes: competencias y actitudes. En materia de competencias para la colaboración, se identifica la importancia de formar en elementos comunicativos tanto a nivel escrito como oral. Una persona supervisora menciona en torno a competencias para la comunicación escrita:

> [Es necesario formar en redacción], por ejemplo, en la redacción de minutas, de correos... te diría que me he topado con problemas para redactar un correo, [en el débil uso de] códigos formales en términos de información que se entrega cuando tú envías un correo en función de un propósito... de la formalidad básica para relacionarte con alguien... por ejemplo, que los estudiantes distingan que no todos son *Tú*, que algunos son *Usted*, algunos que son *Señor* o *Señora*... El tema de la precisión de un correo, por ejemplo: "te escribo para pedirte esto...". O sea, primero va la solicitud

> y después va en concreto cuáles son los antecedentes que me ayudan a dar a entender el porqué estoy pidiendo esto y dar las gracias después, cosas que son básicas y que no siempre están (S2).

Un o una estudiante agrega:

> O sea, es importante saber desde lo más sencillo, desde [redactar] una invitación a cómo también nosotros estamos presentando nuestro informe... mejorar cómo estamos presentando el conocimiento que nosotros hacemos en un hospital, en un colegio. Eso también es una carencia... cómo estamos mostrando lo que hacemos (E4).

Agrega esta persona, en términos de habilidades para la comunicación oral:

> Para mí en Trabajo Social todo es importante y se vincula con todo [en colaboración]... efectivamente, sucede mucho que hay palabras como el *po'*, que es algo muy chileno *Ya po''*, pero ¿cuándo generamos la diferencia con los sujetos? El cómo yo me dirijo a un joven infractor de ley va a ser muy distinto a cómo me dirijo a la madre de este joven. ¿Cómo yo me dirijo a un director de una institución? ¿Cómo me dirijo a mis pares profesionales también? (E4).

Otro eje de competencias para la colaboración obedecería al conocimiento de normas sociales para el trabajo colaborativo. En esta línea se inscriben diversos elementos. Por ejemplo, en el marco de la formación en docencia remota, se identifica de las entrevistas la importancia de encender la cámara para comunicarse a través del computador, elemento no solo importante en el contexto de docencia, si no que específicamente en la experiencia de educación de campo cuando las y los estudiantes deben vincularse colaborativamente con otras personas. Se observa en este sentido por parte de un o una docente:

> Yo creo que el desafío más grande para mí como profesional, como docente fue inculcarles ciertas habilidades blandas [a las/os estudiantes]... competencias relevantes... por ejemplo, que en los procesos de práctica sí tenían que desarrollar la habilidad de prender su cámara (D1).

Igualmente, se identifican elementos vinculados con la importancia de adherir a ciertos códigos de vestimenta a la hora de llevar adelante un trabajo colaborativo. Una persona supervisora señala:

> [Cuando se trabaja a través de una cámara web], es necesario formar en desde redactar correos, [hasta] presentarse de manera adecuada en una reunión... No llegar a la reunión quizás como... con el pijama puesto, por ejemplo, esas son cosas que son fundamentales (S1).

Un tercer eje de competencias relevantes para formarse en colaboración sería la gestión de las emociones. Una persona comparte:

> También es necesario formar para tolerar algunas frustraciones... nos ha pasado con algunos estudiantes que, de repente, nos tocan situaciones que son más complejas, con personas del equipo y se sienten muy pasados a llevar (S1).

Un/a estudiante agrega:

> [Necesitamos] más actividades de desarrollo emocional (E2).

Otro eje de competencias para el trabajo colaborativo por desarrollar sería el conocimiento y uso de programas y soportes informáticos. En este sentido, sería relevante promover la destreza en plataformas como Microsoft Teams, Zoom, Google Meet y Drive, los cuales se reconocen por algunas personas como facilitadores de la colaboración en contextos no presenciales. Un supervisor comparte:

> También es importante saber utilizar los medios de comunicación de manera adecuada, ya sea desde las plataformas de conexión: Meet, Zoom, Teams. Quizás también tener un uso más avanzado de los programas... de los espacios donde se guarda información [por ejemplo, Drive] (S1).

Igualmente, se reconoce como relevante contar con destrezas para el manejo de herramientas para el trabajo con datos y para comunicarle a otras personas las ideas. Así, el uso de programas como Excel, Stata, SPSS y otros, facilitarían tender puentes comunicativos con otras personas de distinta formación. El siguiente fragmento representa este punto:

> Aprender a usar Excel, para mí es más importante que Word... lo mismo, saber usar SPSS o Stata (S2).

En términos de habilidades profesionales en la línea de actitudes, se identifica la necesidad de fortalecer elementos como la autonomía y la responsabilidad, las que serían cruciales para formar en colaboración. Se menciona:

> Tratamos de incorporar competencias de autonomía... Ese fue como uno de los ejes centrales en que nosotros tratamos de focalizarnos. Es raro enseñar eso, pero nosotros pensábamos que, si desarrollábamos, en términos de la colaboración, la competencia de autonomía y responsabilidad profesional, eso iba a ser importantísimo para la intervención social (D1).

Igualmente, es referida la importancia de la asertividad y la empatía por parte de un o una estudiante:

> Yo creo que es importante aprender la comunicación asertiva y empática, pero para llevarlo de una manera virtual, para que la otra persona se sienta cómoda en ese espacio. (E5)

- Contenido: aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa

Una segunda área de contenidos en los cuales sería importante fortalecer la formación en colaboración disciplinar, responde a *aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa*. Por ejemplo, en este sentido, se inscribe la necesidad de fortalecer el dominio teórico para vincularse con los procesos de intervención, así como también los elementos contextuales como la propia intervención social situada. Algunas personas comparten:

> [Es importante conocer la teoría]... yo siempre trato de recurrir a la teoría para tener inspiración de cómo tal o tal investigador han hecho tal cosa y ver si eso puede encajar en lo que estoy desarrollando o si ese punto o esa idea puede ser modificado para tal proceso de intervención (E6).

> Lograr entender lo contextual del espacio, lo epistemológico, lo ético, político y valórico... incluso en docencia remota... eso es fundamental para que el estudiante, una, no se genere prejuicios frente a aquello con lo que se está vinculando... porque, en cualquier institución me imagino que hay líneas de acción con las que no van a estar tan de acuerdo, tan acordes con su vida, pero que son parte de un proceso que ya se lleva desarrollando... dependiendo de los años que tenga, por ejemplo, la fundación o la institución o el espacio. Creo que eso es súper importante también para la colaboración (S1).

Los principales contenidos reconocidos como centrales para formar para la colaboración disciplinar se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Contenidos para formar en colaboración disciplinar en el contexto de docencia universitaria remota

- Habilidades profesionales
    - Competencias
        - Comunicación escrita y oral
        - Conocimiento de normas sociales para el trabajo colaborativo
        - Gestión de las emociones
        - Conocimiento de programas y soportes informáticos
    - Actitudes que promuevan la colaboración
        - Autonomía
        - Responsabilidad
        - Asertividad
        - Empatía
- Aproximaciones paradigmáticas para la intervención colaborativa
    - Teoría
    - Intervención social situada
    - Epistemología
    - Ética
    - Dimensión política
    - Axiología

2. 2. Estrategias didácticas para formar en colaboración en el marco de la docencia remota

Tres estrategias didácticas surgieron desde las entrevistas. A saber: el uso de herramientas audiovisuales, el uso de tecnologías informáticas y la implementación de talleres a través de plataformas no presenciales. Se presentan a continuación:

- Uso de herramientas audiovisuales

En esta línea se encuentra, por ejemplo, la utilización de películas, cortos y documentales, entre otros recursos que facilitan la incorporación de aprendizajes en torno a colaboración. Un o una docente comparte:

> [Como estrategia de formación yo trabajo con el] uso de medios audiovisuales, por ejemplo, de películas o de cortos o de material inclusive académico que está preparado para eso... yo creo que es más dinámico, no los duerme [a las/os estudiantes] y permite después hacer la revisión del material, por ejemplo, por Teams (D1).

Se reconoce igualmente el uso de cápsulas audiovisuales, las cuales son reportadas como herramientas con un impacto positivo en el aprendizaje debido a la comodidad de su formato. Así menciona un/a estudiante:

> Yo considero que las cápsulas han funcionado en este tiempo. Ello, porque son videos cortos que uno puede volver a ver cada vez que los necesite (E5).

- Uso de tecnologías informáticas

El uso de tecnologías informáticas sería igualmente una estrategia relevante. En este marco, se encuentra, por ejemplo, la utilización de herramientas como Trello, Google doc, Padlet, Menti y otras para formar en colaboración. Asimismo, a través de estas tecnologías se han implementado recursos didácticos como, por ejemplo, los cuadernos de campo, en este caso, online, en los que las y los estudiantes han podido ir aprendiendo de sus procesos a través del registro de lo vivido. Personas comparten:

> Para que sea mucho más didáctico, efectivamente puedo ocupar diferentes aplicaciones para ir preguntándole a las personas que estuvieron conmigo en el taller, qué les pareció, qué aprendieron... por ejemplo, uno podría ocupar Kahoot, estos programas te van ayudando para que el proceso de aprendizaje sea también un poco más grato (S1).

> También hay otras formas de ir registrando... como de diagnosticar [lo que se va viviendo] que yo creo que son buenas... y que son cuestiones súper fáciles, donde también se pueden volcar [distintas reflexiones y aprendizajes]: el cuaderno de campo, pero uno online (D1).

- Implementación de talleres a través de plataformas online

Finalmente, una tercera estrategia didáctica ha sido la implementación de talleres a través de plataformas informáticas como, por ejemplo, Teams. En esta línea se han realizado sesiones de aula invertida, así como de análisis de casos, entre otros. Un o una docente observa:

> Hicimos talleres de gestión del tiempo, hicimos que ellos [las/os estudiantes] hicieran presentaciones un poco inversas, a través del aula inversa, para que ellos pudiesen explicarnos algunos conceptos del fenómeno social [en el que se encontraban] (D1).

Igualmente, se reconoce el análisis de caso como elemento que puede ser abordado en taller online. Al respecto:

> Yo te diría que el análisis de caso es fundamental [...] ¿Qué es lo que brinda el análisis de caso? Esta cuestión de que tú la realidad social te la encuentras permanentemente, que no es plana, no es un video, no es una foto y normalmente te encuentras con casos que de pronto podían ser como de una telenovela, con un guion súper establecido, y que de pronto derivan a lo contrario absolutamente [y eso se puede hacer online] (S1).

Las estrategias didácticas identificadas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias didácticas para formar en colaboración disciplinar en el contexto de docencia remota

- Uso de herramientas audiovisuales
  - Películas, cortos, documentales, otros
  - Cápsulas audiovisuales
- Uso de tecnologías informáticas
  - Google doc
  - Padlet
  - Menti
  - Kahoot, otros
  - Cuaderno de campo online
- Implementación de talleres a través de plataformas online
  - Análisis de caso
  - Aula invertida, otros

2. 3. Atributos docentes

En torno a los atributos docentes para formar para la colaboración disciplinar en el marco de la docencia remota de emergencia destacaron elementos que se inscriben en habilidades profesionales, por un lado, actitudinales y, por otro, en torno a competencias. Se revisan a continuación.

- Habilidades profesionales para la docencia - actitudes

En el marco de ellas, se identifican actitudes que serían cruciales. Por ejemplo, una actitud de compromiso con la docencia. Ello, en vista de que a pesar de que el contexto sociosanitario provoque una carga emocional negativa tanto para profesoras y profesores como para estudiantes, se reconoce como necesario seguir adelante con el ejercicio de la docencia desde una forma comprometida. Textualmente:

> El compromiso con la docencia es fundamental... [desde mi experiencia y lo que vi en otras/os profesoras/es], nunca se faltó a una sesión, ninguno de nosotros faltó a ni siquiera una. Entonces yo creo que hay un nivel de compromiso súper grande, sabiendo además que teníamos tan poco tiempo, era imposible faltar, era en el fondo una pérdida si nosotros dejábamos de estar con los estudiantes una semana. Yo creo que eso es súper importante como atributo (D1).

Por su parte, el mostrar respeto por el y la estudiante en torno a su proceso educativo y lo que supone formarse en un contexto de docencia remota por pandemia se identifica desde las entrevistas como un atributo actitudinal. Se señala:

> El respeto al estudiante, validarlo como una persona que va muy dispuesto también a aprender (S1).

Vinculado con este elemento, para algunas personas entrevistadas se encuentra el comprender a los y las estudiantes como personas con trayectorias y vivencias que pueden y deben ser reconocidas para dinamizar procesos de formación integral. Se indica:

> Yo te diría que tener la capacidad como para entender que se dispone de recursos que van más allá de los recursos personales [hay historias y vivencias detrás de las/os estudiantes]... Yo te diría que ahí hay un valor tremendo y verlo no es un valor cotidiano (S2).

A su vez, se releva como atributo el que las y los docentes tengan una actitud de acompañamiento a las y los estudiantes durante su formación:

> [Lo que es central]... lo que se requiere más en estos procesos, es el acompañamiento, más incluso que del supervisor, el acompañamiento de los profesores hacia los estudiantes (S1).

Finalmente, una actitud reconocida como atributo docente que facilita la formación en torno a colaboración alude a que las/os profesoras/es muestren una actitud de flexibilidad en torno a los procesos educativos. Un/a docente comenta:

> Yo diría que la flexibilidad... el botar un poco las rigideces que traemos producto de las clases presenciales que a veces son bien rígidas y estructuradas (D1).

Un/a estudiante añade:

> Yo creo que es importante salirse como de *lo que se debe cumplir*, yo creo que ahí eso es lo mínimo (E3).

- Habilidades profesionales para la docencia - competencias

Como competencia, se advierte que sería central que los profesores, para formar en colaboración, tengan la competencia misma para trabajar colaborativamente. Al respecto un o una estudiante señala:

> Yo creo que lo central es trabajar colaborativamente... es súper difícil que [las/os profesoras/es] puedan enseñar trabajo colaborativo, cuando yo he considerado, por ejemplo, que mi profesora no sabe hacer trabajo colaborativo, [si eso no es innato para ellas/os], tampoco lo van a poder enseñar a los estudiantes (E3).

Otra competencia sería el conocimiento de tecnologías informáticas. Ello sería crucial en la formación en pandemia. Se menciona:

> Si al profesor le cuesta subirse al carro de la tecnología para explicar tal o cual cosa, la formación va a ser difícil... entonces, creo que como base deberían [todas/os quienes no tienen un conocimiento de estas tecnologías] tener una capacitación para enseñar en pandemia (E6).

Finalmente se identifica como atributo que las y los docentes cuenten con competencias comunicativas para el trabajo no presencial. Ello motivaría a involucrarse en el proceso formativo. Personas comparten:

> [Es importante que sepan] cómo enseñarnos también a comunicarnos con otros porque [a través de la virtualidad] se pierde mucho lo del lenguaje corporal, entonces yo creo que es importante que quien enseñe sea una persona que sepa cómo comunicarse (E4).

> [Si quien hace docencia se destaca en su forma de comunicarse y te ayuda en] el desarrollo de habilidades personales, de la conversación, en el ponerse en situaciones, en los casos, las simulaciones, creo que ahí es súper enriquecedor el aprendizaje, porque [me motiva a estar en la clase de esa/e docente], al final, eso es lo que a mí me llama la atención y me hace decir: uy, me interesa estar presente en la clase y saber de lo que están hablando (E2).

Los atributos docentes identificados se presentan a continuación:

Tabla 3. Atributos docentes para formar en colaboración

- Habilidades profesionales para la docencia
    - Actitudes
        - Compromiso con la docencia
        - Respeto por las y los estudiantes
        - Acompañamiento
        - Flexibilidad
    - Competencias
        - Trabajo colaborativo
        - Conocimiento de tecnologías informáticas
        - Competencias comunicativas para la interacción en no presencialidad

2. 4. Aspectos de la institución en donde se realiza la educación de campo

Desde las entrevistas se reconocen tres elementos centrales que deberían asegurarse con las instituciones con las que se realiza la educación de campo para promover un adecuado aprendizaje en torno a colaboración en trabajo social. A saber: aseguramiento de una impronta disciplinar en Trabajo Social, interés en el proceso de estudiantes en formación y, finalmente, comunicación y organización adecuada entre universidad e institución. Se presentan a continuación.

- Aseguramiento de una impronta disciplinar en Trabajo Social

Desde las narrativas se reconoce la importancia de la impronta disciplinar. Ello, implicaría, por ejemplo, asegurar que se encuentren presentes reflexiones en torno a los valores disciplinares en la labor a realizar por las/los estudiantes. Un o una docente observa:

> Si bien algunos centros (instituciones) hicieron cosas más asistencialistas, el permanente intento de las colegas fue darle sentido a la experiencia de práctica. Es decir, que independientemente de que se estuvieran repartiendo mercaderías, la propuesta de intervención tuviese un sentido desde el trabajo social (D1).

- Interés y respeto en el proceso de estudiantes en formación

Un segundo aspecto central sería mostrar interés en el proceso de el o la estudiante. Esto implicaría validarle como un o una profesional en formación

y no como un recurso instrumental que asiste en determinadas tareas de la institución. Se observa por parte de un o una estudiante:

> Yo tengo muchas críticas respecto de eso. Yo creo que han pasado casos en que el estudiante no se vuelve un interventor y se vuelve un ayudante nada más (E1).

En torno a este punto, se vincula la necesidad de exponer a el o la estudiante al medio real para que pueda poner en práctica los contenidos que ha ido aprendiendo en torno a colaboración. Ello, desde un respaldo y apoyo asegurado por quien acompaña el proceso de formación. En palabras de otra/o estudiante:

> Yo creo que lo principal es que la institución asegure la exposición... Yo tuve supervisoras que a mí me dijeron: "bueno, esto es lo que hacemos, esto es, etcétera", y al mes me estaban diciendo: "ya, necesito que usted vaya y haga esto... juegue" (ponga en práctica). Juegue, y si se equivoca, yo estoy aquí para respaldar (E2).

- Comunicación y organización adecuada entre universidad e institución

Finalmente, emerge como central para promover la formación en colaboración en marcos de no presencialidad, el que exista una comunicación y organización adecuada entre universidad e institución. Una persona supervisora menciona:

> [Como institución con la Universidad] tuvimos que rápidamente entrar dentro de un espacio de códigos de comunicación donde las confianzas y los acuerdos estaban supeditados a los mecanismos que te posibilitaba la pandemia, que eran el Zoom, WhatsApp y correos. [También es fundamental tener] la claridad con los elementos formales del proceso... tiene que quedar muy claro y la Universidad ser muy clara con eso y reforzarlo y mantener las vías de comunicación formales que avalen lo que está pasando, en términos de la demanda académica... creo que es fundamental que todos conozcamos los plazos, los mecanismos de evaluación, entre otros (S2).

Los elementos identificados se presentan a continuación:

Tabla 4. Aspectos vinculados con la institución

• Aseguramiento de una impronta disciplinar en Trabajo Social en el proceso de educación de campo
• Interés y respeto en el proceso de estudiantes en formación
• Comunicación y organización adecuada entre universidad e institución

CONCLUSIONES

Este trabajo ha buscado responder cuáles son los contenidos formativos, las estrategias didácticas, los atributos docentes y los aspectos relativos a las instituciones con las que se vinculan las casas de estudio que se identifican como relevantes para formar en colaboración en trabajo social en el contexto de la educación de campo en marcos de docencia universitaria remota de emergencia por covid-19. En este contexto, sobre la base de las entrevistas realizadas se han identificado un conjunto de elementos que permiten recoger aprendizajes para la educación en trabajo social, no únicamente en contextos de docencia remota por pandemia.

Concretamente, los contenidos de formación identificados, las estrategias docentes que se han puesto en marcha para facilitar su incorporación, así como los atributos docentes y los elementos a asegurar con las instituciones serían fundamentales en marcos de docencia remota. No obstante, igualmente lo serían cuando se está formando a trabajadores sociales para un escenario de pospandemia o de retorno a la presencialidad.

En este contexto, la crisis sociosanitaria ha forzado a implementar formas de educación (y trabajo) no presencial de las cuales, muy probablemente, muchas de ellas seguirán estando en un escenario de poscrisis (por ejemplo reuniones virtuales, entre otras).

Desde este marco, cabe relevar que, al analizar los diferentes elementos identificados, se reconoce lo central que serían las habilidades de vinculación para la mediación de aprendizajes. Ello, tanto en el sentido de en lo cual se *debiese formar* (por ejemplo, en habilidades profesionales en competencias y en actitudes), pero también en el sentido del *cómo* debiese formarse (por ejemplo, desde una aproximación de respeto y acompañamiento a las y los estudiantes, entre otras). Estos elementos advierten la importancia del rol que deben cumplir quienes se vinculan en los procesos formativos, por ejemplo, académicas/os de trabajo social. Leer estos aspectos en clave crítica, no obstante, implica hacerse cargo de que, no en todos los casos, estos atributos estarían presentes o, a lo menos, no se sentirían siempre presentes desde las vivencias de las/os estudiantes. Algo similar se advierte cuando se reconoce por parte de algunas personas entrevistadas el que sería central que las instituciones muestren interés y respeto por el proceso formativo de las/os estudiantes.

Lo anterior dialoga con lo relevado por Rao et al. (2021), en relación con la importancia que reviste el que quienes forman en trabajo social, se reconecten de forma permanente con los principios de la disciplina, reflexionando en torno al poder con el que cuentan, en este caso, respecto de estudiantes. En

este sentido, se vuelve crucial que académicas y académicos y supervisoras y supervisores puedan promover procesos de educación en colaboración en marcos de vínculos respetuosos con quienes se encuentran en formación. Pese a ello, y nuevamente desde una perspectiva crítica, ello supone asegurar condiciones estructurales que posibiliten llevar adelante este tipo de vinculación virtuosa. Concretamente, ello supone que las y los académicas y académicos, por ejemplo, cuenten con cargas docentes que les permitan acompañar de buena forma a estudiantes sin que esto implique sumar labores adicionales a las tareas que ya realizan dentro de su carga de trabajo. Asimismo, para el caso de quienes supervisan procesos de formación en la educación de campo, esto implica que el trabajo con estudiantes de trabajo social no suponga adicionar labores a jornadas que, por lo general, tienden a ser fuertes en términos de carga interventiva y de gestión. De no asegurar estos elementos mínimos, se corre el riesgo de que los procesos formativos dependan principalmente de atributos personales de docentes y supervisoras y supervisores (por ejemplo, de su nivel de compromiso con la formación de otros), a expensas de costos personales.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo del fondo para proyectos de investigación en docencia universitaria y de innovación en el aula de la Universidad Alberto Hurtado, así como también el apoyo de ANID, a través del proyecto FOVI210050: Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto poscovid-19: Relevando imaginarios profesionales; investigación desarrollada en el marco del núcleo de investigación sobre las profesiones en las sociedades contemporáneas, PUCV.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, A.; Cant, R. y Hood, K. (2014). Measuring students perceptions of interprofessional clinical placements: Development of the Interprofessional Clinical Placement Learning Environment Inventory. *Nurse Education in Practice, 14*(5), 518-524. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.05.009.

Andrade-Guzmán, C. A. y Eissmann-Araya, I. A. (2020). Educación superior en Trabajo Social en Chile y formación para la intervención en situación de calle. Desafíos desde la evaluación que interventores hacen de sus procesos de práctica pre-profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 30*, 239-258. DOI: https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8931.e-ISSN.

Arrellano, A.; Ketterer, L. y Soto, A. (2011). Trabajo Social y Educación Superior: Análisis del proceso de innovación curricular de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. *Cuadernos de Trabajo Social, 4*, 33-44.

Blacker, S.; Head, B. A., Jones, B. L., Remke, S. S. y Supiano, K. (2016). Advancing Hospice and Palliative Care Social Work Leadership in Interprofessional Education and Practice Advancing Hospice and Palliative Care Social Work ABSTRACT. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care, 12*(4), 316-330. DOI: https://doi.org/10.1080/15524256.2016.1247771.

Bonifas, R. P. y Gray, A. K. (2013). Preparing Social Work Students for Interprofessional Practice in Geriatric Health Care: Insights from Two Approaches. *Educational Gerontology, 39*(7), 476-490. DOI: https://doi.org/10.1080/03601277.2012.701137.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. DOI: https://doi.org/10.1038/sj.ijir.3900760.

Bridges, D.; Davidson, R. A., Odegard, P. S., Maki, I. V. y Tomkowiak, J. (2011). Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online, 16*(1), 1-10. DOI: https://doi.org/10.3402/meo.v16i0.6035.

Castañeda, P. y Salamé, A. (2011). Construcción colectiva de perfil académico profesional en Trabajo Social: la experiencia de las escuelas de Trabajo Social del Consorcio de Universidades Estatales. *Revista Electronica de Desarrollo de Competencias, 5*, 114-147. Recuperado de: http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/view/61/64.

Castañeda, P. y Salamé, A. (2015). A 90 años de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río. *Revista Médica de Chile, 143*(3), 403-404.

Cea, M. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid, España: Síntesis.

Cerda, J. y Ramírez, N. (2011). Innovaciones curriculares: propuesta para la elaboración de logros 79 de Aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social, 4*, 79-96.

Chinchilla, M. (2012). Presentes y ausentes: los pódcast en la formación profesional del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social, 5*, 27-40.

Concha-toro, M. C.; Anabalón, Y., Lagos, N. y Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación

superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 57*(1), 1-19. DOI: https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.5.

Council on Social Work Education (2015). *Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs*, 1-20. Recuperado de: http://www.cswe.org/File.aspx?id=81660.

Cranford, J. S. y Bates, T. (2015). Infusing Interprofessional Education Into the Nursing Curriculum. *Nurse Educator, 40*(1), 16-20. DOI: https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000077.

Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Londres, Reino Unido: Sage.

Dallaghan, G. L. B.; Hoffman, E., Lyden, E. y Bevil, C. (2016). Faculty attitudes about interprofessional education. *Medical Education Online, 21*(1), 1-6. DOI: https://doi.org/10.3402/meo.v21.32065.

Delavega, E.; Neely-barnes, S. L., Elswick, S. E., Taylor, L. C., Pettet, F. L. y Landry, M. A. (2018). Preparing Social Work Students for Interprofessional Team Practice in Health-Care Settings. *Research on Social Work Practice*, 1-7. DOI: https://doi.org/10.1177/1049731518804880.

Doll, J.; Breitbach, A. y Eliot, K. (2020). Models of Delivery. En J. Hamson-Utley, C. Kai y T. Patel (eds.). *Interprofessional Education and Collaboration: An Evidence-Based Approach to Optimizing Health Care*. Estados Unidos: Champaign, IL : Human Kinetics

Freeth, D.; Hammick, M., Reeves, S., Koppel, I. y Barr, H. (2005). Effective Interprofessional Education. En H. Barr (ed.). *Development, Delivery & Evaluation*. Australia: Blackwell.

Godoy, W. (2012). La práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción. *Revista Perspectivas: Notas Sobre Intervención y Acción Social, 23*, 79-95. DOI: https://doi.org/10.29344/07171714.23.464.

Godoy, W. y Morales, P. (2016). Hacia una práctica preprofesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales. *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, 5*(5), 69-77.

Guba, E. y Lincoln, I. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Denzin y I. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

Hermann, C. P.; Head, B. A., Black, K. y Singleton, K. (2016). Preparing Nursing Students for Interprofessional Practice: The Interdisciplinary Curriculum for

Oncology Palliative Care Education. *Journal of Professional Nursing, 32*(1), 62-71. DOI: https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.06.001.

Hill, H. S. y Yazici, H. J. (2014). Bridging didactic, interdisciplinary service learning and practice in health professions education: Students' perspectives. *Education and Training, 56*(5), 447-466. DOI: https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0016.

Iturrieta, S. (2017). Entre burbujas, sensaciones y realidades de la profesión más masificada en Chile: el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social, 1*(9), 9-26.

Jacob, J.; Boshoff, K., Stanley, R., Stewart, H. y Wiles, L. (2017). Interprofessional collaboration within teams comprised of health and other professionals: A systematic review of measurement tools and their psychometric properties. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 15*(2), 1-12.

Katherine, J. y Georgeson, J. (2013). Personal action potency: early years practitioners participating in interprofessional practice in early years settings. *International Journal of Early Years Education, 21*(1), 39-55.

Ketcherside, M.; Rhodes, D., Powelson, S., Cox, C. y Parker, J. (2017). Translating interprofessional theory to interprofessional practice. *Journal of Professional Nursing, 33*, 370-377. DOI: https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2017.03.002.

Lam, W.; Chan, E. A. y Yeung, K. S. S. (2013). Implications for school nursing through interprofessional education and practice. *Journal of Clinical Nursing, 22*, 1988-2001. DOI: https://doi.org/10.1111/jocn.12163.

Lockhart, N.; Mellin, E., Bronstein, L. y Iachini, A. (2018). Exploring Definitions and Models of Interprofessional Collaboration. En A. L. Iachini; L. R. Bronstein y E. Mellin (eds.). *A Guide for Interprofessional Collaboration*. Estados Unidos: Counsil on Social Work Education.

López, M. (2010). El camino recorrido. Estudio acerca de cómo hacen y cómo han hecho, trabajadores sociales chilenos, Intervención Comunitaria. Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Santiago: Universidad de Chile.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piavoni, J. (2010). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning Argentina.

Mccallin, A. (2005). Interprofessional practice: Learning how to collaborate. *Contemporary Nurse, 20*(1), 28-37. DOI: https://doi.org/10.5172/conu.20.1.28.

Molina, I. (2006). Aportes del desarrollo personal a las competencias del ser en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de la UTEM. *Cuadernos de Trabajo Social, 3*, 59-74.

Morgan, S.; Pullon, S. y Mckinlay, E. (2015). Observation of interprofessional collaborative practice in primary care teams: An integrative literature review. *International Journal of Nursing Studies, 52*(7), 1217-1230. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.03.008.

Muñoz-Arce, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinar en Chile. *Intervención, 3*, 19-29.

Muñoz-Arce, G. (2016a). Critical social work and the promotion of citizenship in Chile. *International Social Work*, 1-13. DOI: https://doi.org/10.1177/0020872816664965.

Muñoz-Arce, G. (2016b). El lugar de enunciación y estrategias de intervención social: nudos críticos en el abordaje integral de fenómenos sociales complejos. *Intervención, 6*, 29-37.

Muñoz-Arce, G. (2018). The neoliberal turn in Chilean social work: frontline struggles against individualism and fragmentation. *European Journal of Social Work, 22*(2), 1-12. DOI: https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1529657.

Muñoz-Arce, G. y Madrigal-Calderón, J. (2018). Trabajo interprofesional en Chile: neoliberalismo y la producción de subjetividades profesionales críticas. *Intervención, 8*(2), 4-22.

Naciones Unidas (1995). *Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales.* Naciones Unidas, Centro de Derechos Humanos.

Oates, M. y Davidson, M. (2015). A critical appraisal of instruments to measure outcomes of interprofessional education. *Medical Education, 49*, 386-398. DOI: https://doi.org/10.1111/medu.12681.

Orchard, C. A. (2010). Persistent isolationist or collaborator? The nurse´s role in interprofessional collaborative practice. *Journal of Nursing Management, 18*, 248-257. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01072.x.

Oza, S. K.; Boscardin, C. K., Wamsley, M., Sznewajs, A., May, W., Nevins, A., ... Hauer, K. E. (2015). Assessing 3rd year medical students' interprofessional collaborative practice behaviors during a standardized patient encounter: A multi-institutional, cross-sectional study. *Medical Teacher, 37*, 915-925. DOI: https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.970628.

Pilon, B. A.; Faan, N.-A., Ketel, C., Davidson, H. A., Gentry, C. K., Crutcher, T. D., ... Rosenbloom, S. T. (2015). Evidence-guided integration of interprofessional collaborative practice into Nurse Managed Health Centers. *Journal of Professional Nursing, 31*(4), 340-350. DOI: https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.02.007.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 29*, 57-72. DOI: https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084.

Rao, S.; Andrade-Guzmán, C., Reyes-Martínez, J. y Eissmann-Araya, I. (2021). Uso del inglés en programas de doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, *16*, 165-186. DOI: https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0018.

Reyes-Pérez, L. S.; Hasse-Riquelme, V. S. y Silva-Burgos, L. M. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 30*, 259-281. DOI: https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8858.e-ISSN.

Robertson, J. S. (mayo de 2013). Addressing professional suitability in social work education: Results of a study of field education coordinators' experience. *Journal of Practice Teaching & Learning, 11*, 98-117. DOI: https://doi.org/10.1921/2402110307.

Ross, T. (2009). *Child Welfare. The challenges of collaborations*. Washington, Estados Unidos: The Urban Institute Press.

Sarwono, J. (2018). *PLS SEM in Research. Data analysis application*. Washington, Estados Unidos: Amazon.com.

Schack-Dugré, J. (2020). Essential Evidence. En J. Hamson-Utley, C. Kay y T. Patel (eds.). *Interprofessional Education and Collaboration: An Evidence-Based Approach to Optimizing Health Care*. Estados Unidos: : Champaign, IL : Human Kinetics

Selleck, C. S.; Fifolt, M., Burkart, H., Frank, J. S., Curry, W. A. e Hites, L. S. (2017). Providing primary care using an interprofessional collaborative practice model: What clinicians have learned. *Journal of Professional Nursing, 33*, 410-416. DOI: https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.11.004.

Smith, D. C. (2015). Midwife – Physician Collaboration: A Conceptual Framework for Interprofessional Collaborative Practice. *Journal of Midwifery & Women´s Health, 60*(2), 128-139. DOI: https://doi.org/10.1111/jmwh.12204.

Tonon, G.; Robles, C. y Meza, M. (2004). *La supervisión en Trabajo Social. Una cuestión profesional y académica.* Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Véliz-Bustamante, C. y Andrade-Guzmán, C. (2017). Formación en Trabajo Social: articulaciones entre investigación e intervención y estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, ReLMIS, 14*, 51-64.

Vidal, P. (2015). La educación del trabajo social en Chile: hacia un siglo de historia. *Quaderni Del Csal, 3*, 177-192.

Wellmon, R.; Baumberger-Henry, M., Colby, N., Knauss, L. y Fletcher, P. (2017). Changing Student Attitudes Toward Interprofessional Learning and Collaboration. Evidence for the Effectiveness of Partnering with Healthcare Mentors in the Academic Setting. *Journal of Allied Health, 46*(4), 205-2012.

West, A.; Miller, S. y Leitch, J. (2016). Professional Socialization and Attitudes Towards Interprofessional Collaboration Among Graduate Social Work and Health Professions Students. *Advances in Social Work, 17*(2), 134-150. DOI: https://doi.org/10.18060/19809.

West, C., Graham, L., Palmer, R. T., Miller, M. F., Thayer, E. K., Stuber, M. L., ... Carney, P. A. (2016). Implementation of interprofessional education (IPE) in 16 U.S. medical schools: Common practices, barriers and facilitators. *Journal of Interprofessional Education and Practice, 4*, 41-49. DOI: https://doi.org/10.1016/j.xjep.2016.05.002.

Wharton, T. y Burg, M. A. (2017). A Mixed-Methods Evaluation of Social Work Learning Outcomes in Interprofessional Training with Medicine and Pharmacy Students. *Journal of Social Work Education, 53*(1), 87-96. DOI: https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1288592.

Wong, A. K. C.; Wong, F. K. Y., Chan, L. K., Chan, N., Ganotice, F. A. y Ho, J. (2017). Nurse Education Today The effect of interprofessional team-based learning among nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today, 53*, 13-18. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.03.004.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de investigación aplicada

GESTIÓN DE CONFLICTOS SOCIOECONÓMICOS EN EL EMBALSE TOPOCORO, SANTANDER ⁂

SOCIO-ECONOMIC CONFLICT MANAGEMENT AT THE TOPOCORO RESERVOIR, SANTANDER

Autor
DANIEL HERNANDO CORZO ARÉVALO

Cómo citar este artículo:
Corzo, D. (2022). Gestión de conflictos socioeconómicos en el Embalse Topocoro, Santander. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 41-69. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

**Articulo derivado de la investigación: Hidropolítica en la zona de influencia del embalse Topocoro, Santander: conflictos, resistencias y acción público-privada.*

DANIEL HERNANDO CORZO ARÉVALO
Economista. Administrador turístico y hotelero por la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Magíster en políticas públicas y Desarrollo por la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. Maestría en Dirección y Gestión de Turismo por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Acedémico de la Universidad Manuela Beltrán.
Correo electrónico: danielcorzoarevalo@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0001-6017-8028.

Artículo recibido el 10 de enero 2022
y aceptado el 20 de julio del 2022

Resumen

El presente artículo explica cómo la acción público-privada que dio lugar al embalse Topocoro, en el departamento de Santander, Colombia, gestionó los conflictos sociales de las comunidades asentadas en su zona de influencia. La investigación es mixta, integrando un análisis cuantitativo a la luz de varias bases de datos oficiales con información estadística de cada uno de los 9 municipios que integran la zona de influencia del proyecto, así como un análisis cualitativo usando la revisión documental minuciosa de diferentes artículos noticiosos, implementando varias entrevistas semiestructuradas con diversos actores legítimos del conflicto. Se evidenció que el proyecto tuvo un gran impacto económico para los municipios de aguas arriba, ningún impacto significativo en cuanto a indicadores sociales en los 9 municipios y una buena gestión público-privada en la respuesta a los conflictos socioeconómicos derivados de la puesta en marcha del proyecto.

PALABRAS CLAVE

hidropolítica, embalse de Topocoro, Hidrosogamoso, conflictos, Santander

Abstract

This article explains how the public-private action that gave rise to the Topocoro reservoir, in the department of Santander, Colombia, managed the social conflicts of the communities settled in its area of influence. The research is mixed, integrating a quantitative analysis in the light of several official databases with statistical information from each of the 9 municipalities that make up the project's area of influence, as well as a qualitative analysis using a detailed documentary review of different articles. news and implementing several semi-structured interviews with various legitimate actors of the conflict. It was evidenced that the project had a great economic impact for the upstream municipalities, no significant impact at the level of social indicators in the 9 municipalities and good public-private management in the response to the socioeconomic conflicts derived from the implementation of the draft.

KEYS WORDS

Hydropolitics, Topocoro reservoir, Hidrosogamoso, conflicts, Santander

INTRODUCCIÓN

Siendo Colombia un país favorecido con una gran cantidad de recursos hídricos, el Estado suele adoptar políticas para su explotación, convirtiéndolos en fuentes de nuevos fenómenos sociales y económicos (Corzo, 2020). Desde inicio del milenio, los gobiernos nacionales han mostrado una tendencia a priorizar los proyectos minero-energéticos como apuesta de desarrollo.

El primer Plan Nacional de Desarrollo, del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), impulsó el crecimiento económico sostenible y la generación de empleo desde la exploración y explotación de recursos naturales para la generación de energía (DNP, 2003). En su segundo periodo de gobierno (2006-2010), consideró a los proyectos hidroeléctricos como un mecanismo para la generación de desarrollo con equidad (DNP, 2007). De igual manera, los dos gobiernos de Juan Manuel Santos (2006-2009, 2010-2018) mantuvieron la apuesta en el desarrollo minero y la expansión energética, catalogándola como una de las locomotoras para el crecimiento y la generación de empleo (DNP, 2011), así como infraestructuras estratégicas para la equidad regional (DNP, 2015). Esta postura es ratificada por el presidente Iván Duque al asumir como el noveno pacto de su Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 el desarrollo minero-energético para el crecimiento sostenible y la expansión de oportunidades (DNP, 2019).

Esta apuesta de los gobiernos nacionales por la energía hidroeléctrica durante los últimos veinte años en Colombia se explica por varias razones: a) es menos costosa de operar que las termoeléctricas; b) es menos costosa de construir que las plantas nucleares y puede proveer energía a gran escala, sin emitir grandes cantidades de gases invernadero (Rico, 2018). Esto ha permitido que en varias regiones del país afloren, sobre importantes afluentes, centrales hidroeléctricas, como Guavio, Urrá, Salvajina, Chivor, Calima, Alto Chicamocha, Hidromiel, Hidrosogamoso, Peñol-Guatapé, Ituango, San Carlos, Betania, El Quimbo, entre otras, que suman 33 en Colombia (Corzo, 2020a).

La proliferación de proyectos hidroeléctricos no ha estado libre de controversias por el mal manejo de los recursos, el desconocimiento del impacto social, económico y ambiental y la falta de equidad en la distribución de los beneficios de la acción público-privada, lo que ha desencadenado problemas sociales dentro de los que se destacan los siguientes ejemplos que veremos a continuación.

En el caso de la hidroeléctrica Hidroituango, ubicada en el departamento de Antioquia, entre los años 2010 y 2015 tuvieron lugar múltiples desalojos masivos que ocasionaron el desplazamiento del 50% de la población en la

zona de influencia, llegando a desplazar a más de 16.000 personas de las 25.000 que habitan el municipio de Ituango (Soler y Roa, 2015).

En el mismo departamento, la acción público-privada, en el caso de la hidroeléctrica El Peñol-Guatapé, adoptó una postura radical contra las demandas de la población (Tarazona, 2016). Su reticencia para negociar ocasionó enfrentamientos con los pobladores que desaprobaban el proyecto, desatando manifestaciones que se controlaban y oprimían con la fuerza pública, llegando a extenderse durante varios años. Más de cuatro años después de iniciado el proyecto de la hidroeléctrica El Quimbo, ubicada en el departamento del Huila, la empresa gestora Emgesa había recibido más de 13.000 solicitudes adicionales para la inclusión en el censo de afectados (Salcedo y Cely, 2015). Hasta que la Corte Constitucional ordenó su incorporación al censo, los solicitantes habían sido excluidos de los programas de apoyo a los damnificados del proyecto.

La hidroelectrica de Urrá, en el departamento de Córdoba, intensificó el conflicto armado en el territorio y provocó el asesinato de varios líderes indígenas Embera Katia, llevando a esta comunidad al borde el exterminio (Ramírez, 2010).

Estas situaciones dan cuenta de que, si bien los proyectos hidroeléctricos representan un aporte significativo al desarrollo económico, como lo sostienen Imhof; Wong y Bosshard (2002), el precio a pagar es inaceptable y hasta innecesario, pues una política pública que regule adecuadamente los proyectos debería prever y contrarrestar estos desequilibrios.

En la regulación ambiental colombiana para proyectos hidroeléctricos, el componente social es, si no el más importante, aquel sobre el que recae la mayor presión desde la etapa de preconstrucción. Estos proyectos producen un impacto social y económico a escala nacional y regional: transforman el territorio y causan alteraciones en la organización cultural, social, económica y territorial (Barone y Draganchuk, 2011; García; Corredor, Calderón y Gómez, 2013).

Así pues, la creación de embalses, como resultado de los proyectos hidroeléctricos, cubre necesidades propias de diseño (como la regulación del flujo hídrico) y además funcionan como lugares de turismo y piscicultura, promoviendo el progreso económico de la región (Corzo, 2020). Los embalses significan oportunidades para las comunidades que habitan su zona de influencia, pero también conflictos. Este impacto es ambivalente y desequilibrado, con sus costos y beneficios distribuidos de manera desigual entre distintos grupos de interés.

El impacto social de los embalses es controversial, ya que ejerce un efecto de dos caras. Por un lado, en las zonas donde se ubican los embalses (aguas arriba), las tierras son, en gran parte, propiedad de terratenientes y empresarios que pueden aprovechar directamente el espejo de agua. Ellos reciben la mayor parte de los beneficios sociales y económicos de los embalses, de manera que se valorizan sus tierras e incrementa la afluencia de turistas en la zona, haciendo prosperar sus hoteles, restaurantes y visitas guiadas (Roa-Avendaño, 2019).

La otra cara de la moneda son las personas que viven aguas abajo, en su mayoría campesinos y microempresarios que suelen recibir la carga negativa. Los impactos medioambientales de los embalses incluyen la interrupción del transporte de elementos nutritivos aguas abajo y la disminución del caudal de los ríos, lo cual modifica el nivel de las capas freáticas, la composición del agua embalsada y el microclima, reduciendo la diversidad biológica y dando lugar a la proliferación de enfermedades (Díaz; Castaño y Navarrete, 2016).

Graves son también los efectos económicos y sociales, entre los cuales se encuentra la inundación de tierras cultivables y el desplazamiento de los habitantes de las zonas anegadas, lo que perjudica la subsistencia de los agricultores y microempresas de las zonas aguas abajo. Según el informe de la Comisión Mundial de Represas, por ejemplo, entre 40 y 60 millones de personas habían sido reasentadas por la construcción de embalses hasta el año 2000, siendo los pueblos indígenas y las mujeres los más afectados (Imhof; Wong y Bosshard, 2002). Asimismo, se ha observado que los embalses generan una reducción de áreas prediales, disminuyen la conectividad entre comunidades, afectan los espacios de interacción de la comunidad con el entorno social y ambiental y alteran su tejido social (Viviescas, 2014).

El impacto de los embalses es, pues, no solo ambivalente, sino también desequilibrado: mientras que los ricos reciben la mayor parte de sus beneficios, los pobres tienen que pagar sus costos. Esta problemática no ha sido ajena a la realidad colombiana, ya que son varios los embalses que han sido y siguen siendo son sujetos a discusión. Uno de ellos es la represa Hidrosogamoso (iniciada en 2009), que dio lugar al embalse Topocoro, en el departamento de Santander, Colombia. Su zona de influencia abarca nueve municipios: Betulia, San Vicente de Chucurí, Zapatoca, Lebrija, Girón y Los Santos, ubicados aguas arriba, y Barrancabermeja, Puerto Wilches y Sabana de Torres, ubicados aguas abajo (Rodríguez, 2015; Plata y Vera, 2017).

El proyecto Hidrosogamoso se presentó como la clave para el crecimiento económico de la región, con la capacidad de proporcionar energía barata, limpia, renovable, abundante y sin contaminación. Sin embargo, los impactos negativos sobre los ecosistemas, la biodiversidad y los medios de subsisten-

cia de las poblaciones ubicadas río abajo han sido notorios (Díaz; Castaño y Navarrete, 2016). Topocoro se ubica en una zona de conflicto social, debido a tensiones intergrupales y comunitarias que ya estaban presentes antes de la construcción del embalse (ISA, 1990). Estas tensiones, tanto en el tramo aguas abajo de la presa como en la zona del embalse, se han intensificado desde su puesta en marcha en 2014 (Estrada, 2016).

Roa (2019) da cuenta de la ambivalencia del impacto del embalse Topocoro entre los habitantes de las zonas altas y bajas. Al poco tiempo de terminada la obra, los latifundistas de la región –dueños de grandes empresas– conformaron la Corporación para el Desarrollo Sostenible de la Zona de Influencia de Hidrosogamoso, asociándose con las dos grandes cajas de compensación familiar de Santander para promover el turismo en la región. Mientras que ellos veían crecer su capital con esta inversión, los microempresarios tenían cada vez más dificultades para competir con ellos y sostener sus pequeños negocios. Aunque el Plan de Ordenamiento del Embalse (POE), elaborado posteriormente con la participación de la comunidad local, permitió equilibrar un poco el terreno, los pobladores iniciaron con una notable desventaja. Más aún, fueron ellos quienes sufrieron las consecuencias inmediatas de la construcción del embalse en la cercanía de sus viviendas (Corzo, 2020a).

Comprender las particularidades del conflicto social y definir lineamientos de intervención tendientes a su reducción, cobra especial importancia en el contexto actual del departamento de Santander, en la medida en que el embalse Topocoro se encuentra en pleno desarrollo como un destino turístico. Esta tendencia motivará nuevas acciones público-privadas, que requerirán de una atención especial en su ejecución, de manera que no se generen nuevos conflictos sociales ni se intensifiquen los que ya existen.

Este documento se estructura en cuatro apartados, incluyendo esta introducción. Seguidamente, se explica la metodología utilizada para la recolección, tratamiento y procesamiento de la información que se utilizó. En el tercer apartado, se presentan los resultados obtenidos relacionados con la investigación. Finalmente, se plantean las principales conclusiones de la investigación a la luz de los objetivos propuestos.

1. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico del presente estudio es de tipo mixto, pues recolecta, analiza y vincula variables con datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio para responder al planteamiento del problema (Hernández; Fernández y Baptista, 2006). Integra un análisis cuantitativo a la luz de diversas bases de datos oficiales con información estadística de cada uno de

los 9 municipios que integran la zona de influencia del proyecto, así como un análisis cualitativo a partir de la revisión documental minuciosa de diferentes artículos noticiosos, implementando varias entrevistas semiestructuradas a diversos actores legítimos del conflicto. A su vez, el alcance de la investigación es descriptivo, buscando especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández et al., 2006).

En la investigación se analizan 7 variables con 24 indicadores, descritos a continuación:

Tabla 1. variables e indicadores analizados

Variable	Indicador	Fuente
Impacto en la planeación del desarrollo municipal	Presencia o ausencia de referencia al proyecto en los planes de desarrollo.	36 planes de desarrollo municipales
	Característica de la referencia en los planes de desarrollo.	
	Transferencias económicas efectuadas por el proyecto a los municipios de la zona de influencia.	Isagen
Impacto económico en las comunidades zona de influencia	Tasa de ocupación.	DNP
	Importancia económica municipal.	DANE
	Peso relativo municipal PIB departamental.	
Impacto social en las comunidades zona de influencia	Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas – NBI.	DANE
	Índice de Miseria.	
	Cobertura de servicios públicos.	
Conflictos sociales en el proyecto Hidrosogamoso	Conflictos sociales basados en hechos.	100 artículos periodísticos y análisis documental
	Conflictos sociales basados en intereses.	
	Conflictos sociales basados en necesidades.	
	Conflictos sociales basados en valores.	
	Conflictos sociales basados en la relación.	
	Conflictos sociales basados en la estructura.	

Conflictos sociales y económicos vistos desde los actores del conflicto	Presencia de conflictos sociales.	5 entrevistas
	Percepción de los conflictos sociales.	
	Percepción de los actores sobre la gestión de los conflictos sociales.	
Plan de Gestión Social para el tratamiento integral de conflictos por parte de Isagen	Presencia o ausencia de un Plan de Gestión Social para el tratamiento integral de conflictos por parte de Isagen.	
	Características del Plan de Gestión Social de Isagen.	
	Percepción de los actores sobre un Plan de Gestión Social para el tratamiento integral de conflictos por parte de Isagen.	
Coordinación institucional en el marco del proyecto hidroeléctrico Sogamoso	Presencia o ausencia de instituciones público-privadas en la gestión de los conflictos.	
	Características de la gestión público-privada en el marco del proyecto.	
	Percepción de los actores sobre la coordinación institucional.	

Fuente: elaboración propia.

2. RESULTADOS

2.1. Impacto en la planeación del desarrollo municipal

El embalse Topocoro, perteneciente al proyecto hidroeléctrico Sogamoso, fue desarrollado por la empresa Isagen S. A. ESP, inicialmente con composición accionaria mixta, pero, luego de un proceso de adquisición de acciones, con composición mayormente de capital privado (83,61%) (Corzo, 2020). Está localizado en el departamento de Santander, en el cañón donde el río Sogamoso cruza la serranía de La Paz (Ilustración 1), 75 kilómetros aguas arriba de su desembocadura en el Magdalena y 62 kilómetros aguas debajo de la confluencia del Suárez y Chicamocha (ISAGEN, 2014).

Ilustración 1. Influencia del proyecto Hidrosogamoso

Fuente: Duarte; Boelens y Roa, 2015.

Su ubicación tiene jurisdicción en nueve municipios: Girón, Betulia, Zapatoca, Los Santos, San Vicente de Chucuri, Lebrija, Puerto Wilches, Sabana de Torres y Barrancabermeja (ANLA, 2017). Los primeros seis ubicados aguas arriba del embalse y los tres últimos aguas abajo. Por esto, para la empresa ejecutora del proyecto fue imperioso socializar el proyecto con todos los municipios de la zona de influencia. A pesar de que los nueve municipios contaban con información clara respecto del proyecto, la incidencia que tuvo el mismo en los planes de desarrollo municipales fue muy corta.

Tabla 2. Matriz referencia al proyecto en los planes de desarrollo

PDM Municipio	2008-2011	2012-2015	2016-2019	2020-2023
Betulia	Sin mención	Positivo	Positivo	Sin mención
San Vicente de Chucurí	Negativa	Negativo Positivo	Positivo	Sin mención
Zapatoca	Sin mención	Sin mención	Positivo	Sin mención
Lebrija	Sin mención	Positivo	Positivo	Sin mención
San Juan de Girón	Sin mención	Sin mención	Positivo	Sin mención
Los Santos	Sin mención	Sin mención	Sin mención	Sin mención
Barrancaber-meja	Sin mención	Positivo	Positivo	Sin mención
Puerto Wilches	Sin mención	Sin mención	Sin mención	Sin mención
Sabana de To-rres	Sin mención	Positivo	Positivo	Sin mención

Fuente: elaboración propia.

Ningún municipio mencionó el proyecto en sus cuatro planes de desarrollo, y la mención como proyecto positivo para el municipio se dio especialmente en los planes de desarrollo 2016-2019 una vez inaugurado el proyecto. Para el periodo 2020-2023 nuevamente las menciones del proyecto fueron nulas en los 9 municipios, a pesar de que 6 de ellos (aguas arriba) han recibido de parte de Isagen transferencia económicas que les permite tener mayores ingresos para la inversión pública.

Tabla 3. Transferencias económicas realizadas por Isagen a municipios aguas arriba

Municipio	Valor 2014-2020	Proporción
Lebrija	$79.930.641	0,2%
Girón	$13.653.843.174	39,3%
Los Santos	$843.495.712	2,4%
Zapatoca	$3.381.456.048	9,7%
San Vicente de Chucurí	$932.199.230	2,7%
Betulia	$ 15.850.636.131	45,6%
Total	$ 34.741.560.936	100,0%

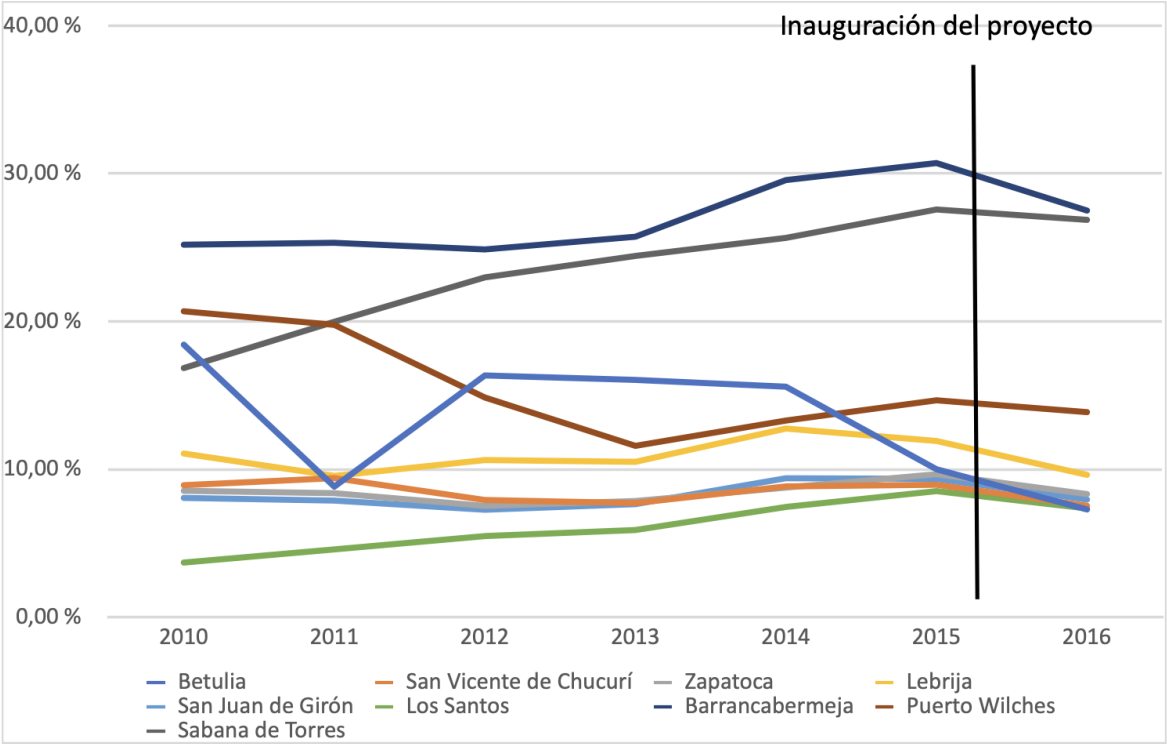
Fuente: elaboración propia con información de ISAGEN 2021.

2.2. Impacto económico en las comunidades zona de influencia

Se usó información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) con cuatro variables que nos permite analizar en conjunto los municipios de la zona de influencia. Las variables analizadas en su orden son: tasa de ocupación, importancia económica municipal y peso relativo municipal.

Frente a la tasa de ocupación, los planes de desarrollo describieron un aumento una vez inició la construcción del proyecto, descripción que según las estadísticas es acertada desde el 2011. Producto de la construcción de la hidroeléctrica, todos los municipios, a excepción de Betulia y Puerto Wilches, perciben un aumento en su ocupación, tendencia que para los 9 municipios se mantiene en crecimiento con algunas fluctuaciones entre 2012 y 2014. En 2014 los municipios que más mano de obra entregaban al proyecto tuvieron una disminución considerable de 15,59% en 2014 a 10,01% en 2015 (Betulia) y 12,76% en 2014 a 11,92% en 2015 (Lebrija), dado que el proyecto terminó su construcción en 2014. Un año después de la inauguración en 2015, el 100% de los municipios redujo su el número de personas ocupadas respecto del año anterior (Ilustración 2).

Ilustración 21. Porcentaje de personas ocupadas formalmente respecto de la población total



Fuente: elaboración propia, basada en Terridata (DNP, 2020).

El Indicador de Importancia Económica Municipal es una "herramienta que permite identificar la jerarquía de cada uno de los municipios dentro de su departamento" (DANE, 2018), medida en una escala de 1 a 7, siendo 1 más importante y 7 menos importante. Se evidencia que los 6 municipios que forman parte de la zona aguas arriba del embalse el año de inauguración de este aumentaron en un punto, excepto Los Santos, que aumentó dos puntos de importancia económica para el departamento de Santander (Tabla 4). Esto quiere decir que el proyecto hidroeléctrico influenció en la importancia económica que tenía cada municipio dentro del departamento, tendencia que no se mantuvo con los tres municipios que forman parte de la zona aguas abajo, cuyo resultado al momento de la inauguración en 2015 no generó ningún cambio en la importancia económica municipal.

Tabla 4. Grado de importancia económica municipal

Zona	Municipio	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Aguas arriba	Betulia	0,122	0,122	0,128	0,127	0,2	0,369	0,317
	San Vicente de Chucurí	2,094	1,454	1,278	1,055	1	1,148	1,225
	Zapatoca	0,224	0,207	0,231	0,211	0,278	0,27	0,263
	Lebrija	1,311	1,379	1,528	1,502	1,6	1,751	3,599
	San Juan de Girón	4,866	5,047	5,483	6,089	6,2	5,886	7,765
	Los Santos	0,521	0,47	0,458	0,518	0,624	0,62	0,623
Aguas abajo	Barrancabermeja	35,043	35,569	35,112	36,765	34,1	23,772	25,594
	Puerto Wilches	3,432	3,147	0,994	1,529	1,6	1,725	1,688
	Sabana de Torres	2,762	2,046	1,552	1,323	1,1	1,076	1,35

*Color verde: la importancia económica aumentó respecto de 2011. Color amarillo: la importancia económica permaneció igual respecto de 2011.
Fuente: elaboración propia, basada en (DANE, 2018).

Cabe mencionar que la influencia que generó la puesta en marcha del Embalse Topocoro en los seis municipios de la zona aguas arriba, se vio reflejado también en el aumento de la participación municipal en el Producto Interno Bruto departamental, exceptuando San Vicente de Chucurí (Tabla 5). Al respecto, los municipios que están en la parte de abajo del espejo de agua del embalse desmejoraron su participación municipal en el PIB departamental.

Tabla 5. Peso relativo municipal PIB departamental

Zona	Municipio	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Aguas arriba	Betulia	7	7	7	7	6	6	6
	San Vicente de Chucurí	4	4	3	3	3	4	4
	Zapatoca	7	7	6	6	6	6	6
	Lebrija	4	4	3	3	3	3	2
	San Juan de Girón	3	2	2	2	2	2	2
	Los Santos	6	6	5	5	4	5	5
Aguas abajo	Barrancabermeja	1	1	1	1	1	1	1
	Puerto Wilches	3	3	4	3	3	3	3
	Sabana de Torres	3	3	3	3	3	4	3

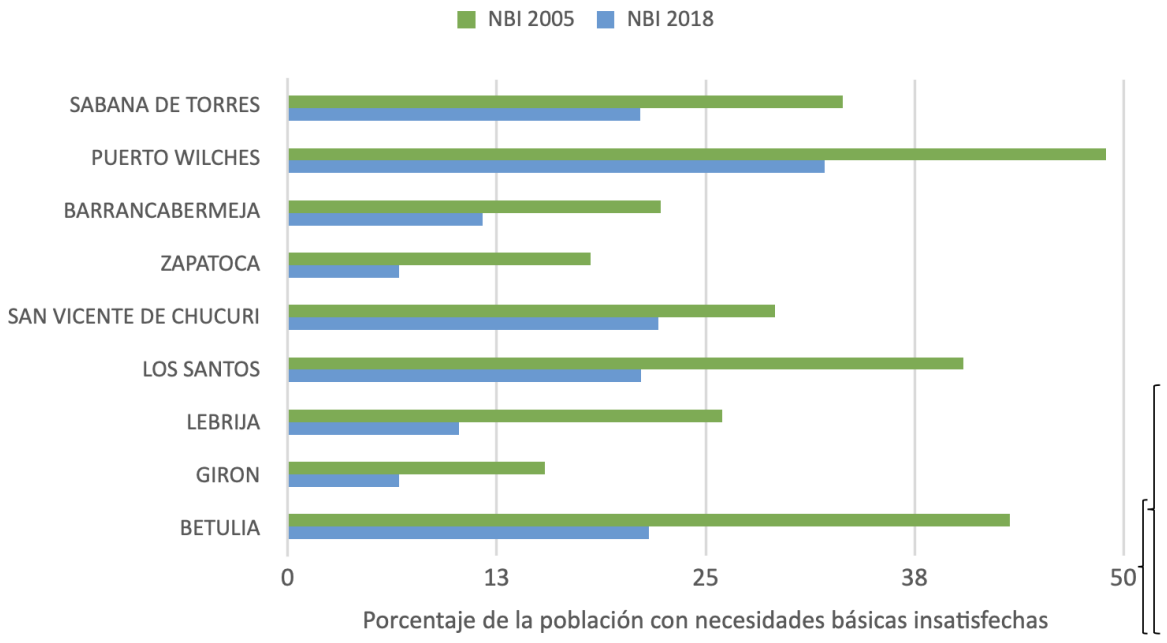
*Color verde: aumentó el peso relativo respecto de 2011. Color amarillo: permaneció igual el peso relativo frente a 2021. Color rojo: disminuyó el peso relativo respecto de 2011.
Fuente: elaboración propia, basada en (DANE, 2018).

Finalmente, se puede apreciar con los datos suministrados que los municipios de aguas arriba obtuvieron mayor impacto positivo en la variable económica y que los municipios de aguas abajo no hubo un impacto notable.

2.3. Impacto social en las comunidades zona de influencia

A nivel social, medir la pobreza nos permitirá conocer la capacidad que tienen los hogares para satisfacer ciertas necesidades (Rodríguez, 2020). Para ello, se tomó el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI), que determina, con ayuda de indicadores simples, si las necesidades básicas de la población se encuentran cubiertas. El resultado es constatado con un umbral mínimo que, de no cumplirse, determina que las familias, sean clasificadas como pobres. Así, los nueve municipios de la zona de influencia del embalse redujeron la pobreza en comparación con el año 2005 (inexistencia del embalse) y 2018 (puesta en marcha del embalse), años en que el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE realizó el censo nacional (Ilustración 3). Para las dos áreas analizadas (aguas arriba y aguas abajo), tanto pobreza como miseria disminuyeron en el periodo analizado.

Ilustración 3. Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (2005 y 2018)



Fuente: elaboración propia, basada en DANE, 2005 y DANE, 2018a.

Continuando el análisis del contexto de pobreza, se revisa entonces la cobertura de servicios públicos domiciliarios presentados en cada municipio, existiendo un crecimiento similar en aguas arriba y aguas abajo del servicio de energía. Para el año 2018, la cobertura de los 9 municipios que integran la zona de influencia era en promedio del 98%, viéndose un aumento de 0,02 puntos en aguas arriba respecto del año 2005 y un aumento de 0,03 puntos en aguas abajo respecto de 2005. Este acceso no se debe a la Hidroeléctrica Sogamoso, sino al hecho que en Colombia la cobertura general de energía es del 96-98%.

2.4. Conflictos sociales en el proyecto Hidrosogamoso

El proyecto Hidroeléctrico Sogamoso ha sido objeto de diferentes hechos noticiosos desde su concepción hasta la actualidad. Se revisaron, analizaron y clasificaron 100 noticias en uno de las seis clasificiaciones de conflictos sociales propuesto por Choque (2001):

a. Basado en hechos: cuando las partes tienen una percepción y/o juicio distinto sobre la realidad.

b. Basado en intereses: cuando las partes están en desacuerdo sobre la distribución de recursos escasos, que afectan sus intereses particulares.

c. Basado en necesidades: cuando las partes discrepan respecto de qué necesidades humanas deben satisfacerse prioritariamente para las personas.

d. Basado en valores: cuando las partes poseen un sistema de valores y principios que se confrontan entre sí, de modo que una de las posiciones no es tomada en cuenta o es rechazada por la contraparte.

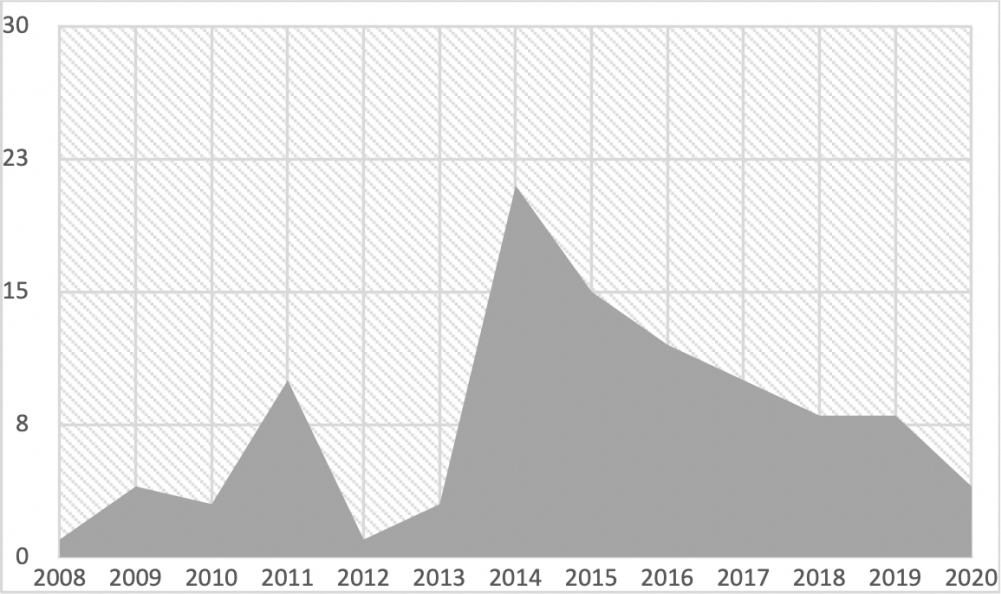
e. Basado en la relación: cuando la interacción entre las partes, la calidad de la comunicación, las emociones o percepciones que mantienen son escabrosas, negativas o equívocas, dando pie a confrontaciones.

f. Basado en la estructura: cuando la estructura social o institucional dentro de la cual interactúan las partes fomenta desigualdad, asimetría de poderes, falta de equidad y opresión.

La clasificación de los conflictos sociales durante los 13 años analizados evidenciaró que el pico en cuanto al número de noticias sobre el Embalse Toporo corresponde al año en el que el proyecto terminó su construcción e inició su llenado, es decir 2014 (Ilustración 4). A partir de ese momento el número de noticias sobre problematicas sociales en torno al embalse ha disminuido año a año, aumentando de 2018 a 2019 y reduciéndose nueva-

mente a partir del año 2020, cuando la noticia principal era la pandemia del coronavirus.

Ilustración 4. Frecuencia de noticias por periodo

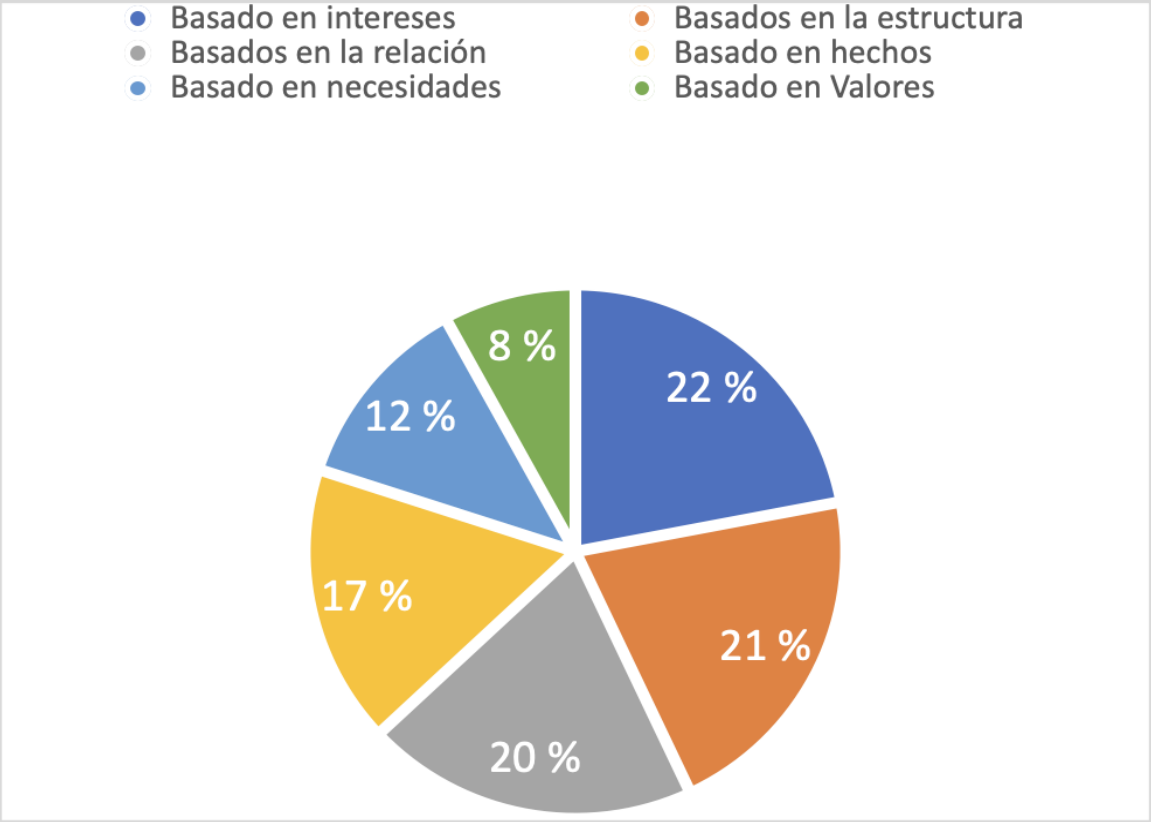


Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, el año en que el mayor número de hecho noticiosos existió sobre el proyecto hidroeléctrico, 2014, predominaron dos categorías: conflictos basados en la relación y conflictos basados en la estructura (Ilustración 5).

Los conflictos sociales basados en la relación se presentan cuando la interacción entre las partes (comunidad local, entidades público-privadas con incidencia en el proyecto y el mismo proyecto), la calidad de la comunicación y las emociones o percepciones se vuelven escabrosas, negativas o equívocas, dando pie a confrontaciones. Los conflictos sociales basados en la estructura se suscitan cuando la estructura social o institucional dentro de la cual interactúan las partes fomenta desigualdad, asimetría de poderes, falta de equidad y opresión. El año 2014 la institucionalidad apoyaba fervientemente la puesta en marcha del proyecto y se limitaba la participación de la comunidad de la zona de influencia.

Ilustración 5. Frecuencia periódica de conflictos según clasificación

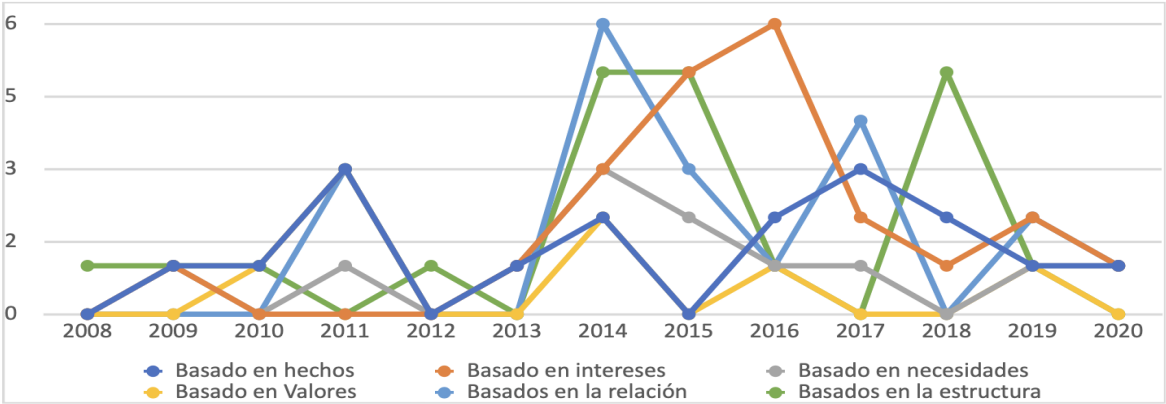


Fuente: elaboración propia.

Según las notas periodísticas revisadas, los enfrentamientos, bloqueos y marchas que generaban las comunidades aledañas al embalse redujeron de seis menciones en 2014 a tres menciones en 2015, mientras las menciones de los conflictos basados en la estructura permanecieron contantes en 5 menciones para el 2014 y el 2015. Un año después, los conflictos basados en intereses predominaron frente a las otras categorías, claramente porque una vez en marcha el embalse las partes estuvieron en desacuerdo sobre la distribución de recursos escasos que afectan sus intereses particulares.

Al revisar acumulativamente la clasificación propuesta por Choque (2001), se muestra que el 22% de los conflictos presentados durante los 13 años revisados corresponde a la categoría: conflictos basados en intereses, seguida de la categoría: conflictos basados en la estructura, con un 21% y un 20% para aquellos que se basan en la relación de las partes integrantes del conflicto (Ilustración 6).

Ilustración 6. Frecuencia acumulada de conflictos según clasificación



Fuente: elaboración propia.

Esta ilustración trae consigo algunas reflexiones. La distribución de los recursos escasos, como el uso del afluente del agua para diversas actividades, fue el principal motivo de disputa entre las comunidades de la zona de influencia del embalse y la compañía que lideraba el proyecto hidroeléctrico Isagen con el 22% acumulado, pues cada una de las partes poseía intereses diferentes y hasta contrapuestos. . Por un lado, las comunidades esperaban seguir desarrollando sus actividades agrícolas y de pesca en el río Sogamoso; por el otro, Isagen requería de la afluencia del río para llenar el embalse que generaría energía eléctrica. Una vez el proyecto inaugurado, estos conflictos por intereses prevalecían; Isagen promovía, junto con otras instituciones público-privadas, la migración hacia la actividad turística, mientras la comunidad local pedía ser indemnizada.

El 21% de los conflictos sociales basados en la estructura se presentaron por el accionar institucional en torno al proyecto hidroeléctrico desde las diferentes entidades públicas involucradas.

El 20% de los conflictos sociales basados en la relación entre las partes inicia el 2011, cuando nace el Movimiento Colombiano Ríos Vivos, cuyos miembros pertenecen a las comunidades de aguas arriba y aguas abajo, confluyendo para hacer llegar sus inconformidades con el proyecto y tomar acción directa frente a algunos hechos específicos durante el periodo revisado.

El 17% correspondiente a conflictos basados en hechos se refiere a aquellos momentos en que, por incidencia del proyecto hidroeléctrico, se sucedieron inundaciones, malos olores, desplazamiento, reubicación de comunidades, transformación de las actividades económicas, sociales o culturales.

El 12% corresponde a aquellos conflictos que se presentaron cuando las partes discreparon respecto de qué necesidades humanas satisfacer prioritariamente .

Finalmente, el 8% se vincula con el hecho de que las partes poseen un sistema de valores y principios que se confrontan entre sí, de modo que una de las posiciones no es tomada en cuenta o es rechazada por la contraparte.

2.5. Conflictos sociales y económicos vistos desde los actores del conflicto

Todos los actores entrevistados reconocen que el proyecto generó conflictos sociales que, comparados con otros proyectos de las mismas características, fueron de menor intensidad y durabilidad. Esto permitió que el proyecto hidroeléctrico se construyera en el tiempo planeado y no tuviera resistencias tan fuertes que no permitieran la continuidad de este.

> El proyecto tuvo muy pocos conflictos sociales, a la luz de la verdad. El proyecto pudo desarrollarse en el tiempo que se estableció, no hubo dificultades de orden social que impidieran que el macroproyecto con más de 6 billones de pesos se desarrollara. Sin embargo, como había comunidades donde se iba a desarrollar el proyecto, iban a haber impactos (entrevista realizada al profesional ambiental de Isagen el 10 de junio de 2021).

> Hubo un montón de ideas erradas [frente al proyecto] y conflictos que surgieron, pero no prosperaron y la represa se construyó y se construyó en el tiempo esperado [...] Los conflictos fueron sencillos, dadas las características del territorio (entrevista realizada al asesor de Corsogamoso el 13 de junio de 2021).

> Los conflictos fueron generados por el proyecto mismo, la falta de organización y planeación, y que no se tuvo en cuenta la participación ciudadana (entrevista realizada al representante legal de Cortopocoro el 10 de junio de 2021).

> Sí existieron conflictos, es probable que aún existan algunos, pero he conocido otros proyectos donde ha sido más difícil. (entrevista realizada al exsecretario de planeación de la Gobernación de Santander el 9 de junio de 2021).

Entre los conflictos encontramos que los cinco actores entrevistados concuerdan en cinco. Cada uno de estos fue gestionado directamente por Isagen, acompañada por algunas otras instituciones. Según la información recolectada en las entrevistas, desde la óptica de los actores entrevistados

la gestión de los conflictos mencionados se desarrolló desde las siguientes acciones implementadas (Tabla 6).

Tabla 6. Acciones implementadas para la gestión de conflictos

Conflicto	Acciones implementadas	Información suministrada
Traslado involuntario de población por construcción del proyecto.	Isagen, a través de una caja de compensación familiar (Comfenalco Santander), tercerizó la gestión de compra de los predios priorizados.	Corsogamoso Gobernación de Santander
	Casi todas eran haciendas grandes, fue fácil que se reunieran y fueran fuertes, ya que representaban un terreno voluminoso. El compromiso que se hizo con cada uno fue cumplido en su totalidad.	Corsogamoso
	A los pescadores y comunidades que no eran dueños de tierra se les dieron cinco hectáreas de tierra, se les construyeron casas en esas hectáreas, se entregó proyecto productivo y se les dio una indemnización por el traslado involuntario.	Isagen Corsogamoso
Alteración de los servicios ecosistémicos del río Sogamoso aguas abajo del sitio de presa.	Fortalecimiento y acompañamiento a asociaciones de pescadores afectados por la alteración del río.	Isagen Corsogamoso
Alteración de la economía regional y local por afectaciones a la producción agropecuaria.	Promoción de actividades turísticas como posibilidad de desarrollo.	Corsogamoso Cortopocoro Censat agua viva

Modificación al ordenamiento territorial de los municipios ubicados en el área de influencia del proyecto.	Concertación del Plan de Ordenamiento del Embalse. Apoyo y financiación de actualización a Esquemas de Ordenamiento Territorial de Municipios de la Zona de Influencia.	Gobernación de Santander Corsogamoso Cortopocoro Censat agua viva Isagen Gobernación de Santander Corsogamoso
Percepción de los productores aledaños al embalse sobre cambios microclimáticos y sus consecuencias en la producción.	Estudios técnicos y monitoreos constantes para generar una relación causal a esta percepción.	Isagen Censat agua viva

Fuente: elaboración propia.

2.6. Plan de Gestión Social para el tratamiento integral de conflictos por parte de Isagen

Para poder adquirir la licencia de construcción y funcionamiento por parte de la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA), Isagen tuvo que realizar un estudio de impacto ambiental que contemplara la "caracterización y análisis del medio socioeconómico en la actualidad, la identificación de los impactos que las dinámicas propias de la región generan y la identificación y evaluación de los potenciales impactos" (Isagen, 2008).

El estudio de impacto ambiental prioriza un Plan de Manejo Ambiental, a partir del cual Isagen estableció un Plan de Gestión Social (PGS), el cual contempló los programas y proyectos orientados a dar manejo integral a los conflictos socioeconómicos ocasionados por el desarrollo de obras y actividades propias del proyecto. Todos los actores entrevistados reconocieron la existencia de un Plan de Gestión Social por parte de Isagen, pero dos de ellos cuestionaron su naturaleza participativa.

> El problema de estos proyectos es que se informan a medias, muchas veces solo a ciertos sectores. Esta es una sociedad con un déficit democrático, no llega la información transparente, así tengamos mecanismos que nos posibiliten acceder a la información, es un derecho el acceso a la información (entrevista realizada a la investigadora ambiental de la organización ambientalista Censat agua viva, el 8 de junio de 2021).

> "Isagen, para efecto de la licencia, tenía que socializar en los seis municipios el Plan de Gestión Ambiental y en todas las mesas estuvimos participando, pero no nos hemos sentado a planear y coordinar" (entrevista realizada al representante legal de Cortopocoro el 10 de junio de 2021).

El objetivo de este Plan de Gestión Social es prevenir, mitigar, controlar y compensar, según se requiera, la ocurrencia de efectos e impactos secundarios del proyecto, habiéndose invertido más de 1 billón de pesos colombianos en su implementación.

Desde esta lógica el PGS establece 10 programas por desarrollar, entre los que se encuentran: (1) programa de información y participación comunitaria, (2) programa de restablecimiento condiciones de vida de la población que se debe trasladar, (3) programa de vinculación mano de obra, (4) programa de restablecimiento infraestructura afectada por el proyecto, (5) programa de mitigación y compensación por la posible alteración de los usos del río Sogamoso, (6) programa de fortalecimiento institucional, (7) programa de atención a percepciones de la comunidad sobre condiciones climáticas en el área del embalse, (8) programa de educación ambiental, (9) programa de apoyo a la salubridad pública, y (10) programa de manejo del patrimonio cultural y arqueológico.

A pesar de ello, solo Isagen mencionó como características del Plan de Gestión la mayoría de sus programas, mientras que los otros actores se centraron en la caracterización de afectados, en los cambios en las condiciones de vida y en la gestión predial que implicó la puesta en marcha del proyecto, gestión que para 3 de 5 actores fue exitosa y que repercutió en el éxito del proyecto.

Todos los actores entrevistados manifestaron que el proyecto no contó con contrapartes fuertes y, aunque la misma contraparte reconoce que existió un Plan de Gestión Social, no cree que sea la respuesta para dar continuidad a la calidad de vida de las comunidades que estaban asentadas en la zona de influencia del proyecto, dado que la identificación de afectados no se hizo tan amplia como debería ser.

2.7. Coordinación institucional en el marco del proyecto hidroeléctrico Sogamoso

El proyecto hidroeléctrico Sogamoso, al ser una apuesta no solo regional, sino nacional, tuvo el impulso del Gobierno nacional del en ese entonces presidente Álvaro Uribe Vélez y posterior de Juan Manuel Santos. Desde esta apuesta, diferentes entidades territoriales y de capital privado también se articularon en el mismo.

> El Ministerio de Minas produjo el primer acto administrativo: declarar al territorio como territorio de interés público. Eso fue un llamado de atención frente al proyecto y desde allí diferentes instituciones públicas y privadas iniciaron articulación para sacar adelante este gran proyecto de desarrollo territorial (entrevista realizada al asesor de Corsogamoso el 13 de junio de 2021).

Todos los actores entrevistados concuerdan en que se necesitó de una gestión público-privada integrada para que el proyecto en el marco de sus objetivos cumpliera con lo establecido en su marco. La gestión público-privada estuvo acompañada de un discurso de desarrollo que hoy, luego de varios años de coordinación con diferentes actores e instituciones involucradas, se mantiene.

En el nivel regional se reconoce la participación de la Gobernación de Santander como articuladora y vocera de las demandas de las comunidades, así como de las alcaldías municipales y personerías de los seis municipios de aguas arriba. Los tres municipios de aguas abajo no se articularon en el mismo nivel que los de aguas arriba,por la misma visión de priorización que el proyecto les dio a las comunidades de aguas arriba, la Cámara de Comercio de Bucaramanga y la posterior agrupación de los empresarios y grandes tenedores de tierra en Corsogamoso, así como las dos Cajas de Compensación Familiar de Santander y algunas universidades interesadas en apoyar el desarrollo, como la UIS y la UNAB.

Para 2018, se completaron los actores con la naciente Corporación Campesina del Área de Influencia del embalse Topocoro –Cortopocoro, que integra a líderes comunitarios de 84 veredas de los 6 municipios de aguas arriba, y el espacio institucional Cetop (Comité Interinstitucional del Embalse Topocoro), que integra a los diferentes actores institucionales con jurisdicción para discutir y proponer propuestas entorno a la zona de influencia del embalse–.

El logro más significativo que los cinco entrevistados reconocen como un ejercicio de concertación fue el Plan de Ordenamiento del Embalse (POE), un claro ejemplo de hidropolítica en que se administra el agua de forma que todas las partes implicadas tienen acceso al recurso, disminuyendo su uso

indebido y evitándose conflictos derivados del acceso o falta de acceso al mismo. Este POE es hoy la ordenanza 038 de 2017 de la Asamblea Departamental de Santander.

CONCLUSIONES

En términos generales el proyecto tuvo un impacto modesto en la planeación del desarrollo municipal de los territorios en la zona de influencia. Se vio una desarticulación frente a la visión que los distintos municipios adoptaron en sus planes de desarrollo respecto del impacto del proyecto hidroeléctrico.

Las transferencias económicas efectuadas por la empresa encargada del proyecto alcanzaron únicamente a los municipios de aguas arriba, pues son los municipios que cedieron tierras para el proyecto del embalse. La tendencia de las transferencias se mantuvo en aumento desde 2014 hasta 2019.

Seguidamente, se analizó el impacto económico en las comunidades zona de influencia. La construcción del proyecto hidroeléctrico generó un incremento en la tasa de ocupación para los municipios aguas arriba y aguas abajo. Sin embargo, un año después de iniciado el proyecto, la tasa de ocupación empezó a descender, sugiriendo que el efecto del proyecto fue solo temporal.

La Importancia Económica Municipal es un índice desarrollado por el DANE que permite identificar la jerarquía de cada uno de los municipios dentro de su departamento (DANE, 2018). Luego de inaugurado el proyecto, los municipios de aguas arriba aumentaron su importancia económica en uno o dos puntos. Mientras tanto, los municipios de aguas abajo no vieron una variación de su importancia económica.

En cuanto a la participación de cada municipio en el PIB departamental, los municipios de aguas arriba obtuvieron impacto positivo de la construcción del embalse, incrementando su participación. En cambio, los municipios de aguas abajo no tuvieron un impacto notable.

Frente al impacto social, el embalse Topocoro no parece haber ejercido un impacto notable en las comunidades de su zona de influencia. Entre 2005 y 2018, por ejemplo, el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) se redujo en gran magnitudpara los municipios aguas arriba y aguas abajo. De igual forma, el índice de miseria vio una reducción notable entre 2005 y 2018 para todos los municipios de la zona de influencia. En cuanto a la cobertura de servicios públicos, el proyecto no parece haber incidido con una diferencia notable entre los municipios de aguas arriba y aguas abajo. En ambos casos, la cobertura tiene una mejora considerable en el periodo 2005-2018.

Al analizar los elementos de la acción público-privada del proyecto Hidrosogamoso, que dio lugar a los conflicto sociales y económicos que enfrentan las comunidades asentadas en la zona de influencia del embalse Topocoro, se reconoce que todos los entrevistados mencionaron la presencia de diferentes conflictos en el marco del proyecto, pero que de una u otra forma, al ser comparados con otros proyectos de las mismas características, fueron conflictos que no prevalecieron ni se agravaron, al punto que el proyecto no tuvo resistencia para su continuidad y posterior puesta en marcha en los tiempos establecidos.

Se acepta, además, que Isagen contó con un Plan de Gestión Social en el marco del Plan de Manejo Ambiental como resultado del Estudio de Impacto Ambiental para el cumplimento de la licencia que la ANLA le otorgó a la compañía. Este Plan de Gestión Social cuenta con 10 programas que dan respuesta a un número claro de conflictos previamente identificados, gestionados de manera eficiente, al menos desde la percepción de 4 de los 5 actores entrevistados, por Isagen en colaboración con otras instituciones.

El desarrollo del proyecto contó con la intervención de diferentes instituciones y organizaciones que posibilitaron lo que hoy se conoce como el Embalse Topocoro, pero esta realidad no hubiese sido posible sin dos elementos claves en la gestión del proyecto. El primer elemento se trata de un discurso claro de desarrollo que se transmitió a lo largo de los años y que la mayoría de los actores tomaron como propio, a excepción de movimientos ambientalistas que por su visión ecológica no iban a dar su apoyo. El segundo elemento se trata de la asociatividad entre el empresariado y el campesinado, reconociéndose mutuamente como actores legítimos y promoviendo desde sus visiones e intereses el avance del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA) (2017). Resolución 00759, del 30 de junio de 2017: por la cual se imponen unas medidas ambientales adicionales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Barone, M. y Draganchuk, C. (2011). Política energética, desarrollo sustentable y participación ciudadana. Problemáticas y desafíos regionales en el marco de proyectos hidroeléctricos. Tesis de Maestría. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales.

Corzo, D. (2020). Lineamientos de política ambiental en embalses de uso turístico: el caso de la Hidroeléctrica Sogamoso y el embalse Topocoro. *I+D*

revista de investigaciones, *15*(2), 63-75. DOI: https://doi.org/10.33304/revinv.v15n2-2020007.

Corzo, D. (2020a). A guideline proposal to formulate an environmental policy for tourism in the Topocoro reservoir in Colombia. *RIAT: Revista Interamericana de Medioambiente y Turismo*, *16*(1), 2-14. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/s0718-235x2020000100002.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2020). Terridata, Sistema de Estadísticas Territoriales.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2020: pacto por Colombia, pacto por la equidad.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2003). Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: hacia un Estado comunitario.

Díaz, J.; Castaño, A. y Navarrete, I. (2016). Impactos ambientales y sociales de la construcción de embalses en Colombia: aproximación al estado del arte. Tesis de grado. Universidad la Gran Colombia.

Duarte, B.; Boelens, R. y Roa, T. (2015). Hydropower, Encroachment and the Re-patterning od Hydrosocial Territory: The Case of Hidrosogamoso in Colombia. *Human Organization*, *74*(3), 243-254.

Estrada, Z. P. (2016). Transformación de los medios de vida de los pescadores artesanales, por la puesta en marcha de la central hidroeléctrica Sogamoso: el caso de los pescadores ubicados aguas abajo del río Sogamoso en el departamento de Santander. Tesis de posgrado. Pontificia Universidad Javeriana.

García, H.; Corredor, A., Calderón, L. y Gómez, M. (2013). *Análisis costo beneficio de energías renovables no convencionales en Colombia*. Fedesarrollo, Centro de Investigación Económica y Social.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª edición). México: Mcgraw-hill Interamericana Editores.

Imhof, A.; Wong, S. y Bosshard, P. (2002). *Guía Ciudadana sobre la Comisión Mundial de Represas*. Berkeley, Estados Unidos: International Rivers Network.

ISA (1990). Proyecto Sogamoso, estudio de factibilidad adicional. Ministerio de minas y energía.

Isagen (2008). Actualización de diseños para la licitación *y el estudio de impacto ambiental del proyecto hidroeléctrico Sogamoso*. Ingetec S. A.

Isagen (2014). *Proyecto Hidroeléctrico Sogamoso. Manos amigas formando comunidad.*

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (Minambiente) (2017). Guía metodológica para el diseño y la implementación de procesos de prevención y transformación de conflictos por el agua: conceptos y herramientas de diálogo y negociación.

Organización de las Naciones Unidas (1992). Declaración Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo.

Plata, V. y Vera, C. (2017). Incidencia de la hidropolítica en el departamento de Santander caso: Represa Hidrosogamoso. Bucaramanga: Congreso Internacional en Administración de Negocios Internacionales (Ciani).

Ramírez, C. (2010). *La representación mediática en el caso de la comunidad Embera katía y la construcción de la Hidroeléctrica de Urrá: una revisión de 20 años de publicaciones en el Periódico El Tiempo*. Universidad de los Andes.

Roa, T. (2020). Época de resistencias al extractivismo. *Re-visiones*, (10), 4.

Roa, T. (2019). Hidrosogamoso: discursos, conflictos y resistencias. Informe de Investigación: Universidad Andina Simón Bolívar.

Roa, T. (2016). Hidrosogamoso: conflicto y resistencia. Recuperado de *https://semillas.org.co/es/revista/hidrosogamoso-conflicto-y-resistencia*

Roa, T. y Duarte, B. (2013). Desarrollo hidroeléctrico, despojo y transformación territorial: el caso de Hidrosogamoso, Santander, Colombia. En Arroyo y Boelens (eds.). *Aguas robadas: despojo hídrico y movilización social.* Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Roa, T. y Duarte, B. (2012). *Aguas represadas: el caso del proyecto Hidrosogamoso en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.

Rodríguez, A. M. (2015). Proyecto hidroeléctrico Sogamoso, Santander (Colombia) y el interés superior del ambiente sano. *Letras jurídicas*, (32), 153-164.

Rodríguez, R. A. (2020). Las Necesidades Básicas Insatisfechas como índice alternativo a la medición de pobreza. CABI Whitepapers, Responsabilidad Ciudadana 2020.

Salcedo, C. A. y Cely, A. M. (2015). Expansión hidroeléctrica, Estado y economías campesinas: el caso de la represa del Quimbo, Huila-Colombia. *Mundo agrario*, *16*(31).

Soler, J. y Roa, T. (2015). Colombia: desarrollo, hidrocracias y estrategias de resistencia de las comunidades afectadas por Hidroituango. En Yacoub, C., Duarte, B., y Boelens, R. (eds.). *Agua y ecología política: el extractivismo en la agroexportación, la minería y las hidroeléctricas en Latinoamérica.* Pp. 239-252. Quito, Ecuador: Abya-Yala, justicia hídrica, serie agua y sociedad 22.

Tarazona, J. F. (2016). Causas y consecuencias socioeconómicas en el municipio de El Peñol durante el desarrollo hidroeléctrico del Peñol-Guatapé entre 1960-1978. Trabajo de grado para optar por el título de magíster en historia, Universidad de Antioquia.

Viviescas, M. A. (2014). Caracterización de Impactos Ambientales y Sociales generados por la construcción de grandes centrales hidroeléctricas en el país. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10654/12036.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de investigación aplicada

LA MIRADA DEL TRABAJO SOCIAL SOBRE MECANISMOS QUE VINCULAN AL ESTADO CON LA SOCIEDAD

Autora
IRENE MARÍA LÓPEZ-GARCÍA

Cómo citar este artículo:
López-García, I. (2022). La mirada del Trabajo Social sobre mecanismos que vinculan al Estado con la sociedad. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 70-92. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

IRENE MARÍA LÓPEZ-GARCÍA

Licenciada en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad de Granada. Máster universitario en Gestión y Administración Pública por la Universidad de Cádiz. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Cádiz. Personal Docente Investigador (PDI) en el área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social de la Universidad de Cádiz.

Correo electrónico: irene.lopez@uca.es.

https://orcid.org/0000-0002-7852-5937.

Artículo recibido el 31 de enero de 2022
y aceptado el 25 de julio de 2022

Resumen

Las sucesivas crisis y sus efectos reclaman actuaciones públicas de profundo calado, vertebradas y coordinadas en beneficio de la población que más las padece. Al respecto, este artículo se propone conocer la posición del Trabajo Social sobre la existencia o no de instrumentos aplicados en las políticas públicas para la inclusión que contribuyan a reducir la exclusión social y mejorar la intervención social que se torna difícil ante la complejidad de los fenómenos actuales. Se parte de conceptos como el de integralidad, gobernanza y participación, que actuarían como palancas en la conexión entre la acción del Estado y los intereses de la ciudadanía, la sociedad, garantizando una mayor profundidad democrática y bienestar. Para ello, se ha optado por la aplicación de la metodología cualitativa y se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con profesionales relacionados vinculados con el Trabajo Social con la finalidad de obtener un acercamiento a su cosmovisión sobre la manera en que la administración afronta la cuestión social y su influencia sobre su quehacer diario. Los resultados resultan poco alentadores. Se reconocen pocos avances en el modelo de organización administrativa y en las fórmulas para atender a una ciudadanía dinámica, cambiante y ajena a sistemas verticales, estancos y escasamente cooperativos.

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social, integralidad, gobernanza, participación, políticas para la inclusión

Abstract

The successive crises and their effects demand public actions of deep depth on the population that suffers the most, in addition to being vertebrate and coordinated. This article aims to know the position of Social Work, as it is one of the main affected, on the existence or not of instruments, applied in policies for inclusion, that contribute to reducing social exclusion. And with this improve a social intervention that becomes difficult in the face of the complexity of current social phenomena. It is based on concepts such as integrality, governance and participation, which would act as levers towards the connection between the action of the state and the interests of citizens, of society, guaranteeing greater democratic depth and well-being. To this end, the application of the qualitative methodology has been chosen, in-depth interviews have been carried out with professionals related to Social Work in order to obtain an approach to their worldview on how the administration faces the social issue and its influence on their daily work. The results are not very encouraging, as a shared diagnosis little progress is recognized in the model of administrative organization and in the formulas to attend to a dynamic, changing citizenry and alien to vertical, watertight and scarcely cooperative systems.

KEYS WORDS

Social Work, integrality, governance, participation, policies for inclusion

INTRODUCCIÓN

Vivimos en tiempos de desequilibrios y eso ha afectado al desempeño profesional propio de los y las trabajadoras sociales. No se trata de un hecho nuevo, desde hace décadas el trabajo social ha tenido que lidiar con el surgimiento de considerables acontecimientos, como el debilitamiento del Estado de bienestar y los sistemas de protección social. En ambos han incidido las distintas crisis económicas mundiales, contribuyendo a la destrucción de empleo y al aumento de la flexibilidad laboral, que ha precarizado a parte importante de la población empleada, lo que en su conjunto ha llevado al cuestionamiento de la viabilidad del gasto social (Laparra y Pérez, 2012). En la actualidad, han venido a sumarse las graves consecuencias provocadas por la pandemia de covid-19, agudizando un contexto de malestar.

A grandes rasgos, se podría afirmar que todos estos elementos han ido transformando tanto a los grupos humanos y sus necesidades como a los propios escenarios que son objeto de intervención social por parte del Trabajo Social. Numerosos y complejos problemas sociales determinan limitaciones y tensiones para la vida de gran parte de la población. Se abren aún más las brechas de desigualdad a nivel global, pero también en lo local. Por tanto, no se trata tan solo de una caída económica o debilitamiento del capitalismo, sino de una auténtica crisis de lo social (Serrano; Parajuá y Zurdo, 2013). Las consecuencias de la inestabilidad financiera se extienden a las condiciones de vida de la ciudadanía, desembocando en el incremento de la vulnerabilidad social (Abad y Martín, 2015). Si bien es cierto que el Trabajo Social dispone del suficiente acervo técnico y cognoscitivo como para adaptarse al ritmo y las dinámicas de cambio en este contexto de globalización económica y política, la complejidad de las condiciones sociopolíticas y la escasez de los recursos financieros por parte de los estados lleva a un creciente requerimiento de medidas adaptadas a su situación por parte de la ciudadanía, que los sitúe en colectivos menos frágiles.

Ante tales desafíos, es necesario repensar las políticas sociales como instrumentos que buscan tener un impacto en el bienestar humano. En concreto, se trata de las políticas para la inclusión social; es decir, aquellas que están ligadas a la intervención de los profesionales de primera línea que trabajan con población vulnerable y en riesgo de exclusión social. Indiscutiblemente el Trabajo Social es una disciplina con una amplia trayectoria en este terreno.

Desde la perspectiva que aquí se plantea, esta reflexión sobre la política pasa por atender a los instrumentos que aumentan los vínculos entre el Estado y la sociedad; es decir, que favorecen que suceda una mayor interacción entre la

acción de gobernar y los intereses de la ciudadanía, mejorando las fórmulas organizativas de la administración, así como aunando las capacidades y los intereses de los actores políticos y los actores sociales. De hecho, su relación con las próximas generaciones, especialmente aquellas empobrecidas por sus gobernantes, dependerá de la disponibilidad de recursos naturales, pero también de la calidad de los servicios públicos (García; Sandoval y Espinoza, 2018).

Las respuestas por parte del Estado a estos desafíos han de provenir, entonces, de la integralidad, la gobernanza o el trabajo en red, y la participación ciudadana. La presencia de estos rasgos favorecería la legitimidad y efectividad de las políticas para la inclusión social. Además, están conceptual e íntimamente relacionados entre sí y, sobre todo, implican un cambio sustancial en el diseño y ejecución de las políticas (Peters y Pierre, 2005). De tal manera, involucran la competencia o aptitud de la política social para afrontar de manera integral un asunto social (Cunil-Grau; Fernández y Thezá, 2013). Son, asimismo, primordiales para regenerar el ejercicio de las formas de gobierno, proceso inacabado. Estos tres elementos son relevantes por dos razones. La primera es que los tres contribuyen a fortalecer al Estado, modernizar las instituciones y profundizar la democracia, de ahí que se generen más conexiones con la ciudadanía. La segunda es que las políticas para la inclusión social buscan resolver o al menos disminuir problemáticas multidimensionales como la pobreza y la exclusión social, y para ello resulta imprescindible un abordaje integral, intersectorial, así como dar voz a los ciudadanos, lo que contribuye a detectar las necesidades reales de la población.

Los planteamientos de este artículo giran en torno a la urgencia de revisar los enfoques conceptuales y estratégicos de la gestión operativa en el quehacer profesional diario de los y las trabajadoras sociales, con el fin de hacerlos más pertinentes a esta realidad enmarañada y cambiante. El papel del Trabajo Social es fundamental, pues está obligado a tener en consideración las demandas de este intrincado entorno, demostrando su capacidad de autogestión en el uso de los recursos internos de las organizaciones.

Se pretende un acercamiento al Estado y la condición del nexo entre el Estado y la sociedad, observándose la presencia de estos tres mecanismos: integralidad, gobernanza y participación en las políticas para la inclusión social y su acción sobre la población más vulnerable, a través de la mirada de los profesionales del Trabajo Social que implementan tales medidas. El objetivo de este trabajo consiste, pues, en poner de relieve el posicionamiento, las percepciones y valoraciones de los y las trabajadoras sociales que han participado del diseño e implementación de las políticas públicas de inclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Andalucía es una región en el sur de España que cuenta con las competencias suficientes sobre el bienestar social y el sistema de servicios sociales, al tiempo que cuenta con una de las mayores cifras de exclusión social del país. La tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (indicador Arope[1]) fue del 35,1% en 2020, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Aunque las políticas para la inclusión social son políticas de multinivel y vienen trazadas desde la Unión Europea (UE) para que se desarrollen con especial sentido en el espacio local, Andalucía dispuso un Plan Andaluz de Inclusión Social de 2003 a 2006 prorrogado a través de órdenes de subvención anuales hasta la actualidad. En momentos de gran trance se promulgaron decretos-leyes de lucha contra la exclusión social, de ahí la relevancia de tomar este territorio y estas políticas en consonancia con el Trabajo Social como objeto de estudio.

1. ANTECEDENTES

En España, hasta la década de 1990, la fórmula de organización de la administración pública que ha predominado es el modelo burocrático (Porras, 2007). Sin embargo, a mediados de esa década, cuando se constatan las fallas del modelo burocrático weberiano, se impulsan medidas de reforma (Prats i Catalá, 2005). Se apuesta, en tal caso, por introducir rasgos del paradigma de la nueva gestión pública y, en menor medida, de la gobernanza. Es una época en que, con el fin de buscar soluciones a las carencias ciudadanas en una sociedad cada vez más fragmentada, las administraciones públicas empiezan a promover estructuras, instrumentos y organizaciones con los que superar la tradicional división de especialización sectorial y vertical de sus instituciones (Serrá, 2004), considerando, además, la descentralización del Estado de bienestar iniciada a mediados de los años ochenta.

Destaca, por consiguiente, el desarrollo de modelos transversales de gestión; es decir, relaciones de trabajo interdepartamentales e integrales a la propia intervención pública (Brugué; Canal y Payá, 2015). Se considera inevitable dar una mayor relevancia a elementos que sustituyan total o parcialmente el principio de jerarquía y la especialización funcional por una coordinación horizontal y equipos de trabajo multidisciplinares (Ballarín, 2008).

1. La tasa Arope, propuesta por la Unión Europea (UE) indica que a población en riesgo de pobreza o exclusión social es aquella que está en alguna de estas situaciones:
- En riesgo de pobreza (60% mediana de los ingresos por unidad de consumo).
- En carencia material severa (con carencia en al menos 4 conceptos de una lista de 9).
- En hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo (hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo durante el año de referencia).

En este artículo se presentan tres elementos fundamentales para el cambio de fondo de la administración y su cultura organizativa, destinados, en este caso, a mejorar los patrones laborales de los trabajadores sociales a la hora de enfrentarse a las intensas transformaciones sociales y económicas que se devienen.

1.1 **Integralidad**

Una de las fórmulas parauna mayor eficacia de la administración pública es el establecimiento de criterios comola integralidad y la transversalidad en la planificación y ejecución política, frente a formas de hacer más tradicionales colmadas de acciones sectoriales y burocratizadas (Subirats, 2005). El modelo integral supone una manera de organización administrativa que surge ante la aparición de demandas sociales que no pueden ser resueltas por las competencias asignadas a una sola parte de la estructura orgánica vertical, que implican a toda la organización o a su gran mayoría. Asimismo, la integralidad, como fórmula de organización, permite una intervención plural que determina que las personas afectadas y las instituciones implicadas se integren en políticas que pretendan responder a problemas multicausales con numerosas aristas , como los actuales, tales como "la debilidad de las clases medias, el aumento de la pobreza infantil y la exigua efectividad alcanzada por la cobertura de los sistemas de protección social" (Sevilla y López-García, 2019, p. 1150).

El concepto de integralidad indica la necesidad de dar respuestas completas, exhaustivas y personalizadas al problema de la exclusión social, debido principalmente a los rasgos de multifactorialidad y multidimensionalidad de sus causas económicas, de empleo, sociales, personales y/o culturales. La integralidad exige una atención no al problema en general, sino a la persona en particular, favoreciendo itinerarios personalizados de acompañamiento a la inserción hasta alcanzar la autonomía del individuo.

Esta integralidad y/ o transversalidad se proyecta imprescindible en el trabajo social, pues permite abordar simultáneamente más de una carencia de protección social. Además, lo provisión de servicios cada vez más tiende a proceder de distintos sectores de la administración pública, tanto del ámbito estatal como del autonómico y local. Estos han de coordinarse para proporcionar beneficios a las personas y familias en situación de vulnerabilidad o en riesgo de estarlo en algún momento de su itinerario vital. Por otra parte, el Estado se ha atribuido progresivamente las áreas sociales con el objeto de procurar la integración sociolaboral, asignando la producción de los servicios benéfico-asistenciales a las administraciones locales (Navarro y Rodríguez, 2009).

1.2Gobernanza

La gobernanza supone la gestión compartida de la complejidad social (Morata, 2011). Con ella se desdibujan los límites y las responsabilidades del Estado para hacer frente a las necesidades. La gobernanza nace para responder eficazmente a las nuevas demandas sociales y a los nuevos retos de gestión democrática de los asuntos públicos propios de lasociedad postindustrial (Fernández y Mota, 2009). Es el conjunto de reglas que pautan la interacción en unmarco de redes de actores públicos, privados y sociales interdependientes en la definición del interés general, sobre entornos complejos y dinámicos, lo que conlleva una mayor implicación de actores no gubernamentales en el diseño e implementación de las políticas públicas y, en consecuencia, en la definición del interés general (Cerrillo, 2005).

La gobernanza entraña la existencia de una pluralidad de actores públicos en distintos niveles de gobierno y privados, tales como organizaciones empresariales y sociedad civil, que interactúan de manera cooperativa mediante la coordinación del Estado (Mayntz, 1998). Estas redes mixtas propiciarían la mejora en la calidad de los servicios públicos al desburocratizarlos y reforzarían dinámicas democráticas amplias con una sociedad más participante y, por lo tanto, vigilante (Peters, 2004). Supone, a su vez, una cierta desestatización de la política, lo que, según Jessop (2006), favorece la capacidad del Estado para mediar entre las instituciones superiores y las inferiores, ya que se transfieren algunas de sus capacidades tanto a unos como a otros, favoreciéndose las redes horizontales de poder.

En las instituciones de atención y de servicios sociales se entenderá la gobernanza como un escenario que, si bien privilegia la gestión estatal, también se abre a la participación civil y a las iniciativas de colaboración con sectores civiles organizados. De esta manera, la práctica formativa es resultado de la gestión pública, la autogestión civil y la cogestión entre los actores políticos y sociales (Carreón-Guillén et al., 2018).

No obstante, el modelo de la gobernanza, como instrumento organizativo que mejora la intervención del Estado y se acerca a la ciudadanía, dispone de ventajas e inconvenientes. Entre las primeras, "una mayor participación ciudadana traerá consigo mayor calidad en la tarea de gobernar" (Peters, 2005, p. 586). A pesar de la pérdida de poder del Estado nacional a favor de entidades subestatales y supranacionales, y de la transformación que ello supone, este no perderá ni la relevancia ni la centralidad política, aunque es cierto que su papel cambia. Hay dos posturas respecto de este controvertido tema. Una primera asevera que el Estado ha perdido la capacidad de gobernar (Rhodes, 1997). Una segunda sostiene que el Estado sigue teniendo un rol central, pues es quien define el marco organizativo de la red, marca la direc-

ción política y administrativa, crea las estructuras y procesos sociopolíticos interactivos que estimulan la comunicaciónentre los actores involucrados y la creación de responsabilidades comunes (Peters y Pierre, 2005; Prats i Catalá, 2005). Empero, a veces los intereses de los actores no responden al interés público general, de ahí la prevalencia del Estado y las instituciones políticas del gobierno sobre los grupos de interés para poder tomar la decisión final, siempre que responda al interés público y esta permita alcanzar la legitimidad democrática de la gobernanza (Arenilla, 2012).

Este acercamiento a un modelo de gobernanza presenta numerosas dificultades. Los gobernantes no asimilan que su posición se modifica y pasan de dirigentes a coordinadores de distintas esferas institucionales en forma de red. Además, existe el riesgo de que los intereses partidistas de quienes están en el poder acaben interfiriendo el ámbito de las políticas públicas, debido a que este modelo de gestión estratégica de los asuntos públicos favorece la permeabilidad del sistema por parte del entorno social afectado y, por tanto, representa una amenaza de clientelismo si lo que se busca con ello es apoyo electoral. Por último, cuando determinados intereses dominantes se hacen presentes activamente en procesos participativos, se desplaza a los restantes sectores, manteniendo una apariencia legitimadora (Porras, 1987).

Entre los inconvenientes de la gobernanza destacan: la falta de transparencia de las redes y los problemas en la rendición de cuentas derivados de la dispersión de la responsabilidad entre los distintos actores. También juega en contra la ausencia de legitimidad democrática de los actores que participan en las redes, con la consecuente debilitación de los cargos electos y de las institucionesrepresentativas. Y, sobre todo, su mayor debilidad es la facilidad que tienen los actores más fuertes frente a los débiles, con mayores recursos y capacidad de *lobby* para acceder a las redes. Ante estas dificultades, la estructura interactiva de la gobernanza debe garantizar que todos los actores sociales implicados tengan oportunidad efectiva para organizarse, informarse y participar en las redes.

En definitiva, se trata de una forma de gobernar con nuevas formas de asociación y cooperación en el sector público, con una voluntad de integración y coordinación, construyendo alianzas entre actores. Esto es especialmente relevante en las políticas de inclusión social y, por tanto, para los y las trabajadoras sociales.

1.4 Participación

La participación ciudadana entronca con el concepto de gobernanza. Significa tomar parte en las decisiones institucionales para configurar las políticas que afectan a un territorio y a las personas que viven en él. Es en el espacio municipal dondelos procesos de gobernanza se hacen más factibles,

ya que los ciudadanos pueden percibir que las prácticas de participación ciudadana son factibles, logrando ver sus resultados (Brugué y Gomà, 1998).

Una mayor participación ciudadana favorece el mejor funcionamiento de la organización, así como su legitimidad, aumentando la confianza en la administración. Los dos pilares que sustentan esta idea son la profundidad democrática y la obtención de una mayor eficacia en dicha forma organizativa.

La participación está ligada con el concepto marshalliano de ciudadanía y a la adquisición plena de derechos políticos y sociales. Sin participación, el término ciudadanía queda incompleto. "Frente afórmulas jerárquicas y segmentadas, se proponen innovaciones destinadas a favorecer eldiálogo, la relación, la capacidad de abordar los problemas entre todos" (Brugué, 2009, p. 224).

Entre los objetivos de la participación ciudadana están: satisfacer las necesidades y los intereses como grupos, mejorar la calidad de vida, lograr establecer cauces políticos de participación, desarrollar unos sistemas y una organización comunitaria e incrementar la cooperación de los grupos, las asociaciones y organizaciones que posibilitan el acceso a mayores niveles de información, resolución de conflictos y, en definitiva, de participación.

Tal como indica Pastor Seller:

> La participación ciudadana activa en los Servicios Sociales es un elemento esencial en la transversalidad y corresponsabilidad de las Políticas Sociales, facilita una orientación preventiva y educativa –no burocrática– de los Servicios Sociales y un modelo de gestión e intervención que posiciona de forma diferente a profesionales, instituciones, ciudadanos y entidades sociales ante los nuevos contextos (Pastor Seller, 2009, p. 99).

Barnes; Newman y Sullivan (2007) expusieron cuatromodalidades de discursos sobre la participación, imbricadas en cuatro ideologías:la conservadora, la liberal, la socialdemócrata y la radical-democrática. A continuación, se presentan dichos modos de discurso participativo:

- El discurso del ciudadano responsable entiende al individuo como miembro de la sociedad a partir del deber que los ciudadanos tienen hacia los demás y hacia el Estado para que el sistema democrático funcione, de tal manera que la relación que seestablece entre los individuos y comunidades con las administraciones públicas surge desde la autonomía y el compromiso.

- El discurso del ciudadano consumidor va en línea con las expectativas y experiencias de los ciudadanos en cuanto al uso de los servicios públicos como consumidores, de manera que la participación es entendida

como la capacidad ciudadana de escoger en un mercado librede bienes y servicios en consonancia con el establecimiento de mecanismos que permitan la incorporación efectiva de estos intereses a los procesos de toma de decisiones.

- El discurso del ciudadano implicado representa a aquel ciudadano que tiene un interés en el buen gobierno y los asuntos públicos, lo que le impulsa a participar para poder expresar su opinión. Se preocupa por la identificación de los diferentes intereses individuales y colectivos en juego, así como por el establecimiento de mecanismos que permitan la incorporación efectiva de estos intereses a los procesos de toma de decisiones. Representa a entidades y grupos organizados.

- Por último, el discurso del ciudadano empoderado se centra en los grupos y comunidades desfavorecidos o excluidos. Se consideraque el origen de esta exclusión es la institucionalización de la discriminación por razón de clase, género, origen o cualquier otro aspecto. Por tanto, se reivindica la necesidad de generar procesos de capacitación colectiva de los excluidos, con el fin de que puedan actuar en su propio nombre, es decir, de manera autónoma respecto a los gruposdominantes. Representa a grupos y comunidades excluidos.

2. METODOLOGÍA

Con el fin de determinar hasta qué punto están presentes estos elementos en los programas de lucha contra la exclusión social en el ámbito andaluz, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, de carácter descriptivo. Se basa principalmente en el análisis de fuentes primarias, a través de la técnica de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a profesionales vinculados al Trabajo Social, tanto del ámbito público como privado, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, e identificados como informantes cualificados. La selección se ha realizado por muestreo intencional no probabilístico, basado en la posición ocupada por cada persona entrevistada. Las entrevistas tuvieron una duración media de 60 minutos, fueron grabadas y transcritas.

El objetivo consiste en obtener una visión panorámica, desde un punto interno, de la concurrencia y oportunidad de estos mecanismos en la ejecución de las medidas procedentes de las políticas para la inclusión social, en su labor profesional.

Se han llevado a cabo 12 entrevistas a expertos del ámbito del bienestar social, cuya clasificación queda expresada en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Clasificación de los perfiles de las personas entrevistadas

PERFIL		CATEGORÍA PROFESIONAL	CÓDIGO
Administración pública regional	Técnico alto nivel	Secretario/a General. Provincial Delegación T. de Igualdad, Salud y P. Soc. de Cádiz.	E-1
	Técnico nivel medio	Jefe de Sección de Servicio Delegación Territorial de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de Cádiz.	E-2
Administración pública local	Técnica nivel alto	Directora del Área de Serv. Soc. Delegación de Bienestar Social de Ayto de Jerez de la Frontera.	E-3
	Técnico nivel medio	Jefe/a de departamento de Área de Bienestar Social de Ayto.	E-4
	Técnico de proximidad	. 5 trabajadores sociales de los Servicios Sociales Comunitarios de ayuntamientos de municipios andaluces.	E-5 E-6 E-7 E-8 E-9

Entidades privadas	Técnico nivel medio	Coordinadora EAPN (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social), Andalucía.	E-10
	Técnico de proximidad	Trabajadora Social deCáritas, España.	E-11
	Expertos cualificados	Vicepresidenta del Consejo Andaluz del Colegio Oficial de Trabajadores Sociales	E-12

Fuente: elaboración propia.

3. ANÁLISIS y DISCUSIÓN

A la hora de realizar el análisis del contenido de las entrevistas se ha seguido un modelo inductivo, en el que se han establecido determinadas categorías de análisis, así como una serie de códigos para clasificar la información de las citas textuales.

Las categorías de análisis se ubican en tres dimensiones y subdimensiones, diferenciadas y determinadas por el objeto de estudio, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Clasificación de las categorías de análisis

CONCEPTO	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
MECANISMOS MEDIADORES ESTADO-SOCIEDAD	INTEGRALIDAD	
	GOBERNANZA	Cooperación multinivel (arriba abajo)
		Cooperación multinivel (abajo a arriba)
		Cooperación intradepartamental trasversal
		Cooperación público- privada
	PARTICIPACIÓN	

Fuente: elaboración propia.

El estudio de estas narraciones ha permitido una aproximación a las percepciones, valoraciones de estos profesionales acerca de la implementación de medidas que favorezcan y, en última instancia, una mayor profundidad democrática y entendimiento entre el Estado y la sociedad.

La información ha sido tratada manualmente mediante el método de los recortes y las carpetas (Bogdan y Bliken, 1982; Tesch, 1990, citado en Vallés, 2000). Este sistema artesanal consiste en fotocopiar varias veces las transcripciones de las entrevistas para posteriormente recortar y archivar los fragmentos de los textos, clasificándolos por categorías en diferentes carpetas temáticas.

4. RESULTADOS

4. 1. Mecanismos mediadores entre el estado y la sociedad

4. 1. 1. Integralidad

De los discursos analizados, se deriva que es el espacio municipal o local donde existen más posibilidades reales de implementar medidas integrales, aunque no formen parte de su rutina de trabajo diaria. Por el contrario, en esta se desarrollan más bien acciones aisladas sobre individuos y familias en exclusión social.

Asimismo, normalmente su implementación no va acompañada de los recursos materiales y humanos necesarios para una adecuada transversalidad de las actuaciones sobre un problema globalmente. Además, echan en falta una norma escrita que marque las directrices a la hora de organizar las relaciones y el trabajo en red. Las expresiones siguientes lo ilustran:

> No hay una coordinación reglada, que todos los sistemas tengan asumido. Hay algunas experiencias que se han podido coordinar un poco más, pero es algo muy voluntarioso, cuando debiera depender de los responsables políticos y técnicos (E-3).

> En los municipios sí que tenemos protocolos de coordinación y actuación conjunta para dar una respuesta integral. Se establece con la guardia civil, con los cuerpos de seguridad del Estado, la sanidad, la educación y los servicios sociales comunitarios. En principio, la verdad, es que es una buena experiencia y es factible, además te obliga porque te hacen un seguimiento (E-2).

> Hasta hace poco no teníamos mapa de servicios sociales, ni ratios. Eso explica que te encuentres sitios donde se puede trabajar de manera más o

> menos integral y otros en los que no. Sin embargo, cuando no das abasto no puedes entrar en la especificidad (E-6).

No obstante, la integralidad como fórmula de trabajo y expresada en acciones concretas y puntuales, no les es ajena. Reconocen su valor, así como su funcionalidad y relevancia, pues son conscientes de que la ausencia de este trabajo integral sobre la persona y su familia, realizado desde diferentes dispositivos, lleva a la duplicidad de los recursos existentes y a la ineficiencia de las intervenciones. Estos son déficits con un largo recorrido en el Sistema de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Andalucía, puesto que, entre otras cuestiones no tratadas aquí, no hay una gestión intersectorial característica de la administración pública.

> Las personas van de un lado para otro, algunas consiguen todos y otras no consiguen nada (E-9).

> Cada sistema de protección se supone que tiene que ver la realidad social que tiene delante. Y eso implica que cada uno de nosotros no tiene una realidad social diferente, sino que, de alguna forma, a nivel político tiene que haber un consenso sobre lo que está pasando en el territorio. Entonces, yo no puedo tener una prestación con unos criterios para el desempleo, otros criterios para el salario mínimo y así (E-4).

4. 1. 2. Gobernanza

En Andalucía, región objeto de este estudio, el principal instrumento empleado para el desarrollo de la gobernanza en las políticas para la inclusión social es el establecimiento de comisiones de seguimiento o comisiones técnicas. Esto se materializa en la institucionalización de los procesos de gobernanza. Sin embargo, se hace presente una desconfianza, tanto entre el personal técnico intermedio como en el de proximidad hacia las comisiones generadas por la administración, cuya finalidad es la coordinación entre distintos departamentos, administraciones de distinto nivel y las entidades privadas.

> La Comisión de Seguimiento del decreto de exclusión no está funcionando. La administración es proclive a establecer comisiones, pero lo importante es dotarlas de contenido y que las funciones que se establecen en ellas no sean tan abstractas. ¿Yo para que me estoy reuniendo? Cuando tú quieras un problema para no resolverlo y dejarlo ahí, dame una comisión (E-2).

4. 1. 3. Cooperación multinivel (arriba-abajo)

Se trata de una cooperación entre las distintas administraciones y niveles de gobierno: nacional, regional y, en especial, local. Las políticas contra la exclusión en España han sido trazadas y efectuadas de arriba abajo, siendo su punto de partida la UE.

Las administraciones intermedias reconocen la descentralización formalmente y se identifican con el papel de coordinación con las administraciones locales, aunque dejando claro que el rol principal y decisivo es el de la administración superior.

> Como delegación territorial, más que tener una posición intermedia entre el gobierno autonómico y el local, tenemos una presencia real porque casi todo lo resolvemos nosotros. Tenemos la competencia y debemos monitorizar todo el proceso,aunque sí es cierto que seguimos la propuesta que hacen los servicios sociales. Las resoluciones las hace el delegado territorial, así que está bastante descentralizado. El único límite que pone la administración central es la disponibilidad presupuestaria que le da a cada delegación (E-1).

4. 1. 4. Cooperación multinivel (de abajo a arriba)

Lo que se afirma sobre la comunicación iniciada desde la primera línea de trabajo hacia los niveles superiores, es la ausencia o vacío de canales formales, directos y armónicos de interlocución, aunque se sustituyen con vías informales de diálogo. En tales circunstancias, sí reconocen obtener respuesta por parte de los entes superiores. No obstante, la percepción más generalizada es que no son escuchados ni valorados como auténticos conocedores de las situaciones a las que se enfrentan en su acción social diaria, ni como aplicadores directos de cada una de las medidas impuestas desde arriba, sobre todo en relación con posibles propuestas de mejora de la organización del trabajo y el desempeño de sus tareas en el día a día.

> Se nos ha hecho muy poco caso. El principal clamor es que no puedes enviar un programa dedicado a la lucha contra la exclusión social un mes antes deque se ponga en marcha y que tengas ahora que hacer 400 informes sociales junto con el resto detu trabajo habitual de atención a los usuarios (E- 12).

> La coordinación se hace muchas veces a nivel personal entre los trabajadores que se implican, pero no existe una coordinación real (E-5).

4. 1. 5. Cooperación intradepartamental transversal

Desde esta perspectiva, las políticas públicas no pueden ser diseñadas ni ejecutadas mediante una única unidad competencial, dado su carácter trasversal y por estar implicadas en la mayoría de ellas diferentes administraciones o unidades. Es la denominada cooperación inter e intradepartamental. Por tanto, es ineludible una coordinación horizontal de los diferentes departamentos de la administración pública para intervenir, de manera integral, en la problemática de determinados segmentos de población considerados prioritarios entre distintas áreas de gobierno y distintos equipos y servicios de carácter público situados en el mismo nivel administrativo-territorial.

Los procesos de gobernanza entre distintas administraciones públicas del mismo o incluso distinto nivel territorial quedan recogidos en el diseño de las políticas y sus normativas, pero su ejecución efectiva depende más bien de la voluntad del personal técnico que dé un impulso político real y contundente.

> Cada uno va a lo suyo, lo que me corresponde a mí como representante de Servicios Sociales, loque me corresponde como representante de empleo, lo que me corresponde como representante de vivienda, y somosincapaces de ver desde la globalidad (E- 7).

> Lo que falla es el desarrollo de programas en los que tengamos que estar implicados los representantes de los distintos sistemas. Hay coordinaciones puntuales para temas puntuales, pero que seamos capaces de llevar programas conjuntamente entre las distintas consejerías o distintos sistemas de protección en Andalucía es todavía un reto (E- 9).

De igual modo, las personas entrevistadas manifiestan la existencia de luchas internas entre consejerías, que se convierten en una barrera a esta coordinación y, por tanto, afectan y limitan los resultados de las medidas a implantar, primando los intereses de gobierno o del partido por encima del interés general.

> La autoría del decreto de exclusión durante la crisis de 2013 fue de la Consejería de Administración Local, aunque la Consejería de Bienestar, dado su contenido, lucha para ser la protagonista (E-12).

La gobernanza en aquellas instituciones en las que ejercen su labor los y las trabajadoras sociales debe ir destinada a evitar situaciones de riesgo de exclusión y a negociar con los actores políticos y sociales, intentando integrar tanto al ámbito público como al privado en los proyectos de bienestar común, pese a que los discursos denotan una ruptura entre la idea política expresada en el diseño de las medidas contra la exclusión social y la

intervención llevada a cabo por los y las asgestores y técnicos del campo de lo social.

> Al final, no son las personas lo que importan, sino las políticas. Creo incluso que no han querido coordinarse; es decir, a mí me da la sensación de que por encima del bien común está la rentabilidad política de cada delegación, de cada consejería. Y esa rentabilidad política hace mucho daño. Igual algunas dejarían de existir, no lo sé, pero lo vemos diariamente los que estamos más cerca (E-4).

Estas luchas internas entre secciones y las voluntades políticas conducen a una politización de las medidas.

> Una ayuda menos politizada y más técnica, más personal,técnica y de base, trabajando en las medidas adecuadas. Y no, es más política que técnica, pues lo que les importa es que la Consejería de Bienestar Social o la Consejería de Empleo han invertido tantos millones de euros y, de estamanera, estás tirando el dinero (E- 8).

4. 1. 6. Cooperación público-privada

La definición y gestión de las políticas de inclusión social, al igual que de otras políticas, no es solo misión de la administración. Esta cumple el papel de máximo responsable, pero se abre a la participación de otros actores que también tienen un impacto en la definición de las políticas públicas, pues gobernar hacia metas de bienestar común implica un mayor número de capacidades, actores y acciones que las propias del gobierno.

> El Tercer Sector es fundamental para nosotros, y la Ley de Servicios Socialeslo favorece con la creación del contrato social, para favorecer las entidades del TercerSector con tradición en la gestión de esos servicios. Ojalá todo pudiera tratarse de servicios públicos, pero es inviable, necesitamos a esas entidades para garantizar la prestación delservicio (E-1).

El posicionamiento del Tercer Sector de la Acción Social es distinto, se observan cambios positivos en relación con su rol a la hora de ser convocados para participar del diseño de las políticas sociales en general. Sin embargo, son conscientes de que les queda mucho camino por recorrer en la interlocución política con la administración. A veces ven que son requeridos no por sus aportaciones o conocimientos en sí mismos, sino para garantizar la legitimidad de sus programas y políticas.

> Es escaso el impacto y el seguimiento de nuestras aportaciones, aunque sí se ha avanzado en la escucha. Creo que hay una cultura administrativa:

> yo recibo, yo escucho, os considero como expertos y ya después dámelo porque esto va a salir en el Parlamento, aunque después ya esté cocinado, hay mucha política detrás (E-10).

4. 2. Participación

Las vías de participación se han regenerado, en especial en el espacio local, el más cercano al ciudadano. No obstante, a veces se queda únicamente en el nivel teórico, ya que las decisiones no son vinculantes y no se contribuye a fortalecer el capital social.

> Hay experiencias importantes de participación ciudadana, pero nos queda un camino todavía por recorrer. El tema de la participación está recogido en las normativas, pero realmente no se termina de aplicar. Los ayuntamientos tienen los consejos, el consejo del mayor, de la mujer, de vivienday tal, pero ¿para qué? (E-11).

> Muchos espacios de participación a nivel local pueden estar funcionando, pero no tienen implicaciones, nos quedamos en agua de borrajas. A la hora de implementar programas, todo los que llevamos trabajado en un año y que es muy positivo, pues son las personas de los propios colectivos las que están ahí sentadas, se queda en nada (E-9).

La Iniciativa Social reclama más participación en el diseño de las políticas, así como la devolución y rendición de cuentas de la administración ante sus aportaciones.

> La gran demanda del Tercer Sector a la Consejería tiene que ver con que nunca hay una devolución tras la justificación de las subvenciones. En los últimos años lo único importante es lo económico. Tú me das y yo te doy la subvención y se terminó. Sin embargo, nunca ha habido un *feedback* de la acción social que se viene haciendo y esoes un déficit. La administración no cuenta con nosotros a la hora de definir las líneas de subvenciones y nosotros tenemos una información ahí que aportar (E-10).

Si se ahonda en los grados de participación y se orienta el trabajo hacia el empoderamiento de los afectados por la exclusión y la vulnerabilidad, lo que se expresa es lo siguiente.

Y otra vez, siempre quedan fuera de esa participación las personas más vulnerables. Una y otra vez, bien por acceso a tecnología, bien por lenguaje, bien por los tipos de camino que se ofrecen en la administración, son ellos los que quedan fuera. No llega nunca a formar parte de las soluciones y propuestas. Yo creo que es un círculo muy vicioso. En cuanto a las gobernanzas,

la participación ciudadana, pese a que ahora hay unos movimientos y unas iniciativas, esa población siempre queda atrás (E-11).

CONCLUSIONES

En este artículo se ha analizado la percepción de profesionales del trabajo social sobre las distintas fórmulas de gobierno planteadas (integralidad, gobernanza y participación) como vías para afrontar las transformaciones del Estado, del mercado y de la sociedad en su conjunto, en pos de mejorar el bienestar de la población y la protección frente a los riesgos asociados a la exclusión social. En pocas palabras, los tres contribuyen a la democratización de los procesos y, por tanto, a la propia inclusión social, económica y política.

Sin embargo, el análisis llevado a cabo nos muestra más desajustes que avances. En España, concretamente en Andalucía, tanto las políticas de lucha contra la pobreza como el intento del Estado por modernizarse a través de tales instrumentos tiene grandes fallas. Algunas de ellas se han presentado en los discursos de los informantes como un diagnóstico compartido: la fragmentación de las medidas y de las políticas, la descoordinación organizativa y el carácter asistencial de la atención a los y las usuarios, la falta de presupuestos y de recursos humanos suficientes para atender a la cada vez más elevada población en riesgo de exclusión social.

Se ha observado también el propósito e interés de los trabajadores sociales por mejorar su experiencia profesional frente a escasas voluntades políticas para reducir la vulnerabilidad y la pobreza.

Ciertamente hay una transición desde el modelo de burocracia tradicional hacia otro modelo de gestión pública, aún no resuelta, que debería culminar con una auténtica renovación de las políticas para la inclusión social en su diseño, implementación y evaluación, reconociendo a nivel político y técnico los beneficios de la aplicación con una mayor intensidad de la integralidad, la gobernanza y la participación ciudadana. Por el contrario, parece que lo estudiado es un asunto relevante para las políticas sociales andaluzas aún.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, B. y Martín, I. (2015). El Trabajo Social ante la crisis. Nuevos retos para el ejercicio profesional de los y las trabajadoras sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, *28*(2), 175-185.

Arenilla, M. (2012). *Ciudad, gobernanza y planificación estratégica*. Madrid, España: Dykinson.

Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En Cobo, R. (ed.). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Pp.151-186. Madrid, España: Los libros de la Catarata.

Barnes, M.; Newman, J., y Sullivan, H. (2007). *Power, participation and political renewal: case studies in public participation*. Universidad de Bristol. Reino Unido: The Policy Press.

Brugué, J. (2009). Capital político y participación ciudadana en la generación de ciudades inclusivas. En J.M. Pascual y J. Pascual. *Cohesión social y gobernanza democrática: para unas regiones y ciudades más inclusivas*. Pp. 211-228. Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación.

Bruguè, J. y Gomà R. (1998). Las políticas públicas locales: agendas complejas, roles estratégicos y estilo relacional. En J. Brugué y R. Gomá, *Gobiernos locales y políticas públicas: bienestar social, promoción económica y territorio*. Pp. 25-38. Barcelona, España: Ariel.

Brugué, Q.; Canal, R. y Paya, P. (2015). ¿Inteligencia administrativa para abordar "problemas malditos"? El caso de las comisiones interdepartamentales. *Gestión y política pública*, *24*(1), 85-130.

Carreón-Guillén, J. et al. (2018). La relación encriptada de la gobernanza y el Trabajo Social en las instituciones públicas. *Margen: revista de trabajo y ciencias sociales*, (91).

Cerrillo i Martínez, A. (2005) (coord.). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid, España: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

Cunil-Grao, N.; Fernández, M. y Thezá, M. (2013). La cuestión de la colaboración intersectorial y de la integralidad de las políticas sociales: lecciones derivadas del caso del sistema de protección a la infancia en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana, 12*(36), 89-314. . DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n2.48765.

Fernández-García, M. y Mota Consejero, F. (2009). *Gobernanza multinivel en Europa. Una aproximación al caso andaluz*. Centro de Estudios Andaluces, Colección Actualidad, n.º 37, pp. 1-21.

García Lirios, C.; Sandoval Vázquez, F. R. y Espinoza Morales, F. (2018). Ejes políticos para la gobernanza de la calidad de los servicios sociales. *Revista Ciencias de la Documentación, 4*(2), 38-46. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43223.

INE (2020). Encuesta de Condiciones de Vida. Madrid, España: Instituto Nacional de Estadística de España.

Jessop, B. (2006). ¿Narrando el futuro de la economía nacional y el Estado nacional? Puntos por considerar acerca del replanteamiento de la regulación y la reinvención de la gobernancia. *Daapge*, (7), 1-38.

Laparra, M. y Pérez-Eransus, B. (coord.) (2012). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España.* Barcelona, España: Obra Social La Caixa, Colección Estudios Sociales, n.º 35.

Mayntz, R. (1998). New challenges to governance theory. European University Institute. The Robert Schuman Centre. *Florence-Jean Monnet Chalr Papers, 50.*

Morata, F. (2011). Gobernanza multinivel entre democracia y eficacia. En C. Cancela; G.A. Guardatti, G. Ponce de León y S. Stavridis (coord.). *Gobernanza global multinivel y multiactor*. Pp.33-42. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Navarro, C. y Rodríguez, M. (2009). *Gobernanza multinivel y sistemas locales de bienestar en España. El caso de las Diputaciones Provinciales.* España, Valencia: Tirant lo Blanch.

Pastor Seller, E. (2009). El trabajo social en la dimensión de las políticas públicas de proximidad. *Humanismo y Trabajo Social, 8*, 85-109.

Peters, B. G. (2004). Cambios en la naturaleza de la administración pública: de las preguntas sencillas a las respuestas difíciles. En M. C. Pardo (comp.). *De la administración pública la gobernanza*, 69-95. México: Colmex.

Peters, B. G. (2005). Gobernanza y burocracia pública: ¿nuevas formas de democracia o nuevas formas de control? *Foro Internacional*, *45*(4), 585-598.

Peters, B. G. y Pierre, J. (2000). ¿Why the concern with governance now? En J. Pierre y G, B, Peters (coord.). *Governance, Politics o the State.* Mac Millan Press.

Porras Nadales, A. (1987). La función del gobierno: su ubicación en un emergente modelo de Estado post-social. *Revista de estudios políticos, 56*, 77-94.

Porras Nadales, A. (2007). Evaluar la acción del gobierno, argumentos para una búsqueda de horizontes metodológicos. *Nuevas Políticas Públicas: Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas, 3*, 59-82.

Prats i Catalá, J. (2005). Desigualdad, democracia, política y cooperación. *Revista de pensamiento iberoamericana*, *11*, 90-101.

Rhodes R. A. W. (1997). *Understanding Governance: Policy Netwotks. Governance.*

Reflexivity and Accountability. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

Serrano Pascual, A.; Parajuá Navarrete, D., y Zurdo Alaguero, A. (2013). Marcos interpretativos de lo social en la vivencia de la «nueva pobreza». *Cuadernos de Relaciones Laborales, 31*(2), 337-382.

Sevilla, L. y López-García, I. (2019). La gobernanza en las políticas de inclusión social desde el Trabajo Social. En E. Sobremonte y A. Rodríguez Berrío (eds.). *El Trabajo Social en un mundo en transformación, ¿distintas realidades o nuevos relatos para la intervención?* Pp. 1125-1154. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Subirats, J. (2005). Catorce puntos esenciales sobre la evaluación de las políticas públicas en especial referencia al caso de las políticas sociales. *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, *60*(1), 18-37.

Vallés, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, España: Síntesis.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de investigación aplicada

INTERVENCIONES PSICOSOCIALES Y SUS DISPOSITIVOS DE APOYO A ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA COMUNA DE SANTIAGO, REGIÓN METROPOLITANA DE CHILE

Autoras
CARLA FIERRO
TATIANA URTUBIA PALACIOS

Cómo citar este artículo:
Fierro, C. y Urtubia, T. (2022). Intervenciones psicosociales y sus dispositivos de apoyo a estudiantes migrantes en escuelas de Educación Básica de la comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 93-121. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

CARLA FIERRO
Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de los Lagos, Chile. Magíster en Psicología Social, mención Intervención Psicosocial y Evaluación de Proyectos Sociales por la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Doctoranda en Trabajo Social por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Académica en Escuela de Trabajo Social, Universidad Austral de Chile.
Correo electrónico: carla.fierro@uach.cl.
https://orcid.org/0000-0002-0403-6508.

TATIANA URTUBIA PALACIOS
Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Tecnológica de Chile. Diplomada en Peritajes Sociales y Judiciales. Diplomada en Desarrollo, Pobreza y Territorio. Trabajadora Social en el Departamento de Educación de la Municipalidad de Santiago de Chile.
Correo electrónico: tatiana.urtubia.p@gmail.com.
https://orcid.org/ 0000-0002-1724-3493.

Artículo recibido el 7 de enero de 2022
aceptado el 26 de agosto de 202

Resumen

Este artículo tiene por objetivo describir y caracterizar las intervenciones psicosociales y sus dispositivos de apoyo a estudiantes migrantes en escuelas de Educación Básica de la comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile.

La investigación fue cualitativa, exploratoria y descriptiva a través de entrevistas semiestructuradas; estas fueron dirigidas a integrantes de los equipos psicosociales de las escuelas con altos porcentajes de matrícula de estudiantes extranjeros.

A través de este documento se evidencian los facilitadores y obstaculizadores con los cuales los equipos psicosociales en las escuelas se enfrentan diariamente, y cómo estos afectan los aprendizajes del estudiantado.

Como resultado es posible señalar que, si bien es cierto existen dispositivos para la intervención con estudiantado migrantes, estos son estructurados y en su mayoría intentan resolver aspectos administrativos, pero no ligados a su desarrollo socioemocional ni familiar, que también tributan en el proceso migratorio y educativo del estudiantado.

PALABRAS CLAVE

educación básica, escuelas municipales, estudiantes migrantes, intervención psicosocial

---

Abstract

The objective of this article is to describe and characterize the psychosocial interventions and their support devices for migrant students in elementary schools in the commune of Santiago, Metropolitan Region of Chile.

The research was qualitative, exploratory and descriptive through semi-structured interviews, which were directed to members of the psychosocial teams of schools with a high percentage of foreign students' enrollment.

This document shows the facilitators and obstacles that the psychosocial teams in the schools face on a daily basis, and how these affect the students' learning.

As a result, it is possible to point out that although there are devices for intervention with migrant students, these are structured and mostly try to solve administrative aspects, but not linked to their socioemotional and family development, which also contribute to the migration and educational process of the students.

KEYS WORDS

Basic education, municipal schools, migrant students, psychosocial intervention

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años ha existido un alto movimiento de la migración interna a nivel regional y, en este escenario, Chile se ha convertido en un país de destino para las personas que deciden migrar, lo cual ha llevado a conformar un panorama dinámico y cambiante en su sociedad.

El fenómeno migratorio ha tomado relevancia a raíz del aumento en sus flujos. En este sentido, datos del Departamento de Extranjería y Migración y el Instituto Nacional de Estadísticas (2020) refieren que la migración en Chile ascendió, al 31 de diciembre de 2019, a un total de 1.492.522 personas extranjeras en el país, lo cual corresponde a un aumento relativo de 19,4 % respecto de 2018.

De esta forma, del total de extranjeros que residen en Chile se menciona el crecimiento del colectivo venezolano en el país, el cual se eleva a un 57,6% en comparación con 2018, con 455.494 venezolanos, que equivale al 30,5% del total de inmigrantes en el país, siendo la mayor población extranjera. Además se destaca que la segunda comunidad con mayor población, y que ha sido histórica en el país, son las personas de nacionalidad peruana, con 235.165. Asimismo, los y las migrantes haitianos y haitianas se encuentran en el tercer lugar, con un total de 185.865 personas (Departamento de Extranjería y Migración y el Instituto Nacional de Estadísticas, 2020).

La Región Metropolitana de Chile es donde más personas migrantes residen, concentrando el 59,4% del total nacional. Y en la comuna de Santiago, según el Departamento de Extranjería y Migración y el Instituto Nacional de Estadísticas (2020), habitan 220.881 personas, convirtiéndose en la comuna con mayor presencia de migrantes en el país. Estos datos son relevantes ya que refuerzan a Santiago como un polo demográfico en la región y en el país, donde la atracción de migrantes de diversas nacionalidades marca el territorio y configura nuevas dinámicas relacionales con la población nacional y el contexto en el que se desenvuelven.

Esta creciente diversidad cultural ha influido en diversos espacios de la sociedad chilena, entre ellos el campo educativo. En los últimos años se ha producido un aumento significativo de la matrícula de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. Por ejemplo en 2019, según datos del Departamento de Educación Municipal de Santiago (2020), el total de estudiantes migrantes en establecimientos públicos de la comuna, específicamente en escuelas básicas, fue de 43%, lo cual muestra que los hijos e hijas de migrantes se han incorporado de manera creciente en las escuelas y aulas del sistema educativo comunal. Esto ha generado espacios multiculturales pero, a la vez,

presenta importantes retos en su amplitud. La realidad del estudiantado migrante en la comuna de Santiago se ve reflejada en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Total de matrículas comparadas entre estudiantes extranjeros y nacionales en escuelas y liceos a nivel comunal, año 2019

N.° y tipo de establecimiento municipal	% de estudiantes extranjeros	% de estudiantes chilenosw	% matrícula estudiantes extranjeros	% matrícula estudiantes chilenos
19 liceos	15,7%	84,3%	16%	84%
25 escuelas	41,8%	58,2%	43%	57%

Fuente: elaboración propia a partir de datos recolectados del Departamento Psicosocial del DEM Santiago.

Esto ha sido un desafío para el sistema educacional en su conjunto en todo sentido, ya que la presencia de estudiantes migrantes en el aula es una oportunidad para generar ambientes educativos diversos pero, a la vez, tensiona de alguna manera aspectos del sistema educacional en sus diferentes niveles, ya que no está preparado para afrontar la diversidad cultural en el estudiantado, donde en algunos casos la barrera lingüística se impone en el aula, o elementos de carácter burocrático-legal y cultural determinan en muchos casos prejuicios raciales y de clase. Este último elemento es relevante, considerando que para Bourdieu (1977) el sistema educativo pone en práctica una singular acción pedagógica, la cual está bastante interrelacionada con la acción de la clase dominante, y su cultura provee de cierta información que es capaz de ser aprehendida solo por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones, que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura. Por ende, todos estos elementos van conformando barreras en diferentes niveles de las trayectorias de integración socioeducativa del estudiantado migrante.

Todas estas barreras no solo apuntan a aspectos normativos, tales como la información inconsistente sobre cómo se debe proceder con cada estudiante y su familia, o la falta de formación e información en personas claves del sistema, quienes deberían apoyar los procesos. Además existe una burocratización que lentifica todo, en la cual los plazos no son declarados

o no se cumplen cuando se declaran, faltando articulaciones y protocolos comunes intra e interinstituciones involucradas en la cadena de trámites o el acompañamiento, tales como la convalidación de estudios y /o problemas con el identificador provisorio escolar (IPE). Además todos estos elementos tributan a la no integración social de los y las estudiantes en el sistema educativo chileno.

Este conjunto de barreras se ha vuelto, paradójicamente, una traba para la participación de muchos estudiantes migrantes en el sistema educacional, provocando un panorama complejo para las escuelas y los equipos de intervención que realizan el acompañamiento al estudiantado. A esto se debe sumar el marco jurídico migratorio actual, que rige en Chile a raíz de la nueva Ley de Migraciones, aprobada en abril de 2021, la cual posee falencias en la integración social de los y las migrantes al país en el cual el ámbito de educación pareciese olvidado, ya que solo consagra normas administrativas de acceso ya existentes a las enseñanzas Preescolar, Básica y Media a los extranjeros menores de edad establecidos en Chile sin proponer ni garantizar elementos fundamentales, como la permanencia y la participación plena de los y las mismos estudiantes migrantes en el sistema educacional (Ley 21.325, de 2021).

De esta forma, la respuesta del Estado frente a este panorama vivido por el estudiantado migrante y las comunidades escolares solo está enfocada en intervenciones normalizadoras y funcionarias, donde la intersección migración, educación e integración no es parte de un proceso de comprensión y reflexión desde una óptica de la frontera. Así podemos identificar, por ejemplo, el programa de atención a migrantes Chile te recibe, plan piloto ejecutado por el Gobierno de Chile en 2017 que en el área de educación se centraba en la regularización de niños y adolescentes migrantes al país desde una mirada administrativa, el cual se sigue replicando hasta el día de hoy en algunas escuelas de la comuna y a nivel nacional.

Lo anterior no es menor si consideramos que cuando se habla de integración en el área educacional, se entiende que se otorga plena valoración al derecho a la educación de las personas, pero también se asume que esa educación debe ser transformadora y debe estar en concordancia con la libertad y participación consciente del mismo sujeto que se está educando. En este caso la violencia simbólica se explicaría como “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (Fernández, 2005, p. 9). Por ende, transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas. Así el estudiantado migrante tiene una participación y complicidad activa en su proceso de integración educacional, aceptando y asimilando la cultura social y educacional que se le

impone a través de intervenciones normalizadoras y funcionarias, ya que para ellos es el reconocimiento de la sociedad de acogida, por ende, se genera una aceptación y agradecimiento implícito. Este reconocimiento sería el capital simbólico que se forjaría por parte del estudiantado migrante y que es susceptible de ser transformado en capital económico en beneficio de quienes ejercen esa eufemización; es decir, del sistema y de los actores involucrados en el campo educacional.

A pesar de lo anterior, se observa que hay establecimientos educacionales que han transformado sus prácticas de intervención psicosocial con estudiantes migrantes incorporando dispositivos de apoyo propios, lo cual va más allá de la ejecución del trabajo administrativo. Esto es relevante, ya que finalmente *lo normalizador* es visto como dispositivos relacionales por parte del Estado que involucran aspectos simbólicos o discursivos, institucionales y subjetivos, lo cual conlleva imaginarios colectivos que podrían llevar a la no integración del estudiantado migrante.

Foucault define el dispositivo como "un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho" (Foucault, 1983, p. 184).

Este escenario en transformación establece un reto continuo para los establecimientos educativos gubernamentales y no gubernamentales, ya que genera acciones en las intervenciones sociales que provocan una respuesta oportuna a las demandas y deberes del estudiantado migrante.

De esta manera consideramos que, en un contexto de amplia diversidad cultural el cual va en aumento, se hace necesario contar con instrumentos que permitan la integración adecuada de los estudiantes migrantes al sistema educacional, y para ello es necesario saber cómo los establecimientos educativos y sus equipos de intervención se están reaccionando frente a este proceso.

A partir del análisis de datos empíricos realizados en este estudio, este artículo busca realizar una contribución al respecto. Su objetivo es describir y caracterizar las intervenciones psicosociales y sus dispositivos de apoyo a estudiantes migrantes en escuelas de Educación Básica de la comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile. Nuestro supuesto es que, a raíz de que la política pública educativa no cuenta con herramientas ni mecanismos institucionales de integración óptimos, que permitan una adecuada inserción del estudiantado migrante en las escuelas, diversos actores/actrices de la comunidad educativa, entre ellos los equipos que acompañan psico y socioeducativamente a los estudiantes, han debido diseñar y ejecutar inter-

venciones psicosociales nacientes que se adapten al contexto y la realidad locales, generando instrumentos adecuados de integración social y educativa.

1. METODOLOGÍA

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, ya que permitió conocer la realidad de cada actor en su contexto, además de las redes de las cuales son parte.

En términos generales el acceso a la información se llevó a cabo mediante el trabajo de campo, el cual se adaptó al contexto sociosanitario creado por la pandemia de covid-19, con entrevistas semiestructuradas focalizadas, las cuales fueron aplicadas de manera diferenciada a cada uno de los y las informantes seleccionados y seleccionadas vía videollamada. Estas fueron dirigidas a profesionales del área psico-socioeducativa que realizan intervención en seis escuelas municipales de la comuna de Santiago con alta presencia de estudiantes migrantes.

1. 1. Participantes de la investigación

Mediante un muestreo teórico se seleccionó a 9 participantes, 7 mujeres y 2 hombres, de diversas escuelas municipales de la comuna de Santiago. De ellos, cuatro fueron trabajadores/as sociales; dos, psicólogas; y tres, profesoras. Todos interventores sociales en programas psico-socioeducativos de escuelas básicas.

La inclusión de los y las participantes estuvo definida por la emergencia de hipótesis derivadas de la producción de información y la evolución de los ejes temáticos, conforme progresaba la investigación. Los criterios iniciales de inclusión fueron: profesionales hombres y mujeres del área psico-socioeducativa que realizan intervención en seis escuelas municipales de la comuna de Santiago con alta presencia de estudiantes migrantes y que mantienen contratos vigentes con la Municipalidad de la comuna; que ejecuten programas psicosociales con estudiantes migrantes al interior de los establecimientos educacionales; y que realicen funciones al menos con dos años de antigüedad en la escuela.

1. 2. Procedimiento general

El enlace con los participantes se realizó a través de contactos profesionales de las investigadoras y luego con un muestreo por *bola de nieve*. Se solicitó la participación voluntaria de profesionales que cumplían con los criterios de inclusión, pidiéndoles que firmaran un consentimiento informado en el que se señalaba el objetivo de la investigación, se aseguraba la confidencialidad de los antecedentes personales y se les informaba que se le entregaría una copia del documento. Cabe señalar que todos los y las participantes aceptaron lo propuesto en dicho consentimiento, participando en el proceso completo de la entrevista la cual se realizó vía videollamada debido al contexto sanitario por covid-19 y aceptando la grabación de esta. De la misma manera las entrevistas se transcribieron usando códigos por cada uno de los y las entrevistados y entrevistadas, por ejemplo: Entrevista 1 (E1), Párrafo 3 (3). Con el fin de garantizar la rigurosidad metodológica, se utilizaron como criterios de validación (Valles, 2003): la triangulación por experta en migración comunal e intervención educativa municipal y la exhaustividad.

1. 3. Procedimientos de producción y análisis de información

Se implementaron 9 entrevistas individuales a profesionales, de las cuales 2 fueron a la dupla psicosocial de una escuela en conjunto. La duración aproximada fue de 50 minutos cada una, hasta lograr el punto de densidad y saturación en cada una de ellas.

El análisis de información se realizó utilizando herramientas propuestas por la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), la cual permite tanto la descripción como la comprensión del fenómeno estudiado.

Los datos fueron codificados, analizados y recodificados, buscando descripciones, conexiones, relaciones y similitudes para llegar a la propuesta de diagramas descriptivos, axiales y selectivos (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

En la última etapa se construyó una aproximación a un modelo comprensivo/explicativo sobre los dispositivos de apoyo para la intervención social con estudiantes migrantes en escuelas de Educación Básica de la comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados relacionales que aquí se presentan explican:

a. Representaciones sociales de equipos interventores sobre los procesos de integración del estudiantado migrante.

b. Experiencias profesionales de intervención psicosocial en escuelas.

c. Ejecución de intervenciones sociales con el apoyo de dispositivos para el estudiantado migrante.

Estos se enmarcan en el contexto en el que se desenvuelve cada fenómeno, las condiciones causales e intervinientes que influyen en los procesos y las estrategias de acción/interacción y sus consecuencias. Todos estos fenómenos permiten comprender lo central del estudio: ¿cómo las intervenciones y dispositivos psicosociales influyen en el estudiantado migrante?

Representaciones sociales de equipos interventores sobre los procesos de integración del estudiantado migrante

Como contexto general centrado en la parte superior del diagrama se observa que la diversidad migrante en la escuela es extensa, debido a la presencia de estudiantes extranjeros que son parte de las comunidades escolares de los establecimientos municipales de Enseñanza Básica de la comuna de Santiago, los cuales destacan por ser en su mayoría estudiantes venezolanos, colombianos y peruanos. Este hecho ha permitido que los equipos de intervención psicosocial presentes en las escuelas tengan ciertas representaciones sociales sobre los procesos de integración del estudiantado migrante, marcados por una visión parcial acerca del fenómeno, lo cual tiene como condiciones causales observadas –en la parte central, al lado derecho del diagrama– el desconocimiento de la realidad migrante reflejado en la discriminación racial hacia estudiantes afrodescendientes y a la diferencia arbitraria que se realiza en el tratamiento del estudiantado haitiano frente al resto de estudiantes no hispanohablantes.

Lo anterior demuestra además como causa una falta de consideración en el enfoque de derechos humanos y de comprensión de la interculturalidad en el espacio educativo por parte de los equipos interventores.

De esta forma, como estrategias de interacción –situadas en inferior izquierda de la figura– algunos establecimientos destacan la importancia de contar con profesionales idóneos en la temática en los espacios educativos donde se considera la diversidad cultural y de las niñeces migrantes integradas

en las escuelas municipales de la comuna, además de disponer de equipos interdisciplinarios que permitan un trabajo mancomunado.

Este fenómeno conlleva una serie de consecuencias para el estudiantado migrante y para los equipos que intervienen con este grupo social. De esta forma se genera cierto tipo de asimilación forzada y rápida de la cultura y educación nacional por parte del estudiantado y sus familias, lo cual se refleja en acciones como la manera de escribir, pero también en conductas alimentarias, debiendo consumir e ingerir alimentos en las escuelas que no eran parte de su cultura.

[...] los colombianos, ellos escriben con letra imprenta y acá empezamos con la ligada desde primero básico. Entonces ahí hay un plan especial, durante un tiempo verdad, llevarlo a la ligada con la imprenta, no solo al estudiante, sino que a la familia [...] Entonces ahí hay un trabajo especializado con las familias desde la Unidad Técnico Pedagógica" (E5 - P18).

En cuanto a la integración fragmentada del estudiantado migrante en las escuelas – reflejada en la parte inferior derecha de la imagen–, se ve al niño o a la niña como a un estudiante más; es decir, no se consideran las particularidades y características propias de aquellos, lo que invisibiliza su presencia en los establecimientos educacionales, a pesar de que la intención de los equipos interventores sea la contraria; es decir, equipararlos al estudiante nacional.

También se observan barreras personales, familiares y sociales entre el estudiantado migrante que afectan su integración a las escuelas pero que son consideradas de manera focalizada por los equipos. Factores administrativos, como la solicitud del identificador provisorio escolar y el estado de la situación migratoria, son tratados de manera indirecta, muchas veces derivando casos a externos por falta de conocimiento y de tiempo o bien interviniendo directamente a través de programas sectoriales, como Chile te recibe.

Además se presentan factores psicosociales, como el *duelo migratorio*, que aparecen sin ser previstos. La narrativa del choque cultural comienza a prevalecer entre los profesionales, dando respuesta al encuentro entre culturas y a la jerarquía que esto implica entre un estudiante nacional y otro extranjero.

> [...] tocó el país de Venezuela. El acto salió precioso. Eso despertó y generó un recuerdo y desarraigo en el territorio de ellos y nos costó poder hacer frente a la situación, ya que fueron muchos niños que estaban desbordados, lloraban –¡llanto, llanto!–, a algunos les dio crisis de pánico incluso.

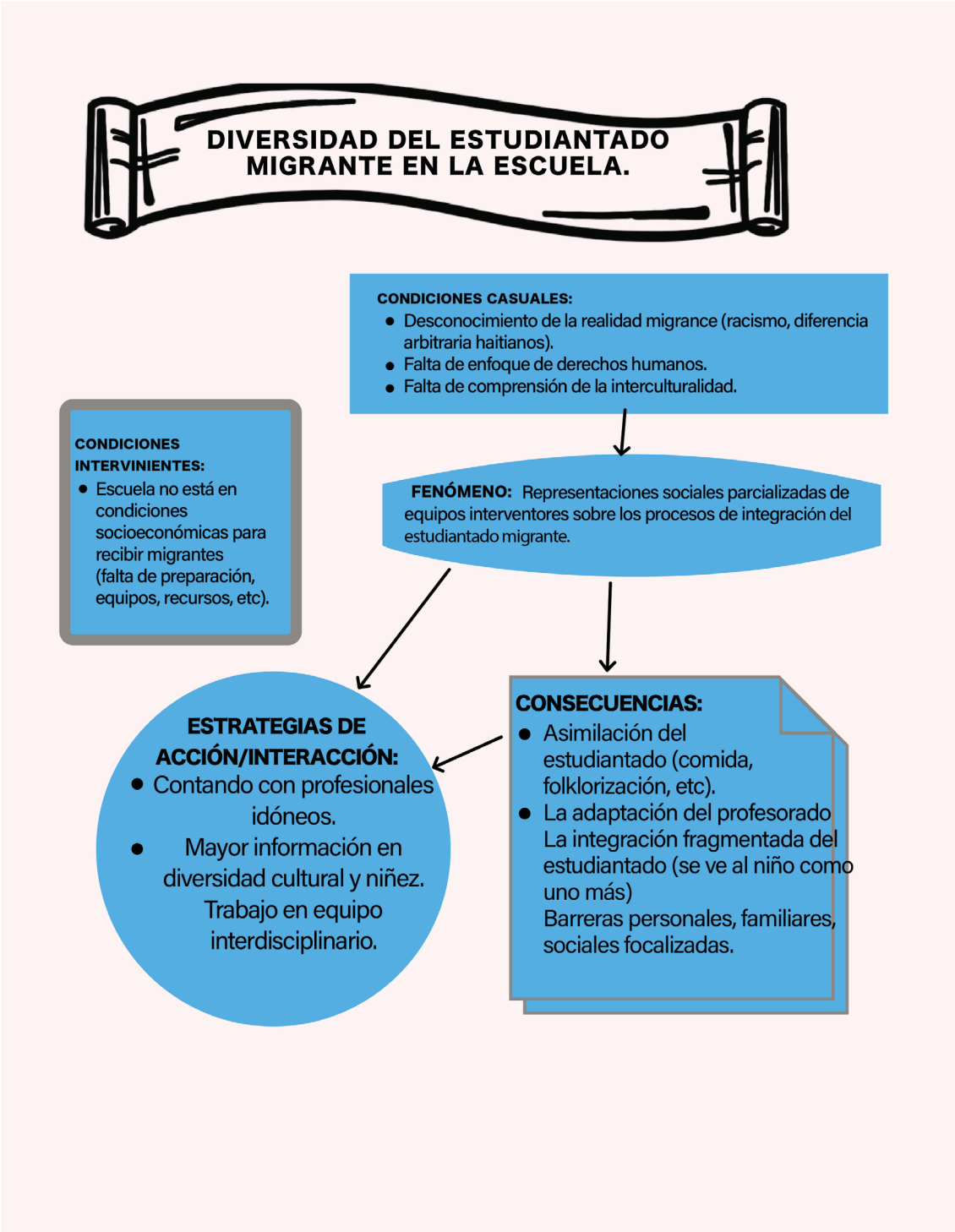
> Ahí yo me paré para decir: estas cosas pasan porque no se tratan desde la parte del duelo migratorio (E3 - P28).

En relación con la adaptación del profesorado, siendo incorporados en algunos establecimientos educacionales como parte de los equipos interventores, se observa que hay un esfuerzo por considerar la diversidad migrante; sin embargo, la falta de conocimiento psicosocial es significativa. Los profesores insertos en el aula incorporan estrategias educativas en diversas asignaturas, como matemáticas, historia e incluso educación física. Eso demuestra mayor flexibilidad frente a aquella visión parcializada que tienen los equipos interventores sobre de la integración del estudiantado migrante.

Asimismo, el fenómeno se encuentra inmerso en condiciones intervinientes que afectan al proceso –se observan en el exterior izquierdo del diagrama–, tales como que las escuelas tienen una condición socioeconómica baja, en su mayoría, y eso perjudica al recibimiento de estudiantes migrantes y sus familias, ya que no se pueden destinar recursos, por ejemplo, para una mejor preparación y capacitación de profesionales en la materia o incluso para la entrega de recursos físicos, como material tecnológico que permita una mejor integración.

Los equipos interventores tienen representaciones sociales parcializadas sobre los procesos de integración del estudiantado migrante. La falta de preparación y conocimiento sobre la diversidad cultural se relevan frente la realidad actual que viven los establecimientos educacionales, invisibilizando ciertas problemáticas psicosociales que afectan a los y las estudiantes. A continuación se presenta Figura 1, que integra y relaciona lo anteriormente señalado.

Figura 1. Diversidad del estudiantado migrante en la escuela



Elaboración propia.

EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN ESCUELAS

El contexto en el que se desarrolla el fenómeno hace referencia a establecimientos educacionales vulnerables, lo cual se ubica en la parte superior del diagrama, que a su vez conforman las experiencias de intervención psicosocial en las escuelas como fenómeno que tiene diversas causas internas o externas. Esto se puede observar en la parte central del diagrama, determinando como causas internas las condiciones personales y profesionales de quienes ejecutan las intervenciones, tales como la cantidad de años que llevan ejerciendo en las escuelas y el tipo de formación profesional, que no siempre está ligado con el trabajo social y/o psicología.

Como las condiciones externas se observa la influencia de la escuela como institución pública y de los gobiernos local y central en el mandato que establecen para realizar ciertas intervenciones psicosociales con el estudiantado migrante, marcando una dirección vinculada con la diversidad cultural. También se observan factores, como la falta de capacitación y conocimiento sobre la temática migrante, que repercuten en el accionar.

> [...] todas las escuelas tenemos que hacer un acto anual que tiene que ver con la interculturalidad, porque así se le llama. No lo cuento mucho porque esto no es un logro necesariamente de la escuela, sino que es una cuestión que viene impuesta desde la dirección de educación (E3 - P28).

De esta forma las estrategias de acción generadas por este fenómeno son parcializadas; es decir, se abordan en algunos casos solo para apoderados/as y en su mayoría para estudiantes. En ambos casos la labor consiste en generar acompañamiento a nivel emocional, socioeconómico y educacional. Estas estrategias se aplican a través de modelos de intervención social. Actualmente se identificado en las escuelas el modelo psicosocial, el modelo promocional y el modelo asistencial.

> Nosotras, como dupla, acompañamos a las familias de acuerdo con la problemática que efectivamente detectemos o nos deriven –según corresponda–. A partir de eso hacemos cambios de intervenciones, trabajamos con un enfoque psicosocial. La asistente social y yo somos bastante sistemáticas en estos apoyos (E7 - P12).

A pesar de lo anterior se generan ciertas limitantes, observadas en la parte inferior del diagrama, ya que las intervenciones, al ser parcializadas, tendrán como consecuencia la desintegración de la comunidad educativa.

Asimismo en el exterior del diagrama, al lado izquierdo, se observan las condiciones intervinientes relacionadas con las propias condiciones laborales de los y las profesionales, destacando un exceso de funciones y horarios limitados de trabajo, donde muchas veces deben desarrollar labores en días y horarios fuera de sus jornadas laborales.

De la misma forma se generan expectativas por parte de la comunidad educativa hacia la dupla psicosocial, exigiendo que sean profesionales activos con el estudiantado migrante, solicitando resolver problemas, los cuales muchas veces no dependen ni de la dupla ni del mismo establecimiento escolar.

Y finalmente se destaca el rol del Estado y las políticas públicas de educación destinadas a migrantes, reflejadas en un desfase en este ámbito, sin un reconocimiento mayor de la diversidad cultural en los establecimientos educacionales.

Figura 2. Experiencias profesionales de intervención psicosocial en escuelas

Elaboración propia.

EJECUCIÓN DE INTERVENCIONES PSICOSOCIALES CON EL APOYO DE DISPOSITIVOS PARA EL ESTUDIANTADO MIGRANTE

El fenómeno centro del diagrama de ejecución de intervenciones psicosociales con el apoyo de dispositivos para el estudiantado migrante, se encuentra inserto en un contexto general de bajos recursos económicos de las escuelas para la realización de intervenciones psicosociales, en el cual las condiciones causales están relacionadas en parte con la experticia de los trabajadores sociales en intervenciones psicosociales con el medio social, donde las competencias y orientación hacia los problemas reconocidos por el estudiantado migrante son factores relevantes al momento de actuar. Además se considera importante contar con dispositivos de apoyo para mayor vinculación de los estudiantes y sus familias, ya que estos permitirían un acercamiento de este grupo con los establecimientos educacionales, determinando una mejor acogida.

Debido a lo anterior las estrategias de acción mencionadas en el inferior derecho de la Figura 3, que utilizan los equipos interventores se vinculan en primer lugar con la autogestión, donde se realizan prácticas psicosociales pensadas de manera libertaria; es decir, desde los mismos profesionales de los establecimientos educacionales, producto del poco liderazgo y guía del Gobierno en la materia y se deben hacer cargo de confeccionar y ejecutar prácticas que vayan en beneficio del estudiantado migrante, destacando instrumentos como protocolos de acogida para migrantes, jornadas informativas, tutorías con estudiantes y diagnósticos psicosociales.

Asimismo, se aplican dispositivos que provienen del Estado y que complementan las intervenciones autogestionadas, tales como el programa Chile te recibe, catastro de migrantes, realización de fiestas latinoamericanas y la incorporación de facilitadores lingüísticos para estudiantes haitianos y haitianas.

En cuanto a las redes de apoyo, los equipos interventores destacan las redes públicas ministeriales y municipales donde en esta última se releva solo el apoyo por parte del programa migrante del Departamento de Educación Municipal de la comuna. Sin embargo, en relación con el apoyo ministerial, se menciona un muy bajo soporte por parte del Estado. Por esta razón los profesionales terminan optando por contar con apoyos provenientes de otros ámbitos sociales.

> [...] ha sido súper, súper complejo, y en ocasiones bastante frustrante para mí, sobre todo como trabajadora social, pues tengo que activar redes de apoyo que en ocasiones no funcionan y tenemos que desarrollar redes

> internas o encontrar otras redes que no provienen de la red municipal (E7 - P31).

Del mismo modo se menciona a las redes de apoyo a privadas, como la cooperación de Organizaciones No Gubernamentales y la prestación de servicios voluntarios de universidades de la región; y de redes profesionales y personales, como la creación de grupos de WhatsApp entre profesionales psicosociales de la comuna que trabajan con la temática a nivel educacional.

Otra estrategia de acción por parte de los y las profesionales está vinculada con la realización de evaluaciones en las intervenciones ejecutadas con estudiantes migrantes, en la cual se identifican elementos en el diseño, proceso y resultado; sin embargo, no se consideran otros actores, como las mismas familias o bien el contexto en el que se desarrollan.

Todos estos hechos generan una serie de consecuencias ubicadas en la parte inferior derecho de la Figura 3, tales como permitir regularizar la situación migratoria del estudiantado migrante a través del programa Chile te recibe; esto derivaría en el acceso a beneficios sociales entregados por parte del Estado, lo que aportaría al bienestar socioeconómico del estudiante y su familia.

> [...] al no tener rut chileno no pueden acceder al registro social de hogares, por ejemplo, y ahí está el programa Chile te recibe, que ayuda a los estudiantes a sacar visas temporarias (E5 - P20).

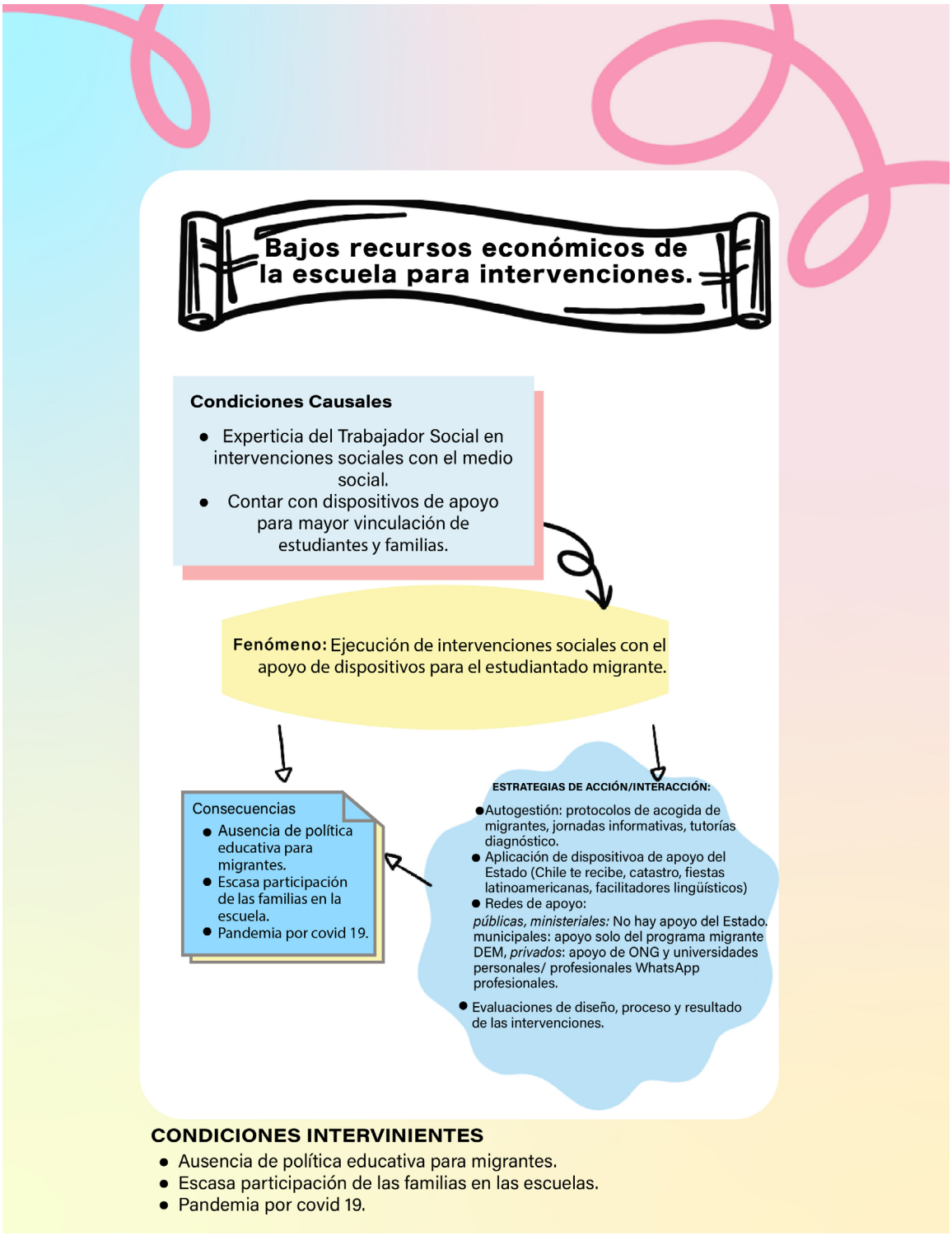
Por otra parte, hay un mayor acercamiento entre los y las profesionales psicosociales, quienes realizan un trabajo en equipo, donde se consideran diferentes visiones acerca de la realidad migrante en las escuelas, lo que ha permitido tener una vinculación de los establecimientos escolares con su medio.

Finalmente, otra de las consecuencias ha sido permitir que las escuelas sean vistas como una red de apoyo por parte del estudiantado a nivel emocional, cognitivo y educacional.

En relación con las condiciones intervinientes, se observan en la parte inferior de la Figura 3, las cuales están relacionadas actualmente con la ausencia de una política educativa para migrantes por parte del Gobierno, lo cual se ha visibilizado como consecuencia de la crisis sanitaria que ha vivido el país durante este último tiempo, a raíz de la pandemia por covid-19. A estos dos factores se suma la escasa participación de las familias en las escuelas, lo cual se debe mayormente a extensas jornadas laborales, lo que les impide participar activamente de la dinámica escolar chilena.

De esta forma las intervenciones sociales ejecutadas por los equipos interventores con apoyo de dispositivos se ven influidas por apoyos externos e internos a los establecimientos educacionales, donde la gestión social es fundamental para que estas sean llevadas con éxito.

Figura 3. Ejecución de intervenciones psicosociales con el apoyo de dispositivos para el estudiantado migrante



Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el presente artículo se quiso describir y caracterizar las intervenciones psicosociales y sus dispositivos de apoyo a estudiantes migrantes en escuelas de Educación Básica de la comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile.

A partir de los resultados se abre una serie interrogantes y debates acerca de la realidad de las intervenciones psicosociales realizadas por profesionales en escuelas municipales de la comuna, que deben ser consideradas y priorizadas no solo por entidades públicas, como Municipalidades y ministerios de Gobierno, sino que también a nivel disciplinar desde la academia, especialmente desde el Trabajo Social, toda vez que las intervenciones son ejecutadas principalmente por estos y estas profesionales.

En la Figura 4 del modelo comprensivo general se observa que el fenómeno son las intervenciones psicosociales y los dispositivos no institucionalizados de apoyo a estudiantes migrantes, entendiendo la institucionalización como un mandato desde los gobiernos locales y central, lo cual se ve influido por una serie de elementos del contexto en el que se enmarcan las intervenciones, tales como la entrega de dispositivos estructurados por parte del Gobierno a las escuelas municipales, pero que no necesariamente se ajustan a las necesidades del estudiantado migrante, tales como el programa Chile te recibe, que se encarga de regularizar la situación migratoria del estudiantado; el catastro de estudiantes migrantes, cuyo objetivo es recopilar datos estadísticos del estudiantado, las fiestas latinoamericanas que exponen los bailes y comidas típicas de diversos países en la escuela; los facilitadores lingüísticos para estudiantes haitianos y haitianas, los cuales traducen e interpretan la información. Todos en su mayoría provienen del municipio y del Ministerio de Educación, y están enfocados mayoritariamente a abordar las problemáticas a nivel administrativo y de gestión de las niñeces migrantes; sin embargo, no se considera ni al resto de la comunidad ni a la integralidad de las familias como núcleos donde surgen otros tipos de necesidades ligadas con lo socioemocional. Así el desarrollo de competencias en este ámbito es relevante, ya que el desenvolvimiento de este tipo de habilidades en el estudiantado permite "reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva" (Fundación Cap, 2020, p. 2).

De esta manera, apoyar e intervenir en las problemáticas del estudiantado y sus familias exige considerar y afrontar factores a nivel holístico, donde la gestión administrativa debe ser un complemento del trabajo psicosocial en el desarrollo de competencias socioemocionales. Validar y reconocer las

fortalezas, los recursos y las debilidades de las personas que migran permitiría abordar los procesos migratorios desde una visión comprensiva e intercultural de su realidad, así "la intervención psicosocial debe proporcionar un marco de trabajo en el que se respete la dignidad, cultura y capacidad de la persona, teniendo en cuenta la interacción entre los factores personales y ambientales" (Martínez y Martínez, 2018, p. 99).

Lo anterior es fundamental si consideramos la gran diversidad migrante en la comuna de Santiago, lo cual se ve reflejado en los datos entregados por el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, que tributa en el alto porcentaje en la matrícula de estudiantes migrantes en las escuelas básicas municipales, instituciones que destacan además por su grado de vulnerabilidad socioeconómica. Así "[...] la llegada de estudiantes migrantes a la red pública ha permitido invertir la tendencia de pérdida de matrícula de casi dos décadas" (Castillo; Santa Cruz y Vega, 2018, p. 26). Esta situación se suma al exceso de carga laboral por parte de los y las profesionales que ejecutan las intervenciones y dispositivos, además de la falta de equipamiento en cada una de las instituciones, tales como la falta de acceso a internet o bien la infraestructura no es adecuada para la atención de estudiantes y sus apoderados y apoderadas. Por lo cual no considerar a cabalidad las necesidades de este estudiantado es invisibilizar la realidad social y escolar de la comuna, pero además es ocultar los obstáculos a los cuales se ven enfrentados no solo los y las estudiantes migrantes, sino que también los profesionales al momento de intervenir.

Los pocos lineamientos del Gobierno acerca de intervenciones psicosociales con estudiantes migrantes que no solo aborden lo administrativo, provoca la generación de nuevos instrumentos no institucionalizados por parte de los equipos interventores de las escuelas. De esta manera, las directrices del Gobierno hacia los establecimientos escolares contienen un direccionamiento y una mirada hacia la integración social del estudiantado migrante de manera fragmentada, reflejando barreras a nivel administrativo, estructural, social, familiar, personal y económico, lo cual se ve influenciado, además, por representaciones sociales de ciertos profesionales interventores en torno a esta situación, lo que provoca en muchas ocasiones discriminación racial y arbitraria hacia los y las estudiantes.

En este sentido la construcción social del estudiantado migrante se inserta en establecimientos escolares que son espacios de poder donde confluyen creencias, expectativas, trayectorias de los profesionales que trabajan en el campo educativo y que generan discursos basados en ello, en los cuales muchas veces, y tal como hace referencia Foucault (2009), estos discursos están con frecuencia en conflicto y en un juego de lucha poderes, dando una solución a los problemas que nazcan o bien los refuerzan. Por lo tanto, las

representaciones sociales que tengan los profesionales hacia el estudiantado migrante van a estar ligadas con su historia de vida y sus creencias, conformando una *otredad* implícita frente al estudiante nacional. En este sentido ha sido determinante la mirada de la otredad, entendida como la construcción racializada del sujeto colonial como otro, alejado y plural. Ver al otro y a la otra como "un objeto amenazador del que mejor protegerse, deshacerse o al que simplemente habría que destruir para asegurar su dominación total" (Mbembe, 2016, p. 37). Esta imagen del otro es vista por algunos y algunas profesionales como algo diferente que dificulta el actuar, producto de un discurso colonizador y que sucede por resistencias construidas más bien ligadas con el racismo estructural lo que, sin duda, influye en la construcción de representaciones sociales sobre lo que es ser migrante y estudiante en Chile. Es necesario distinguir que la racialización del migrante forma un proceso que involucra una variedad de prácticas y mecanismos habituales e institucionales destinados a reproducir las categorías raciales que han sido socialmente construidas.

Asimismo los apoyos parcializados del Gobierno local hacia las escuelas componen este proceso centrándose solo en la ayuda del programa migrantes del Departamento de Educación Municipal, centrando principalmente en la gestión administrativa, provocando la búsqueda de nuevas redes por parte de los y las profesionales para la ejecución de la intervención, debido a que la oferta del Municipio no alcanza para cubrir las necesidades del estudiantado, reflejando además una escasa coordinación entre las entidades municipales y las escuelas que están bajo su gestión, en la cual no hay un trabajo intersectorial que considere las problemáticas a nivel global.

Actualmente el Ministerio de Educación de Chile posee una Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, donde se mencionan las normativas institucionales de la escolarización con las que cuentan los estudiantes migrantes; sin embargo su espectro es limitado, ya que solo aborda la regularización administrativa de las niñeces migrantes que tienen matrícula vigente en las escuelas públicas.

Por lo tanto todos estos elementos generan estrategias por parte de la mayoría de los profesionales, los cuales se observan en el lado inferior derecho del modelo comprensivo, diseñando, planificando y ejecutando intervenciones psicosociales y dispositivos autogestionados que nacen de la experticia de los equipos, tales como protocolos de acogida, lo cual permite tener lineamientos básicos de recepción de estudiantes migrantes en la escuela; jornadas informativas que permitan explicar el sistema educacional chileno y el funcionamientos de los establecimientos escolares a estudiantes y apoderados y apoderadas migrantes; tutorías con estudiantes que permiten realizar estrategias de adaptación socioeducativa; diagnós-

ticos sociales que determinan la realidad psicosocial de los/as estudiantes, los cuales generan una integración entre pares favoreciendo su desarrollo socioemocional; mejorar el nivel de aprendizaje del estudiantado, ya que considera la experiencia migrante como parte de su proceso escolar; y una mejor comprensión de la realidad personal, familiar y social del estudiantado. A su vez los equipos interventores evalúan las intervenciones y dispositivos realizados; sin embargo, estos solo son diseñados para ciertos actores y actrices de la comunidad educativa, centrándose en el estudiantado migrante y sus familias, olvidando a docentes y asistentes de la educación, lo cual provoca la fragmentación de la comunidad.

Así las acciones dirigidas a apoderados y apoderadas se centran por un lado desde lo educativo, en el cual se incorpora la participación en clases de sus hijas e hijos, a pesar de lo difícil que suele resultar en muchos casos debido a las extensas jornadas laborales, las cuales impiden estar siempre presentes en la dinámica escolar. Por lo tanto, el involucramiento depende en algunos casos de factores externos, en el cual la participación parental se ve afectada. El poco dominio del idioma, las diferencias culturales y los horarios de trabajo producen esta dificultad de relación y participación (Leiva, 2017; Rodríguez, 2012; Santos y Lorenzo, 2009).

Por otro lado, se realiza un acompañamiento al estudiante y sus familias, el cual se centra principalmente en modelos de intervención social que buscan la incorporación teórico metodológica. Estos modelos se enfocan, en primer lugar, desde lo psicosocial "el cual está preocupado por la mejora de las relaciones interpersonales y de las situaciones vitales del cliente" (Viscarret, 2014, p. 306), donde tanto los factores internos como externos son primordiales al momento de intervenir. En este sentido el proceso socioeducativo del estudiante migrante se ve influenciado por elementos del entorno que pueden afectar al sujeto y sus familias directamente como las barreras y regularización administrativa.

Del mismo modo se observa la intervención asistencial, que está orientada a la satisfacción de necesidades básicas de los y las estudiantes migrantes y sus familias, tales como entrega de alimentos y útiles de aseo. Este tipo de intervención tiene lugar, generalmente, cuando se presentan circunstancias carenciales de carácter permanente, que exigen atención planificada, acceso o movilización de bienes y recursos para superarla y/o la derivación a las instancias o entidades administrativas encargadas de atenderlas (Vélez, 2003). De igual forma este enfoque es circunstancial y no se aplica de manera permanente en las intervenciones con los estudiantes. Excepto en casos específicos, donde la asistencia se hace necesaria, tal como ocurre actualmente en el contexto de pandemia por covid-19, donde las necesidades se hacen latentes a nivel transversal.

También se observa el enfoque promocional en las intervenciones ejecutadas por los profesionales, quienes actúan con metodologías activas en los dispositivos creados de manera autogestionada. El modelo de intervención promocional "se basa en la motivación, la participación activa, autogestión y la autonomía como principios reguladores de la acción social y orienta la actuación profesional hacia la organización y promoción de los individuos grupos y comunidades" (Malik, 2013, p. 21).

De esta manera los y las profesionales del área psicosocial enfrentan la situación del estudiantado desde diversas líneas metodológicas y epistemológicas, las cuales condicionan las formas de intervenir.

En muchos casos se realiza una búsqueda de redes de apoyo externas que se vinculen con el trabajo con migrantes, tales como universidades u organizaciones no gubernamentales, lo cual responde a los apoyos parcializados del Gobierno local y la falta de lineamientos del Gobierno central. Esto demuestra un trabajo en equipo de los profesionales quienes generan comunidad entre sí y cooperación mutua.

De la misma manera todas estas estrategias generan una creación de vínculos sociales, emocionales y no solo educativos entre familias migrantes y escuelas.

Por otra parte, se menciona que los y las docentes que ejercen sus labores en el aula y no en la intervención como tal, han incorporado paulatinamente en su accionar la diversidad migrante en las escuelas, lo cual favorece el aprendizaje del estudiantado. Los y las docentes se ven obligados a seleccionar o construir las herramientas que les permitan comprender los diferentes acontecimientos que se suceden ante sus ojos y ante sus pensamientos, de la manera más adecuada posible (Fariñas, 2003). Incluso las pequeñas acciones realizadas en el aula cobran relevancia tanto en asignaturas como educación física, matemáticas e historia. Así los mismos docentes y asistentes profesionales de la educación han realizado un trabajo autónomo, que se ha guiado por un conocimiento personal y exploratorio de la realidad.

Por lo tanto, las condiciones como la ausencia de una definición de políticas públicas destinadas al trabajo psicosocial con estudiantes migrantes interviene en la creación de dispositivos no institucionalizados.

Asimismo, la vulnerabilidad social y económica de las familias migrantes en las escuelas revela una realidad donde la precarización de la vida en Chile se refleja en su estudiantado. Esto se ha visto agravado actualmente debido a la pandemia por covid-19 y el sistema escolar parece ser uno de los campos más afectados, amenazando y condicionando su funcionamiento (Quiroz,

2020), lo cual ha generado nuevas intervenciones y dispositivos por parte de los equipos interventores.

El aislamiento social obligó a mantener nuevas formas de contacto entre las escuelas y el estudiantado utilizando herramientas tecnológicas para vincularse; sin embargo, la desigualdad de ese contacto se ha hecho notorio, sobre todo en estudiantes y familias en situación de pobreza, por lo que los dispositivos han debido de enfocarse en sostener el vínculo para que no queden fuera del sistema, además del apoyo en cada situación escolar y familiar.

De esta manera las intervenciones psicosociales y dispositivos permiten un mejor desenvolvimiento del estudiante migrante en el sistema escolar.

En ese sentido, los dispositivos no institucionalizados, autogestionados por la mayoría de los/as profesionales de las escuelas, influyen de manera positiva en los y las estudiantes, ya que desarrollan parámetros distintos a los preestablecidos por los agentes estatales vinculando a las familias con el proceso psico socioeducativo, lo cual sugiere un abordaje mayor e integral en esta situación.

En virtud de lo anterior, la construcción de propuestas de intervención y de dispositivos que trabajen lo psicosocial y educativo en las escuelas desde la óptica de la frontera es relevante, ya que permite reconocer las realidades y subjetividades del estudiantado migrante interpelando a su singularidad cultural y desarrollo personal y social.

Figura 4. Modelo comprensivo general

Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.

Castillo, D.; Santa Cruz, E. y Vera, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. DOI: https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575

Dirección de Educación Ilustre Municipalidad de Santiago (2020). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. Santiago de Chile.

Fariñas, G. (2003). La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. Revista *Educación,* (108).

Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, *18*, 7-31.

Foucault, M. (1983). *El discurso del poder.* P. 184. México: Folios Ediciones.

Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Madrid, España: Siglo XXI.

Fundación cAp, (2020). Programa aprender en familia. Educación parvularia. Cartilla 3. Aprendizaje socioemocional: ¿qué es y cómo desarrollarlo? Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Discovering Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine.

Instituto Nacional de Estadísticas, Departamento de Extranjería y Migración (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Leiva, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, (29), 211-228.

Ley 21325 (11 de abril de 2021). Ley de Migración y Extranjería.

Malik, B. (2013). Capítulo I: fundamentación teórica o los errores de la razón. En Sanz y Torres. S. LM. (eds.). *Asesoramiento e intervención socioeducativa. Casos prácticos*. Pp.17-49. Argentina: Espacio.

Martínez, M. F. y Martínez, J. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del Psicólogo, 39*(2), 96-103.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona, España: NED ediciones.

Quiroz, C. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas. *Rev. Int. Educ. Justic. Soc.*, *9*(3e): 1-6.

Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(3), 47-62.

Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, (350), 277-300.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid, España: Síntesis.

Vélez, D. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas.* Argentina: Espacio.

Viscarret, J. J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social.* España: Difusora Larousse - Alianza Editorial.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de investigación aplicada

CAMBIO ORGANIZACIONAL DE LAS ESTANCIAS INFANTILES DE LA CIUDAD DE MÉXICO*

ORGANIZATIONAL CHANGE OF CHILD CARE CENTERS IN MEXICO CITY

Autora
LAURA GÓMEZ

Cómo citar este artículo:
Gómez, L. (2022). Cambio organizacional de las estancias infantiles de la Ciudad de México. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 122-144. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

CC BY

**Se agradece de manera especial al Grupo de Investigación en Economía del Cuidado y Autonomía Económica (Giecae) de la Escuela Superior de Economía (ESE), y al Grupo de Investigación en Cooperativismo y Organizaciones de la Economía Social y Solidaria, ambos del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para la realización de esta investigación.*

LAURA GÓMEZ

Mexicana. Máster en Ciencias de la Economía. Doctoranda en Gestión y Política de la innovación. Instituto Politécnico Nacional SEPI-ESE, México.

Correo electrónico: laura_83@hotmail.com.

: https://orcid.org/0000-0001-6968-6707.

Artículo recibido el 14 de enero 2022

aceptado el 19 de mayo de 2023

Resumen

Las estancias infantiles surgen en el Estado de Guerrero a finales de los años treinta a partir de la inserción de la mujer en el mundo laboral, conllevando al surgimiento del cuidado infantil. Durante el siglo XX las guarderías se reestructuran y el Estado asume la responsabilidad de apoyar a las estancias infantiles mediante subvenciones. Sin embargo, la austeridad económica en México y la falta de transparencia de la información financiera fueron factores determinantes para el recorte presupuestal en 2019, por lo que el objetivo de esta investigación es analizar el cambio en la gestión organizacional de las estancias infantiles de la Ciudad de México, ya que la reestructuración las direccionó a pensar en el cooperativismo para su sobrevivencia y fortalecer su estructura organizacional, además de seguir generando bienestar y confort social. El análisis realizado es a través de un estudio de gabinete; es decir, teórico contextualizando históricamente a las estancias infantiles, unido al análisis cualitativo de entrevistas virtuales llevadas a cabo por el Grupo de Investigación en Economía del Cuidado y Autonomía Económica del Instituto Politécnico Nacional de la Escuela Superior de Economía, considerando a aquellas como parte de la Unión de Cooperativas de la Ciudad de México. Finalmente, los resultados muestran que la reestructuración les permitió una mayor participación en apoyos económicos, sociales y comunitarios, una mejor transparencia de datos financieros hacia la sociedad, así como mostrar la importancia del cuidado para los niños y niñas y de las estancias que lo proveen.

PALABRAS CLAVE

políticas de cuidado, población vulnerable, empresas de cuidado gestionadas por los trabajadores

Abstract

Child day care centers emerged in the State of Guerrero at the end of the 1930s as a result of the insertion of women into the labor market, leading to the emergence of childcare. During the 20th century, daycare centers were restructured, and the State assumed the responsibility of supporting childcare centers through subsidies. However, the economic austerity in Mexico and the lack of transparency of financial information were determining factors for the budget cut in 2019, therefore, the objective of this research is to analyze the change in the organizational management of childcare centers in Mexico City, since the restructuring directed them to think about cooperativism for their survival and strengthen their organizational structure, in addition to continue generating welfare and social comfort. The analysis carried out is through a desk study, that is, a theoretical study historically contextualizing the childcare centers, together with the qualitative analysis of virtual interviews conducted by the Research Group on Care Economy and Economic Autonomy of the National Polytechnic Institute of the School of Economics, considering them as part of the Union of Cooperatives of Mexico City. Finally, the results show that the restructuring allowed them a greater participation in economic, social and community support, a better transparency of financial data towards society as well as to show the importance of care for children and of the centers that provide it.

KEYS WORDS

care policies, vulnerable population, worker-managed care enterprises

INTRODUCCIÓN

El cuidado, palabra sencilla de pronunciar y de escribir pero que abarca una diversidad de significados desde el contexto social; internacionalmente, el cuidado ha tomado relevancia debido a la lucha por la igualdad de género y derechos; sin embargo, la esencia del cuidado radica en los hogares y en la familia. La definición del cuidado se ha complejizado desde que la mujer incursionó en el mundo laboral, por lo que, la noción de cuidados se ha vuelto clave para las políticas (Batthyány, 2021) ya que el Estado, la propia familia, las organizaciones encargadas del cuidado y el mercado reformulan el debate en términos de compartir las responsabilidades de lo que implica el cuidado (Batthyány, 2021).

La maternidad, la división del trabajo doméstico, así como la vida familiar y laboral, ha hecho que el Estado sea quien tome el papel que generalmente limita la protección de la madre trabajadora en el marco del régimen laboral formal y la provisión del cuidado infantil (Batthyány, 2015) que, por consiguiente, las políticas públicas deben de abarcar aquellas acciones públicas referidas a la organización social y económica del trabajo (Cabrera, 2017) garantizando el bienestar diario físico, psicológico y emocional para las personas que requieren de algún tipo de cuidado.

Las políticas de cuidado deben de considerar tanto el cuidado proporcionado como las acciones que prestan o brindan las personas cuidadoras, incluyendo las medidas destinadas a garantizar el acceso a servicios, tiempo y recursos para cuidar y ser cuidado (Cabrera, 2017), asimismo debe de incluir la procuración de la calidad del cuidado proporcionado, así como las regulaciones y supervisiones hacia los cuidadores.

Por ello, el cuidado se interconecta con el goce de libertades sustantivas e indispensables que expanden las capacidades de las personas para vivir (Sojo, 2011). El cuidado además de proporcionar bienestar procura el confort físico, psicológico y afectivo, por lo que es incuestionable que niños y niñas necesiten ser cuidados desde que nacen; es decir, un cuidado que abarca la alimentación, salud, estimulación temprana, el amor y todo aquello que les garantice un desarrollo pleno (Pautassi y Nieves, 2011) siendo entonces el cuidado concebido como una actividad femenina generalmente no remunerada, sin reconocimiento ni valoración social debido al lazo afectivo desarrollado en el periodo de gestación (Batthyány, 2007).

No obstante, los gradientes de cuidado varían según la edad, el grado de vulnerabilidad y de su estado de salud (Sojo, 2011) definiéndose al cuidado infantil como la acción de ayudar a un niño o niña dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana (Batthyány, 2007), con cuidados

provenientes principalmente de los hogares y de la figura materna, aunque en ocasiones se suela contar con la colaboración del padre u otro miembro de la familia o de la comunidad adquiriendo de alguna forma provisión pública o de mercado de cuidado (Pautassi y Nieves, 2011).

Entonces, el cuidado infantil no es cuestión de lo familiar o comunitario, sino que se configura como una necesidad de todas las personas, por naturaleza interdependientes (Cerri y Alamillo-Martínez, 2012); es decir, que en las actividades de cuidado participan, de forma directa o indirecta, no solo las familias y hogares, sino también el Estado por medio de estancias u organización dedicadas al servicios de cuidado infantil. Sin embargo, a pesar del apoyo recibido por la familia o la comunidad, las responsabilidades de cuidado de las mujeres se intensifican cuando tienen hijos y/o hijas menores de seis años (OIT y Wiego, 2018) y tiene el deseo de superación profesional. En México, el aumento de las responsabilidades del cuidado recae en las mujeres ya que la mayor parte del trabajo de cuidado infantil se lleva a cabo al interior de los hogares de manera no remunerada, por lo que una gran cantidad de niños y niñas menores de seis años queda bajo el cuidado materno (Estrada, 2020); mientras que el papel del Estado es el de actuar como agente proveedor de servicios y como un ente regulador de las contribuciones de otros pilares del bienestar

Factores que dirigen a estados de estrés y preocupación ya que la ausencia de pago monetario por el trabajo no remunerado y las normas de género infravaloran el trabajo de cuidado y lo consideran responsabilidad de las mujeres (OIT y Wiego, 2018) ocasionando que prevalezcan estereotipos de género y una brecha en la división de trabajo doméstico debido al encauce social y cultural del papel de las mujeres.

Ahora bien, en el contexto sociohistórico de México, la inclusión de la mujer al mundo laboral fue detonante para la creación de guarderías que se originaron durante el gobierno de José Inocente Lugo (1935-1937) en Iguala, Guerrero, cuando se incluyó a la primera mujer presidenta municipal en Chilpancingo, Guerrero (1936 y 1937). Durante el mandato de la profesora Aurora Meza Andraca, quien desempeñó sus funciones sin goce de sueldo, y que como presidenta brindó pauta a la creación de la primera guardería infantil (Valles, 2014) anteponiendo el valor de las mujeres en el mundo laboral.

La guardería fue considerada el lugar en donde las mujeres guardaban a los niños y/o niñas. A mediados de los años setenta que las guarderías vivieron su apogeo, ya que de 137 mil menores inscritos a principios de la década, incrementó a 1.976.537, ocasionando que el Estado se insertara participativamente en los servicios de cuidado a partir de la construcción de la Coor-

dinación de Guarderías Infantiles de Secretarías de Estado e Instituciones Descentralizadas (Guevara, 2002).

Brindar cuidado infantil representó bienestar y confort a la población; sin embargo, en el siglo XXI el Estado, a través de la política pública, subdivide a las Estancias Infantiles (EI) en (1) Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (Estrada, 2020); (2) estancias del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (Issste), y (3) en EI de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), instituciones que proveen cuidado y tratar de comprender el papel del cuidado en la sociedad.

Por consiguiente, en 2007 el Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras de la Sedesol, ahora Secretaria de Bienestar (SB), propuso que el servicio de cuidado infantil se proporcionara hasta los cuatro años de edad y que estuviese dirigido principalmente a madres solteras o casadas, en situación laboral activa de manera informal, a madres estudiantes y a padres solteros que contaran con la custodia de su niño o niña, ampliando la plantilla de beneficiarios. Sin embargo, en 2019 el gobierno de Andrés Manuel López Obrador anunció una reducción presupuestaria para las EI, (1) debido al trato discrecional en las asignaciones, (2) la falta de atención a sectores prioritarios de la población, (3) cobros indebidos, y (4) a los diversos actos de corrupción asentados por las autoridades competentes originando una etapa de austeridad en el servicio de cuidado infantil evitando una inserción plena en el mercado laboral (Nieves y Robles, 2016) que trajo consigo un declive en las EI.

La complejidad de la gestión organizacional que habían construido las EI comienza a tambalearse; los niños y niñas inscritos en el Programa de Estancias Infantiles (PEI) presentaban buen cuidado, alimentación saludable, educación y notablemente más desarrollados (Lezama, 2009) a pesar del sistema complejo con base social, político y una técnica de diseño específica (Narváez; Gutiérrez y Senior, 2011). Además de que, el PEI coadyuvó a un aprendizaje constante para los actores manteniendo una estructura organizacional fundamental con flujo de información constante dentro de la organización estableciendo relaciones sólidas (Rivera; Rojas, Ramírez y Álvarez, 2005).

El recorte presupuestal, la estructura organizacional y el sistema económico-político, condujeron a las EI a un plan emergente de subsistencia mediante una reestructuración organizativa, siendo el objetivo de esta investigación analizar el cambio en la gestión organizacional de las EI de la Ciudad de México tras el recorte presupuestal en 2019.

Método

Se utiliza una metodología de carácter mixta, debido al involucramiento de técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo. Inicialmente se realiza un trabajo de gabinete, que incluye una revisión de literatura teórica que contextualiza a las EI de México, por tanto, se tomaron en cuenta diez EI, principalmente de las alcaldías Tlalpan y Álvaro Obregón, dada la amplitud del universo de las EI de la Ciudad de México (1446 EI), como también por la capacidad de generación de empleos y el empoderamiento de las mujeres (Redacción, 2021), que se presenta en esta demarcación geográfica de la Ciudad de México, que permite brindar el servicio de cuidado infantil a una alta concentración de población; mientras que, la alcaldía Tláhuac, los conceptos igualdad de género y la erradicación de la desigualdad (Cárdenas, 2019) en el trabajo no remunerado son factores cruciales para la presente investigación.

El método de recogida de información es a través de entrevistas semiestructuradas realizadas de manera virtual en un tiempo aproximado de tres horas. Así es posible identificar desde el inicio la diversidad de problemas afrontados por las EI tales como: (1) escasez de recursos económicos, (2) falta de capacitación a los docentes así como de equipamiento, (3) baja matrícula y (4) altos costos de operación destacando (4a) las cuotas de recuperación bajas debido a la disminución de niños y niñas inscritos e inscritas a partir del recorte presupuestario, (4b) falta de pago de cuota (colegiatura) oportuna y (4c) falta de disposición de instrumentos financieros, físicos y gubernamentales.

Asimismo, también se manifestó la falta de promoción y publicidad en el entorno local y una decadente imagen pública ocasionada por proporcionar información públicamente sobre el destino de los recursos financieros otorgados el Estado. Sin embargo, la importancia del cuidado infantil no ha dejado que la falta de recursos monetario implique el cierre de EI, debido a que los primeros años de vida de los seres humanos son esenciales (Rebello, 2017), ya que la comunidad científica ha encontrado pruebas crecientes de que los lactantes y los niños y niñas, a través de experiencias lúdicas positivas, están en constante aprendizaje, conexión y relación con su entorno.

Finalmente, este artículo comienza con el primer apartado introductor; luego se contextualiza el origen de las guarderías y su transformación, así como la reestructuración organizacional, representada en organigramas realizados a partir del recorte presupuestal. Para posteriormente, dar cuenta de los resultados en función de la importancia del cuidado infantil y la reestructuración organizacional de las EI y; por último, se encuentra el apartado de conclusiones.

LAS ESTANCIAS INFANTILES EN LA CIUDAD DE MÉXICO: PROBLEMÁTICA Y ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Actualmente, la creciente demanda por servicios de cuidado para infantes (Caridad y López, 2015) originó el sistemas de cuidado dirigido a madres trabajadoras, estudiantes e incluso a padres solteros, debido a que en México la educación y el desarrollo profesional forman parte esencial del crecimiento económico y laboral; sin embargo, en ocasiones el cuidado infantil suele retrasar o eliminar los deseos de superación, por lo que las EI tienen la capacidad de brindar servicios de cuidado a los niños y niñas.

La posibilidad de que los hogares deriven responsabilidades de cuidado a instituciones extradomésticas depende de la envergadura y características de la oferta de servicios (Rodríguez y Marzonetto, 2015); no obstante, las desigualdades de una sociedad, tal como el caso de México, el papel que desempeña el Estado en los servicios de cuidado suele representarse mediante el (1) derecho a las licencias por maternidad en el mercado laboral, (2) la provisión de servicios educativos a través de los jardines maternales e infantiles, y de (3) los programas sociales orientados a niños y niñas (Rodríguez y Marzonetto , 2015), por lo que el recorte presupuestario dejó entrever las desigualdades económicas y sociales que se viven en las EI de la Ciudad de México.

Las EI son cruciales para las mujeres que laboral en el sector informal dado la falta de recursos económicos, la ausencia de un número de afiliación social o el hecho de no contar con algún familiar que desempeñe el papel de cuidador. Por lo que el Estado brindaba subvenciones a las EI, en 2008 contaron con un presupuesto de 1712 millones de pesos (Sedesol, 2008) ocasionando que la demanda del servicio de cuidado incrementara, así como su infraestructura, contabilizando 8.161 EI que atendían a 244.387 niños y niñas y con 226.119 titulares beneficiados, aumentando para 2018 a 1.154 EI con una matrícula de 59.569 niños y niñas, según datos de la Sedesol.

A pesar de la importancia, bienestar y confort que representaban las EI, en 2019 el recorte presupuestal del 50% y el cambio de destinatario de las subvenciones afectó a 150 programas de política social (Estrada, 2020) expresándose que algunas de las razones fueron la divulgación del mal manejo financiero y la malversación de fondos.

Las subvenciones que se otorgaban era un subsidio de $ 900.00 (para cada niño o niña sin discapacidad) y de $ 1.800.00 para menores con alguna discapacidad, subvención que era destinada a la EI reduciendo el pago de cuota, es decir, los padres y madres pagaban una colegiatura mínima; de

acuerdo con la Sedesol este subsidio era entregado directamente a las EI, asimismo recibían una cuota de $ 70.000.00 mensuales que eran utilizados para realizar alguna adecuación o compra de mobiliario y equipo.

Otro monto percibido por las EI era destinado al pago de póliza de seguro de responsabilidad civil y daños a terceros; de igual manera recibían apoyo económico (cantidad no especificada) para solventar algunos de los gastos relacionados, como la elaboración de un programa interno de protección civil. Por tanto, las EI sufrieron un recorte presupuestario bastante substancioso además del retiro de subvenciones y apoyos económicos, lo que repercutió inmediatamente en bajas escolares y ausencias prolongadas, así como de descuido de infraestructura y administrativo.

Además de la problemática de las bajas o ausencia de los niños y niñas, las EI comenzaron a notar la ausencia de algún mecanismo o agente regulador observador para que los subsidios fuesen entregados en mano y destinados exclusivamente al cuidado y a la atención integral infantil; es decir, una ausencia de responsabilidad del Estado en la provisión de estos servicios (Salvador, 2007).

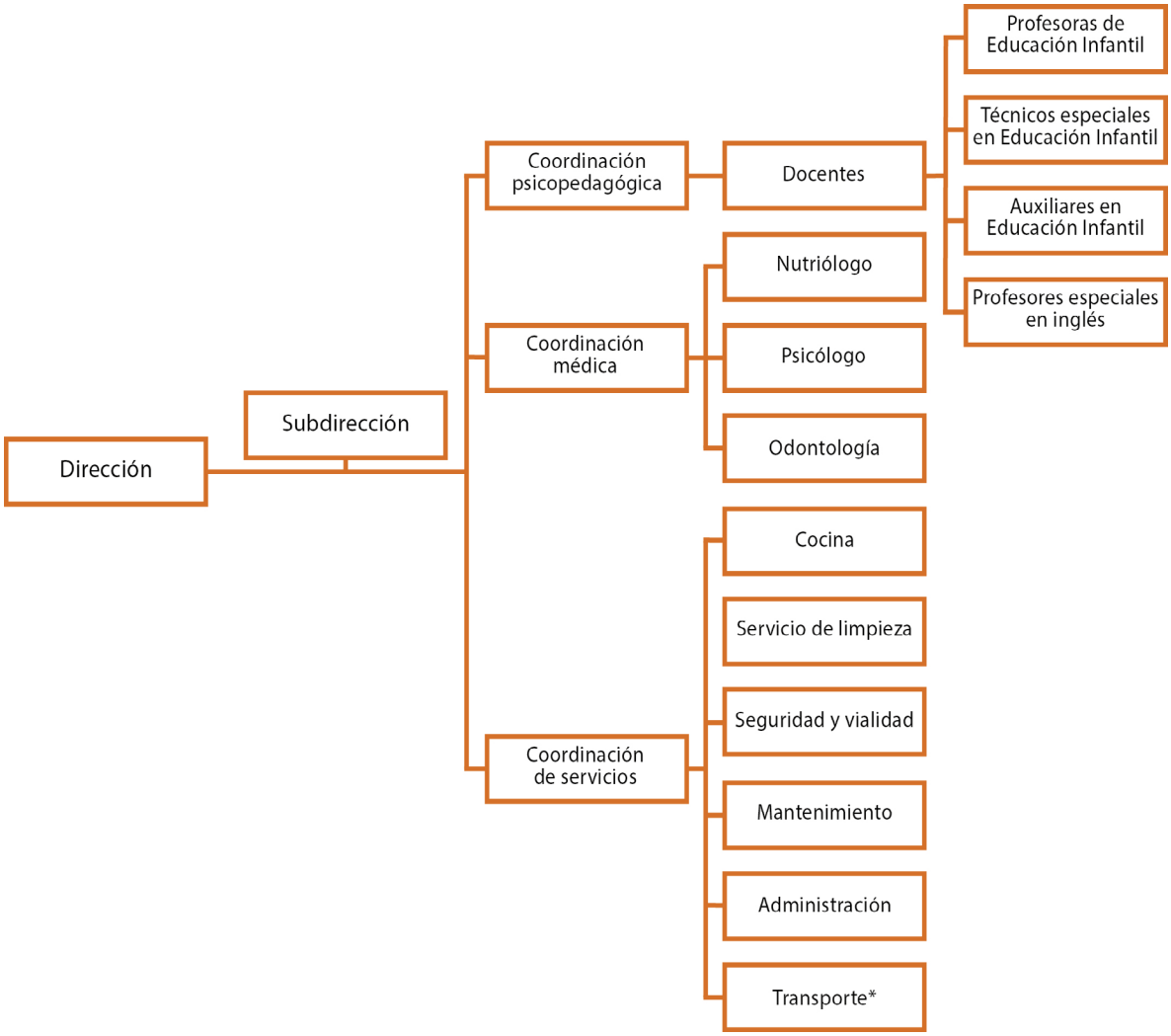
A pesar de que las guarderías fuesen creadas para guardar a los niños y niñas de madres trabajadoras, el cuidado infantil se volvió esencial para el bienestar y confort social, por lo que las responsabilidades fueron compartidas con el Estado, convirtiendo a las EI, según Gilardi (2018), en un lugar donde los niños y/o niñas podían jugar e interactuar con más compañeros y/o compañeras, un espacio donde desarrollarían una temprana vida social e interactuarían desde su nacimiento.

Así como los niños y niñas encontraron en las EI un lugar para convivir y ser cuidados, la estructura organizacional de las EI fue la clave para su éxito debido a su clara gestión administrativa interna de los recursos, tangibles e intangibles (humanos, financieros, de conocimiento, físicos, de sistemas de información y comunicación, normativos, relaciones personales, entre otros) para alcanzar metas u objetivo enfocados en el cuidado infantil.

Por tanto, en 2007 las EI tenían un esquema jerárquico general que afianzaba una buena estructura organizacional, encabezada por una dirección y una subdirección subdividida en tres coordinaciones (psicopedagógica, médica y de servicios). Por su parte, la coordinación psicopedagógica representaba a los profesores, técnicos especiales, auxiliares y profesores especiales; mientras que, la coordinación médica se enfocó en el área nutricional, psicológica y odontológica, y la coordinación de servicios englobó las actividades de cocina, limpieza, seguridad y vialidad, así como el mantenimiento, administración y, en algunas ocasiones, el transporte (Figura 1).

El organigrama permitió a las EI tener una representación gráfica de la estructura orgánica, así como la posición de las áreas que la integran (Thompson, 2012), aunque la falta de una buena gestión de las EI limitó sus actividades administrativas, ya que una inquietud manifestada durante las entrevistas fue la falta de creación de figuras gubernamentales claras dirigidas específicamente a la atención integral, diferenciada con la de las grandes escuelas.

Figura 1. Organigrama de las estancias infantiles de acuerdo con el Programa de Guarderías y EI para apoyar a madres trabajadoras en 2007



Fuente: Elaboración propia con inspiración obtenida de las entrevistas virtuales realizadas por el Grupo de Investigación de Economía del Cuidado y Autonomía Económica (2019).

Esta ausencia participativa del Estado condujo a las EI a tener una gestión estratégica dependiente de los activos físicos, del fortalecimiento de modernización del Estado y de la gestión del cambio (Dufuor Ingelmo, 2014)

que junto con el recorte presupuestario provocaron una escasez de recursos para satisfacer la necesidad de cuidado infantil.

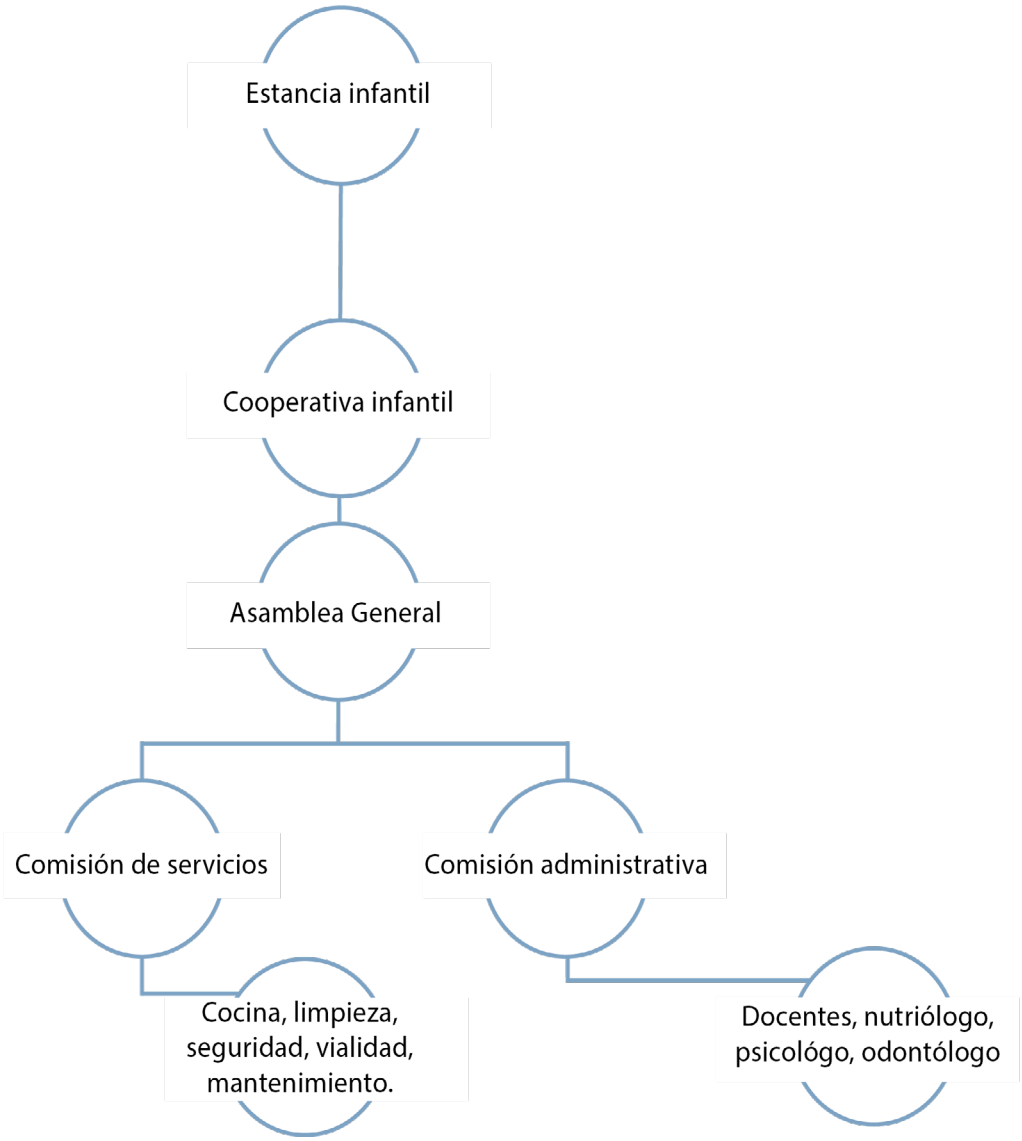
Las EI tuvieron presente que la organización del cuidado era la clave para que las sociedades aspiraran a ser más igualitarias (Olivo, 2016); es decir, las EI estaban conscientes de que el cuidado sería el camino que seguir para generar una división del trabajo doméstico más equitativo e igualitario contribuyendo a elevar la inserción laboral de la mujer.

Es entonces que el campo de cuidados se convierte en un paso ineludible para construir sociedades más igualitarias (Olivo, 2016) mediante la formación de redes cooperativistas tejidas por las mismas EI, elevando el nivel de competencia más eficientemente y promoviendo al mismo tiempo la generación de empleos decentes (Mora, 2012) y, al mismo tiempo, disminuyendo las desigualdades sociales y la pobreza a través de la valorización del cuidado infantil; no obstante, la reestructuración de la organización coadyuvaría también a reorganizar un organigrama de una estructura más igualitaria entre los socios y la comunidad para compensar el problema financiero del recorte presupuestario.

El cooperativismo puede aportar soluciones a problemas concretos de la educación y a crear empleos y mantener los puestos de trabajo de los socios y trabajadores (Inglanda, Sastre y Villaroya, 2015) además de que facilita la práctica de la planificación, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario (Vázquez; Liesa y Lozano, 2017).

Por tanto, la cooperativa, asociación autónoma de personas unidas de forma voluntaria para satisfacer necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales en común, mediante una empresa de propiedad conjunta y de gestión democrática (Gallardo y Castilla, 2015) coadyuvó para que la restructuración de las EI fuese más fácil recorrer el camino a través de lo social para seguir brindando los servicios de cuidado infantil.

Figura 2. Organigrama de las estancias cooperativas infantiles 2021



Fuente: elaboración propia con inspiración obtenida de las entrevistas virtuales realizadas por el Grupo de Investigación de Economía del Cuidado y Autonomía Económica (2019).

Entonces, como se observa en la Figura 2 el organigrama de las EI cambia a una estructura más cooperativista debido a la escasez de recursos disponibles en relación con las necesidades (Carrasco, 1996) además de que sobre la base de las entrevistas realizadas se decidió qué personal de las coordinaciones fuesen socios que conformarían a cada una de las EI, permitiéndoles formar una asamblea general y dos comisiones: (1) formada por los socios (comisión administrativa), y (2) por padres y madres de los niños y niñas (comisión de servicios) siendo el organigrama una visualización de las EIC. ACÄ

Breve análisis de las estancias infantiles en la Ciudad de México

Debido a que la primera guardería del Estado de Guerrero fungió como un lugar para guardar a los niños y/o niñas de madres trabajadoras, en el contexto actual las guarderías, ahora EI, suelen ser lugares proveedores de cuidado, protección, resguardo, enseñanza y espacios de aprendizaje y convivencia infantil que, por ende, resultan ser contenedoras de valores y principios sociales y solidarios que alientan el bienestar y confort de la población tal como la primera guardería.

Por consiguiente, en 2008 mediante el PEI las EI contaron con un presupuesto de 1.712 millones de pesos (Sedesol, 2008) los cuales se destinaron a 8.161 EI que atendían a 244 387 niños y niñas; en 2016 las EI incrementaron a 9.195 con 315.000 niños y niñas: mientras que, de acuerdo con datos de la Sedesol, para septiembre de 2018 se contabilizaban 9.315 EI con 303.956 niños y niñas, por ende, el recorte presupuestario, de acuerdo con Estrada (2020), ocasionó una diferencia financiera abismal ya que mientras en años anteriores el PEI contaba con un presupuesto de $ 4.070.260.00 para enero de 2019 su presupuesto fue de solo $ 2.041.621.00.

Trayendo escasez de recursos financieros disponibles (Carrasco, 1996) y un pensamiento hacia una reestructuración de las EI mediante el cooperativismo enfocándose en la eficiencia de brindar cuidado infantil de calidad durante los primeros años de vida (Caridad y López, 2015) con aprendizajes educativos, culturales o sociales en edad de absorción mental

Por tanto, las EI deben de mantener no solo una alta cobertura, sino también una alta calidad en la entrega del cuidado infantil (Pérez-Escamilla, 2017), asimismo deben de ser centros operativos en espacios o en lugares específicos con trabajadores especializados con remuneración económica, ya que las EIC suelen conformarse comunitariamente; es decir, las EIC juegan un papel clave en la educación de los infantes con el involucramiento de los padres o madres en el cuidado sensible y cariñoso de los niños o niñas además de atender retos nuevos (Pérez-Escamilla, 2017).

Desde el contexto de la primera guardería en Guerrero hasta la reestructuración de las EI a EIC el significado del cuidado infantil ha abarcado desde la simplicidad de guardar niños y/o niñas hasta el constante aprendizaje educativo y la convivencia sana, así como la implicancia de la transmisión de valores sociales, morales y cívicos; es decir, un cuidado infantil ampliado que adquiere mayor importancia social en las EIC en el contexto actual.

Por tanto, en esta breve investigación del universo de las 9.315 EI que se contabilizaron en 2019 en México de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), y de las 1446 correspondientes a

la Ciudad de México, se tomaron en cuenta diez EI, principalmente de las alcaldías Tláhuac y Álvaro Obregón, ya que de acuerdo con el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (Denue) se encuentran formalmente establecidas y forman parte de la Unión de Cooperativas de la Ciudad de México.

RESULTADOS

A través del análisis de la información se establece una reestructuración organizacional en la EI, que migra hacia el cooperativismo para su sobrevivencia, lo que permite fortalecer su estructura organizacional, además de continuar generando bienestar y confort social.

La importancia social y económica del cuidado infantil

El cuidado infantil por parte de las EI ha contribuido a la realización personal y laboral de mujeres-madres y de varones (padres solteros). Se señala que los niños y niñas son un grupo económico vulnerable de dependencia, y que las EI les brinda tranquilidad a los padres y madres, ya que sus hijos e hijas se encuentran en un lugar seguro con personal capacitado en el cuidado infantil. Por ello, se entreteje una red de cuidado social, que incluye a diversos actores, como son las madres y padres solteros, los cuidadores, los equipos profesionales que apoyan la labor y los equipos gestores que administran dichas instancias.

Asimismo, se considera que el cuidado infantil es de gran relevancia, debido a la participación que se genera en la comunidad, ya que las EI contribuyen a la activación de la economía local, como también son generadoras de empleos y que, por tal razón, se vinculan con la economía de su entorno, particularmente con proveedores y usuarios locales.

La relevancia del cuidado infantil en la EI

> Las madres y padres, en términos generales, valoran la posibilidad de tener un lugar seguro para dejar a sus hijos, ya que esto les permite trabajar y obtener ingresos; sin embargo, no consideran que estos espacios sean formativos y favorecedores del desarrollo infantil. Por ello, suelen menospreciar el trabajo de cuidado infantil de las EI considerándolas como *escuelitas* o como lugares de guarda de los niños y niñas, en espera del ingreso *a la escuela de verdad*; así se suele minimizar el aprendizaje que adquieren los niños y niñas en las EI. Identificandose un escaso

conocimiento de la impotancia del desarrollo integral de los niños y niñas, prevaleciendo concepciones y patrones familiares establecidos culturalmente.

La importancia de la gestión organizacional de la EI

De acuerdo con Narváez; Gutiérrez y Senior (2011), la complejidad en las organizaciones es incremental, de acuerdo con la construcción de los conocimientos, los cuales están en función de la racionalidad y de los diferentes procesos que se llevan a cabo. Por tanto, el incremento de la capacidad de cada una de las EI unido al aumento de la cantidad de EI, favorecen tejer una red compleja, encargada de brindar cuidado infantil en un entorno comunitario donde dicha temática no es importante para la población, en tanto, desarrollo integral de niños y niñas.

Por ello, se identifican las diferentes problemáticas burocráticas y gubernamentales que genera el valor público del servicio del cuidado infantil.

Necesidades de los actores sociales para llevar a cabo las funciones del cuidado infantil

Se considera como necesario el reposicionamiento social de las EI como centros educativos a partir de la difusión gubernamental, centrada en información que rescate su valor formativo y potenciador del desarrollo de niñas y niños, que debe ser vinculado con las políticas públicas asociadas con la infancia. Además es prioritario contar con recursos públicos que garanticen la operabilidad con calidad y calidez de las EI.

Resulta relevante contar con asesorías y subsidio gubernamental para cumplir con requisitos esenciales como las carpetas de protección civil, capacitaciones de personal docente, así como en la regulación de las EI. No es menos importante, pero es esencial para cada uno de los actores que labora en las EI, solicitar protección social y espacios de difusión.

A pesar de que el recorte presupuestal de las EI fue un factor detonante para pensar en el cooperativismo, la actual pandemia fue un determinante decisivo para que el cooperativismo se pusiera en práctica en las EI, ya que además de brindar una economía más equitativa fomenta la solidaridad y la ayuda mutua, y fortalece las relaciones humanas, básicas para el cuidado infantil.

De estancias infantiles de cuidado (EI) a estancias infantiles cooperativistas (EIC)

Debido a que la cooperativa es una asociación autónoma de personas que se han unido de forma voluntaria para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales en común, mediante una empresa

u organización de propiedad conjunta y de gestión democrática (Gallardo y Castilla, 2015), suelen actuar conforme a valores y principios que definen su naturaleza y su perfil empresarial (Cracogna, 2015).

Por ello, las cooperativas cuentan con una identidad propia, participación comunitaria y sostenibilidad, por lo que, al ser establecidas y dirigidas por trabajadores de la economía informal y formal son una solución para atender las necesidades de cuidado de las mujeres trabajadoras, al tiempo que ayudan a proteger los derechos laborales de los cuidadores (OIT y Wiego, 2018).

Así, las necesidades de cuidado infantil, la participación comunitaria y las relaciones sólidas que las EI lograron establecer a través del tiempo, fueron determinantes para permitirles poseer la capacidad de restructuración organizacional, clave para que las EI se transformaran en EIC con un replanteamiento y consideración de los elementos más profundos como valores, comportamiento, cultura y métodos (Calderón; Cuartas y Álvarez, 2009) característicos de las EIC.

El cambio en la cultura organizativa fue un facilitador en la reestructuración organizacional de las EI, ya que su sobrevivencia es vital para la sociedad dependiente de un ejercicio redituable entre la misma organización y el trabajador (Sánchez, 2017) generándose efectos positivos para las EIC.

Tras el recorte presupuestal, la reestructuración de las EI fue clara, su finalidad seguía en el camino de brindar el servicio de cuidado infantil; sin embargo, las EIC resultaron ser un espacio que promueve las necesidades de cuidado, unido a ejercer una voz colectiva, con el fin de negociar con el gobierno, a diferentes niveles, la prestación pública de servicios de cuidado (OIT y Wiego, 2018) y de tareas necesarias para el sostenimiento de la vida cotidiana y de su reproducción intergeneracional. Así como el involucramiento de prácticas que constituyen la acción material, física de cuidar (Guerrero; Ramacciotti y Zangari, 2019).

La atención y la afectividad al igual que los servicios de cuidado brindados a los niños y niñas por las EIC son cruciales en los primero años de vida, son parte esencial de las necesidades de la actual sociedad trabajadora, que contribuyen a que la comunidad sea más equitativa en el trabajo doméstico y, por consiguiente, la calidad de los servicios de atención y educación de la primera infancia son un factor determinante, en tanto, efectos positivos (Rozengardt, 2020) en las EIC.

Las causas que fortalecieron la idea de reestructurar organizacionalmente a las EI fueron la reducción presupuestal que condujo a un decrecimiento en la matrícula de las EI. De atender diariamente a 65 niños y niñas en 2018 a brindar atención a un 50% de ellos para mediados de 2019, agravándose

para 2020 con la pandemia de covid-19; unido a la ausencia de subsidios por parte del Estado, así como la falta o atraso de pago de cuotas por parte de las madres y padres, lo que permitió la implementación del cooperativismo, que posibilita la sobrevivencia y el involucramiento de la comunidad en el cuidado infantil.

Así, el cooperativismo favorece relaciones igualitarias de las actividades, como también un fácil acceso a los recursos públicos financieros de la Secretaria de Trabajo y Fomento al Empleo (STyFE). Además, se generan redes comunitarias y alianzas benéficas para la comunidad.

El papel de la economía social y solidaria (cooperativas) en el cuidado infantil

La cooperativa se forma con personas que se desempeñaban laboralmente en las EI, ya que la ausencia de recursos financieros facilitó problemas en el pago sueldos de los trabajadores. Por ello, el cooperativismo implementa una economía social, que permite relaciones de colaboración, que fortalecen los vínculos de la comunidad y la EIC.

Se desarrollan estrategias asociadas con la generación de ingresos, ya sea materiales o a través de la participación en actividades de apoyo. Aquellos que no pueden cubrir el pago de forma monetaria, lo realizan mediante la realización de actividades como: el abrir y cerrar planteles, colaborar en la vigilancia y en la limpieza, entre otras. También mediante el enfoque cooperativista y solidario, ha sido posible ganar la confianza de los padres y madres para reeducarlos en temas cívicos y acceso a la información.

La falta de asesoramiento gubernamental llevó a las EI a solicitar información y acompañamiento académico para su reestructuración cooperativista, lo que ha ayudado a una mayor inclusión financiera por parte del gobierno, pero sin supervisión alguna. Sin embargo, es relevante obtener la participación el Estado a través de distintos tipos de proyectos de apoyo económico para las EIC. Los cuales pueden enfocarse en la infraestructura, mobiliario y equipo. A su vez, es necesaria la actualización de docentes, para que estos espacios sean reconocidos como lugares de desarrollo integral del niño y/o niña.

Es destacable los cambios conductuales, sociales, psicológicos y económicos como consecuencia de las distintas acciones tomadas en las EIC, en el propio niño y/o niña, familia, comunidad local y en los propios socios cooperativistas. En general, las EIC reconocen que constituirse y operar como cooperativas en el corto tiempo ha favorecido el trabajo interno, permitiéndoles la obtención de mayores recursos. La participación en programas públicos

como los de la STyFE, la adquisición de contactos, participación en redes y la conformación de alianzas para trabajar en beneficio de la comunidad y de las mismas EIC, ha facilitado generar autoempleo, principalmente para miembros de las familias de los niños y niñas o de los propios socios de las EIC.

Es importante recalcar que esta forma de organización entrega pertenencia social a sus socios, colaboradores y familias participantes. Favorece la construcción de objetivos colectivos que fortalecen la relación de sus miembros con la comunidad.

CONCLUSIONES

El cuidado de los niños y niñas es vital durante los primeros años de vida, la calidad del cuidado es transmitido por personas capacitadas profesionalmente, por lo que las EIC deben de ser adecuadas para permitir un desarrollo físico, psicológico, social y educativo sano. En México, el PEI tuvo como finalidad apoyar a los padres y madres trabajadores con el cuidado de sus hijos o hijas, a través de un cuidado de calidad en las EI; sin embargo, la reducción presupuestaria, la ausencia de apoyo de la comunidad y la actual crisis sanitaria empujó a que las EI reestructuraran su organización mediante el cooperativismo.

La solidez de las relaciones creadas en las EI ocasionó un ordenamiento, que permitió identificar las áreas de especialización con las que funcionaba; sin embargo, el déficit financiero y la falta de subvenciones dejó a su suerte la sobrevivencia de las EI. La mala información que se generó en el entorno comunitario sobre el manejo de las finanzas en las EI produjo desconfianza, por lo que la reestructuración organizacional cooperativista se convirtió en realidad para las EI.

Actualmente, las EIC reciben mayor apoyo y atención por parte del Estado y de la comunidad. Son mayormente equitativas en las actividades que conlleva el cuidado de la EIC y de su infraestructura. A su vez, el cuidado infantil ha mostrado una mejora por la participación social de la comunidad, ya que madres y padres se han incorporado en acciones del cuidado infantil, al igual que han participado en procesos de reeducación en temáticas cívicas y de economía social.

La realización comparativa de los organigramas visualizó la transformación jerárquica que conlleva una reestructuración organizativa, dejando entrever que el trabajo realizado de forma comunitaria complejiza el aprendizaje y abre la puerta a la transparencia en la información.

En cuanto al análisis de las entrevistas realizadas, resaltan las cuestiones financieras y la superficialidad de lo que realmente es el cuidado infantil para la comunidad y los padres y madres de los niños o niñas de las EI. La reestructuración organizacional cooperativista transparenta los tópicos financieros y sociales, generando una mayor vinculación y compromiso con las EIC

Por su parte el PEI, programa elogiado de las EI que proporcionaba el servicio de cuidado infantil, se convirtió en un *fantasma*, debido a la disminución de matrícula, la falta de pagos de cuota y al recorte presupuestario; no obstante, la estrategia organizacional de transformar a las EI a EIC fue bien pensada, ya que en tiempo de austeridad financiera y de crisis sanitaria tomó un papel de suma importancia, tanto para la comunidad y como para las EIC, crucial para sumar la inserción de la comunidad en el cuidado de los niños y niñas.

El fomento al cooperativismo, el autoempleo y la participación comunitaria en la inserción de las actividades cívicas y escolares de las EIC implicó la capacidad de entender y comprender lo que es realmente significa el cuidado infantil.

Finalmente, el conocer las impresiones de las personas vinculadas con las EI a través de las entrevistas, posibilitó reconocer la relevancia de la transformación de EI a EIC, en tanto, permitió acceder a mayores programas de apoyo gubernamentales de la STyFE; crecimiento de redes comunitarias; se fomentó la inserción participativa de las madres y los padres en las actividades diarias cívicas, sociales y educativas en las EIC, además, la colaboración recíproca permitió que la comunidad comprendiera cuán importante era el papel de los recursos financieros que el Estado proporcionaba a las EI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina, una mirada a las experiencias regionales*. Serie Asuntos de Género. Argentina: Cepal.

Batthyány, K. (2021). *Políticas de cuidado*. Argentina: Clacso.

Batthyány, K. (2007). Articulación entre vida laboral y vida familiar. Las prácticas de cuidado infantil de trabajadoras asalariadas de Montevideo. En M. Gutiérrez. *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política.* Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Calderón, G.; Cuartas, J. y Álvarez, C. (2009). Transformación organizacional y prácticas innovadoras de gestión humana. *Innovar, 9*(35), 151-166.

Cárdenas, G. (2019). Campañas paritarias en las alcaldías de la Ciudad de México: agenda política de género, desafíos y contrastes. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género del Colegio de México, 5*, 1-28. DOI: http://dx.doi.org/10.24201/reg.v5i0.378.

Cabrera, Ó. (2017). Aporte de las mujeres a la economía desde las políticas públicas, del cuidado, la corresponsabilidad y las cuentas satélite. Ponencia en el Foro: Aporte de las Mujeres a la Economía de El Salvador. Instituto Salvadoreño para el desarrollo de la Mujer (Isdemu) y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en El Salvador.

Caridad, M. y López-Boo, F. (2015) Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe. *Revista el trimestre económico, 326*, *LXXXII*(2), 249-275.

Carrasco, M. (1996). Economía social: concepto e importancia. *Revista Andaluza de Relaciones Laborales, 1*, 12-32.

Cerri, C. y Alamillo-Martínez, L. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. *Gazeta de Antropología, 28*(2).

Cracogna, D. (2015). La legislación cooperativa latinoamericana en el marco del plan para una década cooperativa de la alianza cooperativa internacional. *Revista de Estudios Cooperativos, 117*, 12-33.

Dufuor, G., y Ingelmo, M. (2014). La sustentabilidad de los procesos de modernización estatal: creación de capacidades institucionales, problemas de coordinación y desafíos de planificación. En J. Walter y D. Pando (eds.). *Planificación estratégica nuevos desafíos y enfoques en el ámbito público*. Argentina: Cerale y SAAP.

Estrada, S. (2020). Hacia la (re)privatización del cuidado infantil en México. Las modificaciones al Programa de Estancias Infantiles Sedesol. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, 6*. Dossier Género y Trabajo. DOI: http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.480.

Gallardo, D. y Castilla, F. (2015). Modelo de gestión para la responsabilidad social en cooperativas. *Economía Industrial, 396*, 139-149.

Gilardi, G. (2018). La Casa Naranja. Una experiencia de cuidado de niños en la Ciudad de México. *Cuadernos de Psicoanálisis, 1* y *2*, LI, 128-140.

Guerrero, G.; Ramacciotti, K. y Zangaro, M. (comps.) (2019). *Los derroteros del cuidado*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Guevara, I. (2002). *La educación en México, siglo XX*. Textos breves de economía. México: UNAM.

Inglanda, E.; Sastre, J. y Villaroya, B. (2015). El cooperativismo en la educación. *Revesco Revista de Estudios Cooperativos, 118*, 122-147. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n118.49059.

Lezama, R. (2009). El impacto del programa Estancias Infantiles Sedesol en el desempeño laboral de las madres trabajadoras. Tesis de maestría en Administración Pública y Política Pública. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Mora, A. (2012). Panorama actual del movimiento cooperativo en América Latina. En R. Mogrovejo, A. Mora y P. Vanhuynegem (eds.). *El cooperativismo en América Latina: una diversidad de contribuciones al desarrollo sostenible.* Pp. 87-125. Bolivia: OIT.

Narváez, M.; Gutiérrez, C. y Senior, A. (2011). Gestión organizacional. Una aproximación a su estudio desde el paradigma de la complejidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, 2*, (XVII), 27-48.

Nieves, M. y Robles. C. (2016*). Políticas de cuidado en América Latina, forjando la igualdad.* Santiago de Chile: Cepal.

Organización Internacional del Ttrabajo (OIT) y Mujeres en Empleo informal: Globalizando y Organizando (Wiego) (2018). *Las necesidades de cuidado de niños de los trabajadores de la economía informal atendidas por las cooperativas.* Organización Internacional del Trabajo y Mujeres en Empleo Informal: Globalizando y Organizando.

Olivo, M. (2016). Economía feminista, economía de cuidados y cooperación Sur-Sur. En A. Amorim (ed.). *Economía social y solidaria y cooperación Sur-Sur: Nuevos Desafíos y Lecciones Aprendidas.* Pp. 116-119. Organización Internacional del Trabajo.

Pautassi, L. y Nieves, M. (2011). Cuidado infantil y licencias parentales. Derechos de hijos, padres y madres. *Revista Desafíos, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, 12*, 4-9.

Pérez-Escamilla, R. (2017). Estancias infantiles y desarrollo infantil en México: avances y retos. *Boletín Médico Hospital Infantil de México, 7*(2), 84-85. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bmhimx.2017.01.005.

Rebello, P. (2017). Estudio de caso: cuidado para el desarrollo infantil. En Unicef (2017). La primera infancia importa para cada niño. Informe mundial. Pp. 39-44. Nueva York, Estados Unidos: Fondo para las Naciones Unidas para la infancia (Unicef).

Redacción (2021). Reabriremos las estancias infantiles en Álvaro Obregón: Lía Limón. Nota de prensa. https://www.milenio.com/politica/comunidad/lia-limon-inaugura-dos-estancias-infantiles-en-alvaro-obregon

Rivera, A.; Rojas, L., Ramírez, F. y Álvarez, T. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. *Revista Negotium, 1*(2), 32-48.

Rodríguez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desorganización: el déficit de las políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas, 8*(4), 103-133.

Rozengardt, A. (2020). Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia. En Unesco (2020). Análisis Comparativos de Políticas Educativas. Serie Análisis Comparativos de Políticas de Primera Infancia. Argentina: Unesco.

Salvador, S. (2007). *Comercio, género y equidad en América Latina: generando conocimiento para la acción política.* Estudio comparativo de la "economía del cuidado" en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay. Red Internacional de G**énero** y Comercio, Capítulo Latinoamericano .

Sánchez, M. (2017). Aportes teóricos a la gestión organizacional: la evolución en la visión de la organización. *Ciencias Administrativas, 10*, julio-diciembre. DOI: https://doi.org/10.24215/23143738e013.

Sedesol (2008*)*. Programa de guarderías y estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras. México: Red de estancias infantiles, Sedesol.

Sojo, A. (2011). De la evanescencia a la mira: el cuidado como eje de políticas y de actores en América Latina. Serie Seminarios y Conferencias, División de Desarrollo Social. Chile: CEPAL.

Thompson, I. (2012). Tipos de organigrama [Diapositivas]. Recuperado de: https://www.promonegocios.net/organigramas/tipos-de-organigramas.html.

Valles, R. (2014). Entre palmas y rosas: diatribas y reprobación. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (2014). *La revolución de las mujeres en México*. Pp. 34-47. México: Inehrm.

Vázquez, S.; Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 173-185. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de investigación aplicada

PERSONAS MAYORES: EXPERIENCIAS DE RELACIONES INTERGENERACIONALES DENTRO DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

OLDER PEOPLE: EXPERIENCES OF INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS WITHIN LATIN AMERICAN COUNTRIES

Autoras
G. BERNARDA AEDO NEIRA
KAREN GARCÉS
ELIANA PICHULMÁN

Cómo citar este artículo:
Aedo, G.; Garcés, K. y Pichulmán, E. (2022). Personas mayores: experiencias de relaciones intergeneracionales dentro de los países latinoamericanos. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 145-169. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

G. BERNARDA AEDO NEIRA
Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco.
Correo electrónico: bernardaaedoneira@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0003-1792-6347.

KAREN GARCÉS
Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco.
Correo electrónico: karengarces@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0001-5284-4764.

ELIANA PICHULMÁN
Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco.
Correo electrónico: elianapichulman@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0001-5051-1560.

Artículo recibido el 10 de enero de 2022
aceptado el 16 de agosto de 2022

Resumen

El siguiente artículo mostrará los resultados de la investigación cualitativa de tipo documental sobre las experiencias de relaciones intergeneracionales en países de Latinoamérica, como Argentina, Chile, Colombia, México y Uruguay, los cuales fueron analizados desde la gerontología crítica en los ámbitos educativo, sanitario y comunitario. Las técnicas utilizadas fueron fichajes y análisis de documentos, revisando los últimos diez años del estado del arte sobre el tema, por medio de la matriz de análisis de efectos y matriz de categorías y subcategorías creada para esta investigación. La información obtenida corresponde a fuentes secundarias que consiste en libros, revistas científicas y documentos de organizaciones internacionales.

Basando la investigación en la Gerontología Crítica, mirando a las personas mayores con perspectivas renovadas con un enfoque positivo buscando el desarrollo integral del individuo, enfocándonos en la metodología hermenéutica. En cuanto a los resultados se evidencian los efectos positivos de las relaciones intergeneracionales, observando una mirada diferente en torno a la vejez por parte de la generación más joven, reconociendo las experiencias y sabiduría que poseen las personas mayores. Frente a estos encuentros de relaciones intergeneracionales existe una reciprocidad en el intercambio de conocimientos, aportando a la solidaridad intergeneracional y sobre todo a un envejecimiento positivo.

PALABRAS CLAVE

personas mayores, relaciones intergeneracionales, envejecimiento, solidaridad

Abstract

The following article will show the results of the qualitative documentary research on the experiences of intergenerational relations in Latin American countries such as Argentina, Chile, Colombia, Mexico, and Uruguay, which were analyzed from the perspective of critical gerontology in the educational, health and community fields. The techniques used were document files and analysis, reviewing the last 10 years of the state of the art on the subject, by means of the effects analysis matrix and the matrix of categories and subcategories created for this research. The information obtained corresponds to secondary sources consisting of books, scientific journals, and documents from international organizations.

Basing the research on Critical Gerontology, looking at the elderly with renewed perspectives with a positive approach seeking the integral development of the individual, focusing on the hermeneutic methodology. As for the results, the positive effects of intergenerational relationships are evidenced, observing a different view of old age on the part of the younger generation, recognizing the experiences and wisdom that older people possess. In the face of these intergenerational relationship encounters, there is reciprocity in the exchange of knowledge, contributing to intergenerational solidarity and above all to positive aging.

KEYS WORDS

Older people, intergenerational relations, aging, solidarity

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, a medida que aumentan las tecnologías en el ámbito de la salud, también lo hace la esperanza de vida, lo que se refleja en una sociedad más envejecida, contribuye a ello que ha descendido la natalidad, y han aumentado las migraciones en algunos territorios, lo que genera la necesidad e importancia de trabajar temas sobre envejecimiento y vejez.

Por ende, es fundamental profundizar en las relaciones intergeneracionales, tanto en nuestro país como en Latinoamérica, es por ello se puso énfasis en las relaciones que los mayores tienen con las distintas generaciones, eligiendo algunos de los países de Latinoamérica, como: Argentina, Chile, Colombia, México y Uruguay. Seleccionados dado que poseen características similares en el aumento de la esperanza de vida y en las proyecciones de envejecimiento siendo países que tendrán los mayores índices de personas mayores y baja población de jóvenes. Como se señala en un documento de la Cepal, "la prolongación de la vida por el descenso de la mortalidad aumentó la proporción de personas mayores [...] que subió del 6% en 1965 al 11,8% en 2017" (Huenchuan, 2018, p. 32).

Estudiar estas temáticas permite fortalecer los programas sociales, generando que los gobiernos pongan más énfasis en leyes que resguarden el envejecimiento positivo. En cuanto al Trabajo Social como disciplina y las Ciencias Sociales en general son un aporte a la creación de programas o proyectos que pueden cambiar la forma en que la sociedad ve la etapa de la vejez, así como respecto del temor que se produce en las personas de llegar a esta etapa de vida.

Las teorías en que se basó la investigación corresponden a la Gerontología Crítica, la cual busca mirar a las personas mayores con perspectivas renovadas, con un enfoque positivo que busca el desarrollo integral y, por supuesto, con enfoque intergeneracional, centrándonos en el enfoque hermenéutico, ya que nos permitió comprender y analizar de mejor manera las experiencia que se recogieron de fuentes secundarias a través de lo documental en cuanto a las relaciones intergeneracionales en los diferentes países.

Es por ello que se planteó la pregunta de investigación: ¿cómo las relaciones intergeneracionales de las personas mayores que se generan en Latinoamérica influyen en el envejecimiento positivo y en las relaciones con las distintas generaciones?

1. ANTECEDENTES GENERALES

> Dentro del continente podemos ver como existen diversos países en los que se proyectan altos índices de envejecimiento que se vivirán en los próximos años, debido al aumento de la esperanza de vida, la transición demográfica muestra un aumento significativo en la proporción y en el número absoluto de personas de 65 años y más, dentro de países como Argentina, Chile, Colombia, México y Uruguay, quienes presentan mayor índice de personas de tercera edad en su población actual. Es relevante analizar cómo se llevan a cabo relaciones entre las generaciones que conviven en la sociedad y qué efectos tienen estas relaciones intergeneracionales en sus vidas, si estas realmente permiten que se generen los espacios de interacción entre jóvenes y mayores donde estos comparten experiencias sociales.

Es necesario fortalecer estas instancias para llevar a cabo las relaciones intergeneracionales positivas dentro de los diversos países, tanto en un ámbito interno como externo. El primero se refiere a las relaciones que se desarrollan en el ámbito familiar, en el hogar en relación con los hijos y nietos de las personas mayores, instancias donde realizan tareas domésticas como armar la mesa, mirar televisión y realizar actividades cotidianas; la segunda instancia es pública, como junta de vecinos, actividades desarrolladas por municipios, universidades, entre otros. Siendo importante contribuir en crear espacios intergeneracionales donde las personas mayores se puedan sentir cómodas, donde puedan participar y se sientan integradas, donde compartan experiencias del pasado y el presente.

Cuando las sociedades valoran realmente la sabiduría de las personas mayores se puede hablar de relaciones intergeneracionales efectivas; es decir, cuando los jóvenes quieren dialogar voluntariamente con las generaciones mayores porque han descubierto su valor y sabiduría. Ahí se puede afirmar que ambos involucrados realmente tienen un diálogo nutritivo y podemos mencionar que existen relaciones intergeneracionales con efectos positivos,

> El trabajo intergeneracional tiene un gran potencial como agente [...] de desarrollo social y el cambio; la solidaridad intergeneracional no solo consiste en apoyar a las personas de edad sino en propiciar las condiciones para [...] participar y contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad (OISS, 2017, p. 3).

En Latinoamérica solemos observar familias extensas en las cual encontramos relaciones intergeneracionales, ya que, siendo las personas mayores quienes participan en el desarrollo de las diversas generaciones de su en-

torno, en especial en la infancia, es donde vemos las primeras relaciones intergeneracionales que realizamos a lo largo de la vida.

2. 1. Beneficios de relaciones intergeneracionales en personas mayores

Realizar programas y proyectos intergeneracionales en los ámbitos tanto público como privados produce efectos positivos para las diversas generaciones que participan de estos, ya que, "pueden ser un instrumento de gran viabilidad, tanto en la participación de personas mayores para que sus voces puedan ser escuchadas, como en los beneficios que conllevan para las generaciones más jóvenes [...] pueden recibir experiencias, construir conocimientos" (Moreno; Martínez y Escarbajal, 2018, p. 33). Esto debido al reconocimiento de sus conocimientos los cuales comparten con las nuevas generaciones, que están dispuestas a conocer nuevas formas de vida, de la misma manera los mayores están dispuestos a conocer cómo viven estos jóvenes, beneficiándose así ambos grupos etarios con la sabiduría del otro.

Estos conocimientos son un aprendizaje recíproco para quienes participan de estas experiencias, donde encontramos a dos grupos dispuestos a generar una participación mutua en la cual se entregan y reciben nuevos conocimientos, "la reciprocidad es un comportamiento que, paradójicamente, logra aunar y complementar el autointerés y el altruismo para lograr un objetivo común de forma más eficiente, eficaz y, sobre todo, justa" (Calvo, 2020, p. 69). Es así como ambos grupos insertos en una realidad social son parte de la vida del otro cuando se generan espacios, en los que alimentan sus conocimientos al mismo tiempo que le enseñan al otro una realidad desconocida para esa persona por medio de un intercambio simétrico.

Este intercambio simétrico de información, realidades o costumbres permite que las personas logren observar de mejor manera el ¿cómo? y ¿por qué? de la realidad de la persona con la que interactúa día a día, de esta forma pueda existir una mejor comprensión de la forma de ser o de pensar del otro, en especial cuando los más jóvenes sienten que los mayores no tienen mucho por aportar y es este pensamiento el que debemos cambiar, "para trabajar en equipo como país en desarrollo, donde las personas de 60 años y más son protagonistas del cambio cultural, donde el legado de costumbres, tradiciones, saberes y sabores enriquecen y le dan verdadero valor a la sociedad" (OISS, 2017, p. 6). Es preciso generar espacios en los países en los cuales estos mayores puedan desenvolverse con las distintas generaciones, compartiendo su sabiduría y saberes, creando un aprendizaje mutuo el cual fortalezca no solo a quienes participan de esto, sino que a quienes aún no son conscientes de la importancia de estas relaciones.

En cuanto a las experiencias de relaciones intergeneracionales con las personas mayores en Latinoamérica, lo primero en que nos debemos enfocar es en dejar atrás las perspectivas tradicionales del envejecimiento, mirando con una nueva perspectiva este proceso donde "el envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen" (OMS, 2002, p. 6), permitiendo que los mayores tengan una mejor calidad de vida y un envejecer digno en el cual ellos sean parte de los cambios sociales.

Esta investigación se posicionó sobre la base de la "Gerontología Crítica, (que) asume como idea matriz que la experiencia de envejecer está influida fundamentalmente por la clase socioeconómica, el género, la etnia y las interacciones entre ellas" (Minkler, 1996; Polivka, 2006, citado en Barros, 2010, p. 2). Como señala la cita, esta tiene aproximaciones distintas, ya que no solo busca entender cómo se produce una construcción social de la vejez, sino que busca cambiar esta perspectiva mediante estrategias de políticas, considerando a las personas mayores como sujetos activos en la construcción de un envejecer mejor.

Por ende, generar y aportar a las investigaciones de envejecimiento-vejez es favorable para generar cambios con la imagen que se tiene del envejecimiento tanto en lo político, social y cultural de este, diseñando una nueva forma de ver el envejecimiento mediante nuevas estrategias, fomentando la creación de proyectos y programas intergeneracionales. Es aquí donde el Trabajo Social como las Ciencias Sociales, tienen un gran trabajo para realizar y generar aportes que participen en la creación de más programas y políticas que apoyen el trabajo intergeneracional, donde se logre trabajar frente al pensamiento social de las personas frente a lo que corresponde al envejecimiento y vejez.

2. 3. Las relaciones intergeneracionales a través de la disciplina

Desde la disciplina "el trabajo social con personas adultas mayores deberá dar cuenta de la extensión hacia el contexto social y familiar de la persona para crear o transformar acciones que faciliten el hacer frente a las situaciones particulares" (Paola, Danel y Manes, 2012, p. 131), realizando acciones concretas y participativas en la creación de programas que favorezcan una mejor relación con las personas mayores dentro de la sociedad, lo que abra las puertas a nuevas investigaciones, programas y proyectos intergeneracionales que participen en el cambio de una sociedad para todas las edades.

Así es como "el Trabajo Social realiza sus aportes tanto desde los aspectos de promoción de salud y calidad de vida en el proceso de envejecimiento, como en el estudio e intervención en poblaciones de mayores en situación de dependencia" (Paola; Danel y Manes, 2012, p. 8). El conocer cómo se desenvuelven las personas mayores en los diferentes ámbitos y contextos ya sea social, familiar o comunitario, nos entrega una mejor imagen de la realidad de estos conociendo sus necesidades y requerimientos para poder obtener un mejor envejecimiento para llegar a una vejez digna.

El Senama en Chile, nos menciona que existen distintas personas mayores, unas autovalentes y otras con capacidad reducidas; sin embargo, dichas características no impiden que las personas mayores puedan vivir su etapa de envejecimiento de forma positiva, en comunicación con su entorno social, es por esto, que al cuestionar:

> [...] todos los supuestos y valores sociales construidos desde las teorías tradicionales, lo que llevará a revisar y reformular conceptos como el de la familia, independencia, autonomía, integración, participación, salud entre otras, por considerarlas construcciones y prácticas socioculturales (Retamosa, 2017, p. 24).

Es relevante para la construcción social, dado que cada persona mayor tiene una realidad diferente donde su familia y contexto es único, pero para que las personas mayores puedan tener un envejecimiento positivo alejados del aislamiento social, aquello es importante debido a que las redes que los rodean pueden generar oportunidades de encuentros intergeneracionales, donde obtienen intercambios de conocimientos y diálogos nutritivos donde la reciprocidad sea el centro. Según Paola; Danel y Manes (2012, p. 8), es necesario superar el aislamiento regional e institucional y promover la visibilidad y sistematización de las experiencias locales, que habilite una mayor integración de los diferentes saberes en este campo.

La generación de espacios interdisciplinares donde se trabaje desde la Psicología, Trabajo Social o Derecho permiten alcanzar una mejor calidad de vida para las personas mayores, debido a que estas en conjunto conocen las características sociales, políticas y económicas que presentan. Y el trabajar en conjunto permite tener las herramientas necesarias para optar a un cambio positivo y duradero en el tiempo que toma mayor relevancia, permitiendo que se generen espacios intergeneracionales llenos de experiencias positivas y enriquecedoras para todos los actores sociales que participan de estos.

Senama indica que:

> [...] el envejecimiento positivo nos habla de los mayores desde un enfoque de derechos, como personas claves en nuestras sociedades, y del enveje-

> cimiento no solamente como el hecho de llegar a cierta edad, sino como una construcción de las sociedades respecto a las maneras de envejecer (Senama, 2018, p. 3).

Como la misma cita nos indica, las personas mayores son clave dentro de nuestra sociedad, el envejecimiento y buen trato para estos tiene un rol importante por parte del Estado y la sociedad civil quienes deben asegurar una buena calidad de vida, además de lograr la plena inclusión social de estos en la comunidad.

Como señalan Rodríguez y Vidal (2015), lo intergeneracional es uno de los pilares fundamentales para promover el envejecimiento positivo, ya que, permite fomentar la relación entre las personas mayores y la población infanto-juvenil, la cultura de convivencia entre generaciones más próximas, además permitirá mayor solidaridad intergeneracional, cohesión social, participación e inclusión social. Desde la gerontología crítica "se propone entonces, una revisión exhaustiva que analice los vínculos y rupturas existentes entre los significados socioculturales asignados al proceso de envejecimiento y vejez con los discursos planteados a nivel científico y social" (Piña, 2010, p. 85).

Es necesario que las organizaciones puedan intervenir para generar espacios de relaciones intergeneracionales, dentro de todos los contextos sociales de cada país porque tiene efectos que ayudan al bienestar de las personas mayores, "las generaciones más jóvenes aprenden de los adultos a través del intercambio del conocimiento y la experiencia que les transmiten personas de mayor edad; la convivencia entre adultos les favorece una socialización más sana y con participación" (OISS, 2017, p. 9).

2. METODOLOGÍA

El enfoque epistémico que se utilizó fue fenomenológico, si bien este método es expuesto por Edmund Husserl, como señala Leal (2003), el método fenomenológico se orienta hacia el abordaje de la realidad partiendo del marco de referencia interno del individuo. Asimismo, se busca la comprensión y demostración de la esencia constitutiva, esto quiere decir la comprensión del mundo mediante una interpretación lo que hace desplegar acciones específicas. El enfoque fenomenológico fue clave dentro de nuestra investigación, ya que logramos analizar reflexivamente las experiencias de las relaciones intergeneracionales vividas en diferentes contexto públicos o privados en los países de Latinoamérica, así mismo a través de este enfoque se pudo rescatar aspectos esenciales que determinaron el sentido fundamental en nuestra sociedad. Recogiendo experiencias de los actores mediante fuentes

secundarias, no directamente, el fenómeno fue conocido desde los testimonios de los actores obtenidos mediante documentos.

El método utilizado en esta investigación corresponde al documental o bibliográfico, puesto que la información se obtuvo de fuentes secundarias, la cual consiste en libros, revistas científicas y documentos en general sobre la temática en estudio. Abordada desde la investigación documental, propone una alternativa que recupera los significados de la información atribuidos por los autores, a partir de la interpretación y análisis de los contenidos vinculados con el tema, "la investigación social basada en documentos se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de "documentos" producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado" (Torres, 2019, p. 149). Cabe señalar que el conocimiento se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación, lo cual permite construir significados y compartir con otros las indagaciones que resulten de dicho proceso.

El tipo de investigación fue cualitativa y exploratoria, lo que permitió comprender el tema de estudio mediante análisis, bien podemos decir que "en los estudios exploratorios se abordan campos pocos conocidos donde el problema, que solo se vislumbra, necesita ser aclarado y delimitado" (Jiménez, 1998, p. 12). Mencionar que la investigación es exploratoria, si bien sí existen investigaciones y artículos de relaciones intergeneracionales, lo nuevo es los efectos que producen las relaciones intergeneracionales en ambas partes involucradas.

3. TÉCNICAS UTILIZADAS

En cuanto a las técnicas aplicadas en el estudio de esta investigación, se eligieron aquellas que sin duda permitieron un mayor ordenamiento de información y análisis. Para ello se utilizaron estrategias de búsqueda, las cuales fueron a través de revistas científicas y páginas web, para encontrar datos coherentes como herramientas para obtener los resultados esperados, como son las revistas indexadas en páginas como Scielo, Redalyc, etc.

- Técnica de búsqueda: como principales medios de búsqueda utilizamos las revistas científicas tales como *Rumbos TS* o *Tabula Rasa*; sin embargo, la mayoría de las experiencias las encontramos en la Red Latinoamericana de Gerontología. De esta forma se buscó artículos dentro de los últimos diez años de autores que trabajaron el tema de envejecimiento y las relaciones intergeneracionales, lo que permitió construir un estado del arte pertinente a la temática.

- Técnica de fichaje: en cuanto a estas técnicas se elaboró una herramienta con ciertas características para definir la búsqueda de experiencia educacionales, sanitarias, comunitarias, pública o privada.
- Técnica de análisis: frente a los documentos analizados y de acuerdo con las categorías obtenidas de los fichajes se agruparon los conceptos que más se repetían en cada una de las experiencias intergeneracionales de los diferentes países, lo que permitió analizar y posteriormente llegar a conclusiones.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se desarrollaron los resultados del análisis de la investigación documentada sobre experiencias intergeneracionales, realizando una revisión por cada país a través de la matriz de análisis de efectos y matriz de categorías y subcategorías.

- Argentina: ámbito educativo-comunitario, encontrando distintas experiencias que se producen en un sentido intergeneracional en el sector público. Una de estas la apreciamos en el Centro de Adultos Mayores (CAM), del Departamento de Salud Comunitaria de la UNLa en la Universidad Nacional de Lanús, este espacio genera un desarrollo de conocimientos y prácticas solidarias en el que se puede apreciar cómo las generaciones interactúan entre ellas, enfocados al respeto por la cultura y la memoria social, la cual comparten fortaleciendo el tejido social. La CAM-UNLa tiene distintos programas, uno de estos es el voluntariado social, este es un departamento de salud comunitaria dentro de la universidad, que trabaja con temas de personas mayores poniendo énfasis en el trabajo comunitario.

  Otro aporte lo encontramos en la Universidad Nacional de La Matanza, los aportes generados facilitan las relaciones intergeneracionales que repercuten positivamente en el bienestar de las personas mayores y mucho más en los jóvenes. Así es como en estos espacios comunitarios para diversas generaciones les permite participar en distintos cursos o talleres, por ejemplo: ejercicios de estimulación cognitiva, actividad física o expresión corporal. Así vemos como “evitar el aislamiento y favorecer la toma de conciencia acerca de sus derechos, valorizando su legado como ciudadano hacedor de la historia” (Martínez; Acuña y Tuzzi, 2014, p. 7). Las actividades lúdicas como el dibujo o pintura ayudan a compartir mediante la creatividad, por medio de estas acciones artísticas es donde se logra conocer al otro y participando de estas experiencias intergeneracionales, aprendiendo los unos de otros quienes apoyan la creación de nuevos saberes.

- Chile: encontramos el ámbito educacional como principal pilar de las relaciones intergeneracionales mayoritariamente en el sector público, por ejemplo: actividades como seminarios, charlas, clases o reuniones que se producen con profesionales, estudiantes y la comunidad. El seminario que se generó en la Universidad de Antofagasta, Chile, en 2016, organizado por las académicas del Departamento de Enfermería, produjeron actividades intergeneracionales, las cuales se plantearon el desafío de avanzar y superar la expresión de modelos rígidos, que limitan a las personas en la convivencia asociada a grupos etarios. En este sentido, conseguimos apreciar con el análisis los distintos espacios educativos y comunitarios en los que las generaciones se relacionan, por medio de actividades recreativas o académicas que causan el interés de los ciudadanos que participan en talleres, clubes, cursos o reuniones que promueven saberes entre las generaciones.

  Otro encuentro intergeneracional realizado en el país fue la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mediante el programa de Adulto Mayor, se llevó a cabo una actividad donde participaron niños/as y docentes del Colegio Instituto Sagrado Corazón y personas mayores ciegas de la fundación Baldomero Lillo. Con el fin de derribar los mitos que se tienen respecto de ambas generaciones,

  > [...] de acuerdo con las opiniones de los niños, la experiencia les permitió darse cuenta de que las personas mayores ciegas no tienen mayores impedimentos y que son capaces de reinventarse, de comenzar de nuevo y de sobreponerse a las dificultades (Programa Adulto Mayor UC, 2016, p. 1).

A través de esta actividad se buscó promover las relaciones intergeneracionales, con el fin de crear nuevos aprendizajes en los cuales se pueden observar efectos positivos fomentando la empatía, inclusión y aprendizajes mutuos favorables para relaciones intergeneracionales efectivas.

- Colombia: se encontraron experiencias intergeneracionales en los ámbitos comunitarios, sanatorios y educacional que se desarrollan, en su mayoría, en las áreas del arte, el deporte y la cultura.

  Un proyecto impulsado por el instituto de participación ciudadana de la ciudad de Bogotá, denominado: Años a la lata, parche de jóvenes y personas mayores, impulsa la reconstrucción intergeneracional, a través de grupos de jóvenes y personas mayores, comenzando a realizar arte callejero, es decir *graffiti*, donde se unen a pintar murallas de Bogotá con contenido entretenido, dibujos o mensajes significativos para la población. Fue una experiencia nutritiva para ambas generaciones, aumentó la autoestima y recuperó la confianza en los jóvenes, y para la población más joven fue

importante aprender de la experiencia, de una actividad donde salieron a las calles y compartieron mediante la realización de graffiti.

La reconstrucción del tejido social a través de diferentes generaciones es importante para la sociedad, ya que permite eliminar la brecha intergeneracional existente, de esta forma al realizar actividades con diferentes generaciones se logra construir nuevas identidades, en este caso el encuentro de las personas mayores y los jóvenes mediante el arte es una experiencia que sale de lo común y se da en espacios libres como es la calle, el efecto que produjo esta unión de generaciones a través del arte fue positiva y gratificante para ambas partes donde pudieron conocer e intercambiar conocimientos.

- México: en cuanto a las experiencias intergeneracionales se puede observar, en los ámbito educacional-comunitario, una de las experiencias de relaciones intergeneracionales estudiadas se llevó a cabo en 2016, basado en un proyecto de investigación con el propósito de generar relaciones intergeneracionales entre jóvenes universitarios y grupo de personas mayores, dicha experiencia estuvo basada en escenarios de aprendizajes donde se compartían experiencias y conocimientos en torno a educación y salud.

Con el propósito de generar cambios en la salud de los jóvenes y de las personas mayores, esta experiencia permitió mayor aprendizaje e intercambio de conocimientos, fortaleciendo la comunicación y sobre todo el cambio de perspectiva que tenían los jóvenes sobre las personas mayores:

La segunda experiencia da cuenta de las diversas actividades que comparten las personas mayores con niños de primaria, estudiantes de preparatoria y docentes, unas de las actividades realizadas son talleres de WhatsApp o clase de computación, en estas actividades ambas generaciones comparten aprendizajes generando un espacio de participación y de compartir. Estas experiencias que se desarrollan en los distintos espacios “hemos logrado reconocer la necesidad de implementar proyectos intergeneracionales en centros educativos e instituciones que trabajan con adultos mayores, ya que nos encontramos con el desconocimiento acerca de los proyectos intergeneracionales” (Hernández, 2015, p. 2).

- Uruguay: las experiencias de relaciones intergeneracionales en Uruguay se producen al igual que en el resto de los países, mayoritariamente en el ámbito educacional y comunitario, donde se realizan diversas actividades con niños, jóvenes, personas mayores, entre otros, siendo todas estas de efectos positivos. Igualmente, podemos dar cuenta que a través de las experiencias de relaciones intergeneracionales se produce

una mayor autoestima y reconocimiento, como lo señala el encuentro de Saberes Compartidos:

> Quiero seguir en el grupo porque es gratificante que después de siete años siga vivo, siga funcionando, pero no por inercia sino porque desde la dirección del colegio, los maestros, que para mí son fundamentales, los chiquilines y nosotras, queremos que siga funcionando, siempre con respeto, integrando y divertido (Hernández, 2015, p. 4).

En cuanto a los mentores socioeducativos, recurso social para la educación, da cuenta de una experiencia piloto, el centro seleccionado es el liceo ubicado en la zona de Casavalle, donde los estudiantes reciben apoyo mediante padrinos (personas mayores), principalmente porque los jóvenes al terminar su primer ciclo se enfrentan a una realidad diferente donde muchos no continúan sus estudios, es por ello que el liceo y el programa de gerontología abrió una convocatoria para las personas mayores que quisieran participar de este proceso. Como resultado se puede observar que la experiencia resultó significativa para los y las jóvenes, el apoyo recibido por parte de las personas mayores le permitió tener una mirada totalmente distinta en cuanto al proceso educativo y sobre todo en lo personal.

Los resultados presentados a continuación, serán planteados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación:

- Objetivo 1: identificar las experiencias de las relaciones intergeneracionales de personas mayores en Latinoamérica en contexto público y/o privado.

En la investigación documental se identificaron las siguientes experiencias de las relaciones intergeneracionales en los países elegidos, dichas relaciones en ámbitos educacional, comunitario y de salud. Se identifican las experiencias intergeneracionales según ámbito, país y de instituciones públicas, privadas o mixtas existiendo mayores relaciones intergeneracionales en el ámbito público y también de ámbito comunitario, donde las principales actividades están relacionadas con el arte como: música, pintura, teatro, voluntariados y el uso de las nuevas tecnologías. Con un total de 27 experiencias de relaciones intergeneracionales en Latinoamérica, donde 17 experiencias son del ámbito público, 7 del ámbito privado y 3 experiencias mixtas.

Mencionar que, en el desarrollo de las experiencias de relaciones intergeneracionales, la diferencia en cuanto al desarrollo en ámbito público y privado es que en el ámbito público generalmente se hacen las actividades en lugares más abiertos como lo son la calle para el arte callejero o canchas de fútbol, en el ámbito privado se realizan en aulas, donde se llevan a cabo talleres de alfabetización digital o aprender idiomas. Según las instituciones

públicas, privadas o mixtas el resultado ha impactado de manera positiva en la vida de ambas generaciones.

- Objetivo 2: describir las experiencias de relaciones intergeneracionales con personas mayores en diferentes países de Latinoamérica.

Respondiendo al objetivo número dos de esta investigación, podemos indicar que existen diferentes tipos de espacios en donde es posible desarrollar las experiencias intergeneracionales a lo largo de los países del continente. Estas experiencias analizadas permiten desarrollarse en diferentes aspectos de su día a día, con las herramientas que adquieren de estos contactos intergeneracionales de los que participan, también logramos observar cómo aquellas experiencias revisadas tienen un efecto positivo sobre estos. Validando a las personas en sus pensamientos y opiniones favoreciendo su autonomía y autoestima, podemos ver cómo se reproducen y generan nuevos conocimientos que favorecen a las distintas generaciones que viven y aprenden juntas, en estos espacios intergeneracionales donde están dispuestos a escuchar y ser escuchado.

Y permiten dejar de lado los pensamientos negativos que se sostienen de las personas mayores, aquí encontramos que uno de los prejuicios existentes como es el *edadismo*, que es "el profundo malestar de los jóvenes y adultos de mediana edad frente a la inutilidad [...] de la vida en la vejez" (Huenchuan, 2018, p. 90). Podemos observar cómo estas personas tienen un mal concepto de la edad adulta y lo representan con prejuicios y estereotipos, basado en ideas erróneas formadas a lo largo de sus vidas respecto de las personas mayores.

Para ejemplificar estas experiencias que se desarrollan en espacios públicos en las distintas áreas sociales en las que las personas participan, produce relaciones intergeneracionales positivas:

Ámbito educativo:

- Jardines
- Escuelas
- Universidades

Ámbito comunitario:

- Voluntariados
- Centros comunitarios
- Clubes de personas mayores
- Teatros

- Municipios
- Talleres (en los que podemos encontrar cursos de dibujo, escritura, idiomas, ejercicios de estimulación cognitiva, actividad física o expresión corporal).

En actividades tales como:

- Argentina: programas alfabetización digital, voluntariados sociales, organización Papelnonos, encuentros entre generaciones, cine-debate, proyectos como Adultos independientes, programa Construyendo autonomía o De mayor a menor.
- Chile: seminarios universitarios, Voluntariado Asesores Seniors, proyecto Colegio Instituto Sagrado Corazón y Fundación Baldomero Lillo o programa municipal "Quiero mi Barrio", Plan de Alfabetización "Contigo Aprendo".
- Colombia: Años a la lata, actividades deportivas, talleres de yoga y pilates, club de personas mayores.
- México: talleres de WhatsApp, clases de computación, campeonatos de ajedrez, proyecto de investigación entre jóvenes universitarios y grupo de personas mayores.
- Uruguay: concurso nuevas historias por medio de fotografías, inclusión digital, actividades recreativas y didácticas, presentación de un libro que lleva por título Saberes compartidos o Adultos mayores como mentores socioeducativos.

Estas actividades reúnen a personas de todas las edades para formar parte de un mejor desarrollo inclusivo, estas instancias permitieron que las distintas generaciones dialoguen entre sí combinando el pensamiento que tienen los unos de los otro, por medio del enfoque de la Gerontología Crítica la cual intenta busca cambiar la perspectiva del envejecimiento considerando a las personas mayores como sujetos activos. Donde se consideren todas las variables de la trayectoria de vida de los individuos en donde "se propone entonces, una revisión exhaustiva que analice los vínculos y rupturas existentes entre los significados socioculturales asignados al proceso de envejecimiento y vejez con los discursos planteados a nivel científico y social" (Piña, 2010, p. 85). Cuando logramos recuperar las experiencias de cada una de las generaciones, recuperamos la sabiduría de cada uno para ponerlas en práctica en un futuro favoreciendo de esa manera nuestras posibilidades de crecimiento mutuo, pero en especial para eliminar estos conceptos tan negativos que tienen las personas de la llegada de la tercera edad.

Sobre todo, porque el fomentar lo que respecta al envejecimiento activo no solo "beneficia a las personas mayores, sino a todos los ciudadanos. Ayuda a las personas mayores a mantener más tiempo, su independencia y autonomía [...] pudiendo ser, durante más tiempo, un gran potencial humano para la sociedad" (Limón y Ortega, 2011, p. 231). Las personas mayores al sentirse más independientes y autónomas dentro de su diario vivir logran conseguir elementos positivos para sus vidas, disminuyendo los niveles de estrés, ansiedad, depresión, entre otros efectos negativos existentes en esta etapa de la vida.

Trabajar estas experiencias intergeneracionales desde el enfoque de la solidaridad intergeneracional, la cual busca la cooperación e integración entre personas de diferentes generaciones compartiendo saberes y experiencias. Pues, "la solidaridad intergeneracional es un factor importante en un enfoque moderno del envejecimiento activo. Este factor significa tanto equidad entre las generaciones como la oportunidad de desarrollar actividades que abarquen a las distintas generaciones" (Rodríguez y Vidal, 2015, p. 268). Este envejecimiento activo tiene efectos positivos en la vida de los mayores porque mejoran su calidad de vida, autoestima y percepción de sí mismos, de este modo sienten que son capaces de poder desarrollar distintas habilidades que adquieren de los aprendizajes compartidos con jóvenes, creando mejores oportunidades de relacionarse fomentando la cooperación mutua.

Por otro lado, respondiendo los cuestionamientos surgidos en la investigación respecto de este segundo objetivo podemos señalar que:

- En estas relaciones intergeneracionales podemos ver como participan niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores sin importar las clases sociales.

- Las relaciones intergeneracionales se desarrollan principalmente desde el interés de quienes participan, son ellos y ellas quienes llevan a cabo los talleres y actividades en distintas áreas tanto educativas, comunitarias o sanitarias para fomentar las relaciones interpersonales positivas.

- Las actividades están presentes en cada país del continente, las podemos encontrar en escuelas y universidades como cursos o talleres, por ejemplo: actividades como el cine debate en Argentina, donde las personas mayores eran invitadas a participar de una tarde de cine para posteriormente comentar y analizar las películas con la comunidad, o en México, donde las personas mayores fueron invitadas a participar de un torneo de ajedrez con estudiantes de preparatoria llamado: Cómo te ves, me vi, que fomentaba las relaciones intergeneracionales y la sensibilización sobre la cultura de la vejez.

- O en espacios comunitarios donde vemos experiencias intergeneracionales tales como talleres de zumba o clases de yoga, que permite que las personas mayores puedan mantenerse sanos tanto física como psicológicamente al compartir con otros. Igualmente, existen talleres de dibujo, clases de teatro, escritura o talleres radiofónicos en donde los mayores y jóvenes comparten su amor por la radio, un ejemplo de esto sucedió en Argentina donde abuelos/as y nietos/as participan del programa: Un dial a la vez, que desde 2016 los une en charlas-taller que promueve el intercambio intergeneracional.

Por medio del análisis realizado durante esta investigación podemos dar cuenta de cómo estos espacios favorecen no solo a las personas mayores y el envejecimiento activo, sino que también a cada una de las personas más jóvenes que participan en espacios de educación-comunitaria. Porque es aquí donde las personas desarrollan gran parte de su vida y donde conviven con otros, por estos motivos crear más espacios como estos es necesario para que las personas compartan y desarrollen nuevos conocimientos.

- Objetivo 3: analizar el efecto que generan las relaciones intergeneracionales en personas mayores y en los grupos etarios relacionados.

Las relaciones intergeneracionales investigadas tienen un efecto positivo y bidireccional es decir en ambas generaciones provoca efectos positivos, mejora la autoestima, ayuda a la participación social y disminuye la situación de soledad. Además de que se sienten personas aceptadas y se desenvuelven con comodidad en las actividades, "por su parte, Cecilia Benedetti, pobladora de lo Méndez, valoró la posibilidad de relacionarse con los estudiantes y aprender de ellos" (UCSC, 2017, p. 1). "Actividades como estas permiten que uno comparta su sabiduría y experiencia y aprenda de los conocimientos de los jóvenes, lo que nos permite mantenernos activos e integrados al mundo" (UCSC, 2017, p. 1).

Asimismo, mencionar los efectos que ha provocado las relaciones intergeneracionales especialmente en los jóvenes y niños, ha permitido derribar las percepciones negativas que tenían frente a las personas mayores, por lo que se ha logrado revertir de gran manera al compartir en los encuentros, donde los jóvenes reconocen la motivaciones, sabiduría y experiencias que poseen las personas mayores frente a las actividades que se desarrollan, "adultos mayores y niños compartieron risas. Y a partir del juego, se acercaron a pensar cómo vivían y viven los que hoy son mayores" (Red Latinoamericana de Gerontología, 2010, p. 2). En esta experiencia en particular se puede apreciar la solidaridad intergeneracional, donde ambas generaciones comparten experiencias, sabiduría que sin duda enriquecen a cada una de las generaciones.

Igualmente, al desarrollarse los encuentros de relaciones intergeneracionales en espacios educativos ha permitido que los docentes participen y den cuenta de los efectos que provoca las relaciones intergeneracionales, donde ha sido una oportunidad de poder conocer de cerca estas experiencias que resultan gratificante para ellos.

> Trabajamos con todas las vetas de las mayores, el humor, el drama, han actuado, han cantado, han hecho reír al Colegio entero. Lo que quisiera transmitir a los maestros es que se animen a participar, porque es una experiencia que vale la pena y es muy gratificante para todos los involucrados (Korotky, 2015, p. 3).

Frente al análisis de la matriz, podemos mencionar los conceptos que más se repetían en cuanto a las experiencias de cada uno de los países, tanto en el ámbito de educación, salud y comunitario.

- Autoestima
- Comunicación
- Sabiduría
- Oportunidad

Como efecto de cada una de las experiencias y ámbitos seleccionados fueron las siguientes:

- Gratitud
- Nuevos aprendizajes
- Conexión emocional
- Mayor reconocimiento

De acuerdo con las experiencias intergeneracionales encontradas en cada uno de los países, podemos señalar que existe una solidaridad intergeneracional, ya que las experiencias son recíprocas entre las personas mayores, jóvenes, niños, docentes, entre otros, en las que podemos encontrar espacios de cooperación mutua, integración e intercambio de saberes entre las distintas generaciones que participan, las cuales se expresan y comparten sus experiencias, ideas y sabiduría. Donde en cada una de estas generaciones existen fortalezas que son compartidas en las diversas actividades, realizadas en los distintos ámbitos, tanto públicos como privados de la sociedad, lo que proporciona mayores herramientas para el envejecimiento positivo de las personas mayores.

> Envejecimiento Positivo, propuesta desarrollada por el Estado de Chile para dar respuesta a las consecuencias del envejecimiento y vejez. Su objetivo es promover los derechos de las personas mayores de manera integral, facilitando las oportunidades de participación en la sociedad, así como también, fomentar la autonomía y prevenir la dependencia (Prieto y Cartagena, 2018, p. 3).

CONCLUSIONES

La investigación documental presentada anteriormente sobre las relaciones intergeneracionales identificadas, descritas y analizadas en cinco países de Latinoamérica, los cuales arrojaron resultados favorables para ambas generaciones, principalmente porque a través de las experiencias, se pudo constatar que las relaciones intergeneracionales aporta conocimiento para ambas generaciones, aquello permite derribar los mitos y prejuicios en relación con la vejez que poseen las personas de generaciones más jóvenes. Igualmente, esto permite un rol más protagónico de las personas mayores quienes participan, opinan y sobre todo comparten experiencias únicas de vida, es por lo que, frente a las actividades de interés, las personas mayores se desenvuelven con mayor comodidad, ya que son incluidos y aceptados en torno a la música, actividades recreativas, entre otros, por ende, permite mejorar su autoestima y complementarse con otros.

Frente a las distintas actividades de relaciones intergeneracionales que se realizan en los diferentes países existiendo una solidaridad intergeneracional, ya que existe un interés de participar de los encuentros de las distintas generaciones, sobre todo compartir experiencias y sabiduría, permitiendo un envejecimiento activo que les permite ser incluidos y reconocidos por las generaciones más jóvenes al compartir estas experiencias.

Finalmente, de acuerdo con la investigación llevada a cabo durante este periodo y después de analizar cada una de las experiencias intergeneracionales en el continente, podemos afirmar lo importante que es el generar espacios de relaciones intergeneracionales directas entre jóvenes con personas mayores. Por dos motivos, el primero es el cambio de perspectiva en el pensamiento de los jóvenes y los/as mayores, es sabido que la llegada de la tercera edad no es del agrado de una parte significativa de la población, quien tiene miedo a envejecer, permitiéndoles conocer una nueva realidad que es generada gracias al intercambio intergeneracional que producen estos proyectos y programas sociales.

El segundo motivo lo encontramos en los beneficios que divisamos en el envejecimiento activo, esto permite que las personas mayores tengan un

mejor bienestar psicológico y social. Además, que participen activamente de las sociedades en diversos ámbitos o áreas que les permiten un mejor envejecimiento, es debido a todos estos factores que el fomentar las relaciones intergeneracionales en los países del continente, se convierte en un trabajo fundamental y necesario creando nuevos espacios que permitan el desarrollo de cada individuo. En especial cuando se trata de las relaciones intergeneracionales que se pueden producir con las personas mayores, lo que favorece a estos y a los más jóvenes que están dispuestos aprender desde la sabiduría aquellas personas mayores.

Todo esto nos permite señalar que las interacciones intergeneracionales se convierten en acciones indispensables para la vida de cada persona, es aquí donde el Trabajo Social interviene desde diversos ámbitos, como colegios, hospitales, universidades o centros comunitarios, participando con la comunidad y las familias de los actores, buscando las mejores herramientas para llevar a cabo una mejor inclusión social.

Insertos en un todo social, sea comunitario, familiar o individual, generan estos espacios de desarrollo social en los cuales estos programas sociales intergeneracionales, valoricen cuáles son las necesidades que estos tienen y mediante la intervención podemos procurar mejor condiciones e integración de estos. La disciplina debe trabajar en favor de la realización de proyectos y programas que beneficien a las personas mayores, mediante la intervención y la propia investigación teórica que esta puede aportar como disciplina dentro del envejecimiento activo, "el papel del trabajador social con las personas mayores [...] realiza la valoración de la demanda y diseña la intervención en función de las necesidades existentes y de los recursos disponibles" (Llamas, 2011, p. 214). Asimismo, es necesario ver que como la disciplina aporta en "el proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para tener bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida. El objetivo es extender la calidad de vida, la productividad y la esperanza de vida a edades avanzadas" (Ramos; Yordi y Miranda, 2016, p. 332). Por ende, como una disciplina que estudia los contextos sociales en que las personas están insertas coexistido mutuamente, favorecer a la investigación y construcción de programas o proyectos que cambien la imagen que representa el envejecimiento pasa a ser una prioridad.

La investigación, permite abordar fenómenos de interés, asimismo adquiere aspecto relevante como son elementos teóricos y reflexivos "el Trabajador Social debe ser capaz de abordar el fenómeno del envejecimiento, no como un problema social, sino como una oportunidad de intervención" (Quezada; Rojas y Sepúlveda, 2018, p. 5). El fenómeno social que es el envejecimiento no debe ser abordado desde la mirada de un problema social, este tiene que ser tratado como una temática de oportunidades tanto dentro del trabajo

como de levantamiento teórico de información que fomente las investigaciones desde la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, C. (2010). Sociología gerontológica. *RUMBOS TS,* 5, 23-41.

Blanc, L.; Korotky, S., Alberti, R. y Rodríguez, S. (2015). Mentores socioeducativos: recursos sociales para la educación. *Red Latinoamericana de Gerontología*, 1-4. Recuperado de: https://gerontologia.org/portal/archivosUpload/uploadManual/Mentores_Socioeducativos.pdf.

Calvo, P. (2020). Ética de la reciprocidad: la dimensión comunicativa... y afectiva de la cooperación humana. *Revista de Filosofía, 77*, 67-82. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602020000100067.

Hernández, Y. (2015). Tercer encuentro de las prácticas Gerontológicas intergeneracionales. *Red Latinoamericana de Gerontología*, 1-3. Recuperado de: https://gerontologia.org/portal/archivosUpload/uploadManual/tercer-encuentro-practicas-intergeneracionales-Univ-Guadalajara.pdf.

Huenchuan, S. (ed.) (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos.* Cepal.

Jiménez, R. (1998). *Metodología de la Investigación, elementos básicos para la investigación clínica.* La Habana, Cuba: Ciencias Médicas.

Korotky, S. (2015). *Saberes Compartidos. Una experiencia intergeneracional en el aula* (presentación). Montevideo, Uruguay: Doble clic.

Leal, N. (2003). El método fenomenológico. Principios, momentos y reducciones. *Arbitraje, 1*(2), 51-61.

Limón, M. y Ortega, M. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación, 6*, 225-238.

Llamas, C. (2011). Trabajo Social para la Tercera Edad. *Revista de Trabajo y Acción social, 49*, 204-219.

Martínez, N.; Acuña, R. y Tuzzi, M. (2014). Adultos mayores: inclusión social, participación y autonomía. Ponencia en Programa adultos mayores: inclusión social, participación y autonomía. III Jornada de Extensión del Mercosur. Pp. 1-13. Universidad Nacional de la Matanza.

Moreno, P.; Martínez, S. y Escarbajal, A. (2018). El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas. *Revista Iberoamericana de Educación, 77*(2), 31-54. DOI: https://doi.org/10.35362/rie7723158.

Organización Iberoamericana de Seguridad Social (OISS) (2017). Relaciones intergeneracionales en Iberoamérica. *Boletín del Programa Iberoamericano de Cooperación sobre Adultos Mayores, 13*, 1-30.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) Envejecimiento activo: un marco político. *Rev. Esp. Geriatr., Gerontol, 37*(S2), 74-105.

Paola, J.; Danel, P. y Manes R. (comps.) (2012). *Reflexiones en torno al trabajo social en el campo gerontológico Tránsitos, miradas e interrogantes.* Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Piña, M. (2010). Matriz de intervención en gerontología social. *RUMBOS TS, V*(5), 71-91.

Prieto, S. y Cartagena, J. (2018). Los significados construidos del envejecimiento positivo en la participación ocupacional de adultos mayores con patología articulares. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional, 18*(2), 117-124. DOI: https://doi.org/10.5354/0719-5346.2018.51086.

Programa adulto mayor UC (2016) Proyecto piloto Promoviendo relaciones intergeneracionales. Recuperado de http://www.adultomayor.uc.cl/1099-noticia-adultos-mayores-ciegos-y-ninos-de-6to-basico-promueven-las-relaciones-intergeneracionales

Quezada, D.; Rojas, P. y Sepúlveda, C. (2018). Trabajo Social y Envejecimiento en Chile: una revisión a los lineamientos, metodologías y políticas públicas. *Revista Cuaderno de Trabajo Social, 11*(1), 31-53.

Ramos, A.; Yordi, M. y Miranda, M. (2016). El envejecimiento activo: importancia de su promoción para sociedades envejecidas. *Revista Archivo Médico de Camagüey, 20*(3), 330-337.

Red Latinoamericana de Gerontología (2010). *Uruguay: REDAM-Inmayores. Relaciones intergeneracionales II*. Recuperado de: https://gerontologia.org/portal/archivosUpload/uploadManual/REDAM-Inmayores_Relaciones_Intergeneracionales_II_Uruguay.pdf.

Retamosa, F. (2017). Perspectivas teóricas sobre el envejecimiento. Trabajo final de grado. Universidad de la República, Facultad de Psicología.

Rodríguez, M. y Vidal, C. (2015). Solidaridad intergeneracional: jóvenes y adultos mayores en estrecha colaboración. *Revista PROSPECTIVA, 20*, 261-278.

Secretaría Integración Social de Bogotá (2020). Colombia: Años a la lata, *parche* de jóvenes y personas mayores. Recuperado de: http://www.integracionsocial.gov.co/.

Servicio Nacional del Adulto Mayor (Senama) (2018). *Envejecimiento positivo en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud.

Torres Gómez, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber, 10*(22), 143-167. DOI: https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424.

Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) (2017). Taller de Trabajo Social promueve las relaciones intergeneracionales. Nota de prensa de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de revisión

DEBATES EN TORNO A LA RESILIENCIA

DEBATES AROUND RESILIENCE

Autora
BERENICE PÉREZ-RAMÍREZ

Cómo citar este artículo:
Pérez-Ramírez, B. (2022). Debates en torno a la resiliencia. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 170-186. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

BERENICE PÉREZ-RAMÍREZ
Licenciada en Trabajo Social. Maestra en Sociología. Doctora en Sociología. Académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM (México).
Correo electrónico:bereramirez@comunidad.unam.mx.
https://orcid.org/0000-0001-8628-7812.

Artículo recibido el 30 de enero de 2022
aceptado el 15 de julio de 2022

Resumen

El concepto de resiliencia tuvo sus orígenes en teorías sobre los ecosistemas para señalar que el desequilibrio y las perturbaciones existen y que no necesariamente implican la destrucción del sistema. Su uso se popularizó y es un término que aparece en documentos de estados nacionales y organizaciones internacionales. El objetivo de este artículo es presentar una discusión sostenida sobre sus definiciones más importantes; nos basamos en una extensa revisión de literatura al respecto. Uno de los hallazgos es presentar la crítica más sostenida, aquella que señala la poca atención a la política, el poder y la cultura en los usos de la resiliencia. Ello ha significado su despolitización y la presunción de que existe una igualdad de facto entre los sujetos. Concluimos que es un concepto conectado con la demanda de subjetividades neoliberales, normalizando los discursos de la responsabilidad individual y el dominio del mercado.

PALABRAS CLAVE

ciencias sociales, resiliencia, Trabajo Social

Abstract

The concept of resilience had its origins in ecosystem theories to point out that imbalance and disturbances exist and nevertheless imply the destruction of the system. Its use became popular, and it is a term appears in documents of national states and international organizations. The objective is to present a sustained discussion about its most important definitions and based on an extensive literature review in this regard. One of the findings is to present the most sustained criticism, that points out the little attention to politics, power, and culture in the uses of resilience, this means its depoliticization and the presumption that there is a de facto equality between subjects. The conclusion is about a concept connected with the demand for neoliberal subjectivities, normalizing the discourses of individual responsibility and market dominance.

KEYS WORDS

Resilience, social sciences, social work

INTRODUCCIÓN

El concepto de resiliencia goza de gran difusión y prestigio hoy en múltiples áreas de la vida social. La academia no es una excepción y parece necesario debatir sobre sus postulados e implicaciones. Es un término que provino de las teorías de *sistemas ecológicos* (Brown, 2012) y que ha sido retomado en las ciencias sociales, humanas y políticas para referir a un nuevo desarrollo, superando un trauma en cuestiones sobre la seguridad, la recuperación y las relaciones personales en una cultura determinada (Cyrulnik, 2003).

Este escrito aborda qué se entiende por resiliencia, por qué ha tenido tanto auge en los últimos años y señalaremos las críticas más importantes que se le han hecho para, así, sostener nuestra postura en relación con su uso en Trabajo Social.

Resiliencia viene del término latín *resilio*, que significa "volver atrás, volver de un salto". De acuerdo con Cretney (2014), el concepto tuvo sus orígenes como un concepto ecológico y poco a poco se incorporó a otras disciplinas. Se reconoce que Holling (1973), en su trabajo titulado *Resilience and stability of ecological systems*, abrió camino en el campo de la ecología respecto de la comprensión de estos sistemas. Holling (1973) postuló que los ecosistemas no tienen un punto de equilibrio estático, sino más bien una zona de estabilidad que permite que la reorganización de este sistema exista y funcione continuamente, incluso frente a perturbaciones y cambios (Cretney, 2014). Es decir, introdujo la idea de que el desequilibrio y las perturbaciones existen, se pueden dar y que no necesariamente implican la destrucción del sistema. Su uso se popularizó a tal grado que es un término que aparece en documentos de estados nacionales, organizaciones internacionales y organizaciones de la sociedad civil con frecuencia (Serrano; Martín y de Castro, 2019; Cretney, 2014).

En este contexto, la resiliencia se refiere a un proceso dinámico que abarca la adversidad significativa y la adaptación positiva (García del Castillo; García del Castillo, López y Días, 2017). Dentro de esta noción hay dos condiciones:

(1) Exposición a una amenaza significativa o adversidad severa.

(2) El logro de una adaptación positiva a pesar de la adversidad (Luthar; Cicchetti y Becker, 2000, p. 543).

Para Brown (2012) en el concepto de resiliencia hay tres significados que interactúan:

1. El primero proviene de la literatura sobre sistemas socioecológicos, abarca sistemas e instituciones sociales y se promueve especialmente a través

de la *Resilience Alliance*, una red científica internacional interesada en el análisis de la resiliencia.

2. El segundo, de Michael Rutter, proviene de la psicología del desarrollo infantil, donde la resiliencia representa la capacidad de un individuo para adaptarse con éxito frente a la adversidad.

3. Y el tercero, relacionada con la salud y los desastres, es un poco más amplio, ya que se aplica a las personas, las familias, las comunidades y los sistemas, para hacer frente a las crisis. Por ejemplo, lo que ocurre en la actual crisis causada por el covid-19.

Podemos afirmar, junto con Cretney (2014) y Rodríguez (2018), que por resiliencia se entiende hacer frente, responder al cambio y mostrar una buena adaptación, volviendo a un grado de funcionamiento *normal* después de una crisis. "La resiliencia socioecológica se utiliza ampliamente para comprender los vínculos entre los sistemas sociales y ecológicos, prepararse para las crisis ambientales globales, y como marco para la preparación y respuesta ante desastres" (Cretney, 2014, p. 629).

¿Por qué ha tenido tanto auge el enfoque de la resiliencia en las ciencias sociales?

El concepto de resiliencia se presenta como una posibilidad que tienen las personas, los grupos, los sectores e incluso los países para reconstruirse y recuperarse frente a momentos de infortunio y catástrofe, con la finalidad de no ser prisioneros de un pasado adverso (Anleu, 2017). Un concepto central para la comprensión de la resiliencia es el trauma, concebido como una experiencia humana que ocurre cuando no existen recursos internos (personalidad y estado emocional) y externos (ambiente físico, estructuras sociales, redes de apoyo) suficientes para lidiar con la amenaza, provocando así, una colisión emocional que perdurará como experiencia negativa y dolorosa (Van del Kolk, 1996).

Autores como Cyrulnik (Canal Banrepcultural, 2017) consideran que, cuando el trauma es profundo puede afectar estructuras cerebrales que derivarán en cambios funcionales en las relaciones afectivas, particularmente los lóbulos prefrontales del cerebro. Las atrofias de lóbulos afectan dos funciones esenciales: 1) anticipar hechos porque ya no se tiene la representación del tiempo y no se pueden elaborar frases largas y complejas, solo pueden responder con sujeto, verbo y complemento, y 2) inhibir la amígdala de la corteza prefrontal, que es la base biológica de las emociones fuertes, como la ira y la felicidad, ello puede derivar en niñas, niños y jóvenes disruptivos.

> Los niños y las niñas cuando están traumatizados reaccionan de manera distinta. Los niños suelen reaccionar por medio de la agresión, de la agresividad, mientras que las niñas reaccionan con una regresión, que alguien se haga cargo de ellas. Mientras que los niños desocializados, agreden. Entonces, es el mismo principio, pero las niñas dirigen la agresión hacia ellas mismas, mientras que los niños lo suelen hacer hacía los demás (Cyrulnik en Canal Banrepcultural, 2017).

Los estudios sobre resiliencia enlazan trabajos desde la psicología, la psiquiatría, la neurobiología, la biología, la medicina, la ecología y los ecosistemas, la sociología, la economía, entre otras áreas de conocimiento. Por ello, en algunos textos se concibe como un campo de exploración y conocimiento que implica investigaciones inter y transdisciplinarias.

A finales de la década de 1980 el enfoque del trabajo empírico en la psicología, la sociología y la educación se desplazó, de la identificación de factores protectores a la comprensión de los procesos protectores. Ello conllevó dejar de estudiar qué factores del niño, la familia y el medio ambiente están involucrados en la resiliencia, para comprender cómo dichos factores pueden contribuir a resultados positivos (Luthar, 1999; Cowen et al., 1997). Esta atención a los procesos protectores se considera esencial para avanzar en la teoría y la investigación en contextos específicos, así como para diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas para las personas que enfrentan alguna adversidad (Luthar; Cicchetti y Becker, 2000).

Paralelamente, con el mayor auge de políticas basadas en la resiliencia, ha habido un aumento simultáneo de actividades de base con una visión alternativa de la resiliencia. A diferencia de los discursos de resiliencia de las élites globales, la *resiliencia de base* se articula como un concepto para diseñar enfoques impulsados por la comunidad para afrontar los problemas ambientales y sociales. El concepto de *resiliencia comunitaria* tiene por objetivo enfocar las capacidades y características de una comunidad que le permiten responder y adaptarse al cambio y la incertidumbre. Sin embargo, los discursos de resiliencia asumidos directamente por los grupos de base se utilizan a menudo como medios para fomentar el activismo (Cretney, 2014, p. 635). A continuación, se muestra un esquema a partir de la disertación de Bené et al. (2012).

Tabla 1. Medidas de protección, preventivas y de promoción en la resiliencia

Medidas de protección	Medidas preventivas	Medidas de promoción
Incluyen políticas e instrumentos sociales destinados a proteger a las personas o grupos marginados (niñez, personas mayores, personas con discapacidad, etc.), mediante el establecimiento de programas de bienestar social. Las medidas de protección generalmente se refieren a instrumentos asociados con intervenciones a corto plazo, como la distribución de alimentos o dinero en efectivo, destinadas a respaldar las estrategias de supervivencia existentes de las personas en el período inmediatamente posterior a un desastre.	Las medidas preventivas se definen como políticas sociales o vinculadas con desastres y otras intervenciones de redes de seguridad, que buscan reducir directamente la vulnerabilidad de individuos o grupos a choques y peligros específicos mediante, por ejemplo, esquemas de desempleo, seguros o transferencias de alimentos y/o efectivo.	Incluyen políticas e intervenciones destinadas a mejorar los ingresos, las capacidades y potenciar la resiliencia a través de actividades como programas de microcrédito, programas de diversificación de los medios de vida o transferencias de efectivo o activos.

Fuente: elaboración propia a partir de Bené et al. (2012, p. 29).

Autores como Bené et al. (2012) consideran que para hablar de resiliencia debemos identificarle como proceso y, por tanto, cabe señalar en qué momento de la situación adversa situamos las prácticas resilientes, de ahí que indiquen que hay medidas protectoras, preventivas y de promoción.

La relevancia de estas discusiones es el intento de tener una herramienta conceptual que permita considerar la predisposición de procesos protectores y así tener, en nuestro campo de acción, la prevención de mayores catástrofes. Además está el hecho de que existen múltiples definiciones pero que contienen cierta vaguedad, por ejemplo, en torno al grado y efecto del trauma o al grado de superación de la adversidad, esto permite que el contenido sea ocupado por muchísimos temas y situaciones adversas. Ello ha integrado distintos discursos académicos, de la sociedad civil, gubernamentales, etc., bajo una misma bandera, bajo la apariencia de reunir a distintos actores para intercambiar en un diálogo compartido.

En el Trabajo Social el concepto de resiliencia ha implicado un recurso, cada vez más utilizado, para pensar y promover un ambiente que facilite la identificación de fortalezas y habilidades en las personas y los grupos con los que trabajamos. Profesionalmente existe un compromiso por resaltar e impulsar este tipo de fortalezas (Fernández e Hidalgo, 2017). Además, identificar las características de la resiliencia con quienes trabajamos, re-

presentaría un punto clave en los procesos de intervención, porque ofrece una perspectiva centrada en las habilidades y fortalezas de los sujetos (individuales y colectivos) y con menor peso en los riesgos o problemáticas (Anleu, 2017) y, así, ampliar el panorama hacia cambios sociales en distintos niveles (Estrada y Palma, 2018).

CONTRA LA RESILIENCIA, UN DEBATE INICIAL

A continuación, señalaremos cuatro discusiones identificadas en la literatura sobre resiliencia.

1. La literatura refleja *poco consenso sobre las definiciones, con variaciones importantes en su operacionalización y su medición.* Por ejemplo, Rutter (1990) ha caracterizado a la resiliencia como el final positivo de la distribución de los resultados del desarrollo entre las personas con alto riesgo. Masten et al. (1990) han distinguido entre tres grupos de fenómenos resilientes: (1) aquellos en los que los individuos en riesgo muestran mejores resultados de lo esperado, (2) la adaptación positiva se mantiene a pesar de la ocurrencia de experiencias estresantes y (3) hay una buena recuperación del trauma. También hay poco consenso en torno a los términos centrales utilizados dentro de los modelos de resiliencia. Cretney (2014), por ejemplo, considera que hay distancias importantes entre el concepto original de resiliencia socioecológica y el uso popular que ha adquirido. El mismo autor sugiere tener en cuenta que lo que en su momento ha sido útil para explicar sistemas ecológicos, no necesariamente lo es para explicar procesos sociales. Ya que los fenómenos que ocurren en sistemas ecológicos y los fenómenos sociales no son esencialmente similares y no operan con principios semejantes (Medina, 2019).

2. A medida que evoluciona la investigación sobre el tema, queda claro que *la adaptación positiva frente a la adversidad implica una progresión del desarrollo* y es poco probable afirmar que no surjan cada cierto tiempo nuevas vulnerabilidades o fortalezas. Brown (2012) alerta sobre no concebir el concepto de resiliencia como un concepto *normativo.* Es decir, estar atentos a las concepciones de la resiliencia como absoluta o global, en oposición a que sea relativa o circunscrita, porque seguramente lo segundo ocurre con mayor frecuencia y cambiará a lo largo de los años. El autor menciona que, en algunos escritos, se exponía que a aquellos a quienes les fue bien, a pesar de los múltiples riesgos, eran etiquetados como *invulnerables.* Este término era erróneo, porque implicaba que existía una evasión de riesgos absoluta e invariable. A medida que ha evolucionado la investigación, queda claro que la adaptación positiva

a pesar de la exposición a la adversidad implica una progresión del desarrollo, entonces, constantemente surgen nuevas vulnerabilidades y/o fortalezas conforme cambian las condiciones de vida. También los investigadores utilizan términos como factores de *protección* o *vulnerabilidad* de formas variadas e inconsistentes. Como afirman Fischer y Bidell (1998), esto se muestra en los hallazgos de que algunos niños de alto riesgo manifiestan competencia en algunos dominios pero presentan problemas en otras áreas. Incluso las trayectorias de los niños con un desarrollo que se defina como *normal*, no reflejan una progresión uniforme de sus capacidades cognitivas, conductuales y emocionales a lo largo de sus vidas (Fischer y Bidell, 1998). Quizá un niño que vivió maltrato puede tener un buen desempeño escolar. Así que podemos preguntarnos, ¿cuánto tiempo se puede ser resiliente?, ¿se puede ser resiliente a pesar de todo? (Luthar; Cicchetti y Becker, 2000).

3. Si bien el constructo de resiliencia presupone la exposición a riesgos significativos, *siempre habrá un rango de incertidumbre en la medición del riesgo*, es difícil determinar si todas las personas consideradas resilientes experimentaron niveles comparables de adversidad. Por ejemplo, dentro de una cárcel es muy probable que todas las personas encarceladas padezcan el encierro y los efectos de la política punitiva, pero no podríamos afirmar que, para todas y todos, esa adversidad se experimenta de la misma manera y está claro que no significa que algunos de ellos captan de mejor manera *la verdad* de vivir en encierro, más que otros. De hecho, resulta más interesante cuando contrastamos los hallazgos basados en diferentes narrativas y posiciones (Luthar; Cicchetti y Becker, 2000).

4. Béné et al. (2012) dicen que hay una *tendencia a borrar el lado negativo de la resiliencia, en particular en relación con las personas o las comunidades.* Y frente a ello se argumenta que la resiliencia no está necesariamente correlacionada de manera positiva con el bienestar. Por ejemplo, algunos hogares pueden haber logrado fortalecer *su resiliencia* pero solo en detrimento de su propio bienestar. Es decir, se debe considerar *la preferencia adaptativa*, entendiendo este término como un proceso deliberado o reflexivo por el cual las personas ajustamos nuestras expectativas y aspiraciones cuando intentamos hacer frente a cambios cada vez más difíciles en nuestras condiciones de vida (Béné et al., 2012, p. 13). En este sentido no deberá obviarse la complejidad a la que nos enfrentamos cotidianamente las personas. Por eso, la resiliencia se ha comparado con una metáfora más que con una teoría. Las metáforas dependen de la narrativa que explica su interpretación y son medios para aproximarnos a explicar nuestras experiencias (Wojtowicz, 2020).

> Por ejemplo: Millar (2018) reflexiona sobre cómo se ha popularizado el término *desechable* y cuáles han sido las consecuencias de adjetivar de esta manera a personas y sectores sociales. Hace un recuento exhaustivo sobre el discurso en torno a la crisis del trabajo en el Sur Global, cómo las poblaciones urbanas en el Sur Global estaban creciendo rápidamente y muchos de los habitantes de estas nuevas megaciudades vivían y trabajaban de forma no planificada, creciendo así los *barrios marginales*. No obstante, un detalle que la autora resaltará es que en varias publicaciones, tanto académicas como de formuladores de políticas, la narrativa ha dado lugar a la metáfora de *vida desechable*, hasta el punto de que la metáfora del desperdicio o la desechabilidad es parte del marco teórico de una obra y cuando se toman en conjunto, "estas metáforas se convierten en un estribillo que refuerza la noción de desechabilidad humana. En otras palabras, invocar repetidamente imágenes de desperdicio, abandono, excremento, agotamiento, la basura y la eliminación [...] puede llevarnos a imaginar que realmente hay personas desechables" (Millar, 2018, p. 7) en nuestra vida cotidiana. Así, ante el uso metafórico excesivo de la resiliencia, estamos menos interesados en repensar las condiciones de vida y problemas que afrontan las personas, así como sus consecuencias, por el contrario, somos animados a imaginar que sí hay personas resilientes y que debemos aspirar a ser resilientes.

Debido a los aspectos antes mencionados, los resultados de las investigaciones sobre resiliencia suelen ser inestables. Luthar; Cicchetti y Becker (2000), afirman que el progreso en el campo de la resiliencia estará limitado mientras los estudios solo sean empíricos y nos busquen articularlos seriamente con la teoría. De acuerdo con su apreciación, la resiliencia presenta marcos teóricos poco convincentes.

Por su parte, Piña (2015) dice que es un término que se ha adaptado a las diferentes disciplinas y no ha sido bien definido, ello acarrea una serie de confusiones metodológicas y de interpretación de los hallazgos y le ha situado "como una especie de concepto comodín y multiusos, al que inclusive se le confunde con otros conceptos o expresiones, como los de empatía [...] afrontamiento [...], etcétera" (Piña, 2015, p. 751). Y pregunta: ¿qué se quiere decir con resiliencia, o sea, es un atributo de la persona? (Piña, 2015, p. 753). Un ejemplo de esto es cuando se pregunta ¿eres capaz de resolver el problema de cuánto es 2+2? Ser capaz implica que la persona estaría en condiciones de resolver el problema; es decir, ser capaz describe la conducta en potencia (en tanto posibilidad) pero no en acto. Así que ser resiliente en tanto se es capaz, significaría estar en condiciones de hacer algo siempre y cuando se dé la oportunidad o se configure una determinada circunstancia. "Por consiguiente, si el concepto de resiliencia se aplica a capacidades, no

se le puede igualar o hacer depender de conceptos tales como competencias, habilidades, autoeficacia, aprendizaje, afrontamiento y personalidad" (Piña, 2015, p. 754).

Collins (2016) argumenta que los investigadores de la resiliencia han tendido a basar sus definiciones y sus resultados enfocados en poblaciones *blancas*, occidentales, eurocéntricas y *dominantes*, mostrando poca atención a factores culturales complejos. La crítica más sostenida es aquella que señala la poca atención a la política, el poder y la cultura en los conceptos de resiliencia (Hornborg, 2013; MacKinnon y Derickson, 2012; Walker y Cooper, 2011), porque ha significado su despolitización y la presunción de que existe una igualdad de facto entre los individuos, las comunidades y las naciones para hacer frente a los desafíos (Franco, 2016; MacKinnon y Derickson, 2012). En este sentido, los países en desarrollo están en una desventaja significativa en relación con la distribución desigual de los recursos a nivel mundial y este es un punto que no suele reconocerse. Mediante el uso del concepto resiliencia y la implementación de proyectos y políticas relacionadas, los poderes estatales están alentando y, en ocasiones exigiendo, que las comunidades se vuelvan cada vez más adaptables, flexibles y abiertas al cambio. Por ejemplo, la persona resiliente que ha sido despedida no se deprime, encara con optimismo y resolución su nueva situación para convertirse en emprendedor (Franco, 2016, p.134). O'Malley (2010) analiza esto en términos del sujeto resiliente, que está moldeado por la resiliencia neoliberal para enfocarse en la fuerza personal, el individualismo y la autosuficiencia.

DISCUSIÓN

Los que no nos contentamos con la mediocridad,
los que menos aún nos conformamos con la injusticia,
somos frecuentemente designados como pesimistas.
Pero, en verdad, el pesimismo domina
mucho menos nuestro espíritu que el optimismo.
No creemos que el mundo deba ser fatal y
eternamente como es.
Creemos que puede y debe ser mejor.
El optimismo que rechazamos es el fácil y
perezoso optimismo panglosiano
de los que piensan que vivimos
en el mejor de los mundos posibles
(Mariátegui, 1959, p. 28).

Resiliencia como sumisión despolitizada

La popularización del concepto resiliencia se ha reflejado con el auge de los libros de autoayuda y las consultorías que se especializan en capacitar a las personas sobre cómo ser más resilientes (*coaching*), para recuperarse y afrontar mejor los desafíos de la vida (O'Malley 2010). Este discurso posiciona una batalla ficticia de ganadores versus perdedores y coincide con promover un tipo de política que promulga "responsabilidad sin poder" (Cretney, 2014, p. 632).

Esto ha llevado a afirmar que la resiliencia es un concepto profundamente conservador, empleado activamente como una herramienta para privilegiar y reforzar las ideologías políticas dominantes (Cretney, 2014). Algunas críticas se han posado por indicar que la resiliencia es un negocio y los problemas con los que está íntimamente relacionado son los problemas de poder, conocimiento, justicia y cultura (Brown, 2012, p. 47).

El término resiliencia se utiliza cada vez más en los niveles más altos de gobernanza a nivel nacional y mundial. Por ejemplo, Reino Unido ha elevado las políticas de resiliencia a una alta prioridad, mientras que la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, el Programa Mundial de Alimentos, la Agencia Suiza para la Cooperación y el Banco Mundial tienen programas de resiliencia (Brown, 2011).

> La resiliencia neoliberal hace referencia a la capacidad individual de interiorizar y asimilar positivamente los efectos negativos y las contradicciones del proceso de producción y acumulación capitalista. Una estrategia de mitigación de la indignación y la protesta social. De tal manera que se traslada a la clase explotada la responsabilidad de gestionar la peor parte del funcionamiento perverso del capital, mientras que se libera así la clase capitalista para que pueda continuar acumulando beneficios. (Franco, 2016, p.133)

Subjetividad resiliente en el neoliberalismo

Cretney (2014) sugiere que la resiliencia está conectada con la demanda de subjetividades neoliberales: "nada menos que el intento de colonización del imaginario político por parte del Estado para cultivar sujetos neoliberales dispuestos, adaptables y resilientes" (Cretney, 2014, p. 633).

El concepto de resiliencia ha cobrado fuerza en el marco político del neoliberalismo, que ha normalizado y racionalizado de manera experta los discursos de la propiedad privada, la responsabilidad individual y el dominio del mercado (Harvey, 2005). El Estado influye en dar forma a la definición

como a los determinantes que se consideran dentro de la resiliencia y la adaptación en los sistemas sociales actuales (Pike et al., 2010). Así, las discusiones sobre resiliencia enmascaran las formas en que sus propios discursos refuerzan y crean narrativas políticas hegemónicas. La resiliencia se encamina a través de programas militares y de seguridad, tanto como un eslogan de autoayuda y mejora individual.

Ideológicamente, las naciones, ciudades e individuos resilientes son cada vez más atractivos como facetas de la sociedad capitalista, ya que proporcionan individuos, lugares, economías y comunidades fácilmente adaptables que pueden cambiar con las demandas de la economía global impulsada por el mercado (Cretney, 2014, p. 633).

Este discurso promueve, por un lado, asumir que la crisis es algo dado y permanente y la normalización de la hipervigilancia (sustentada por las *posibles amenazas*), por otro lado, la promoción de respuestas aceleradas y vacuas por el mandato de responder rápidamente frente a la emergencia.

El optimismo que se rechaza

Considerando uno de los estudios sobre resiliencia en trabajadoras y trabajadores sociales, Collins (2016) nos dice que las personas que se autodenominan resilientes soportan adversidades extremas e inaceptables cuando son los *arreglos sociales* los que deberían ser los objetivos de la intervención: "[...] la resiliencia puede ser un atributo vital para sumar a los sujetos endurecidos y resilientes que necesariamente intentan entrenarse en lograr una aptitud psicológica para los rigores de la competencia incesante e interminable del neoliberalismo" (Collins, 2016, p. 4). En otras palabras, los y las trabajadores sociales operan en medio de recursos limitados, cargas de trabajo cada vez mayores, múltiples demandas, preocupación por el riesgo, requisitos administrativos extensos, tensión y conflicto de roles, altas tasas de enfermedad, rotación de personal, falta de reconocimiento, aumento de la presión, el estrés y el agotamiento. Algo que también ha señalado Rojas Lasch (2018) para el caso de las trabajadoras sociales y las docentes en Chile, mostrando que la política social contemporánea se caracteriza por movilizar e incitar el desarrollo de un trabajo relacional e íntimo cuyo fin es ayudar a recuperar y reactivar la solidaridad pero bajo condiciones neoliberales, y crear una forma de vida que no parece tan atomizada, a través de actos de intensa comunión moral y cuidado. La moral neoliberal conjunta prácticas y fuerzas que se crean en oposición o críticas al neoliberalismo, pero se pliegan a él en un orden único y participan contradictoriamente en su proceso, emergiendo así nuevas formas de inequidad. Y sabemos que en la pandemia esto se ha agudizado. Pedirle al personal de salud ser resiliente en momentos como este, cuando tenemos información sobre el despojo

neoliberal que se ha hecho al sector salud a nivel mundial, resultaría una práctica aún más violenta.

Cuando Jorge Alemán (*Revista Consecuencias*, 2017) señala que el término resiliencia está hecho a la medida exacta del capitalismo, se refiere a que parece que el concepto plantea hacer frente a las adversidades sin detenernos en cuestionar las adversidades mismas o suponer que, para todos, la adversidad tiene la misma implicación y significado, y así omitir las condiciones históricas y estructurales que genera adversidades para unos y no para otros. Por otro lado, en muchas de las definiciones de resiliencia esta capacidad de adaptación es un llamado al retorno de un *funcionamiento normal*, o como se ha denominado en medios de comunicación y tribunas políticas durante la pandemia, un llamado a la *nueva normalidad*. Ya los estudios críticos en discapacidad nos alertan sobre esto: "La pretensión de normalidad no deja nada fuera de su órbita. Y es tal que, aun no habiendo un solo caso empírico comprobado de normalidad, sigue siendo la aspiración, la meta, el horizonte" (Yarza et al., 2020, p. 25). Esta idea de normalidad adaptativa no está en el vacío sino plegada a la lógica del mercado que promueve una mano de obra útil, flexible y abierta al cambio, abierta a las condiciones de explotación que se reproducen en esta fase del capitalismo, implicando así una regulación de nuestras emociones para no incomodar y seguir produciendo. Nos oponemos al concepto de resiliencia, en tanto signifique aceptar pasivamente la realidad. Una realidad que ya es injusta para una gran mayoría de las personas.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien los partidarios de la resiliencia identifican potencialidades en este concepto, en este artículo proponemos que las discusiones sobre resiliencia enmascaran las narrativas que refuerzan y crean discursos políticos e ideológicos hegemónicos. El hecho de que el término se utilice cada vez más en los niveles más altos de gobernanza a nivel nacional y mundial señala su uso tanto a través de programas militares y de seguridad, como un eslogan de autoayuda y mejora individual. Todo este discurso promueve tres cuestiones: por un lado, asumir que la crisis es algo dado y permanente, la normalización de la hipervigilancia (sustentada por las *posibles amenazas*) y la promoción de respuestas aceleradas y vacuas por el mandato de responder rápidamente frente a la emergencia. En Trabajo Social debemos estar alertas frente al uso desmedido, normativo y normalizado del concepto resiliencia para explicar procesos personales y grupales. No podemos obviar que no es un concepto neutro, sino que tiene implicaciones políticas porque está hecho a la medida exacta del capitalismo e implica asumir pasivamente la realidad

injusta para una gran parte de la población. Afirmamos que estamos contra la resiliencia porque nos oponemos a la política prescriptiva que convierte problemas políticos en asuntos morales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anleu Hernández, C. M. (2017). La aplicación de la perspectiva resiliente en el Trabajo Social con inmigrantes latinoamericanos en Tarragona. Una mirada crítica. Pedagogia i Treball Social. *Revista de Ciències Socials Aplicades*, *6*(1), 44-69.

Bené, C.; Godfrey Woood, R., Newsham, A. y M. Davies (2012). *Resilience: New Utopia or New Tyranny? Reflection about the Potentials and Limits of the Concept of Resilience*. Inglaterra: The Centre for Social Protection (CSP), The Vulnerability and Poverty Reduction (VPR).

Brown, K. (2012). Policy discourses of resilience. En Pelling, M. et al. (ed.). *Climate Change and the Crisis of Capitalism. A chance to reclaim self, society and nature*. Pp. 48-62. Reino Unido: Routledge.

Canal Banrepcultural (2017). Boris Cyrulnik: Resiliencia y arte, los relatos del trauma. Conferencia.

Collins, S. (2016). Social Workers and Resilience Revisited. *Practice: Social Work In Action*, *29*(2), 1-21.

Cowen, E. L.; Wyman, P. A., Work, W. C., Kim, J. Y., Fagen, D. B. y Magnus, K. B. (1997). Follow-up study of young stress-affected & stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology*, (9), 564-577.

Cretney, R. (2014). Resilience for Whom? Emerging Critical Geographies of Socio-ecological Resilience. *Geography Compass*, *8*(9), 627-640.

Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos, la resiliencia una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gedisa.

Estrada Moreno, I. y Palma García, M. O. (2018). Trabajo Social con personas inmigrantes. La resiliencia como punto de partida en la intervención. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, *8*(14), 217-236.

Fernández López, L. e Hidalgo Cuesta, C. M. (2017). Intervención social con refugiados sirios desde un enfoque resiliente a través del trabajo social. Trabajo Social Global-Global Social Work. *Revista de Investigaciones en Intervención social*, *7*(13), 218-242.

Fischer, K. y Bidell, T. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. En R. Lerner (ed.). *Handbook of child psychology*. Pp. 467-561. Reino Unido: Routledge.

Franco Martínez, J. A. (2016). La trampa neoliberal de la resiliencia. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (134), 129-138.

García del Castillo, J. A.; García del Castillo, A., López Sánchez, C. y Días, P. C. (2017). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas*, *16*(1), 59-68.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Holling, C. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, (4), 1-23.

Hornborg, A. (2013). Revelations of resilience: from the ideological disarmament of disaster to the revolutionary implications of (p)anarchy. *Resilience*, *1*(2), 116-129.

Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Newbury Park, Estados Unidos: Sage.

Luthar, S. S.; Cicchetti, D. y Becker, B. (mayo-junio de 2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, *71*(3), 543-562.

MacKinnon, D. y Derickson, K. D. (2012). From resilience to resourcefulness: a critique of resilience policy and activism. *Progress in Human Geography*, *37*(2), 253-270.

Mariátegui, J. C. (1959). *El alma matinal y otras estaciones del hombre contemporáneo*. Perú: Amauta.

Masten, A.; Best, K. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, (2), 425-444.

Medina Liberty, A. (2019). Teoría social, ciencias naturales y filosofía. *Ludus Vitalis*, *26*(50), 231-235.

Millar, K. M. (2018). *Reclaiming the Discarded. Life and Labor on Rio's Garbage Dump*. Londres, Reino Unido: Duke University Press.

O'Malley, P. (2010). Resilient subjects: uncertainty, warfare and liberalism. *Economy and Society*, *39*(4), 488-509.

Pike, A.; Dawley, S. y Tomaney, J. (2010). Resilience, adaptation and adaptability. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, *3*(1), 59-70.

Piña López, J. A. (octubre de 2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de psicología. 31*(3), 751-758. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.185631.

Revista Consecuencias (2017). Entrevista a Jorge Alemán "Horizontes neoliberales en la subjetividad" por Ana Vallejo. [Archivo de video, Youtube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=eBklI2Kadxg.

Rodríguez, D. (2018). Una revisión al constructo resiliencia. Historia y panorama actual. Trabajo de grado Psicología, Universidad de San Buenaventura, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5694/1/Revisi%C3%B3n_Constructo_Resiliencia_Rodriguez_2017.pdf.

Rojas Lasch, C. (2018). Afecto y cuidado: pilar de la política social neoliberal. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 127-149.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf; A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein y S. Weintraub (eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Pp. 181-214. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge.

Serrano Pascual, A.; Martín Martín, M. P. y de Castro Pericacho, C. (2019). Sociologizando la resiliencia. El papel de la participación sociocomunitaria y política en las estrategias de afrontamiento de la crisis. *Revista Española de Sociología*, *28*(2), 227-247.

Van Der Kolk, B. A. (1996). Trauma and Its Challenge to Society. En Vander Kolk, B. A. et al. (eds.). *Traumatic Stress. The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society*. Pp. 24-46. Washington, Estados Unidos: The Guilford Press.

Walker, J. y Cooper, M. (2011). Genealogies of resilience: from systems ecology to the political economy of crisis adaptation. *Security Dialogue*, *42*(2), 143-160.

Wojtowicz, N. (2020). Resilience against intentional shocks: a wargaming study of the relation between space, action and the residing population to resilience. *Eastern Journal of European Studies*, *11*(1), 5-26.

Yarza, A. et al. (coords.) (2020). *Estudios críticos en discapacidad una polifonía desde América Latina*. Argentina: Clacso.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de revisión

INVESTIGAR INTERVINIENDO / INTERVENIR INVESTIGANDO: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

RESEARCHING BY INTERVENING / INTERVENING BY RESEARCHING: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF TRAINING IN SOCIAL WORK

Autora
PASCUAL SCARPINO

Cómo citar este artículo:
Scarpino, P. (2022). Investigar interviniendo / intervenir investigando: una experiencia pedagógica de formación en Trabajo Social. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 187-216. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

PASCUAL SCARPINO

Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Estudios de Género, por el Centro de Estudios Avanzados/ Facultad de Ciencias Sociales/Universidad Nacional de Córdoba. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica de Argentina (CONICET). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico pascual.scarpino@unc.edu.ar

https://orcid.org/0000-0001-7438-8392.

Artículo recibido el 9 de mayo de 2022
aceptado el 25 de julio 2022

Resumen

Introducción

El presente artículo pone de relieve la inquietud por el vínculo entre intervención social e investigación científica disciplinar, visibilizando la necesidad político-epistémica de provocar un pensamiento ordenado que contribuya a la reflexividad y crítica del Trabajo Social en relación con dicha intersección. La intención se sostiene en la consideración de que la separación entre hacer y saber o intervenir e investigar se reproduce, principalmente, en el campo de la formación profesional del grado. Desde una lectura crítica a este modo de concebir tal relación, se propone la construcción de procesos pedagógicos que favorezcan a la formación de futures Trabajadores Sociales desde la lógica de intervenir investigando / investigar interviniendo.

Metodología

Ordenado en tres momentos, el texto primero recupera consideraciones teóricas que conforman el andamiaje de la discusión. Luego se reconstruye la propuesta pedagógica implementada expresada en el diseño curricular en el quinto y último año de cursado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Resultados

Buscando aportar en la consolidación de la formación disciplinar de futures colegas con capacidades de actuación en distintos campos –vinculados con la investigación o con la intervención–, este artículo desglosa el Diseño Curricular construido, detallando: el contexto de aprendizaje; los objetivos y momentos pedagógicos del mismo; y las competencias generales, conceptuales, procedimentales y actitudinales buscadas. Finalmente, se reconstruyen las instancias pedagógicas implementadas y presentan los instrumentos didácticos que acompañan a todo el proceso de aprendizaje, indicando los objetivos de cada una de ellas para luego dar paso a los contenidos de estas.

Discusión y conclusiones

El trabajo busca poner a disposición y evidenciar cómo, mediante la reconstrucción detallada de los instrumentos didácticos, es posible considerar procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen sinérgicamente los cruces entre intervención e investigación en y desde Trabajo Social, sin desconocer las particularidades metodológicas que cada estrategia requiere.

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social, formación de grado, investigación, intervención, diseño curricular

Abstract

Introduction

This article highlights the concern about the link between social intervention and disciplinary scientific research, making visible the political-epistemic need to provoke an orderly thinking that contributes to the reflexivity and criticism of Social Work in relation to this intersection. The intention is based on the consideration that the separation between "doing" and "knowing", or "intervening" and "researching" is mainly reproduced in the field of undergraduate professional training. From a critical reading of this way of conceiving this relationship, we propose the construction of pedagogical processes that favour the training of future Social Workers from the logic of intervening by researching / researching by intervening.

Methodology

Organised in three moments, the text first recovers theoretical considerations that make up the scaffolding of the discussion. Then it reconstructs the pedagogical proposal implemented in the Curricular Design in the fifth and final year of the Bachelor's Degree in Social Work at Faculty of Social Sciences, National University of Cordoba, Argentina.

Results

Seeking to contribute to the consolidation of the disciplinary training of future colleagues with the capacity to act in different fields -linked to research or intervention-, this article breaks down the Curricular Design constructed, detailing: the learning context; the objectives and pedagogical moments of the same; and the general, conceptual, procedural and attitudinal competences sought. Finally, it reconstructs the pedagogical instances implemented and presents the didactic instruments that accompany the whole learning process, indicating the objectives of each one of them and then moving on to their contents.

Discussion and conclusions

The work seeks to make available and demonstrate how, through the detailed reconstruction of the didactic instruments, it is possible to consider teaching-learning processes that synergistically favour the crossings between intervention and research in and from Social Work, without ignoring the methodological particularities that each strategy requires.

KEYS WORDS

Social work, undergraduate training, research, intervention, curricular design

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de la vinculación de tres planos de tensión que se intersectan, y al hacerlo reactualizan preguntas dirigidas hacia el Trabajo Social en tanto disciplina. Un primer plano se produce como resultado de una lectura de tipo socioestructural a partir de la cual podemos señalar que, condicionados por el contexto de pandemia a escala planetaria provocada por el covid-19, el escenario actual nos obliga a repensar nuestras bases disciplinares, desafíos y proyecciones en tanto colectivo profesional. Un segundo plano refiere a una dimensión histórico-disciplinar, a partir de la cual es posible identificar que la pregunta todavía abierta sobre la históricamente compleja relación entre investigación e intervención sociales en/desde el Trabajo Social debe ser reactualizada al calor del actual contexto. Finalmente, una consideración político-epistémica derivada de la tercera irrupción en Trabajo Social (Hermida, 2020) nos invita a reconsiderar los modos de articular los dos primeros conjuntos de tensiones al calor de las discusiones producidas por las teorías críticas de lo colonial y los feminismos del Sur.

En ese marco, este texto busca poner de relieve la inquietud por el vínculo entre intervención social e investigación científica disciplinar en un contexto particular, visibilizando la necesidad político-epistémica de provocar un pensamiento ordenado que contribuya a la reflexividad y crítica del Trabajo Social en relación con dicha intersección. En esta oportunidad el modo de abordar esta relación se centra en un recorte que se sostiene en la consideración de que tal separación entre *hacer* y *saber* o *intervenir* e *investigar* se reproduce, principalmente, en el campo de la formación profesional del grado. De esto se deriva, por tanto, una responsabilidad colectiva por repensar los modos en los cuales concebimos y desarrollamos los procesos de formación en Trabajo Social.

A partir de ello, y tal como se señala en otras oportunidades, existe una pluralidad de producciones académicas que tematizan la cuestión preguntándose por el vínculo existente entre investigación científica e intervención social en Trabajo Social, y especialmente sobre lo que pudimos definir como "la ficción de la dualidad teoría-práctica" (Scarpino y Bertona, 2021, p. 23). A lo largo de una revisión bibliográfica rigurosa, se identifica que al interior de esta heterogeneidad de producciones, les autores suelen coincidir en que existe una escisión entre intervenir e investigar que es análoga a la separación entre *hacer* y *pensar*, lo cual genera problemas para la jerarquización de Trabajo Social como disciplina en el campo de las Ciencias Sociales en general.

Si bien dentro de este conjunto de producciones estudiadas existen distintas propuestas de reconsideración sobre tal vínculo, se identificó una vacancia significativa en torno a cómo abordar esta escisión en términos empíricos. Sin embargo, se considera que, producto de la pandemia global, la migración hacia la virtualidad posibilita reconsiderar el problema de la escisión teoría/práctica, reformulando algunas inquietudes: ¿qué particularidades, derivadas del contexto actual, presenta la intervención que la diferencia de la investigación en/desde Trabajo Social? ¿Mediante qué dispositivos pedagógicos es posible acompañar los procesos de formación en cada campo? ¿Cuáles son las vinculaciones sinérgicas que se plantean entre ambas dimensiones? Y, por tanto, ¿cómo se expresan, en propuestas pedagógicas específicas, las mismas? Sobre este último interrogante se asentará el presente trabajo.

En este marco, y frente al interés por contribuir mediante herramientas pedagógicas concretas a hacer frente a estos planos de tensión, este artículo recupera una experiencia particular de formación de grado en Trabajo Social durante el contexto de pandemia, para compartir los puntos de conexión posibles entre la investigación e intervención en/desde Trabajo Social a partir de un Diseño Curricular específico.

El desarrollo del texto está estructurado en tres momentos:

- En el primero de ellos se recuperan ciertas consideraciones teóricas que conforman el andamiaje a partir del cual se establece la discusión: por un lado, aproximaciones que refieren críticamente a la tensión entre investigación e intervención en Trabajo Social; por el otro, un conjunto de referencias que nos permiten analizar de manera compleja la educación en contextos de virtualidad.
- En el segundo momento se reconstruye la experiencia desarrollada en tanto propuesta pedagógica implementada expresada en el Diseño Curricular.
- En el tercer momento se concluye el trabajo con algunas consideraciones finales sobre los desafíos derivados de la propuesta implementada.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

2. 1. Tensiones entre investigación e intervención en Trabajo Social

Se parte de comprender al Trabajo Social como una disciplina que produce interpretaciones sobre la realidad de maneras situadas, generando herramientas explicativas para los fenómenos que configuran las desigualdades contemporáneas desde una perspectiva histórica. A su vez, se sostiene que

esta profesión asume un posicionamiento político que busca incidir en la definición, elaboración, implementación y evaluación de políticas públicas y dispositivos necesarios para abordar los efectos que esta desigualdad genera en distintos planos de lo social, apuntando a su transformación. Todo ello es realizado bajo las orientaciones que el enfoque de los Derechos Humanos posibilita, construyendo procesos junto a los sujetos implicados en distintos escenarios conflictivos, quienes van permeando de maneras significativas los márgenes interpretativos de la disciplina. Ejemplo de esto último son las discusiones formuladas por los activismos feministas, las teorías del género y las sexualidades, y la crítica del giro descolonial, que han impreso sobre el campo disciplinar una serie de preguntas e interpelaciones críticas, inevitables y sumamente productivas. Estos desarrollos rizomáticos, el Trabajo Social los realiza desde distintos campos de acción íntimamente relacionados entre sí, que forman parte de la intervención profesional en su conjunto (Hermida, 2018): la formación, la intervención social y la investigación científica.

El problema emerge, cuando ese entramado no es considerado cotidianamente. Mediante la invisibilización de algunas de las tres dimensiones del quehacer/saber disciplinar, se incurre en una jerarquización y segmentación de procesos e incumbencias que reinscribe en la ya tematizada separación moderno-cartesiana que distingue entre saber científico y saber interventivo. La consecuencia más visible de este modo de interpretar la disciplina resulta en sostener que lo que caracterizaría al Trabajo Social es su dimensión interventiva, al tiempo que consolida una "'segregación profesional' entre 'profesionales de la academia' y 'profesionales de la práctica'" (Rivas, 2009, p. 110).

Porque se considera que esta tensión se reactualiza aún en el presente, resulta pertinente volver a preguntarnos ¿qué *se espera* de la investigación científica, la intervención social, y la docencia en y desde Trabajo Social? ¿Existe un campo de acción privilegiado para la construcción de los saberes disciplinares? ¿O su potencia resulta de la compleja interrelación existente entre estos? ¿Cómo se piensa cada especificidad? ¿En qué contextos se elige distinguir tales procesos?

Se infiere que, aún hoy, sigue vigente un orden separatista que opera produciendo un Centro y una Periferia disciplinar, algo que junto a Boaventura de Sousa Santos (2010) se puede señalar como la reproducción misma del pensamiento de Occidente moderno, el cual se configura como un pensamiento abismal, que construye un sistema de distinciones visibles e invisibles. Frente a ello, y tal como se indica en otras oportunidades, esta situación debe transformarse produciendo necesariamente nuevas "[...]

zonas de reflexión que superen las dicotomías del saber y el hacer, o de la academia y la sociedad" (Artazo y Scarpino, 2021, p. 426).

En este sentido, producir esa zona reflexiva supone reconocer que este modo abismal de construir la disciplina responde a un problema de orden teórico que se traduce en un problema de orden práctico: subyace un imaginario de *derivación*, podríamos pensar, en la relación entre investigación social e intervención científica. La primera, suele presentarse como *aquello que le brinda a la intervención* las herramientas conceptuales para actuar. Sin embargo, ese modo de comprender la relación continúa perpetuando una lectura lineal y no dialógica de esta relación. La investigación no puede ser solo *la fuente* teórico-conceptual de la intervención, lo que *nutre* a la misma.

En efecto, pensar en la relación entre investigación, intervención y docencia es un desafío epistemológico dentro de la disciplina, y debe implicar otros movimientos en esa consustancialidad. Es posible decir que esos movimientos deben dirigirse a enseñar y aprender a investigar mientras se interviene, y a intervenir mientras se investiga. Ejercicios, en última instancia, que buscan aproximar lo que por momentos aparece separado, y que pretenden habitar la unión de dos pares de acciones infinitivas junto a sus gerundios: *investigar interviniendo / intervenir investigando*. Un desafío pedagógico que resulta tan necesario como urgente para contribuir a la desarticulación de los análisis estancos sobre el Trabajo Social. En este sentido, en palabras de Mejía y Velásquez, considerar el rol de la investigación y su aporte a la formación:

> [...] hace que sea indispensable referirse a la necesidad de no desvincular la intervención de la investigación, de asumirla como un campo ocupacional y de comprender que mediante ella no solo se forman investigadores: también se desarrolla una actitud investigativa (Mejía y Velásquez, 2021, p. 328).

De alguna manera, vincular consustancialmente docencia, investigación e intervención nos permite desestabilizar los análisis segmentados de la realidad social, algo que Ana Marcela Bueno (2013) considera que ha sido en gran medida lo que provocó –desde la institucionalización de las Ciencias Sociales– la fragmentación entre hacer y pensar en nuestra disciplina. En otros términos, volver a considerar desde otros puntos de vista este vínculo conduce a romper con las dicotomías entre objetivismo y subjetivismo, o materialismo e idealismo (Falla; Gómez, y Rodríguez, 2017) que habitan el campo profesional.

2.2. Educar y aprender en tiempos de virtualización de la vida

Numerosos son los estudios que, desde la irrupción del coronavirus, han referido a los efectos que esta situación ha implicado a escala global. Como se ha señalado, el universo de lecturas sobre el tema no es homogéneo, sino que es posible identificar diversos tipos de análisis sobre el mismo, según los recortes que se construyan para su abordaje. Sin embargo, aún con esta heterogeneidad temática, se sostiene que independientemente del acento que se ponga, en su mayoría, estos estudios expresan un eminente debate político:

> [...] puesto que lo que se cuestiona y sobre lo cual se reflexiona tiene que ver con los modos en que nuestras sociedades se han organizado, las relaciones que éstas han construido con sus entornos vitales y sus efectos (Bonavitta; Scarpino y Pascual, 2020, p. 13).

En este marco, contribuyendo con el amplio torrente de discusiones, es interesante apuntar algunas consideraciones sobre los efectos de la pandemia en la educación en general, y en la formación en Trabajo Social en particular, interpretando que los procesos educativos son puestos en tensión por un contexto de crisis global que "[...] nos ubica ante un problema de enseñanza y de vida, un problema que entrelaza ambos y que despliega ante nosotros problemas sociales y urgentes" (Bazán y Zuppa, 2020, p. 222).

Retomando los aportes de Tatiana Encina; Ligia Altaleff, María Carolina González Cejas y Micaela Megias es posible indicar que la emergencia sanitaria posibilitó crear interrogantes que profundizaron el debate "sobre la dialéctica entre lo material y lo virtual, y su forma de incidir en nuestra disciplina, en un contexto de mayor virtualización de la intervención" (Encina; Altaleff, González Cejas y Megias, 2021, p. 187). Esta profundidad, podríamos considerar, debe ser tematizada a partir de un desglosamiento de sus componentes. En este marco, junto a Lorena Guzzetti; Antonella Bouza, Florencia Ovando y Laura Cicone se puede decir que la situación epidemiológica permitió revelar "[...] tres grandes verdades: todes somos igualmente vulnerables en nuestra humanidad, todes necesitamos de les demás para sobreponernos y transitar la amenaza, pero no todes contamos con los mismos recursos para hacerlo" (Guzzetti; Bouza, Ovando y Cicone, 2020, pp. 44-45). A partir de ello, las autoras reflexionan sobre los modos en los cuales el teletrabajo y la presencialidad para las trabajadoras esenciales, implicaron readecuaciones y transformaciones en la construcción de estrategias de intervención profesional. En función de esto, indican la existencia de algunas características que adquirió el ejercicio profesional al considerar la variable del género en una profesión históricamente feminizada. En este marco, si se considera que "El covid-19 impactó directamente sobre nuestros

cuerpos y en un espacio de intervención profesional, por excelencia como lo son las relaciones social" (Guzzetti et al., 2020, p. 46), se puede también problematizar que, en el marco de las incumbencias profesionales, la tarea docente de formación de futuros profesionalos es un ámbito que necesita ser reflexionado disciplinariamente: ¿cómo se han transformado las condiciones para la enseñanza/aprendizaje junto a estudiantes de Trabajo Social en este tiempo signado por la virtualidad?

Se busca complejizar el presente atravesado por una virtualización de la vida (Maiso, 2018) que, si bien antecede a la pandemia, expresó niveles de profundización en el actual contexto, ocupando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) un lugar central, que impactó de lleno en el ámbito educativo. En este sentido, resulta preciso preguntar por los tipos de interacciones que el territorio de la virtualidad implica. ¿Se favorece y/o obstaculiza en torno a la construcción de los vínculos pedagógicos entre los sujetos implicados en el hecho educativo?

Con el fin de esclarecer conceptualmente qué es el espacio virtual de aprendizaje se hace referencia a los señalamientos de Leda Beatriz Digión y Margarita María Álvarez, quienes definen a "los entornos virtuales como el recurso web o software con finalidades educativas que permite gestionar todas las actividades características de la enseñanza y el aprendizaje de una asignatura o curso" (Digión y Álvarez, 2021, p. 22). Sin embargo, si a su vez "[...] consideramos al espacio virtual como una extensión del espacio público, en donde se expresa y ejerce la ciudadanía y es, por ende, un escenario que convoca al ejercicio profesional del Trabajo Social" (Encina et al., 2021, p. 187). Es posible indicar que el recurso web por sí solo no da cuenta de la complejidad que la noción de entorno virtual puede significar. Es por lo que cabe preguntarse ¿qué otras variables permiten evidenciar los distintos elementos que inciden en la producción de esos entornos en donde se asiste para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la virtualidad? ¿Qué elementos posibilitan dar cuenta de las condiciones con las que el aula virtual se configura en tanto escenario de producción y reproducción del vínculo pedagógico?

Se reconoce la existencia de "condiciones socioeconómicas y tecnológicas desiguales que acentúan las brechas sociales y tecnológicas" (Bobadilla; Miño y Rago, 2020, p. 33). En este marco la propuesta es la categoría de *disponibilidad sociopedagógica* como herramienta para nombrar ese amplio abanico de recursos, capitales, circunstancias, trayectorias, saberes, modalidades y experiencias que influyen, condicionan y potencian la producción del entorno virtual al tiempo que lo reproducen. Se entiende que la noción de disponibilidad sociopedagógica brinda la posibilidad, si no desentrañar al menos considerar críticamente la existencia de una heterogeneidad desigualmente

configurada en los repertorios educativos. Esta desigualdad, o conjuntos de desigualdades, aunque se expresa en el proceso pedagógico que acontece en el marco de los entornos virtuales, al mismo tiempo lo desbordan, dado que refiere a un repertorio de condiciones socioestructurales y producciones subjetivas de les estudiantes en pandemia. En donde entran en juego no solo los recursos web sino las variables materiales y simbólicas que hacen a la conectividad, la organización de la vida cotidiana en el marco del distanciamiento social, la reconfiguración de los capitales económicos y sociales, el solapamiento de las tareas de cuidados que históricamente asumen las mujeres y corporalidades feminizadas, y todas aquellas dimensiones que desde una interpretación situada de la interseccionalidad (Viveros, 2016), se acumulan a un lado u otro de la balanza, influyendo exitosa o desfavorablemente en los recorridos educativos mediados por la virtualidad en pandemia. En definitiva, es dable considerar que al interpretar los entornos virtuales desde una lectura crítica en torno a la disponibilidad sociopedagógica se abre la posibilidad de asumir el problema de la desigualdad en el contexto de virtualidad en pandemia, y construir dispositivos apropiados para enfrentarla en el marco de una *pedagogía de la emergencia* (Bazán y Zuppa, 2020).

En este sentido, a partir del análisis sobre las particularidades de los efectos que el contexto de virtualidad produjo en las y los estudiantes de Trabajo Social, María Julia Bobadilla, Daniel Miño y Mónica Rago identificaron que: el aislamiento amplificó los problemas socioeconómicos, afectando la disponibilidad para la formación; las condiciones habitacionales y tecnológicas de las y los estudiantes no responden a las necesidades que la educación a distancia requiere; y que la saturación de información y exigencias académicas impactan negativamente en el proceso pedagógico. Esta situación se complejiza a partir de la pregunta que esgrimen los autores cuando consideran: "¿Cómo llevar adelante los objetivos pedagógicos cuando estos, en Trabajo Social en particular, presentan dos tercios de ellos basados en la presencia del estudiante en los espacios de taller y de campo?" (Bobadilla; Miño y Rago, 2020, p. 30). Para aproximar una respuesta posible, sostienen que es preciso construir redes de sostén institucional adaptadas al nuevo contexto, favoreciendo a la enseñanza-aprendizaje. En este marco proponen hablar de *vincularidad,* "[...] transformando y fortaleciendo la red vincular-virtual, como una alternativa que nos permita la construcción de nuevos escenarios educativos, posibilitando con ello, la integración y la inclusión de les estudiantes" (Bobadilla; Miño y Rago, 2020, p. 31).

Finalmente, se recuperan las consideraciones que elaboran Paola Mejía y Paula Velásquez (2021), quienes sostienen que las consecuencias de la situación epidemiológica no solo deben medirse en función de la pandemia

en sí, sino que precisan ser contextualizadas en un escenario más amplio que nos permita interpretar que las políticas educativas en los territorios de Educación Superior estuvieron anudadas a las condiciones con las cuales se contaba previamente. En este sentido, la ausencia de recursos económicos suficientes para la garantía de la calidad educativa obstaculizó, en ciertos escenarios, la posibilidad educativa en sí misma agudizando las desigualdades tecnológicas y brechas digitales. En efecto, al poner de relieve los condicionamientos no solo que la pandemia significó de manera aislada, sino de esta en vinculación con un sistema de producción que reproduce desigualdades, las autoras dejan en evidencia un capitalismo educativo que:

> [...] promueve reformas para maximizar las ganancias, en las universidades privadas, y disminuir costos, en las públicas. Virtualizar la educación es un empobrecimiento democrático para la ciudadanía, pues existe el riesgo de la expansión de la ideas centradas en las concepciones del docente; existe menos posibilidad de interacción, de encontrarnos en la diferencia [...] Corremos el riesgo de un uso desmedido del poder, el riesgo de una educación monocultural marcada por la lógica del mercado; y se puede correr el riesgo de reforzar la visión de universidad-empresa, de universidades más elitistas (Mejía y Velásquez, 2021, p. 337).

Contra este mandato del capital, las autoras sostienen que la pandemia debe ser asumida como un asunto que amerita una intervención sustantiva de Trabajo Social, resignificando los crueles aprendizajes que el virus trajo, e invitan a comprometerse con la responsabilidad científica que este escenario implica disciplinarmente.

3. METODOLOGÍA: DISEÑO CURRICULAR E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

3. 1. Situando la experiencia del diseño curricular como sutura

Este apartado recoge la intención de una sutura doble: de los efectos que el covid-19 supuso a la formación en Trabajo Social y de los condicionantes que la ficción de la separación intervención/investigación suponen. Frente al problema derivado de los dos planos que tensionan al Trabajo Social, aquí se intenta dar cuenta de cómo, mediante el ensayo en proceso, se fue construyendo una propuesta pedagógica situada.

Es por el carácter mismo de lo procesual, de la construcción cotidiana, que la figuración de un cuerpo orgánico se torna posible para pensar la corporalidad disciplinar. El ejercicio de unir, acercar, aproximar, se presenta entonces como un ejercicio de sutura. Traer aquello, alcanzar esto. Mediante la presentación

del problema, la identificación de un contexto particular, y la intención de provocar transformaciones, se presenta el dispositivo pedagógico como sutura: formarse en la intervención profesional, investigando; aprender el oficio de la investigación social, interviniendo; y todo ello, ensayado desde la pulsión de la proximidad aún mediades por pantallas.

Como se señaló, la experiencia se sitúa en el marco de la asignatura de Intervención Preprofesional, a partir de la reconstrucción teórico-metodológica de un Diseño Curricular (DC) implementado durante el año 2021, basado en los lineamientos generales que el programa de la asignatura plantea.

El DC, en tanto objeto empírico sobre el cual se anuda la experiencia pedagógica, pone el acento en la reconstrucción de las dimensiones que, a nuestro entender, permiten hilvanar la investigación e intervención disciplinar desde un acompañamiento formativo crítico y dialéctico.

Se reconoce que la construcción de conocimientos mediados por las pantallas genera limitaciones relacionales que coexisten con los condicionamientos tecnológicos (Bobadilla; Miño y Rago, 2020). Al mismo tiempo, es notable que tanto docentes como estudiantes enfrentan obstáculos vinculados con la inexperiencia del acompañamiento virtual, el acceso a información pertinente y la tramitación colectiva de afectaciones personales (Mejía y Velásquez, 2021). Por estas razones y algunas otras inferencias vinculadas con la inexperiencia del enseñar mediante entornos virtuales, este DC, durante su implementación, se sostuvo a partir de una evaluación constante, apuntando a mejorar los dispositivos propuestos durante el transcurso del ciclo lectivo.

3. 2. Contexto de aprendizaje

La asignatura en cuestión presenta un dictado anual, ubicándose dentro del Núcleo de Intervención profesional, y Área de Trabajo Social, según el Plan de Estudios 2004. Dentro de sus alcances, este espacio académico pretende que les estudiantes conformen grupos de trabajo a partir de los cuales deciden desarrollar un proceso de Intervención o Investigación preprofesional, integrando "todas las competencias alcanzadas en el proceso de formación [...] aportadas por los tres núcleos" (Plan de Estudios, 2004, p. 27), culminando con la presentación de una tesina que recupera y fundamenta el proceso desarrollado, en términos teóricos.

Cabe destacar que, si bien esta asignatura funciona como eje medular del quinto año, el desarrollo de la tesina es producto de un proceso aún más complejo que integra a todos los espacios pedagógicos dispuestos para el

nivel. Es por lo que la articulación entre los Seminarios de Ética y Trabajo Social, Orientador de la Temática, de Sistematización y Redacción y la asignatura de Epistemología de las Ciencias Sociales y Trabajo Social, constituyen interrelacionadamente este período.

Si se concibe al hecho educativo como una construcción (Arceo y Rojas, 2010) es posible sostener que el perfil de cursantes de dicha asignatura nuclea trayectorias académicas diversas, en parte dadas por las condiciones materiales y simbólicas con las que los estudiantes cuentan, como así también por los intereses, deseos y búsquedas propias que los mismos han realizado a lo largo de los años anteriores.

En este marco, a través de sus comisiones, la asignatura pretende acompañar integralmente a cada equipo, apuntando a consolidar aquel conjunto de primeras aproximaciones y definiciones preliminares ya producidas durante el espacio curricular inmediatamente anterior por el cual les estudiantes transitaron: el Seminario de Diseño de Estrategias de Intervención. A partir de ello se promueve la formulación, implementación y sistematización de un Proyecto de Intervención/Investigación Preprofesional, fundado teórica, metodológica y políticamente, desde el ejercicio de una autonomía relativa significativa. La implementación de estos proyectos se inserta en un contexto institucional/organizacional determinado, en donde los estudiantes llevan a cabo su práctica académica durante el año lectivo. En los términos del propio programa vigente, esto implica un proceso sostenido de manera interactiva y corresponsable.

3. 3. Objetivos de aprendizaje

Dentro de sus objetivos pedagógicos se encuentran: recuperar lecturas y aprendizajes teóricos-metodológicos-operativos previos; desarrollar con autonomía una estrategia de intervención preprofesional situada, compleja, fundada; reconocer y analizar críticamente sujetos y organizaciones, espacios-instituciones-políticas públicas y estrategias de la intervención profesional; y desarrollar habilidades y destrezas que permitan aprender aspectos del oficio del Trabajo Social que se ponen en juego en el análisis, formulación, implementación, sistematización y devolución de estrategias.

3. 4. Momentos pedagógicos

Se establecen tres momentos del proceso pedagógico anual:

a. Primer momento: inserción

Configura la apertura del proceso. Se denomina *Momento de Inserción en el espacio social,* desde la lógica de la investigación/acción. Mediante la misma, tanto los equipos que han optado por estrategias de Investigación o Intervención van delimitando la demanda organizacional, y generando las primeras aproximaciones a la construcción diagnóstica de las necesidades del espacio de inserción.

b. Segundo momento: diseño y ejecución de plan

Está organizado en dos subinstancias, en función de las particularidades que este momento requiere:

I. El Diseño del Plan de Intervención/Indagación (DPI): el mismo se asienta sobre la base de las primeras caracterizaciones que el equipo ha realizado sobre los modos en los que se expresa la problemática abordada en el contexto específico de inserción de la práctica. La construcción del DPI necesariamente implica un acuerdo de trabajo que es, al mismo tiempo, ético-político y metodológico con les actores con quienes se trabaja. Esto es así en tanto el DPI resulta de la interpretación que les tesistas realizan sobre el estado actual del problema encarnado en el espacio social en el cual se interviene, mediada por las condiciones de viabilidad política e institucional que la organización establece.

II. La Ejecución del Plan de Intervención/Indagación (EPI): esta se caracteriza por el desarrollo denso de la estrategia planteada en el momento anterior, en tanto diseño orientador. Como toda planificación estratégica supone, la EPI atraviesa las transformaciones que la propia dinámica institucional/organizacional/territorial establece. De este modo, si bien es de suma importancia la concreción de los objetivos planteados, los mismos deben ser readecuados en la medida en la que la práctica investigativa/interventiva lo requieran. Todas las modificaciones que el DPI enfrenta en el momento de la EPI, deben ser registrados por los equipos y analizados a los fines de garantizar la reflexividad necesaria que la práctica académica requiere en su conjunto.

c. Tercer momento: cierre

Se caracteriza por dar lugar a la finalización de la EPI. Se denomina Cierre del Proceso de Intervención/Investigación (CPI), y se constituye como el tercer y último momento de la práctica académica. Para darle entidad al mismo, les estudiantes deben elaborar una planificación específica con objetivos particulares. Estos deben contemplar dos dimensiones, y traducirse operativamente en acciones particulares, aunque complementarias. La primera de ellas debe contemplar principalmente el cierre en tanto devolución a la organización/institución y sujetes con quienes se trabajó en los momentos previos, y evaluación conjunta de la estrategia implementada. La segunda implica una instancia propia del equipo, y se caracteriza por su espíritu de evaluación y cierre de una de las dimensiones de la implementación de su práctica como tesistas –quedarán aún por continuar trabajando las dimensiones reflexivas asociadas con la finalización de la tesina como producción escritural–.

3. 5. Competencias generales

En función de cada uno de estos tres momentos y sus objetivos correspondientes, se propone delimitar las competencias que posibilitan orientar didácticamente la formación de les estudiantes. Las competencias orientadoras se subdividen en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; y tal como refiere Posada "[...] el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño" (Posada, 2004, p. 1).

A continuación, se comparte una Tabla donde confluyen, según los momentos de la práctica académica, las distintas competencias requeridas, teniendo en cuenta tal como indican Irigoyen; Jiménez y Acuña que "[...] hablar del desarrollo de la competencia necesariamente implica que el individuo establezca relaciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones problemas de manera inteligente y crítica" (2011, p. 247).

Tabla 1. Estrategia de Intervención: momentos, objetivos, competencias y contenidos

OBJETIVOS	*Competencias*			
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*	*ACTITUDINALES*	*CONTENIDOS*
MOMENTO 1. Inserción en el espacio social				
Esclarecer el campo problemático donde se situará la intervención	Construcción de un punto de vista teórico potencialmente sólido, que integre los principales elementos que constituyen al campo problemático analizado.	Identificación de aspectos constitutivos de la temática elegida.	Capacidad de búsqueda y definición de primeras aproximaciones teóricas.	Área temática, problemática y actores intervinientes en su definición.
Generar los primeros acuerdos y aproximaciones a la institución/organización	Caracterización de la institución/organización en relación con el contexto que la constituye.	Búsqueda y hallazgo de elementos explicativos de la existencia institucional.	Capacidad de rastreo, organización e interpretación de los elementos hallados.	Políticas públicas referidas al área temática definida, y tratamiento actual de la misma desde la institución/organización.
MOMENTO 2a. Diseño del Plan de Intervención				
Delimitar la demanda institucional	Manejo de las consideraciones teóricas sobre los aspectos metodológicos de la intervención.	Vinculación situada de los contenidos teórico-metodológicos con el contexto donde se inserta la práctica.	Habilidad para mediar entre la demanda planteada, las expectativas propias y los condicionamientos del contexto.	Momentos de un Plan de Intervención; estrategias de intervención; tipos de demanda y objetivos.
Establecer objetivos de intervención y elaborar el Plan de Intervención				

MOMENTO 2b. Ejecución del Plan de Intervención				
Implementar el Plan de Intervención elaborado.	Apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos trabajados durante las instancias de formación.	Ejecución del Plan de Intervención de manera flexible, teniendo en cuenta emergentes no esperados, readecuaciones y objetivos planteados.	Capacidad de implementación de propuestas planificadas, con su correspondiente registro y preprocesamiento.	Planificación social estratégica. Técnicas e instrumentos de intervención social disciplinar.
Diseñar y probar el dispositivo de análisis e interpretación.				Matriz de datos. Matriz de Análisis.
MOMENTO 3. Cierre				
Elaborar el Plan de Devolución institucional.	Comprensión de las principales dimensiones constitutivas de una devolución institucional.	Construcción de una estrategia de devolución institucional pertinente.	Compromiso en la construcción de un dispositivo de devolución comunicable, claro y dirigido.	Dimensiones de la devolución institucional. Elaboración de informes.
Diseñar el dispositivo de evaluación interna.	Identificación de los aspectos por evaluar del proceso en su conjunto.	Vinculación compleja entre los elementos presentes en el proceso por evaluar.	Habilidades para el diseño de un dispositivo de evaluación interno riguroso y situado.	La evaluación de proceso y de cierre como momentos de la Planificación Social Estratégica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Estrategia de Investigación: momentos, objetivos, competencias y contenidos

OBJETIVOS	*Competencias*			
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*	*ACTITUDINALES*	*CONTENIDOS*
MOMENTO 1. Inserción en el espacio social				
Esclarecer el campo problemático donde se situará la investigación.	Construcción de un punto de vista teórico potencialmente sólido, que integre los principales elementos que constituyen al campo problemático analizado.	Identificación de aspectos constitutivos de la temática elegida.	Capacidad de búsqueda y definición de primeras aproximaciones teóricas.	Área temática, problemática y actores intervinientes en su definición.
Generar los primero acuerdos y aproximaciones a la organización	Caracterización de la institución/organización en relación con el contexto que la constituye.	Búsqueda y hallazgo de elementos explicativos de la existencia institucional.	Capacidad de rastreo, organización e interpretación de los elementos hallados.	Políticas públicas referidas al área temática definida y tratamiento actual de la misma desde la institución/organización.
MOMENTO 2a. Diseño del Plan de Investigación				
Definir las preguntas, problemas y objetivos de la investigación.	Manejo de las consideraciones teóricas sobre los aspectos metodológicos de la investigación.	Vinculación situada de los contenidos teórico-metodológicos con el contexto donde se inserta la investigación.	Habilidad para traducir el problema de investigación planteado en preguntas asibles y objetivos viables.	Momentos de un Diseño Metodológico; preguntas de investigación; problema de investigación; tipos de objetivos.
Construir el Diseño de Investigación				

MOMENTO 2b. Ejecución del Plan de Investigación				
Implementar el Plan de Investigación elaborado.	Apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos trabajados durante las instancias de formación.	Ejecución del Plan de Investigación de manera flexible, teniendo en cuenta emergentes no esperados, readecuaciones y objetivos planteados.	Capacidad operativa de implementación del Diseño Metodológico.	Planificación social estratégica. Técnicas e instrumentos de investigación social.
Diseñar y probar el dispositivo de análisis e interpretación.				Matriz de datos. Matriz de Análisis.
MOMENTO 3. Cierre				
Elaborar el Plan de Devolución institucional.	Comprensión de las principales dimensiones constitutivas de una devolución institucional.	Construcción de una estrategia de devolución institucional pertinente.	Compromiso en la construcción de un dispositivo de devolución comunicable, claro y dirigido.	Dimensiones de la devolución institucional. Elaboración de informes.
Diseñar el dispositivo de evaluación interna.	Identificación de los aspectos por evaluar del proceso en su conjunto.	Vinculación compleja entre los elementos presentes en el proceso por evaluar.	Habilidades para el diseño de un dispositivo de evaluación interno riguroso y situado.	La evaluación de proceso y de cierre como momentos de la Planificación Social Estratégica.

Fuente: elaboración propia.

3. 6. Instancias pedagógicas

La dinámica de cursado de la asignatura en el marco de la Comisión está organizada a partir de cuatro instancias que acompañan los tres momentos del recorrido pedagógico. Las instancias se desarrollan a lo largo de todo el ciclo lectivo y se alternan en función de los objetivos anteriormente planteados, y de las necesidades que los procesos de cada cohorte de estudiantes evidencian. Las mismas son: *Ateliers*[1]; Supervisiones por equipo de estudiantes tesistas;

1. La propuesta de llamado de *Atelier* se fundamenta en los aportes de Agustín Cano sobre dicha categoría en diálogo con la noción de Taller íntimamente ligada a la Educación Popular. En este sentido, señala el autor:
"En lo que refiere a su etimología, el término taller proviene de la palabra francesa 'atelier', que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra fin de compartir lo que conocen al respecto [...] A su vez, el término 'atelier' proviene de 'astelle' ("astilla"), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos. Resulta interesante retener algunos de los significados primigenios del término taller, para resignificarlos a la hora de pensar el taller en la educación popular. En efecto, en la educación popular el taller seguirá siendo de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos, se esculpen nuevas formas, y se reparan barcos para emprender nuevos viajes" (Cano, 2012, p. 31)

Jornadas de debate por áreas temáticas (de la comisión e intercomisión); Espacios de Articulación Pedagógica. A continuación, se describe cada una de ellas:

- Ateliers: se constituyen a partir de la puesta en común de los avances más significativos de cada equipo. En función del momento de ejecución del Plan de Práctica, cada instancia de *atelier* abordará aspectos teóricos y metodológicos particulares. Sus objetivos son:

  i. Comprender las instancias de Atelier como estrategia de construcción colectiva de los procesos.

  ii. Conocer y reconocer los momentos del proceso de intervención/investigación en términos de obstáculos, potencialidades y desafíos comunes.

  iii. Ejercitar la presentación oral de ideas como aprendizaje del oficio del Trabajo Social.

  La Metodología de Encuentro de los Ateliers se caracteriza por ser mixta: jornadas colectivas de encuentro entre los equipos participantes de investigación e intervención juntos, como así también por separado según estrategias optadas. Duración aproximada entre 2 y 2 y media horas.

- Supervisión por equipo: en este espacio el equipo de estudiantes junto a la docente revisita las complejidades que la práctica académica –en su dimensión interventiva o investigativa– le suponen. Se constituye como una instancia vital para la elaboración reflexiva del proceso en su conjunto y, en función de los momentos pedagógicos, la instancia de supervisión de equipo funciona como espacio de producción crítica de la praxis académica. Sus objetivos son:

  i. Acompañar a los equipos en la delimitación de sus acciones fundamentadas teórica, ética y políticamente.

  ii. Identificar obstáculos y posibilidades del equipo y el contexto para considerar en la definición de las estrategias por desarrollar.

  iii. Contribuir en la Evaluación de Proceso de la intervención o investigación en curso.

  iv. Socializar insumos teóricos y metodológicos que favorezcan la construcción de las estrategias en desarrollo.

  La Metodología de Encuentro de las Supervisiones por Equipo implica instancias pautadas entre docente y estudiantes, de frecuencia –al menos– quincenal, con posibilidad de hacerlo semanal según momento

pedagógico y necesidad del equipo o docente. La duración aproximada se estima entre 50 y 90 minutos por encuentro.

- Jornadas de debate por área temática: las mismas se desarrollan con el objetivo de poner en común los avances en la búsqueda, lectura y discusión sobre el campo temático en el cual se inserta la práctica académica. De estas Jornadas podrán participar, por decisión de la docente a cargo, orientadores temáticos[2] y referentes académicos invitades para contribuir en la discusión. Se establece que exista al menos una instancia de encuentro anual entre equipos con temáticas afines.
- Espacios de articulación pedagógica: con el fin de acompañar el proceso de tesina de los equipos de manera integral, se prevén instancias de reunión con orientadores temáticos y referentes institucionales[3] a principios del ciclo lectivo. se establece como meta generar al menos una instancia de reunión con orientadores temáticos y referentes institucionales a principios del ciclo lectivo, y una hacia el final de este.

3. 7. Guías orientadoras: objetivos y criterios de evaluación

A lo largo del ciclo lectivo se deberán desarrollar tres producciones que, bajo una lógica de recuperación y elaboración continua, funciona como apoyatura del proceso.

La concreción de la Guía n.° 1 favorece la construcción del andamiaje teórico y metodológico en torno al problema construido, y da paso a los dos momentos subsiguientes que les estudiantes transitarán durante el resto del año lectivo. Esta primera instancia se configura como común a todos los equipos en tanto la producción de este insumo requiere para ambas estrategias: esclarecer el problema; recuperar los elementos teórico/conceptuales que delimitan el marco referencial que se asume; caracterizar la institución/organización donde será desarrollada la estrategia y los actores que forman parte del campo problemático definido.

2. Según Plan de Estudios vigente, el quinto y último nivel de la carrera está estructurado a partir de la asignatura de Intervención Preprofesional (anual), el Seminario Orientador de Temática (semestral) y el Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina. Estas tres instancias cuentan con docentes que acompañan a los equipos de estudiantes a lo largo de todo el proceso de intervención/investigación en el marco de su finalización del grado.

3. La figura de *referente institucional* indica a aquella persona, en general profesional del Trabajo Social, que se desempeña en la organización/institución donde los equipos de estudiantes desarrollan sus intervenciones o investigaciones preprofesionales. Esta figura está reconocida institucionalmente por la Facultad de Ciencias Sociales mediante Resolución del Honorable Consejo Directivo de la Facultad.

El desarrollo de la Guía n.º 2 está orientada a favorecer la construcción de la estrategia en sí y su implementación. En su concreción debe poder comunicarse la estrategia teórico-metodológica de la práctica investigativa o interventiva, según el caso. Esto se traduce en la elaboración de un Plan de Intervención/Investigación teórica y empíricamente fundamentado, en el cual se especifican líneas de acción, objetivos de las mismas y actividades para desarrollar en el marco de un cronograma factible.

La elaboración de la Guía n.º 3 orienta a los equipos en la organización de los resultados obtenidos mediante su práctica, y presenta tres dimensiones. En el marco de la primera dimensión, se busca que mediante este producto emerja el prototipo analítico e interpretativo, asentado en la sistematización y evaluación de la práctica desarrollada. Por su parte, una segunda dimensión de la elaboración de esta guía implica la planificación de la Estrategia de Devolución a la organización y sujetos con quienes se ha trabajado en el marco de la práctica académica. Finalmente, se espera que como tercera dimensión, los equipos puedan esbozar un Plan de Trabajo tentativo para la finalización de la escritura de la tesina durante los meses siguientes. Tres interrogantes conducen cada una de estas dimensiones: 1) ¿Qué, cómo y desde dónde construimos este proceso?; 2) ¿Qué y cómo devolvemos?; 3) ¿Cómo seguimos?

En cuanto a los criterios evaluativos, los mismos serán de proceso y de producto. Ello implica la ponderación de la solidez y pertinencia metodológica y conceptual; la capacidad de análisis en la elaboración de síntesis mediadas por el diálogo con el marco teórico en construcción; la vinculación teoría/praxis en campo problemático; el compromiso, participación y respeto de encuadres de trabajo; y la integralidad entre la producción escrita y su defensa oral.

Finalizado el plazo de envío de la guía, les estudiantes contarán con una semana para preparar la presentación de esta, en una nueva instancia de *Atelier*, fundamentada en la necesidad de ejercitar el trabajo de comunicación oral y pública de los avances construidos en el marco de la práctica académica. Ello, además, posibilitará la aprehensión de nuevos interrogantes y posibilidades para la construcción de sus intervenciones/investigaciones, en tanto el formato de conversatorio favorece la puesta en común de experiencias y estrategias desarrolladas por cada uno de los equipos participantes. En este sentido, la defensa oral es concebida como estrategia de consolidación de ideas, reflexiones y decisiones elaboradas.

3. 8. Guías orientadoras: los instrumentos didácticos

A continuación, se comparten los contenidos de cada una de las guías elaboradas en el marco del presente diseño curricular, atendiendo a los objetivos planteados para cada una de ellas en el subapartado anterior.

A. Guía n.º 1. El andamiaje de la Intervención Profesional: iniciando un proceso de manera situada

i. Eje 1: delimitando el campo problemático y construyendo el Estado del Arte. Se busca la especificación del problema objeto de investigación o intervención: cómo se ha construido históricamente, quiénes lo definen como tal y cuáles son las dimensiones que lo componen. A su vez, se espera una reconstrucción de todo lo producido hasta el momento sobre el tema en cuestión.

ii. Eje 2: elaborando el Marco Teórico/Referencial. Se propone iniciar conceptualizando la categoría de Intervención Profesional en Trabajo Social en términos genéricos, considerando tanto su potencia como limitaciones. Luego, es preciso explicitar el enfoque teórico al cual suscriben para concebir el problema objeto de intervención/investigación, particularizando en las nociones de sujetos, estrategia y Trabajo Social que asumen, como así también de las categorías centrales que hacen a la configuración del tema elegido. Finalmente, se espera que puedan reconstruir una aproximación específica –aunque preliminar– de la noción de Intervención Profesional en el marco del campo problemático particular.

iii. Eje 3: contextualizando el escenario de inserción. Se busca caracterizar las dimensiones que constituyen el escenario de inserción donde se llevará a cabo el proceso de tesina: las políticas públicas que se vinculan con el problema; los sujetos destinatarios de las mismas; el marco normativo vigente; las problemáticas que constituyen el campo; y los actores que inciden en su definición, tratamiento y/o invisibilización. La presentación de los elementos identificados debe realizarse de manera escrita, posibilitando su comprensión relacional. Además se debe incluir un cuadro que funcionará como Matriz Documental donde expresen de manera sintética los principales contenidos hallados.

B. Guía n.º 2, intervención: construyendo el diseño del Plan de Intervención Social

i. Eje 1: complejizando el Campo Problemático y el Escenario de Intervención. Se pretende una lectura actualizada sobre el Campo Problemático y Escenario de Intervención en el cual se sitúa la intervención preprofesional. Si bien ambas categorías han sido elaboradas en el marco de la Guía n.º 1, las mismas expresan necesariamente reconfiguraciones en tanto el proceso

de inserción en el espacio social ha concluido y los equipos cuentan con un acumulado de entrevistas a informantes clave, registros y observaciones participantes que complejizan lo anteriormente planteado.

ii. Eje 2: modelando la demanda institucional y los objetivos de la intervención. Se busca que señalen cuál es la demanda expresada institucionalmente, para luego poder explicitar teóricamente la demanda de intervención que les estudiantes construyen sobre la base del planteo de la organización, indicando qué aspectos de esa demanda serán abordados en el marco de la estrategia de intervención por desarrollar. Finalmente, con base en la misma, deben establecer los objetivos generales y específicos de la intervención preprofesional que se propone.

iii. Eje 3: Plan de Intervención propiamente dicho. En este eje se elaborará una síntesis programática del Plan de Intervención. El mismo contiene algunos de los elementos ya planteados, pero es presentado de manera resumida para garantizar la claridad interpretativa, a la vez que incorpora otros niveles de detalle sobre el cómo de la intervención. Este debe contener: resumen de la propuesta; definición y justificación del problema objeto de intervención; plan de trabajo; resultados esperados; diseño preliminar de evaluación; y diseño de registro sistematización.

C. Guía n.º 2, investigación: construyendo el Diseño del Plan de Investigación Social

Eje 1: tema y problema de investigación situado. Se pretende una actualización del campo temático elegido. A su vez, se busca que especifiquen el problema de investigación, es decir, que señalen los cruces y recortes que cada equipo realiza para construirlo como tal. Es necesario que puedan situar el problema en el marco del espacio social en el cual este se construye.

Eje 2: esclareciendo los objetivos y metodología de la investigación. Sobre la base del trabajo ya realizado hasta el momento, debe señalarse cuáles son los objetivos generales y específicos de su investigación. Además, es preciso delimitar las principales categorías teóricas que serán constitutivas de la dimensión analítica de la investigación: ¿qué categorías, conceptos, herramientas teóricas nutrirán el análisis de lo emergente a partir de su metodología? ¿Mediante qué claves de lectura están configurando su punto de vista en tanto pesquisadores del problema construido? Finalmente se espera que las y los estudiantes indiquen el diseño metodológico de la propuesta, haciendo mención tanto al enfoque como a los instrumentos que lo constituyen.

Eje 3: definición del Plan de Trabajo. Se espera una síntesis programática del Plan de Investigación. El mismo contiene muchos de los elementos ya planteados, pero es presentado de manera resumida para garantizar la

claridad interpretativa, a la vez que incorpora otros niveles de detalle sobre el *cómo* de la investigación. Este Plan de Trabajo debe contener: cronograma tentativo de actividades; diseño de registro/sistematización y análisis; diseño de evaluación; y resultados esperados.

D. Guía n.º 3: el Plan de Devolución, Evaluación y Cierre

Eje 1: reconstruir para ordenar e interpretar: la Matriz de Análisis. Se espera una reconstrucción sintética las líneas de acción desarrolladas en el marco del proceso de intervención o investigación, identificando los aspectos más sobresalientes de cada una, organizándolos en función de criterios orgánicos al proceso. A su vez, debe construirse aquí la primera Matriz de Análisis sobre el proceso desarrollado. Este instrumento permite relacionar las acciones desarrolladas con categorías analíticas y dimensiones de las mismas.

Eje 2: planificando la Evaluación y Devolución institucional. Considerando el cierre de la dimensión territorial de la práctica académica, es necesario delimitar qué y cómo evaluarán como equipo y junto a les miembres de la organización, y qué devolverán a la institución/organización y sujetes con quienes han trabajado durante este proceso. En función de ello, se debe señalar los contenidos que se consideran en torno a: la evaluación participativa; objetivos y destinataries de la devolución; tipo/s de insumo/s definido para la devolución.

Eje 3: proyectando el Plan de Trabajo Escritural. En este Eje se elaborará una síntesis del Plan de Escritura, con el objetivo puesto en la construcción de un cronograma claro y factible para el ordenamiento, análisis y presentación de las conclusiones del proceso realizado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo se ha buscado reconstruir una experiencia particular vinculada con la formación de futuros Trabajadores Sociales, en el tramo final de su carrera de grado. Como se señaló al inicio, el interés subyacente estuvo orientado por la evidente necesidad de contribuir en el campo de la formación profesional a partir de diseños pedagógicos que favorezcan la socialización de los recorridos producidos en distintas unidades académicas.

El contexto de producción de esta experiencia fue dado por la presencia de la pandemia del covid-19. Supuso distintos órdenes de la vida cotidiana, como también las tensiones históricas que aloja el campo disciplinar en torno a la ficticia dualidad teoría-práctica que, en otros términos, significa una dicotomización entre intervenir o investigar.

En ese marco se intenta poner en común la experiencia de enseñar y aprender a partir de la apuesta por *investigar interviniendo/intervenir investigando*, y se hace proponiendo como marco, la categoría de *disponibilidad socio-pedagógica,* para señalar la importancia de generar estrategias educativas situadas que, atendiendo al enfoque de la interseccionalidad, pueda producir mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello se tradujo operativamente en la presentación de la experiencia del Diseño Curricular como sutura, en tanto habilitante de la proximidad pedagógica y el encuentro aún en contextos de virtualidad; a su vez, se señaló el contexto de aprendizaje donde se ubicó la propuesta, los objetivos de aprendizaje y los momentos pedagógicos del mismo. Se detallaron de manera específica las competencias generales pretendidas para cada momento del proceso, y se refirió de manera pormenorizada a cada una de ellas, según fueran estas conceptuales, procedimentales o actitudinales. Además, se reconstruyeron las instancias pedagógicas de *ateliers*, supervisiones por equipo, jornadas de debate y espacios de articulación pedagógica que conforman el diseño y se implementan en distintas oportunidades de los momentos antes indicados. Finalmente se presentaron las *guías orientadoras* como instrumentos didácticos que acompañan todo el proceso de aprendizaje, y se indicaron los objetivos de cada una de ellas para luego dar paso a los contenidos de cada una.

En definitiva, a partir de este recorrido se busca evidenciar cómo, mediante la reconstrucción detallada de los instrumentos didácticos propuestos, que se denominan *guías orientadoras*, es posible considerar procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan sinérgicamente los cruces entre intervención e investigación en y desde Trabajo Social, sin desconocer las particularidades metodológicas que cada estrategia requiere. En este sentido, las Guías 1 y 3 fueron instrumentos iguales tanto para estudiantes tesistas que optan por investigación como por intervención; mientras que la Guía 2 tuvo dos aplicaciones distintas, según cada estrategia, especificando allí las singularidades metodológicas que cada una requiere.

A partir de las evaluaciones realizadas por les propies estudiantes protagonistas de la implementación de la presente propuesta curricular durante el ciclo lectivo 2021 en la *Comisión G* de la asignatura *Intervención Preprofesional* de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (UNC), es posible concluir que la aplicación del Diseño Pedagógico fue asertivo en los términos indicados en el apartado de competencias generales, y los requerimientos vinculados con la evaluación fueron ampliamente logrados por los siete equipos de estudiantes que cursaron la propuesta.

Finalmente cabe destacar que, como se refirió, la evaluación continua del diseño propuesto, supuso modificaciones y readecuaciones en función de la propia dinámica que les estudiantes y el contexto implicaron. Con ello se destaca que, en caso de considerar esta propuesta como orientación general para ser aplicada en otros espacios curriculares, necesariamente debería sufrir reformulaciones para situar y enriquecer su rediseño e implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artazo, C. A. y Scarpino, P. (2021). Tramando alianzas, tejiendo redes. Contribuciones para la consolidación de una investigación otra. En Córdoba, L.; Rovelli, L. y Vommaro, P. (eds.). *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación desde las ciencias sociales en América Latina y el Caribe*. Pp. 413-445. Argentina: Clacso.

Bazán, S. y Zuppa, S. (2020). De cómo enseñar Ciencias Sociales para atravesar "la tormenta de arena". La formación de profesores como experiencia. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, (18), 207-225.

Bobadilla, M.; Miño, D. y Rago, M. (2020). Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿vincularidad en tiempos de pandemia? *RED SOCIALES. Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales UNLu*, *7*(5), 25-34.

Bonavitta, P.; Scarpino, P. y Pascual, L. (2020). Pandemia, redes y sexualidades: una lectura crítica a los modos de (des)encuentro virtual. *Revista Debates Insubmissos*, *7*(9), 12-33. DOI: https://doi.org/10.32359/debin2020.v3.n9.p12-33.

Bueno, A. M. (2013). Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, *15*(15), 125-141.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Digión, L. y Álvarez, M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al covid-19. *Apertura*, *13*(1), 20-35. DOI: https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1957.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *2*(2), 22-51.

Encina, T.; Altaleff, L., González, M. y Megias, M. (2021). El abordaje de la intervención profesional del Trabajo Social en contexto de virtualización:

una aproximación bibliográfica. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 11*(21), 185-196.

Falla, U.; Gómez, S. y Rodríguez, R. (2017). Tendencias contemporáneas en relación con la investigación y la intervención en trabajo social: propuestas. *Tabula Rasa*, (27), 375-390. DOI: https://doi.org/10.25058/20112742.456.

Guzzetti, L.; Bouza, A., Ovando, F. y Cicone, L. (2021). El trabajo social: la virtualidad y las condiciones de género. *PLAZA PÚBLICA. Revista de Trabajo Social*, *24*(13), 44-55.

Hermida, M. (2018). La intervención profesional en el capitalismo neoliberal: revisitar el enfoque de derechos desde las teorías críticas del Sur. Conferencia dictada en las Jornadas de Trabajo Social: Deconstruyendo Miradas: Trabajo Social hoy. La Rioja, Argentina.

Hermida, M. (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatriarcalizar. *Revista Libertas, 20*(1), 94-119. DOI: https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30534.

Irigoyen, J.; Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, *16*(48), 243-266.

Maiso, J. (2018). Industria cultural: génesis y actualidad de un concepto crítico. *Escritura E Imagen*, (14), 133-148. DOI: https://doi.org/10.5209/ESIM.62767.

Mejía, P. y Velásquez, P. (2021). Cambios generados por el covid-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, *28*(2), 325-349. DOI: https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.08.

Plan de Estudios (2004). Carrera Licenciatura en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*(1), 1-33. DOI: https://doi.org/10.35362/rie3512870.

Rivas, R. (2009). Una propuesta para abordar la relación entre Trabajo Social e Investigación Social. *Revista Escenarios,* (14), 105-112.

De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal.* Argentina: Clacso / Prometeo Libros.

Scarpino, P. y Bertona, L. (2022). Sobre la relación entre investigación e intervención en el Trabajo Social: un estado de la cuestión y posibles derivas.

Azarbe. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar, (10), 15-25. DOI: https://doi.org/10.6018/azarbe.480121.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. DOI: https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Artículo de investigación aplicada

INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERSECTORIALIDAD EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE MODELO DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE) EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

INTERDISCIPLINARITY AND INTERSECTORIALITY IN SOCIAL INTERVENTION. ANALYSIS OF THE INTERVENTION MODEL OF THE PROGRAM FOR ACCESS TO HIGHER EDUCATION (PACE) AT THE UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

Autora
VALENTINA ARANDA BROWN

Cómo citar este artículo:
Aranda, V. (2022). Interdisciplinariedad e intersectorialidad en la intervención social. Análisis de modelo de intervención del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 217-240. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

VALENTINA ARANDA BROWN
Trabajadora Social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Magíster Interdisciplinario en Intervención Social, Universidad Alberto Hurtado. Profesional del Programa PACE en la Universidad Tecnológica Metropolitana.
Correo electrónico: valentina.aranda.b@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0003-0964-1587.

Artículo recibido el 30 de enero de 2022
aceptado el 8 de septiembre de 2022

Resumen

El presente artículo describe y analiza el modelo de intervención que implementa el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), en el sentido de identificar de qué maneras las perspectivas de la interdisciplinariedad y la intersectorialidad están presentes en la acción, con el objetivo de analizarlas desde las fases de diseño e implementación de la intervención.

En primera instancia el artículo analiza las políticas públicas a las que responde el programa, para luego centrarse específicamente en el componente de Preparación para la Enseñanza Media (PEM). El objetivo es investigar, a través de revisión documental y entrevistas a profesionales, de qué manera se incorporan estas perspectivas en el trabajo conjunto entre profesionales diversos. Se identifican las condiciones que facilitan y obstaculizan el desarrollo de la labor interdisciplinar e intersectorial en la intervención social. Se concluye que las principales dificultades están relacionadas con la complejidad del fenómeno social que aborda la intervención y la cantidad de estudiantes beneficiarios del programa.

PALABRAS CLAVE

interdisciplinariedad, intersectorialidad, intervención social, Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE), políticas publicas

Abstract

This article describes and analyzes the intervention model implemented by the Accompaniment Program and Access to Higher Education (PACE) of the Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) in Chile, from the perspectives of interdisciplinarity and intersectorality, in the sense of identifying the way that are present in the intervention and analyze them from the design and implementation phases. In the first instance, the article analyzes the public policies to which the program responds, and then focuses specifically on the Preparation for High School (PEM) component. With the aim of investigating, through documentary review and interviews with professionals, how these perspectives are incorporated in the joint work between diverse professionals, identifying the conditions that facilitate and hinder the development of interdisciplinary and intersectoral work in social intervention. The main difficulties are related to the complexity of the social phenomenon approached by the intervention and the number of students who are beneficiaries of the program.

KEYS WORDS

Interdisciplinarity, Intersectoriality, Social Intervention, Accompaniment Program and Access to Higher Education (PACE), public policies

INTRODUCCIÓN

Los modelos de intervención social se configuran como propuestas intencionadas para modificar alguna situación social que por algún criterio se juzga problemática o no deseada y que afecta a una comunidad o grupo de individuos. En este sentido, la intervención social no se refiere solo al instrumento o las metodologías utilizadas, sino que también responde a un horizonte de sociedad que se quiere alcanzar, de modo que cada modelo de intervención involucra componentes que lo estructuran, incluyendo instrumentos, metodologías, proyectos políticos y epistemología que lo sustentan (Cazzaniga, 2015).

Es posible sostener que existe intervención desde el momento en que se interpreta cierta situación, lo cual puede variar según quién o quiénes lo hagan y la forma en que se aproximen a los contextos sociales (Saavedra, 2015; Matus, 2002). Lo que se pretende analizar aquí es el modelo interventivo del componente de Preparación en la Enseñanza Media –en adelante, PEM–, del programa ministerial de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior, desde las perspectivas de la interdisciplinariedad y la intersectorialidad, revisando sus orígenes como política pública y la manera en que se instala específicamente en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Para iniciar se revisan las definiciones de intervención social interdisciplinar e intersectorial que guían el análisis. Cabe señalar aquí los aportes del maestro Ander Egg (1995), quien señala que la intervención social es el conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada, que permiten actuar sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado. A esto se puede agregar el aspecto socioeconómico y los conflictos de intereses involucrados en el actuar de la intervención, ya que se construye desde una perspectiva sociopolítica que no es aislada. Como consecuencia de lo anterior, Matus (2002) señala que en los procesos de intervención social no se trabaja con individuos en cuanto tales, sino más bien con categorías que componen el fenómeno de intervención. Por ejemplo, en este caso, una posible categoría sería: *estudiantes vulnerables.*

Más adelante se explicará quiénes son los estudiantes beneficiaros del programa. Lo relevante es entender que la intervención social funciona en el nivel de la estructura social, aunque se intervengan individuos.

Luego se analiza el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE desde sus orígenes, vinculado con la perspectiva intersectorial. Se realiza una breve revisión histórica sobre su origen, el financiamiento, la población objetivo en la que interviene y las principales

estrategias que realiza, para así analizar el tipo de política al que responde y el modelo interventivo que busca promover el Estado chileno en relación con la equidad en el acceso a la educación superior.

Más adelante se releva el componente PEM y se profundiza en el análisis interdisciplinar del funcionamiento del equipo profesional. De este modo, se busca revisar la experiencia interventiva del componente en cuestión, develar las prácticas que, a nivel estructural, institucional o individual, permiten o interfieren en el logro de resultados exitosos en un equipo de trabajo diverso.

Por último, se muestran conclusiones con base en la intersectorialidad e interdisciplinariedad y sus aportes al éxito de la intervención.

1. LAS INTER: INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERSECTORIALIDAD

Se parte de la base de que la intervención tiene que ser transformadora, desde una perspectiva sociopolítica que también tiene relación con las instituciones que la realizan y sus propósitos. Por esto, cuando hablemos de intervención social en este artículo, no se estará haciendo referencia a los aspectos caritativos, asistenciales o simplemente no-sociopolíticos, sino a la transformación de las estructuras en menor o mayor grado. Así, una primera delimitación conceptual indica que una intervención sociopolítica es realizada por el Estado y las ONG, de manera que estas se posicionan a partir de las políticas gubernamentales y del modelo de desarrollo del país, con discursos y acciones explícitas de aprobación o rechazo. Se puede decir, entonces, que la intervención social de la que hablamos tiene la capacidad de movilizar ética y políticamente a un conjunto de personas.

La *interdisciplinariedad* surge con apoyo de agencias internacionales como la OCDE y la Unesco, en torno a temas de educación superior y el rol de las ciencias sociales. Cuatro académicos fueron clave en su gestación: Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Erich Jantsch y Jean Piaget (Uribe, 2012). En la década de 1970, movidos por una profunda preocupación por la fragmentación del conocimiento y lo que ellos percibían como nefastos efectos para el futuro de la humanidad, estos intelectuales comienzan a hablar sobre la necesidad de la interdisciplinariedad. En adelante se consolidan los aportes interdisciplinares en distintos ámbitos como práctica que no niega las disciplinas ni pretende superarlas, sino que supone diversos grados de colaboración y cruce para lograr mayor pertinencia y alcance.

En el ámbito de la intervención social, trabajar interdisciplinariamente requiere interpretar desde distintos puntos de vista las problemáticas sociales, comprendiendo las acciones de los sujetos en las distintas dimensiones que influyen en su vida y anteponiéndose a los posibles impactos de la intervención. Implica colaboración, trabajo en equipo, encuentro en torno a una problemática. Fiallo (2001) concibe la interdisciplinariedad como un proceso y una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualesquiera de los complejos problemas que esta plantee.

En este sentido, es importante que se pueda llegar a una base común respecto de la interpretación del fenómeno que se desea abordar, ya que cada disciplina tiene sus códigos y lenguaje propios, lo que dificulta su entendimiento para el resto. Sin embargo, muchas veces el trasfondo o comprensión del fenómeno es similar, entendiendo que no hay espacios donde una disciplina puede intervenir y la otra no, sino que todo forma parte de la intervención, ya que la totalidad de los aspectos considerados en la discusión son parte del fenómeno. Cada disciplina aporta con sus conocimientos, instrumentos y metodologías. Asimismo, es necesaria la disposición a negociar y aceptar que alguna idea que estemos defendiendo perteneciente a nuestra disciplina no sea considerada, o bien sea transformada en relación con la concepción inicial que teníamos de esta.

Por lo tanto, ¿qué implica trabajar interdisciplinarmente? Formar equipos de intervención diversos profesionalmente, pero que estén dispuestos a dialogar y traducirse entre sí para llegar a un entendimiento mucho más rico sobre el fenómeno que se quiere intervenir.

Por su parte, la *intersectorialidad* es un modelo de gestión que se sustenta en la coordinación y maximización de la acción bajo lógicas de organización entre distintos sectores, siendo lo contrario la sectorización, la cual distingue "entre el sector público, el sector mercantil, el sector privado no mercantil o las comunidades. En ese marco, la intersectorialidad alude a las relaciones entre tales sectores y cubre el estudio de las diferentes modalidades de asociación público-privada" (Cunill-Grau, 2013, p. 6). En cualquiera de sus manifestaciones, la intersectorialidad tiende a estar vinculada con una posible mejora del desempeño en la provisión de determinados servicios públicos que no se produciría si la acción se desarrollara unilateralmente (Cunill-Grau, 2014; Cunill-Grau et al., 2017).

La intersectorialidad fue impulsada originalmente por el sector de la salud, ya que se visualiza que los determinantes sociales que inciden en la salud de la población deben estar presentes en todas las políticas y no solo en las específicas de ese sector. Luego, el sector de educación también manifiesta

preocupación por el trabajo intersectorial, de manera que la necesidad de políticas integradas ha ido tomando fuerza desde la década de 1990. Así, ya no se trata de vincular las instituciones por medio de la conformación de una autoridad para elaborar agendas en común. Por el contrario, hoy la noción de intersectorialidad ha renovado su importancia bajo el imperativo de una visión holística del gobierno. Se entiende que la mayoría de los problemas que tiene que enfrentar un gobierno tienen muchos factores causales, lo que requiere abordajes más interactivos que los tradicionales (Cunill-Grau, 2014; Repetto, 2009).

La intersectorialidad implica que los diversos sectores involucrados entregan a un mismo público específico los servicios que son propios de cada uno, pero de manera articulada, para así atender necesidades sociales o prevenir problemas que tienen complejas, diversas y relacionadas causas. Los distintos sectores deben ponerse de acuerdo para actuar conjuntamente en relaciones no jerárquicas y no contractuales. En consonancia con lo anterior, Serrano (2019) define a la intersectorialidad como un proceso técnico, administrativo y político que implica la negociación y distribución de poder, recursos y capacidades (técnicas e institucionales) entre los diferentes sectores.

En síntesis, un modelo de gestión intersectorial responde a una política pública que lo impulsa, pero también a una concepción de que el problema en cuestión requiere de un abordaje más amplio. Entendamos la política pública como una intervención social, ya que sustenta las acciones de los gobiernos toman o no para lograr un determinado objetivo de carácter público, ya sea un problema para solucionar, una oportunidad a aprovechar o un derecho a garantizar, buscando servir como punto de transformación social (Urquieta; Labraña y Salinas, 2020). De modo que implementar intervenciones sociales pertinentes obliga a revisar los criterios y orientaciones que sirven de base a los programas sociales. En este estudio la intersectorialidad se encuentra presente en el análisis macro de la política pública que sustenta al PACE, mientras que la interdisciplinariedad se visualiza como un componente especifico del programa, pretendiendo analizar las relaciones de trabajo particulares que allí suceden.

2. ANÁLISIS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

2.1 Origen y objetivos del programa PACE

El PACE se inserta como estrategia interventiva dentro de la política educativa chilena a partir de 2014, cuyos términos de referencia, es decir el marco que orienta su accionar, emanan desde el Ministerio de Educación a

31 instituciones de educación superior, estatales y privadas, para que lleven a cabo la implementación del programa. El objetivo general del programa es:

> Asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables de tercero (3º) y cuarto (4º) año de educación media de los establecimientos designados para participar del Programa, el acceso y acompañamiento de los estudiantes PACE que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, con miras a lograr la titulación de estos (Términos de referencia PACE, 2021).

En Chile la lógica general ha sido comprender al Estado y sus políticas como el centro regulador de las operaciones estructurales de la sociedad, buscando que quienes están marginados puedan integrarse al modelo de desarrollo estatal a través de la intervención social. Cabe destacar que este modelo de desarrollo ha cambiado con los años. Actualmente, con los embates del neoliberalismo, el Estado ha buscado potenciar que los sujetos elijan maximizar su bienestar, por lo que su rol es potenciar las mejores elecciones, de manera que las intervenciones sociales se realizan desde una lógica económica, buscando la libertad de decisión de los sujetos (Gómez, 2009).

Para estudiantes provenientes de contextos vulnerables el ingreso a la Educación Superior supone un desafío de adaptación y aprendizaje de nuevos códigos prácticos y simbólicos (Espinoza y González, 2016), poniéndolos en desventaja respecto de otros estudiantes que cuentan con un mayor capital cultural. Entre 2005 y 2017 se incrementó el acceso a la educación superior de los grupos sociales medios y bajos, de un 21% a un 45% del quintil I y II, y el quintil III se incrementó de un 47% al 49% (PNUD, 2017).

Para describir el origen del PACE es necesario remitir a la crisis de la educación pública chilena, la cual fue visibilizada por los y las estudiantes a través de movilizaciones y protestas que hicieron ver a la clase política y a la sociedad en su conjunto la precariedad de algunos establecimientos educacionales, la desigualdad que enfrentan estudiantes en el acceso a la educación superior y, por ende, la calidad de la educación pública chilena. Especialmente los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 pusieron en la agenda pública la discusión en torno a estos temas e impulsan reformas y mejoras en las políticas educativas en los años venideros.

El PACE fue anunciado en 2014 y se enmarcó en la propuesta de reforma educacional que impulsa el gobierno de la presidenta Michelle Bachellet. El descontento y las demandas reclaman intervención estatal en torno a la calidad de la educación y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como único método para ingresar a la universidad.

El programa es de financiamiento completamente estatal, a través del Mineduc. Así, las Instituciones de Educación Superior (IES) ofertan cupos adicionales al sistema regular de acceso, a los que los estudiantes postulan con un puntaje basado principalmente en los resultados académicos de su trayectoria secundaria (NEM y ranking). Para este efecto, el programa establece requisitos mínimos para acceder a postular a los cupos ofertados, siendo el filtro de mayor relevancia pertenecer al 15% de mejor rendimiento de la generación u obtener un ranking de notas sobre 740 puntos. Las IES tienen la facultad de definir el número de cupos que se ofertarán en cada una de sus carreras de manera autónoma. Además, tienen en común mantenerse acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación, estar adscritas al sistema de financiamiento de Gratuidad y pertenecer al Consejo de Rectores de Chile.

En este sentido, la oferta académica PACE es variada a lo largo de todo el territorio nacional, brindando cupos y acompañamiento a nivel universitario. En conjunto con los cupos, cada IES implementa acciones de preparación, apoyo y acompañamiento a las comunidades de estudiantes de tercero y cuarto medio de los Establecimientos Educacionales (EE) asignados. A quienes ingresan a la educación superior mediante esta vía, se los acompaña el primer y segundo año de carrera.

El Mineduc selecciona los EE que tengan los indicadores de vulnerabilidad escolar más altos (principalmente de administración municipal o corporaciones de administración delegada). Estos indicadores miden, en escala ascendente, condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar. Dichas condiciones se identifican como obstaculizadores para el acceso y permanencia en la educación superior. Evidentemente, los EE con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar concentran estudiantes de los primeros deciles de ingresos económicos de la población del país, clasificación que se realiza mediante el Registro Social de Hogares, por lo que en el escenario descrito se intersectan dos medidas implementadas dentro de la reforma educacional: a) estudiar en un EE PACE y acceder a la educación superior mediante un cupo alternativo y b) acceder a beneficios de financiamiento como la *gratuidad*, que brinda la posibilidad de estudiar financiado por el Estado a estudiantes cuyos hogares están clasificados en los 6 primeros deciles de vulnerabilidad social. Esta última política es relevante, considerando que Chile está catalogado como uno de los países con la educación superior más costosa a nivel mundial[1], por lo que representa una clara oportunidad para aquellos grupos que no pueden costearla.

1. Referencias: https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/09/12/chile-es-el-unico-pais-de-la-ocde-donde-matriculas-de-universidades-publicas-son-mas-caras-que-las-privadas/

En relación con lo anterior, los propósitos que orientan el programa, se vinculan con establecer medidas que restituyan el derecho a la educación superior a estudiantes destacados de sectores vulnerados, por lo tanto, es una política focalizada, dirigida a grupos de estudiantes con determinadas características socioeconómicas y logros académicos mínimos. Sin embargo, los términos de referencia 2021 también dan cuenta de que el programa se enmarca en un plan educativo nacional que busca el desarrollo de "competencias/habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales en todos los estudiantes de tercero y cuarto medio, además de sus docentes, equipos técnicos y orientadores de los EE en convenio" (Términos de referencia PACE, 2021, p. 5).

El Mineduc propone trabajar el desarrollo de estas competencias transversales a través del marco de entendimiento que brindan las *Habilidades para el Siglo XXI*[2], las cuales también han sido incorporadas en Chile en las bases curriculares nacionales para tercero y cuarto medio a partir de 2020. Las habilidades para el siglo XXI provienen del desarrollo de diversas investigaciones e informes internacionales pertenecientes al sector educativo, empresarial, académico y gubernamental, los cuales las identifican como habilidades necesarias para la vida en la sociedad contemporánea y que han tomado un rol protagónico al momento de definir los programas educativos de diversos países, siendo Estados Unidos y España los primeros en incorporarlas a su currículo nacional (Almerich et al., 2020).

De este modo, se observa otra política educativa que se intersecta con las dos nombradas anteriormente, relevante para el análisis de la intervención del PACE: bases curriculares para tercero y cuarto medio y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. En definitiva, el PACE se presenta como una política cuya columna vertebral es focalizada, pero al mismo tiempo persigue ideas más bien universales pensadas en beneficio de todos los estudiantes y sus comunidades educativas, que responden a la visión gubernamental sobre lo que se entiende por calidad educativa.

---

https://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/09/12/874989/Chile-esta-entre-los-paises-de-la-OCDE-que-tiene-los-aranceles-universitarios-mas-caros.html https://www.adnradio.cl/nacional/2018/12/20/reino-unido-y-chile-son-los-paises-con-la-educacion-superior-mas-cara-del-mundo-3840576.html.

2. Las competencias del siglo XXI han sido impulsadas en la región, donde destacan propuestas de la Unesco y la OCDE.

2.2 Participación del sector público y privado: una aproximación a un modelo intersectorial

La intersectorialidad se observa en la participación de IES del sector público y privado. El sector privado, en este caso, actúa en concordancia con la política gubernamental, asumiendo el discurso y paradigma de intervención que inspira tales políticas, las que deberán legitimarse como un complemento para aumentar el alcance, eficacia o profundización de los principios fundantes de la política social gubernamental, conformando una red intersectorial de estrategias de intervención y oferta académica a la que pueden acceder los y las estudiantes beneficiarios.

Para efectos de territorializar el análisis de la intervención, en la región Metropolitana son 9 instituciones de educación superior las que participan en el programa, cuatro de ellas son públicas y cinco privadas. Estas instituciones trabajan con 127 establecimientos educacionales de la región y para 2021 habían ofertado 373 cupos en carreras universitarias.

La Tabla 1 detalla el número de cupos ofertados por las IES en la Región Metropolitana según el sector económico al que representan, dejando en evidencia la mayor apertura que tienen las IES públicas en ofertar cupos de acceso universitario. Las instituciones del sector público disponen del 61,6% del total de la oferta académica del PACE, mientras que el sector privado oferta el 38,4% de los cupos (Oferta 2021). Cabe destacar que la incorporación del sector privado en la implementación del programa supone un nuevo modelo de gestión de las políticas públicas emanadas desde el Mineduc, en lo relacionado con el acceso a la educación superior y las vías especiales de ingreso, ya que posibilita el acceso de estudiantes de sectores socioeconómicamente vulnerables a IES de ambos sectores, de modo que amplía la oferta académica y la cobertura del programa.

Tabla 1. Cupos PACE RM según sector económico

IES	N.° DE CUPOS	%
Sector Público	230	61,6
Sector Privado	143	38,4
Total	373	100

Fuente: elaboración propia sobre la base de la oferta oficial PACE 2021.

Las asociaciones público-privadas han experimentado en las últimas décadas un crecimiento explosivo, tanto práctico como teórico, fundamentalmente bajo el impulso del movimiento de reforma que preconiza las virtudes de la prestación de servicios públicos por entidades privadas. De todos modos, no podemos profundizar en el análisis del modelo intersectorial, ya que la

oferta de cupos PACE es lo más cercano que encontramos a este modelo de gestión, cuyo financiamiento no es compartido entre ambos sectores, sino totalmente público, ya que el Mineduc es quien transfiere recursos, tanto a las instituciones públicas como privadas, para que lleven a cabo sus intervenciones. Por lo tanto, en la creación de los términos de referencia PACE, su financiamiento como política pública corresponde a un solo sector: el público.

3. Intervención en la enseñanza media

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, el programa se divide en dos líneas interventivas. Por un lado, el subcomponente orientado al apoyo de estudiantes los dos últimos años de enseñanza media, denominado Preparación en la Enseñanza Media (PEM). Por otro, las estrategias que se llevan a cabo por el subcomponente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) durante los dos primeros años de duración de la carrera universitaria.

Para efecto de realizar un análisis más detallado de la intervención desde la perspectiva de la interdicplinariedad, centraremos la atención en las acciones y estrategias implementadas por el equipo PEM de la UTEM, cuyos ejes de intervención están divididos en: a) desarrollo de habilidades transversales, b) exploración vocacional y c) proceso de admisión a la educación superior. En este sentido, PEM UTEM trabaja con una matrícula de alrededor de 4.700 estudiantes de tercero y cuarto medio en 2021, considerando que se trabaja con las comunidades educativas de cada establecimiento y otros actores claves para abordar los tres ejes.

Las acciones de PEM implican un trabajo directo con los estudiantes y sus comunidades educativas, considerando actividades dentro y fuera de los EE, velando por el aseguramiento del acceso equitativo a las actividades por parte de todos los beneficiarios. Para dichos propósitos, se busca la construcción conjunta y la coordinación de las actividades con la comunidad docente y el equipo de gestión del establecimiento (Términos de referencia PACE, 2021).

El equipo de profesionales que lleva a cabo la intervención en PEM UTEM es diverso. Lo conforman dieciséis profesionales, incluyendo la coordinadora del área. Para efectos de diferenciar las labores que llevan a cabo, se constituyen 3 subequipos organizados según el tipo de actividades que llevan a cabo, de modo que confluyen en los ejes centrales que orientan el trabajo de PEM (desarrollo de habilidades transversales, exploración vocacional y admisión a la educación superior).

A continuación, se muestran los ejes de trabajo y las acciones desarrolladas por el equipo PEM UTEM a grandes rasgos (Tabla 2). Los subequipos

conformados se organizan principalmente en tormo al eje de trabajo de desarrollo de habilidades, distinguiéndose tres tipos de labores: a) trabajo con estudiantes dentro del aula, b) trabajo con estudiantes fuera del aula y c) trabajo con comunidades educativas. A esto, se suman labores de coordinación, diseño y comunicaciones que son transversales a los subequipos.

A pesar de que la asignación de labores se organiza en estos subequipos, existen comisiones de trabajo interequipos que provocan que profesionales habitualmente reconocidos dentro de un subequipo puedan realizar labores correspondientes a las otras áreas de trabajo.

Las tablas tres y cuatro muestran las profesiones que conforman cada subequipo, detallando el número de profesiones y su cantidad.

Tabla 2. Ejes de trabajo en PEM UTEM

PACE UTEM-Ejes de trabajo preparación en la Enseñanza Media	
Desarrollo de habilidades	Trabajo con estudiantes dentro del aula
	Trabajo con estudiantes fuera del aula
	Trabajo con comunidades educativas
Exploración vocacional	Talleres grupales
	Tutorías
	Conversatorios y encuentros vocacionales
Admisión a la Educación Superior	Apoyo en inscripción PSU y postulación a beneficios estatales
	Entrega de información sobre oferta académica y beneficios
	Apoyo específico a 15% preliminar cupo PACE

Fuente: evaluación de impacto PACE UTEM, 2019.

Tabla 3. Subequipos PEM UTEM y profesiones que lo conforman

Subequipo	**Profesiones**	**Cantidad**
Trabajo con estudiantes dentro del aula Teatro Sociología Psicología Pedagogía en Historia	Trabajo Social	3
	2	
	1	
	1	
	1	
Trabajo con estudiantes fuera del aula Relaciones Públicas Pedagogía en Historia	Gestión Cultural	1
	1	
	1	
Trabajo con comunidades educativas Pedagogía en Historia Pedagogía en Matemática	Pedagogía en Lenguaje	1
	1	
	1	
Coordinación PEM	Trabajo Social	1
Diseño y comunicaciones	Diseño en Comunicación Visual	1
Total	10	16

Fuente: creación propia.

Tabla 4. Cantidad de profesionales PEM UTEM según profesión

Profesiones	Cantidad
Trabajo Social	4
Pedagogía en Historia	3
Teatro	2
Sociología	1
Psicología	1
Gestión Cultural	1
Relaciones Públicas	1
Pedagogía en Lenguaje	1
Pedagogía en Matemática	1
Diseño en Comunicación Visual	1
Total	16

Fuente: creación propia.

4. La experiencia de trabajo con profesiones diversas

El punto anterior presentó y analizó los objetivos del programa y sus beneficiarios enmarcados en la política pública a la que responden, así como también se presentaron las labores que desarrollan los profesionales del equipo PEM UTEM y la división por subequipos mediante la cual organizan el trabajo. A continuación, se analiza el proceso de intervención desde la experiencia de dos integrantes del equipo, la cual se realizó mediante entrevistas estructuradas con el objetivo de complementar el análisis de revisión documental presentado. Las preguntas realizadas abordan cuestiones tales como el propósito del trabajo conjunto entre profesionales diversos, cómo se desarrolla ese trabajo y cuáles son las condiciones que lo facilitan y obstaculizan.

Las técnicas que utilizan los profesionales para trabajar el desarrollo de habilidades con estudiantes, principalmente refieren prácticas de autoconocimiento, técnicas narrativas, juegos de integración, técnicas grupales de aprendizaje, además de apoyo específico en los requerimientos de acceso a la educación superior. De forma paralela, se realizan salidas pedagógicas y trabajo con docentes, equipos de orientación y cuerpos directivos. Las temáticas que se trabajan con los distintos beneficiarios se relacionan con la exploración vocacional y el fortalecimiento de habilidades para el siglo XXI (Evaluación de impacto PACE UTEM, 2019).

En este sentido, el propósito del trabajo entre profesionales de diversas áreas es, principalmente, darle una "amplitud de perspectivas de trabajo a las di-

ferentes metodologías utilizadas en talleres con estudiantes, con docentes y comunidades educativas" (Profesional PEM 1, 2020). Este propósito permite incorporar diversas miradas a una misma actividad o estrategia, acercándose a un trabajo interdisciplinar. Cabe señalar que una de las entrevistadas es la coordinadora PEM, por lo que su visión proviene del modo en que se lleva a cabo la coordinación del equipo, en este sentido, respecto de cómo se desarrolla el trabajo conjunto entre los distintos profesionales, lo que alude directamente a su rol:

> Intentamos, de manera constante, promover los espacios de comunicación y reflexión que faciliten la interacción entre los profesionales que integra el equipo. Cabe señalar que entendemos que las miradas diversas no solo provienen de las distintas profesiones, sino que también se transmiten desde lo personal y subjetivo. Es decir, dos personas con una misma profesión aportan no solo desde su carrera (Profesional PEM 1, 2020).

Esto demuestra que hay intención interdisciplinar en la coordinación del equipo PEM UTEM, además de considerar aspectos que van más allá de la formación profesional para entender los aportes que puede realizar cada profesional a la intervención.

Al momento de preguntar por las condiciones que la facilitan, la entrevistada se refiere a la manera de conducir al equipo para que pueda trabajar conjuntamente, pero al mismo tiempo señala que "es fundamental la voluntad y el interés que tengan los mismos profesionales de generar este trabajo" (Profesional PEM 1, 2020). Respecto de los obstaculizadores, estos tienen que ver con los prejuicios de los profesionales hacia formaciones de pregrado distintas a las propias que se dejan percibir al momento del trabajo en conjunto, pues "sin duda, es un obstáculo, ya que existe una resistencia constante a trabajar con otras profesiones" (Profesional PEM 1, 2020). Otra dificultad identificada es el tiempo disponible para llevar a cabo procesos reflexivos entre los integrantes del equipo.

Muñoz (2014) identifica la carga horaria como obstaculizador del desarrollo de la interdisciplinariedad, "ya que el sistema actual presiona a los trabajadores a cumplir metas en periodos acotados, lo que impide la interacción con otros y otras y principalmente reflexionar en torno a las estrategias y metodologías" (Profesional PEM 1, 2020).

Como plantea Uribe (2012), las barreras más difíciles de vencer para trabajar interdisciplinariamente son las barreras mentales y culturales, que refieren más bien a condiciones personales de los integrantes del equipo. Para lograr la interdisciplinariedad, se requiere apertura mental, flexibilidad, fluidez, respeto a la diferencia y ética.

5. Tensiones entre la labor profesional, la institución y la estructura

El objeto de la política social (liberal) es permitir a los individuos satisfacer un cierto número de necesidades esenciales cuya satisfacción no es posible en el mercado, de modo que los problemas de no ingreso al mercado son enfocados prioritariamente a nivel individual, sin referencia necesaria de tipo causal a la pertenencia a grupos. De acuerdo con esto, no sería la pertenencia a una categoría o sector social la que causaría la situación de desfavorecimiento, sino que habría un conjunto disperso y heterogéneo de individuos con el factor común de no poder llegar al mercado de la educación superior para resolver sus problemas de subsistencia y desarrollo personal.

El trabajo de PEM oscila entre variadas dimensiones que se tensionan entre sí y dificultan comprender la problemática sobre la cual interviene el equipo de trabajo. A continuación, se detallan las dimensiones identificadas:

- Las demandas del Mineduc sobre el desarrollo de competencias universales en las comunidades educativas dentro del marco de la reforma educacional y las nuevas bases curriculares para tercero y cuarto medio.
- Acompañamiento efectivo a los y las estudiantes y sus comunidades para disminuir la brecha de ingreso a la educación superior.
- Acompañamiento individualizado a estudiantes que posiblemente serán asignados con el cupo PACE.
- Exigencias y solicitud de la universidad administradora en relación con las labores del equipo y cantidad de estudiantes PACE matriculados en la casa de estudios, en función de la difusión de carreras que imparte la universidad.
- Las condiciones de precariedad laboral referidas a infraestructura y contratación a honorarios.

Se puede observar que las demandas a las que se tiene que enfrentar el equipo son múltiples y de distinta índole, lo que produce tensiones entre sus integrantes, especialmente sobre cómo abordarlas. En este sentido, quien coordina tiene la labor de establecer un plan de trabajo y de asignar profesionales para abordar las demandas, pero también sucede que cada profesional construye sus propias prioridades interventivas, elaboradas principalmente en base a su formación profesional e intereses sobre cuál demanda le hace más sentido atender. Por lo tanto, resulta relevante destacar que ningún proceso interventivo es neutro, en cada uno se ven involucrados diversos factores, tales como las características de los beneficiarios, la estructura social que sustenta la problemática y los propios intereses de quien

interviene, todos elementos que pueden ser observados desde distintas caras según el lente con el que se miren (Muñoz, 2014).

Todas las demandas identificadas implican un gran despliegue de recursos, tiempo y organización. Además, si bien existe la elaboración de prioridades personales, de todos modos, la intervención busca hacerse cargo de todas las dimensiones, lo que se traduce en un agotamiento de los profesionales debido a la complejidad de su abordaje, considerando, además, que cada establecimiento educacional presenta características contextuales, territoriales y organizacionales particulares, lo que determina que el amplio alcance que busca la intervención homologue estrategias interventivas que no tienen los mismos resultados en todos los contextos.

En este sentido, la interdisciplinariedad y la gestión intersectorial se presentan como alternativas de intervención idóneas, debido al carácter multidimensional del fenómeno (Muñoz, 2014; Urquieta; Larrañaga y Salinas, 2020). Asimismo, el hecho de que el equipo PEM esté compuesto por profesionales diversos parece ser una característica del PACE a nivel nacional, ya que, por cómo se origina el programa, se entiende que la problemática de inequidad en el acceso a la educación superior conlleva más que aspectos pedagógicos, pues es un problema de exclusión social provocado por las condiciones socioeconómicas que experimentan los grupos en los que interviene el programa.

Según la información revisada, podemos conjeturar que el trabajo interdisciplinario del equipo PEM UTEM se presenta más bien como una adaptación a las características del fenómeno de intervención y a la manera en que se ha construido el equipo en sus orígenes, ya que el desarrollo de habilidades transversales en las comunidades educativas siempre ha sido la piedra angular de la intervención. Por este motivo, las profesiones que integran PEM en sus inicios son teatro y trabajo social. Pedagogía solo trabajaba con docentes de los EE, de modo que se priorizaba el trabajo grupal con estudiantes para desarrollar sus habilidades según los términos de referencia del Mineduc. En este sentido, se ha avanzado en superar las fronteras que generaba cada subequipo de trabajo, siendo una de las medidas que ha permitido mayor integración y comunicación entre profesionales y en las comisiones de trabajo interequipo para desarrollar actividades específicas. De todas maneras, se observa que las labores se orientan principalmente a la resolución concreta de las tareas asignadas y que aún es requerido avanzar en el sentido epistemológico de la interdisciplinariedad (Muñoz, 2014).

Para finalizar, recogemos las impresiones de un profesional del equipo respecto de los facilitadores y obstaculizadores de trabajo en equipos diversos, con el fin de demostrar el modo en que el equipo PEM UTEM ha ido caminando

hacia la interdisciplinariedad y las tensiones que enfrenta en este proceso. La persona entrevistada señala que las condiciones que facilitan el trabajo son el vínculo y el compromiso que existe entre los y las profesionales con el programa. Si bien existen, en determinados momentos, tensiones y diferencias en las miradas, se asume también que esas distinciones de enfoque son enriquecedoras y significativas para cada uno. En este sentido, se sugiere que uno de los elementos principales para facilitar las condiciones del trabajo conjunto es que el equipo comprenda la importancia de incorporar e integrar los distintos puntos de vista de cada integrante (Profesional PEM 2, 2020).

Respecto de los obstaculizadores identificados por el profesional, se refieren "la burocracia de las instituciones, la mirada unidireccional que baja desde las coordinaciones, la falta de perspectivas críticas en los análisis para las intervenciones" (Profesional PEM 2, 2020). También señala que la falta de espacios de diálogo que permitan contribuir e incidir en las decisiones interventivas son una dificultad para un mejor desarrollo del trabajo en conjunto, sumado a la condición de precariedad laboral antes mencionadas.

3. REFLEXIONES FINALES

La intervención social sociopolítica es producto y consecuencia de los tiempos modernos, por lo tanto, enfrenta los problemas de la modernidad (burocratización, tecnologías, diversidad, incertidumbre). Parte de las características de las políticas neoliberales consiste en traspasar la responsabilidad a los sujetos, dando a entender que los excluidos tienen lo que han elegido o, en el peor de los casos, son víctimas de la mala suerte, como si nadie fuera responsable de lo que les pasa, como si la meritocracia y la supuesta igualdad de oportunidades solo produjiera dos clases de sujetos: los que son capaces de aprovechar las oportunidades y los que no (Walzer, 2010).

Sin embargo, para quienes trabajamos en el ámbito de la intervención social y nos valemos de la ética profesional y conocimientos en las ciencias sociales, sabemos que lo anterior no implica decisiones autónomas o individuales, pues son múltiples y complejos los factores que llevan a que un sujeto experimente y tome decisiones de acuerdo con su realidad. Mas bien se trata de una decisión sistémica o un conjunto interrelacionado de decisiones. En el PACE, quienes tengan merito académico podrán optar a una vía de ingreso especial a la universidad. ¿Qué sucede con el resto? ¿No fueron estudiantes meritorios durante la enseñanza media? ¿Por qué motivos? Se repite una lógica de exclusión. Como señala Walzer, "las ayudas públicas dan por supuesto que todos los excluidos están capacitados para la participación: cuentan con las aspiraciones y los talentos latentes apropiados, y, con solo una pequeña ayuda pueden aprovechar sus oportunidades" (2010, p.141).

Como resultado se generan políticas que desconocen o conceden una posición marginal a la influencia de los contextos particulares de cada estudiante y sus comunidades educativas, interpretándolos bajo lógicas universalistas que, si bien pueden resultar relevantes para tratar otros grupos sociales, en temáticas distintas y bajo tiempos diferentes, no necesariamente atienden a las particularidades de los espacios específicos por intervenir (Urquieta, Labraña y Salinas, 2020). El PACE UTEM trabaja con 21 establecimientos educacionales, cada uno con su contexto particular, por lo que resulta difícil que una misma estrategia tenga los resultados esperados en cada caso.

El equipo PEM UTEM se enfrenta a tensiones complejas relacionadas con el propósito del programa mismo y las exigencias de las instituciones que influyen en el modo de entender la intervención. Estas tensiones producen contradicciones en el actuar y pensar de los profesionales, ya que se mueven en un flujo constante entre aportar para disminuir la desigualdad social y que las comunidades se perciban como sujetos políticos de cambio, o bien enfocarse en realizar un acompañamiento centrado en aquellos estudiantes con méritos para acceder a la educación superior, de modo que se haga uso efectivo de los cupos PACE, según los intereses de las instituciones de educación superior.

En el marco nacional es posible realizar estrategias que brinden mayor sentido a las intervenciones de los equipos en el terreno cotidiano. En este sentido, se sugiere fortalecer el trabajo intersectorial entre las instituciones de educación superior que participan en el programa, de modo que propicien el trabajo colaborativo y la discusión sobre el sustento teórico y epistemológico del PACE como política pública. Trabajar en fortalecer la intersectorialidad posibilita la búsqueda de soluciones integrales que vayan en beneficio de los sujetos de intervención e interpela a la autoridad central (Cunill-Grau, 2014), en este caso, el Ministerio de Educación.

Al analizar los términos de referencia PACE emanados desde el Mineduc, es posible darse cuenta de que representan una guía técnica sobre el actuar del programa, la que incluye en sus orientaciones modos de entender la educación que responden a las prioridades gubernamentales. Sin embargo, la perspectiva epistemológica no es expresa en el documento y se limita a breves aclaraciones sobre cómo tiene que ser llevada a cabo la intervención, lo que provoca que los equipos de cada institución de educación superior construyan sus propios lineamientos internos que sustentan sus acciones con base en la experiencia y el bagaje de cada profesional. Por lo tanto, no existe una intervención mancomunada entre todas las instituciones PACE que trasciendan la problemática social en la cual se interviene, de manera que finalmente el sello que distingue al PACE a nivel nacional es el ingreso mediante cupos alternativos a la educación superior. Sin embargo, lo que

claramente ha demostrado el presente análisis es que el trabajo realizado por el equipo profesional es mucho más que eso: al mismo tiempo, busca transformar y desarrollar habilidades en las comunidades educativas.

Por otro lado, la exploración vocacional y el desarrollo de habilidades transversales son un proceso complejo que requiere gran nivel de involucramiento por parte de los profesionales que intervienen. Además, los resultados de este tipo de intervenciones son difíciles de cuantificar, ya que muchas veces refieren procesos personales y subjetivos de los beneficiarios. En este sentido, parece escasa la dotación profesional, si se pone en relación con la cantidad de beneficiarios del programa, que en el caso de PEM UTEM son 16 profesionales para más de 4.700 estudiantes y sus comunidades educativas.

En este sentido, si se sigue la definición de Matus (2007), una intervención de calidad es aquella capaz de reconocer la complejidad del fenómeno que aborda y, por lo tanto, una política pública no puede ser efectiva si su oferta es de una complejidad menor a la del fenómeno que espera transformar. Las políticas públicas a nivel nacional han tendido hacia una oferta de baja complejidad caracterizada, entre otros atributos, por una precarización de sus condiciones materiales, lo que suele resultar en estrategias de intervención de baja especialización, lideradas por equipos sobreexigidos por la magnitud y gravedad de las problemáticas que enfrentan (Urquieta; Labraña y Salinas, 2020).

Respecto de la interdisciplinariedad, implementarla y consolidarla requiere tiempo, como señala Muñoz:"el trabajo de conocer a los otros miembros del equipo, aprender sus dinámicas y empezar a funcionar como cuerpo es un proceso lento y complejo" (2014, p. 23). Además implica trabajar en modificar practicas discursivas como el auto y heteroreconocimiento disciplinar, el develamiento epistemológico y la búsqueda de síntesis. Esto es posible dedicando tiempo a las reuniones de equipo y trabajando en la dinámica interna y las relaciones que construyen los miembros.

Sin duda, es fundamental la labor de quien coordina la intervención y la manera en que propicia que los miembros del equipo se empoderen y estimulen su creatividad, promoviendo el aprendizaje y el trabajo en equipo para que se muestren cómodos con la idea de implementar cambios que motiven a sus miembros a aceptar responsabilidades que permiten desarrollar el potencial de cada miembro, además de la necesidad de que haya líderes capaces de delegar responsabilidades apropiadamente (Muñoz, 2014).

Es relevante poner especial atención a la manera de hacer las cosas y preguntarnos desde qué perspectiva teórica, ética, metodológica y epistemológica estamos observando los fenómenos. En este punto tomamos los aportes de Habermas mencionados en el texto de Gianinna Muñoz (2014), ya que ofrece

alternativas de diálogo ante las tensiones y complejidades que presenta la intervención social, entendida como un andamio o paso para la construcción de sujetos diversos y autónomos. Es por esto que es muy importante el proceso comunicativo que da forma y sustenta la intervención social.

Para que la intervención interdisciplinar sea más exitosa, se requiere que los y las profesionales que participan sientan seguridad respecto de sus conocimientos teóricos y metodológicos. El resto de los profesionales también debe brindar el espacio para que cada cual desarrolle sus argumentos, teniendo como base el principio de que todos los hablantes y sus fundamentos son válidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almerich, G.; Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, *23*(1), 45-74.

Ander Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Cazzaniga, S. (2015). Intervención social - Intervención profesional. Trabajo inédito. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Trabajo Social, Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos

Corvalán, J. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. Ponencia en Acción Social-Chile.

Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública, 23*(1), 5-46.

Cunill-Grau, N.; Leyton, C. y Peralta, M. (2017). El peso de las Asociaciones Público-Privadas en los servicios para la primera infancia y los adultos mayores. Un estudio de casos en el marco de los derechos. *Polis*, *16*(46), 239-269. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100239.

Espinoza, O. y González, L. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, *7*(10), 35-51.

Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: un reto para la calidad de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Gómez, J. (2009). Bachelet, la izquierda neoliberal en Chile. *Metapolítica*, *12*(65), 64-70.

Koch, T. y Labraña, J. (2021). What does it mean to assess quality? A socio-historical analytical of quality assurance in Chilean higher education. En Murphy, M.; Burke, C.; Costa, C. y Raaper, R. (eds.). *Social theory and the politics of higher education: Critical perspectives on institutional research*. Pp. 65-84. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781350141582.ch-005.

Matus, T. (2002). *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Para una intervención polifónica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Mineduc (2019). Bases curriculares 3° y 4° medio. Unidad de currículum y evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Muñoz, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinar en Chile. *Intervención 3*, 19-29. DOI: https://doi.org/10.53689/int.v1i3.8.

Programa de Acceso a la Educación Superior (2021). Términos de referencia PACE 2021. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

PACE UTEM (2019). Evaluación de impacto programa PACE y Propedéutico 2015-2018. Santiago de Chile: UTEM, Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Estudiantil.

PNUD (2017). Estudio de seguimiento a la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE). Santiago de Chile: Mineduc, PNUD, Centro de Estudios.

Repetto, F. (2009). Coordinación de políticas: abordaje conceptual y revisión de experiencias latinoamericanas. XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Salvador de Bahía, Brasil.

Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta de Moebio,* (53), 135-146.

Serrano, M. (2019). Intersectorialidad, la clave para enfrentar la desigualdad. *Revista Latinoamericana Enfermagem*. 2019;27:e3124. . DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000-3124.

Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística* (73), pp. 147-172.

Urquieta, A.; Salinas, S. y Labraña, J. (2021). La improbabilidad de la transformación social efectiva: una reflexión en torno a los déficits de política pública en Chile. *Cuaderno de Trabajo Social*, *1*(16), 115-132.

Walzer, M. (2010). *Pensar políticamente*. España: Paidós.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

Ensayo

EL LUGAR DE LOS DISCURSOS EN LA ELABORACIÓN DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

THE PLACE OF DISCOURSES IN THE PREPARATION OF QUALITATIVE RESEARCH REPORTS

Autor
CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ VÉLEZ

Cómo citar este artículo:
González, C. (2022). El lugar de los discursos en la elaboración de informes de investigación cualitativa. Cuadernos de Trabajo Social, 1(19), 241-256. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ VÉLEZ

Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sociólogo de la Universidad Nacional. Estudiante de Primer año de Doctorado en el Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital. Autor de los libros Los convidados de piedra de la participación local (2016) y Relatos Debut (2017). Actualmente es profesor de la Universidad Central de Colombia. Aborda los temas del consumo y la subjetividad política. Correo electrónico: cgonzalez@ucentral.edu.co.

https://orcid.org/0000-0002-3692-6548.

Artículo recibido el 20 de enero de 2022
aceptado el 5 de septiembre de 2022

Resumen

En este artículo se presenta un abordaje epistemológico y metodológico sobre el uso de los discursos (las historias o fragmentos de historias de vida, las respuestas obtenidas mediante entrevistas, los relatos etnográficos y demás productos discursivos: cuentos, canciones, entre otros), en la elaboración de informes de investigación cualitativa. La presentación se organiza en torno al siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el lugar que los investigadores damos a los múltiples discursos con los que trabajamos en la investigación, a la hora de construir un informe final? Para dar respuesta a este interrogante partimos de una conceptualización sobre lo que significa el relato en la investigación social, para ofrecer luego una visión técnica sobre cómo incorporarlo en los informes de investigación cualitativa.

PALABRAS CLAVE

investigación social cualitativa, narrativas, informes de investigación, comprensión social, sociología

Abstract

This article presents a epistemological and methodological approach to the use of narratives (stories or fragments of life stories, responses obtained through interviews, ethnographic accounts and other discursive products: stories, songs, among others), in the preparation of qualitative research reports in. The presentation is organized around this question: what is the place of the multiple narratives with which we work in the investigation, at the time of constructing a final report? To answer this question we start from a conceptualization of what the story means in social research, to then offer a technical vision on how to incorporate it into qualitative research reports.

KEYS WORDS

Qualitative social research, narratives, research reports, social understanding, sociology

INTRODUCCIÓN

La multiplicidad de procesos de investigación, así como de lugares (teóricos, epistemológicos y políticos) desde los cuales se hacen las ciencias sociales, nos exige una reflexión constante sobre las formas de construcción de conocimiento y sobre la producción académica que permite la circulación de dicho conocimiento. En este artículo –en específico– abordaremos el lugar que tienen los discursos de los sujetos con los que trabajamos en investigación en la elaboración de productos académicos (informes, artículos, entre otros). Suspenderemos por un momento el análisis sobre la manera de hacer investigación y nos centraremos en la elaboración de informes de investigación cualitativa, y en el lugar que en ello tienen las voces de los agentes con los que interactuamos en la aplicación de las metodologías cualitativas. Todo esto teniendo en cuenta que ya desde hace más de una década se han planteado debates sobre las posibilidades narrativas de la ciencia social (Hernández, 2011; Munita, 2016) y sobre la necesidad de trascender el informe tradicional, buscando nuevas formas de comunicación del conocimiento científico. Esperamos que este artículo pueda representar algún aporte para quienes se enfrentan, quizás por primera vez, a la elaboración de informes de investigación en los que las voces de la teoría, las voces de las personas que participan en la investigación y la voz del autor se interrelacionan.

Empezaremos situando la relación entre la lógica de la investigación y la lógica de la exposición, para luego ahondar en el significado de las narrativas sociales, (puntualizando en cómo en estas converge lo macro y lo microsocial), así como en los usos posibles de estas narrativas en los *productos* de la investigación cualitativa, para finalizar haciendo algunas propuestas de *carpintería* sobre la elaboración de los informes de investigación.

INVESTIGAR / PRESENTAR LO INVESTIGADO

En el posfacio de la segunda edición de *El Capital* (1858), Karl Marx señaló la diferencia entre la lógica de la investigación y la lógica de la exposición. Mientras la primera tiene que estructurar y trasegar los caminos para la construcción de un conocimiento válido, la segunda organiza la manera de presentar el conocimiento ya construido, proceso en el que se escoge, se visibiliza (y por ende se oculta) eso que se espera que los lectores reciban. Esto le da un estatus de autor al investigador, razón por la cual no accedemos a un conocimiento *puro* sino a una narración, a una representación que construye unidad en la diversidad discursiva y que está pensada para sustentar una *verdad* construida a través del método. Para lograr construir una lógica de la exposición coherente, el investigador/autor de la investiga-

ción cualitativa debe enfrentarse a diferentes dificultades. Hablemos ahora de algunas de ellas.

La ampliamente difundida y siempre sospechosa credibilidad en el dato estadístico ha hecho que los estudios cualitativos tengan que hacer un esfuerzo mayor para evidenciar su validez (Becker, 2019). Mientras el dato estadístico aparece como totalidad, como prueba positiva de lo real, el fragmento de una entrevista o de un diario de campo (por poner algunos ejemplos textuales con los que trabajamos) parecen estar siempre bajo sospecha. En un trabajo estadístico, el ocultamiento del sujeto que define las variables, que calibra los instrumentos, puede ser más efectivo, por lo que la cifra aparece como una captura fiel del comportamiento de una variable en lo real y no como el resultado del enfoque de un autor. En los estudios cualitativos, por el contrario, el investigador expone de manera directa su lugar en la construcción de conocimiento, lo que debe considerarse no como una debilidad de los estudios cualitativos, sino como su mayor fortaleza. La reflexividad (Guber, 2019) no es un rasgo que debe entreverarse o disimularse en la elaboración de un informe de investigación, debe mantenerse en la superficie para que opere como el verdadero eje de la narración que constituye, en este caso, el resultado de un proceso de investigación.

Además de enfrentar la sospecha generalizada sobre los hallazgos cualitativos (la cual podría explicarse por una visión colonial y aún positivista del conocimiento científico, la cual concede una mayor credibilidad a la medición por encima de la interpretación, a la estadística por encima de la hermenéutica), en la elaboración de informes de investigación cualitativa el investigador tiene que enfrentar un problema que es epistémico y a la vez técnico: vincular en la lógica de la exposición las voces de los sujetos con los que se habló en la investigación (Coffey y Atkinson, 2033).

El valor heurístico del discurso de las personas con las que interactuamos en una investigación es siempre una preocupación ética, epistemológica y política para el investigador/autor (Riessman, 2008). Como señala Benjumea (2015), el conocimiento (o saber) que resulta de los procesos de investigación cualitativa tiene como eje al investigador, pero este conocimiento solo es posible cuando se *lenguajea* con los otros (Becerra, 2016) y, de alguna manera, ese lenguajear toma forma en la escritura; por lo menos esa es la forma a la que de manera más recurrente acceden los otros académicos y el público que lee a los resultados de la investigación.

La investigación cualitativa como texto representa un entramado complejo en el que se relacionan discursos de diferentes orígenes, guiados por categorías e intencionalidades distintas: a) el texto hablado de quien responde al investigador, el cual expresa un punto de vista de la realidad social; b) las

voces de la teoría, que operan como marcos de interpretación devenidos de intencionalidades y gnoseologías que el investigador adecua para construir un sentido; y c) la voz del investigador/autor que termina cerrando el tejido que representa un texto que da cuenta de un proceso de investigación cualitativa. Una producción textual, resultado de un proceso de investigación científica, es un constructo en el que se define una representación de la realidad que no opera como un reflejo o como una fotografía fidedigna de las características objetivas del objeto de investigación, pero que no por eso es carente de verdad. En esta producción textual no accedemos a La Realidad; a través del lenguaje, el investigador /autor organiza una representación coherente, sustentada, válida de la realidad, la cual persigue un objetivo gnoseológico y a la vez es resultado de un tejido entre epistemología, teoría, metodología y empiria (Becker, 2019).

Para lograr con ese objetivo es necesario dedicar un momento a pensar cómo se deben *tratar* los discursos en la escritura de los informes. Es necesario contextualizar las voces con las que trabaja el investigador, sustentar por qué los discursos elegidos (editados, articulados) son significativos y legítimos para sostener las aseveraciones de los investigadores/autores de la investigación cualitativa (Becker, 2011). En síntesis, la investigación cualitativa, como texto, enfrenta la dificultad contextual de competir con los datos positivos de la estadística, que aparecen (al menos para el gran público) como devenidos de un proceso más controlado; así mismo, la investigación cualitativa se enfrenta al problema del tratamiento de los discursos (del cual hablaremos más adelante), y además, debe sortear la dificultad de construir unidad en la diversidad discursiva; es decir, enfrenta el reto de triangular discursos producidos en diferentes planos y contextos para que fundamenten una *verdad*, la *verdad* del conocimiento que se expone. Esto último nos presenta por lo menos dos peligros: el exceso de teorización, en donde los discursos de la gente operan como una excusa para las conexiones que el autor quiere hacer, y el peligro de caer en lo que Bachelard (2000) considera un obstáculo epistemológico: no sospechar de la experiencia. Es decir, cumplir con transcribir lo dicho por los agentes sin someterlo a la abducción (Aguayo, 2011), a la construcción conceptual o, dicho de otra forma, sin pasar de lo denotativo (la anécdota) a lo connotativo (el sentido profundo de lo dicho por los hablantes).

EL LUGAR DE LA NARRACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

Antes de continuar conviene definir de manera más detallada qué entendemos cuando hablamos de discurso en el contexto de la investigación cualitativa que hemos presentado hasta aquí. El discurso, en forma de relato hablado o escrito por los agentes, "[...] es, entonces, un conjunto de procesos necesarios en la producción de sentido, en un acto de comunicación con una totalidad significante" (Ramírez, 2004. p. 103). Si bien el discurso no puede explicar toda la experiencia humana y social, sí nos abre un camino posible y generoso para comprender los sentidos que se producen y se interiorizan en la vida social, y, además, se convierte en el medio y en la materia con la que el investigador puede construir y exponer lo hallado.

Esto es posible porque el discurso tiene una naturaleza en la que lo subjetivo y lo objetivo (lo social, lo instituido) se encuentran. El discurso, a pesar de ser enunciado por sujetos particulares, tiene un origen social y solo es comprensible por la socialidad del lenguaje, por la socialidad de su semántica y por qué existe en cuanto práctica[2]. Al respecto, Van Dijk señala: "Ya en esta primera aproximación al concepto de discurso hemos identificado sus tres dimensiones principales: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social" (2000, p 23).

La narración a la que se enfrenta un investigador en el desarrollo de una entrevista no es un dato objetivo sobre la realidad. No es la realidad, aunque la constituye, como señala Rosana Guber: "Las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no solo informa sobre ella, la constituyen" (2019, p. 45). La narración a la que se enfrenta un investigador en una entrevista es una interpretación subjetiva de la realidad del hablante, y por ello es valiosa, no porque refleje asépticamente el mundo social, sino porque lo constituye como registro subjetivo de la vida.

Existen diferentes formas de conocer el mundo social. La experiencia, la cuantificación de algunas características, el diálogo con los agentes que la han vivido. Esta última, que es la que nos ocupa, es posible por la relación estrecha entre narración y vida.

En la siguiente cita Ricoeur se pregunta acerca de esta relación:

> [...] repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana. A esta relación entre relato y vida, quisiera aplicar la

> máxima de Sócrates según la cual una vida no examinada no es digna de ser vivida (Ricoeur, 2006, p. 9).

El discurso hecho narración tiene un papel potente en la actualización de la identidad, hace que lo que sucede en la vida pueda ser contado; es decir, adquiera un sentido, y por ello tiene un valor importante para la investigación, en cuanto nos permite acceder a la vida social vista por sus agentes sin olvidar que la narración de la experiencia vital es a la vez personal y social.

Puyana y Barreto señalan al respecto:

> Se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones. simbólicas. La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras. gestos. s*ímbolos, anéc*dotas. relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social (Puyana y Barreto, 1999, p. 185).

Por último, quisiera señalar en este apartado la relación entre el discurso con el que nos encontramos en la investigación cualitativa y la ficción. Para desarrollar este punto, me permito partir de la siguiente cita:

> Mediante la ficción y la poesía se abren en la realidad cotidiana nuevas posibilidades de ser en el mundo, ficción y poesía se dirigen al ser, no ya bajo la modalidad de ser dado, sino bajo la modalidad de poder ser. Por eso mismo, la realidad cotidiana es metamorfoseada gracias a lo que se podría llamar las variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real (Ricoeur, 2002, p. 108).

Con frecuencia en las investigaciones surge la pregunta sobre la veracidad de lo dicho por los agentes. Si bien el discurso es heurísticamente valioso, no es controlable por medio de una medición objetiva en todos los casos. Entonces, ¿cuál es el papel de las ficciones en el mundo social y, en particular, en la investigación?

Responderé (por supuesto admitiendo la insuficiencia y parcialidad de mi respuesta) sugiriendo dos tópicos para la discusión. En primer lugar, las ficciones que estructuran los discursos de los agentes tienen un papel importante en sus acciones. Ficción y acción definen el *poder ser*, como señala Ricoeur. La versión fabulada de nosotros mismos define también quiénes somos y cómo actuamos. Allí el investigador deberá tener una pericia importante y hacer, en la medida de lo posible, procesos de contrastación y profundización que permitan conocer qué de todo lo hablado es realmente significativo para el proceso de investigación que se desarrolla. Eso, y asumir

la parcialidad de la ciencia, ayudarán a llevar avante estudios serios, rigurosos, pero que reconocen la imposibilidad y necesariedad de las ciencias sociales, por ponerlo en términos de Jesús Ibáñez (1994).

En segundo lugar, que es el que nos ocupa, la ficción está presente también en la elaboración de los informes de investigación. Para algunos es una opción vincular la literatura en la elaboración de informes (como es el caso de la Antropología Poética chilena), para otros hay una flexibilidad en la escritura que permite pensar en introducir algunos elementos narrativos, sin caer en la ficción. Para otros la opción es seguir creyendo en el lenguaje limpio y puro de la ciencia objetiva. No obstante, todos están cobijados por las ficciones históricas que nos estructuran. Todos tienen que vérselas con su propia subjetividad de investigadores que privilegia, que edita, que propone miradas, llama la atención sobre algunos aspectos específicos y deja otros de lado.

No me atrevería a equiparar la ciencia a la literatura de ficción, como alguna vez señaló Borges. No obstante, considero que en la formación de los sujetos investigadores hay ficciones que influyen en su mirada. De ahí la vigilancia epistemológica de la reflexividad, pero también la necesidad de considerar el papel de la narración en la elaboración de informes de investigación cualitativa.

LO MICRO SOCIAL Y LO MACROSOCIAL EN LA NARRACIÓN

Cuando se habla o cuando se escribe, una tensión entre lo micro y lo macrosocial tiene lugar. No podría comprenderse ni llevarse a buen término una investigación que hablara de los estudiantes de un colegio ubicado en un sector popular (por poner un ejemplo) si no se comprende su lugar dentro de las condiciones estructurales.

Esa relación, tan abordada en las ciencias sociales entre el todo y sus partes, entre la visión nomotética y la ideográfica, entre el estructuralismo y el individualismo metodológico (Elster, 1986; Giménez, 2006), se aparece en el camino a la hora de darle un lugar a las narrativas de los agentes en el proceso de investigación social. La posición que tomamos acá es de corte relacional. Lo que sucede en un contexto local debe ser entendido en sus relaciones con las determinaciones estructurales. De la misma manera, la explicación más estructuralista está incompleta si no se conoce la particularidad de lo social (Roberts, 2006).

Sustentamos esta afirmación con lo que se plantea en la siguiente cita:

> La totalidad es una unidad compleja que rechaza por igual la explicación del todo a las propiedades de las partes conocidas aisladamente, así como las explicaciones que reducen las propiedades de las partes a las propiedades del todo, concebido igualmente en aislado [...] aquí se encuentra planteado uno de los problemas más serios de las ciencias sociales: cómo hacer análisis globales, análisis de la totalidad social, sin aplastar las unidades menores, lo micro, lo regional, lo local, los individuos. Pero, a su vez, cómo considerar estos elementos en el análisis, reconstruyendo además la unidad de lo diverso, el mapa en el que la dispersión alcanza sentido (Osorio, 2001, p. 31).

En lo que nos interesa, la *elaboración de informes cualitativos*, esos análisis por los se pregunta Osorio son posibles si se comprende la particularidad de la narración que aparece en una entrevista, o en una historia de vida, a la luz de lo estructurado. No se puede reducir lo dicho por un hablante a su dimensión únicamente propia, lo dicho está en el marco de unas relaciones. Asimismo, analizando un discurso particular no se podría colegir que es el mero resultado del mundo social, de lo macrosocial. Como señala Herrera: "La comprensión local del mundo sigue su propia lógica y la práctica investigativa sólo puede comprender esa forma de comprensión si descifra esa lógica a partir de los contextos que la producen" (Herrera, 2010, p. 198).

En la narración hay creación y propuestas de mundo, pero también hay elementos preexistentes que la dotan de sentido y que le permiten aparecer. Esta tensión tan dinámica deberá ser tenida en cuenta.

Hasta aquí algunos elementos epistemológicos acerca de la relación entre el proceso de la investigación cualitativa, el análisis e interpretación de narrativas sociales y los procesos de escritura de informes de investigación cualitativa. En el siguiente apartado trabajaremos más detenidamente lo relacionado con la producción textual polifónica al interior de los procesos de investigación en Trabajo Social.

ESCRIBIR ENTRE VOCES: EL INFORME POLIFÓNICO DE INVESTIGACIÓN

Los procesos de investigación cualitativa son polifónicos. Las diferentes voces que constituyen el entramado melódico de la vida social aparecen cuando alguien desarrolla una investigación cualitativa. No obstante, algunos investigadores consideran que esa multiplicidad de voces puede ser simplificada. Un registro más cientifista las reduce a la voz del investigador, que a la vez es un eco de la voz de las teorías. Un registro más empiricista, las simplifica en la voz del actor, que nos presenta su manera particular de

leer el mundo, pero que no encuentra en el investigador un interlocutor que someta a la sospecha y a la contextualización su voz. Desde mi perspectiva, si el informe no le hace justicia a las relaciones semánticas que existen entre estas voces (la de la gente, la de la teoría, la del investigador), pierde muchas posibilidades como proceso de construcción de conocimiento y aplicación de este.

Gergen, refiriéndose a la elaboración de informes de investigación, señala lo siguiente:

> Algunas personas usan su voz personal para presentar su investigación. Al escribir en primera persona acerca de su propia experiencia, el relato llama más a la lectura y muestra el compromiso vital del científico. En tales relatos está, además, implícito que lo que se expone es una construcción y que otros pueden ver las cosas de diferente manera. Hay quien experimenta también con diferentes voces para mostrar las distintas perspectivas (Gergen, 2011, p. 85).

El autor resalta el hecho de que en cada voz es una perspectiva. Si bien no defendemos la postura total del construccionismo *Gergeniano*, al considerar que la realidad es simplemente subjetiva. Si retomamos de él su reivindicación de incluir en los productos de investigación diferentes perspectivas, distintas voces que puedan enriquecer el texto, más allá de un monismo científista o empirista.

Pero, ¿cómo hacerlo?

A manera propuesta inicial señalaremos tres caminos posibles: 1. La triangulación de voces, 2. La estructura de catálogo y 3. El paralelismo narrativo.

Cuando se finaliza un proceso de análisis para dar inicio a la escritura del informe final –al menos en una situación ideal– se cuenta con tres tipos de información: la resultante del necesario proceso de revisión documental (reseñas teóricas, datos de contexto, citas textuales, etc.), la resultante del trabajo de campo (entrevistas transcritas, diarios de campo, historias de vida, textos producidos en ejercicios grupales e individuales) y la información decantada e interpretada que va construyéndose de manera dinámica en el investigador (los más dedicados la convierten en documentos preliminares, los menos sistemáticos en ideas que han sido el resultado del proceso).

Estas tres fuentes se *van* trenzando en el texto. El investigador/autor va operando como un editor de un audiovisual documental. Primero depura cada una de las tres fuentes. A partir de la codificación y el análisis categorial escoge fragmentos del corpus de discurso que se analiza. Además construye un orden para presentar sus ideas, la voz que ha ido definiendo

durante el proceso. Esos fragmentos –resultado de la edición intencionada– van entrando al texto, de forma que la textura que esta toma podría ser una amalgama de citas de los agentes con quienes se habló, de los autores que fundamentaron el estudio a través de la teoría, de las instituciones que han construido conocimiento en torno al tema en cuestión y del propio autor.

Esta estructura es dinámica y se mueve entre las diferentes narraciones, relacionándolas, tejiendo puentes y vínculos. Es intertextual y permite hacer conexiones intratextuales (entre momentos del mismo informe) y extratextuales (con contextos, autores y corpus teóricos diferentes), ofreciéndole al lector relaciones y opciones para entrar y salir del texto. Veamos la Figura.

Figura 1. La triangulación de voces. Ejemplo de una investigación sobre la violencia escolar

Capitulo 1. Causas de la violencia escolar

Intervención del investigador sobre las diferentes conceptualizaciones en torno a la violencia escolar.

Cita de un autor relevante en el tema

Intervención del investigador comentando la cita y presentando cómo lo planteado en la teoría fue evidenciable en el trabajo de campo.

Fragmento de entrevista a un estudiante del Colegio La Paz.

La segunda opción, quizás menos usada pero con otras posibilidades, la he titulado *Estructura de catálogo*. Esta se organiza sin fragmentar las narraciones de los agentes de los que se habla en la investigación. En vez de escoger fragmentos de una historia, esta se presenta completa. Incluso puede transcribirse un diálogo completo entre el investigador y el agente (s) con quien se hace el estudio. Luego el investigador presenta su interpretación. Así, el texto está compuesto por diferentes textos. El lector puede entonces acceder por completo a la *cocina* del investigador, conocer las inflexiones, los titubeos, los significados que movilizan a los dos hablantes. Las operaciones que se hagan entre las diferentes piezas del catálogo correrán por cuenta del usuario de la investigación, quien puede acceder a las voces por separado. En la Figura 2 se muestra cómo podría lucir el texto del que hablamos.

Figura 2. Estructura de catálogo. Ejemplo de una investigación sobre la violencia escolar

Capítulo 1. Aproximaciones conceptuales a la violencia escolar.
Capítulo 2.
Capítulo 3. Entrevista al rector del Colegio La Paz sobre la violencia escolar.
Capítulo 4. Análisis fenomenológico de la violencia escolar en el Colegio La Paz.

Por último, se propone el *Paralelismo narrativo* como estrategia para la elaboración de informes de investigación. En el texto *Historia doble de costa,* de Orlando Fals Borda (2002), se muestra esta posibilidad de estructura textual. Gergen (2011) muestra también cómo podría hacerse este tipo de informes. Aquí el discurso se estructura en torno a un paralelo. Se parte en dos voces. El investigador ofrece sus análisis en una hoja, o en un recuadro, mientras los agentes se expresan en otra que se muestra de manera paralela. Veamos la Figura.

Figura 3. Paralelismo narrativo. Ejemplo de una investigación sobre la violencia escolar

Texto del investigador haciendo análisis de la violencia escolar en el colegio la paz.	Narrativa de uno de los estudiantes del Colegio La Paz, que desarrolla prácticas de violencia escolar en su colegio.

Elaboración propia.

Estas tres opciones constituyen una propuesta resultado de la lectura y elaboración de diferentes informes de investigación cualitativa. En el ejercicio de debate académico se podrán complementar estos planteamientos y seguramente desarrollar otros más. Estos puntos de partida no constituyen una tipología fija sino algunas estrategias prácticas que deben adecuarse a las intenciones, posibilidades y estilos de los investigadores.

ALGUNAS CONCLUSIONES PARCIALES

Sintetizaré en los siguientes cinco enunciados las ideas que motivaron la realización de este documento: 1. Los informes de investigación cualitativa deben ser textos (polifónicos) que evidencien el diálogo intencionado y los procesos artificiales de edición que el investigador hace cuando los construye. 2. La voz de los participantes de la investigación debe ser respaldada por la comprensión de su relación con el mundo microsocial y, a su vez, por la explicación de las relaciones estructurales subyacentes a este. 3. Los criterios de validez de un informe, sustentado en el uso de narrativas sociales, son construcciones del investigador y así deben ser presentadas. La coherencia interna, la contextualización e historización de los discursos, así como la validación de los textos por parte de los sujetos participantes, son algunos elementos para tener en cuenta en este punto y 4. La representatividad de las narrativas que estructuran un informe de investigación cualitativa corresponde, más que a la *veracidad* de lo dicho, a su valor heurístico. Incluso la *mentira* y la ficción, en una entrevista, pueden tener valores importantes para entender los fenómenos abordados. 5. La elaboración de informes de investigación cualitativa es en sí un espacio de construcción de significación y resignificación del mundo social y, así, puede constituirse como un escenario para proponer formas alternativas de pensar el mundo desde las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, P. (2011). La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto. *Ideas y valores*, *60*(145), 33-53.

Benjumea, C. D. L. C. (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto-Enfermagem*, *24*, 883-890.

Becerra, G. (2016). De la autopoiesis a la objetividad. La epistemología de Maturana en los debates constructivistas. *Opción*, *32*(80), 66-87.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Becker, H. (2019). *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 87-96.

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*, (2), 27-33.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante, España: Editorial Universidad de Alicante.

Elster, J. (1986). Marxismo, funcionalismo y teoría de juegos: alegato en favor del individualismo metodológico. *Sociológica México*, *1*(2), 1-24.

Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Gergen, K. J. y Gergen, M. M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales: problemática de la relación entre estructura y "agency". *Cultura y representaciones sociales*, *1*(1), 145-147.

Gómez, J. (2011). De cómo abordar la subjetividad. En Piedrahita, C. y Jiménez, A. *Desafíos en estudios sociales e interdisciplinariedad*. Pp. 114-115. Bogotá, Colombia: Antropos.

Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.

Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En. F. Hernández, JM Sancho y JI Rivas (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Pp. 13-22. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid, España: Siglo XXI.

Matus, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

Munita, R. G. H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177.

Marx, K (1975). *El Capital. Crítica de la economía política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Puyana, Y. (2010). Una mirada desde el enfoque narrativo a la atención psicosocial del desplazamiento forzado. En Mosquera, C., Martínez, M. y Lorente, B. *Intervención social, cultura y ética: un debate interdisciplinario.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Puyana, Y. y Barreto, J. (1999). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (10), 185-196.

Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora, *25*(2), 9-22.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.

Roberts, B. (2006). *Micro social theory*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa.

[1] Conjunto de sonidos simultáneos en que cada uno expresa su idea musical pero formando con los demás un todo armónico. Definición de la Real Academia Española de la lengua. Recuperado de: http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=gxTMSkSB8DXX2gQbH2bS.

[2] [...] los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonidos o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas. También es posible definirlo en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje cuando se comunican entre sí en situaciones sociales y dentro de la sociedad y la cultura en general (Van Dijk, 2000, p. 38).

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. https://creativecommons.org/ licenses/by/4.0/ Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Directrices para autores[as]

Presentación general de los artículos:

a. Los artículos no deben tener más de 8.000 palabras, incluyendo resumen, notas de pie de página y la bibliografía.

b. Letra Times New Roman tamaño 12, a espacio sencillo, justificado y en papel tamaño carta.

c. Las notas irán a pie de página, en letra Times New Roman tamaño 10 y a espacio sencillo.

d. En nota al pie se identifica que el nombre y/o código del proyecto, nombre de la fuente de financiamiento y año.

e. En la primera página, debe figurar un resumen en español, con un máximo de 300 palabras.

f. El resumen debe contemplar los objetivos del artículo, su contenido, metodología, resultados y conclusiones.

g. Posterior al resumen, se debe adjuntar un listado de tres a cinco palabras claves.

h. El resumen, las palabras claves y el título se deben presentar en español e inglés.

i. El nombre del/los autor/es debe venir en un segundo archivo Word y debe incluir nombre completo, dirección electrónica, grado académico, filiación institucional y código ORCID con semblanza completa últimos cinco (5) años preferentemente. Se espera que cada autor haya hecho contribuciones sustanciales en el diseño del trabajo, el análisis o la interpretación de datos, la redacción o en la realización de una revisión sustancial de los resultados y validez del trabajo.

j. Citas y referencias bibliográficas

k. Agradecimientos a otros tipos de colaboraciones no atribuibles o diferentes a la autoría, otras fuentes de financiamiento, informe de manera breve, Nombre, tipo de colaboración, al final del escrito. (Véase Declaración de Singapur)

Los artículos deben ser redactados según las normas establecidas en el Manual de Estilo de Ediciones UTEM. Nota: se excluye de esta consideración

el numeral 1.2 del citado manual. Véase: Véase https://cuadernots.utem.cl/normas-publicacion/

Si el sexo/ género es significativo para el estudio, la revista incentiva que tanto la metodología, el desarrollo y las conclusiones, del trabajo, sean gestionadas teniendo en cuenta las recomendaciones sobre perspectiva de género en la investigación.

Los artículos deben contener un 40% de las referencias utilizadas de una periodicidad menor a cinco (5) años y corresponder a revistas de corriente principal, indexadas en base de datos calidad.

En las citas en el texto, como lo indica la normativa referida, utilizar la modalidad de (Autor, año, página). Ejemplo: (González, 2008, p. 24). En el caso de citas directas breves (menor a 40 palabras), estas deben estar incluidas en el texto e incluir comillas dobles. Ahora, en el caso de las citas directas extensas (mayor a 40 palabras) están deben constituir un párrafo aparte sin comillas.

Las citas a pie de página deberán ser utilizadas exclusivamente como notas aclaratorias, debiendo ser escritas en letra tipo Times New Roman, tamaño 10, con numeración correlativa, debe evitarse lo más posible su uso y no debe superar las 4 líneas.

En la sección Referencias Bibliográficas, se deberá incluir sólo las obras efectivamente citadas a lo largo del artículo. En el caso que el autor cite artículos de su autoría, estos no deberán exceder las 3 publicaciones. La bibliografía final debe respetar el orden alfabético. En caso de duda, remitirse al Manual de la American Psychological Association, 6ta edición.

Proceso de revisión

La revista Cuad. trab. soc se inspira en su accionar en la Guía de Buenas Prácticas (2018) de CONICYT, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la que se describen las responsabilidades de editores, autores y evaluadores, y se especifican las directrices para la resolución de conflictos editoriales de cualquier naturaleza.

La revista Cuaderno de Trabajo Social garantizará mediante el uso del software antiplagio Ouriginal (Urkund), la originalidad de todos los manuscritos. En caso de detectarse similitud no justificable o una práctica de plagio, el manuscrito será descartado para una posible revisión.

El proceso de revisión o arbitraje se realiza a través del método **doble ciego**, los autores envían sus trabajos directamente a la editorial (cuadernots@utem.cl). La Revista realizará una revisión inicial para definir su idoneidad

con la línea editorial y el cumplimiento de formalidades. En seguida, la editora procederá a enviar el artículo anonimizado a dos miembros del equipo editorial o, de ser necesario, a expertos ad-hoc que colaboran con la Revista (ver Pauta de Evaluación). En cuanto a la **revisión por pares**, al evaluar el trabajo de otros investigadores, los revisores deberán brindar evaluaciones imparciales, rápidas y rigurosas y respetar la confidencialidad.

En un plazo no mayor a 80 días, se recibe un informe anónimo que describe los criterios de evaluación. Aceptable a publicar sin modificaciones, Aceptable a publicar con modificaciones menores, Aceptable a publicar con modificaciones mayores (posteriormente deberá ser re-evaluado), No publicable.

Las versiones revisadas por la editora son enviadas al Comité Técnico para la corrección de estilo. La editora puede requerir a los autores la realización de nuevos cambios o que proporcionen información relevante.

La editora es quien es responsable del visto bueno de la versión a publicar. La publicación de los manuscritos aprobados, se realizará en el orden y en el volumen y número que el editor (as) defina.

Identificación de autor

Se solicita a los autores, la presentación del identificador de autor ORCID (Open Researcher and Contribution)

Los autores deberán contar con un identificador ORCID (Open Researcher and Contribution) debidamente informado y actualizado con antecedentes últimos cinco años. Dicho código podrá ser obtenido gratuita y automáticamente en el siguiente enlace: https://orcid.org/

Declaración sobre la integridad de la investigación

Los autores conocen y declaran que sus manuscritos cumplen con los principios y responsabilidades que rigen la Integridad de la Investigación Científica establecidos en la Declaración de Singapur Véase: https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf

Principios; Honestidad en todos los aspectos de la investigación. Responsabilidad en la ejecución de la investigación. Cortesía profesional e imparcialidad. Buena gestión de la investigación en nombre de otros.

Cesión de derechos de autor

Los autores deberán incluir y firmar la adhesión a la política de acceso abierto, bajo el principio de disponibilidad gratuita a los productos de investigación

para el público general. Además autorizar a la Revista Cuaderno de Trabajo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, la edición, publicación, impresión, reproducción, distribución, difusión y almacenamiento de la Obra en todo el mundo y todos los medios y formatos.

Versiones de autoarchivo autorizadas al autor(es)

Pre-print (versión sin evaluar), Post-print (versión editorial)

Declaración de la Responsabilidad de Autoría y Cesión de derechos de autor [Descargar https://cuadernots.utem.cl/normas-publicacion/]

Costos Asociados a la Publicación (Free APC)

La revista exime a los autores de los costos asociados a la publicación por el proceso de revisión, edición y publicación de los manuscritos.

Acerca de posibles conflictos de interés o de ética

La revista, ante un eventual conflicto de interés o de ética, lo resolverá a través de su Comité Editorial en conjunto con el Consejo Asesor Editorial. La revista Cuad. trab. soc tomará en consideración, por la complejidad de la materia a resolver, las recomendaciones y buenas prácticas del Committee on Publication Ethics (COPE) Disponible en: http://publicationethics.org/

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico, información curricular informados en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Actualizado julio del 2022