

Prólogo
Wendy Godoy Ormazábal

Capítulo I

Los dispositivos de intervención como posibilidad de transformación social

Consideraciones metodológicas para la intervención social en contextos de diversidad
Patricia Castañeda Meneses y Ana María Salamé Coulon

Sistemas de calificación socioeconómica e Intervención social: gestión neoliberal de la pobreza
Luis Gutiérrez Campos

Valoración del programa de voluntariado de personas mayores orientado al apoyo socioeducativo intergeneracional, desde la perspectiva de sus participantes y familias beneficiarias

Ana María Galdames Paredes, Hugo Covarrubias Valenzuela, Samuel Erices Riquelme y Magaly Garrido Díaz

Capítulo II

Retos de la intervención en contextos de diversidades culturales

Entre continuidades y rupturas, dos décadas de formación inicial de docentes de educación indígena con perspectiva intercultural en Veracruz, México

Reynaldo Castillo Aguilar, María Cristina Cuevas Gayosso y Claudia Morales Silva

Intervención Social y Derechos Humanos: la materialización del ideario de la modernidad
Ronald Zurita Castillo

Liberando la intervención social. El topos, el ethos y el telos
Sonia Brito Rodríguez, Lorena Basualto Porra, Rodrigo Inatzu Jiménez, Ana María Contreras Duarte

Capítulo III

Aproximaciones epistemológicas, teóricas y prácticas para la intervención social en contextos complejos

Reflexiones desde el rol académico del Trabajo Social y la problematización de la formación profesional
Carmen Román Montesinos

El movimiento social de mujeres en tanto acción colectiva para la exigibilidad de los derechos en las mujeres en Colombia
Uva Falla Ramírez

Tensiones actuales de la investigación e intervención en Trabajo Social para tiempos de crisis
Rodrigo Azócar González, Karina Gatica Chandía, Luis Gutiérrez Campos, Raynier Hernández Arencibia, Daisy Margarit Segura e Ida Molina Varela

Aportes desde las tesis de estudiantes de pregrado

Contingencia sanitaria (COVID-19) en la Región Metropolitana: El actuar social de las y los jóvenes, influenciado por las representaciones sociales de la vejez
Ignacio Abarca, Rocío Santander, Melany Serrano, Javiera Reyes, Scarlettte Ibarra y Andrea Avaria.

Materialidades y profesionales psicosociales para el nuevo siglo
Vania Caniulao Villafaña

Representaciones e imaginarios sociales de los feminicidios surgidas desde los relatos de hombres chilenos heterosexuales de la Región Metropolitana
Montserrat Márquez Cantillana y Consuelo Catalán Morales

Prácticas inclusivas desde la interacción de la comunidad educativa en el aula y la escuela
Nancy Sandoval Meneses, Román Castro Miranda y Sandra Verónica Melo Rodríguez

www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl

LO SOCIAL EN ACCIÓN: PROBLEMATIZANDO LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS INÉDITOS

Sonia Brito Rodríguez
Lorena Basualto Porra
Rodrigo Inatzu Jiménez
Ana María Contreras Duarte
Editoras/or

Lo social en acción: problematizando la intervención social en contextos inéditos



LE MONDE
diplomatique
Aún Creemos en los Sueños

Comité editorial

- Dra. Sonia Brito Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.
- Dra. (c) Lorena Basualto Porra. Doctoranda en Teología práctica mención en Moral social por la Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- Mg. Rodrigo Inatzu Jiménez. Magister en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile.
- Dra. Ana María Contreras Duarte. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.

Comité científico (Referato externo)

- Dr. Gunther Dietz. Doctor en Antropología Universidad de Hamburgo, Alemania.
- Dr. Guillermo Williamsom Castro. Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.
- Dr. Luis Reyes Ochoa. Doctor en Didáctica y Organización Educativa por la Universidad de Sevilla, España.
- Dra. Lorayne Finol Romero. Doctora en Derecho público, Universidad de Zulia, Venezuela.
- Dra. Laura Mateos Cortés. Doctora en Antropología social por la Universidad de Granada, España.
- Dra. Verónica Lizana Muñoz. Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Dra. Nélide Ramírez Naranjo. PhD en Trabajo Social por la University of Regina, Canadá.
- Dr. Víctor Yáñez Pereira. Doctor en Trabajo Social por la Universidad de la Plata, Argentina.
- Dra. María Isabel Zavala Rubilar. Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla, España.
- Dr. Pablo Pulgar Moya. Doctor en Filosofía de la Universität Heidelberg, Alemania.
- Dra. Carola Miranda Miranda. Doctora en Sociología por la Universidad de Génova, Italia.
- Dra. Amelia Castillo Morán. Doctora en Ciencias de la Educación, mención interculturalidad, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- Dra. Alicia Contreras Mu. Doctora en Ciencias de la Educación, mención interculturalidad, por la Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- Dra. Grecia Herrera Meza. Doctora en Neuroetología por el Instituto de neuroetología, por la Universidad Veracruzana, México.
- Dr. Gastón Quintela Dávila. Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Dra. Cecilia Bustos Ibarra. Doctora en Sociología, por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Dr. Claudio Briceño Olivera. Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, con mención en Ciencias Políticas, por la Universidad Artes y Ciencias Sociales, ARCIS.
- Dra. María Inés Pérez Rocha. Doctora en Innovación e investigación en didáctica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Lo social en acción: Problematizando la
intervención social en contextos inéditos

Sonia Brito Rodríguez
Lorena Basualto Porra
Rodrigo Inatzu Jiménez
Ana María Contreras Duarte
Editoras/or

Lo social en acción: Problematizando la intervención social en contextos de diversidades culturales

Editoras/or

Sonia Brito Rodríguez

Lorena Basualto Porra

Rodrigo Inatzu Jiménez

Ana María Contreras Duarte

Diseño de portada: Lorena Basualto Porra

La editorial AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS publica la edición chilena de Le Monde Diplomatique.

Director: Víctor Hugo de la Fuente

Suscripciones y venta de ejemplares:

San Antonio 434 Local 14 - Santiago.

Teléfono: (56) 22 608 35 24

E-mail: edicion.chile@lemondediplomatique.cl

www.editorialauncreemos.cl

www.lemondediplomatique.cl

Copyright 2021 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

Primera edición: julio 2021

ISBN: 978-956-340-177-6 (edición digital)

ÍNDICE

Prólogo	7
Wendy Godoy Ormazábal	
Capítulo I	
Los dispositivos de intervención como posibilidad de transformación social	14
Consideraciones metodológicas para la intervención social en contextos de diversidad	15
<i>Patricia Castañeda Meneses y Ana María Salamé Coulon</i>	
Sistemas de calificación socioeconómica e Intervención social: gestión neoliberal de la pobreza	34
<i>Luis Gutiérrez Campos</i>	
Valoración del programa de voluntariado de personas mayores orientado al apoyo socioeducativo intergeneracional, desde la perspectiva de sus participantes y familias beneficiarias	52
<i>Ana María Galdames Paredes, Hugo Covarrubias Valenzuela, Samuel Ericas Riquelme y Magaly Garrido Díaz</i>	
Capítulo II	
Retos de la intervención en contextos de diversidades culturales	78
Entre continuidades y rupturas, dos décadas de formación inicial de docentes de educación indígena con perspectiva intercultural en Veracruz, México	79
<i>Reynaldo Castillo Aguilar, María Cristina Cuevas Gayosso y Claudia Morales Silva</i>	
Intervención Social y Derechos Humanos: la materialización del ideario de la modernidad	110
<i>Ronald Zurita Castillo</i>	
Liberando la intervención social. El topos, el ethos y el telos	128
<i>Sonia Brito Rodríguez, Lorena Basualto Porra, Rodrigo Inatzu Jiménez, Ana María Contreras Duarte</i>	

Capítulo III

Aproximaciones epistemológicas, teóricas y prácticas para la intervención social en contextos complejos 151

Reflexiones desde el rol académico del Trabajo Social y la problematización de la formación profesional 152
Carmen Román Montesinos

El movimiento social de mujeres en tanto acción colectiva para la exigibilidad de los derechos en las mujeres en Colombia 193
Uva Falla Ramírez

Tensiones actuales de la investigación e intervención en Trabajo Social para tiempos de crisis 213
Rodrigo Azócar González, Karina Gatica Chandía, Luis Gutiérrez Campos, Raynier Hernández Arencibia, Daisy Margarit Segura e Ida Molina Varela

Aportes desde las tesis de estudiantes de pregrado 233

Contingencia sanitaria (COVID-19) en la Región Metropolitana: El actuar social de las y los jóvenes, influenciado por las representaciones sociales de la vejez 234
Ignacio Abarca, Rocío Santander, Melany Serrano, Javiera Reyes, Scarlett Ibarra y Andrea Avaria.

Materialidades y profesionales psicosociales para el nuevo siglo 245
Vania Caniulao Villafaña

Representaciones e imaginarios sociales de los feminicidios surgidas desde los relatos de hombres chilenos heterosexuales de la Región Metropolitana 249
Montserrat Márquez Cantillana y Consuelo Catalán Morales

Prácticas inclusivas desde la interacción de la comunidad educativa en el aula y la escuela 254
Nancy Sandoval Meneses, Román Castro Miranda y Sandra Verónica Melo Rodríguez

Prólogo

Wendy Godoy Ormazábal*

Universidad Católica Silva Henríquez

La obra correspondiente a un trabajo académico interdisciplinario es una invitación a reflexionar respecto de los procesos de intervención social realizados por académicas, académicos y profesionales de Chile, México y Colombia, cuyas experiencias permiten problematizar lo social en contextos inéditos, situados y complejos.

La riqueza de las perspectivas y matices que aquí se presentan, se entrecruzan con una concepción de modernidad que ha sido articulada al menos durante los últimos 60 años y con un modelo de desarrollo neoliberal salvaje que, desde una matriz económica depredadora/extractivista, se ha constituido en opresora y controladora de la vida privada y pública de la mayor parte de la humanidad, así como de la sustentabilidad del planeta.

Este modelo dirige y orienta, como una mano invisible y misteriosa, las propuestas metodológicas implementadas por las/los profesionales que vivencian una permanente tensión, entre las exigencias de las políticas públicas y las bases epistemológicas y éticas a las que adscriben mayoritariamente las disciplinas del trabajo social y de la educación, tal como va quedando plasmado en cada uno de los artículos que aquí se presentan.

A partir de las tensiones señaladas en los escritos, se van entretejiendo cuestionamientos sobre las propuestas y formas de intervenir que, bajo el alero de políticas sociales focalizadas, buscan apaciguar y controlar las legítimas demandas sociales. Para fracturar estas visiones de mundo y prácticas miopes se han configurado aproximaciones innovadoras para abordar la cuestión social y, así coadyuvar a la transformación social y educativa.

*Doctora en Educación, por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez.

De esta manera, la intervención social de tipo piramidal, vertical y aséptica que busca controlar y mantener el orden establecido comienza su retirada cuando los profesionales logran dar un salto cualitativo renunciando al paradigma de un sistema experto que observa la realidad social desde la hegemonía del conocimiento, cuyas explicaciones responden a una racionalidad economicista, abstracta y desapegada de las complejas dinámicas estructurales, políticas, sociales y económicas. Esta racionalidad ha abordado los problemas sociales desde el individualismo, alejándose de los análisis ético-políticos, los que cuestionan las bases estructurales organizativas sobre las que se ensambla el entramado social que tanto han tensionado al trabajo social y educativo a lo largo de su historicidad, tal como es descrito en varios de los artículos que contiene esta magistral obra.

El escenario actual, nos demanda nuevas posturas teóricas, epistemológicas y políticas, además, de un amplio dominio investigativo y metodológico que permite levantar nuevas preguntas y propuestas a una intervención social y educativa que está en constante movimiento para responder contextualmente a las demandas emergentes y diversas de los fenómenos sociales, que requiere establecer nuevas relaciones con las sujetas y sujetos, quienes se han constituido en ciudadanas y ciudadanos cada vez más conscientes de la importancia de construir ciudadanías activas, democráticas y deliberativas. Entre algunos de los aspectos interesa rescatar el reconocimiento de las diversidades, planteado en uno de los artículos elaborados desde México; la valoración de las experiencias cotidianas y el diálogo con los aprendizajes previos nos ubica desde la alteridad, donde nos reconocemos en relación con otros que me constituyen y que aportan en la construcción de intersubjetividades, considerando los aportes recíprocos que amplifican los saberes desde diversas miradas, que complementan este conocimiento dinámico. Ejemplo de esta mirada son los trabajos de interculturalidad y reconocimiento de los pueblos originarios, como parte de una sociedad que históricamente los ha excluido.

Al respecto, nos debemos un nuevo proceso de reconstrucción que reconozca el poder de todas y todos como una variable simétrica que desde la producción de diálogos honestos y fraternos nos permitan construir nuevas lógicas de organización de la sociedad, nuevos vínculos y nuevas formas de comprender la relación con el poder y sus nociones de desarrollo.

Este libro es también una apuesta que busca relevar la Intervención social y educativa desde una perspectiva crítica/reflexiva que emergen de propuestas de colegas con reconocidas trayectorias conjuntamente con nóveles, que nos comparten sus trabajos con rigurosidad y generosidad comunicativa, ya que otorga pistas de análisis crítico a los modelos de dominación hegemónico desde iluminadores aportes, permitiendo compartir intergeneracionalmente lecturas de los problemas sociales y con ello resignificar nuestro trabajo desde distintas voces. En cada uno de los textos se destaca la nobleza de la escritura que, desde la experiencia reflexiva de cada autor/a, se evidencia la ocupación amorosa por cuestionar lo vivido, para transformarlo en propuestas que buscan una vida buena para todos. El libro “Lo social, problematizando la intervención social en contextos inéditos”, es una propuesta para tensionar el modelo de desarrollo neoliberal y su comprensión de los procesos de intervención social, las apuestas por el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales de otro de los artículos, la propuesta de nuevas metodologías de trabajo para abordar la interculturalidad y los retos que implica intervenir en contextos de diversidades culturales, constituyéndose en aportes sustantivos a la reflexión disciplinar.

El libro se estructura magistralmente en tres capítulos. El primero refiere a “Los dispositivos de intervención como posibilidad de transformación social” donde cada uno de los artículos aporta desde diversos puntos de entrada. Así el texto sobre las “Consideraciones metodológicas para la intervención social en contextos de diversidad” de las autoras Dra. Patricia Castañeda Meneses y Dra. Ana María Salamé Coulon desarrolla la necesidad de establecer

procesos de intervención con pertinencia cultural a través de un proceso de sistematización interuniversitario de las prácticas profesionales de estudiantes de Trabajo Social. Por su parte, el segundo artículo denominado “Sistemas de calificación socioeconómica e Intervención social; gestión neoliberal de la pobreza” del autor Dr. (c) Luis Gutiérrez Campos, presenta desde una revisión documental la racionalidad neoliberal y su incidencia en la intervención social en el marco de políticas sociales focalizadas realizando, principalmente, un análisis crítico a los instrumentos de caracterización socioeconómica de las últimas décadas en Chile. Por último, el escrito de las autoras y autores Dra. Ana María Galdames Paredes, Mg. Hugo Covarrubias Valenzuela, Mg. Samuel Erices Riquelme y Mg. Magaly Garrido Díaz, denominado “Valoración del programa de voluntariado de personas mayores orientado al apoyo socioeducativo intergeneracional, desde la perspectiva de sus participantes y familias beneficiarias” desarrollan a través de una metodología cualitativa la valoración del Programa de Voluntariado Chile País de Mayores, conocido como *Asesores Seniors* que, a través de un enfoque intergeneracional, propicia que personas mayores, especialmente profesores y profesoras jubiladas, entreguen apoyo socioeducativo a niños y niñas en edad escolar, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y con un desempeño escolar descendido.

El segundo capítulo, “Retos de la intervención en contextos de diversidades culturales” se desarrolla en tres manuscritos. El primero de ellos, “Entre continuidades y rupturas, dos décadas de formación inicial de docentes de educación indígena con perspectiva intercultural en Veracruz, México” del Dr. Reynaldo Castillo Aguilar, Dra. María Cristina Cuevas Gayosso y Dra. Claudia Morales Silva, presentan un análisis de los esfuerzos de acciones locales para asegurar a los pueblos indígenas una educación a la altura de sus necesidades y expectativas socioculturales. El segundo artículo, “Intervención Social y Derechos Humanos, la materialización del ideario de la modernidad” del Mg. Ronald Zurita Castillo presenta, desde un acerca-

miento bibliográfico, la discusión en torno a la intervención social que ancla su sentido en el ideario de la modernidad donde se abriga también el mandato universal de los Derechos Humanos como un imperativo ético para los Estados modernos. Por último, el texto “Liberando la intervención social. El topos, el ethos y el telos” de la Dra. Sonia Brito Rodríguez, Dra. (c) Lorena Basualto Porra, Mg. Rodrigo Inatzu Jiménez y la Dra. Ana María Contre-ras Duarte, desarrollan las tensiones epistemológicas del concepto de intervención social para liberar el término y situarlo en otras posibilidades de coordenadas teóricas y prácticas, considerando los contextos complejos e inéditos. Para ello se desarrolla el topos, entendido como territorio de construcción de calidad de vida; el ethos, referido a la corresponsabilidad del habitar desde las intersubjetividades y, finalmente, lo teleológico, que permite vislumbrar el horizonte de transformación social co-construido.

El capítulo tres denominado “Aproximaciones epistemológicas, teóricas y prácticas para la intervención social en contextos complejos”, se despliega en tres artículos. El primero, “Reflexiones desde el rol académico del Trabajo Social y la problematización de la formación profesional” de la Mg. Carmen Román Montecinos, quien reflexiona desde el rol académico del Trabajo Social, aportando en la superación de la brecha teórica-práctica que se observa en la formación profesional de las/los trabajadoras/es sociales. El segundo artículo, “El movimiento social de mujeres en tanto acción colectiva para la exigibilidad de los derechos en las mujeres en Colombia” de la Dra. Uva Falla Ramírez, desarrolla los logros alcanzados por los movimientos sociales de mujeres en tanto exigibilidad de derechos y beneficios relacionados con los productos legales alcanzados por dicho proceso; además de presentar que esta acción colectiva se sustenta en los motivos-porque fundamentados en la fenomenología social. Por último, las “Tensiones actuales de la investigación e intervención en Trabajo Social para tiempos de crisis” del Dr. Rodrigo Azócar González, Mg. Karina Gatica Chandía, Dr. (c) Luis Gutiérrez Campos, Mg. Raynier Hernández Arencibia, Mg. Daisy Margarit

Segura y la Mg. Ida Molina Varela, construyen un artículo fruto de la reflexión académica en contexto de pandemia que se ordena en torno a tres preguntas: ¿qué tiene de nuevo este escenario para la intervención del Trabajo Social?, ¿hacia dónde conduce nuestro actuar profesional? y ¿cuál es el foco que debemos acentuar en la generación de conocimientos y en los procesos de intervención social?

Es interesante, que este libro, incorpora también reseñas de tesis de estudiantes de pregrado, de tal modo de visibilizar sus aportes desde diversas temáticas y fenómenos sociales que permite vislumbrar los vacíos investigativos contingentes en los ámbitos sociales y educativos en México y en Chile.

La primera reseña es de la Universidad Autónoma de Chile, Contingencia sanitaria (COVID-19) en la Región Metropolitana: El actuar social de las y los jóvenes, influenciado por las representaciones sociales de la vejez, del Lic. Ignacio Abarca, Rocío Santander, Lic. Melany Serrano, Lic. Javiera Reyes, Scarlette Ibarra, acompañados de su académica Dra. Andrea Avaria.

La segunda reseña, pertenece a la Universidad Alberto Hurtado de Chile, Materialidades y profesionales psicosociales para el nuevo siglo, de la Lic. Vania Caniulao Villafaña.

La tercera reseña es de la Universidad Autónoma de Chile, Representaciones e imaginarios sociales de los feminicidios surgidas desde los relatos de hombres chilenos heterosexuales de la Región Metropolitana, de la Lic. Monserrat Márquez Cantillana y la Lic. Consuelo Catalán Morales.

Finalmente, la cuarta reseña es de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen de México, Prácticas inclusivas desde la interacción de la comunidad educativa en el aula y la escuela, de la Maestra Nancy Sandoval Meneses, Dr. Román Castro Miranda y la Maestra Sandra Verónica Melo Rodríguez.

Resulta relevante la búsqueda de nuevas configuraciones para intervenir en contextos complejos, como el actual escenario de pandemia y de transformaciones políticas que buscan un nuevo orden político/social, que sin duda marcará un antes y un después en los procesos de intervención social y que quedan reflejados en los textos que conforman esta obra.

Finalmente, el libro nos invita también a problematizar la comprensión de los contextos inéditos, dando cuenta de la emergencia de fenómenos y movimientos sociales, políticos y ciudadanos que demandan la visibilización de la política pública. El texto hace cargo del dinamismo de lo social y por ese motivo el título señala que lo social es acción. De allí que es una oportunidad para pensar nuevas formas de intervenir en lo social y en lo educativo, desde miradas originales, situadas e inexploradas que permitan nuevas elaboraciones para provocar transformaciones genuinas, donde las personas, las familias y las comunidades desplieguen sus prerrogativas en perspectiva de derecho y de justicia social.

Capítulo I

Los dispositivos de intervención como posibilidad de transformación social

Consideraciones metodológicas para la intervención social en contextos de diversidad

Patricia Castañeda Meneses*
Universidad de Valparaíso, Chile

Ana María Salamé Coulon**
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Resumen

A pesar de la creciente valoración de las diversidades culturales en los actuales procesos de intervención social, se observa que dicha valoración se expresa principalmente en términos discursivos y declarativos, no siendo siempre acompañada por avances homólogos en las orientaciones metodológicas declaradas por las políticas públicas nacionales, impidiendo con ello implementar procesos de intervención con plena pertinencia cultural. Así entonces, las orientaciones metodológicas se definen principalmente desde tradiciones tecnocráticas centradas en el juicio experto; androcéntricas o insensibles al género como variable social relevante; culturalmente hegemónicas y reduccionistas, que invisibilizan los aportes de la diversidad, imponiendo intervenciones sociales estandarizadas, asociadas a modelos sociales únicos y patrones promedio. Lo anterior oculta los avances alcanzados a la fecha en torno a las diversidades culturales presentes en distintos territorios y grupos sociales destinatarios de la intervención social pública. En ese marco, el artículo propone consideraciones metodológicas que aporten en la superación de esta situación.

Palabras clave: Diversidad. Trabajo Social. Intervención Social. Metodología de Intervención Social.

*Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Valparaíso. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Académica e Investigadora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, Chile. E-mail: patricia.castaneda@uv.cl

**Trabajadora Social por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Académica e Investigadora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: ana.salame@ufrontera.cl

1. Introducción

El presente artículo tiene por objetivo exponer los resultados de un proceso de sistematización realizado en torno a los componentes metodológicos utilizados como soportes técnicos de las experiencias de intervención social en contextos de diversidad, realizadas por estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y la Universidad de La Frontera durante los años 2018 y 2019. El proceso de sistematización se fundamenta en la necesidad de contar con referentes que enriquezcan las oportunidades de expresión de la diversidad en la dimensión metodológica de la intervención social, debido a que es una línea de trabajo escasamente desarrollada a la fecha, desplazada por la preocupación inicial de incorporar las nuevas categorías conceptuales asociadas a la diversidad como atributos de los sujetos, problemáticas, ofertas de servicios y beneficios sociales. En ese marco, se observa que los aspectos metodológicos se asumen universales e inmanentes, sin enfrentar un necesario cuestionamiento respecto a las oportunidades de optimizar la expresión de las demandas de una sociedad diversa, a partir de la racionalidad técnica en que se sostienen los procesos de intervención social. Para alcanzar este propósito, se ha realizado un proceso de sistematización de los aspectos metodológicos implementados en procesos de intervención social realizados en contextos de diversidad, permitiendo inferir aprendizajes y reflexiones en esta materia.

El presente artículo se ha organizado en torno a cuatro apartados. En el primer apartado Intervención Social y Diversidad Cultural, se presentan los principales referentes temáticos en que se ha enmarcado el proceso de sistematización realizado. A continuación, el segundo apartado Metodología presenta el detalle de las decisiones metodológicas de sistematización realizadas en la presente experiencia. En el tercer apartado Consideraciones Metodológicas para la Intervención Social en contextos de Diversidad, se exponen los principales procesos de análisis realizados, organizados a partir de las fases metodológicas formales características de un proceso de intervención. Finalmente, en el apartado Reflexiones

Finales, se presentan los principales aprendizajes obtenidos de la experiencia, formulados a modo de síntesis final.

2. Intervención Social y Diversidad Cultural

Aproximarse a la conceptualización de la intervención social no es tarea fácil, diversos son los autores que en la literatura especializada se refieren, no sin cuestionamientos a este término. Fantova (2007) define la intervención social como “una actividad que se realiza de manera formal u organizada, intentando responder a necesidades sociales e incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social” (p.183). Para dicho autor, su carácter formal u organizado demuestra la incorporación de un valor añadido basado en el conocimiento; su referencia a necesidades sociales es entendida en su asociación a bienes tangibles e intangibles que permiten a las personas desarrollarse integralmente y mejorar su calidad de vida; la incidencia en la interacción de personas representa el ajuste entre autonomía personal e integración relacional en cada contexto y momento de ciclo y proyecto vital de cada persona; y finalmente, la legitimación pública o social implica que la intervención social es reconocida como una respuesta a necesidades sociales y, por lo tanto, representa un asunto de responsabilidad pública, ligada a políticas públicas e instituciones sociales.

Por su parte Saavedra (2015) concibe la intervención social como una actividad que intenta responder a necesidades sociales, siendo su propósito la integración, autonomía, bienestar y participación de las personas en relación con su entorno. En ese sentido, reconoce a la intervención social como un concepto validado dentro de las disciplinas de las ciencias sociales, identificando cuatro líneas argumentativas para definir sus implicancias, a saber: i) una forma de actuar frente a los problemas sociales; ii) una interpretación de la complejidad de un ámbito conflictivo o problemático de lo social; iii) una distinción de los sistemas sociales funcionales; y, iv) dispositivos discursivos apoyados en los fundamentos de las enunciaciones de las políticas sociales, programas, proyectos y servicios sociales.

Para Castañeda (2014) la intervención social puede ser concebida como un proceso de toma de decisiones profesionales especializadas, realizada desde los principios de la racionalidad instrumental orientada al logro de objetivos y que se encuentra basada en las lógicas del método científico transferidas al desempeño. Tomando como referentes las conceptualizaciones anteriores, la intervención social puede ser considerada una actividad profesional fundada en el conocimiento disponible y orientada a objetivos preestablecidos. Su propósito central está orientado a la satisfacción de necesidades sociales, siendo implementada desde instituciones públicas o privadas a partir de acciones organizadas a través de políticas, programas o proyectos sociales.

Durante los últimos años la intervención social se ha visto fortalecida como un campo de conocimiento e identidad profesional para Trabajo Social, dado que permite situar con precisión los procesos de análisis respecto de los fenómenos y conflictos sociales que se encuentran en plena contingencia en la sociedad nacional. Este campo emergente permite trascender desde una práctica profesional operativa en contextos diversos, problemáticas particulares y aplicación tradicional de métodos que privilegian respuestas institucionales y programáticas; hacia una comprensión, fundamentación y propuesta dinámica de categorías de análisis que se orientan a la construcción de conocimientos avanzados, generados desde la propia práctica realizada.

En ese marco, destaca la implementación, análisis y reflexión de la intervención social en contextos de diversidad, la que surge como una renovada categoría de análisis contemporáneo que se adscribe a los desafíos planteados por la Declaración Universal de la UNESCO (2002) sobre Diversidad Cultural, y cuyos principios rectores corresponden a la Identidad, Diversidad Cultural, Pluralismo, Derechos Humanos, Creatividad y Solidaridad Internacional. Como respuesta inicial a esta importante Declaración, la intervención social en contextos de diversidad destacó la importancia del uso de lenguaje inclusivo para superar repertorios conceptuales que

reflejaban constructos culturales e ideológicamente determinados; y valoró la focalización de los rasgos identitarios de los grupos minoritarios considerados fortalezas, abandonando caracterizaciones que los conciben desde el déficit (Martínez, M., Martínez, J. y Calzado, 2006).

A partir de estos avances, se han sumado nuevos referentes que han enriquecido la valoración de la diversidad en los procesos de intervención social, destacando el rol que han asumido las políticas públicas en la gestión de las diferencias, a través de la promoción de renovadas concepciones de la realidad social orientadas a superar las tradicionales miradas homogeneizadoras, reduccionistas y normativas que las han caracterizado a la fecha (Romero y Montenegro, 2018). Estos nuevos referentes han permitido sentar las bases iniciales para proveer condiciones de respeto y valoración de las situaciones de diversidad presentes en la población usuaria participante de experiencias de intervención social, reconociendo una realidad múltiple y compleja que busca superar las miradas simplificadas, estandarizadas, homogeneizadoras o unidimensionales tradicionales. Asimismo, el acceso inclusivo de la población usuaria a los procesos de intervención social se ha transformado en una preocupación constante, que busca cautelar la eliminación, superación o compensación de barreras físicas, culturales, comunicacionales, sociales, económicas, políticas o territoriales que pudiesen afectar la comprensión y adhesión de la población usuaria a la convocatoria y permanencia en las actividades programadas e implementadas. Para ello, se realizan diversos esfuerzos para proveer una oferta plural de actividades y servicios que converjan hacia objetivos comunes, aportando resultados homólogos compatibles con las características de diversidad de los grupos sociales participantes en las experiencias de intervención social.

No obstante, lo anterior, debe tenerse presente que a la fecha existen avances en temas de diversidad que han sido incorporados forzosamente a partir de los aportes críticos generados desde diversos puntos de vista, opiniones y experiencias de la población usuaria, expresados a través de organizaciones propias que convocan acciones explícitas de malestar

social que permitan evidenciar procesos de intervención homogéneos y altamente estandarizados (Aguirre, 2019; Sepúlveda, 2016; Movilh, 2013). En estos aportes, se ha expresado un contrapunto de demandas por procesos de participación y de toma de decisiones que alcancen condiciones de amplia representatividad de opciones y alternativas, promoviendo la compatibilización de rutas de acción diversas, de tal forma de amplificar sus oportunidades de formar parte activa en la definición de las orientaciones, lineamientos, objetivos, actividades y contenidos de la intervención social de la que son parte, incluyendo activamente la expresión de los disensos y contrapropuestas sugeridos. Las demandas tienden a ser de diversos tipos, pero coinciden en valorar la importancia de la comunicación universal, contemplando el apoyo en intérpretes de lengua de señas, manejo de lenguaje no sexista y facilitadores interculturales en las estrategias de intervención social, según corresponda a las características del contexto de trabajo; junto con el rechazo a las acciones que poseen rasgos de sobreprotección de la diversidad que afecten las condiciones de autonomía y responsabilidad personal, factibles de promover en la población usuaria.

Debe señalarse que, a pesar de los importantes avances internacionales en la materia respecto a la valoración de la diversidad cultural en los actuales procesos de intervención social, se observa que dicha valoración no siempre se encuentra acompañada por avances homólogos en las orientaciones metodológicas declaradas por las políticas públicas nacionales, impidiendo con ello implementar procesos de intervención inclusivos. Por lo general, las orientaciones metodológicas se mantienen dentro de los márgenes de tradiciones tecnocráticas centradas en el juicio experto; androcéntricas o insensibles al género como variable social relevante; culturalmente hegemónicas y reduccionistas que invisibilizan los aportes de la diversidad, imponiendo intervenciones sociales estandarizadas, asociadas a modelos sociales únicos y patrones promedio. Lo anterior oscurece los avances alcanzados a la fecha en torno a las diversidades culturales presentes en distintos territorios y grupos sociales destinatarios de la intervención social pública. En ese marco, el presente artículo presenta los resultados de un proceso de sistematización cuyos

resultados aportan consideraciones metodológicas orientadas a la superación de esta situación, a fin de avanzar en la incorporación efectiva de la diversidad cultural en los procesos metodológicos propios de la intervención social.

2. Metodología

El presente artículo es resultado de un proceso de sistematización interuniversitario que tuvo por objetivo analizar las manifestaciones que asumen los componentes metodológicos presentes en las experiencias de intervención social en contextos de diversidad realizadas por estudiantes de prácticas profesionales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera durante los años académicos 2018 y 2019.

La información fue recopilada a partir de un total de 22 informes de prácticas profesionales elaborados por estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y Universidad de La Frontera durante los años 2018 y 2019, confeccionados a partir de sus experiencias de intervención social realizadas en el marco de nueve instituciones públicas, seis organismos municipales de las áreas de salud y educación, y siete instituciones colaboradoras del Estado en áreas de infancia. Los informes fueron aprobados y validados en sus contenidos por sus respectivos(as) supervisores(as) institucionales y académicos(as). Los desempeños directos fueron supervisados por profesionales de Trabajo Social, quienes orientaron las acciones implementadas y validaron los procesos de toma de decisiones realizadas. Las secuencias metodológicas fueron formuladas tomando como referentes los contextos institucionales, programáticos, territoriales, de sujetos de atención y de políticas públicas en las que se insertaban las prácticas profesionales; y las definiciones operativas y conceptos claves que fundamentaban el proceso de intervención.

Cada informe fue revisado a partir de su edición final en los núcleos temáticos correspondientes a: estructura metodológica; categorías y subcategorías temáticas presentes en las formulaciones operativas y en los sistemas de registro; líneas

temáticas centrales y complementarias en los procesos de análisis de la intervención social; y consistencia de los focos de evaluación con los componentes temáticos y metodológicos presentes en el proceso de intervención social realizado.

Se comprende que las consideraciones metodológicas que permiten incorporar la diversidad cultural a la intervención social están asociadas a los aspectos formales de los procesos de formulación, implementación y evaluación de programas y proyectos sociales, los que son ampliamente conocidos y validados en los repertorios profesionales del ámbito social. Así entonces, el proceso de análisis se organizó a partir de las fases metodológicas formales características de un proceso de intervención, propuestas por Aylwin, Jiménez y Quezada (1999) que corresponden a diagnóstico, programación, ejecución y evaluación, las que se presentaron indistintamente de manera secuencial o simultánea en las prácticas profesionales analizadas.

Los resultados obtenidos fueron consolidados y validados a partir de los criterios de relevancia, significancia y convergencia; siendo editados como una propuesta de consideraciones metodológicas consolidada que aporta una línea base deseable respecto de las formulaciones en contextos de diversidad.

3. Consideraciones metodológicas para la intervención social en contextos de diversidad

3.1. Caracterización general de los informes estudiantiles de intervención social en contextos de diversidad

El análisis realizado en torno a los informes de prácticas profesionales permite establecer que las expresiones de la diversidad presentes en las experiencias se concentraron en torno a los sujetos de atención, siendo infancia, población mayor, mujeres, grupos étnicos y población migrante las de mayor recurrencia. Se consideraron como referentes complementarios los territorios, las condiciones socioeconómicas y las adscripciones a instancias grupales y comunitarias de participación social presentes en las experiencias. Las principales expresiones de diversidad en los procesos de interven-

ción se encuentran formuladas explícitamente en los juicios diagnósticos, los objetivos de intervención y los sujetos de intervención como beneficiarios de las acciones programadas; aunque no son identificadas tan claramente en formulaciones complementarias como técnicas, recursos, plazos y referentes evaluativos. La mayoría de las secuencias de intervención social se desarrollaron desde las fases metodológicas formales de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; estando presentes variaciones en torno a diagnósticos participativos y experiencias de gestión social. La totalidad de los informes presenta consistencia interna en sus formulaciones y acciones de intervención directa, contemplando sistemas de registros, evidencias y productos en condición de respaldo a las actividades declaradas.

3.2. Consideraciones metodológicas para incorporar la diversidad cultural en la fase diagnóstica

El diagnóstico social puede ser caracterizado como un juicio profesional informado y fundamentado, basado en hechos verificables y formulado a partir de variables, categorías o aspectos definidos de interés para la institución patrocinante y/o la política pública respectiva, permitiendo ponderar una situación social determinada y definir un curso de acción asociado, orientado a superar, compensar o aminorar los aspectos negativos o deficitarios presentes en la ponderación realizada (Castañeda, 2014). Por lo general, los juicios diagnósticos son realizados a través de una formulación técnica precisa que busca hacer encaje con las predefiniciones, tipologías o marcos de acción vigentes y validados en un contexto institucional y programático dado, alcanzando una síntesis operativa genérica que permita respaldar la toma de decisiones.

Los contenidos desarrollados en un diagnóstico remiten a la caracterización de los sujetos de atención o población usuaria; junto con la identificación de sus principales necesidades. Ambos componentes aportan la posibilidad de rescatar la diversidad a través de un levantamiento preciso de necesidades simultáneamente basado en las características singulares de la población usuaria. A modo de ejemplo, la

necesidad habitacional debería adquirir características arquitectónicas particulares para ofrecer respuestas diversas en situaciones de discapacidad, en poblaciones asociadas a grupos originarios o en personas mayores. En consecuencia, las variantes diagnósticas que visibilizan la diversidad desafían a la capacidad profesional de analizar la realidad social y hacerla compatible con las formulaciones estandarizadas vigentes, superando la visión de un sujeto único y, por tanto, de una realidad social única, estandarizable y homogénea.

Para enfrentar dicho desafío, debe tenerse presente que el principal recurso para enriquecer el juicio diagnóstico profesional está directamente asociado a la vigilancia conceptual que debe realizar cada profesional respecto de las directrices de política pública y de las normas técnicas oficiales, que permiten actualizar y amplificar las matrices de análisis de nuevas variables, categorías y aspectos de interés emergentes, a partir de las que se realizan los respectivos juicios profesionales. La consecuencia lógica de enriquecer el repertorio conceptual en relación a las expresiones que asume la diversidad en el mundo social, es la visibilización de una realidad plena de matices que permanece oculta cuando no puede ser nombrada, significada o reconocida, debido a que las lógicas reduccionistas buscan la síntesis diagnóstica en enunciados breves y precisos, apoyando con ello a la consolidación de una tecnocracia social orientada permanentemente al cumplimiento de los criterios de logro, resultados, impacto, eficacia y eficiencia.

Desde una perspectiva operativa, las oportunidades de valoración de la diversidad en la etapa diagnóstica tienen oportunidad de emerger con mayor claridad en la medida que la participación usuaria tiene posibilidades de expresarse abiertamente, aportando contrapuntos, precisiones y tensiones al juicio técnico, a partir de la realidad social de la que forman parte. Estas acciones de valoración de la diversidad se expresan a través de modalidades de autodiagnósticos y diagnósticos participativos, junto con estrategias participativas con fines diagnósticos, como cartografía social, georreferenciación, grupos focales, líneas de tiempo, árbol de problemas, análisis de necesidades, lluvia de ideas y mapas de recursos intersectoriales, por mencionar las de uso más frecuente. El

propósito final de estas valoraciones es aportar a la deconstrucción de las formulaciones técnicas normativas tradicionalmente hegemónicas, potenciando la emergencia de necesidades junto a sus satisfactores como categorías diagnósticas que den origen a procesos de intervención pertinentes y con dinámicas sociales que se funden en mayores oportunidades relacionales y situacionales para quienes participan de las experiencias.

3.3. Consideraciones metodológicas para incorporar la diversidad cultural en la fase de planificación social

Esta fase se caracteriza por su preeminente condición tecnocrática positivista expresada en una secuencia estandarizada que operacionaliza el proceso de intervención a través de formulaciones metodológicas tradicionales correspondientes a fundamentación, objetivos, actividades, técnicas, recursos, plazos, sujetos participantes, resultados y plan de evaluación (Aylwin, Jiménez y Quezada, 1999). En estas condiciones, la diversidad resulta rápidamente invisibilizada, ya que la planificación termina siendo concebida metafóricamente como una línea recta, que representa la distancia más corta entre dos puntos representados por el problema y la propuesta de solución, reforzando sus características de racionalidad y búsqueda de la eficiencia que la caracterizan.

Para mantener presentes las condiciones de diversidad y valorizar su aporte en la toma de decisiones metodológicas de esta fase, es importante reconocer que un programa o proyecto social se realiza en un espacio social abierto y dinámico, en el cual se expresa la multiplicidad de necesidades, intereses y demandas, las que en ocasiones se presentan en forma divergente o en abierta oposición. Por lo tanto, la secuencia metodológica debe tener la capacidad de ser formulada en formatos de flexibilidad que permitan, por una parte, minimizar barreras de acceso y convocatorias reduccionistas derivadas de modelos únicos; y, por otra parte, amplificar rutas de acción y de interconexión entre los diversos sujetos y grupos sociales involucrados en forma directa o indirecta al proceso de intervención.

Para ello, la planificación debería unir igualmente los pun-

tos de inicio del problema y de la propuesta de solución, a través de la formulación de diversas rutas alternativas expresadas a través de líneas de trabajo complementarias, las que tendrán oportunidades de ser activadas según el contexto y las circunstancias en las que se implemente el programa o proyecto. En consecuencia, los objetivos deberían ser formulados en referenciales amplios respecto de sujetos y contextos de intervención, definiendo fases de trabajo asociados a actividades, técnicas, recursos, plazos, sujetos participantes y resultados, desde una concepción modular que facilite sortear alternancias, quiebres y reversiones respecto del diseño original, sin afectar la viabilidad y el rigor de la planificación realizada. Es importante mantener en esta fase la amplia participación de la población usuaria, considerando su papel clave para ajustar y validar la propuesta acorde a sus necesidades.

3.4. Consideraciones metodológicas para incorporar la diversidad cultural en la fase de ejecución social

La etapa de ejecución o de intervención directa ofrece las mayores oportunidades para promover la expresión de la diversidad de sujetos participantes y de contextos sociales en los que se desarrolla la implementación de las acciones previstas. Las diversas acciones de carácter informativo, promocional, preventivo, socioeducativo, recreativo, reflexivo, curativo o paliativo-asistenciales que se despliegan en esta etapa, poseen la potencialidad de ser llevadas a cabo a partir de repertorios asociados a estrategias, técnicas, actividades operativas y sistemas de registro flexibles, capaces de incorporar en forma dinámica las necesidades y particularidades de los grupos sociales y de los territorios participantes. Se debe superar la concepción de que la intervención social directa corresponde a la mera aplicación práctica, rutinaria y lineal de las decisiones metodológicas asumidas en la etapa anterior, opacando con ello las oportunidades de manifestación de la diversidad, aún en condiciones no previstas. El desafío para los equipos de trabajo es resaltar e incorporar la excepción y no anularla.

Las acciones operativas tienen la cualidad de potenciar la modularidad, alternancia y ajustes permanentes propios de

la etapa, permitiendo acoger la expresión de las diversidades sociales presentes en forma potencial o real, dado que su carácter de acción microsocia no afecta centralmente a la estabilidad de formulaciones estructurales contempladas en la etapa anterior. No obstante, su desafío es visibilizar e incorporar la diversidad a través de repertorios de estrategias, técnicas, recursos, actividades operativas y por, sobre todo, sistemas de registro detallados que permitan no sólo la descripción de las acciones realizadas, sino que aporten las bases para procesos de análisis, reflexión y sistematización de la intervención social desde sus propios límites y oportunidades. Puede ilustrarse metodológicamente este punto a partir de los esfuerzos que se realizan a nivel operativo para alcanzar compatibilidad horaria de las actividades de intervención social con esfuerzos de atención de la diversidad.

En este contexto, las disponibilidades horarias de la población usuaria no siempre resultan coincidentes para un trabajo de intervención social en forma sincrónica. Por ello, se contemplan en forma simultánea las variadas ofertas de contacto, fomentando el diseño de franjas horarias, organización modular, réplicas de ciclos de trabajo, monitorías y disponibilidad de materiales educativos, registros audiovisuales de libre acceso o soportes tecnológicos como estrategias de acción sincrónicas o asincrónicas que permitan constituirse en una oferta plural que respalde a todo evento el acceso inclusivo declarado.

3.5. Consideraciones metodológicas para incorporar la diversidad cultural en la fase de evaluación social

Considerando la evaluación como un ejercicio permanente de cotejo entre objetivos y acciones planificadas respecto de aquellas efectivamente realizadas, a partir de criterios estandarizados de logro, cobertura, resultados, calidad, eficiencia y eficacia; debe destacarse que en esta etapa las condiciones de diversidad se enfrentan a su mayor desafío, esto es, ser valoradas favorablemente a pesar de que su presencia pueda ser concebida inicialmente como asociada a rangos de error en la focalización de la población objetivo.

En efecto, la evaluación de las acciones realizadas en con-

textos de diversidad aporta tensiones a los diseños metodológicos, debido a que escapa a las lógicas positivistas racionales y avanza en una mirada social de mayor comprensión y narrativa, que convoca a una valoración de los procesos sociales, trascendiendo sesgos reduccionistas o normativos. En este marco, la evaluación de procesos asume un importante rol, ya que permite monitorear los avances que se presentan en la intervención social, buscando compatibilizar el logro de objetivos y resultados con las adecuaciones realizadas a favor de la expresión de la diversidad, en una secuencia flexible y abierta, que nutre y fundamenta la evaluación final o de producto. Para enriquecer esta fase final, se valora especialmente los aportes de la evaluación iluminativa y las experiencias de evaluación participativa y autoevaluaciones factibles de realizar como mixtura o complemento respecto de la evaluación de raigambre positivista.

Dado que la evaluación social busca generar información relevante para retroalimentar la toma de decisiones en torno a continuidad, cese o mejoras de las acciones realizadas, es importante subrayar la posición estratégica que posee el proceso evaluativo para generar aprendizajes en torno a la diversidad, ya que agrega valor a la intervención social realizada, trascendiendo desde las definiciones normativas inicialmente planteadas en el diagnóstico para redefinir sujetos y realidades sociales diversas a partir de procedimientos técnicamente validados.

4. Reflexiones Finales

Tomando como referente las experiencias de prácticas profesionales de Trabajo Social en los últimos años realizadas en contextos de diversidad e impulsadas a partir de las políticas públicas en ejecución que han acogido los principios rectores de la UNESCO, puede reconocerse que existen avances a este respecto en los ámbitos educacionales, sanitarios, laborales, previsionales, legales, habitacionales y de diseño urbano; los que han permitido identificar referentes distintivos que valorizan las experiencias de intervención social desarrolladas a la fecha en la materia. Si bien estos avances se han instalado preferencialmente en un nivel discursivo en su primera eta-

pa de implementación, se constata que han sentado las bases para permear incipientemente los procesos metodológicos asociados a la intervención social, tradicionalmente asépticos a las manifestaciones de la diversidad en sus formulaciones. A este respecto, debe tenerse presente que dada la tradicional vinculación entre la intervención social y las políticas públicas, las oportunidades de superar tradiciones tecnocráticas, androcéntricas, culturalmente hegemónicas y reduccionistas, están fuertemente implicadas con los avances que a este respecto se realicen en las formulaciones explícitas de diversidad en las normativas ministeriales y en las orientaciones programáticas en las que Trabajo Social se respalda para realizar sus acciones profesionales.

La presente sistematización permite concluir que las expresiones que asumen los componentes metodológicos presentes en las experiencias de intervención social realizadas en contextos de diversidad enfrentan el desafío de contar con repertorios metodológicos y con estrategias de intervención que visibilicen la riqueza de sus expresiones y amplifiquen las oportunidades de sus manifestaciones. A este respecto, debe subrayarse el desarrollo de una cultura profesional inclusiva que reconozca la importancia central que posee la metodología como soporte operativo para alcanzar dicha aspiración; y la indispensable complementariedad que ofrece el uso de modalidades metodológicas participativas a través de cada una de las fases del proceso de intervención. Los discursos profesionales inclusivos sólo se mantendrán en una condición de deseabilidad si no son efectivamente apoyados por repertorios metodológicos que superen concepciones simplificadas, homogeneizadoras, estandarizadas y unidimensionales; y aporten en la expresión de la diversidad como una de las principales fortalezas de la población usuaria participante de los procesos de intervención social.

Referencias

- Aguirre B. (2019). Campos discursivos sobre las infancias: disonancias de la experiencia chilena. *Revista Rumbos TS*. (20), 103-126. Recuperado de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/350>
- Aylwin, A., Jiménez, M. y Quezada, M. (1999). *Un enfoque*

- operativo de la metodología de Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno Metodológico. Escuela de Trabajo Social*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación Social* (147), 183-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/184354>
- Martínez, M., Martínez, J. y Calzado, V. (2006). La competencia cultural como referente de la diversidad humana en la prestación de servicios y la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 331-350. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000300007&lng=es&tlng=es.
- Movilh (2013). *Por un Chile diverso. Propuestas contra la discriminación*. Santiago de Chile: Movilh. Recuperado de <https://masdiversidad.cl/wp-content/uploads/2017/11/Propuestas-Contra-la-Discriminaci%C3%B3n.pdf>
- Romero C. y Montenegro, M. (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 64-77. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1211>
- Sepúlveda. E. (2016) Enfrentando el envejecimiento desde el gobierno local. Recovecos entre la ciudadanía y la burocracia. *Perspectivas* (27) 89-118. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/view/412/362>
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos acerca del concepto de intervención social. *Cinta de moebio*, (53), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200003>
- UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural*. París: United Nations Educational. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687>

Sistemas de calificación socioeconómica e intervención social: gestión neoliberal de la pobreza

Luis Gutiérrez Campos*

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile

Resumen

El artículo tiene como propósito caracterizar la racionalidad neoliberal y su incidencia en la intervención social en el marco de políticas sociales focalizadas. Para ello, se realiza una revisión documental, cuya información permite problematizar los principios que subyacen a este tipo de políticas sociales en tiempos de modernización de un Estado; digital y subsidiario, cuyo sistema económico modula los alcances de los beneficios sociales. En este sentido, un aspecto central, refiere a observar los instrumentos de caracterización socioeconómica (CAS I, CAS 2, Ficha de Protección social y Registro Social de Hogares) y, las profesiones que han estado vinculadas a la gestión de las políticas públicas como mediadoras(es) de estas y su alcance interventivo en la actual perspectiva neoliberal.

Palabras clave: Políticas sociales, Trabajo social, Sistema neoliberal, Sistema de calificación social

*Doctor (c) Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Máster en Educación de Adultos por la Universidad de Regina, Canadá. Magister en Informática Educativa por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Trabajador social por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Docente Adjunto Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: lgutierrezc@ucsh.cl

Introducción

Las profundas transformaciones acaecidas en la sociedad chilena, a partir de la violenta irrupción de la dictadura cívico-militar, ha suscitado que el Estado focalice las políticas sociales en la población más pobre. Para llevar a cabo esta función se implementan diversos instrumentos para la caracterización social y económica de la población chilena, los que con el paso del tiempo van incorporando progresivamente importantes avances tecnológicos en el registro y procesamiento de los datos. En este sentido, el objetivo de este artículo es dar cuenta del contexto en el cual emergen los Sistemas de Información para la descripción y calificación socioeconómica de la población, los cuales son diseñados considerando los principios de la racionalidad del neoliberalismo. Todo lo anterior representa un modo distintivo de gestión de la pobreza y trae como resultado una transformación en las prácticas de los profesionales de la intervención social.

Este fenómeno, si bien viene siendo estudiado en diversas latitudes, requiere ser analizado considerando las particularidades de cada sociedad. En esta dirección, para el presente artículo se desarrolla una metodología basada en el análisis documental, en donde se revisan textos oficiales, libros, investigaciones, artículos referidos a las políticas públicas sociales, sus aspectos normativos e implicancias para la intervención social, particularmente en el contexto de los cambios experimentados en Chile en los últimos cincuenta años, a propósito del advenimiento de la ideología neoliberal y expansión del modelo capitalista, situación que ha empujado la modernización del Estado. Con todo lo anterior, la indagación se aproxima a un recorrido histórico de los diversos instrumentos de caracterización socioeconómica y sus intencionalidades subyacentes.

El artículo se inicia con una breve contextualización del alcance de la crisis sociosanitaria por la cual atraviesa el país. En seguida, se expone el desarrollo y expansión de las ideas del pensamiento neoliberal. Posteriormente, se analiza la incorporación de tecnología en los sistemas de calificación socio económica que actúan como filtro para el acceso a los beneficios y servicios que ofrece el Estado. Para

luego, examinar la incidencia de este tipo de sistemas en la intervención social, particularmente de las profesiones vinculadas a políticas sociales neoliberales y finalmente, en la última sección se ofrece algunas conclusiones acerca del análisis de este fenómeno y posibles acciones para su transformación.

1. Contexto

Durante los últimos meses, gran parte del mundo y en particular nuestro país, se ha visto fuertemente afectado por una nueva pandemia, en esta oportunidad se trata del Covid-19. Este virus, ya ha ocasionado cientos de miles de muertes a nivel internacional, poniendo a prueba la capacidad de respuesta y cobertura de los sistemas de salud. La Organización Mundial de la Salud OMS (2020) al finalizar el mes de septiembre del año 2020, reporta más de seiscientos mil fallecidos en todo el mundo. Para el caso particular de Chile, se acumulan a igual fecha, más de trescientos treinta mil contagios confirmados y casi nueve mil fallecidos. Una de las respuestas más utilizadas para frenar el contagio ha sido la implementación de cuarentenas, las que en definitiva han obligado a las personas a mantenerse confinadas en casa, lo cual conlleva diversos efectos en sus vidas y el funcionamiento de la sociedad. Este hecho sumado a la escasa respuesta desde las políticas sociales ha traído como consecuencia una severa agudización de la crisis económica y social.

En medio de este complejo escenario, la atención de miles de familias se torna hacia el Estado, el cual tradicionalmente, mediante las políticas sociales ha asumido la tarea de asistir a la población que más lo necesita a través de la implementación de un conjunto de estrategias de intervención social. Cazzaniga, Franco, Salazar, Pieruzzini, y Villagra (2012) la describen como un mecanismo destinado a restaurar las fisuras de una sociedad, tendiendo a la integración social, su evolución se configura en cada momento según el sistema de ideas que prevalece.

Para comprender este tipo de respuesta estatal, se requiere explicitar que nos encontramos frente a un Estado

de orientación neoliberal, este modelo resulta ser muy distinto al de décadas anteriores, más cercano a un Estado de bienestar. El tipo de racionalidad neoliberal ha impregnado el diseño e implementación de las políticas sociales, y por ende la intervención social que desde allí se construye (Campana, 2013). En este escenario, la focalización en los sectores más pobres es una de las características distintivas de la acción del Estado, el cual, con el propósito de delimitar a la población merecedora de su intervención, utiliza sistemas de selección cada vez más tecnologizados (De Martino, 2016).

2. Neoliberalismo como proyecto de sociedad

Intentar rastrear los orígenes del neoliberalismo, nos dirige hacia Europa a mediados de los años treinta del siglo pasado. Surge como una fórmula para hacer frente a la crisis que en aquel entonces experimentaba el liberalismo, la cual se recrudece por la debacle económica al finalizar aquella década, como resultado de los efectos de la posguerra (Saidel, 2016). Anderson (1999), distingue como uno de los orígenes del pensamiento neoliberal al texto Camino de Servidumbre de Friederich Hayek. Este fue escrito el año 1944, y se trata de una severa crítica, en contra de cualquier forma de intervención del Estado, que restrinja los mecanismos del mercado. No obstante Hayek (1978), no es el único que criticó las políticas de inspiración socialista, incluidas las Keynesianas pues, al ser reconocido como fundador y conductor de la Sociedad del Mont-Pelerin fundada en 1947, lo constituye en el referente más renombrado en la promoción de la economía de mercado a escala mundial (Guillen, 2018).

La preeminencia del mercado por sobre las relaciones sociales y políticas, es una de las características esenciales del neoliberalismo. Así, todo modo de orden social debe resultar del respeto al funcionamiento de la actividad económica en un mercado abierto, libre, y competitivo. Para asegurar su impronta refundacional, el neoliberalismo se debió esforzar por diferenciarse de otras formas previas del liberalismo. Este último, es partidario de un Estado más bien limitado y de una economía de mercado. Sin embargo,

esta combinación se presenta con matices en el amplio espectro de las perspectivas liberales (Morresi, 2008). De este modo, es posible observar una clara diferenciación entre los planteamientos de una perspectiva liberal, inspirada en una concepción de justicia, basada en la cooperación y la igualdad de oportunidades, planteamientos desarrollados por John Rawls, y otra postura más bien fundamentalista respecto del mercado, en esta última posición destacan autores como Hayek y Friedman (Araya y Gallardo, 2015).

La expansión que alcanzan las ideas del neoliberalismo no se encuentra exentas de divergencias, representando así distintas posiciones. Sin embargo, según Morresi (2008) es posible caracterizar el neoliberalismo del siguiente modo:

i) Una perspectiva negativa de la igualdad socioeconómica, ii) una perspectiva instrumental de la democracia y iii) la idea de que las economías contemporáneas no pueden basarse más en el *laissez faire* (que había sido tomado como bandera por el liberalismo clásico y que suponía que las sociedades podían autorregularse sin ayuda de la autoridad central) (p. 17).

Para profundizar en los principios que distinguen al neoliberalismo, se retoman las ideas de uno de sus precursores. Hayek (1978), parte del supuesto que la libertad económica es requisito previo de todas las otras formas de libertades, y se relaciona con el derecho a elegir. De esta manera, la defensa de la libertad será uno de los valores sustanciales del neoliberalismo. Según Vergara (2000), para Hayek la libertad es entendida como ausencia de coerción ilegítima por parte del Estado e incluso de particulares como los sindicatos. Así, el pensamiento neoliberal, en búsqueda de garantizar la libertad individual examina con sospecha, toda intervención que tenga como propósito la justicia social. Hayek (1978) sostiene que este último concepto es vacío, puesto que, en una economía de mercado, los individuos intercambian bienes y servicios, sin que deba concurrir una distribución de la riqueza. De este modo, en este juego se puede ganar o perder, no se debiera apelar a la injerencia del Estado para corregir los resultados menos favorables (Araya y Gallardo, 2015).

Acerca de la postura del neoliberalismo respecto de las condiciones de desigualdad, Morresi (2008) señala que, para los que adhieren al neoliberalismo la desigualdad es el eje dinámico de las sociedades, porque suponen que una situación donde algunos puedan tener mucho más que otros ofrecería estímulos para que todos compitan por llegar a los sitios más elevados (p. 15).

De lo antes señalado, se desprende el rol fundamental que juega la competencia en la propuesta de este pensamiento. Sobre el particular, Hayek (1978) indica que es la mejor guía para coordinar los esfuerzos individuales, a su vez evita el control social y otorga a los individuos la oportunidad de decidir.

En esta dirección, los liberales reconocen la necesidad de la diferenciación social, entonces aquellos menos favorecidos distinguen con claridad cuáles son los estándares por alcanzar, fundamentalmente en términos de consumo, participación en el mercado, y relaciones sociales. Así, se deposita finalmente en su afán de superación y competitividad la responsabilidad de dejar atrás las posiciones socialmente menos deseables. Con todo, resulta muy claro que el impacto del neoliberalismo va más allá del juego de la economía, pues además incide en las formas de relación política, social, y cultural de las sociedades. En consecuencia, se trata de construir un nuevo orden social (Foucault, 1991).

Otro de los rasgos del neoliberalismo, es la noción restringida de democracia y la imposición de límites al Estado en la regulación de la actividad económica. De esta manera,

En lo fundamental, lo que los autores liberales propugnan es una democracia limitada que impida a la mayoría o masa imponerse sobre la minoría y limitar sus derechos. Se trata de poner límites a la democracia y a la acción estatal. (Vergara, 2000, p. 114).

Según lo señalado por Harvey (2007), los teóricos del neoliberalismo examinan con sospecha a la democracia, pues se observa este tipo de gobierno de las mayorías como una amenaza de los derechos individuales y libertades constitucionales. La democracia es concebida como un lujo, que

se puede dar bajo condiciones de relativa prosperidad económica. Por esta razón, los partidarios del neoliberalismo priorizan formas de gobierno conducidas por las elites y expertos. Como resultado, para el pensamiento neoliberal, el Estado requiere de una profunda transformación, particularmente para distanciarse de su forma conocida como Estado de bienestar.

3. Irrupción del neoliberalismo en Chile y desarrollo de los sistemas de información para la calificación socioeconómica

En el caso de Chile, el pensamiento neoliberal se comienza a poner en práctica, una vez instalada la dictadura cívico-militar a partir del año 1973. Cabe recordar, que el régimen encabezado por el General Augusto Pinochet Ugarte llega al poder una vez que se impone por la fuerza al gobierno institucional del doctor Salvador Allende Gossens. Al respecto, Bresnahan (2003) indica que el neoliberalismo en Chile nació ensangrentado y, que las transformaciones en el Estado y la economía no podrían haber sido impuestas, sin un estado de terror. En este mismo sentido, Energici (2012) indica que “la instalación del neoliberalismo comienza con el golpe militar en 1973. Esto no fue solamente el derrocamiento del gobierno de Salvador Allende, sino la generación de condiciones necesarias para implementar el modelo neoliberal: las condiciones de una guerra” (p. 3).

Es así, como de manera decisiva un grupo de influyentes economistas formados en la Escuela de Chicago, dirigida por Milton Friedman, escalan posiciones de poder en la esfera del gobierno autoritario, y desde allí logran incidir en las transformaciones que se realizan al modelo en su conjunto. Frente a este escenario, Ruiz y Boccardo (2014) señalan que “la desconfianza del general en la tradicional política nacional desarrollista abre cauces para que unos debutantes ‘Chicago Boys’, copen los aparatos económicos de gobierno e inicien una radical reorientación de la acción estatal” (p. 20).

En este marco, la nueva política económica se basa en el desmantelamiento progresivo de la capacidad empre-

sarial del Estado, iniciando una reducción de su tamaño, al mismo tiempo que se liberaliza el comercio y amplían los mercados. Paulatinamente se generan las condiciones para la privatización de las empresas públicas y la economía se abre a la importación de bienes. Simultáneamente a estos cambios, la dictadura restringe severamente las libertades políticas de la población, en particular de quienes fueran adherentes al proyecto socialista de Allende. Para alcanzar tal objetivo, implementa un sistema de inteligencia destinado al seguimiento y represión de los opositores al gobierno.

La racionalidad neoliberal que orienta la acción del gobierno autoritario se representa no tan solo en la dimensión económica de la sociedad chilena. Del mismo modo, los cambios se hacen notar en los principios que inspiran las políticas sociales que implementa el Estado. De este modo, las tareas esenciales para el bienestar y desarrollo de las personas comienzan a ser delegadas prácticamente por completo al sector privado, el cual se involucra en los sectores de educación, salud, seguridad social. Similarmente, este tipo de políticas, experimentan una de las transformaciones más relevantes al abandonar el enfoque universalista, hacia uno de carácter focalizado.

Como resultado de estas transformaciones, los ahora beneficios sociales se dirigen hacia la población más pobre del país, en consecuencia, se requiere identificar quiénes son y dónde se encuentran. En este sentido “durante la dictadura se realizaron importantes y emblemáticos ejercicios de caracterización y dimensionamiento estadístico de la extrema pobreza” (Rojas, 2019, p. 114). Así, el Estado en conjunto con instituciones de educación superior, realizó una primera versión del llamado Mapa de la Extrema Pobreza. Dicho documento es presentado en el año 1975, y en base a análisis estadísticos intenta caracterizar a los más pobres a nivel regional. Este mapa, sirve para cuantificar el fenómeno de la pobreza y delimitar su distribución en todo el país. Se instala así un modo de gobierno de la pobreza, la respuesta desde las instituciones públicas resulta fragmentada e individualizada, en consecuencia, se inhibe la demanda colectiva de los derechos sociales.

Para instalar este modo de gestión, se requirió además de la participación de profesionales expertos en estadística, economía, e informática. De esta manera se naturaliza la pobreza, no hay cuestionamiento acerca de sus orígenes y su superación se basa en el esfuerzo individual. Según el Ministerio de Planificación y Cooperación (2000) en Chile, el registro histórico de los sistemas de caracterización socioeconómica comienza a fines de la década de los setenta, con la Ficha (CAS). Este tipo de instrumento se aplicaba a nivel comunal y mediante una entrevista dirigida generalmente al jefe de hogar, se chequeaba en dependencias municipales, un conjunto de variables del hogar y sus integrantes. Luego con esta información, la cual no era corroborada, se procedía a clasificar a los hogares en un índice de 1 a 5. El análisis de la información, según Ramos (2016) “arrojaba un puntaje entre 0 y 136 (a menor puntaje mayor pobreza), que era clasificada en cinco niveles, siendo prioritarios los tres primeros para la asignación de recursos” (p. 167).

La perspectiva metodológica utilizada se basaba en las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), una de las cuales era la del ingreso familiar. No obstante, la ficha CAS presentaba una serie de limitaciones, entre las cuales destacan, la inexistencia de una unidad de análisis definida, además de una sobre ponderación de variables, a lo anterior se suma la inexistencia de manuales operativos de encuestaje. Por tanto, resultaba fácil manipular el índice calculado para fines específicos y, el personal que llevaba a cabo la encuesta no siempre contaba con la calificación y capacitación adecuada (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000).

La ficha CAS, se mantuvo en vigencia hasta el año 1991, su sucesora sería la ficha CAS 2. Este instrumento aun cuando mantuvo el enfoque de Necesidades Básicas Insatisfechas (INB), procuró incorporar un conjunto de modificaciones con el propósito de perfeccionar su mecanismo de focalización. De este modo, incorpora un número mayor de preguntas y mucho más detalladas, se verifica el estado de vivienda mediante una visita al domicilio, se asigna un puntaje individual para cada familia, aun cuando compartan la misma vivienda, lo cual facilita el orden de prelación de los postulantes, finalmente el puntaje asig-

nado a cada familia tendría una vigencia de dos años. En esta nueva versión de la ficha, se incorpora la exigencia de presentar cierto tipo de documentación, sin embargo, sigue primando el auto reporte (Ramos, 2016). Entre otros cambios significativos que traería consigo la ficha CAS 2, es posible señalar que define la familia como unidad de análisis, se diferencian zonas geográficas a nivel nacional, el puntaje es diferenciado según zona urbana-rural, se establecen criterios y estándares de competencias de las personas responsables del encuestaje y, se cuenta con manuales e instructivos de los distintos momentos del proceso de recolección de información (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000).

Más tarde en el año 1998, se realiza una calibración al instrumento retirando de la medición la tenencia de televisor y acceso a la electricidad, pues se consideró que no aportaba en la discriminación de los resultados. En aquellos años, el Ministerio de Planificación proporcionaba a las municipalidades un software, con el cual se generaba una base de datos con los hogares encuestados, el que incorporaba el cálculo del puntaje de la condición socioeconómica, la información se remite una vez al año al Ministerio de Planificación, para ser consolidada en una base única familiar. Con el transcurso de los años, la ficha CAS 2 comienza a quedar obsoleta, a esto se suman los persistentes reclamos acerca de su funcionamiento, tanto por parte de los usuarios, como de los programas sociales que la utilizaban. Así, a mediados de la primera década del nuevo siglo, surge la Ficha de Protección Social (FPS). Esta vez, los cambios no solo buscan actualizar los parámetros para los procesos de focalización, sino que además, se introduce un cambio metodológico, dejando atrás el enfoque de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Con la nueva ficha de protección social se comienza a utilizar el enfoque de vulnerabilidad social, el cual busca identificar aquellos hogares más propensos a verse impactados por situaciones de riesgo. Este cambio implica el cálculo de la Capacidad Generadora de Ingresos en un hogar, siendo más vulnerables en la medida que su capacidad para generar ingresos es menor. La calificación de la ficha de protección social se refleja en un índice

de vulnerabilidad socioeconómica del hogar, el cual se actualiza en la medida que se modifican los datos, ya sea por auto reporte, supervisión de información o datos administrativos. Se genera un sistema a nivel nacional para evitar la duplicidad de fichas por una misma persona, los datos se registran en base al Rol Único Nacional, el cual se valida con las bases del Servicio de Registro Civil e Identificación, además se incorpora el cruce de información con los ingresos provenientes de pensiones contributivas y no contributivas (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000).

Sin embargo, con el paso del tiempo la Ficha de Protección Social no tarda en ser cuestionada, pues distorsionaría las características del hogar y sus integrantes, produciendo una baja artificial de los puntajes, esto sería consecuencia del auto reporte de la información con la cual se establecen los cálculos. Así, en el año 2010, y por mandato del presidente de la república, se constituye una comisión de expertos a cargo de su revisión. Fruto de este trabajo se diseña la Ficha Social, la cual por diversos motivos no logra reemplazar a la Ficha de Protección Social (Larrañaga, Falck, Herrera, y Telias, 2014).

Finalmente, no sería hasta el año 2015 que entra en vigor un nuevo sistema de calificación socio económica, que en términos generales se conocerá como Registro Social de Hogares. Esta nueva iniciativa, es presentada con la promesa de subsanar las debilidades que sus predecesores presentaron, uno de los rasgos distintivos es la masiva incorporación de tecnología en su diseño e implementación. Con el objeto de asegurar un reflejo más consistente de la realidad de las familias, es que los datos con que se alimenta el sistema son contrastados con aquellos que disponen los organismos del Estado e instituciones privadas. Otra de las características diferenciadoras del Registro Social de Hogares, es la posibilidad de que los integrantes de las familias puedan ingresar información al sistema y consultar de manera remota su calificación socioeconómica. En esta nueva versión, la calificación de cada hogar se puede ubicar en uno de siete tramos que arroja el sistema. Los primeros cinco en relación con la población de mayor vulnerabilidad y dos restantes a la población de más altos ingresos (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

4. Sistemas de información e intervención sociales: Una discusión desde el Trabajo Social

Como ya he indicado anteriormente, el advenimiento y expansión del neoliberalismo en gran parte del orbe, no sólo ha traído un modo particular de concebir las relaciones económicas, sino que además ha impuesto una racionalidad de empresa en las más variadas formas de construcción social y política (Laval y Dardot, 2015). En este contexto de profundas transformaciones, el Estado ha experimentado significativos cambios impulsados por reformas modernizadoras. Lagsten y Andersson (2018) señalan que los sistemas de información (SI) han sido introducidos en el sector público bajo el modelo conocido como Nueva Gestión Pública, el cual tiene una orientación al cliente y la eficiencia. Los principios de este modelo provienen del sector privado e intenta hacer funcionar el Estado como una empresa.

En esta misma dirección, Gillinghan (2016) identifica que el creciente uso de la tecnología de la información es una de las características en la reforma de la administración pública, la que comienza en la década del ochenta del siglo pasado. Esta perspectiva denominada como la Nueva Gestión Pública, se distingue por la introducción en el sector público de enfoques de gestión provenientes desde el ámbito de la empresa privada, en este proceso, se observa además la privatización y contratación de servicios asociados a la entrega de prestaciones sociales. Cabe precisar, que, según Fitzgerald, Russo y Stolterman (como se citó en Lagsten y Anderson, 2018) indican que un sistema de información “reúne, almacena, procesa y entrega información relevante para una organización (o para la sociedad), de tal manera que la información sea accesible y útil para quienes deseen utilizarla, incluidos gerentes, personal, clientes y ciudadanos” (p. 4).

Sin duda, el contexto previamente descrito ha facilitado la instalación de una racionalidad utilitarista e instrumental de la tecnología en la gestión de las políticas sociales, esta vez como herramienta que asegura la eficiencia y eficacia de los procesos en los cuales se incorpora. De Martino y Vecinday (2011) señalan que:

La tecnificación creciente de los sistemas de información en la gestión de lo social se inscribe como parte de la modalidad de asistencia gerencial caracterizada por Grassi (2003), y responde a la necesidad creciente de identificar, contar, y clasificar a los usuarios de la asistencia (p. 39).

De Martino (2015) señala que, en América Latina desde la década del noventa, las políticas y programas sociales persiguen mitigar la pobreza y la indigencia, y para ello recurren a la incorporación de tecnología para realizar su tarea de manera eficiente. Bentura y Mariatti (2012) sobre la base de los aportes de Netto, indican que el tipo de políticas de asistencia aplicadas en América Latina, requieren para su implementación un sustantivo ahorro en trabajo humano, es decir supone la sustitución de trabajo vivo por trabajo muerto, en definitiva, una gran incorporación de tecnología.

Con todo lo anterior, resulta plausible sostener que la introducción de este tipo de sistemas repercute en las prácticas profesionales de las/los trabajadoras/es sociales. Con el paso del tiempo, los recursos tecnológicos han ido ganando terreno en los procesos de trabajo en los cuales se involucran las/los trabajadoras/es sociales. Los sistemas de información (SI) desde la perspectiva de la gestión de las políticas sociales:

Refieren, en general, a: la confección de un sistema de registro de la población usuaria de los servicios asistenciales; la identificación de sus atributos y conductas; el control de las contraprestaciones en las políticas de transferencia de renta; el registro de las actividades profesionales en vistas a su evaluación cuantitativa (De Martino, 2016, p. 494).

Aun cuando la incorporación de los Sistemas de Información se ha extendido en diversas instituciones y servicios sociales. No abundan los trabajos de investigación respecto de las implicancias que este fenómeno trae consigo para la intervención del trabajo social. Gillingham (2018), sugiere que, durante las últimas dos décadas, tanto a nivel gubernamental, como no gubernamental, las agencias de bienestar

han invertido en SI para cotejar y reportar información de los usuarios del servicio y la prestación de los servicios. Sin embargo, sostiene que la investigación disponible muestra que esta situación ha sido altamente problemática. Los problemas específicos reportados son que los SI debilitan la toma de decisiones de quienes ejercen la profesión, reordenando sus prioridades, y generando frustración.

En esta dirección, es posible presumir que, dada la proliferación de los SI, se va configurando un modo de intervención profesional que se aleja de la tradicional relación presencial entre el/la trabajador/a social y los sujetos, para centrarse en la operación de protocolos requeridos para el suministro, mantención, y explotación de la información que estos contienen. Bentura y Mariati (2012), indican que nos encontramos en los albores de una profundización de dispositivos tecnocratizantes que se utilizan entre otros fines para establecer la admisión a la asistencia. Estos se ubicarían en un espacio de supuesta neutralidad, así este tecnológico tratamiento pretende distanciarse de los intereses políticos y particularmente ocultar el conflicto de clases.

En términos generales, los SI han sido diseñados para el tratamiento individual de los problemas sociales, pues los datos se asocian a un sujeto en particular y su familia. Según De Martino y Vecinday (2011) “la noción de individualización social refiere a la responsabilidad individual frente al manejo de la propia vida, y esta atribución se deriva de la percepción y el tratamiento de los problemas sociales como si fuesen problemas individuales” (p. 3). Es así como la individualización de la protección social requiere de instrumentos cada vez más rigurosos y precisos para la construcción de sistemas de codificación que permitan captar las trayectorias individuales.

En consecuencia, y tal como indica Mariatti (2015) persiste una lógica atomizante de los beneficiarios, de modo tal, que no surja ningún tipo de negociación de manera colectiva que llegue a romper con el tratamiento equilibrado y tecnocrático definido centralizadamente. Este modo de gestión individualizada de los problemas sociales encuentra su condición de posibilidad en los avances tecnológicos en el campo de la informática y la introducción del gobier-

no electrónico, de esta manera, los Sistemas de Información serán demandados por un Estado que ha burocratizado la gestión de lo social (De Martino y Vecinday, 2011).

En este escenario de tecnificación de la asistencia social, una de las características de estos Sistemas de Información es la incorporación de algoritmos en su diseño. Sobre las implicancias de esta situación, Mariatti (2015) indica que el algoritmo indica la secuencia de pasos previstos con secuencia matemática en un computador, hogar por hogar y en donde un software define la asignación de prestaciones de manera centralizada a partir de parámetros creados por expertos. Al mismo tiempo, el conjunto de preguntas dirigidas desde el algoritmo promoverá en el otro la indescribable explicación de que la pobreza es un asunto personal.

Tal como se ha señalado anteriormente, las formas específicas que adopta el Estado en un momento histórico particular inciden en las orientaciones que adoptan las políticas sociales, no tan solo en lo referido a la forma de implementación, sino que además al tipo de sociedad que estás buscan reproducir. Por su parte, De Martino (2015) analiza la incorporación de la tecnología en los programas sociales, en el marco de la revolución tecnológica, y la implementación de un modo particular de respuesta ante la crisis del Estado de bienestar, conocida particularmente como Programas de Transferencia de Renta Condicionada. Cabe agregar que este enfoque, se sustenta sobre la base de un análisis de la pobreza, que pone el acento en la ausencia de capacidades de las personas y no en las tensiones de la estructura social.

A modo de síntesis, y en base a la discusión bibliográfica antes expuesta, es posible observar que la intersección entre la intervención de las/los trabajadoras/es sociales y los Sistemas de Información, es la resultante de las transformaciones institucionales que experimenta el Estado. En este proceso de reforma, las políticas sociales se distancian del horizonte de los derechos sociales y se orientan al abordaje fragmentado de la cuestión social, poniendo en los sujetos la responsabilidad de hacer frente a las problemáticas sociales, preferentemente desde una perspectiva individual y de habilitación para la competencia en el mercado

de la producción. En consecuencia, resulta posible advertir que las nuevas tendencias en la gestión de las instituciones del Estado, trae consigo cambios en los procesos de trabajo que realizan las/los profesionales del Trabajo Social. Estos instrumentos, al ser cada vez más tecnificados incorporan un conjunto de saberes provenientes de otros campos disciplinares, tales como la informática, economía, estadística, entre otros, dejando a la profesión atrapada y disminuida.

El saber experto de las/los trabajadoras/es sociales se ve tensionado por el desplazamiento de la decisión profesional, ya que son los Sistemas de Información, los encargados de establecer las condiciones que definen el merecimiento de la asistencia del Estado. La individuación, rasgo característico de las políticas sociales asistidas por Sistemas de Información, transforma el rol de las profesiones que en ellas intervienen a simples ejecutores de acciones previstas e invariables que alejan al trabajador del resultado de su trabajo. Así, “La respuesta queda atrapada en la decisión centralizada desde un software diseñado por expertos economistas e informáticos” (Mariatti, 2015, p. 71).

Recapitulando, hasta ahora he intentado caracterizar como el neoliberalismo ha incidido en un modo de intervención social, orientada sobre el principio de focalización de la política social. Para lo cual, el diseño e implementación de sistemas de caracterización socioeconómica de la población, ha resultado una estrategia sostenida en las últimas décadas. Como resultado, hoy es posible concebir la intervención social como una forma de control y disciplinamiento de la sociedad orientada al establecimiento de un cierto tipo de orden social. De esta manera, es posible regular ciertas conductas y aspiraciones de determinados grupos sociales, en particular, aquellos que hoy se definen como vulnerables. Como nunca antes, el Estado dispone de información acerca de diferentes dimensiones de la vida de quienes habitan el territorio. Dicha información es captada, procesada, y almacenada en complejos sistemas tecnológicos, los cuales para ser administrados requieren de un vasto contingente de expertos técnicos y profesionales.

En medio de este escenario, las/los profesionales de la intervención social habituados al trabajo cara a cara con

los sujetos, cada vez más se relacionan con sistemas informáticos que les proporcionan información acerca de los potenciales beneficiarios de la política social. De esta manera, la práctica profesional se rige por la existencia de normativas y protocolos que regulan la interacción con los sistemas, así como las decisiones en base a los resultados que estos arrojan.

Como resultado, las/los profesionales de la intervención social han debido adaptar sus prácticas según las orientaciones de políticas sociales, no tan solo focalizadas, sino además orientadas al cumplimiento de indicadores de eficiencia económica. Tal como ya he mencionado, para llevar a cabo la implementación de este tipo de políticas, se requiere incorporar complejos sistemas tecnológicos. Así, “...la comunicación e interacción entre los profesionales del trabajo social se realiza cada vez más a través de sistemas de información, haciendo de estos sistemas parte de la acción y la toma de decisiones en la práctica diaria del trabajo social” (Langsten y Andersson, 2018, p. 29).

Lo anterior, ha desplazado la interacción entre los profesionales y las personas destinatarias de la intervención, hacia una modalidad que Martino (2015) ha definido sujeto-sistema, de esta manera, el modo de intervención se torna objetiva y altamente protocolizada. Diferenciándose de aquellas intervenciones consideradas de campo, cara a cara y con un fuerte componente subjetivo. La distinción de ambas modalidades de intervención no debiese resultar del todo excluyentes, ni una superior a la otra en términos ideales, por el contrario, desde esta perspectiva, se requiere ampliar el repertorio de prácticas técnico-operativas que se basen en lecturas críticas acerca de la racionalidad hegemónica de las políticas sociales.

Conclusiones

En el presente trabajo, se concibe la intervención social como una estrategia en construcción, la cual se entreteje en medio de las tensiones que resultan de la racionalidad neoliberal inscriptada en las políticas sociales y, por otra parte, se hace eco de las voces que demandan cambios sustan-

tivos en el actual orden social. Junto a este abordaje dinámico de la intervención social, se requiere comprender su naturaleza multidimensional. En efecto, se trata de superar aquellas visiones que la relegan a sus aspectos meramente operativos, aunque desde ya destaco su importancia. Se trata de tener en cuenta las perspectivas teóricas que dan sentido a su posición en la estructura social y que orientan su sentido. A las dimensiones ya señaladas, se debe incorporar la perspectiva ética de la intervención, la comprensión de la misma siempre ha de tener una mirada acerca de los derechos y dignidad de las personas, en especial en tiempos de crisis.

Resulta imprescindible que el abordaje profesional de los SI, no se centre exclusivamente en sus aspectos de operación y bases normativas que les sustentan, además, se requiere problematizar acerca del tipo de política social que orienta su diseño hacia la focalización y control social. En especial, las/los trabajadoras/es sociales debieran advertir las implicancias de este escenario en sus respuestas profesionales, abogando por una mayor participación en el diseño de estos sistemas. Más aún, en el escenario actual, en que el neoliberalismo intenta explicar el fenómeno de la pobreza, como un hecho natural de la sociedad, al cual hay que gestionar, y en ningún caso erradicar. La incorporación de sistemas y artefactos tecnológicos en las experiencias de intervención social no debiera ser observado como el resultado inevitable de la modernización de la sociedad, tampoco resultaría adecuado su uso como herramientas neutras carentes de intencionalidad política.

Indagar con sentido crítico, los cambios que experimenta la intervención social, requiere una aproximación en la cual los sujetos no sean entendidos como meros destinatarios de la política social del Estado, por el contrario, deben de ser concebidos como actores protagónicos de la experiencia de transformación social, para lo cual, en este contexto hiper tecnologizado, requiere de una apropiación activa del uso de las tecnologías, resignificando la función de las mismas en la perspectiva de un ideario de emancipación y justicia social.

Referencias

- Anderson, P. (1999). Neoliberalismo: balance provisorio. En E. Sader y P. Gentill (comps), *La trama del Neoliberalismo: mercado, crisis, y exclusión social*. (pp. 13-28). Buenos Aires: Eudeba.
- Araya, A. y Gallardo, M. (2015). *El Modelo Chileno desde una ética de justicia y de igualdad de las oportunidades humanas*. *Polis*, 14(40), 265-287. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100013>
- Bentura, J. y Mariatti, A. (2012). *Lucha política y des-politización: nuevos dispositivos tecnocratizantes*. *Textos & Contextos*, 12(1), 33-46.
- Bresnahan, R. (2003). *Chile since 1990 the Contradictions of Neoliberal Democratization*. *Latin American Perspectives*, 30(5), 3-15.
- Campana, M. (2013). Gobernar la Pobreza: La Política Social Neoliberal en Debates y proposiciones del Trabajo Social en el marco del Bicentenario. En C. Lera. (Ed.). *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario* (pp.27-40). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cazzaniga, S., Franco, S., Salazar, L., Pieruzzini, R., y Villagra, V. (2012). Puentes y Giros para asomarse al oficio. *Revista Utopías*, (12), 1-18.
- De Martino, M. y Vecinday, L. (2011). Notas sobre nuevas formas de gestión de la pobreza: individualización, informatización y responsabilidad familiar de los problemas sociales. *Tendencias & Retos*, (16), 33-42.
- De Martino, M. (2015). La tecnificación del trabajo asistencial algunos puntos en tensión. *Prisma Social*, (15) 492-525.
- Energici, A. (2012). La participación en la gubernamentalidad neoliberal chilena. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 1(1), 1-25.
- Foucault, M. (1991). *Nuevo Orden Interior y Control Social en Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Gillingham, Ph. (2016). Technology configuring the user: implications for the redesign of electronic information systems in social work. *The British Journal of Social Work*, 46 (2), 323-338. doi:10.1093/bjsw/bcu141

- Gillingham, Ph. (2018). From bureaucracy to technocracy in a social welfare agency: a cautionary tale. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 29 (2) 108-119. doi:10.1080/02185385.2018.1523023
- Guillén, H. (2018). Los orígenes del neoliberalismo: del Coloquio Lippmann a la Sociedad del Mont-Pèlerin. *ECONOMIA unam*, 43 (15),7-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-7.pdf>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Hayek, F. (1978). *Camino de Servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial
- Lagsten, J. y Andersson, A. (2018): Use of information systems in social work-challenges and an agenda for future research. *European Journal of Social Work*, 21, 850-862, DOI: 10.1080/13691457.2018.1423554
- Larrañaga, O., Falck, D., Herrera, R., y Telias, A. (2014). *De la Ficha de Protección Social a la Reforma de la Focalización*. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_cap6_focalizacion.pdf
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Mariatti, A. (2015). La política activa de despolitización creciente un estudio concreto de los programas de transferencia de renta condicionada del Ministerio de Desarrollo Social en Uruguay. *Fronteras*, 8, 59-73.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *Registro Social de Hogares*. Recuperado de http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/RSH_paper_2.pdf
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (2000). *La ficha Cas como instrumento de focalización de programas sociales*. Recuperado de http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/f.cas_instrum.defocalizacion.pdf
- Morresi, S. (2008). *La nueva derecha argentina: La democracia sin política*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. Recuperado de <https://covid19.who.int/>
- Ramos, C. (2016). *La producción de la pobreza como objeto de gobierno*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, C. (2019). *Ayudar a los pobres*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz, C, y Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo: Clases y conflicto social*. Santiago: Fundación Nodo XXI.
- Saidel, M. (2016). La fábrica de la subjetividad neoliberal: Del empresario de sí al hombre endeudado. *Pléyade*, (17), 131-154.
- Vergara, J. (2000). La crítica neoliberal a la planificación. *Revista de Ciencias Sociales* 10, 101-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/708/70801007.pdf>

Valoración del programa de voluntariado de personas mayores orientado al apoyo socioeducativo intergeneracional, desde la perspectiva de sus participantes y familias beneficiarias

Ana María Galdames Paredes*

Universidad Central de Chile

Hugo Covarrubias Valenzuela**

Universidad Central de Chile

Samuel Erices Riquelme***

Universidad Central de Chile

Magaly Garrido Díaz****

Universidad Central de Chile

Resumen

Este artículo presenta los resultados del estudio que indaga, desde la perspectiva de sus participantes, la valoración del Programa de Voluntariado Chile País de Mayores, perteneciente al Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENA-MA) conocido como *Asesores Seniors*, en adelante AS, que a través de un enfoque intergeneracional, propicia que personas mayores, especialmente profesores y profesoras jubiladas, entreguen apoyo socioeducativo a niños y niñas en edad escolar, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y con un desempeño escolar descendido.

Palabras clave:

Asesores Seniors, intervención socioeducativa, intergeneracionalidad, voluntariado.

*Doctora en Educación, Magíster en Educación, Trabajadora Social, directora y Académica de Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano. Directora y miembro del Equipo Editorial Revista Rumbos TS., Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades, Universidad Central de Chile. Ha escrito artículos sobre educación e intervención social en revistas científicas como Rumbos TS (2019), Trabajo Social Global – Global Social Work, (2020), capítulos de libro en Pensamiento Jurídico Central volumen 3 (2020) y en libro Ideas Para Una Nueva Constitución (2021), ambas de Editorial Tirant Lo Blanch. E-mail: ana.galdames@uccentral.cl

**Magíster en comunicación y Educación, Trabajador Social. Académico y Encargado de Vinculación con el Medio, Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades, Universidad Central de Chile. Ha escrito sobre intervención social en libro Ideas Para Una Nueva Constitución (2021), Editorial Tirant Lo Blanch. E-mail: hugo.covarrubias@uccentral.cl

***Magíster en Intervención Social, Trabajador Social. Secretario de Estudios y Académico, Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades Universidad Central de Chile. Ha escrito artículos sobre intervención social y salud mental en revistas científicas como Liminales (2019), Perspectivas (2019) y capítulo de libro en Ideas Para Una Nueva Constitución (2021), Editorial Tirant Lo Blanch. E-mail: samuel.erices@uccentral.cl

****Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano, Trabajadora Social. Académica, Secretaria de Coordinación Revista Rumbos TS, Coordinadora Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano, Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades Universidad Central de Chile. E-mail: magaly.garrido@uccentral.cl

Introducción

La realización de este estudio, aporta evidencias que pretenden ampliar una discusión fundada en torno a la intervención social, orientada a colectivos relevantes que se encuentran en los extremos de la trayectoria de vida, como es el caso de personas mayores y de niños y niñas en edad escolar, quienes articulados en torno a desafíos sociales y educativos, pueden generar diseños de intervención innovadores, que enlacen el ejercicio de sus derechos individuales y sociales, favorezcan el mejoramiento de sus condiciones de vida y fomenten la solidaridad intergeneracional. Para ello, los múltiples discursos y miradas que emanan de sus participantes, es decir aquellos que han vivido y experimentado el Programa AS desde distintos roles, resultan esenciales para alcanzar los propósitos indicados.

En virtud a lo indicado y a modo de contextualización, la carrera de Trabajo Social de la Universidad Central de Chile, a partir de 2017 se vinculó con el programa AS, a efectos de disponer mayores antecedentes, que dieran cuenta de las complejidades y potencialidades de la experiencia, identificando hallazgos del proceso tanto desde la perspectiva de voluntarios AS, como de sus beneficiarios.

Dicho acercamiento se concretó a partir de 2018, mediante dos proyectos interprofesionales liderados por académicos y estudiantes de la carrera de Trabajo Social¹, que incluyeron además a las carreras de Psicología, Terapia Ocupacional y Enfermería, cuyo financiamiento provino de recursos internos, mediante fondos concursables, del área de Vinculación con el Medio de la misma entidad universitaria, enfocados a fortalecer e indagar algunos ámbitos del Programa AS, que contó con el patrocinio de SENAMA y que se estructuró en dos etapas.

La primera, en 2018, denominada *Asesores Seniors: De regreso a la Universidad*, se enfocó a identificar la valoración de las personas mayores frente a la experiencia y desafíos del voluntariado, integrando adicionalmente capacitaciones *ad hoc*. Su implementación se desplegó en seis regiones del país, cuya concreción se articuló en torno a dos sesiones, la prime-

1. Coordinado por Dra. Ana María Galdames Paredes.

ra, destinada a identificar el desarrollo del programa desde la mirada de AS, y la segunda sesión, utilizada para capacitar, en formato taller, temas requeridos por los propios participantes, específicamente autocuidado, redes sociales, y características biopsicosociales de niños y niñas en el contexto actual.

La segunda, en 2019, llamada *Vínculo intergeneracional educativo* (2019), se abocó a identificar la valoración de la experiencia desde la perspectiva de familias de niños y niñas del Programa, de la Región Metropolitana, que fueron entrevistados en sus domicilios, por una dupla psicosocial, en la que además, se entregó un cuadernillo de apoyo respecto a los roles y funciones de las y los AS, cuyos contenidos fueron validados por un grupo de voluntarios y profesionales de las instituciones del proyecto.

Ambas etapas permitieron concretar el estudio que se describe en los siguientes apartados, justificado en la necesidad de contar con mayores antecedentes respecto al trabajo desarrollado en dicho programa, desde la perspectiva de sus actores, contemplando las potencialidades y aprendizajes vinculados a la intervención social, con el sello intergeneracional descrito.

Para el desarrollo del artículo se presentan antecedentes generales y específicos que permiten situar el tema en estudio, donde se contemplan aportes de investigaciones nacionales e internacionales, enfatizando aspectos relativos al proceso de envejecimiento en el contexto contemporáneo, los impactos psicosociales de los programas de voluntariado con enfoque intergeneracional, en la perspectiva del envejecimiento activo y la solidaridad intergeneracional, el apoyo socioeducativo en función del derecho a la educación en la infancia, especialmente respecto de colectivos que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social y el contexto del programa de voluntariado AS. En un segundo momento, se explicita de manera formal el método utilizado, dando a conocer que se trata de una investigación descriptiva, cuyo enfoque es cualitativo, de carácter fenomenológico, en la que se recurre tanto a entrevistas grupales, en el caso de voluntarios y voluntarias de distintas regiones del país en 2018, como a entrevistas individuales/o colectivas a integrantes de familias de esco-

lares pertenecientes al programa, residentes en la Región Metropolitana en 2019. El propósito de la recolección de información es rescatar las múltiples miradas respecto a la experiencia desde la perspectiva de sus actores. En un tercer momento, se describen y analizan los resultados originados de la información recogida, estableciendo categorías emergentes asociadas al objetivo del estudio. Finalmente, se entregan conclusiones y reflexiones, que dan cuenta por una parte, sobre la necesidad manifiesta de quienes integran el voluntariado respecto a mayor formación en torno a las características situadas de niños y niñas y sus contextos y por otra, la amplia valoración que se tiene por parte de las familias beneficiarias acerca del vínculo intergeneracional construido entre niños y niñas y personas mayores, que no sólo se relacionan con una mejora en los resultados escolares, sino también con el aporte generado a las expectativas y motivaciones vitales de éstos, que se traspasan del ámbito individual y se extienden al sistema familiar.

1. Antecedentes

En las últimas décadas, Chile ha debido enfrentar un significativo cambio demográfico, principalmente por el descenso en la tasa de natalidad y el incremento de la esperanza de vida, demostrando que en la actualidad el 19,3% de la población tiene 60 años o más (CASEN, 2017). De acuerdo a proyecciones entregadas por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020), indican que para 2050, dicho segmento etario alcanzará el 31,2% de la población nacional, lo que ubica al país, junto con Cuba y Uruguay, como las zonas más envejecidas de Latinoamérica. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de fomentar una orientación hacia las personas mayores entendidas como sujetos de derecho y de capacidades, apuntando a su bienestar integral y justificando estudios enfocados en esta área. Los datos indicados son consistentes con el proceso de envejecimiento poblacional global, que se configura como un fenómeno planetario, que presenta importantes implicancias en el área política, económica y social, pues conlleva múltiples necesidades de salud,

previsión, trabajo, vivienda, recreación y educación, entre otras, que han influido en los cambios estructurales, sociales y culturales que ha experimentado la sociedad, al modificar el estilo en que las personas desarrollan sus trayectorias vitales.

En ese orden, se constata que un importante número de personas mayores, mantienen sus capacidades físicas y mentales plenamente funcionales y por ello, la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, realizada en Madrid (ONU, 2002), promueve la capacitación y habilitación de este colectivo, para que participen plena y eficazmente en sus contextos de pertenencia, lo que se encuentra en la línea de lo que se ha denominado *Vejez Activa* (Pizarro 2001), definida de la siguiente manera:

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 [...] permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que se les proporciona: protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia (OMS, 2002, p.79).

Por lo descrito, la calidad de vida de las personas mayores se ve determinada en gran medida por su capacidad para mantener la autonomía, el funcionamiento y la promoción del envejecimiento activo. Supone entonces, promover y articular no sólo la responsabilidad personal sino también “el encuentro y la solidaridad intergeneracional y la creación de entornos favorables que hagan que las decisiones saludables sean decisiones fáciles” (Limón, 2018, p. 53).

En este ámbito, dentro de las actividades en la que las personas mayores han ido ocupando espacios de participación, se encuentran aquellas destinadas al voluntariado, que se han erigido como una importante fuente de satisfacción, sociabilidad y autovalidación, ya que aportan beneficios individuales, como una mejora en la au-

toestima, sentimientos de utilidad, retraso de la mortalidad, mayor motivación vital, nuevos roles que les brindan mayor satisfacción con la vida y posibilidades de seguir desarrollando sus capacidades, disminución de síntomas depresivos en comparación a pares que no realizan actividades de voluntariado, entre otros. (Bukov, Maas & Lampert, 2002; Agulló, M., Agulló, E. & Rodríguez, 2002; Karotky, 2003; Windsor, Anstey & Rodgers, 2008; Gutiérrez y Hernández, 2013).

Más aun, cuando se trata de fomentar el vínculo entre distintas generaciones, se demuestran una serie beneficios adicionales, como una disminución de discriminación por edad, promoviendo una sinergia psicosocial que mejora la salud y el bienestar de quienes integran estos colectivos (Cohen-Mansfield & Jensen, 2017; Skropeta, Colvin & Sladen, 2014).

Adicionalmente, es posible encontrar investigaciones en el ámbito de la salud física, que dan cuenta que las personas mayores que practican de forma regular el voluntariado con niños y niñas quemar un 20% más de calorías a la semana, presentan menos caídas y disminuyen el uso de aparatos ortopédicos, como el bastón, en comparación con personas de similares características no voluntarias (Maños, Pinazo, Sáez y Sánchez, 2006). Asimismo, en el caso de niños y niñas, se ha encontrado que cuando participan en este tipo de programas, se logran puntuaciones más altas de aceptación social por parte de adultos en general (Femia, Zarit, Clancy, Jarrott y Bruno, 2008). Específicamente respecto a estudiantes que son asistidos en procesos de mejora de su rendimiento escolar, liderados por personas mayores, aumentan y/o nivelan sus calificaciones, incrementan su sensación de logro, fortalecen su autoestima y confianza, mejoran la interacción con sus pares, muestran una mayor disposición a participar en clases, disminuyen estereotipos en torno a la vejez y adquieren una imagen positiva de las personas mayores (Langhout, Rhodes & Osborne, 2004; Karcher, 2008; Wood & Mayo-Wilson, 2012; Moreno, Martínez de Miguel & Escarbajal de Haro, 2018).

En torno a estas experiencias, en Chile, desde el año 2004, se encuentra el Programa de Voluntariado País de Mayores, perteneciente al Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENA-MA), también conocido como *Programa Asesores Seniors*, que vincula a personas mayores, especialmente profesores y profesoras jubilados, con niños y niñas pertenecientes a familias en situación de alta vulnerabilidad social del Programa Familias, del Sistema Intersectorial de Protección Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, que cursan entre 2º y 8º básico, y que presenten un desempeño escolar deficitario. A éstos, se les otorga apoyo socioeducativo, consistente en un refuerzo escolar semanal. Habitualmente se asignan dos niños por cada voluntario, y las clases- por protocolo- deben realizarse en el domicilio de los estudiantes, de allí que sus voluntarios:

Entregan sus conocimientos y experiencias para que los estudiantes mejoren su rendimiento escolar y refuercen su autonomía, fomentando hábitos de estudio e involucrando a sus familias en el proceso educacional. Cada voluntario desarrolla un plan de trabajo para cada niño. El programa fomenta la participación ciudadana/ comunitaria de los mayores y el desarrollo de relaciones intergeneracionales (SENAMA 2020, s/p).

Esta labor reviste un amplio interés, dado que uno de los ámbitos más relevantes dentro de la agenda pública del país, dice relación con la equidad y la calidad de la educación para niños, niñas y jóvenes, siendo una muestra de ello la obligatoriedad de 12 años de educación que se establece desde 2003 a nivel constitucional, mediante la Ley N° 19.876. Sin embargo, hay diversas evidencias que muestran que solo un 42,3% de los estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad logra una trayectoria real ajustada a la trayectoria teórica, en contraste con el 66,6% de los estudiantes no vulnerables que lo consiguió (MINE-DUC, 2017).

De hecho, la deserción escolar genera una serie de problemáticas, ya que conlleva costos sociales e individuales, entre los que se encuentran: el impacto negativo a nivel

de capital humano de la fuerza de trabajo y su asociación con una mayor probabilidad de desempleo al contar con oportunidades más limitadas de continuar con los estudios (Rumberger y Lamb, 1998; Kaufman, Alt & Chapman, 2004). Además, se evidencia la disminución de posibilidades de movilidad social que genera la reproducción intergeneracional de las desigualdades (Santos, 2009; Espíndola y León, 2002). Más aún, el tema educativo se complejiza considerando la alta segmentación del sistema educacional chileno, que no solo influye en los resultados académicos sino también en el bienestar subjetivo y social de sus estudiantes (OCDE, 2017). En ese ámbito, niños y niñas que se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad social, se ubican principalmente en las escuelas municipales, en las que se presentan los mayores índices de desventajas educativas y desde el modelo ecológico, como lo señala Ruzeto (2016) “las dificultades de los estudiantes no solo provienen de los estudiantes mismos y sus familias, sino que también de las condiciones de las escuelas, las familias y de la comunidad que afecta el logro de las metas educativas” (p.455).

En Chile, se identifican investigaciones de carácter local respecto al Programa AS, como el estudio realizado en la Región del Bío Bío, con enfoque cuantitativo, destinado a comparar el nivel de bienestar psicológico entre 30 personas mayores voluntarias y 30 personas no voluntarias del programa *Asesores Seniors*, a través de la aplicación de un cuestionario para evaluar predictores biosociodemográficos junto con la escala Bienestar Psicológico de Ryff. Mediante un análisis univariado y bivariado, el estudio concluye que los voluntarios AS presentan un nivel de bienestar psicológico significativamente mayor de aquellos que no desarrollan esta actividad (Ferrada y Zabala, 2014).

Posteriormente, en la misma zona, se indaga por medio de un estudio cualitativo, la importancia atribuida a la experiencia del voluntariado, mediante entrevistas individuales y grupales a 5 voluntarios AS, 6 adultos responsables de niños y niñas beneficiarias y entrevistas a 6 estudiantes del programa, mediante técnicas lúdicas y gráficas. Sus resultados indican que participar en el Programa ha

contribuido a erradicar estereotipos negativos en torno a la vejez; fomentar el envejecimiento activo, promover la participación, aumentar el empoderamiento de las personas mayores y adicionalmente ha beneficiado a niños y niñas en sus trayectorias escolares (Monsalve-Reyes, Parada, Ormeño y Gómez, 2019).

Ambos estudios aportan a vislumbrar las oportunidades que reúnen este tipo de experiencias, cuyos aprendizajes, incidencias y proyecciones, en el campo de la intervención social aún son escasas en el contexto nacional.

2. Método

Para abordar el propósito de indagar la valoración de la experiencia del programa de voluntariado, desde la perspectiva de los propios voluntarios y las familias beneficiarias, el estudio se dividió en dos fases.

La primera fase, realizada en 2018, planteó como propósito recoger información de los propios voluntarios, a través de entrevistas grupales en diferentes regiones del país, que incluyó a 84 personas, de las regiones y comunas que se indican en la tabla siguiente:

**Tabla n° 1:
Entrevistas grupales según Región y comuna 2018**

Región	Comuna	Número	Hombres	Mujeres
Región de Coquimbo	Coquimbo, La Serena, Vicuña	8	0	8
Región de Valparaíso	Valparaíso, Villa Alemana, Viña del Mar	15	4	11
Región Metropolitana	Santiago, Maipú, San Miguel	12	4	8
Región de O'Higgins	Machalí, Pichidegua, Rancagua	14	4	10
Región del Maule	Talca, Curicó	17	5	12
Región del Bío Bío	Concepción	18	5	13
Total		84	22	62

Fuente: Elaboración propia

La segunda fase (2019) estableció como objetivo identificar la valoración del programa desde la mirada de integrantes de familias de niños y niñas beneficiarias del programa, dentro de la Región Metropolitana, mediante entrevistas realizadas por duplas psicosociales, realizadas en sus domicilios, articuladas previamente vía telefónica y en coordinación con SENAMA y el Programa Familias, Seguridades y Oportunidades, Región Metropolitana, para constatar la voluntad de participar en la actividad, de acuerdo a la especificación que se señala en la siguiente tabla:

**Tabla n° 2: Entrevistas grupales familiares según comuna
Región Metropolitana 2019**

Comunas	Número de familias voluntarias	Hombres	Mujeres
Colina	1	0	2
Estación Central	3	1	3
La Florida	3	2	3
Padre Hurtado	4	2	4
Santiago	4	3	4
Total	15	8	16

Fuente: Elaboración propia

La información recogida entre 2018 y 2019, a través de las entrevistas semiestructuradas grupales y familiares, se operacionalizaron mediante guiones temáticos, en los cuales las preguntas se agruparon y orientaron para responder los propósitos planteados por la investigación. El proceso de interpretación de la información fue procesado mediante un análisis de contenido temático (Clarke & Braun, 2017), en el que se identificaron aspectos centrales del corpus de datos, a partir de un conjunto de hallazgos representativos emergentes, que permitieron determinar categorías temáticas que sustentaran el análisis y las conclusiones de la investigación.

3. Resultados

3.1. Valoración de la experiencia de voluntarios y voluntarias

Se destaca a través de las entrevistas grupales realizadas en las distintas regiones, que los roles de las y los AS son múltiples y variados, en función a la complejidad de la población atendida, aun cuando se definió como central el orientado al apoyo socioeducativo a niños y niñas para reforzar su autonomía, fomentar hábitos de estudio e involucrar a sus familias en el proceso educacional, lo que supone una multiplicidad de tareas asumidas, tensionadas por la complejidad del contexto en que sitúan su trabajo.

A pesar de la claridad de sus propósitos, se evidencia la necesidad de contar con un marco orientador que facilite identificar prioridades y límites de su tarea.

Cada uno tiene que hacer su plan de trabajo, antes había un cuadernillo, pero eso se perdió y hace falta más orientación. En todo caso como yo fui profesor normalista, me las arreglo, pero sería bueno saber hasta dónde llegamos. A veces uno se dedica a aconsejar y no a reforzar, es difícil, aunque uno lo hace de corazón (Grupo Región Metropolitana, entrevistado 5)

Junto a ello, la multiplicidad de funciones y necesidades de las y los AS resultan en algunas ocasiones confusas y tensionan las tareas que deben realizar, superponiéndose diversos objetivos y metas:

A veces te toman como psicóloga, abogada, asistente social, amiga, confidente y eso tiene que ver con que no los han informado bien. A mí me incomoda eso, porque cuando trabajaba era parecido, pero ahora los problemas que tienen los niños y las familias son graves. Uno los quiere y por eso quiere ayudarlos (Grupo Región del Maule, entrevistada 12).

Dado que este proceso genera relaciones interpersonales significativas, que pueden potenciar el desarrollo socioemocional y cognitivo de niñas y niños, efectivamente se reconoce la necesidad de contar con un conjunto de herramientas orientadas a fortalecer habilidades, destrezas y competencias en ámbitos sociales familiares, educativos y comunitarios, coincidentemente a lo planteado por Jara, Ochoa y Sorio (2017), las cuales suponen el manejo de algunas estrategias específicas, especialmente considerando con las características de los niños y niñas en el complejo contexto social en el que se sitúan.

También me acuerdo de que la mamá siempre le decía que era flojo, que no servía para nada. Me costó cambiar eso y quizás hubiera sido bueno, entonces yo me preguntaba ¿Me corresponde hablar este tema? ¿Debo involucrarme? ¿Cómo lo hago? Lo conversé con algún colega que hace lo mismo que yo y ahí fui haciendo algo, pero me gustaría tener en claro cuál es mi rol, qué puedo y no puedo hacer. (Grupo Región de Valparaíso, entrevistado 4).

Además, de acuerdo con la información generada en las entrevistas, se identifica una brecha generacional, a partir del uso cotidiano de las tecnologías por parte de niños y niñas, en la que las y los AS no presentan suficiente claridad respecto a su abordaje y potencialidades, atendiendo al impacto en el ámbito educativo de las nuevas tecnologías de la información

y la comunicación, lo que genera dificultades y nuevos desafíos (Solectic et al., 2015).

Cuesta sacar a los niños de internet, de los juegos, me gustaría que nos entregaran lineamientos respecto al tema ¿Lo incorporo o no en las clases? (Grupo Región del Maule, entrevistada 4).

Si bien es cierto, las y los AS son profesionales con larga experiencia en el ámbito educativo, de al menos 25 años, se detectan algunas problemáticas derivadas del contexto,

Hay familias muy dañadas, muy vulnerables, por ejemplo, estamos haciendo clases y hay gritos, a veces uno encuentra a la mamá llorando, o tú le preguntas al niño si comió algo y te dice que solo se quedó con el almuerzo de la escuela. A mí me gustaría conocer un poco más de las familias (Grupo Región del Maule, entrevistada 15).

De lo anterior es posible derivar la necesidad de que los AS reconozcan redes de apoyo social a nivel local identificando recursos comunales y territoriales que permitan contar con algunas respuestas a las necesidades manifestadas por las familias.

Me da pena cómo viven, sin recursos, sin hábitos, sin orden, con muchas carencias afectivas que uno no veía tan fuerte hace 10 años atrás, algunas veces me encuentro impotente para ayudar, no sé dónde pueden ir para pedir ayuda. Yo sé que no es mi papel, pero por lo menos me gustaría saber dónde podrían ir, no sé a la municipalidad, a algún centro de ayuda (Grupo Región de Valparaíso, entrevistado 6).

Por lo referido, parece importante para los voluntarios, contar con algún tipo de información previa, más allá de los antecedentes personales y familiares básicos, que permitirán situar su intervención, en el marco de sus propósitos y roles, de una forma más pertinente, especialmente en el ámbito educativo, otorgando las facilidades necesarias:

Creo que podríamos tener información de la escuela. Yo soy bien activa, así es que un día fui a hablar con el profesor de la niña, y no me querían atender. Tuve que explicar quién era, todavía tenía un carné del Colegio de Profesores y como uno tiene experiencia y manejo, igual me atendieron, pero deberíamos tener alguna credencial, tener posibilidad de un contacto con los profesores. Yo tuve suerte, pero eso falta, porque uno a veces se encuentra con el cuaderno en blanco, el niño no trae las guías y uno tiene que empezar a adivinar lo que están pasando en clases (Grupo Región O'Higgins, entrevistada 14).

Respecto a las condiciones que enmarcan la práctica de las y los AS, en general no favorecen su tarea, debiendo enfrentar desafíos asociados a su seguridad:

A veces he pasado susto, el barrio donde vive mi niña es peligroso, a veces salía de su casa a las 6 de la tarde y ya estaba oscuro... Más de alguna vez pasé susto, con los jóvenes que estaban tomando en las esquinas, los perros que andaban por todos lados, algunas calles sin luz... Quizás podrían darnos un teléfono de emergencia, por si nos pasa algo (Grupo Región de Coquimbo, entrevistada 5).

Por otra parte, y considerando que el voluntariado no proporciona recursos adicionales para sustentar su quehacer, a excepción de un bono de locomoción, son los propios AS quienes deben incurrir en gastos que, desde su punto de vista, en ocasiones resultan indispensables, evidenciando que, aun no siendo onerosos, generan un impacto en su presupuesto, en función a las bajas pensiones y jubilaciones que reciben los adultos mayores en el país:

A veces los niños no tienen un lápiz, una regla, una guía y eso sale del bolsillo de uno. Creo que nos deberían apoyar más en eso, aunque fueran con hojas, materiales concretos, didácticos, pero un apoyo para nosotros (Entrevistada Región del Bío-Bío, entrevistada 18).

De repente un dulce, un presente, porque le fue mejor en las notas, y con las jubilaciones nuestras no alcanza, pero no puedo llegar con las manos vacías. (Grupo Región Metropolitana, entrevistada 6).

Destacan además que estas tareas permiten mantenerse activos, motivados, pues a pesar de estar jubilados, siguen viviendo su vocación:

Cuando jubilé nunca pensé que volvería a ser profesora, pero esto te llena, lo necesitas y te vas sintiendo útil... Me obliga a tener la cabeza ocupada, preocuparme de mi apariencia y no estar pendiente de pensar tonteras. (Grupo Región Metropolitana, entrevistada 6).

En términos generales, la valoración que realizan las y los AS en función al programa y su desarrollo se estructura básicamente en torno a tres tópicos. El primero asociado a la necesidad de mayor claridad en el rol que desempeñan, el segundo vinculado a la importancia de disponer de información respecto a sus estudiantes, familias y territorio y tercero, las condiciones en que despliegan su labor.

A pesar de las dificultades y obstáculos manifiestos, las personas pertenecientes al Programa realizan sus tareas con dedicación, coincidiendo con las investigaciones que dan cuenta que las labores de voluntariado revisten un carácter motivacional, que en este caso se encuentra asociado estrechamente a la profesión docente y que se alinean a los propósitos del envejecimiento activo.

3.2. Valoración de familias beneficiarias

A partir de las entrevistas realizadas a las familias, se identificó que el programa efectivamente contribuye al apoyo académico de niñas y niños, quienes reconocieron un avance en las calificaciones de sus hijos e hijas.

Mi hijo logró subir todas las notas, estaba a punto de repetir, pero el apoyo de la profesora ayudó a salvar el año (Entrevistada 3).

Antes era terrible, pero con la paciencia de la profesora y las clases semanales salió adelante...Fue un milagro (Entrevistado 12).

Parece influir positivamente en este logro, el uso de estrategias más personalizadas, que van dando cuenta de su efectividad:

Si no hubiera sido por el profe esta cabra hubiera repetido, yo pensaba que hasta acá llegaba, si hasta pensaba que no fuera más...No tengo tiempo de ayudarla e imagínese que al final terminó con un profesor para ella sola (Entrevistada 14).

Situados partir de las necesidades de niños y niñas, las intervenciones de los y las AS permiten fomentar áreas que potencian su desarrollo, es decir, no solo se trabajan las materias propias del nivel en el que se encuentra, ya que sumando a ello se ejercitan habilidades, que pueden colaborar en el agenciamiento de su movilidad social.

De esta manera, el encuentro intergeneracional dialoga a través de los aprendizajes escolares, donde emergen situaciones que potencian el carácter dinámico de experiencias y herramientas educativas que permiten potenciar aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

Esto implica esfuerzos constantes, no obstante, la motivación permite el despliegue de estrategias diversas, ya que como señala Tenti (2009),

La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas (...) El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo (...) Estas cualidades se ponen en juego en la relación con los otros para obtener

credibilidad, confianza, para evitar o resolver conflictos, evitar tensiones (p. 40).

Desde esta línea, el reconocimiento social que este acto posee y sus potencialidades de aprendizaje, indican que no solo existe un interlocutor, si no varios, quienes escuchan la clase y opinan de los temas tratados. El reconocimiento en esta dimensión hace que el espacio de aprendizaje se nutra desde lo práctico y transite hacia una experiencia significativa para los integrantes de la familia.

El tío dejaba un papel con lo que tenía que hacer con mi hija en la casa...Menos mal, porque a mí me desespera verle la mochila, los cuadernos desordenados. Como que yo también me ordené para ayudarla y me salió la paciencia que no tenía y de los gritos y los retos, como que nos empezamos a llevar mejor (Entrevistada 2).

Del análisis de las entrevistas, emergen significativos aportes que las y los AS han ido desarrollando, articulando la dinámica familiar en torno a la experiencia educativa y las condiciones mínimas para su desarrollo:

La profe trajo más paz a mi casa, incluso me enseñó que tenía que preparar la mesa en que trabajan, que la limpiara...Al principio me enojé porque se metía en nuestras cosas y hasta pensé que me retaba, pero después como que las cosas fueron mejor, y entendí que no era de mala onda, yo llegué hasta cuarto básico, soy ignorante, pero también me he ido educando (Entrevistada 7).

Adicionalmente, las familias expresan distintas problemáticas y estas no se detienen a la hora de la clase, donde existen casos en que el foco deja de ser el niño y se ubica en el sistema familiar en su conjunto, requiriendo en algunos casos la intervención de las y los AS:

Cambió la familia con la profesora, no sé, se mejoraron las cosas...Ya ahora no me enoja ni me pongo enojona. La profesora me ayudó, incluso cuando mi pareja fue violento conmigo y me pegó, ella me aconsejó... Me dijo que eso no les hacía bien a mis hijos y antes nadie me había conversado así (Entrevistada 16).

Desde esta orientación, la experiencia de aprendizaje y de apoyo escolar se vincula a problemáticas en las cuales efectivamente las y los AS se invisten de diversos roles, como mediadores de los conflictos que las familias van expresando en el tiempo, configurándose como un apoyo importante, que es reconocido.

Por otra parte, se destaca la construcción de un vínculo afectivo, no solo entre las personas mayores que integran el programa con sus estudiantes, sino también con las familias.

Lleva dos años haciéndole clases...Y ahora es como parte de la familia, como que va naciendo un cariño, como tía, como mamá (Entrevistado 6).

Al principio mi hijo me decía que se aburría, que no le caía bien, pero después solito se preparaba para recibir al profesor, se pone contento y como que se queda tranquilo. Tiene mucha paciencia, y yo noto que mi hijo la quiere. Hasta le hizo una tarjeta cuando se sacó el primer siete (Entrevistado 9).

Pura buena onda entre mi hija y la profe, y cuando tuvo un problema se lo contó a ella y no a mí, pero se lo contó y es por el cariño y la confianza (Entrevistado 15).

Tales aspectos van construyendo una relación que se permea con la vida cotidiana, la desigualdad educativa y social, emergiendo la construcción de un vínculo importante, en el que no sólo entran en juego aprendizajes de contenidos, sino aprendizajes vitales. Como señala Maturana (2001):

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto conviven con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. (...) En la infancia, el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo. En la juventud, se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable (p. 18).

El aspecto vincular, permite el desarrollo de la trayectoria educativa que desemboca en aprovechar múltiples experiencias y aprendizajes. En relación con el vínculo afectivo entre las personas mayores y estudiantes, éste se forma, construye y mantiene progresivamente, evidenciando y potenciando la relación transformadora, que no exenta de dificultades, trasciende a niños y niñas.

A partir de lo expuesto, la valoración que realizan las familias respecto a la experiencia con los AS, principalmente se vincula a una mejora en las calificaciones, la construcción de un vínculo afectivo y la incorporación en el sistema familiar de un apoyo significativo.

4. Conclusiones

Los resultados aportados a partir de las entrevistas grupales realizadas tanto a personas mayores del programa AS, de seis regiones del país, como a representantes de familias de niñas y niños beneficiarios del programa de voluntariado de cinco comunas de la Región Metropolitana, posibilitan la identificación de una serie de hallazgos, que resultan centrales en función a la valoración del programa.

Por un lado, las y los AS manifiestan una serie de inquietudes y necesidades respecto al desempeño de su rol, en la que emerge como necesidad clarificar su ámbito de actuación y los límites que resultan de estas, dada la com-

plejidad de un contexto caracterizado por la vulnerabilidad social en la que se sitúan niños y niñas y que en ocasiones también emerge de sus sistemas familiares.

Además, aparece la necesidad de mayor formación en torno a las características situadas de niños y niñas, sus escenarios sociales, escolares, familiares y comunitarios, que pueden proveer de mayores recursos y estrategias que les favorezcan, destacando además la necesidad de resguardar algunas condiciones y recursos que faciliten su labor, en la que rescatan la experiencia como una contribución a su bienestar individual.

Desde las familias beneficiarias, principalmente se hace alusión al cumplimiento del logro de los aprendizajes de los estudiantes, reflejado en la mejora de sus calificaciones, incorporando además la construcción de un vínculo afectivo no sólo con los niños y niñas, sino también con sistema familiar, reconociendo a las y los AS como un apoyo significativo frente a las dinámicas complejas que en ocasiones vivencian.

A partir de lo indicado, parece ineludible reflexionar en torno a los desafíos que impone la nueva arquitectura demográfica del país y el mundo, que requieren nuevas coordenadas y propuestas teóricas, metodológicas y éticas que respondan de manera pertinente, compleja y problematizadora al contexto, siendo el programa de voluntariado analizado, un ejemplo en el que a partir de la confluencia de distintas generaciones, se provoca una sinergia transformadora, que se potencia a propósito del mejoramiento del desempeño escolar y que facilita un encuentro virtuoso de quienes se encuentran en los extremos del curso de la vida: las personas mayores y los niños y niñas.

De aquí emerge la noción de innovación en la articulación intergeneracional, que puede ser recogida por la política pública y por los programas sociales, que remite a modos nuevos de hacer e implementar procesos de colaboración, de solidaridad, atendiendo a lo postulado por Cortez y Matus (2015), quienes hacen referencia a proyectos ético-políticos que más allá de sus indicadores cuantitativos, tienen como horizonte de sentido la búsqueda

de una sociedad más solidaria y sostenible, que permite fortalecer el tejido social, cada vez más debilitado en el escenario contemporáneo.

Lo expresado precedentemente, adquiere relevancia si se considera que el trabajo de los gobiernos locales con las personas mayores, de acuerdo a estudio realizado por la Asociación de Municipalidades (2017), en 245 municipios, equivalente al 80% de los existentes en el país, señala que el foco de intervención está orientado a acciones conmemorativas, de recreación y de atención u orientación, respecto de beneficios del Estado y entrega directa de bienes y recursos, que aun cuando responden a determinadas y legítimas necesidades, dejan en un lugar secundario el apoyo a programas, que claramente fomentan espacios de participación con mayores niveles de autonomía y solidaridad y que podrían tener una mayor presencia al articularse con organismos como el SENAMA.

Esto no implica, bajo ningún punto de vista, concebir acríticamente el voluntariado y la articulación intergeneracional, como remediales frente a las manifiestas condiciones de desventaja, inequidad, desigualdad e injusticia social que se evidencia en el país, especialmente en los escenarios sociales en los que se desarrollan niños y niñas, que de manera frecuente son normalizados para explicar e interpretar las complejas y deficitarias trayectorias educativas en las que transitan y que generan la desesperanza, la indiferencia y la ausencia de un legítimo compromiso social. Tampoco implica justificar la precariedad respecto a las condiciones en las que se desenvuelven las y los Asesores Seniors, en función a recursos, seguridad y capacitación.

Por el contrario, la visibilización de estos programas, tomando en cuenta las voces de sus actores, permite relevar la importancia de los apoyos escolares, especialmente atendiendo a la singularidad de niños y niñas, que no debieran ser rotulados como “vulnerables” sino como sujetos de derechos y potencialidades, con necesidades educativas, afectivas y sociales diversas, cuyo reconocimiento permite atender a las estrategias de apoyo que las y los AS a partir de su formación y experiencia docente van sustentando e implementando.

Por último, se estima la necesidad de mayor reconocimiento público que visibilice programas que fomenten la articulación intergeneracional asociada al ámbito educativo, como una estrategia de apoyo a las políticas públicas y al compromiso nacional que tenemos para mejorar las condiciones y la calidad de vida tanto de personas mayores como de niños y niñas.

En este punto resulta importante considerar que la intervención social incluye un quehacer teórico, metodológico y ético articulado con los problemas sociales, que progresivamente debe ir trabajando de manera interdisciplinaria e interprofesional, considerando de manera permanente a los actores involucrados.

Finalmente parece insoslayable fomentar el análisis situado y complejo de los contextos específicos en los que se intervienen, que permitan vislumbrar posibilidades y caminos, que, en definitiva, tienen como horizonte la reducción de brechas ante el efectivo ejercicio de derechos de las personas.

Referencias

- Agulló, M., Agulló, E. & Rodríguez, J. (2002). Voluntariado de mayores: ejemplo de envejecimiento participativo y satisfactorio. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (45), 107-128.
- Asociación de Municipalidades de Chile (2017). *El trabajo de los municipios a favor del Adulto Mayor*. Dirección de Estudios. Recuperado de <http://www.amuch.cl/wp-content/uploads/2017/05/ESTUDIO-MUNICIPIOS-Y-TERCERA-EDAD.pdf>
- Bukov, A., Maas, I. y Lampert, T. (2002). *Social participation in very old age: cross-sectional and longitudinal findings from BASE*. Berlin: Aging Study. J Gerontol
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis. The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cohen-Mansfield, J. & Jensen, B. (2017). Intergenerational Programs in Schools. *Journal of Applied Gerontology*, (36), 254-276. Doi: 10.1177/0733464815570663

- Cortez, F. y Matus, T. (2015) *Innovación Social Efectiva. Una propuesta de evaluación para programas sociales*. Santiago de Chile: Producción editorial integral.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62.
- Femia, E., Zarit, S., Clancy, B., Jarrott, S. & Bruno, K. (2008). Intergenerational preschool experiences and the young child: Potential benefits to development. *Early Childhood Research Quarterly*, (23), 272-287. Doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.001
- Ferrada, L. y Zavala, M. (2014). Bienestar psicológico: adultos mayores activos a través del voluntariado. *Revista Ciencia y Enfermería*, 20 (01), 123-130. Doi: 10.4067/S0717-95532014000100011
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (21), 213-235.
- Jara, P., Ochoa, F. y Sorio, R. (2017). *Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil Evidencias y desafíos*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Las-tutor%C3%ADas-como-estrategia-para-apoyar-procesos-de-inclusi%C3%B3n-social-juvenil-Evidencias-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- Karcher, M. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School - based Mentoring. *Society For Prevention Research*, 9(99), 99-113. DOI: 10.1007/s11121-008-0083-z.
- Karotky, S. (2003). *Los adultos mayores voluntarios en Uruguay: Descripción y perfiles*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Kaufman, P., Alt, M. & Chapman, C. (2004). *Dropout Rates in the United States: 2001 (NCES 2005-046)*. US Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Langhout, R., Rhodes, J., & Osborne, L. (2004). An Exploratory Study of Youth Mentoring in an Urban Context:

- Adolescents Perceptions of Relationship Styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 293 - 306.
- Ley N° 19.876 (2003, 23 de mayo). *Sobre Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>.
- Limón, M. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Revista Aula Abierta*, 47(1), 45-54.
- Maños, F., Pinazo, S., Sáez, J. y Sánchez, M. (2006). *Los centros intergeneracionales en la atención a la dependencia. Fundamentos, funcionamiento y resultados*. Madrid: IMSERSO.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Edición Dolmen Ensayo.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN). Resultados Adultos mayores*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social y Familia
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). *Documento de Resultados: Personas Mayores, envejecimiento y cuidados*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/grupos-poblacion/Documento_de_resultados_Personas_mayores_envejecimiento_y_cuidados_31.07.2020.pdf
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2017). *Traectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Documento de trabajo N° 5. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/3-DOC-DE-TRA-BAJO-N%C2%BA-5-KIT-1.pdf>
- Monsalve-Reyes, C., Parada, M., Ormeño N. y Gómez, V. (2019). Relaciones intergeneracionales: profesoras seniors con niños y niñas del Programa Socioeducativo, Penco, Chile. *Revista Perspectivas*, (33), 57-68. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/2049/1832>

- Moreno, P., Martínez de Miguel S., & Escarbajal de Haro, 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. <https://doi.org/10.35362/rie7723158>
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. New York: Naciones Unidas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Santiago: OCDE. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/2017/11/22/publicacion-revision-las-politicaseducativas-chile-desde-2004-2016/>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(2), 74-105.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449-462.
- Rumberger, R. & Lamb, S. (1998). *The early employment and further education experiences of high school dropout: a comparative study of the United States and Australia. Paper prepared for the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1925643.pdf>
- Servicio Nacional del Adulto Mayor (2000). *Voluntariado País de Mayores*. Recuperado de <http://www.senama.gob.cl/voluntarios>
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE).

- Skropeta, C. Colvin, A. & Sladen, S. (2014). An evaluative study of the benefits of participating in intergenerational play-groups in aged care for older people. *BMC Geriatrics*, (14), 109. Doi: 10.1186/1471-2318-14-109
- Soletic, A., Sarsale, C., Terbeck, E., Caspani, M., Croci, P., Ivanissevich, R., & Busch, S. (2015). *Ciencias Sociales y Tic: Orientaciones para la enseñanza. Programa Nacional Conectar Igualdad - ANSES - Guía Didáctica*. Recuperado de <https://www.fundacionluminis.org.ar/editorial/programa-nacional-conectarigualdad-anses/>
- Tenti, E. (2009). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Windsor, T., Anstey, K. & Rodgers, B. (2008). Volunteering and psychological well-being among young-old adults: how much is too much? *Gerontologist*, 48(1), 59-70.
- Wood, S. & Mayo-Wilson, E. (2012). School - Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta - Analysis. *Sage Journals, Research on Social Work Practice*, (22), 257-269.

Capítulo II

Retos de la intervención en contextos de diversidades culturales

Entre continuidades y rupturas, dos décadas de formación inicial de docentes de educación indígena con perspectiva intercultural en Veracruz, México

Reynaldo Castillo Aguilar*

Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Enrique C. Rébsamen, México

María Cristina Cuevas Gayosso**

Universidad Pedagógica Veracruzana, México

Claudia Morales Silva***

Universidad Pedagógica Veracruzana, México

Resumen

El paisaje cultural mexicano representa una diversidad de diversidades, de sur a norte, de este a oeste. Al interior de sus 32 entidades federativas y más allá de sus fronteras geográficas, interactúan diversos pueblos indígenas, con grupos de población que aquí denominaremos, genérica y simplistamente “mestiza”, los miembros de estos grandes grupos reclaman, a través de diferentes medios y con logros diferenciados, derechos a servicios de salud, seguridad pública y de educación. Sin embargo, los integrantes del primer contingente además buscan que estos servicios tengan pertinencia social y cultural. En este escenario nacional el estado de Veracruz tiene un importante reto, el de ofrecer servicios educativos a sus diez

*Pedagogo y Doctor en Educación por la Instituto Veracruzano de Educación Superior. Ex Secretario Académico y ex Rector de la Universidad Pedagógica Veracruzana, entre otros cargos educativos desempeñados en Veracruz. Fue integrante de la Comisión para la Evaluación y Programación para la Educación Indígena, del Consejo Interinstitucional Veracruzano de la Educación, de la Secretaría de Educación de Veracruz. Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Enrique C. Rébsamen. E-mail: recastillo6@gmail.com

**Antropóloga y Maestra en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente se desempeña como jefa del Departamento de Investigación en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Es integrante de la Comisión para la Evaluación y Programación para la Educación Indígena, del Consejo Interinstitucional Veracruzano de la Educación, de la Secretaría de Educación de Veracruz. E-mail: mcriscuevas@yahoo.com.mx

***Antropóloga y Doctora en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Superior, en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Es integrante de la Comisión para la Evaluación y Programación para la Educación Indígena, del Consejo Interinstitucional Veracruzano de la Educación, de la Secretaría de Educación de Veracruz. E-mail: upvdialogo@gmail.com

regiones culturales y sus respectivos pueblos indígenas, que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida. El presente escrito presenta un análisis de los esfuerzos de acciones locales para asegurar a los pueblos indígenas una educación a la altura de sus necesidades y expectativas socioculturales.

Palabras clave: política educativa, educación indígena, interculturalidad y formación docente.

Introducción

Desde hace veinte años que en Veracruz se han desarrollado programas y acciones educativas diversas, las cuales han sido estudiadas por Salmerón y Porras (2010) quienes advierten que, a pesar de los esfuerzos realizados en las cuatro últimas décadas por la política federal orientada a la educación indígena, a la fecha encontramos serias asimetrías entre los servicios y los resultados educativos, de las regiones culturales donde viven y se desarrollan los pueblos originarios del país y los de la población mayoritariamente mestiza que vive en los contextos urbanos y rurales.

Por su parte Niembro y Mendoza (2017) estudian exhaustivamente al subsistema de educación indígena de Veracruz, presentando un diagnóstico que contiene una serie de indicadores relacionados con el perfil de los docentes y su formación continua, el currículum vigente, las lenguas originarias, entre otros. A partir de la evidencia empírica construyen recomendaciones de política educativa, orientadas a garantizar una educación social, pedagógica y lingüísticamente pertinente con las necesidades y expectativas de los pueblos originarios.

La intención de este escrito es presentar un análisis de los esfuerzos locales, para asegurar a los pueblos indígenas una educación a la altura de sus necesidades y expectativas socioculturales. Para el logro de dicho propósito hemos estructurado este artículo en cuatro apartados: el primero, nos lleva a identificar y a reflexionar sobre el contexto en el que se diseñó y operó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Ru-

ral e Indígena (LEPPRI) desde una universidad estatal, como es la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). En el segundo se repasan los embates de las autoridades educativas que provocaron el cierre de la LEPPRI. En el tercero, generamos una reflexión que pretende evaluar lo hecho, para proponer acciones de mejora a partir de lo aprendido en el proceso de construcción, implementación y desaparición de la licenciatura. En el cuarto se analizan las políticas para la formación inicial de docentes federal y estatal, con la intención de identificar qué se puede esperar en un futuro mediano, respecto a la posible aparición de acciones de formación docente, como fue la LEPPRI.

Por último, las conclusiones, sintetizan lo que consideramos una necesidad y deuda histórica nacional y estatal, formar a las y los docentes del y para el medio indígena, desde lo que ellos como actores centrales de su práctica conciban, en conjunto con los actores institucionales educativos.

1. Rebobinando el pasado, la problemática de la educación indígena de Veracruz y la estrategia de intervención intercultural en el 2000

Describir y analizar lo que sucedía en el mundo a finales de los noventa es una tarea compleja, no obstante, es necesario recordar algunos de los principales acontecimientos que podemos identificar como “útiles” para caracterizar el contexto internacional en el que se gestó la LEPPRI, como un programa de formación inicial de docentes de educación preescolar y primaria para el medio indígena. Comenzaremos señalando que, en aquel momento, había pasado una década de la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a partir del cual se comprometen los gobiernos firmantes al reconocimiento y respeto de los derechos de los pueblos indígenas y tribales, México ratificó este acuerdo en 1990.

De igual manera, en aquel momento, ha pasado casi una década de la caída del muro de Berlín, a partir de lo cual se pensaba a *grosso modo* que el mundo se homo-

geneizaría política y económicamente, lo cual implicaría la imposición de una cultura sobre las demás. Como respuesta al horizonte anterior, poco antes de llegar a la mitad de los noventa aconteció el levantamiento Zapatista en el sur de México, lo que le mostró al mundo que había otras “realidades” y opciones político-económicas.

Asimismo, en los noventa se fortalecen los tratados de comercio internacional, incrementando la dependencia entre países y algunas regiones del mundo; a la par, Manuel Castells (2006) nos lleva a identificar a la “sociedad de la información”, y sus características, en la cual estamos inmersos. Se vuelven más accesibles los dispositivos tecnológicos como son las computadoras y la conectividad digital a través del internet.

Se consolida la existencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s), como fuente de impacto permanente en el modo en el que se desarrolla la vida humana. Estas transformaciones producto de la aparición y uso masificado de las TIC’s, las experimentamos en diferentes planos, como la comunicación, la economía, la educación, el comercio, etc. También, en los noventa se incrementan los procesos de deforestación y, por lo mismo, aparecen nuevas formas de entender y abordar las crecientes y complejas problemáticas ambientales.

De igual manera se hacen presente los movimientos multiculturales (Dietz, 2012) y la lucha de sus miembros por vivir de acuerdo con las promesas de democracia de los diversos países, en los cuales habitaban sujetos con identidades culturales diversas y no hegemónicas. Es en la década de los ochenta y en la de los noventa que empieza a obtener frutos; especialmente, a partir de reconocimientos en el espacio institucional, particularmente en el escolar. Aparecen estudios de la mujer, de juventud, afros, chicanos, etc., elaborados por los propios sujetos; con lo cual se promueven acciones afirmativas que impulsan la presencia de estos actores generalmente invisibles, o más bien, invisibilizadas sus condiciones de vida por las instituciones de los estado-

Nación contemporáneos.

En el plano nacional, a principios de los noventa se firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el cual favorece un tipo de comercio con Estados Unidos de Norteamérica y que regula a nuestro país, así como a la región, de acuerdo con las reglas que preestablecía; uno de los ámbitos que subordinaba era el de la producción campesina, con lo cual socavaba la soberanía alimentaria. El mismo año que se firma el TLCAN, se le quitan tres ceros a la moneda mexicana, con lo cual se experimenta una de las peores devaluaciones del peso y se intensifica la emigración de connacionales principalmente a los Estados Unidos de Norteamérica.

Aunque ya lo señalamos en el plano internacional, en el nacional no deja de ser importante mencionar el levantamiento Zapatista, una de sus principales consecuencias fueron los Acuerdos de San Andrés Larrainzar (Acuerdos del Gobierno Federal y el EZLN, 1996) que, aunque no llegaron a ser cumplidos ni asumidos a cabalidad por el gobierno mexicano, los Acuerdos de San Andrés, en general, establecían la demanda por el respeto a los derechos de los pueblos y culturas indígenas. Desde 1991 el convenio 169 de la OIT había implicado cambios al artículo 4to. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sin embargo, lo cierto es que en 1996 los actores del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), identificaban que había mucho por lo que luchar en el plano del respeto a sus derechos como pueblos indígenas (aunque en un escenario distinto, lo cierto es que es una pugna que continúa).

No obstante que, entre las primeras demandas del EZLN no figuraba nada del ámbito educativo, es un hecho que, entre sus demandas estaba el respeto a los derechos y la cultura indígenas (aún no existía un cuestionamiento total a la cosificación de la categoría cultura), de manera implícita la Escuela y sus decisiones por la formación de las generaciones jóvenes, era parte de sus intereses y disputas.

En el plano educativo nacional, durante esta década

el Sistema Educativo Nacional experimentó una nueva reforma educativa de gran calado, denominada Modernización Educativa (Diario Oficial de la Federación, 1990), la cual abrogaba los planes de estudio de educación básica vigentes desde la década de los setenta. En este marco se crearon nuevos planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, se identificaron como los principales problemas educativos de la época, los aspectos relacionados con: el analfabetismo, la cobertura, reprobación, deserción escolar, eficiencia terminal, entre otros, en los diferentes niveles educativos, para los cuales se crearon acciones encaminadas a su solución.

De la mano de esta modernización vino una reforma a la Ley General de Educación, (Diario Oficial de la Federación, 2017), con una orientación hacia grupos sujetos a protección especial entre los cuales estaban: mujeres, indígenas, afrodescendientes y las personas con capacidades diferentes. En esta Ley el estado-Nación mexicano se reservaba el derecho de decidir todo lo relativo a la educación básica y, lo que en aquel momento era en un principio sólo el nivel de primaria (posteriormente se incluiría el de preescolar, e incluso actualmente incorporan los niveles de secundaria y bachillerato); así como todo lo relacionado con la formación de las y los docentes. Estableciendo en el artículo 12 de la Ley General de Educación, que los planes y programas para la formación inicial de los docentes de educación básica eran y son asunto del Estado.

Veracruz es una de las 32 entidades federativas o Estados (INEGI, 1998, p. 117) que conforman la República Mexicana. Hablamos de una franja costera alargada, localizada en la región sur-sureste frente al Golfo de México, en consecuencia tiene un extenso litoral de cara al mar; históricamente ha servido de puerta de entrada y de salida de personas y grupos de personas de distintas procedencias geográficas, con sus construcciones simbólicas, cosmovisiones, creencias, visiones de poder, entre otros rasgos que la caracterizan, así como de

una interminable lista de bienes materiales, productos y objetos de naturaleza diversa que han circulado entre los distintos continentes.

Figura 1. Mapa de la República Mexicana y del Estado de



Veracruz¹

El territorio veracruzano estaba en esa fecha configurado por 7 regiones culturales (hoy 10), a saber: Huasteca Veracruzana, Sierra de Huayacocotla, Totonacapan, Grandes Montañas, Llanuras de Sotavento, Tuxtlas e Istmo. Según el Plan Veracruzano de Desarrollo (Gobierno del Estado de Veracruz, 1999): “de acuerdo con información del Consejo Nacional de Población CONAPO disponible al mes de febrero de 1999, la población de Veracruz en 1998 se estima en 7 millones 176 mil habitantes” (s/p), (hoy 8.113 millones) distribuida a lo largo y ancho en los 210 (hoy 212) municipios que lo integran.

Del total de su población según el XII Censo de Población y Vivienda (2000) (INEGI, 2005), el 12% era considerada como “indígena” y el resto mayoritariamente “mestiza”. Entre las principales problemáticas educativas de la educación indíge-

1. El mapa pertenece al sitio <http://www.municipios.mx/veracruz/>

na de la época, destacan los siguientes indicadores: analfabetismo, cobertura, eficiencia terminal, deserción y la reprobación escolar, y particularmente la deuda histórica de servicios educativos con pertinencia social, cultural y lingüística con sus pueblos originarios.

En el marco de este contexto local y de la autonomía que el federalismo le confiere a los Estados libres y soberanos, las autoridades estatales hicieron valer lo prescrito en el artículo 13 de la citada Ley, que en su fracción segunda señalaba:

Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

...II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica... (Diario Oficial de la Federación, 2017, p. 7-8)

Amparados en lo establecido en la Ley, la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) por su decreto de creación, desde sus inicios ha contado con la posibilidad de diseñar y ejecutar sus planes de formación inicial, continua y de capacitación para docentes de básica (y de otros niveles); así como, programas de posgrado que han respondido a las necesidades del magisterio estatal. En aquel momento de finales de los noventa, la UPV orientó su mirada a los procesos de formación inicial y continua de las y los docentes de educación preescolar y primaria de los contextos indígenas de Veracruz; a través de diversos programas académicos y acciones educativas que contribuyeran con pertinencia social y cultural a resolver las problemáticas educativas propias de estos medios.

En un primer momento, dentro de la malla curricular de la Maestría en Educación Básica (MEB) se incluyó un curso denominado “Diversidad Cultural y Equidad en la Educación Básica”; este trayecto, formó durante dos décadas a un gran número de profesoras y profesores que incorporaron en su práctica profesional la atención a la diversidad, no enfocando a ésta sólo desde el plano psicológico del sujeto y sí con una vertiente cultural. Asimismo, derivado de la experiencia desarrollada por el programa de maestría de la UPV, se ofertó el

Diplomado en Estudios Interculturales y Educación, producto de una colaboración entre la MEB y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, entre julio de 1999 y febrero de 2000.

Los programas antes señalados buscaban revertir lo que, en aquel momento, el propio gobierno del estado de Veracruz identificaba, en el Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004 como problemáticas a atender:

Capacitar a los profesores de primaria y secundaria para elevar la calidad de la docencia, incidir en la elevación de índices educativos y mejorar su evaluación, a través del factor de preparación profesional. Elevar la cobertura de la educación primaria indígena bicultural del 60% al 80% de los niños en el rango de edad de 4 a 14 años. (Gobierno del Estado de Veracruz, 1999, p. 61)

En ese contexto estatal en el que se buscaba implementar “acciones que permitan ampliar la cobertura educativa y que eviten los altos índices de deserción escolar y reprobación” (Gobierno del Estado de Veracruz, 1999, p. 69) en la población indígena; el equipo académico de la UPV, también identificó la necesidad de brindar a las y los docentes de básica, desde la misma formación inicial, un trayecto formativo que atendiera no sólo: la didáctica, los contenidos escolares y el desarrollo cognitivo (entre otros); sino que prestara atención al contexto histórico, geográfico, cultural y plurilingüe del estado de Veracruz.

Justo en el último año de los noventa, el equipo académico de la UPV, contrario a la tendencia global de crear proyectos educativos desde una perspectiva homogeneizante, se pregunta por un tipo de formación alterno para los docentes de básica de Veracruz; la respuesta fue brindar atención al contexto en el que se insertaban en su mayoría los egresados de esta institución, quienes además eran jóvenes bachilleres sin experiencia profesional previa; razones por las cuales se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Rural e Indígena (LEPPRI), cuyo propósito general fue:

Ofrecer a los docentes frente a grupo en educación preescolar y primaria que laboran en comunidades rurales, in-

dígenas o marginadas un espacio de formación en y para la docencia que les permita proporcionar servicios educativos de calidad, atendiendo a las características socio-culturales del medio en el que desempeñan su quehacer educativo. (UPV, 2000, s/p)

En el ámbito de la política educativa de aquella época, de finales de los noventa, así como de la primera mitad de a su vez la primera década del siglo XXI, se abogaba por la atención a las “poblaciones vulnerables” y en acrecentar las posibilidades de incorporación de éstas al desarrollo nacional, lo cual fue propicio para trabajar en pro de un trayecto formativo con las características de la LEPPRI.

De manera somera podemos mencionar, de acuerdo con el espacio disponible, algunas de las características de esta,

a. Desde el diseño curricular:

- El centro de la licenciatura partía de identificar a la diversidad como un elemento vital y constitutivo de las actividades a realizar en al aula y/o del diseño curricular.
- El plan de estudios de la Licenciatura tenía un modelo curricular semiflexible y se dividía en tres áreas de formación: 1) área común, obligatoria para preescolar y primaria, 2) área específica, optativa entre preescolar para los medios rural e indígena y primaria para los medios rural o indígena y 3) de práctica docente, obligatoria para ambos niveles.
- Se consideraban cuatro opciones terminales: Preescolar para el medio indígena, Primaria para el medio indígena, Preescolar para el medio rural y Primaria para el medio rural.
- Se diseñó un amplio repertorio de materiales de apoyo para el aprendizaje y de la enseñanza, entre las cuales destaca la producción de antologías en versiones impresas y digitales, que aseguraron el acceso a fuentes primarias y secundarias de información, dadas las condiciones de precariedad de acervos bibliográficos de los estudiantes y de sus comunidades de origen.

- Se establecieron programas institucionales de seguimiento y evaluación que permitieran identificar las condiciones en que se concretaba el currículum, mismos que sirvieron de insumos para la mejora continua del programa académico.
- Se desarrollaron acciones de investigación y de innovación educativa para apuntalar los procesos de aprendizaje y de enseñanza en el marco de las características de los Centros Regionales de Estudio donde se ofreció la Licenciatura.
- Se desplegó un programa permanente de formación para las maestras y los maestros que atendían los cursos de la malla curricular, para asegurar prácticas docentes que trabajaran en y para la diversidad.

b. Desde las áreas de formación:

-Específica

- La formación específica se estructuraba a partir de las áreas del conocimiento que se abordaban en los planes y programas de estudio que se trabajaban en la educación preescolar y primaria (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Educación Cívica y Educación Artística). Además de los contenidos disciplinares, se incluían cursos sobre el desarrollo del educando y otros relativos a la didáctica específica del nivel.

-En lenguas indígenas:

Se atendía la formación en lenguas indígenas a través de dos talleres cocurriculares, diseñados en las diversas lenguas como son: totonaku, nahua, mazateco, chinanteco, zapoteco, ñahñhu y tenek; con los cuales se buscaba atender las necesidades de formación lingüística de los estudiantes, según su región de origen o laboral.

- Práctica Docente:

En el área de la Práctica Docente se incorporaba al diseño y desarrollo curriculares, la formación para los procesos de planeación, desarrollo y evaluación del quehacer cotidiano en la escuela.

En las tablas siguientes presentamos la estructura curricular de la Licenciatura, de la cual destacamos las líneas de formación socio histórica y antropológico-lingüística, por tratarse de una innovación en la formación inicial de docentes de educación básica, hasta entonces (y a la fecha) interesadas en los aspectos psicopedagógicos y en los contenidos disciplinares, de los planes y programas de estudio de la educación preescolar y primaria.

FORMACIÓN COMÚN

LÍNEA SOCIO- HISTÓRICA

- Los pueblos indios en la historia de México
- Historia Regional
- Introducción a la sociología rural
- Políticas indigenistas en México
- Análisis de la realidad económica, política y social del México contemporáneo

LÍNEA ANTROPOLÓGICA - LINGÜÍSTICA

- Identidad y procesos de identificación
- Diversidad cultural y educación
- Introducción a la sociolingüística

LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA

- Desarrollo del niño y del adolescente
- El niño y el proceso de construcción del conocimiento
- Necesidades educativas especiales
- Corrientes pedagógicas contemporáneas

LÍNEA DE INSTRUMENTACIÓN

- Desarrollo de habilidades del pensamiento y estrategias para el aprendizaje
- Desarrollo de competencias comunicativas para la docencia
- Análisis curricular: enfoques y contenidos
- Análisis curricular enfoques y contenidos en la escuela de organización incompleta
- Taller de elaboración de recursos para el aprendizaje
- Organización y gestión escolar
- Estrategias para la alfabetización

EJE METODOLÓGICO

- El maestro análisis de su práctica docente
- Temas filosóficos contemporáneos
- Metodología de la investigación educativa
- Diseño de proyectos de innovación
- Desarrollo de proyectos de innovación
- Seminario de elaboración de trabajo recepcional I
- Seminario de elaboración de trabajo recepcional II

FORMACIÓN ESPECÍFICA

PREESCOLAR PARA EL MEDIO RURAL

- Desarrollo del niño preescolar II
- Afectividad y socialización
- La construcción de nociones lógico - matemáticas
- Adquisición y desarrollo del lenguaje
- Didáctica de nivel
- Trabajo con padres de familia
- Cuidado de la salud infantil
- Temas selectos de la pedagogía mexicana
- Planeación, instrumentación y evaluación de los procesos de E-A en jardines unitarios
- Medio social y formación de valores
- Naturaleza y ciencia
- Educación física
- Taller de elaboración de recursos para el aprendizaje I y II
- Apreciación, expresión y creatividad artísticas I y II

PRIMARIA PARA EL MEDIO RURAL

- Desarrollo del niño preescolar II
- Educación para la salud y sexualidad humana
- El niño y la construcción de nociones lógico - matemáticas
- El niño y la construcción de nociones sociales
- Desarrollo del pensamiento científico en el niño
- Planeación, instrumentación y evaluación de los procesos de E-A en la escuela multigrado
- La enseñanza y el aprendizaje de la lengua
- Estrategias para el desarrollo de la lengua oral y escrita
- Desarrollo del pensamiento científico en el niño
- La formación de valores en la escuela primaria
- La geografía en la escuela primaria
- La conciencia ecológica en la primaria
- La escuela primaria los derechos humanos y la cultura democrática
- Taller de elaboración de recursos para el aprendizaje
- Apreciación, expresión y creatividad artísticas I y II

FORMACIÓN COMÚN

LÍNEA SOCIO- HISTÓRICA

- Los pueblos indios en la historia de México
- Historia Regional
- Introducción a la sociología rural
- Políticas indigenistas en México
- Análisis de la realidad económica, política y social del México contemporáneo

LÍNEA ANTROPOLÓGICA - LINGÜÍSTICA

- Identidad y procesos de identificación
- Diversidad cultural y educación
- Introducción a la sociolingüística

LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA

- Desarrollo del niño y del adolescente
- El niño y el proceso de construcción del conocimiento
- Necesidades educativas especiales
- Corrientes pedagógicas contemporáneas

LÍNEA DE INSTRUMENTACIÓN

- Desarrollo de habilidades del pensamiento y estrategias para el aprendizaje
- Desarrollo de competencias comunicativas para la docencia
- Análisis curricular: enfoques y contenidos
- Análisis curricular enfoques y contenidos en la escuela de organización incompleta
- Taller de elaboración de recursos para el aprendizaje
- Organización y gestión escolar
- Estrategias para la alfabetización

EJE METODOLÓGICO

- El maestro análisis de su práctica docente
- Temas filosóficos contemporáneos
- Metodología de la investigación educativa
- Diseño de proyectos de innovación
- Desarrollo de proyectos de innovación
- Seminario de elaboración de trabajo recepcional I
- Seminario de elaboración de trabajo recepcional II

FORMACIÓN ESPECÍFICA

PREESCOLAR PARA EL MEDIO INDÍGENA

- Desarrollo del niño preescolar II
- Afectividad y socialización
- La construcción de nociones lógico - matemáticas
- Adquisición y desarrollo del lenguaje
- Didáctica de nivel
- Trabajo con padres de familia
- Cuidado de la salud infantil
- Temas selectos de la pedagogía mexicana
- Planeación, instrumentación y evaluación de los procesos de E-A en jardines unitarios
- Adquisición y desarrollo del lenguaje
- Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna
- Taller de lengua indígena I
- Taller de lengua indígena II
- Medios social y formación de valores
- Naturaleza y ciencia
- Educación física
- Apreciación, expresión y creatividad artísticas I y II

PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA

- Desarrollo del niño y del adolescente II
- Educación para la salud y sexualidad humana
- El niño y la construcción de nociones lógico-matemáticas
- El niño y la construcción de nociones sociales
- Desarrollo del pensamiento científico en el niño
- Planeación, instrumentación y evaluación de los procesos de E-A en la escuela multigrado
- La enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua
- Estrategias para el desarrollo de la lengua oral y escrita
- Taller de lengua indígena I y II
- La formación de valores en la escuela primaria
- La geografía en la escuela primaria
- La conciencia ecológica en la primaria
- La escuela primaria los derechos humanos y la cultura democrática
- Educación física
- Taller de elaboración de recursos para el aprendizaje
- Apreciación, expresión y creatividad artísticas I y II

c. Desde lo burocrático-administrativo:

- Fue registrada ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante acuerdo del 21 de junio de 2000.
 - Cabe mencionar que al momento de su registro fue la única propuesta de su tipo en ser aprobada, sin sufrir modificación alguna por parte de las autoridades educativas federales de ese sexenio. Valga destacar en este punto que el éxito en su registro se debió a que al programa se valoró por su pertinencia formativa, así como por no reñir con la política federal, ni con los contenidos curriculares de educación básica oficiales.
 - La Licenciatura, hasta que se dejó de ofrecer en el 2009, tenía una duración de cuatro años y se ofertaba en 15 ciudades del estado de Veracruz.

Es interesante destacar que, para el siguiente sexenio, el de la segunda mitad de la primera década del siglo XXI, se vuelven a identificar como problema educativo del Estado, la escasa cobertura y la amplia deserción en las escuelas de básica del medio indígena. En ese momento acababa de egresar la primera generación de estudiantes de la LEPPRI, como profesoras y profesores para el medio indígena con perspectiva multi e intercultural.

Se puede visualizar en documentos de la época que para el 2005 ya ha cambiado el enfoque de la educación para atender a la población indígena, y la información que se presenta respecto a lo que es la educación indígena, es más amplia y detallada. Para fundamentar nuestras palabras transcribimos un extracto del documento que rigió el ámbito educativo en el estado de Veracruz en la época señalada, el *Programa Sectorial de la Secretaría de Educación y Cultura 2005-2010*:

Educación indígena Es un servicio educativo escolarizado para niñas, niños y jóvenes indígenas de 0 a 14 años de edad, en los niveles educativos inicial, preescolar y primaria. Se ofrece a 12 grupos étnicos... La población indígena atendida en el ciclo escolar 2004-2005 fue de 189,608 alumnos, de los cuales 112,324 asisten a escuelas indígenas -888 alumnos de educación inicial, 34,240 de preescolar y 77,196 de primaria- y 77,284 a escuelas regulares.

En el ciclo escolar 2003-2004, el índice de deserción en preescolar indígena fue 1.82% y en primaria 2.17%. En este último nivel, el índice de reprobación fue 9.79% y la eficiencia terminal llegó a 80.43%...

(Se enfrentan) diversos problemas de índole académica, administrativa, operativa y política, destacando: deficiente aplicación del plan y programas de estudio nacionales; incipiente apropiación de los elementos normativos, conceptuales y metodológicos de la educación intercultural bilingüe; perfil heterogéneo de docentes... (SEC, 2005, p. 19-20)

No obstante, lo anterior, para el final del sexenio que construyó ese programa sectorial que identificaba la importancia de formar considerando “las necesidades y características lingüísticas y culturales del alumnado”, la LEPPRI ya había cumplido su ciclo y debía ser superada.

2. Entre décadas, los embates de las autoridades educativas de marcada tendencia tecnócrata

Cuando estaba por egresar la cuarta generación de estudiantes de la Licenciatura, comenzó a fraguarse un nuevo escenario en la política educativa estatal, el cual tenía que ver con la decisión de que el ingreso al servicio docente debía ser a través de un procedimiento distinto al utilizado hasta el momento, porque había generado una importante cantidad de vicios académicos-burocráticos que ponían en entredicho la calidad de los procesos y los servicios educativos.

Veracruz fue una de las últimas entidades del país que implementaran el ingreso al trabajo docente a través de los exámenes o concursos de oposición, esta condición le generaba a la autoridad educativa la presión de la Secretaría de Educación Pública, interesada que en todo el territorio nacional se eligieran a las y los mejores egresados de las instituciones formadoras de docentes y de otras instituciones de educación superior, para atender las necesidades del servicio en la educación básica.

Por otra parte se encontraba con el rechazo abierto ante la autoridad por parte de las organizaciones sindicales esta-

tales, que “representaban” los intereses de las y los trabajadores de la educación, quienes bajo la idea de los derechos adquiridos, se oponían a la pérdida del control del ingreso y los movimientos de las plazas de educación indígena bajo criterios negociados con la propia autoridad, y con escaso reconocimiento a rasgos de formación académica, experiencia docente y de buenas prácticas de enseñanza.

En este marco de intereses político-sindicales se estableció que el ingreso al servicio docente, incluyendo el de la educación indígena, sería a través de un examen de oposición para poder acceder a una plaza definitiva y que en dicho proceso podrían participar los egresados de las instituciones formadoras de docentes como las Escuelas Normales, los de las Universidades Pedagógicas Veracruzana y Nacional y, adicional a ellos, las y los egresados de instituciones de educación superior públicas y particulares, según los perfiles deseables para cada uno de los niveles educativos.

Ante este nuevo escenario surgió la necesidad de evaluar a las y los egresados de la LEPPRI, que aspiraban a ejercer la docencia en los niveles de preescolar y primaria indígena de Veracruz, situación que se realizó a partir de dos miradas o marcos aparentemente antagónicos y excluyentes en esencia y apariencia: la pertinencia versus la eficiencia.

Desde la mirada del equipo diseñador e implementador del proyecto, es decir, desde la pertinencia social y académica, los logros del programa académico eran evidentes durante el trayecto formativo y al término de este. Durante el proceso formativo la evidencia empírica nos permitía identificar como las y los jóvenes se iban apropiando de nuevos referentes teóricos- conceptuales sobre el hecho educativo, las políticas educativas, y otros aportes provenientes de la antropología, la sociología, la sociolingüística, la psicología y en general de las ciencias de la educación, los cuales incorporaban en sus prácticas discursivas y servían de importantes marcos o “gafas” a través de las cuales miraban la vida en las escuelas, en las aulas de educación indígena e incluso más allá de sus muros.

También eran claras las apropiaciones de las y los estudiantes de recursos y de estrategias de aprendizaje y de enseñanza, para trabajar en y para la diversidad cultural en la

escuela-aula, mismos que sin lugar a duda eran traducidas y adaptadas para que respondieran a las necesidades y expectativas de sus estudiantes, de las condiciones de sus escuelas y a las características de las comunidades donde vivían y se desarrollaban sus estudiantes.

Otra evidencia importante de los logros del programa académico lo constituyeron los documentos recepcionales, que los egresados realizaban para la obtención de sus títulos de la Licenciatura. Entre ellos encontramos interesantes proyectos de intervención pedagógica, es decir aquellos orientados al tratamiento de los objetos de estudio o contenidos curriculares con perspectivas multiculturales, así como los proyectos de acción docente, que daban cuenta del tratamiento de problemáticas educativas que impactaban en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

En ambos casos era importante identificar cómo la cultura de la comunidad o del pueblo originario se constituía en el eje rector del análisis, cómo la mirada y los registros ampliados de la cotidianidad en la escuela no solo se centraban en lo estrictamente educativo y se visibilizaban prácticas de poder, de exclusión y de discriminación que de manera intergeneracional se fueron normalizando en las escuelas de educación indígena. Invariablemente, a partir de estas nuevas lecturas y posicionamientos político-ideológicos emergían propuestas innovadoras para generar aprendizajes significativos y socialmente relevantes.

Un poco más allá de nuestras miradas y valoraciones positivas de lo logrado en los procesos formativos y con el ánimo de no incurrir en el autoelogio y en consecuencia en el autoengaño, fuimos testigos del repunte de buenos resultados que la educación indígena en Veracruz obtuvo en las evaluaciones nacionales, las cuales, lamentablemente, nunca se asociaron con los procesos de formación inicial de las y los nuevos profesores egresados de la LEPPRI, como factor para el logro de dichos resultados.

A la lógica de la pertinencia cultural y educativa sostenida por las y los diseñadores y operadores del programa académico, se opuso la visión tecnócrata de la eficiencia y la eficacia de las autoridades educativas. Estas se movieron bajo la idea de que había que acabar con los círculos viciosos vividos en el

pasado reciente en la educación indígena, es decir, de incorporar de manera poco transparente, sin equidad y con poca calidad, al servicio docente a jóvenes con débiles formaciones académicas, que generaban a su vez procesos formativos precarios y a cambio, proponer un proceso transparente, democrático y bien organizado, creando círculos virtuosos, es decir formar y mandar a los contextos con desventaja social a las y los mejores egresados de las instituciones educativas para perfeccionar la calidad de los servicios.

Para ello la autoridad educativa se sumó a la aplicación del examen de ingreso que la federación tenía diseñado para dichos fines, asimismo acató el procedimiento estándar que establecía perfiles y requisitos de participación para las y los aspirantes a ocupar una plaza. A este nuevo procedimiento tuvieron que sujetarse las y los egresados de la LEPPRI, lo cual de entrada no parece constituirse en alguna desventaja, pero analizándolo a profundidad encontramos profundas asimetrías en el mismo.

Comenzaremos señalando que el examen -monolingüe y diseñado por actores que desconocían la práctica educativa en contextos no hegemónicos- se construyó a partir de los rasgos del perfil de egreso de los planes de estudio para la educación normal del país, y que dichos perfiles no correspondían con el de otras instituciones de educación superior entre ellas las universidades y las universidades pedagógicas. En consecuencia, las y los egresados eran evaluados con un instrumento que buscaba los conocimientos, habilidades y actitudes con los que no necesariamente habían sido formados durante su trayecto formativo, dejando fuera de dicha valoración los saberes indígenas o comunitarios y los nuevos conocimientos y habilidades desarrolladas y sobre todo, el proceso de amalgamamiento de ambos para el desarrollo de prácticas docentes social, cultural y lingüísticamente pertinentes.

En los resultados estatales de dicha evaluación, las y los egresados del programa académico lograban algunas posiciones relevantes, pero estadísticamente el grueso de estos, se ubicaban en niveles considerados por la propia autoridad como no deseables, impidiendo a las y los jóvenes la oportunidad de acceder al servicio docente en los términos estipu-

lados. De esta manera el puntaje se convirtió en el principal criterio de selección y se desplazaron a un segundo término asuntos como la solvencia del habla y la escritura de las lenguas originarias, sus residencias de origen, así como otros indicadores relacionados con las aspiraciones, necesidades y expectativas de desarrollo personal y profesional que pudieran conformar los imaginarios de las y los jóvenes de los pueblos indígenas.

Esta evidencia fue el insumo para que la autoridad de aquel momento categóricamente decidiera cerrar la Licenciatura, bajo el argumento de que sus egresados no cumplían con los conocimientos teóricos y los recursos metodológicos para la realización de una práctica docente de calidad.

Aunado a lo anterior, el panorama de las y los egresados se agravó porque además de no poder acceder a la plaza, tampoco les dieron la oportunidad de solicitar aplicar para plazas en contextos rurales o urbanos, porque su título de Licenciados en Educación Preescolar Indígena o el de Licenciado en Educación Primaria Indígena, que se pensó contribuiría a reafirmar y revalorar sus procesos identitarios, según la autoridad los habilitaba solo para trabajar en ese tipo de contextos socio-culturales y geográficos, generando con ello exclusión y discriminación de orden laboral y profesional, no por el tipo de estudios realizados, sino por las credenciales otorgadas.

Esta problemática no fue vislumbrada por el equipo diseñador en su momento e implicó para las y los operadores de la Universidad, generar procesos de negociación burocrático-administrativos, argumentando la suficiencia académica de las y los egresados para poder realizar prácticas docentes de calidad en contextos no indígenas de Veracruz y del país.

En este escenario, la autoridad educativa decidió crear un nuevo programa para la formación inicial de docentes de educación preescolar y primaria, sin importar su medio socio-cultural y geográfico, con un modelo educativo bimodal: con sesiones presenciales los días sábados y con trabajo a distancia en línea los demás días de la semana, en el cual se puede advertir que los aspectos formativos de orden teórico-reflexivos que buscaban una formación docente con pertinencia social, cultural y lingüística fueron eliminados.

3. A veinte años, la transformación y el rescate de las experiencias construidas

La importancia de reflexionar en torno a la construcción e implementación de un proyecto educativo: la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Rural e Indígena desde una universidad Estatal, como la Universidad Pedagógica Veracruzana, resulta de la necesidad de llevar a cabo una evaluación no sólo de los logros sino también de los desatinos que todo proyecto conlleva.

Veinte años después, recapitulamos en torno a lo vivido y advertimos contradicciones, decisiones y condiciones, que pudieron ser poco favorables para que el programa en cuestión resultará aún más pertinente.

Tenemos claro, que si bien en el momento en el cual era indispensable la formación de docentes del nivel de educación básica, del medio rural e indígena, intentamos desde diferentes miradas construir un modelo educativo cultural y socialmente pertinente, que coadyuvara a elevar la calidad de vida de las y los pobladores de esos espacios geográficos, cuya presencia en territorio veracruzano es aún muy representativa; es importante reconocer que en la fase germinal de este proyecto, que comprendió el desarrollo curricular, la creación de los planes y programas, así como la impartición de los cursos, no se convocó a académicas y académicos del medio indígena. Aunque prevalecía entre quienes conformamos el equipo de diseño, el genuino interés por transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes que cursaron dicho programa de estudios, hoy consideramos que su mirada hubiese generado una propuesta curricular distinta.

Los participantes en la construcción de esta propuesta sabíamos que el modelo educativo, que prevalecía en aquel tiempo, se caracterizaba (y lamentablemente hoy sigue vigente) por una clara tendencia homogeneizadora y asimilacionista, lo que significó encaminar los esfuerzos de transformación apuntalando la propuesta a partir del reconocimiento a la esencia multicultural y pluriétnica que nos caracteriza como país. El no haber incluido, desde un inicio, las voces de quienes se adscriben como indígenas, conocen

y comprenden las grandes necesidades de formación que requiere la comunidad docente que labora en ámbitos rurales e indígenas, para llevar a cabo sus prácticas docentes de forma contextualizada y significativa, fue una gran omisión, pues si bien para el diseño de programas del Área de Formación Específica de Preescolar y Primaria para el medio indígena, así como, para la formación en lenguas indígenas, se invitó a participar a docentes de larga trayectoria en el nivel y medio referido, su colaboración en el diseño curricular de la Licenciatura hubiese sido sumamente necesaria.

Aun cuando el enfoque multi e intercultural permeó el diseño curricular de la Licenciatura, es necesario analizar de manera crítica, hasta qué punto se reprodujeron o no condiciones de exclusión, discriminación, hasta donde fuimos capaces como institución educativa de favorecer el respeto a las diversidades.

Por otra parte, uno de los grandes problemas a los que se enfrentó la UPV, al momento de asignar al personal docente los cursos que debían impartir a las y los estudiantes, fue la insuficiente profesionalización del magisterio de acuerdo con las necesidades y características lingüísticas y culturales del alumnado que atendía las aulas universitarias, una discordancia con el enfoque intercultural, propiciándose una falta de respeto y discriminación a la identidad de los sujetos, a sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Hoy, en nuestro país la propuesta educativa denominada Nueva Escuela Mexicana plantea que ésta se reformulará en función de los criterios actuales establecidos en el Artículo 3º Constitucional, en el cual se establece que la educación será democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia (Diario Oficial de la Federación, 2019); lo que representa una gran oportunidad para transformar desde la educación las condiciones socio-culturales de las comunidades.

Aunado a ello, es importante tener presente que la reforma constitucional del 2011, que fue promovida en México, generó un “cambio del paradigma de garantías individuales otorgadas a derechos humanos reconocidos (artículo 1º).” momento crucial en el que “se incorporan al sistema legal mexicano los derechos humanos reconocidos en los trata-

dos internacionales que el país suscriba.” “... [subrayándose] que el verbo ahora utilizado es reconocer y no otorgar como en el texto anterior, lo cual significa un cambio en el paradigma positivista respecto del concepto de los derechos humanos”. (García, 2015, p. 657)

En este sentido el modelo actual propuesto tendrá que considerar que entre los derechos humanos se encuentra el derecho a la educación que establece lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a recibir educación. En México el nivel preescolar, primaria, secundaria y media superior serán gratuitos y laicos”²; y lo que enuncian los *Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas* en los siguientes artículos: “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos” (art.13). Así como: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Art. 14) (CNDH, 2018-2020).

Si la intención es, desde la idea de Mignolo (2020) reconstituir a partir de lo destituido, es decir, reconstituir la formación docente (inicial, continua y permanente), por un modelo que resulte culturalmente pertinente, y esto no solo incluye a las y los docentes de poblaciones indígenas, sino a todos los espacios escolares en los que la diversidad está presente, tenemos que pensar en una reconstitución

2. “En México, el derecho humano a la educación superior no se integra de forma explícita en el orden constitucional. En él solamente se prevén las obligaciones del Estado de impartir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (art. 3º, primer párrafo), y de promover y atender la educación superior (art. 3º, fracción v). No obstante, la redacción introducida en el año 2011 del artículo 1º de la Constitución Federal determina que todas las personas en el país gozarán sin discriminación alguna de los DDHH reconocidos en ella y en los tratados internacionales de los que México sea parte, lo cual remite de forma inmediata al contenido y el alcance del derecho a la educación superior desarrollado en el apartado anterior, pues México es parte del PIDESC (adhesión 23/03/1981), de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (adhesión 03/02/1981) y de su Protocolo Adicional en materia de DDHH (ratificación 03/08/1996).” (Jongitud, 2017, p. 52)

epistémica; en la que no sólo se modifiquen los contenidos de la educación superior, sino que a partir de la triada: relaciones, conversaciones y complicidades profundas y permanentes se escuchen las voces entretejidas de todos los actores: docentes, madres, padres y/o tutores, autoridades comunitarias y autoridades de los tres niveles de gobierno y se generen proyectos que emanen de las propias comunidades, así como que articulen los saberes locales con los contenidos curriculares.

Podemos pensar, que a partir de esta reconstitución las instituciones formadoras de docentes, juegan un importante papel, por lo que debe reconocerse la urgente necesidad de proveer a sus docentes de espacios en los que desarrollen herramientas teórico-metodológicas, desde el enfoque intercultural, que les permitan aproximarse a las realidades socioeconómicas y culturales de sus estudiantes de manera ética y respetuosa.

En este sentido vale la pena mencionar que desde hace más de un año, se conformó un colectivo de maestras y maestros de educación básica del subsistema indígena, provenientes de las cuatro regiones geográficas del Estado de Veracruz, en donde habitan grupos indígenas, que se encuentran representados por dicho colectivo; y cuyo objetivo principal es llevar a cabo un proyecto que reconstituya a la educación indígena desde una perspectiva integral, equitativa, inclusiva, humanista, plurilingüe, intercultural y sobre todo comunitaria; el cual aspira a incidir en un sistema de profesionalización, inicial y permanente de las y los docentes de educación básica e indígena del Estado, para lo cual han entablado conversaciones con la máxima autoridad de la UPV y de la Universidad Pedagógica Nacional, en el sentido de proponer que la LEPPRI sea reestructurada, solicitando participar en el equipo de diseño curricular.

El colectivo está integrado por jefes de sector, supervisoras y supervisores escolares, directores y directoras de escuela y profesores que desempeñan su labor docente en centros escolares del medio indígena del estado de Veracruz, así como por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Veracruzana, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Por otro lado, en un esfuerzo interinstitucional, la Comisión para la Evaluación y Programación para la Educación Indígena del Consejo Interinstitucional Veracruzano de la Educación, convocó a través de la UPV, a profesores de instituciones formadoras de docentes a cursar una Especialidad en Estudios sobre la Docencia, con enfoque Intercultural. El propósito de ofertar este programa es, como se plasmó en su convocatoria, “Formar cuadros profesionales para llevar a cabo procesos de elaboración, piloteo y ejecución de proyectos de Investigación e Intervención en el ámbito de la docencia desde la perspectiva intercultural”. (SEV, 2019) La intención paralela es contar con profesionales de la docencia en las IES, para que estén en condiciones de impartir y diseñar cursos que incidan en la atención a las diversidades.

Las dos acciones antes mencionadas, representan una clara muestra de inclusión de voces y miradas, comunalidad y pertinencia, en la sintonía que los tiempos demandan. Los espacios de formación deben estar habitados y representados por todas las presencias³.

4. Horizontes de futuro: mucho que desear, poco que esperar

Las políticas de educación indígena del país implementadas en distintos períodos históricos y coyunturas político-ideológicas y educativas, a decir de Salmerón y Porras (2010) “no han logrado, hasta hoy, contribuir sustancialmente a un desarrollo autónomo ni al fortalecimiento de proyectos de consolidación efectiva de lengua, cultura e identidad de estos pueblos en México” (p. 512). Lo mismo podríamos decir de los programas y acciones federales y estatales, para la forma-

3. Al momento de redactar este texto, nos encontramos confinados debido a la emergencia sanitaria que surge ante la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), lo que trastoca significativa y sustancialmente las dinámicas y actividades que venían desarrollándose de manera presencial; esto generó que la modalidad de trabajo, en el caso de las actividades que realizamos como parte del colectivo con las y los docentes del subsistema indígena, y las actividades académicas que se llevan a cabo en el marco de la Especialidad en Estudios sobre la Docencia, pasarán a ser una combinación de modalidad a distancia y en línea, lo que ha implicado retos importante de adaptación y la revalorización del diálogo que ofrece el contacto cara a cara entre los interlocutores.

ción inicial y continua de las y los docentes que desarrollan sus prácticas pedagógicas en estos contextos del país.

A casi un cuarto de este Siglo XXI, nos encontramos con un diagnóstico crítico sobre las características de las y los docentes de educación indígena, que sigue exhibiendo lo que Salmerón y Porras (2010) señalaron en su momento:

Es posible afirmar que, a pesar de que se ha incrementado la exigencia respecto del perfil académico que debe tener el personal docente bilingüe, en muchos lugares el nivel académico sigue siendo pobre...

...algunos de ellos han sido contratados después de haber pasado un supuesto examen de dominio de la lengua del que salen airoso con sólo mostrar cierta seguridad en las respuestas...

Con todo, quizá el problema más serio que tiene este subsistema es el relativo aislamiento de los profesores. Debido a la forma en que son reclutados, al hecho de que no tienen interacción con el profesorado del sistema de primaria general y a la problemática derivada de la segregación del sistema, no tienen posibilidades de establecer vínculos con otros profesionales de la educación para ampliar sus horizontes de formación continua. (p. 523-524)

El actual gobierno de la República, encabezado por el Licenciado Andrés Manuel López Obrador, ofreció al pueblo mexicano realizar una Cuarta Transformación que impactaría en todos los órdenes de gobierno y en los asuntos de interés público, como lo es la educación que el gobierno mexicano ofrece a los distintos grupos de población. En el marco de estas transformaciones del 2019 a la fecha, ya han sido reformados el Art. 3°. Constitucional, la Ley General de Educación, así como otros ordenamientos jurídicos, lo cual nos habla de un escenario favorable para los cambios esperados.

En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, encontramos las prioridades del gobierno mexicano relativas a los servicios educativos, en los cuales, a nuestro juicio se incluirían también los correspondientes a los pueblos originarios: Prioridad 1. “Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás” con su respectivo objetivo prioritario que se propone “Garantizar el derecho de la población en México a una edu-

cación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2020, p. 201); así como la Prioridad 2. “Maestras y maestros como agentes de transformación educativa” con su objetivo prioritario de “revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio”. (SEP, 2020, p. 202)

A riesgo de poder hacer una injusta interpretación, ambas prioridades del gobierno federal dejan en claro que la educación que ofrecerá el Estado mexicano seguirá reconociendo las necesidades e intereses de su población mayoritaria, a la cual no pretende alejar, del desarrollo de los modelos hegemónicos de pensar y estar en el mundo y mucho menos, dejarlos lejos del avance científico y tecnológico que producen los centros que controlan el poder económico y político a nivel global.

Ante la invisibilización de los pueblos originarios y sus necesidades educativas, en el discurso político, pareciera que, de manera marginal o residual, como se ha experimentado en el pasado, el asunto de la educación indígena, en el marco de la inclusión y la interculturalidad que abandera el Programa, se reducirá a simular favorecer aprendizajes regionales-comunitarios y el fortalecimiento de las lenguas originarias. Para lograrlo la autoridad educativa federal, se seguirá reservando el derecho de la formación inicial y continua de los docentes de educación básica, a partir de programas académicos desarrollados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) dependiente de la Secretaría de Educación Pública y concretados por instituciones de educación superior especializadas en la formación del profesorado -escuelas normales-, fundamentados en epistemologías, teorías y principios hegemónicos del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo de los educandos.

Nuevamente, como ocurre en cada sexenio, las entidades federativas cuyos paisajes culturales se caracterizan por la coexistencia de diferentes grupos o pueblos originarios que demandan sus derechos para decidir sobre su desarrollo, es-

perarán que se comiencen a concretar las acciones de la política educativa de la denominada Nueva Escuela Mexicana, para hacer lo conducente en el marco de sus atribuciones establecidas por el federalismo mexicano.

Asimismo, los propios pueblos originarios, como siempre lo han hecho, seguirán fortaleciendo sus capacidades de resistencia ante los embates totalizadores, generando nuevos mecanismos de negociación con los otros. Y harán lo que en sus sentires necesitan para preservar la vitalidad de sus culturas, sus idiomas, sus costumbres y tradiciones milenarias, para lo cual las maestras y maestros deberían ser actores fundamentales.

Conclusiones

Desde lo local consideramos que ante el panorama descrito, la reconstitución de la educación indígena sólo será posible a partir del interés y los esfuerzos de colectivos, conformados por docentes, madres, padres y/o tutores, autoridades comunitarias y autoridades de los tres niveles de gobierno, quienes con la firme intención de modificar los modelos educativos homogeneizantes, logren incidir en el diseño de planes y programas, y específicamente en las prácticas del profesorado con perspectiva intercultural, con la intención de favorecer los procesos formativos de niñas, niños y jóvenes veracruzanos, en un marco de respeto a la diversidad lingüística y cultural que forma parte de nuestros contextos.

Resulta un imperativo político, ideológico, ético y de justicia social abandonar la idea de crear modelos educativos para la educación indígena, es decir, desde la visión de los otros, cuyas condiciones de vida y expectativas socio-culturales distan en gran medida de las culturas de los pueblos originarios del país y del Estado, para dar paso a la construcción de experiencias formativas locales, producto de sus cosmovisiones, necesidades y expectativas de bienestar comunitario y de respeto a sus territorios, en estricto reconocimiento a sus identidades, autonomías y derechos humanos.

Esto será posible si se recuperan las experiencias, conocimientos, valores y tecnologías comunitarias y se vinculan de manera pertinente y significativa durante los trayectos edu-

cativos, no sólo de las y los educandos de la educación básica, sino también, al momento de rediseñar el currículo de las instituciones formadoras de docentes que atienden a jóvenes bachilleres; durante la formación continua de las y los docentes en servicio de dichas instituciones, así como del magisterio que atiende el subsistema de educación indígena en el nivel de educación básica.

Cabe señalar que esta manera de organización y trabajo en colectivo, para el logro de propuestas educativas pertinentes con los contextos en los cuales se desarrollan, ha sido implementada con éxito en otros estados de la república mexicana. En la zona de los Altos de Chiapas se gesta, en 1996, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional -Los Caracoles- y en Oaxaca, donde en el año 2004, surge el proyecto denominado Secundarias Comunitarias, por mencionar las que nos parecen más importantes y consolidadas.

Estas experiencias nos alientan a pensar que, parafraseando la utopía de Galeano (López, 2017), la educación indígena en Veracruz está en el horizonte, hemos caminado muchos pasos, nos hemos alejado otros tantos. Tenemos la esperanza de llegar a la comprensión entre los varios actores, respetando la diversidad de ideas, realidades, condiciones y sentires que harán posible que sigamos caminando, hasta alcanzar un proyecto educativo alternativo, que forme ciudadanas y ciudadanos autónomos, críticos y participativos para que unos, desde sus ser y estar en el mundo, resignifiquen las políticas y las prácticas educativas, y otros, logren desarrollar aprendizajes contextualizados que reivindiquen sus culturas e identidades, en un nuevo marco de proyecto de Estado-Nación.

Referencias

- Acuerdos del Gobierno Federal y el EZLN. (1996). *América Indígena (Vol. LVIII)*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Castells, M. (2006). *La era de la información (Vol. 3): economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*. España: Alianza
- CNDH (2018-2020). *Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas*. México: CNDH México. Recuperado de <https://>

- www.cndh.org.mx/derechos-humanos/derechos-de-los-pueblos-y-comunidades-indigenas-0.
- Diario Oficial de la Federación (1990) *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Artículo Tercero Constitucional*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- López, R. (Ed.) (2017). *Eduardo Galeano, un ilegal en el paraíso*. España: Siglo XXI Editores.
- García, T. (2015). La reforma constitucional mexicana de 2011 en materia de derechos humanos: Una lectura desde el derecho internacional. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 48 (143), 645-696. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004186332015000200005&lng=es&nrm=iso.
- Gobierno del Estado de Veracruz (1999). *Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004*. Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz.
- INEGI (1998) *División territorial de los Estados Unidos Mexicanos de 1810 a 1995*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- INEGI (2005). *La población hablante de lengua indígena de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825498146/702825498146_2.pdf
- Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46, 45-56. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300262>.
- Mignolo, W. (28 de junio de 2020). Habitar la interculturalidad en un mundo en crisis. *Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.facebook.com/CRESUR.COMITAN/videos/572271387016074/>.

- Municipios de México (2021). *Mapa de la República Mexicana*. Recuperado de <http://www.municipios.mx/veracruz/>
- Niembro, M. y Mendoza, R. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Salmerón, F. y Porras, D. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut, y G. Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México. Vol. VII. Educación* (pp. 509- 546). México: El Colegio de México.
- SEC (2005). *Programa sectorial de la Secretaría de Educación y Cultura 2005-2010*. Recuperado de <http://www.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/2/2012/01/tf07-ps-pvd-edu-cultura.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf.
- SEV (2019). *Convocatoria EED de la UPV*. México: SEV.
- Senado de la República (1991). *Convenio (no. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- UPV (2000). *Documento Rector de la LEPPRI*. México: UPV.

Intervención Social y Derechos Humanos: la materialización del ideario de la modernidad

Ronald Zurita Castillo*

Universidad Autónoma de Chile, sede Talca

Resumen

El presente trabajo, desde una discusión teórica, conceptual y bibliográfica, aborda la discusión en torno a la intervención social, anclando su sentido en el ideario de la modernidad. Al amparo de la cosmovisión moderna se abriga también a los Derechos Humanos, cuyo mandato universal converge en el quehacer de las disciplinas vinculadas a la intervención social, al amparo de los Estados modernos.

La discusión propuesta por el trabajo se ubica desde un diálogo contemporáneo, atalaya que sirve para observar al leviatán hobesmasiano y los enclaves de dispositivo que se generan a partir de estas lecturas, puestas en tensión con las voces que imprimen el carácter de dispositivo en las acciones desplegadas por la intervención social, negando la supuesta dicotomía entre una intervención social coercitiva y una emancipadora.

Desde la voz propuesta por este artículo, la intervención social posee las posibilidades de convertirse en un ente catalizador, en la medida en que asume su pacto indeleble con los mandatos de los derechos humanos, entendiéndolos a estos como un pacto inacabado, capaz de ser revitalizado en un constante diálogo contextual, amplio y diverso, al interior de los procesos de intervención.

Palabras clave: Intervención social, Derechos Humanos, modernidad.

*Magister en Gerencia Social por la Universidad de la Frontera, Chile. Trabajador Social por la Universidad de Concepción. Diplomado en Promoción y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia. Actualmente se desempeña como Coordinador del área de Proyectos Sociales del Centro de Estudios y Gestión Social del Maule y es académico de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. E-mail: ronald.zurita@uaautonoma.cl

1. Introducción

La intervención social como construcción teórica en sus dimensiones éticas, epistemológicas y metodológicas, se erige para la disciplina del trabajo social como un hito fundante, fuente identitaria y leitmotiv de existencia de la disciplina (Saavedra, 2017). A este amparo, las problematizaciones necesarias que sitúen a la intervención social como objeto central de discusión, desde un trabajo conceptual, aportarán a construir acuerdos en torno a la indagación, caracterización y descripción de procesos de investigación e intervención en trabajo social (Cifuentes Gil, 2005) en particular y desde las ciencias sociales, en general.

Aun cuando existen diferentes ópticas para situar a la intervención social, su surgimiento, caracterización y su relación con el trabajo social, diríase que hoy por hoy existe un consenso marcado por asumir que ambas poseen un vínculo indeleble, y ambas, desde la perspectiva asumida por este trabajo, son un fruto epocal: no existen fuera del contexto de la modernidad (Muñoz, 2011).

El presente trabajo pretende desentrañar la relación que existe entre la intervención social y los Derechos Humanos, sirviéndose para ello de una discusión teórica y conceptual que permita caracterizar este vínculo, por medio de un análisis socio histórico situando a la intervención en su contexto de surgimiento y desarrollo.

Para alcanzar este fin, el trabajo se propone un esquema analítico de problematización conceptual que avanza desde el situar a la modernidad y su consecuente caracterización, identificando y “aislando” a las que pueden ser vistas como fruto del ideario de la modernidad, a saber: Estados modernos (o Estados nacionales), derechos humanos e intervención social. Desde la perspectiva propuesta por este trabajo, estos tres elementos forman el triunvirato desde donde se ubicará el quehacer del trabajo social en la actualidad.

2. Modernidad como contexto de exclusividad

Las ideas tienden a lo abstracto, a desvitalizar su contenido, mientras que a su vez la vida rechaza angustiada ese lazo que quiere echarle la conceptualización para fijarla y categorizarla.

J. Cortázar

Como regularmente ocurre en las ciencias sociales, una de las primeras dificultades que encontramos, es aquella relativa al uso de los conceptos; dado que este estará determinado por la corriente, perspectiva o autor que la utilice. En muchos casos lo que a primeras lecturas pudiese parecer un mismo concepto, en su contenido remitirá a elementos diametralmente distintos o diversos. Este es el caso en los conceptos de: modernidad, postmodernidad y contemporáneo. Estas tres conceptualizaciones, comparten elementos en común y en reiteradas ocasiones, se les utiliza en forma indistinta.

Aun cuando una pormenorización de estos conceptos excede los pretendidos de este trabajo, se hace necesario hacer ciertas precisiones: en términos históricos, se diferencia a la “era moderna” de la “era medieval” y se atribuye el hito del arribo de Cristóbal Colón a lo que posteriormente recibirá el nombre de América. Existen autores y autoras que van a situar el hito de la revolución francesa como bisagra entre la modernidad y la postmodernidad, etapa en donde se fundirían los ideales de la modernidad, de la revolución francesa y de la ilustración, principalmente (Pulido, 2018). Señalar lo anterior, no implicará necesariamente desconocer las consabidas críticas que puedan realizarse a la tradicional y ampliada división de las edades de la historia propuesta por Cellarius durante el siglo XVII (Bauman & Bordoni, 2016). Entenderemos entonces, esta periodización de la historia de la humanidad, como una división que posee más características pedagógicas que homogeneizadoras de un relato único de la historia.

Lo postmoderno encuentra su máximo referente en Lyotard (1987), en su citada y laureada obra: La condición postmoderna. El autor, deja entrever desde el título mismo de la obra, el rasgo fundamental que abrazará lo postmoderno:

lo postmoderno será una condición y no una era propiamente tal. Lo postmoderno entonces, en tanto condición inherente o atribuible a los hechos, las cosas, las relaciones, etc., será un atributo distinguible principalmente en el ámbito cultural, a saber, el saber cómo fruto cultural (Lyotard, 1987, p. 6).

Para Hernández (2019) “el pensamiento posmoderno se puede describir como un conjunto de críticas o denuncias de agotamiento a conceptos tradicionalmente relacionados con la modernidad, tales como la certeza epistémica, el progreso histórico o la univocidad del significado, entre otras” (p. 3).

Lo contemporáneo, a juicio personal, se haya magistralmente conceptualizado por el filósofo italiano Agamben (2008) quien para desenmarañar lo contemporáneo, recurre a una cita de Barthes: “lo contemporáneo es lo intempestivo” (Agamben, 2008, pág. 1), en un claro juego de diálogo intertextual con las obras de Nietzsche “Consideraciones intempestivas” (1988) y la “Segunda intempestiva” (Nietzsche, 2006). El célebre y controvertido pensador italiano propone una definición tan poética como acertada: “contemporáneo es aquel que tiene fija la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad” (Agamben, 2008, p. 3) y complementa: “puede decirse contemporáneo quien no se deja engeuecer por las luces del siglo” (Agamben, 2008, p. 4). Lo contemporáneo entonces, muy en clave nietzscheana, no podrá ser entendido en un sentido cronológico lineal, pues no responde a periodos históricos propiamente dichos.

Resistiremos la tentación de seguir profundizando en la caracterización, distingos y diferencias entre estos tres conceptos antes citados, y nos limitaremos a situar a la modernidad en un contexto histórico preciso: la modernidad surge a fines del siglo XIV o comienzos del siglo XV, y es considerada como la era posterior al periodo medieval. Quizás, su rasgo más elemental estará dado por contraposición con la era anterior: durante la era moderna, existe un giro en la comprensión del centro de la existencia: se observa un tránsito desde una mirada teocentrista a una mirada antropocéntrica. Sintetizando, diríamos que, en términos puramente históricos y a sabiendas que esta cate-

gorización en muchos aspectos o áreas pueda ser forzada, comprenderemos a la modernidad como un periodo que caracteriza principalmente al mundo occidental (Europa y sus colonias) y que abarca desde comienzos del siglo XV hasta nuestros días.

Llegados a este punto, es posible distinguir cuales han de ser identificadas como las representaciones materiales o visibles de la modernidad y su consolidación, a saber, los más reconocidos son: los Estados nacionales, las democracias representativas y los derechos inherentes a los seres humanos. A este triunvirato, desde la disciplina del trabajo social, podemos agregar a la intervención social. Estos cuatro baluartes de la modernidad poseen como característica fundamental, que sólo son posibles en clave moderna. Su existencia es imposible fuera de ella.

Para efectos de este trabajo, centraremos la atención sobre los Estados nacionales, la intervención social y los derechos humanos, en el orden que se indica.

2.1. Estados nacionales: la imagen del Leviatán en la retina.

Existe anuencia en atribuirle a Hobbe y su obra el Leviatán, un carácter de fundador de la filosofía política de la modernidad y lo que posteriormente se acabará por entender como una lógica contractualista de la sociedad y su pacto de sujeción, en la consolidación del Estado post absolutista (Saavedra , 2015).

Aun cuando hoy sabemos que “la idea de poder excede los axiomas que reproducen un orden hegemónico y, por lo mismo, trasciende la imagen del Leviatán, impuesta por Hobbes” (Yañez, 2020), la representación del Leviatán como imagen iconográfica del Estado moderno, aún nos sirve como representación visible de los estados nacionales.

Los Estados nacionales serán quizás uno de los atributos más notorios de las frutas epocales de la modernidad. Prácticamente durante los últimos quinientos años han proliferado por todo el globo terráqueo. Como promesa de la modernidad los Estados estarán mandatados a resguardar la seguridad o paz social; la convivencia armónica de sus ciudadanos.

Bordoni (2016) identifica un hito fundante en la noción moderna de los Estados nacionales y señala:

La Paz de Westfalia (tratado de Münster y Osnabrück) firmada en 1648 (y ratificada en esencia por la Carta de las Naciones Unidas) inauguró la vigencia de ciertos principios básicos de los derechos y los límites del Estado moderno, el nuevo sistema civil nacido de las cenizas del feudalismo y representado metafóricamente por Hobbes bajo la apariencia de un Leviatán: una forma de fuerza monstruosa compuesta por todos los hombres que se han reunido y se han reconocido mutuamente como miembros de una unidad superior. (p. 43)

Llegados a este punto, no es posible desconocer y dejar de hacer eco de las voces que sindicán una visión de una sociedad maligna y de conciencia perversa, que requiere ser reprimida (Bauman y Bordoni, 2016). El Leviatán se erige como el representante legítimo de Dios, responsable de establecer la línea que dividirá a los actos violentos que serán considerados legítimos, diferenciándolos de aquellos necesarios de corregir y reintegrar. Ampliamente conocidas, son las lecturas que hará Foucault y las caracterizaciones de las formas que encontrarán cada época para disciplinar, tanto los cuerpos como las conductas de sus ciudadanos. Emblemático será el caso descrito por Foucault del condenado Damien, donde se detallan vívidamente los castigos corporales a los que se le ha condenado (Foucault, 2002).

La noción de Estados modernos entonces tenderá necesariamente a la homogenización de sus ciudadanos. La premisa fundante será que la nación comparte características comunes, tales como religión, raza, costumbres, idioma, etc. Esta homogenización, en una lectura contemporánea, será la incivilización de la individualidad, de las diferencias y divergencias que emergerán con especial fuerza durante el último siglo. También en base a esta homogenización, elevada a rasgo identitario, se erigirá como el pretexto perfecto bajo el cual se configurará el genérico “nosotros” en oposición al temido “ellos”, origen quizás de las atrocidades de la Alemania nazi y de las actuales *luchas contra el terrorismo* (Žižek, 2002).

Los Estados nacionales serán entonces uno de los rasgos

de mayor notoriedad de la modernidad galopante, tejiendo una red de amplísimos alcances, expresados en la actualidad en cuerpos jurídicos abundantes, instituciones de relaciones nacionales e internacionales, tratados, normas de procedimientos, etc. Vinculado al quehacer del aparato estatal (o, si se quiere, al amparo de los brazos del Leviatán) se forjará lo que acabaremos por conocer como intervención social.

2.2. Intervención social: de la dicotomía del dispositivo a una mirada polifacética

Con relación a la intervención social, se hace necesario hacer un especial hincapié en su característica de fruto epocal: La intervención no existe fuera de la modernidad, contrariando a la tesis que identifican *protoformas*, que, de acuerdo con sus postulados, representarían los fundamentos y antecedentes directos de la intervención social disciplinar desarrollada durante el último siglo; a saber, básicamente las corrientes adscritas a los postulados e influencia de Ander- Egg (1994) y Kisnerman (1997) y toda la corriente formativa que de ella se deriva.

Más allá de la imposibilidad histórica de encontrar una vinculación directa entre estas formas de *acciones caritativas*, y que estas puedan constituir un antecedente remoto de la intervención social actual, que van a ser llamadas por estas corrientes como *protoformas de intervención*, en contextos sociohistóricos tan disímiles como pueden ser la civilización babilónica y la baja edad media, resulta hoy por hoy, poco plausible. Siguiendo las argumentaciones de Žižek (2002), cuando aboga por la inexistencia del atributo profascista y señala “se trata del ejemplo más típico de un pseudoconcepto cuya función es la de bloquear el análisis conceptual (...), no estamos diciendo absolutamente nada. Simplemente estamos expresando una baja asociación que enmascara nuestra ignorancia.” (p. 64).

Consignado lo anterior, resulta pertinente ahora adscribir a una definición de intervención social que esté amparada y cifrada en clave moderna. A juicio de quien suscribe, la más lúcida definición de intervención social se encuentra en la propuesta realizada por Muñoz (2011), quien define a la in-

intervención social cómo “el proceso epistemológico y políticamente construido y planificado para la consecución de un cambio significado como deseable” (p. 85).

Secundar con la anterior definición, es militar en el ideario de la modernidad más elemental, que no aceptará el orden social como dado, estático e inmodificable (manifestación misma de la voluntad divina), sino por el contrario, como “una lógica de comprensión de lo real que se contrapone a las concepciones sacras, inmóviles y ontológicas” (Muñoz, 2011, p. 86).

La definición tomada de Giannina Muñoz es de una amplitud que estimo sirve para dar cabida a la multiplicidad de voces, caras y representaciones que ha de abarcar la intervención social. Sin ánimos de adquirir una voz profética, es menester señalar que la intervención social en los albores de este siglo deberá resistir ya las ataduras y restricciones de maniobra, como, a un amparo cartesiano, no resisten las ideas el lazo que pretende lanzarles las palabras, al conceptualizarlas (Cortázar, 1970).

Reconocidos son los aportes realizados por el profesor Juan Saavedra (2015) cuando distingue cuatro perspectivas argumentativas o formas de comprender y abordar a la intervención social: La primera se sostiene en la perspectiva de la intervención social como una acción práctica. Los autores o autoras de mayor notoriedad que se situarán en esta línea serán: Ander-Egg, Kisnerman y Nidia Aylwin. Una segunda línea argumental en torno a la intervención social, la entenderá esencialmente como un proceso de interpretación, concebida desde una relación dialógica. En esta línea argumental, destacan las autoras Teresa Matus y Giannina Muñoz, al amparo de una hermenéutica habermasiana.

La tercera línea argumental que distingue Saavedra (2015), vincula la noción anterior con una complejidad sistémica, siendo los autores más reconocidos de esta línea: Robles, Dupuis y Mascareño, al amparo general de los postulados de Luhmann. La cuarta de las líneas argumentativas situará a la intervención social como práctica discursiva. En esta línea se situará el mismo autor Saavedra, así como Víctor Yáñez siendo Foucault el principal referente teórico. Particular énfasis y desarrollo, especialmente en la tradición Latinoamericana,

ha tenido el hecho de resaltar el atributo de dispositivo de la intervención social, al amparo de una línea de argumentación discursiva de la misma. Llegando al extremo de sostener que el atributo de dispositivo de la intervención social constituiría su rasgo distintivo, fundamental y determinante. Como principal impulsor de esta línea de comprensión una de las voces de mayor impacto en la discusión académica de las ciencias sociales y del trabajo social, es la de Carballada (2002) quien definirá a la intervención en lo social como “un conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que denominamos sociedad” (p.91). Esto sitúa a la intervención social en un territorio donde se ejerce el poder, siendo la acción social una manifestación del saber (o del discurso de la época).

A juicio de este trabajo esta lectura es restrictiva de los potenciales que posee la intervención social, en tanto la noción de dispositivo monopoliza la comprensión y los alcances de la intervención. Desde esta lógica la intervención en lo social respondería siempre a la reintegración de sujetos, colectivos, familias o movimientos que se desvían del orden social dado, y aun cuando, resulta indesmentible que esto ha sido así en muchos casos (Illanes , 2006; Castañeda y Salamé , 2011; Salazar, 2006) esto no constituye un principio inmanente a la intervención.

El dispositivo, en tanto concepto clave en la obra de Foucault, ha sido profusamente estudiado y problematizado. Destacan en este sentido los trabajos de Deleuze (1990) y Agamben (2011):

Llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de

años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconciencia de adoptar (p. 257-258).

Existe entonces una especie de callejón sin salida, al hacer excesivo hincapié en el carácter de dispositivo discursivo de la intervención social: al ser esta un fruto de la modernidad y una materialización del Estado moderno y una extensión de su institucionalidad el carácter de dispositivo es inherente. Este callejón sin salida se oscurece, si consideramos, además, que las profesiones mismas son un fruto epocal (así como las academias, las universidades y hasta el conocimiento mismo). Siguiendo la lectura de Agamben (2011) prácticamente todo en la vida cotidiana de la modernidad podrá ser considerado un dispositivo en clave Foucaultiana, llegando incluso al lenguaje mismo. Sintetizando: develando las características fundamentales de la modernidad y sus representaciones en nuestro espacio cotidiano, resulta de una futilidad total sostener como rasgo distintivo de la intervención su carácter de dispositivo, en tanto redundancia innecesaria.

La característica de dispositivo de la intervención social entonces será sólo una de las tantas particularidades, en la amplia gama de características que tendrá la intervención social.

2.3. Derechos humanos: un proyecto inacabado

Con regularidad se recurre a Habermas (1989) para hacer alusión a la modernidad como proyecto inacabado. Numerosos serán los autores y autoras que profundizarán en las mentadas promesas incumplidas de la modernidad (Bauman y Bordoni, 2016). Acá, la tesis de este trabajo propondrá entonces leer a los derechos humanos en esta misma clave: como proyecto inacabado.

Se reconocen por lo menos dos hitos fundamentales para configurar la actual noción de derechos humanos fundamentales, inherentes a la persona humana y atributo inalienable por el sólo hecho de existir. El primero de estos hitos será la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, cifrado el 26 de agosto de 1789. Este es regularmente consi-

derado el antecedente más formal de lo que posteriormente será la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerado el segundo de los hitos en relación con la materia, fechada el 10 de diciembre de 1948 en París. Este último hito regularmente se asocia con el pacto de la postguerra y ha de ser considerado el tratado internacional más relevante, que además servirá de soporte para los demás protocolos e instrumentos emanados desde Naciones Unidas.

En los albores del siglo XXI, resulta imposible desconocer y no asumir los principales vacíos o flancos débiles que poseen los derechos humanos en tanto pretensión de norma de aplicabilidad universal y global. Una de las críticas quizás mejor conceptualizadas, detalladas y relevadas, es la que hará el filósofo italiano Giorgio Agamben en su obra *Homo Sacer* (1998), en donde, en términos muy generales y riesgosamente reduccionistas, diríamos que se caracteriza al *homo sacer* como a esos ciudadanos como a quienes se les ha privado (o negado) su condición de humano, y por consiguiente se les negará el “goce” de los derechos humanos: prisioneros de guerra, presos de Guantánamo, refugiados, torturados/as en Auschwitz, etc.

Conocido es también el controversial artículo de Žižek (2011): *En contra de los derechos humanos*. Muy en el estilo del filósofo esloveno, este título ha de ser entendido más en el modo de una provocación de un titular sensacionalista, que como una prerrogativa imperativa a la abolición del pacto universal. Žižek (2011) plantea que “los derechos humanos universales son de hecho el derecho de los varones blancos propietarios a intercambiar libremente en el mercado, explotar a los trabajadores y a las mujeres, y ejercer el dominio político” (p. 97), lógica que ha servido para justificar “las «grandes» intervenciones políticas que buscan una transformación global: las experiencias terroríficas del siglo XX” (p. 93), tales como las mentadas luchas contra el terrorismo, en donde además Žižek ve una doble cara en la dominación: la invasión territorial violenta y armada, a la vieja usanza y la manifestada por medio de *ayuda humanitaria*.

Asumiendo estas críticas y otras a las que por extensión no haremos mención en esta oportunidad, estimo que el pacto universal de los derechos humanos ha de ser un pacto en re-

visión. Ha de ser entendido como un proyecto inacabado. Las características civilizatorias de la postguerra, de ese contexto en particular, resultan diametralmente diferentes a las que observamos en la actualidad, lo que necesariamente exige una revisión global, de lo que, a juicio de este trabajo, el pacto universal de los derechos humanos ha sido el acuerdo de mayor relevancia al que ha llegado nuestra civilización, hasta el momento. Ciertamente perfectible, revisable e integrando las críticas eurocéntricas, feministas, decoloniales, indigenistas, de revisión de privilegios de élites, de diversidades y un largo etcétera. Situando en el horizonte, que la revisión y revitalización de un nuevo pacto global será lo que nos pueda prevenir de la barbarie en ciernes.

3. Intervención social y derechos humanos: un pacto irrenunciable.

El contrato social es de alguna forma acercarse con detenimiento al Leviatán de Hobbes identificar, en la *bestia moderna*, qué características posee el lazo social bajo el cual se anuda el pacto social de la modernidad. Esta es, si se me permite, la forma en que comprenderemos al contrato o pacto social. Pacto que ha sido puesto en tensión, cuestionado o dado por finalizado, principalmente durante el último siglo. Continuas han sido las voces que han anunciado el cierre de una época y del pacto que le sobreviene: muerte de los meta-relatos, el fin de la historia (Fukuyama, 1988), el cierre de las sociedades de las utopías, etc., sin perjuicio de ello y como bien observará Bauman (2016) “las personas presentes en el funeral de una era desconocen por lo general que se encuentran en cementerio o en un crematorio” (p. 96), vale decir si efectivamente estuviésemos asistiendo al cierre de una época o en el tránsito de la siguiente, no tendríamos cómo saberlo. Parece innecesario ahondar aquí, en la recurrente manía de toda civilización, de anunciar mentados apocalipsis.

Lo que si resulta particularmente relevante es el análisis e intento por desentrañar algunas de las características fundamentales que tiene (y ha tenido) el último siglo de la modernidad. Este periodo específico ha recibido la denominación de modernidad tardía, modernidad reflexiva, modernidad lí-

quida, entre otras. Poco importará su denominación en contraste con su caracterización. Y quizás, la característica que se repite con demasiada frecuencia en muchos de los ámbitos más significativos de la modernidad y de sus representaciones será la de crisis.

Las crisis en los sistemas económicos y financieros ya han perdido la novedad y la “eventualidad” que tuvieron antaño: la gran depresión del 29’ palidece ante las repetidas crisis de los últimos 30 años recientes (Bauman y Bordoni, 2016). La irrupción de los movimientos sociales ha puesto de manifiesto la profunda crisis de representatividad que sufren las democracias representativas en oriente y occidente (Etzezarreta, 2013), lo que a su vez supone una crisis a los Estados nacionales, en tanto cuestionada su legitimidad, sumada a las escasas posibilidades de maniobra que tienen ante el auge de la globalización y los mercados de flujos financieros internacionales. Aun cuando se intente desmitificar la aguda crisis ecológica que padece el planeta con medidas residuales de reciclaje domiciliario, de mantenerse el actual orden de las cosas el planeta se conduce al despeñadero ecológico (Žižek, 2020).

Así las cosas, parece que no resulta descabellado sostener que el rasgo común a los más recientes años de la modernidad será la crisis. Klein (2010), en su más citada obra, *La Doctrina del Shock*, ha optado por caracterizar, principalmente a las dos últimas décadas, como una sociedad marcada por el capitalismo del desastre, cuyo rasgo fundamental será la acumulación capitalista desmedida en los contextos de crisis globales, profundizando la desigualdad y enriqueciendo a las élites de poder.

Es en este contexto donde la intervención social contemporánea intentará ejercer su quehacer sobre la realidad. Es en esta realidad epocal donde pueden emerger la más amplia gama de posibilidades que podrán desplegarse desde la intervención social. Conocida es la definición que solía realizar Lacan, con respecto a la práctica clínica, cuando señalaba que era “la realización del sujeto por una palabra que viene de otra parte y lo atraviesa” (Lacan, 1955). Difícil resultaría acusar a una comprensión de este tipo de la práctica clínica de estar alienada con un dispositivo nocivo de poder. De

igual forma, la intervención social podrá superar su rasgo de dispositivo de opresión y disciplinamiento, en la medida que avance, abra nuevas posibilidades, reconociendo esta característica, para (al mejor estilo racional) pueda *mantener controlada esta variable*.

La intervención social, podrá ser una posibilidad de desarrollo, tanto como para sujetos/as, colectivos o territorios con lo que se intervenga, en la medida en que reconozca la autonomía y autodeterminación de estos. “intervenir supone abordar la cuestión social en sus consecuencias y elaborar argumentos en lo que se sostenga una acción que involucra la intención de generar cambios (...) por ejemplo, el fenómeno de la exclusión” (Saavedra, 2012, p. 4)

Así la intervención social contemporánea corresponderá a una construcción sociohistórica, y por consiguiente contextual y situada, “que se ubica en una trama social tensionada por dos lógicas: por un lado, los derechos como manifestación del ideario moderno y por el otro los condicionamientos producidos por las sociedades capitalistas” (Muñoz, 2011, p. 87).

Asumiendo entonces, un pacto indisoluble entre la intervención social y los derechos humanos, la intervención social contemporánea podrá ampliar sus posibilidades, tomando posición en la realidad social, por la lógica de los derechos humanos y las posibilidades de potenciación que de ellos se derivan, sirviendo de soporte para la realización de las potencialidades de los y las participantes, propiciando el desarrollo autodeterminado en un horizonte normativo que consolide las promesas de la ilustración y respondiendo a las exigencias diversas (y de diversidades) que exige nuestro tiempo.

El destacado jurista y académico chileno José Zalaquett, en una entrevista, consultado por su alusión a la desnudez de las instituciones tradicionales, se muestra favorable a la desaparición de los aparatajes jurídicos, políticos y sociales-inmateriales que muestren su obsolescencia y su incapacidad de dar respuesta a las demandas de la época. El profesor de derecho señala: “Vivimos en un periodo en que subsisten instituciones obsoletas, que fueron necesarias, pero que ya no lo son. Estas instituciones están inertes, pero de pie, porque no son reemplazadas por nada ni hay voluntad ni condiciones para

hacerlo” (Cámara de Diputados, de Chile, 2019, p. 106-107). Aun cuando no sea posible coincidir plenamente con el autor en relación con el cierre epocal, si resulta perfectamente dialogante su tesis con la noción de derechos humanos como pacto inacabado y agregaríamos en perpetua y constante revisión, principalmente desde las áreas de actuación de la intervención social.

4. A modo de síntesis o conclusiones generales

La tradición no consiste en la adoración de las cenizas, sino en la preservación del fuego.

J. Zalaquett

El presente trabajo ha pretendido, ofrecer una mirada que sitúe a la intervención social, como un fruto epocal de la modernidad, vinculando y estableciendo relaciones de coexistencia con otros de los frutos de la época: los Estados nacionales y los derechos humanos. A partir de la conjugación de estos tres elementos, se propone establecer un vínculo irrenunciable entre los derechos humanos y la intervención social, trascendiendo el plano discursivo o denotativo de la definición que hará la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW) cuando señalan:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2014, p.1)

El asumir este pacto, como un contrato irrenunciable entre la intervención social y los derechos humanos, implica asumir posición en el entramado de la realidad social, donde se ubicará el quehacer profesional, asumiendo intervenciones fundadas en clave de derechos, pero bajo una mirada de continua revisión y puesta en tensión de este pacto, con la debida amplitud para dejar morir las normas, las instituciones, creencias o pactos que ya no den la debida respuesta a las demandas de la época que nos gobierne.

La intervención social posee en si misma las posibilidades de actuar como ente catalizador de procesos, sujetos, colectivos, territorios, etc., y bajo la voz defendida por este trabajo, podrá materializar estas posibilidades deseables en la medida en que minimice el carácter coercitivo de los dispositivos discursivos de poder que la fundan y revitalice los mandatos compartidos por el espíritu de la norma, que fundamentan a los derechos humanos y que se haya también en los cimientos de la intervención social y de la disciplina del trabajo social.

Referencias

- Agamben , G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? *lección inaugural del curso de Filosofía Teórica 2006- 2007 en la Facold.. di Arri e Design del Isriruro Universitario di Architettura di Venezia*, (pp. 1-13). Recuperado de <https://adultosmayores.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/Agamben-Que-Es-Lo-Contemporaneo-en-Desnudez.pdf>
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer, el poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Ander-Egg, E. (1994). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen.
- Bauman , Z., & Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R., & Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

- Cámara de Diputados, de Chile. (2019). *Diario de sesión: Senado. Sesión: Sesión Especial N°82*. Valparaíso. Recuperado de <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=13959%20&prmTIPO=TEXTOSESION>
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, P. y Salamé, A. (2011). Perspectiva histórica de la formación en trabajo social en Chile. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 8, 63-92.
- Cifuentes Gil, R. M. (2005). Aportes para leer la inervención de Trabajo Social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (19), 128-155.
- Cotázar, J. (1970). *Algunos aspectos del cuento*. Recuperado de https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_C/CORTAZAR/ALGUNOS.pdf
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Etxezarreta, M. (2013). *¿Para que sirve realmente...? La Economía*. Barcelona: Paidós.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. (J2014). *Definición Global del Trabajo Social*. Recuperado de <https://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Fukuyama, F. (1988). *¿El fin de la historia?* Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20200110/20200110153125/rev37_fukuyama.pdf
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hernandez Cornejo, N. (2019). La ciencia en la posmodernidad: el caso de Rorty y Lyotard. *Tópicos, Revista De Filosofía* (58), 291-323.
- Hobbes, T. (1999). *On the Citizen*. Madrid: Trotta.
- Illanes, M. (2006). *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las visitadoras sociales: Chile, 1887-1940*. Santiago: LOM.
- Kisnerman, N. (1997). *Pensar el trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.

- Klein, N. (2010). *La Doctrina del Shock. El Auge del Capitalismo del Desastre*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1955). *Seminario 2: El yo en la teoría de Freud*. París: Psicolibros.
- Liotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos Epistemológicos para intervenir lo social ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta de Moebio* 40, 84-104.
- Nietzsche, F. (1988). *Consideraciones intempestivas*. Madrid: Alianza editorial.
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda intempestiva*. Buenos Aires: Libros del zolzal .
- Pulido, M. L. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23 , 1-18. doi:<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230035>
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta moebio*, (53), 135-146.
- Saavedra, J. (2015). *La liturgia de la intervención social*. Concepción: Anden Sur.
- Saavedra, J. (2012). intervención social y modernidades: notas para la reflexión disciplinaria del trabajo social. *XX Seminario latinoamericano de Trabajo Social*, (pp. 1-9). Córdoba.
- Saavedra, J. (2017). La paradoja de la negación en la intervención social. *Cinta de moebio* (59), 211-220.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño huacho en la historia de Chile* (Siglo XIX). Santiago: LOM.
- Yañez Pereira, V. (2020). *Formas y horizontes del trabajo social: códigos de poder, saber y discursos en la intervención*. Cundinamarca: Sello editorial.
- Žižek, S. (2002). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Madrid: Akal.
- Žižek, S. (2011). En contra de los derechos humanos. *Suma de Negocios*, 2 (2), 115-127.
- Žižek, S. (2020). *Pandemia*. Barcelomna: Anagrama.

Liberando la intervención social: Topos, Ethos y Telos

Sonia Brito Rodríguez*

Universidad Autónoma de Chile

Lorena Basualto Porra**

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Rodrigo Inatzu***

Universidad Autónoma de Chile

Ana María Contreras Duarte****

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Resumen

El artículo tiene el propósito de problematizar la intervención social desde la revisión de las tensiones epistemológicas del concepto pues, aproximarse a la intervención social es una tarea ardua y fascinante que permite abordar el hecho social desde la perspectiva de derechos para la construcción del mundo de la vida. De esta manera el texto pretende liberar el concepto de intervención y situarlo en otras posibilidades de coordenadas teóricas y prácticas, considerando los contextos complejos e inéditos. El método utilizado es la indagación bibliográfica y la principal propuesta del artículo es concebir la intervención social como un triángulo conceptual cuyos vértices lo componen el topos, el ethos y el telos, como un

*Dra. Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Mg. Educación superior. Universidad Andrés Bello, Santiago Chile. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago Chile. Académica-Investigadora, Escuela de Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile. ORCID:0000-0002-1211-1125. E- Mail: sonia.brito@uaautonoma.cl.

**Dra. (c) en Teología Práctica, Universidad Pontificia de Salamanca. Mg. en Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mg. en Educación, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Profesora de religión y moral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Instituto teológico Egidio Viganó, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. ORCID: 0000-0001-8780-084. E-mail: lbasualtop@ucsh.cl

***Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización por La Universidad de Chile, Trabajador social por La Universidad de Antofagasta y director de la carrera de Trabajo Social de La Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago. E-mail: rodrigo.inatzu@uaautonoma.cl.

****Dra. Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en educación por la Universidad Católica Silva Henríquez, Trabajadora Social de la Universidad de Chile. Académica Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. E-mail: acontrer@ucsh.cl.

movimiento de búsqueda continua. De esta manera, se considera el territorio como un espacio público de construcción de calidad de vida; el ethos, referido a la corresponsabilidad del habitar los espacios públicos desde las intersubjetividades y, finalmente, lo teleológico, que permite vislumbrar el horizonte de transformación social co-construida.

Palabras clave: Intervención social y educativa, territorio, espacio público, contextos complejos y diversidades culturales.

Introducción

Concebir la intervención social en contextos complejos, demanda colocar en perspectiva la idea de sociedad y de ser humano. La intervención social opera como una bisagra entre las personas y las instituciones en una sociedad que se ha edificado a partir del funcionalismo que estructura las relaciones y el orden social.

El propósito del artículo es discutir el concepto de intervención, pues éste se ha entendido desde un paradigma experto, vertical y hegemónico del saber. En este sentido, se plantea la necesidad de redimir y resignificar el concepto de intervención desde el reconocimiento de las potencialidades de las personas y las comunidades, favoreciendo la corresponsabilidad.

De esta manera, el punto de partida es liberar el concepto y deconstruirlo, despojándolo de paradigmas tradicionales y una acción impulsada desde un saber profesional, situándolo en una visión comunitaria que releve la equiparidad y el protagonismo de las otredades funcionalmente excluidas. Romper con estos prototipos, requiere colocar en perspectiva a las personas, sus potenciales y saberes ampliando la mirada y desmontando las concepciones anquilosadas de considerar la otredad desde la carencia, las debilidades y las vulnerabilidades.

A su vez, se hace necesario desplazar la intervención social desde la relación de ayuda, que está situada en las personas y exonera de responsabilidades al Estado y otros actores sociales que detentan el poder, para transitar hacia una inter-

vención social que demanda al Estado políticas públicas de carácter universal y por tanto en perspectiva de derechos. En este nuevo modelo el Estado debe propiciar estructuras de oportunidades a través de políticas públicas equitativas, sólo así la intervención social se desplegará como extensora de posibilidades para propiciar el desarrollo y bienestar social de las personas.

El objetivo del artículo es problematizar la intervención social desde una discusión epistemológica que considere las dimensiones del topos, el ethos y el telos, que posibilite la construcción de significados emancipadores que liberen la intervención social de un matiz clásico de tipo vertical. La metodología utilizada es la indagación bibliográfica utilizando, principalmente, autores de las últimas décadas, de habla española que han problematizado la intervención social, el territorio, la ética contemporánea y la dimensión de los fines. El texto se ordena en cinco apartados, a saber: el concepto de intervención social, tensiones epistemológicas como posibilidades heurísticas colectivas; el territorio como un espacio habitado de construcción de la calidad de vida y bienestar social; el ethos y corresponsabilidad en tanto habitar los espacios públicos desde la intersubjetividad; y, la dimensión teleológica como horizonte de transformación social.

1. Tensiones epistemológicas como posibilidades heurísticas colectivas

El término intervención social o intervención profesional es ampliamente utilizado para dar cuenta de la acción o actuación de los trabajadores sociales. Aun cuando este concepto ha sido objeto de múltiples críticas, entre ellas, su carácter restrictivo y la influencia positivista que se advierte en él, en la medida que subordinaría la práctica a visiones de externalidad, manipulación, control y cosificación de las personas y situaciones (Vélez, 2003) ha sido difícil encontrar otro término que dé cuenta de la complejidad de la actuación profesional, constituyéndose hoy en un elemento central de la identidad profesional de los trabajadores sociales. De allí que referir a las diversas conceptualizaciones de intervención social, nos sitúa frente a múltiples espacios

y entornos reflexivos habitados por ideas que plantean el desafío de destrabar complejidades epistémicas, para develar el sentido que nos permita aproximarnos a un concepto dinámico, simétrico y corresponsable que responda a los desafíos de los nuevos contextos.

La discusión actual sobre la intervención social ha estado centrada en la constatación de la intervención como praxis, sin embargo, cuando se pretende definir el concepto se hace ambiguo y poliédrico (Fantova, 2007; Saavedra, 2015). Conceptualizar el término intervención social es un emprendimiento complejo ya que se trata de un término polisémico y multidimensional. Al respecto, Saavedra (2015), en un intento por asumir el desafío de su conceptualización, presenta cuatro argumentos que darían cuenta del debate sobre la naturaleza y alcance conceptual de la intervención social. De este modo, el autor reconoce una primera aproximación, quizás la más común en Trabajo Social, que la entiende como actuación o práctica; una segunda perspectiva permite concebirla como interpretación de la realidad social en tanto que a través de ella organizamos lecturas y sentidos de la realidad social y la acción; en tercer lugar, es posible, visualizarla como distinción sistémica y, finalmente, como dispositivo discursivo (Saavedra, 2015).

Frente a lo complejo del término, autores como Moreno y Molina (2018), analizaron setenta publicaciones en revistas científicas entre los años 2007 y 2016, examinando la intervención social como objeto de reflexión desde un enfoque transdisciplinar. Los principales resultados de este estudio refieren a comprender la intervención social desde la perspectiva de la gubernamentalidad entendida como dispositivo, saber especializado, prácticas sociales situadas e investigaciones de impacto social. A su vez, la discusión sobre la intervención social gira alrededor del conflicto entre políticas neoliberales y servicios sociales, entre dominación y autonomía/ sometimiento o emancipación (Carballeda, 2010) y entre intervenir e involucrarse (Martínez, 2014).

Si se revisan algunas definiciones sobre intervención social es posible reconocer algunos aspectos que suelen estar presentes en estas descripciones tales como aquellas que relacionan la intervención social como un pro-

ceso de clasificación, tipificación e interpretación formal que favorece y coadyuva en la fundamentación de las particularidades de naturaleza identitaria, en el sentido que “no hay intervención sin interpretación social” (Matus 2002, p. 27). A la vez, considera un “conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden y la cohesión de lo que denominamos sociedad” (Carballeda, 2012, p.97) y “se despliega en un conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada para actuar sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado” (Ander Egg, 1995, p.161).

Por su parte Muñoz (2014), refiere a que la intervención social es una interacción de sujetos sociales con su contexto, refiriéndose así a aquella intervención social profesional, “como un proceso epistemológico y políticamente construido, planificado para la consecución de un cambio de significado como deseable, implementado a través de estrategias, métodos y técnicas específicas, y (en el mejor de los casos) evaluado y retroalimentado” (Muñoz, 2014, p. 38). Está atravesada por un contexto de una sociedad compleja y de incertidumbre que demanda retos y dilemas a las relaciones sociales (Morin, 2003). A la vez, la intervención propicia subjetividades y puntos de conexión entre las narraciones, inferencias y vínculos para comprender desde qué lugares sociales, políticos y culturales se está construyendo, considerando que “la intervención designa, nombra, califica, y, de hecho, le da una forma definida a las cuestiones sobre las que actúa, dentro de un orden” (Carballeda, 2008, p.76).

Por lo tanto, “los nuevos escenarios de intervención en lo social se encuentran atravesados por una serie de rasgos que es necesario analizar. Se caracterizan por ubicarse en una dimensión espacio temporal” (Carballeda, 2002, p. 36-37) donde teoría y práctica se encuentran o desencuentran en “el horizonte de una comprensión social compleja, de una intervención social fundada en otros parámetros” (Matus, 2005, p. 14). Así, la intervención social está vinculada a fenómenos sociales diversos, los que son explicados, comprendidos y significados en un contexto temporos-

pacial, por tanto, su despliegue preceptivo, sistemático y programático, es regulado por ciertos discursos sociopolíticos, coyunturales y territoriales que van definiendo sus rutas explicativas y su praxis. Considerando que en “toda teoría científica se encuentra una cierta filosofía que la orienta y, en última instancia, la define” (Warley, 2004, p.328), las praxis sociales configuran campos hegemónicos del saber, construyendo objetos, conceptos, argumentos, metodologías e ideologías que inciden en la configuración del sujeto.

Los análisis posibles de realizar desde la intervención social refieren a diferentes ámbitos y objetos de observación, la cultura, las relaciones de poder, de fuerza y de reconocimiento, en la medida que expresan, producen y comunican significados” (Álvarez et al, 2008, p.56). También en tanto actos de habla puede ser concebida como dispositivo discursivo (Saavedra, 2015). Lo anterior, como resultado de movimientos, redes, colaboraciones y desencuentros entre diversas perspectivas que muchas veces colisionan cuando no se negocian expectativas, considerando las posiciones relativas e inconmensurables de las culturas, valores y de los poderes explícitos o de facto que transitan o atraviesan la intervención social con el propósito de propender a la transformación social.

Entonces la “intervención reflexiona en el plano discursivo conceptual su objeto de intervención” (Farías, 2015, p. 147), considerando aspectos procedimentales que refiere al método del plan de intervención (Castañeda, 2014), para constituir otros tratos, marcos conceptuales emergentes y “abriéndonos a nuevos tipos de relaciones vinculantes” (Aquín, 2006, p.18). Estos conocimientos y saberes son recursivos en la medida que son circuitos inacabados de abordajes interventivos, en donde sujeto y objeto se constituyen en un continuo de quiebres y continuidades de interpretaciones intersubjetivas para propiciar “un cambio de perspectiva y darle cabida a la posibilidad de nombrar el mundo de lo intangible y lo posible” (Vélez, 2003, p. 38).

Un aspecto importante refiere al vínculo y articulación de las/los sujetas/os que participan de la intervención social, considerando sus valores y percepciones de mundo y la imposibilidad de una neutralidad moral y valórica, más

bien, se debe considerar las construcciones, representaciones sociales e imaginarios que cada sujeto/a ha cimentado en sus propia socialización, por tanto, transparentar, explicitar o vislumbrar esta característica se constituye en el punto cero o de entrada para el dialogo inter- campo, inter-personal e inter- subjetivo.

Por su parte, desde la comprensión de la intervención como praxis, Montenegro (2001) plantea que es posible caracterizar tres visiones distintas: dirigidas, participativas y situadas de la intervención. La primera se concibe desde acciones en situaciones y contextos entendidos como problemáticos desde un agente de intervención hacia un otro carenciado y, la principal crítica de esta visión está asociada a entender la intervención social como una operación invasiva y causativa. En tanto, la perspectiva participativa, se posiciona críticamente frente a las prácticas invasivas pues considera que en las acciones a desarrollar las cosmovisiones de los destinatarios como sujetos y sujetas sociales activas que participan en la transformación social son fundamentales. Finalmente, la perspectiva situada de la intervención es una propuesta crítica frente a definir los problemas sociales a partir de un conocimiento experto y como problemática social, proponiendo una visión de intercambios dialógicos orientados a la producción de saberes emergentes desde los territorios y conducente a visualizar las problemáticas como temas políticos, “se requiere, por tanto, de saberes que en su lenguaje sean capaces de nombrar e intervenir en las escisiones producidas entre la concepción de cultura de expertos y la praxis cotidiana” (Matus, 2006, p. 29)

Como propuesta para repensar la intervención social, Carballeda (2010), propone que ésta necesita realizarse desde el diálogo con las prácticas cotidianas, enfatizando los procesos discursivos, reconociendo: enunciados, categorías, marcos teóricos y corrientes de pensamiento. Está atravesada por procesos complejos que incluyen la realidad social de incertidumbre, la posición relativa de las/ los profesionales de la disciplina, los planteamientos de los/las sujetos, la visión política, metodológica, teoría y epistemológica de las instituciones, el momento epocal y,

la perspectiva ético-política para alcanzar el horizonte de transformación. Esta construcción de sentidos requiere del acoplamiento de un entramado de significados que se consolidan para que, en procesos inacabados de nuevos contextos, políticas públicas emergentes desafíe las epistemologías, teorías y métodos de aproximación a una intervención situada. Las fracturas y continuidades permiten observar en perspectiva “la fragmentación social y, en definitiva, nuevas formas del malestar que se expresan, entre otros campos en la comunidad en tanto espacio de construcción de cotidianidad, certezas e identidades”. (Carballeda, 2002, p.36-37).

Esta idea visualiza un elemento central, que, a nuestro juicio, presenta un importante desafío y que se relaciona con aquel componente racional que nos hace entender los fenómenos y problemas sociales, en diálogo con un ideario de sociedad, transformación social y bienestar. Y quizás esta dimensión, nos confronta a preguntas ¿Cómo pensamos la intervención social? ¿Cómo la entendemos?

“La intervención en lo social de hecho se ha diversificado y alcanzado un grado de complejidad, de tal modo que es posible pensar que se está en los inicios de construir una epistemología de la referida intervención”. (Carballeda, 2010, p. 48). Es precisamente esta apreciación la que compartimos, como una interrogante que nos conduce a reconocer la constante tensión entre el conocimiento científico, traducido en ideas, enfoques y teorías en torno a lo social y las construcciones y delimitaciones que hacemos de los hechos sociales y las personas, a quienes denominamos “sujetos de intervención”.

Es en el ejercicio de esa constatación, que visualizamos una “captura” epistemológica de un concepto que, por su naturaleza, debiese nutrir diálogos, reflexiones y construcciones que integren la práctica profesional y disciplinar, volviéndose un dispositivo democrático y democratizante para disciplinas diversas que habitan las ciencias sociales. “Es justamente en el escenario de la intervención social donde confluyen esos componentes y allí se hace presente la intervención como dispositivo, reconstruyéndose de ese modo en un juego de diferentes interacciones que se cons-

tituyen de manera heterogénea y particular” (Carballeda, 2010, p.56). Desde esta perspectiva, los distintos conocimientos o dimensiones analíticas aparecen e interactúan en los territorios, espacios y sujetos en donde la intervención social se sitúa, generando sentido, significados y representaciones en contextos particulares, pues la intervención social debe entenderse en diálogo con la cotidianidad de la práctica, pues desde ella surgen y permanecen marcos teóricos, aproximaciones conceptuales o discursos, cuyas relaciones contribuyen a definir y “liberar” el concepto de intervención social.

A lo anterior, podemos agregar la connotación positiva que la intervención social tiene, en tanto se entiende instalada en el objetivo de la transformación, lo que sin duda nos obliga a pensar qué transformación queremos, y que necesariamente implica situar la teoría y utilizarla en pos de una intervención pertinente.

Por tanto, los diferentes contextos en los que se desarrollan las estrategias para una transformación configuran espacios de una intervención social como proceso analítico de lo macrosocial y de lo individual, traducido en lo subjetivo. Desde esa perspectiva entonces, se reconoce en la intervención social una mirada emancipadora, que implica “el reconocimiento de una singularidad de lo micro; conectada con lo macro. A su vez, esta singularidad posee una construcción histórica, un posicionamiento en el presente y si se quiere una perspectiva con respecto al futuro, que le otorgará significados particulares” (Carballeda, 2010, p. 58). Es ahí entonces donde cobra relevancia la imperiosa aspiración de rescatar lo micro social en un determinado espacio (económico, social, cultural), y con ello, contribuir a una transformación liberadora.

Quizás corresponda entonces señalar que el concepto de intervención social se libera y se “democratiza” en la medida que contribuye al fortalecimiento del vínculo entre el sujeto y aquello que lo define, lo construye y lo constituye. Esta perspectiva nos provee la posibilidad de hacer visible y palpable lo que la intervención social representa, desde las distintas dimensiones desde las cuales se instala: la acción profesional individual, colectiva o institucional, y contri-

buir con ello a una transformación efectiva. De esta manera, transitar vías alternativas para virar paradigmáticamente a otras comprensiones, permite colocar en perspectiva los sistemas sociales, puesto que una adecuada comprensión de la intervención social posee consecuencias en la aplicación de las políticas públicas en diversos ámbitos.

2. El topos: El territorio como un espacio habitado de construcción de calidad de vida y bienestar social

Diversos autores se han referido al territorio como un espacio geopolítico, social, cultural y político donde se construyen identidades (Musset, 2009; Di Méo, 2007) y *habitus* (Bourdieu, 1972), donde habita la simultaneidad (Porto-Gonçalves, 2009). Son lugares representados por imaginarios y significados que están atravesados por cartografías territorializadas y por explicaciones que van determinando pensamientos, conductas y prácticas que fijan la espacialidad y a las sujetas/os que lo habitan, aplicando rótulos y marcas que incluyen o excluyen posibilidades de visibilización o invisibilización de acuerdo con ciertas representaciones sociales que sobre él se construyen. No existen espacios vacíos de historia, ni territorios sin cultura, lo que ha existido son aquellos que han escrito la historia, borrando los vestigios del patrimonio para re- escribir desde un lugar hegemónico.

El desafío es recartografiar simbólicamente los territorios para que adquieran otros relieves, formas, explicaciones y sentidos. El recartografiar, significa reconocer las inequidades y asimetrías sociales para desatar los nudos que la historia ha ido enredando y así situar otras posibilidades de existencias, re- existencias y co- existencias reescritas con repertorios epocales e identidades emergentes y colectivas. Por tanto, el espacio refiere a las cosas producidas y “comprende sus relaciones en su coexistencia y simultaneidad” (Lefebvre 2013, p.129), considerando que “todo lenguaje se sitúa en un espacio” (Lefebvre 2013, p.184) y por tanto, entrega información del espacio habitado, considerando las singularidades individuales y colectivas, cuestión que le otorga identidad y subjetividad, en la medida que “la iden-

tividad (en el espacio- territorio) supone una búsqueda permanente de sentido, de contenido, de morada; pero, por vía del encuentro y la separación dialogante con la totalidad de la que se es parte” (Yáñez 2016, p.418).

El territorio tiene aspectos que son objetivos, como son las edificaciones y espacios públicos, también posee elementos subjetivos que refiere al modo en que se habitan esos lugares y las relaciones que se establecen entre las personas, grupos y colectivos. No es espontáneo ni arbitrario, tiene una racionalidad que se significa desde las vivencias y experiencias locales donde las personas han construido su ethos social, cultural y personal, por tanto, los territorios son distintos, no solo por lo geográfico o estético, sino porque son productos de esas relaciones e historia. En este sentido, el territorio es un espacio viviente y dinámico construido desde la experiencia de sus habitantes y, a la vez, es un espacio de memoria viva donde se construye cultura con elementos edificantes, atravesada por cicatrices que han quedado plasmadas por la injusticia, la falta de oportunidades, el autoritarismo, entre otros.

Por su parte, en estos tiempos de confinamiento, los territorios están atravesados por la pandemia y han tomado fuerza, pues las personas han tenido la obligación de habitar el territorio experimentando la vulnerabilidad como especie humana y desde las diversas precariedades sociales como el colapso de la salud pública (Avaria-Saavedra, 2020), la inequidad de acceso a la educación (Reyes y Maldonado, 2020), la delincuencia, la violencia intrafamiliar, la precariedad laboral, el hambre y la falta de servicios básicos, entre otras problemáticas (Carballeda, 2020). En este sentido, los territorios han tomado más conciencia de la necesidad de organizarse desde lo local para ayudarse mutuamente, ejemplo paradigmático son las ollas comunes que emergen desde los diversos contextos.

En síntesis, la intervención social se realiza desde el territorio que es habitado por sujetos y sujetas históricas. No está en un vacío ideológico, cultural, histórico, económico, sino que las relaciones que se establecen responden a un devenir situado, mediado por elementos identitarios que abren y cierran posibilidades de relaciones. Por lo tanto, la

intervención social no puede producirse en el vacío de las entelequias o desde una neutralidad antropológica, puesto que opera en el mundo de la vida, y por eso se sitúa desde una construcción intersubjetiva donde conviven las diversas culturas. Es por este motivo, que la intervención social necesita de aproximaciones comunicativas que reconozcan los diversos mundos que dialogan, ya que es desplegada por personas que ejercen una profesión y que también tienen su propia historia y habitan otros territorios con distintas formas culturales e identitarias.

3. Ethos y corresponsabilidad: habitar los espacios públicos desde la intersubjetividad

La intervención social opera porque existe un individuo o una comunidad que tiene rota las relaciones con el sistema o con las demás personas, desde lo económico, lo educativo o lo social y, lo que hace la intervención, es restituir o restablecer los lazos sociales. También, se puede realizar una intervención desde la lógica del desarrollo social y de esa forma promover a las comunidades propiciando un mejor bienestar. Según Carballada (2020) “intervenir socialmente significa estar ahí, en la singularidad de lo micro social, en el acompañamiento, la orientación, en las dificultades de socialización, en la puesta en escena de los temores, en la disminución de la incertidumbre” (p.9).

Ahora bien, la intervención no es neutra ni tampoco es ingenua, sino que posee una intencionalidad, una racionalidad y requiere de opciones éticas entendiendo que el “ethos es el espíritu que permea a un grupo social, un conjunto de actitudes y valores, de hábitos arraigados en el grupo” (Guzmán, 2007, p.137). Desde esta definición de ethos se puede afirmar que en la intervención social se despliegan actitudes y valores, toda vez que el ejercicio profesional interdisciplinario interactúa desde diferentes perspectivas, provocando que los valores individuales se enfrenten con los valores de otros profesionales del equipo, los valores de la institución donde se enmarca la intervención social y también de los sujetos/as de la intervención. Según Cubillos (2014) los principales conflictos éticos que

surgen en una intervención social giran en torno a los derechos individuales, bienestar público, la desigualdad y la opresión estructural.

De esta manera, la dimensión ética de la intervención social opera desde la interacción de los sujetos implicados: el Estado, las instituciones, los profesionales y también quienes son sujetos activos de la intervención, pues todos los involucrados realizan sus propias opciones éticas. Es cierto que la intervención social es mucho más que una práctica profesional, sin embargo, en la praxis se articulan principios éticos y de control social que pocas veces son advertidos, tenidos en cuenta o cuestionados (Moreno y Molina, 2018). Al respecto, según Guzmán (2007), “siempre hay *ethos* dominantes y *ethos* dominados” (p.137), por ejemplo, desde la perspectiva del sistema neoliberal se considera que el Estado está sobredimensionado al modo de una supraestructura, es por este motivo que se propicia el emprendimiento, porque lo que trata de hacer es trasladar las responsabilidades del Estado a un sistema económico que no considera la justicia social, porque el propósito del sistema económico es generar consumo y ganancia, “donde la codicia actúa como una especie de catecismo” (Carballeda, 2020, p.7) . Entonces, se levantan discursos en Chile y en gran parte de Latinoamérica, donde se enfatiza el emprendimiento y los esfuerzos personales lo que demanda a las familias y a las personas recurrir a todo su patrimonio económico para satisfacer necesidades que debieran estar garantizadas. Así, se desplaza la responsabilidad del Estado a las personas, quienes son responsables de sus propios éxitos o fracasos, ciertamente, aquellas familias o grupos más favorecidos van a continuar siéndolo porque tienen más recursos para emprender en desmedro de aquellos que no cuentan con capitales de inversión (Mayol, 2012). El Estado queda subordinado a la racionalidad económica, con políticas residuales que lo constituyen en un estado “abandonador”. En este modelo, hay grupos sociales que quedan fuera de las posibilidades de desarrollo ya que la intervención a través de las políticas públicas los configura como sujetos vulnerables, objeto

de acciones asistenciales, fragmentadas y centradas en metas de cobertura, sin atender estructuras sociales que condicionan y determinan sus posibilidades de inclusión social.

Lo anterior deja de manifiesto que la intervención social puede desplegarse desde un marco ético que puede estar en conflicto o no con el marco institucional. Es por este motivo que necesita de ciertos principios para operar y así alcanzar su finalidad de la búsqueda del bien común. Según Cubillos (2014) las teorías éticas aplicadas al Trabajo Social se podrían utilizar para la intervención social, identificando dos dimensiones opuestas: el paternalismo y la autodeterminismo. El primero se refiere a una actuación profesional vertical y moralizante y, el segundo, valora a la persona y a las comunidades propiciando la construcción conjunta de nuevos horizontes puesto que “la intervención en la vida de las personas no es legítima cuando se limita su capacidad de decidir” (Cubillos 2014, p.9).

Ahora bien, desde esta distinción clásica se plantean otros modelos éticos que pudiesen sustentar la intervención social. Idareta-Goldaracena y Ballestero-Izquierdo (2013) proponen aplicar la ética de Emmanuel Lévinas de la responsabilidad y la alteridad, desde el principio que “frente al Otro, nunca podemos no responder” (p.31), los autores proponen aplicar a la intervención social la sensibilidad y la actitud crítica, con el propósito de incorporar las intersubjetividades a un sistema burocrático y despersonalizado. A su vez, Arias (2007), plantea que la ética del cuidado propuesta por Carroll Gilligan se podría aplicar a la intervención social, puesto que rescata la importancia de las relaciones interpersonales, el rol de las emociones y los sentimientos, levantando un puente epistémico entre razón y emoción, en perspectiva de derechos humanos en su triple dimensión ética, jurídica y política. Otros autores y autoras como Fernández, Palacios y Cordero (2006) plantean que la ética aplicada y la ética de las profesiones desarrollada, principalmente, por Adela Cortina podrían sustentar un modelo ético adecuado para la praxis de la intervención social.

Si entendemos que la intervención social es un campo diverso y heterogéneo, por consiguiente, habría que hablar en plural, de éticas de la intervención social (Sánchez Vidal, 1999), asumiendo la necesidad de articular la diversidad de enfoques que ayudan a construir el ethos de la intervención social.

Ahora bien, desde la distinción de Cortina (2000) con respecto a la ética de mínimos y ética de máximos, en que se distingue entre lo justo y lo bueno, entre lo exigible y lo felicitante, el desafío es establecer aquellas exigencias de justicia que necesariamente se deben desarrollar en la intervención social. Es importante señalar que no se trata de establecer una ética principalista donde se proclaman principios estáticos, atemporales y acontextuales, sino algunos fundamentos éticos que, necesariamente, deberían desplegarse en la intervención social para propiciar la construcción del bien común y que, al mismo tiempo sirva para resolver los dilemas morales que se presentan en los contextos de intervención. Ciertamente, éstos deberían ser revisados y construidos en conjunto con todos los implicados considerando desde las características propias del territorio. Basados en autores como Cubillos (2014), Sánchez-Vidal (1999), Rodríguez (2006), De Robertis (2018) y Cortina (2003) nos atrevemos a plantear cuatro principios que posibilitarían desarrollar el ethos de la intervención social: (1) La dignidad de la persona en perspectiva de derechos humanos (2) La autonomía como poder de decisión y participación enmarcado en el respeto a las persona y a las comunidades (3) La justicia social desarrollada desde las dimensiones de la igualdad y la equidad en perspectiva de abrir oportunidades para todos y todas sin distinción (4) El respeto activo a la diversidad personal y cultural, donde no solamente se toleran visiones distintas sino que además existe un aprecio positivo que permite aprender de la otredad.

4. La dimensión teleológica como horizonte de transformación social

El concepto de telos se remonta a la filosofía griega cuando Sócrates y Platón sostenían que nada en la naturaleza y en el mundo puede explicarse por el azar o la casualidad (Barahona y Torrens, 2018). Posteriormente, Aristóteles (2001) afirmará que el telos es el fin que todas las cosas persiguen, si se aplica desde la ética, la dimensión teleológica es verdadera en la medida que tiende hacia el bien. Por su parte Dewey centra el telos en la experiencia para no confundirlo con configuraciones preestablecidas, sino de opciones de vida por descubrir (Suárez-Silverio, 2010). De esta manera, el telos se construye en gerundio y necesita de metas concretas, en tanto fines subordinados pues, no es una búsqueda infinita, ya que tiene un arribo o una llegada, por eso que Ono y Sloop (2009) afirman que el telos es más bien, teloses porque es propósito continuo que implica constantes desafíos.

Ahora bien, la dimensión teleológica de la intervención social es la transformación social vinculada estrechamente con el bien común, la equidad y la justicia social, para habitar la vida con dignidad y en perspectiva de derechos (Gómez, 2015). Su constatación práctica requiere considerar a la persona como protagonista de sus procesos y aprendizajes, el soporte institucional y las políticas públicas. En este sentido, los propósitos de “la intervención son relevantes y necesarios dada su orientación al cambio en las relaciones sociales, al mejoramiento en la calidad de vida, a la mitigación al sufrimiento por diversas causas o a la atención a condiciones de vulnerabilidad”. (Moreno y Molina, 2018, p.1).

El telos es un camino, es un proceso y tiene que co-responderse con el propósito que cada topos según su ethos decida, pues el telos que se propone para liberar el concepto de intervención de su dimensión vertical es que el telos sea co-construido por todos los sujetos, de lo contrario, aquello que históricamente ostentan el poder impondrán a otros sus propias visiones del buen vivir (De la Campa, 2017). Por lo tanto, todo el aparataje, teó-

rico, metodológico, epistemológico y de competencias personales y profesionales deberán tender a propiciar el proyecto felicitante de las comunidades, sólo así, el concepto de telos se puede renovar y movilizar.

El telos de la intervención social se construye desde los telos personales, profesionales, institucionales, territoriales y en todos los espacios donde ocurre la interacción “cara a cara” (Fantova, 2007, p.193). Esta co-construcción se sitúa y realiza desde el horizonte de lo felicitante, más allá de lo exigible (Cortina y Martínez, 1996). Por este motivo puede desarrollar objetivos, procedimientos, vínculos y nuevos desafíos que no necesariamente se planificaron en la intervención y que va más allá del deber, trascendiendo a la esfera del proyecto de vida, los ideales y las creencias.

De esta manera, el encuentro sincrónico de horizontes permite concretar un telos común que activa energías, dispositivos y propósitos. Ese telos necesariamente debe considerar el aspecto relacional que opera en contextos diversos e inconmensurables, puesto que lo importante es abrir mundos que se construyen de manera inédita, aun cuando se utilicen diferentes referentes procedimentales, teóricos, metodológicos y técnicos. Plantearse un horizonte de transformación, necesita de un proceso deliberativo, de lo contrario el telos pierde sentido puesto que la intervención se restringe a una dimensión utilitarista. En este sentido, no se trata de buscar medios para fines puesto que más que la meta o resultado lo que importa es el proceso, porque es allí donde se desarrollan las habilidades, las competencias, la apertura, el conocimiento y la valoración, donde la intervención se hace cargo de la persona desde su perspectiva integral.

Finalmente, es necesario considerar que el telos en la intervención social puede desarrollarse a un nivel microsocial y/o macrosocial, en el sentido que la transformación de un individuo y/o un colectivo permite cambios estructurales desde una dimensión ético-política, posibilitando que una intervención concreta, se transforme en un aporte significativo a la construcción de un proyecto de sociedad (Gianna y Mallardi, 2011). Cuando

esto ocurre, la intervención social evidencia ante la ciudadanía su impacto en la calidad de vida de la población, retroalimentando su horizonte teleológico (Fantova, 2018).

Conclusión

La propuesta del artículo es concebir la intervención social como un triángulo conceptual cuyos vértices lo componen el topos, el ethos y el telos, donde un faro epistemológico la ilumina como un movimiento inacabado de búsqueda permanente, donde el Estado, las políticas públicas, las instituciones y las personas se vinculan en pos de la calidad de vida y el bienestar social.

El desafío es, entonces, posicionar este concepto desde un desarrollo complejo, que permita desentrañar las múltiples significaciones que tiene, comprendiendo sus diversas modalidades a partir del análisis crítico de sus prácticas, lógicas de acción y sustentos teóricos, éticos y políticos. Se trata, además, de dilucidar las fuentes de fundamentación y legitimidad de la intervención, dados por la existencia de una necesidad social reconocida como tal y que considere la participación de los distintos actores en el proceso. Por lo tanto, el desafío es aplicar estas tres dimensiones en el espacio de intervención social, cuyas proyecciones son la construcción de sociedades más justas y territorios más empoderados en sus derechos y deberes. Liberar el concepto, que ha estado atrapado en definiciones estancas o en visiones profesionales hegemónicas, verticales, es de suma importancia pues “vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye el paradigma de la simplificación” (Morin, 2003, p. 29-32). Para desafiar este planteamiento y traducirlo en prácticas que amplíen las nociones y categorías en discursos y semánticas abiertas, es necesario convocar las diversas escuchas y voces de quienes participan en la intervención social de manera horizontal y desde la perspectiva del reconocimiento y derecho. Lo anterior, permite intercambios complejos, multivariados y multi-

dimensionales para traducir lo complejo-diverso, desfosilizando las explicaciones simplistas que impiden relaciones y vínculos porque tienden a fragmentar, separar y explicar desde una mirada compartimentada.

Esta tarea es por esencia interdisciplinaria, ya que la intervención social actúa en contextos y territorios diversos y contradictorios. Demanda de conversaciones científicas situadas en profesiones que interactúan con las personas y su entorno social como un sistema abierto y coherente. Para que esto sea posible, es imprescindible acoger, reconocer y comprender a las sujetas/os que construyen intersubjetividad, por tanto, es imprescindible aproximarse a los aspectos emocionales, sentimientos, sensibilidad y subjetividad en donde se dinamizan las cargas valóricas, éticas, ficciones, apologías y visiones de mundo que impregnan la intervención social. Estos vínculos aparentemente caóticos e ininteligibles se transparentan y ordenan cuando se admite que la intervención social articula lo objetivo y subjetivo, rompiendo la posición aséptica de la relación profesional, cuya aspiración es la epistemología de la complementariedad, en que los conocimientos y saberes se enraízan en la síntesis, donde lo objetivo, subjetivo, científico, cotidiano se vinculan, ordenan, comprenden y co- construyen.

Referencias

- Álvarez, S. et. al. (2008). *Culturas de América Latina y el Perú. Luchas, estudios críticos y experiencias*. Lima: Programa Democracia y Transformación Social.
- Ander Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.
- Aquín, N. (2006). *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Arias, R. (2007.). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Trabajo Social*, (9), 25-36.
- Aristóteles (2001). *Ética*. Madrid: Alba.
- Avaria-Saavedra, A. (2020). Migrantes internacionales y pandemia: precariedades, desigualdades y oportunidades en salud. En S. Brito, L. Basualto, R. Azócar, V. Gálvez y C. Flores (ed.). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia* (pp.179-202). Santiago, Chile: *Le Monde Diplomatique*, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.
- Barahona, A. y Torrens, E. (2004). El telos aristotélico y su influencia en la biología moderna. *Ludus Vitalis*, 12(21), 161-178.
- Bourdieu, P. (1972). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.
- Brito, S., Basualto, L. (2020). Ciudadanía intercultural: Un desafío para la educación superior. En S. Brito, L. Basualto y R. Urrutia (ed.). *Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp.145-173). Santiago, Chile: *Le Monde Diplomatique*, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.
- Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. (2008). *Cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Trabajo Social UNAM*, 6(1), 46-59. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>

- Carballeda, A. (2020). *Prólogo*. En S. Brito, L. Basualto, R. Azócar, V. Gálvez y C. Flores (ed.). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia* (pp.7-10). Santiago, Chile: *Le Monde Diplomatique*, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para trabajo social en intervención social y sistematización*. Cuaderno Metodológico. Valparaíso: U. Valparaíso.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.
- Cortina, A. y Martínez, E. (1996). *Ética*. Madrid: Akal.
- Cubillos, C. (2014). Ética para la intervención social. Los valores aportados por el Trabajo Social y las éticas del cuidado y no paternalista como modelos de referencia para la práctica profesional. *Revista Trabajo Social* (87), 3-18.
- De la Campa, R. (2017). *Rumbos sin telos. Residuos de la nación después del Estado*. Santiago de Quétaro, México: Rialta.
- De Robertis, C. (2018). Los Derechos Humanos, principios orientadores de la práctica del trabajo social. *Trabajo social global - Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, (n° extra-8), 19-34.
- Di Méo, G. (2007). *Identidades y territorios: ¿una relación acentuada en el medio urbano?* París, Francia: Armand Colin.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación social* (147), 183-198.
- Fantova, F. (2018). Construyendo la intervención social. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 81-88.
- Gianna, S. y Mallardi, M. (2011). Tensiones y contradicciones en la teleología de los procesos de intervención en trabajo social. *Revista Tendencias & Retos*, (16), 17-31.
- Gómez, G. (2015). Vivir en acuerdo con la razón: sobre las definiciones estoicas del tólos. *Revista Disertaciones*, 4(1), 51-68.
- Guzmán, D. (2007). El ethos filosófico. *Praxis Filosófica*, (24), 137-146.

- Idareta-Goldaracena, F. y Ballestero-Izquierdo, A. (2013). Ética, paternalismo y burocracia en Trabajo social. *Portuaria*, 13(1), 27-35
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitan Swing.
- Martínez, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: de intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14(1), 3-28. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>
- Matus, T. (2002). *Propuestas contemporáneas en trabajo social: hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Matus, T. (2005). *Apuntes sobre intervención social*. Santiago: PUC.
- Matus, T. (2006). *Apuntes sobre intervención social*. Santiago: PUC
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/541002592017v20n3p344>
- Moreno, M. y Molina, N. (2018). La Intervención Social como Objeto de Estudio: Discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas. *Athenea digital*, 18(3), p. e-2055. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/339953>.
- Morin, E. (2003), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Muñoz, G. (2014). Intervención Social y la Construcción Epistemológica de la Ciudadanía en Chile. *Trabajo social global*, 4 (7), 36-57.
- Musset, A. (2009). *¿Geohistoria o geoficción? Ciudades vulnerables y justicia espacial*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Ono, K. y Sloop, J. (2009). Commitment to telos—a sustained critical rhetoric, *Communication Monographs*, 59(1), 48-60, DOI: 10.1080/03637759209376248
- Porto-Gonçalves (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Revista Polis*, 8 (22), 121-136.
- Reyes, L. y Maldonado, J. (2020). Docencia universitaria en tiempos de COVID-19: reflexiones sobre acciones emergentes. En S. Brito, L. Basualto, R. Azócar, V. Gálvez y C. Flores (ed.). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia* (pp.179-202). Santiago, Chile: *Le Monde Diplomatique*, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.
- Rodríguez, L. (2006). *Ética de la vida buena*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta de moebio*, (53), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200003>
- Sánchez-Vidal, A. (1999). *Ética de la Intervención Social*. Barcelona: Paidós
- Suárez-Silverio, E. J. (2011). El telos y la educación en Aristóteles, Eugenio María de Hostos y John Dewey. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 43(1), 75-103.
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando en trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Warley, J. (2004). Epistemología, argumentación y polifonía. *Anclajes*, 8(8), 323-341.
- Yáñez, V. (2016). Notas sobre la cosmología disciplinar del trabajo social. *Tabula Rasa*, 25, 415-427.

Capítulo III

Configuraciones epistemológicas, teóricas y prácticas para la intervención social en contextos complejos

Reflexiones desde el rol académico del Trabajo Social y la problematización de la formación profesional

Carmen Román Montesinos*

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile

Resumen

El presente artículo recoge las reflexiones desde el rol académico del Trabajo Social, aportando en la reflexión para superar la brecha teórica- práctica que se observa en la formación profesional de las/los trabajadoras/es sociales. Se pretende buscar respuestas al horizonte que nos desafía la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, (FITS) cual es, la búsqueda y mantención de los estándares globales para la educación y formación en la profesión del Trabajo Social.

Dichas reflexiones se inician con una revisión histórica del contexto en que se desarrolló el Trabajo Social en el Mundo, para luego constatar la permanente búsqueda del Estatuto Epistemológico del Trabajo Social. Se enfatiza el momento histórico que, en Chile se interrumpe con el golpe militar en la búsqueda de la identidad de la profesión. Se introducen reflexiones a partir de determinadas/os autoras/es que sirven para analizar dicha evolución, y desde allí, proponer una aproximación epistemológica a partir de la relación profesional con las personas en situación de exclusión social. En la formación universitaria del trabajo social se desdibuja el sentido de la relación de ayuda, debido a la acentuación de una educación desde otras epistemologías teóricas en desmedro de la praxis.

Palabras clave: Trabajo Social, dimensión ético- política, estatuto epistemológico, formación profesional

*Asistente Social por la Universidad de Chile. Vicepresidenta del Colegio de trabajadoras y trabajadores sociales de Chile. Actualmente se desempeña como académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. E-mail: croman@ucsh.cl.

Introducción

El presente artículo recoge las experiencias de una docente del Trabajo Social a objeto que aporte en la superación de la brecha teórica- práctica que se observa en la formación profesional contribuyendo a los curriculums de los programas de estudio de la carrera.

Desde su nacimiento el Trabajo Social ha estado determinado por los efectos sociales ocasionados por los profundos cambios vividos en la sociedad. Ello ha generado una diversidad de acciones que han pretendido dar respuesta de la mejor manera a dichas vicisitudes observadas, actuando éticamente y con capacidad de análisis, de acuerdo con las circunstancias históricas del momento.

Metodológicamente, se realiza una revisión documental a través de autoras/es que aportan a esta discusión. El objetivo que guía este análisis es contribuir a la problematización del estatuto epistemológico del Trabajo Social y su concreción en la formación profesional del Trabajo Social.

El texto se ordena en cuatro apartados: el primero, se refiere al contexto histórico del Trabajo Social particularmente en Chile; el segundo, desarrolla la búsqueda del estatuto epistemológico de la disciplina; el tercero propone una aproximación epistemológica y, el cuarto da cuenta de la búsqueda de una respuesta a los desafíos educativos/ académicos.

1. Contexto histórico del desarrollo del Trabajo Social

Para el Trabajo Social chileno, la llegada de la dictadura en 1973 implicó paralizar el esfuerzo que venía realizando para explicitar sus contenidos conceptuales, así como la implementación operativa de sus prácticas. Todo aquello en el contexto del proceso conocido como Reconceptualización en la historia del Trabajo Social, lo que implicó una revisión sobre el papel que éste venía desempeñando en Latinoamérica.

Este hecho histórico no puede soslayarse si pensamos en una epistemología para el Trabajo Social, por cuan-

to devela la existencia de una lucha política entre dos concepciones sobre la acción de la disciplina en Latinoamérica. Teníamos, por una parte, una concepción neutral que implicaba limitarse a acciones profesionales asistenciales asépticas por parte del profesional que se declaraba apolítica/o en términos ideológicos; y una concepción militante que se traducía en acciones promocionales, obedeciendo a una declaración del Trabajo Social como agente del cambio, cambio que estaba inmerso en el debate político que tenía lugar en ese período histórico. Estas dos posturas afloran en toda su magnitud en este momento. Para comprender y problematizar la profesión, es necesario observar sinópticamente su evolución.

Desde sus inicios la profesión se había desarrollado, aparentemente, sin mayores conflictos, transitando desde la beneficencia/ caridad, hacia la asistencia social y servicio social, cuyos contenidos no merecían una mayor discusión teórica aún, especialmente, si nos referimos a esta dimensión política del Trabajo Social que permanecía difusa. Sin embargo, a partir de los posts años de la 2° guerra mundial, el tema ideológico se instala en el debate político en la sociedad, (marxismo- socialismo versus liberalismo- capitalismo) influyendo decisivamente en el debate académico del Trabajo Social. Así, por ejemplo, es posible observar que se instalan en los programas de las escuelas debates sobre la modernización versus el desarrollismo. Es en este contexto histórico que se inicia el análisis crítico de las teorías y modelos de desarrollo implementados tanto en Chile, como en América Latina y, cuando la evaluación profesional tiene implicancias económicas, sociales, éticas y políticas en la calidad de vida de las personas. Proceso que fue abruptamente interrumpido por el golpe militar del 73, pero “no olvidado”.

Situar históricamente a la profesión permite reflexionar sobre estas dos visiones epistemológicamente diferentes del Trabajo Social y que se han manifestado en determinados contextos, configurando una lucha política en su interior. Los sucesos del 11 de septiembre de

1973 trajeron consecuencias inmediatas para el Trabajo Social, como lo demuestran numerosos estudios realizados sobre el tema. (Del Villar, 2018; Aguayo y otros, 2018; González, 2010). Los procesos de reorganización puestos en marcha por la dictadura implicaron una transformación, no sólo del concepto de Universidad que se alinea con los postulados neoliberales, sino que se manifiestan en la imposición oficial de una determinada conceptualización y enseñanza de un Trabajo Social tecnocrático y funcional al régimen, sino también en el campo profesional en que se observan formas de intervención tradicional, especialmente en el ámbito público. Todo ello, se traduce en una acción social concreta que se lleva a cabo y que comienza a permear a las/los profesionales.

El Estado influye de manera determinante en la enseñanza, la cual se centra al decir de Del Villar (2018) en, los aspectos técnicos de la misma y omite casi por completo todas las reflexiones y experiencias realizadas en el periodo anterior... el Estado redujo de manera significativa su tamaño, requiriendo cada vez menos a este tipo de profesionales y privilegiando una acción social asistencialista y no profesional, llevada adelante principalmente por mujeres y jóvenes partidarios del régimen militar (p. 228).

Por otro lado, Castañeda y Salamé (2013) analizando la dimensión teórica y práctica que se manifiesta en este periodo, encuentran tres nichos de sobrevivencia: la académica, las organizaciones gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales, y en todas ellas hay manifestaciones de un Trabajo Social diferente políticamente.

El régimen militar, que ha impuesto su visión política de la acción social, norma la actividad del trabajo social, mediante Decreto N°1 del Ministerio de Educación en 1981, ignorando al Trabajo Social y/o Servicio Social entre los títulos profesionales con rango y exclusividad universitarios (Ministerio de educación, 1990). Posteriormente, ya en democracia, esta situación se mantuvo en la ley 18.962 de 1990, hasta el año 2005. Con la llegada de la democracia, la esperanza de poder continuar el es-

fuerzo sistemático que la academia venía realizando antes del golpe de Estado del 73 se renueva. Es así como, de varias negociaciones iniciadas el año 2003, el Congreso Nacional de la República de Chile decretó en el año 2005, mediante la ley 20.054 que la carrera de Trabajo Social se debía impartir sólo en Universidades, entregando éstas el Grado de Licenciado, modificando así la ley 18.962, anteriormente mencionada (Ministerio de educación, 2005). Ello, dio origen a las más diversas reacciones tanto en el mundo académico como en el mundo profesional del Trabajo Social, potenciando interrogantes que, tanto desde la Intervención como desde los discursos, comienzan a desarrollarse al interior de la academia.

A partir de ese periodo, las distintas escuelas continuaron formando profesionales, los cuales, al egresar, obviamente, se instalaron en las diversas instituciones a prestar servicios proponiendo intervenciones innovadoras, sustentadas por nuevos conocimientos. Sin embargo, el ámbito profesional se había contaminado con la acción social asistencialista y no profesional que durante la dictadura se había puesto en práctica, especialmente por los partidarios del régimen. Es decir, esta acción asistencial no era tecnológicamente neutral sino expresión de una determinada posición política, la del régimen militar y, por ende, expresión del modelo neoliberal que se instaló en la sociedad chilena. Este es un periodo en que se observa cómo en el campo laboral, el Trabajo Social, que había sobrevivido a estos embates políticos, es “asaltado” por los más diversos especialistas del área social.

En este contexto, se desarrolla la necesidad del estatuto epistemológico de la profesión; existen hoy diversas aproximaciones epistemológicas de lo social, siendo necesaria, a mi juicio, la vinculación de la profesión con la vida cotidiana acotando los límites de la frontera disciplinar.

Estos desafíos que aún se le presentan al Trabajo Social en el siglo XXI, han traído a juicio de la docente e investigadora Vélez (2003), la necesidad para el Trabajo Social, de replantearse y reflexionar sobre la inconve-

niencia histórica, epistemológica y metodológica de los sistemas teóricos- dicotómicos y parcelados- que lo fundamentan, a fin de establecer quiebres y rupturas con discursos, conceptos métodos y prácticas que en el pasado fueron definitorias. (p. 7).

Coincidiendo con Vélez, enfrentamos nuevos problemas que requieren que el Trabajo Social Contemporáneo revise los escenarios, sujetos y demandas de formación, como también, que sus intervenciones se adecuen, presentando nuevas y renovadas aproximaciones teóricas, metodológicas, epistemológicas e investigativas que permitan aportar en la transformación de las personas y de la Sociedad. Tenemos conocimientos acumulados que se han desarrollado desde el nacimiento de la profesión y que se han traducido en “esquemas, valores, discursos categorías y modelos teóricos y metodológicos que soportaron la profesión, impregnando de certezas y eficacia” (Vélez, 2003, p.19)

Lo anterior, emplaza a las universidades a preguntarse por la formación de las/ los estudiantes, que deben ejercer la profesión en un mundo complejo y de incertidumbres, que demanda de intervenciones que considere fenómenos sociales emergentes y múltiples. Por tanto, resignificar la profesión requiere preguntarse, ¿qué es lo que vamos a enseñar con propiedad? ¿Cuál es la especificidad de la que se hace cargo el Trabajo Social? ¿Cuáles son las consecuencias de determinadas intervenciones apoyadas en determinadas teorías? Estas y otras son interrogantes para las investigaciones en Trabajo Social que comienzan a desarrollarse.

Sin lugar a duda, la profesión ha acumulado un caudal de experiencias y conocimientos, que constituyen su capital. Experiencias que se encuentran depositadas en las/los profesionales activos/os, jubiladas/os, y que hoy, a menudo son requeridos por las y los diversos investigadores para rescatar sus experiencias, y depositarlas en estas necesarias investigaciones que hoy se realizan en los ámbitos académicos.

La relación teoría - práctica es hoy un gran desafío para la docencia en Trabajo Social; este proceso re-sig-

nificado está en marcha con las/los investigadores que constituyen hoy una Red de Investigación en estas materias. Tal actividad debe fortalecerse y sus acciones socializarse con fuerza en el colectivo profesional; también es cierto, que esta producción de conocimientos implica aceptar el desafío de una identidad diversa de la profesión que se transmite, y que se enseña.

En este aspecto, también se han dado pasos importantes, como son la organización que agrupa al conjunto de Escuelas de Trabajo Social ligadas al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) y también tenemos un conjunto de Escuelas organizadas en la ACHETSU (Asociación Chilena para la Enseñanza del Trabajo Social Universitario), que han puesto en marcha diálogos Inter universidades, donde, además de contemplar lo que se enseña conceptualmente, también se debe preguntar cómo se concreta esa enseñanza. Aún existen temas importantes por superar, tales como, el oscurantismo que pretendió instalar la dictadura en la profesión.

Esta tarea debe continuar construyendo nuevos cursos estratégicos en los que se materialice la constitución teórica del objeto de estudio, investigación e intervención del Trabajo Social, pero también es fundamental revisar los esquemas pedagógicos necesarios para transmitir estos conocimientos.

Por ello las palabras de Vélez (2003), cobran fuerza cuando se refiere a este tema y proclama que, resignificar el Trabajo Social Contemporáneo fundamentando su especificidad en la esfera que la producción de conocimiento exige, implica aportar a la elaboración teórica con rigor y espíritu crítico y avanzar en la comprensión (global y particular) de lo social, eliminando las tensiones presentes en la relación teoría- práctica. (p.19)

2. La búsqueda del estatuto epistemológico

A partir de los años 80 en América Latina, diversos autores abordaron el análisis epistemológico en estudios que se realizaban sobre el trabajo social. Se tenía presente la

necesidad de aproximarse a aquellos aspectos que cuestionaban a la profesión y, por otro lado, la necesidad de dar respuesta a los argumentos que habían hecho de sus intervenciones un simple accionar proselitista de la dictadura. Es a partir de ese momento, post-reconceptualizador, que en América Latina se hace necesario construir un conocimiento fundado de la realidad social, donde la especificidad del Trabajo Social sea un aporte real a las transformaciones que el Continente demanda, siendo necesaria, por tanto, su fundamentación epistemológica que, como disciplina social le compete.

Toledo (2004) en su artículo ¿Una Epistemología del Trabajo Social? da cuenta de esta situación, señalando a determinados investigadoras/es y docentes, quienes han abordado este tema. Así menciona a : Boris Lima(Venezuela) quien señala que en el transcurso de su labor como docente, tomó conciencia del vacío que existía en el Trabajo Social para sustentarlo científicamente; Estela Grassi (Argentina) manifestó que ha existido una relación conflictiva entre la teoría y la práctica desde el ámbito del Trabajo Social, producto de un pensar dicotómico que llevó a los profesionales a concebir y vivir una separación total entre teoría y práctica; Teresa Zamaniello y Lourdes Gaitán (España) a su vez, denunciaron la incoherencia en esta separación artificial de la teoría y la práctica llamando a terminar con ella. Por último, Toledo se refiere a Cecilia Aguayo (Chile), quien destaca la sistematización, rescatando los elementos cognitivos que surgen desde la práctica, cumpliendo requisitos que garanticen una conceptualización rigurosa, y por ende sean un aporte al conocimiento. En síntesis, nos muestra cómo desde diversos ángulos está la necesidad de dar una argumentación fundamentada a las acciones que realiza la/el profesional, como también, la existencia del interés de proveer evidencias sobre los aportes a la Sociedad que puede realizar el Trabajo Social.

Luego de 30 años de actividad docente, donde lo epistemológico ha sido una guía para sustentar lo que se enseña, enriqueciéndose, además, de los nuevos pensamientos sociales, propios de desarrollo del conoci-

miento moderno, me surgen preguntas repetitivamente recursivas. En el ejercicio de asignaturas tales como “Desarrollo de Comunidad” o “Perspectivas actuales del Trabajo Social” por citar algunas, he debido ubicarme siempre desde situaciones históricas concretas, entregando los “avances disciplinares” del momento. Desde ahí surgen algunas

¿Cuál es el Trabajo Social que transmito a mis estudiantes?

¿Cómo influyen los contenidos desarrollados en las cátedras en sus acciones “profesionales”?

¿Dichas acciones, implican una transformación de los sujetos o solo la entrega de soluciones que motivan la consulta profesional?

Éstas y otras preguntas me surgen como académica en la búsqueda de respuesta que apunten a la Reconfiguración planteada.

Al respecto podemos constatar que el desarrollo científico, que afecta e involucra al ser humano repercute en los cimientos del Trabajo Social. Un ejemplo bastante clásico lo encontramos en el desarrollo de la fisiología reproductiva, la cual generó el descubrimiento de la famosa píldora anticonceptiva. Este ejemplo, no solo representó una revolución en la anticoncepción y en la historia de la farmacéutica, sino que su uso generó un proceso de transformación cultural, como lo fue la revolución sexual y social, afectando a la mujer y su papel en la sociedad. Estos nuevos descubrimientos y pensamientos sociales revolucionaron también las bases existentes del Trabajo Social, generando nuevas conductas, actitudes y roles entre las/ los profesionales.

Recordamos cómo en los años 60, las/los profesionales comienzan a trabajar en Planificación Familiar en los equipos de salud, y hoy, el tema que es considerado entre los derechos sexuales y reproductivos de la mujer constituye uno de los aspectos necesarios a considerar en la intervención Social, en cualquier área que se trabaje, en el ámbito social. Ello ha significado un determinado sujeto social presente, como también la presencia de determinados actores sociales que responden a esa

realidad. El ejemplo clásico, antes mencionado se tradujo en políticas sociales que implicaron acciones sociales diferentes, que de alguna manera se situaban desde los cambios culturales propios de la época.

A partir de la instalación de la democracia en Chile y las nuevas escuelas de Trabajo Social creadas, se puede observar que se incorporan asignaturas de Políticas Sociales a las mallas, que de alguna manera trataban de dar cuenta a esta nueva situación. Sin embargo, la inquietud personal persistió en mi hacer docente, por cuanto si bien tenía presente mi responsabilidad en el área pública de mi hacer profesional, y aportaba diversas soluciones a problemas que aquejaban a las personas, la intencionalidad, los límites y las posibilidades profesionales, no estaban claras en relación con las transformaciones que aspiraba como Trabajadora Social, en los ámbitos que actuaba.

Entonces ¿cuál es el sello que determina la especificidad del Trabajo Social? o bien, ¿presenta un enfoque determinado en la intervención cuyas bases responden a conocimientos propios o de otras disciplinas? y lo que más me preocupa, ¿cuál ha sido la relación con lo que he pretendido enseñar?

De allí, que me ha resultado muy interesante el análisis teórico realizado por Parola (2009) en torno a la Modernidad, la cual desde un punto de vista histórico y social le permite contextualizar las prácticas profesionales insertas en determinados procesos modernizadores, entregando:

las herramientas necesarias para entender la lógica de la configuración de los diferentes actores (Estado, sujetos sociales, profesionales) protagonistas de un modo de ser, ver y conocer la historia latinoamericana y, por ende, la historia de la constitución de una profesión en particular, como es el caso del Trabajo Social (p. 51)

Entonces, las lógicas presentes en la configuración de los diferentes actores sociales son necesarias de entender no sólo como investigador, sino también, como interven-

tor en el ámbito del Trabajo Social, por cuanto ellas han sido construidas (influenciadas) por el modo de conocer que la profesión ha desarrollado a través de la historia, donde el contexto ha jugado un papel relevante.

En este aspecto, es necesario tener en cuenta que, siendo el Positivismo el pensamiento mayoritariamente determinante durante un largo periodo para la construcción y desarrollo de las ciencias sociales y por lo tanto, de la joven disciplina del Trabajo Social, contribuyó a que las/los profesionales formados bajo estos criterios adoptaran de alguna manera determinadas lógicas de pensamiento, que aún se observan presentes en las/los profesionales. Lógicas, por ejemplo, que buscan causales, producto de verdades consideradas científicamente comprobadas, para poder explicar determinados fenómenos, antes de explicarse la necesidad de la Planificación Familiar o la vigencia de los Derechos sexuales y reproductivos de la Mujer.

Sin lugar a duda debemos investigar los nuevos pensamientos sociales para sustentar una formación consecuente de profesionales; haciéndonos cargo de lógicas de pensamiento instaladas en la sociedad, como lo han sido los desarrollos explicativos versus los comprensivos (verdades lineales versus verdades circulares, complejas, por ejemplo). Entonces, lo que sí podríamos afirmar desde la academia, es que dependiendo de los diferentes momentos en que se ha formado a la/el profesional, se adquieren determinados sellos que imprimen su ejercicio.

Hoy, ya en pleno desarrollo del siglo XXI, nos encontramos con el desafío que Trabajo Social tiene en la construcción de su pensamiento científico, donde las distintas escuelas filosóficas han aportado significativamente para entender el mundo social, al situarse desde una determinada relación con este mundo. Trabajo Social a través de su historia ha hecho uso de los tres grandes paradigmas epistemológicos desarrollados. Un paradigma científicista o explicativo, proveniente del Positivismo, con el cual hemos pretendido explicar los hechos que fuimos viviendo y donde hemos pretendido que dichos

hechos no afectan nuestras decisiones profesionales. El énfasis puesto en la objetividad de dicho paradigma aún está presente en muchos profesionales, que consideran esos hechos como objetos, a pesar de que involucran personas. La acción de buscar la explicación, lograrla, y hacer uso de ella, nos hace utilizar una lógica lineal, que va desde el profesional que sabe e interpreta lo que ve.

En el paradigma interpretativo proveniente de la fenomenología y hermenéutica intentamos comprender dichos hechos, a partir de la relación profesional situada entre sujetos que no solo interactúan, sino que tienen conciencia de la existencia del otro presente en la relación. Es un momento donde la objetividad es reemplazada por la subjetividad e intersubjetividad como elementos esenciales de la relación profesional. El resultado de acciones emprendidas, desde un enfoque interpretativo, hace necesariamente colocar en el centro la relación entre dichos sujetos, en que ambos buscan una interpretación compartida, y comienzan a utilizar una lógica de tipo circular.

En la actualidad ha cobrado fuerza el paradigma crítico, que situándose en la realidad sociopolítica del momento busca la emancipación y por lo tanto la liberación del ser humano ante hechos que lo limitan. Las acciones que se emprenden implican lógicas compartidas entre los sujetos participantes, y una actitud dialógica que los lleva necesariamente a analizar las distintas argumentaciones dadas en la relación, producto de la utilización de lógicas diferentes que entran en juego en la construcción de acuerdos para la acción.

Sin lugar a dudas hay diferentes lógicas que se emplean en la intervención, las cuales deben ser utilizadas de manera consciente en el momento del actuar, siendo por lo tanto, tema central en docencia del Trabajo Social y que podría dar lugar a un desarrollo de una lógica informal característica del Trabajo Social. Por lo tanto, situarnos desde nuestra propia especificidad y responsabilidad ante la sociedad, es lo que nos corresponde tanto desde la investigación como desde la intervención. La especificidad y la responsabilidad se manifiestan a través de suje-

tos que habitan espacios que les son propios. Este espacio determinado se refiere al lugar donde ocurren determinados fenómenos que involucran al sujeto -al igual que para otras disciplinas- que son de interés para el Trabajo Social, por ejemplo, el espacio donde se desarrolla un determinado barrio, comunidad o familia, realizándose determinadas actividades o procesos. Describir el desarrollo de estos espacios y los fenómenos que allí se producen ha sido el énfasis de las investigaciones que mayoritariamente hacemos las/los trabajadoras sociales.

Estudiamos, por ejemplo, la pobreza en determinados lugares y grupos, estudiamos diversos fenómenos, como, por ejemplo, la desigualdad entre los diferentes grupos existentes en la sociedad. Pero, a mi juicio, si queremos “en serio” estudiar estos fenómenos desde la perspectiva del Trabajo Social, debemos situarnos no sólo en dichos espacios físicos, sino en la dimensión espacial y social donde éste surge, configurando una relación característica entre los integrantes de dicho espacio, constituido por el profesional y el sujeto/sujetos sociales de intervención. Relación que se caracteriza por la presencia de la ayuda, como actividad central manifestada explícita o implícitamente por los integrantes de dicho territorio que habitan una determinada dimensión espacial, aspectos que debiera interesarle al Trabajo Social, puesto que, es este el lugar donde precisamente sucede la intencionalidad de ayuda.

Ello concita la participación de quienes se relacionan en dicho espacio que es propio del Trabajo Social, que contiene no sólo relaciones de materialidad, de lo concreto que configura el fenómeno (evidencia de la pobreza, de la violencia, de la desigualdad, por ejemplo), sino que es, además, un espacio donde se ha construido un determinado escenario en que se configuran dos identidades muy diferentes. Estas identidades representan y piensan el entorno más allá de esa descripción concreta, donde los aspectos simbólicos de esta relación están constituidos por lo ético y lo político de sus participantes, configurando la unidad real del escenario donde se visibiliza y desenvuelve el Trabajo Social.

Es ético, por cuanto, cada uno de los participantes se sitúa y mira a su alrededor desde los valores propios que como persona tienen, con lo cual configuran su propio juicio; es político por cuanto lo que viven ambos participantes, en esa determinada situación, los hacen proyectar sus propios deseos de transformación de dichas situaciones, deseos que constituyen anhelos de comunidad (de polis) en la cual cada uno “sueña” configurando los argumentos justificatorios de sus juicios. Esto constituye una unidad en la caracterización del Trabajo Social mostrando la coherencia que cada uno de los participantes tiene con sus particulares sistemas de ideas; ambos concurren a crear este espacio propio y concreto de interacción.

Es esta la dimensión propia que le corresponde al Trabajo Social (de la disciplina a mi juicio) y es desde allí donde nos hacemos realmente responsables de identificar las acciones que configuran y caracterizan a la profesión y, por ende, dan origen a una Intervención realmente fundada. Es, por tanto, una dimensión donde los participantes se articulan, pero a la vez establecen diferenciaciones e intenciones concretas respecto a la complejidad de escenario social vivenciado por los distintos actores. De esa manera, se pueden establecer los límites de responsabilidad ante la sociedad, tanto disciplinario, como profesional y que están dados por los valores y las utopías presentes. Es en este espacio, donde convergen variadas situaciones que son estudiadas desde las diversas disciplinas sociales, cuyos deslindes no están claramente definidos; es allí donde se debiera desarrollar la disciplina del Trabajo Social.

Las elaboraciones de lo interdisciplinario, transdisciplinario o multidisciplinario son permanentes en los diversos estudios del Trabajo Social, coadyuvándose de conceptos y contenidos de diversas disciplinas los cuales son utilizadas desde el Trabajo Social, contribuyendo de esta manera a la comprensión de determinados fenómenos propios de las relaciones sociales y, que se manifiestan en momentos y lugares concretos. Un ejemplo de ello, han sido los numerosos estudios sobre migraciones

ya sea, desde la perspectiva interna de los países o bien externa y los desplazamientos entre los países; dichos estudios también han abordado el fenómeno migratorio, desde enfoques económicos, sociológicos, geográficos, sociopolíticos, por nombrar algunos. Siguiendo con el ejemplo migratorio, no debemos olvidar que desde sus inicios Mary Richmond (1917) estudia dichos procesos y las características de las familias de inmigrantes, entre otros fenómenos sociales que le preocuparon. Es decir, dicho fenómeno ha sido estudiado desde diversos ángulos, y hoy, existen intervenciones desde el Trabajo Social en realidades concretas, pero también, de otros profesionales ¿qué las diferencia? o bien ¿qué de común tienen las intervenciones de Mary Richmond con migrantes y las que hoy realizan diversos profesionales? Sin lugar a duda todas estas preguntas y muchas otras más, surgen a la luz del incipiente desarrollo que hoy tenemos como disciplina, y en esta búsqueda de respuestas debemos vigilar que los diversos aspectos prácticos conformen una gran Política Investigativa de la Profesión cuyo norte sea la consolidación de esta.

3. Una aproximación Epistemológica

Al mirar los orígenes del Trabajo Social y su profesionalización vemos a la joven disciplina, naciendo desde el contexto de la Revolución Industrial del siglo XIX que trajo como consecuencia un conjunto de problemas de índole social conocidos como “la Cuestión Social”. Ella produjo profundas alteraciones en la vida social, las cuales demandaron respuestas concretas; así, se comenzó a estructurar una práctica especializada que daba respuesta a estas diversas situaciones problemáticas.

A partir de ese momento, la búsqueda de la especificidad fue la constante en el devenir profesional. A partir de los años 60-70 en América Latina, esta búsqueda se acentuó, como podemos constatar en numerosos estudios como el de García (1998), quien indagó sobre la especificidad del Trabajo Social como práctica profesional, o bien, el Encuentro Académico realizado por la

F.A.U.A.T.S. (1996) (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social). En esta oportunidad, los diversos docentes participantes en este encuentro afirmaron haber optado por la línea de la especificidad, no como un pretexto corporativista de cerrar filas frente a cualquier crítica desde el exterior del campo, ni mucho menos como la alternativa a la interdisciplina - por el contrario, es condición previa a la interdisciplinariedad - sino fundamentalmente como un intento de REAFIRMACIÓN DE NUESTROS SABERES Y DE NUESTRO OFICIO, y además, como un protocolo que ha resultado muy útil para la acumulación teórica (p. 70).

Es decir, la búsqueda de la especificidad no sólo ha logrado efectos prácticos, como el de reposicionamiento del Trabajador Social respecto a otros profesionales, buscando una actuación precisa, eficaz y fundamentada frente a los problemas objeto de intervención, a su vez, esa búsqueda de la especificidad daría respuesta a la necesidad de profundizar los esfuerzos para una mayor y mejor construcción disciplinar. Donde la intervención, debe estar respaldada por una teoría que dé cuenta de ella, que le permita estar consciente de los efectos que produce, y reconocer sus límites y posibilidades como tal.

Mientras otras disciplinas “avanzan”, siempre persiste la sensación de que somos “los parientes pobres” en el ejercicio de construcción de conocimientos. Entonces, ¿Qué pasa con el objeto (concepto de lo social) útil para el Trabajo Social, que le permita comprender y explicarse los padecimientos de los sujetos que recurren a los servicios sociales? ¿Cuál es el objeto de sus preocupaciones investigativas e interventivas, del cual se puede hacer cargo para responder ante la sociedad?

Las diversas profesiones sociales, al constituirse como tales, se han hecho cargo de un objeto concreto de la realidad a investigar, llegando a las conclusiones propias que, como disciplinas se habían comprometido desarrollar, explicar y comprender. Sin embargo, hoy vemos

con mucha frecuencia, que Trabajo Social al situarse en dicha realidad, presenta brechas y rupturas entre la academia y la profesión, tal como se develaron en los debates del Encuentro de Académicos antes señalado. En esa oportunidad se dijo que la intervención que se realizaba frecuentemente obedecía a motivos personales, institucionales o ejecutoriedad de determinadas políticas sociales. Las mismas fueron definidas por el encuentro como “Intervenciones Indiscriminadas”, por cuanto la disciplina “no podía justificar si lo que la fundaba eran intereses religiosos, opciones ideológicas, aspectos de una militancia de voluntariado, o la racionalidad científica” (F.A.U.A.T.S., 1996, p. 69). Sin lugar a duda, el espacio que allí se generaba no obedecía claramente a intencionalidades propias que el Trabajo Social pudiera investigar.

En otras palabras, el gran desafío siempre latente en Trabajo Social ya sea desde la Investigación disciplinar, como desde una Intervención Fundada es identificar “lo propio” del Trabajo Social. Considero fundamental, iniciar cualquier actividad, investigativa o interventiva, situándose precisamente en este espacio donde surge la relación entre dos actores concretos: un Trabajador Social y un Sujeto que requiere la atención del profesional. Este requerimiento se manifiesta concretamente en la petición de ayuda del Sujeto que es evaluada como necesaria por el profesional, estableciéndose un espacio concreto situado a partir de un contexto complejo.

Es en este espacio donde opera una relación justificada ante la sociedad por cuanto produce utilidad /bienestar /realización a ambos. Una parte, utiliza conocimientos que le son propios como profesional y todo lo que ello involucra; para la otra, significa la concreción de respuestas al malestar que lo ha llevado a buscar precisamente el bienestar que cree necesario para su situación personal. Es en este momento donde se hace visible el Trabajo Social y desde allí nos preguntamos: ¿Qué es lo que sucede entre ambos actores que en dicho espacio presentan identidades diferen-

tes? ¿Qué pasa con el fenómeno y las construcciones ético – políticas que surgen desde esta situación vivencial? Esta relación desde la otredad de los integrantes está caracterizada por la intención de desarrollar un proceso de ayuda bidireccional implícito en ambas partes. En tal proceso, las partes no siempre tienen clara conciencia de este, sino que, la entienden como una determinada demanda y la consiguiente respuesta; sin embargo, en este simple acto relacional, donde la “ayuda” es el eje fundante, se han configurado dos identidades diferentes consolidadas a partir del hacer cotidiano de ambos.

La ayuda, como un sello característico de la relación humana, ha sido un fenómeno siempre presente en la historia de la Humanidad, y así lo hacen notar Zamanillo y Gaitán (1981) cuando se refieren precisamente a ella como, aquel acto demandante que “es el único hecho que sobresale con nitidez es el empeño de los seres humanos por ayudar a sus semejantes. Esta es la evidencia a la que nos referimos, la única con la que podemos contar, la evidencia empírica” (Zamanillo y Gaitán 1981, p.17)

Hoy, este proceso de ayuda ha sido estudiado recientemente por Rojas (2019), académica de Trabajo Social U. Alberto Hurtado, quien, haciendo uso de una investigación etnográfica, contribuye en la discusión al concepto de ayuda que se transformó en el eje central de su investigación doctoral. Ella se situó, observando diferentes prácticas tanto de trabajadoras/es sociales como de usuarias/os, las que fueron cambiando el eje de su investigación hasta llegar a la Ayuda como el concepto clave; como ella menciona,

la ayuda social se produce, se encarna y se consolida en el hacer cotidiano de funcionarios profesionales y usuarios. Por lo tanto, no se trata de un marco cultural normativo estable, sino que está circunscrito problemáticamente a relaciones sociales y de poder por las que circulan diversos valores, normas, emociones. (Rojas, 2019, p. 20).

A partir de ese momento, ella continúa explicando cómo la ayuda se configuró en el objeto central de su investigación, llegando a incorporar dicho concepto al título de esta “Ayudar a los pobres. Etnografía del Estado social y las prácticas de asistencia” relatando a continuación, me pareció entonces clave hacerlo aparecer en el título, -- el concepto de ayuda-- ya que describe relaciones de tipo moral, social, económico y político a partir de las cuales se significa un estado: la necesidad; una acción: el ayudar; un objeto: la ayuda; y una cualidad: el ser ayudado (Rojas, 2019, p. 25).

La acción de ayudar ha sido un conocimiento práctico-teórico acumulado históricamente por la profesión en que las emociones de ambos, sus valores y normas institucionales también se han hecho presente en esta acción. Este proceso vivenciado por las partes revela conocimiento y sentimientos diferentes. Se hacen realidad dos individualidades situadas desde distintos intereses particulares, impregnados éstos, por sus valores, como también por los objetivos que persiguen. Estas realidades se han configurado a partir de las normas propias de las instituciones que les sirven de contexto a cada integrante (llámese familia, organización vecinal, municipalidad, por ejemplo). Estas otredades conforman un espacio singular donde las emociones en juego se transforman en sentimientos según Maturana (1997) en la medida que se toma consciencia de ellos en este proceso interactuante, donde ambos están en una posición “cara a cara”.

Es, en este espacio, donde se produce un proceso necesario de describir/investigar, por cuanto es allí, donde ha estado presente el trabajo social como una actividad que siempre ha existido en la historia humana, evolucionando y desarrollándose y es justamente esa relación de ayuda la que configura un ethos específico, acorde a cada momento histórico. El nacimiento del Trabajo Social como fenómeno humano, nace en un momento histórico determinado, pretendiendo dar respuesta a la “cuestión social” para cambiar dicha situación. Así, se

dio inicio a un proceso que ha pretendido desarrollar un campo de comprensión social a dicha “cuestión social” para transformarla mediante el ejercicio de la profesión; desde entonces se ha acumulado un conjunto de conocimientos teóricos que han pretendido definir la intervención social a realizar.

El inicio de este proceso está dado por el relato del que demanda ayuda, el cual presenta una fragilidad, y sufrimiento, que temporalmente no puede resolver en algún ámbito de su vida, y por tanto requiere de herramientas para cambiar su destino, recurriendo a un otro que posee la facultad de satisfacer dicha demanda, activando diversos recursos a los que este último tiene acceso. A raíz de este relato - contenidos que describen una situación vivenciada - se genera, ya sea rencor, enojo, gratitud, esperanzas, expectativas, todos ellos sentimientos que mueven a un actuar determinado, y que son producto del tomar conciencia, no solo de las emociones, sino que, de la situación concreta en su conjunto.

La complejidad de este espacio comienza a visibilizarse a partir del grado de racionalidad en la respuesta que cada uno obtenga, como también, el grado de emocionalidad en juego dependerá tanto del desarrollo cognitivo, como del desarrollo emocional que ambas partes manifiestan haber alcanzado en el momento. En este espacio generado, se encuentra la esencia de la singularidad de la ayuda, la cual es universal al ser humano.

Se ponen en juego diversos conocimientos, adquiridos en procesos diferentes, donde la formación profesional es uno de dichos procesos. Situarse desde esta realidad implica, no solo reconocer dicha intencionalidad, sino que significa, reconocer sujetos sociales contenedores de determinados elementos simbólicos o espirituales, creencias, valores, acciones, normas, sistemas organizacionales, elementos que han sido estudiados desde la Ética y la Política, y que se relacionan con la cotidianidad del sujeto. Desde la Ética, están en juego los valores, que han constituido el Ethos Social y el Ethos Profesional, dando como resultado un determinado sujeto que actúa desde su construcción moral.

Desde lo Político¹, están en juego las diferentes perspectivas, conductas, motivaciones y actuaciones, desde donde nos organizarnos como sujetos, además también de establecer relaciones para solucionar nuestros conflictos. En síntesis, no solo nos referimos a los sueños que intentamos compartir, en la construcción del mundo, contenedor de la realidad de la vida cotidiana vivenciada, sino que, son nuestras utopías que vamos acercando al “aquí y ahora”. Estos son los elementos políticos que están en juego en este espacio.

La utilización de estos saberes, éticos y políticos están presentes en la construcción del sujeto social que nos interesa, constituyendo una “acumulación de conocimientos” desde la vida cotidiana. Le denominan “el sentido común”. Sin embargo, al situarnos como Trabajadoras/es Sociales, desde la cotidianeidad, se trasciende este sentido común imperante en la sociedad a la cual se pertenece, por cuanto, se ha manifestado una intencionalidad de ayudar que va dando sentido a la existencia profesional.

Estos conocimientos han sido traspasados a través de un determinado proceso formativo que pone el acento en la acción conjunta que, como seres humanos estamos relacionados con otros sujetos, establecemos vínculos, estamos sujetos a lazos sociales, pero, además, estamos ligados a las instituciones que han sido creadas por nosotras/os para regular o normativizar nuestras vidas. Una de estas Instituciones ha sido el Trabajo Social.

La toma de conciencia de dichos contenidos se manifiesta en determinados grados de desarrollo en términos tanto éticos, como políticos; por ello, el desarrollo de la persona es el resultado de la combinación de diferentes

1. Respecto al concepto de Política, existe una limitación en el idioma castellano cuando utilizamos dicha palabra, que pretende dar significado a una pluralidad de situaciones y contenidos. Esta limitación nos obliga a hacer una aclaración lingüística que ha impedido desarrollar los diferentes significados desde la vida cotidiana, dificultando la construcción de ciudadanos donde surgen prejuicios por no diferenciar adecuadamente estas diversas situaciones y contenidos y que desde el idioma anglosajón se ha resuelto utilizando 3 conceptos diferentes: polity, politics, policy. Situación que creo, ha contribuido de manera importante a los muchos prejuicios que ante dicho tema se tiene al interior del colectivo profesional.

factores influyentes/determinantes en la conducta del sujeto, entre los que podemos mencionar el momento histórico, la sociedad en la cual el sujeto se integra, además de la historia personal. Todo ello, ha ido generando procesos de cambio en el sujeto, con características muy diversas.

Entonces al mirar al sujeto Trabajador/a Social, y observar la historia del Trabajo Social, vemos que surge intentando dar una respuesta a la “cuestión social” buscando cambiar dicha situación. Hoy diversos autores claman por estas reflexiones sobre la disciplina (Vélez, 2003; Zamanillo y Gaitán, 1991, entre otros muchos). Al respecto Castro-Serrano y Flotts (2018) se refieren en los siguientes términos,

el ejercicio profesional ha promovido un cambio social situado entre la estructura y la agencia, sin mayores reflexiones disciplinares que amplíen el campo de la comprensión social hacia esferas simbólicas e imaginarias. Este ejercicio conceptual y reflexivo contribuiría a rescatar los sellos intangibles de aquello que se pretende transformar con el ejercicio de la profesión; e incluso, en un paso más, daría mejor sedimento teórico a la misma noción de transformación, permitiendo un mayor andamiaje de conceptos propios al trabajo social para nutrir la intervención social. (p.13)

Entonces, ante este clamor investigativo/interventivo, surge la necesidad imperiosa de pensar en los contenidos y la forma de transmitir el capital conceptual del Trabajo Social, y ante ellos surgen las preguntas, ¿existe una especificidad en la formación o simplemente es una trasmisión de contenidos que hemos creído propios? ¿Qué sucede con el sujeto cuando estudia Trabajo Social? ¿Cuál es el contexto necesario de recrear para esta tarea formativa que entregue identidad profesional?

Al hacernos estas preguntas es, precisamente, cuando debemos situarnos desde el espacio donde es posible visibilizar el trabajo social, la intervención que se realiza, sus consecuencias. Berger y Luckmann (1995), en su obra “La construcción social de la realidad,” nos presentan un análisis sociológico de la realidad de la

vida cotidiana, más exactamente, del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana. Dichas formulaciones nos permiten analizar sobre lo que ocurre y cómo se configura la relación entre el/la Trabajador/a Social y el usuario, donde la ayuda social constituye el hacer cotidiano de esta relación. La vida cotidiana “se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tienen un significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1995, p.36) es decir, es un mundo intersubjetivo compartido con otros, constituyendo la realidad de la vida cotidiana y, que está organizado como nos lo demuestran Berger y Luckmann desde el “aquí y ahora” en una relación “cara a cara”.

Es decir, lo que se comparte es una realidad que le interesa al Trabajo Social que se ha configurado a partir de la ayuda social, intención manifiesta en dicha relación y donde ambos tienen conciencia de ella, sin embargo, dicha conciencia tiene expresiones diferentes, producto de las propias experiencias de los participantes. Para el Trabajo Social, dicha realidad, usando la definición dada por Berger y Luckmann (1995), constituye Su Suprema Realidad por cuanto ella, se impone sobre la conciencia de los participantes donde “es imposible ignorar y aún más difícil atenuar su presencia imperiosa” (p. 39). Es decir, es imposible negar la intencionalidad de ayuda presente en esta relación, la cual ha sido característica desde los orígenes de la profesión, significando tareas muy concretas, pero, también, ha significado la búsqueda de los porqués de los problemas y situaciones sociales, como, asimismo, a través de la historia, buscar el cómo, el desde y el dónde intervenir.

Es en la Suprema Realidad donde comparten ambas individualidades, constituyendo un dominio de acción donde tiene lugar lo inherente del Trabajo Social. Allí encontramos la esencia del ser del Trabajo Social que surge al tomar conciencia de lo que allí sucede. Allí, están en juego los valores profesionales y los del usuario, normas propias de la o las instituciones y, emociones e intenciones presentes surgidas a partir del inicio de la relación, entre ambos sujetos participantes. Esta es una

realidad social, que se construye a partir de la intención de la ayuda entre ambas identidades diferentes. Este espacio ha estado siempre presente en la historia de la Humanidad, apropiándonos de él cuando nos hemos institucionalizado. Es desde este espacio, donde la Investigación disciplinar debe situarse, teniendo presente “siempre” que éste es un espacio de Intervención.

Es en este escenario concreto, interactuante- vinculante, donde se ha ido construyendo lo social para el Trabajo Social y su evolución ha sido producto de los elementos culturales aportados por dichos integrantes. A través de la historia del Trabajo Social, las Visitadoras, luego las/los Asistentes Sociales y hoy las/ los Trabajadoras/res Sociales han regulado sus comportamientos, formas de ser y pensar, constituyendo colectivos perfectamente identificables, a partir de significados dados a determinadas situaciones donde la realidad adquiere sentido. Esta relación entre el pensamiento y el contexto social en el que se origina constituye la dimensión epistemológica del Trabajo Social para obtener criterios que aporten al desarrollo del país, justificando su accionar, o bien que invaliden determinadas intervenciones.

Un aspecto constitutivo que es necesario considerar desde lo vinculante, es lo particular de la conciencia con la cual concurren ambos participantes. Estas son diferentes, puesto que reflexionan de manera específica sus discernimientos y entendimientos, conformando esferas diferentes en dicha Realidad Suprema, pero, sin embargo, comparten la realidad de sentido común que se manifiesta en la vida cotidiana, sostenida por Berger y Luckmann (1995). En este espacio de ayuda, ambos comparten un lenguaje, que permite dar unicidad a lo que allí sucede, jugando un papel importante en su integración y tipificando experiencias en categorías simples que van configurando conocimientos.

Esta unicidad, a mi juicio, tiene dos dimensiones o esferas perfectamente observables y diferenciadas en sus conocimientos acumulados sobre dicha realidad. Por un lado, en este espacio de ayuda, existe un lenguaje común para los participantes, pero, por otro, dicho len-

guaje se ha transformado, a partir de la acumulación de conocimientos cuando el Trabajo Social sitúa sus investigaciones en este espacio de ayuda. Berger y Luckmann (1995), sentencian al respecto que “una disciplina digna de ese nombre deberá ocuparse de los modos generales por los cuales las ‘realidades’ se dan por ‘conocidas’ en las sociedades humanas” (p.15). En estas sociedades o agrupaciones de individuos relacionados en términos generales, encontramos, además, otro tipo de agrupaciones constituidas por profesionales que responden a determinadas áreas de estudio, producto de acumulaciones específicas de realidad y conocimiento, donde el contexto social responde a la acción de ayudar. En otras palabras, una sociología del conocimiento “deberá tratar no solo las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimientos llega a quedar establecido socialmente como realidad” (Berger y Luckmann, 1995, p.15).

A partir de las variaciones posibles de encontrar, Berger y Luckmann (1995), establecen tres tipos de conocimientos presentes en la realidad, por lo tanto, es posible diferenciar tres tipos de perfiles humanos poseedores de dichos conocimientos. Por un lado, estos significados son dados por lo que denominan el “hombre de la calle” donde la realidad responde a la vida cotidiana, conteniendo datos de ella, los cuales implican las certezas de que los fenómenos que allí ocurren son reales y poseen características específicas. Estos datos, implican valores y creencias presentes en los individuos, los cuales son modificados a través de sus interacciones, emergiendo así, nuevos significados. Este tipo de conocimiento acumulado se manifiesta en el espacio de ayuda creado con esa intencionalidad y que es compartido tanto por el/la profesional como por el/la usuario/a.

Un segundo perfil humano está integrado por la necesidad de conocer los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana, es decir, se preguntan por “el carácter último” de esa “realidad” y de ese “conocimiento” lo cual nos traslada a los dominios de la filosofía. Desde

esta perspectiva, encontramos con que el Trabajo Social, a partir de los años 1980 en adelante, comienza a preocuparse de estos aspectos, (Vélez, 2003; Toledo, 2004) donde lo ontológico y epistemológico comienzan a ser temas de las investigaciones. Es a partir de ese momento, en que se estudia al sujeto (al ser) con el cual se trabaja, de su existencia, en qué consiste esta realidad y como conocerla. A partir de estos años, se busca determinar las categorías fundamentales y las relaciones del “ser en cuanto ser” para el Trabajo Social.

Por último, establecen un tercer perfil que concierne al sociólogo (al cientista social), quienes, como tales, pretenden entregarnos un análisis de la construcción social de la realidad, estableciendo las objetivaciones de procesos, y significados subjetivos, por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común.

Este aspecto, es particularmente interesante para el Trabajo Social, donde su gran desafío, siempre latente, ya sea desde la investigación disciplinar, o desde una Intervención fundada en identificar “lo propio” del Trabajo Social, quien, en este espacio de intersubjetividad trabaja con procesos ocurrientes en sujetos con los cuales comparte un sentido común, que contiene conocimientos propios de la sociedad a la cual ambos pertenecen. Pero, además, como profesional posee los conocimientos que ha acumulado en su experiencia.

Al situarnos desde la Realidad Suprema, los contenidos de “la ayuda”, si bien se traducen en objetos materiales, tangibles, tienen otra dimensión que se traduce en la reflexión de ideas y relaciones, contenedoras de valores, actitudes y normas y que develan la real naturaleza del Trabajo Social, que es ayudar, donde es necesario considerar que “los contornos de la ayuda son difusos y ambiguos” (Rojas, 2019, p.61). Es mediante la práctica de la intersubjetividad que obliga al profesional como cientista social a entregar un determinado producto social: la satisfacción de la necesidad de ayuda, que ha sido manifestada y que debe situarla en un determinado contexto cultural.

El concepto que Berger y Luckmann (1995), nos proponen de intersubjetividad es de una práctica que no se reduce simplemente a un encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social y significa el encuentro del sujeto con otra conciencia, donde ambos, han ido aportando a la construcción del mundo desde su propia perspectiva. No se trata de un encuentro de la propia conciencia con el mundo interior de cada uno, sino que, nos proponen una intersubjetividad que implica una transformación, una búsqueda conjunta de los sueños que se comparten “aquí y ahora”, es decir en la comunidad social e histórica que contextualiza dicha “ayuda”. Al respecto señalan,

la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros” (Berger y Luckmann, 1995, p. 40).

Esta realidad compartida en la vida cotidiana, al situarla desde la perspectiva del Trabajo Social, se debe leer desde la especificidad de la ayuda.

Es aquí donde se manifiesta la complejidad y los límites del Trabajo Social, construido en un escenario donde actúan dos identidades muy diferentes y que representan y piensan el entorno más allá de esa descripción concreta, donde los aspectos simbólicos de esta relación constituidos por lo ético y lo político de sus participantes, configuran la unidad real del escenario donde se visibiliza y desenvuelve el Trabajo Social. Constituye la Realidad Suprema donde el Trabajo Social adquiere su real sentido y allí, se manifiesta su complejidad propia, en que se hace necesaria la articulación de la de dos campos del conocimiento diferentes: investigación como un campo de saber que interpela el hacer de la in-

tervención, que se manifiestan en ella. Significa conocer la complejidad del proceso, pero también, la creatividad del arte. Para que ello suceda, ha sido necesario desarrollar la investigación (disciplinar) como también la intervención (fundada), y que, como tales, evolucionaron durante mucho tiempo, por separado.

Esta situación genera la complejidad y especificidad que se debe manifestar en la formación del profesional para que realmente el Trabajo Social se responsabilice ante la Sociedad, como la disciplina relacionada con una construcción ética y política de la vida cotidiana del sujeto, por cuanto, ambos saberes van limitando la Realidad Suprema en la cual ella se profesionaliza y se sitúa en el escenario donde se desarrolla dicha vida, permitiendo la visibilización del Trabajo Social, y por ende, desde allí, debiera proyectar todo proceso formativo que impidiese la invisibilidad como también su inespecificidad. Aspectos tantas veces señalados por mis estudiantes cuando se enfrentan las primeras veces con el ejercicio profesional propiamente tal.

4. Búsqueda de una respuesta a los desafíos educativos/ académicos

Las/los Trabajadores Sociales estructuraron procesos de enseñanza como una respuesta organizada a la “cuestión social” generada a partir de la Revolución Industrial, que dio origen a profundas transformaciones económicas, sociales y tecnológicas.

Dicho proceso quebrantó las formas tradicionales del trabajo artesanal y familiar, generando un nuevo orden social, caracterizado por una creciente pobreza, la cual generaba a su vez procesos de migración, pauperismo, desigualdad, hambre; situación ésta, que originaba demandas puntuales a los precursores del Trabajo Social. Es un periodo en que se pretende aliviar la pobreza, para desarrollar una práctica sistematizada, respondiendo a la racionalidad, valor importante instalado en la sociedad, y que llevará paulatinamente a buscar soluciones cada vez más tecnificadas y eficaces.

Es así, que se produce la profesionalización del Trabajo Social a fines del siglo XIX, caracterizada por una consolidación de diferentes actividades humanas producto de los cambios, sucesos y descubrimientos producidos en los siglos anteriores, por ejemplo, la Revolución Francesa (donde surge un nuevo ethos), las ideas de Descartes (nueva búsqueda de la verdad). Es un contexto de luchas y transformaciones manifestadas en los diversos acontecimientos políticos, sociales, económicos. Es en este entramado, en el que surgió el Trabajo Social como un espacio responsable de mantener la coherencia e integración de una sociedad que manifestaba todo tipo de tensiones.

Carballeda (2002) refiriéndose a los orígenes de la Intervención Social, al vincularla con los nuevos valores que comienzan a surgir a partir del periodo antes mencionado, nos expresa “así surgirá la filantropía en clave moderna, como transición de la caridad hacia una intervención más ordenada y cargada del sentido de la modernidad”. (p. 17) Más adelante concluye, “en definitiva, la intervención en lo social se presenta como una vía de ingreso a la modernidad dirigida a aquellos que cada época construye como portadores de problemas que pueden disolver al todo social” (Carballeda, 2002, p. 21).

A su vez Vélez (2003) recuerda que muchos pensadores hablan del proyecto de Modernidad definiéndolo como “ese vano intento de someter la vida al control absoluto del hombre, bajo el dominio de la razón y del conocimiento científico” (p. 31). Es así, que la utopía del desarrollo que postula esta modernidad se sostiene en el conocimiento científico/ tecnológico que pretende explicar y predecir creando objetos que resuelvan los problemas existentes. Tal modernidad expresa nuevos valores y nuevas formas de control social, y es ahí donde el Trabajo Social/Intervención Social se inserta en la sociedad para dar respuesta a los sectores marginados de este progreso.

En la sociedad se ha ido imponiendo la racionalidad como su gran instrumento, el cual le ha permitido al Hombre alcanzar grados de desarrollo y dominación que

creía, “merecía”; es el periodo donde reina la palabra “progreso”, razón por la que Carballada (2002) sentencia “todo aquello que no coincida con una racionalización de la sociedad, en cada uno de sus espacios (locura, minoridad, enfermedad, escuela, muerte etc.) debe ser reordenado, racionalizado e introducido en la vida metódica. Es decir, será integrado a la modernidad”. (p.18). Este es el contexto de las primeras escuelas de Trabajo Social.

Según los registros establecidos por Ander-Egg (1994), la primera escuela se fundó en Ámsterdam Holanda en 1899. En Estados Unidos se institucionaliza la profesión, destacándose la labor de Mary Richmond quien con su obra “Social Diagnosis” publicado en 1917 aporta la primera sistematización sobre las actividades realizadas por estas precursoras de la profesión.

En América Latina, la primera escuela se fundó en Chile en 1925 denominada “Dr. Alejandro del Río”. Todas estas escuelas están orientadas para intervenir e introducir normalidad en las relaciones sociales. (Coherencia e integración de la sociedad). La creación de estas escuelas es la respuesta para actuar institucionalmente y reconocidas por la sociedad. Sin embargo, este accionar del Trabajo Social mantiene oculto un ejercicio implícito de poder, producto de su saber que sólo circunstancialmente se visibiliza.

Estas primeras escuelas fueron influenciadas por el pensamiento vigente de la época y sus problemas políticos consecuentes: como las implicancias en las identidades nacionales respecto al Estado- Nación; surgimiento de diversas ideologías, entre ellas el liberalismo y el socialismo, instalándose un nuevo concepto de “enemigo”; surgimiento de los Estados Nacionales, donde el individuo se visualiza con todos los efectos de la “cuestión social” generando la necesidad de la “protección”. En síntesis, todas estas situaciones más políticas que sociales, afectaron de manera determinante la formación y evolución del Trabajo Social. Sería interesante desarrollar en profundidad este eje de investigación del nacimiento de la disciplina.

Hoy somos testigos de las diversas etapas de su desarrollo, donde la profesión se va situando ante los innumerables cambios que generan nuevos problemas y necesidades. Es sorprendente cómo los trabajadores sociales en ejercicio se involucran en las cambiantes situaciones y asumen responsabilidades en estos “nuevos campos”: salud, vivienda, migración, desastres, ecología por nombrar algunos. Es decir, el Trabajador Social ha presentado plasticidad para adecuarse a los sucesivos problemas de la Sociedad generando respuestas y espacios para ayudar / intervenir.

Cuando Mary Richmond, organiza la enseñanza a partir de sus experiencias prácticas, y que consideró necesarias sistematizar en su obra “Diagnóstico Social” (1917) se hace la pregunta ante los diversos casos que registra, ¿Qué conocimientos en común podrían asumir los trabajadores sociales en un caso similar? Esta fue la pregunta que me planteé, hace quince años. Entonces creía -y aún lo sigo creyendo- que los elementos que componen el diagnóstico social, una vez formulados, los podría constituir una parte del saber común de todos los trabajadores sociales, y que, con el tiempo, debería ser posible inferir, en cualquier trabajador social, un conocimiento y dominio de dichos elementos y de las modificaciones aportadas por cada década de desempeño de la profesión (p.26).

Su respuesta trasmite su preocupación por el futuro del conocimiento que acumulaba la profesión, advirtiendo el peligro de una tendencia pragmatista instalada en esos profesionales de antaño. La historia demuestra lo acertado de sus preocupaciones. El Trabajo Social comenzó un desarrollo zigzagueante, encontrándose a partir de los años 90, del siglo pasado, que la joven disciplina del Trabajo Social, necesitaba revisar su pasado.

Vélez (2003) establece 5 momentos históricos posibles de visualizar en el desarrollo del Trabajo Social, siendo el último, la Etapa de los Noventa (90) en que define este periodo como “un momento explosivo” de cambios profundos por cuanto las formas de comprensión de Traba-

jo Social se han vuelto insuficientes. En este periodo, se genera una mirada crítica hacia el ejercicio profesional develando las grandes falencias que éste tiene. Ella nos habla de la necesidad de “Reconfigurar” el Trabajo Social.

Interesantes palabras, a este respecto, rescato de Malvina Ponce de León², quien, al presentar el programa de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Miguel de Cervantes, se refiere a los debates que se originaron a partir de los años 70 al interior del colectivo profesional con los siguientes términos,

En efecto, la formación en Trabajo Social experimentaba un proceso de debate y revisión, atendida la clara connotación tecnológica que la había signado en la década de los 70 y 80 en Latinoamérica. El debate estaba centrado en torno a la superación de las concepciones duales, mecanicistas y reduccionistas propias del quehacer científico de la época. Así, se postula que en el contexto de mundo moderno no era ya posible acercarse a la comprensión de la realidad social con visiones omnicomprendivas, en especial mecánicas, toda vez que estas reducen la complejidad característica de esta”. (Ponce de León, 2009, s/p).

Entonces ¿Cómo superar estas concepciones presentes en el colectivo profesional? pregunta que me he formulado, una y otra vez, desde mi posición como docente, por aproximados 25 años al observar la conducta de las/los estudiantes en el aula, ante los contenidos propios a desarrollar en las asignaturas ya fueran específicos de Trabajo Social o bien en sus prácticas, quedaba con una sensación de insatisfacción de algo que no atinaba a descubrir. ¿Qué era lo que había pasado con los contenidos entregados?

2. Malvina Ponce de León, Trabajadora Social chilena con más de 50 años de trayectoria profesional, académica y gremial, recibió el 9 de septiembre 2016, de manos de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, quien le entregó la Medalla y Diploma Andrew Mouravieff-Apostol en reconocimiento a su trayectoria y aporte realizados en la profesión, máxima distinción que entrega la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y que fue entregado el 24 de junio del presente año en Seúl, Corea del Sur. Rescatado el 24/03/2020 de www.gob.cl · noticias · mandataria-se-reune-con-malvi...

Luego venía el proceso de evaluación a las/los estudiantes encontrándome que, si bien manejaban conceptos, estos difícilmente servían para hacer un análisis desde el Trabajo Social, respecto a realidades descritas. Había siempre un vacío entre el relato y el concepto. Era una aplicación mecánica, en que la intervención propuesta resultante de dicho análisis, que les permitía arribar a un diagnóstico, carecía o bien era muy débil el sustento teórico desde el trabajo social. Algo pasaba ¿cómo interpretar lo que allí sucedía?

Comencé a encontrar sentido a mi estado de ánimo con el texto “La vida en las aulas” donde su autor Jackson (2001) relata su experiencia como investigador en Educación y como él se encuentra con el concepto de interpretación definido por Hayden White y, que de alguna manera le entregaba una respuesta a sus inquietudes, en los siguientes términos: Afirma que, “en el discurso interpretativo, el pensamiento se desplaza por giros que resultan imprevisibles hasta su realización oral o escrita y cuyas relaciones entre sí no tiene porqué guardar su nexo de estricta deducción de uno a otro” (p. 34). Era una explicación bastante acertada de lo que me ocurría.

Entonces ¿Qué ha pasado en mis interacciones como docente y mis estudiantes? donde mi concentración se dispersaba, al responder una pregunta concreta, inmediatamente, en la respuesta, había incorporado otros elementos que aparentemente no tenían sentido directo con la pregunta realizada. Además, después al reflexionar sobre lo acontecido, aparecían otros aspectos que había ignorado.

Desde mi experiencia como supervisora de prácticas de Comunidad y como docente de la cátedra Comunidad, Perspectivas Actuales en Trabajo Social, Epistemología, y Ética, descubro que hay aspectos que sobrepasan los contenidos teóricos o sus aplicaciones prácticas. Esas concepciones duales, mecanicistas y reduccionistas presentes en la enseñanza del Trabajo Social surgían, y no podía lograr la integración en el proceso educativo en marcha e integrarlas. Igual cosa me sucedió cuando obtuve el magíster en Ciencia Política como estudiante, la apli-

cación era mecánica, que no llegaba al fondo de la transformación que perseguía de una determinada situación.

En el aula había pasado algo que no atinaba a ver y, paulatinamente iba perdiendo el interés por determinada asignatura por cuanto surgía una desazón por lo que enseñaba, que no tenía respuesta. Me sentía estafando a mis estudiantes.

Cuando comencé a situar que el espacio del Trabajo Social está entre dos sujetos (docente y estudiante) y su relación está determinada considerando que está dominada de manera invisible por la intención de “ayudar”, he comenzado a ver y oír los efectos de que lo que enseño, donde los diversos conceptos éticos y políticos trascienden en el proceso explicativo, y me hago eco lo que dice Jackson (2001)

¿porque perder el tiempo con tal interpretación de lo que sucede en las aulas, si no se refiere directamente a cómo podría mejorarse la enseñanza o a la manera de regir mejor estas clases? La respuesta a esta pregunta se basa en la convicción de que aprender a ver las cosas de un modo distinto, tanto dentro de las aulas, como en cualquier otro lugar, supone una gran diferencia en la manera de reaccionar ante nuestro entorno, como confío en que habrán revelado ya estos razonamientos (p. 36).

El proceso reflexivo posterior que yo realizaba tratando de interpretar lo que había sucedido, implicaba una mirada mecánica y no mirar mi manera de reaccionar ante nuestro entorno y esto era lo que había sucedido en el aula donde enseñaba lo concerniente al Trabajo Social, transcendía lo explicativo.

Al comenzar a examinar lo cotidiano de la relación en el aula donde la interacción tenía el sello de la ayuda, lo dual, lineal aparece, pero también aparecía esa relación cotidiana entre dos actores recreando contextos de una manera muy específica, propia y diferente y cuyo aspecto visible eran los contenidos propios de una asignatura, fuera esta Ética, Epistemología, Comunidad o Teoría Política. Dicha entrega teórica, implicaba una aplicación

en la práctica, pero no una transformación del sujeto que actuaba, y que significaba formar “profesionales reflexivos y críticos”, sólo cuando “el concepto de ayuda-- ya que describe relaciones de tipo moral, social, económico y político a partir de las cuales se significa un estado: la necesidad; una acción: el ayudar; un objeto: la ayuda; y una cualidad: el ser ayudada” (Rojas, 2019, p.25) se hacía presente en la relación en el aula, comenzaba a operarse una transformación en los sujetos participantes.

Esta reflexión me ha acercado a los anhelos formativos y acorde definidos en su oportunidad por Cazzaniga (2007) cuando se refiere a la necesidad de formar profesionales reflexivos y críticos sentencia que,

si ésta es la pretensión que tenemos debemos transitar desde una propuesta académica que entienda la formación como proceso potenciador del pensamiento, que en definitiva aporte a la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. En este proceso, entonces, la clave no sólo se focaliza en el aprendizaje de un contenido, sino también en los modos de aprender, de pensar y de hacer. La formación académica se constituye como una práctica situada que contienen el estímulo hacia el pensamiento crítico; de esta manera se contribuye a formar profesional con capacidad intelectual que garanticen el discernimiento y los compromisos para actuar en las transformaciones sociales que los momentos históricos exigen. (p. 16).

En otras palabras “la vida en el aula” nos permite observar un elemento clave de la vida cotidiana, cual es la ayuda entre los seres humanos, y al decir de Berger y Luckmann (1995) al concebir la realidad de la vida cotidiana como una realidad intersubjetiva, que se comparte con otros, ello implica una transformación, una búsqueda conjunta de sueños que se comparten “aquí y ahora”. Allí es posible observar un proceso de permanente construcción de sujetos, quienes, a partir de esa interacción transformadora, también develan su intencionalidad y limitaciones profesionales. En el aula se recrea el instante de la cotidianidad que le interesa al Trabajo Social.

Sin lugar a duda, este debiera ser el objetivo central en las aulas del Trabajo Social, por cuanto allí se articulan sustentos teóricos de la disciplina del Trabajo Social y de la Pedagogía, a partir de situaciones determinadas, donde dichas situaciones constituyen el escenario donde se genera una transformación de los sujetos que participan en dicha reflexión, cuando el aprendizaje no sólo ha estado centrado en el contenido, sino también en los modos de aprender, de pensar y de hacer. Es aquí donde la formación académica debe reflejar una práctica situada que le permita actuar en las transformaciones sociales que hemos buscado desde siempre en el Trabajo Social.

Allí, se desarrollan acciones entre los participantes donde se puede apreciar momentos bien diferentes: momentos de entrega de “contenidos” y momentos de recepción de los mismos “contenidos”, recreando vínculos en tanto ser social, y donde la calidad de dicho vínculo no tiene que ver con la excelencia del “contenido teórico”, sino del proceso interactivo entre ambos actores diferentes, quienes mediante un proceso reflexivo común integran las palabras de la teoría en comportamientos prácticos, que constituyen la búsqueda de respuesta de Trabajo Social ante una situación concreta, y que ocurre en un determinado escenario.

Conclusiones

El Trabajo Social, se manifiesta en toda su complejidad, rompiendo los esquemas duales, mecanicista y reduccionista que por años nos han acompañado en los procesos formativos, al hacer de este tipo de reflexión, el instrumento clave del profesional que “ayuda”, haciendo del hacer educativo un proceso interactivo, señalado en su momento por Dewey, (1989), filósofo estadounidense.

La esencia del Trabajo Social surge precisamente en la relación de “ayuda” entre dos actores, estableciendo lo que hemos llamado la Realidad Suprema, cuyos límites están dados por la ética y la política que entregan el sello a las acciones que allí se desarrollan, donde la especificidad de la ayuda es lo que define el carácter de ésta, y también su intencionalidad. Aparecen las características esenciales en los

integrantes del aula, el sujeto responsable y el ciudadano participante, aparece lo ético y lo político.

Con ello el desafío del docente significa no solo articular la disciplina con la realidad social, sino que, en particular lograr que el estudiante reflexione sobre la dinámica de las argumentaciones que en la realidad se desarrollan, para poder a su vez, argumentar construyendo profesionales que participen activamente en la solución de problemas que ellos mismos han determinado como centrales y posibles de dar solución.

El aula es un espacio de aprendizaje y de desarrollo personal ético y político, dimensiones ambas, que implican una reflexión adicional, a la propiamente entendida en términos tradicionales. La misma, permite una toma de conciencia a partir de la particular relación docente - estudiante, permitiendo una construcción de conocimiento, y que va más allá de la simple transferencia y asimilación de éstos. El articular procesos de reflexión conjunta, teniendo como eje la "intención de ayudar" entrega como resultado la autonomía del estudiante, y una experiencia especial al docente.

El diagnóstico que en esos años 80 a 90 realizara el Colectivo Profesional, nos ha llevado a la búsqueda a través de los diversos "Proyectos Escuela" a dar una respuesta al mismo, pretendiendo entregar al "mercado" los profesionales adecuados, sin embargo, no es claro el aporte que la Disciplina del Trabajo Social puede hacer al desarrollo del país, el cual necesariamente implica colocar la Universidad y la formación Profesional en una perspectiva política, que implica mirar desde la Utopía del Desarrollo que pretende el Trabajo Social.

Hoy hay esfuerzos muy interesantes en tanto el énfasis del Trabajo Social desde la búsqueda de horizontes ligados a la Justicia Social y los Derechos Humanos, utopías que escapan o van más allá del ámbito profesional donde se unen con los intereses ciudadanos que se manifiestan como un clamor desde la Sociedad; horizontes, por cierto, que se presentan con la diversidad propia de la Sociedad en cuestión. Es desde esta perspectiva que tenemos que situarnos. Somos ciudadanos con una tarea y compromiso, cual es operacionalizar/implementar desde la factibilidad total en relaciones muy con-

cretas, dichas utopías. Y el problema/desafío que tenemos en nuestras manos es ¿cómo lo hacemos?

Necesitamos mirar ambos conceptos política y ética desde una perspectiva diferente a la que hemos estado acostumbrados, es decir, la ética y la política que se manifiestan en el aula están presentes en los diversos actores, y de una manera muy concreta. Estos son espacios, donde la interacción se manifiesta, presentando vínculos concretos con sellos valóricos específicos, reconocidos desde la especificidad del Trabajo Social, y que pueden y deben ser analizados desde el conocimiento disponible desde la Teoría Ética. También, es un espacio donde la acción que allí se realiza, responde a determinadas dinámicas que manifiestan intereses diversos dando lugar a conflictos de poder entre los participantes, siendo necesario develar dichos criterios que implican la dinámica propia de los movimientos políticos. En el aula se manifiestan lo que podemos perfectamente llamar desde el Trabajo Social las micro éticas y micropolíticas que requerimos estudiar para contextualizarlas desde la responsabilidad que como disciplina tenemos ante la sociedad toda.

Desde sus orígenes el Trabajo Social y la intervención social ha perseguido el anhelo del cambio ante la denominada “cuestión social” que surge como una situación necesaria de transformar. A partir del proceso de Reconceptualización vivenciado, esta necesidad se hizo más latente, y desde las más diversas trincheras profesionales se ha buscado el tan ansiado cambio social, para superar situaciones de injusticia y de deshumanización con que se encuentra diariamente el/la profesional.

El aula, es el espacio natural y primero donde se recrea dicha intencionalidad y se manifiesta en la relación entre dos actores, cuyos propósitos se encuentran en esa interrelación, más aún, podemos señalar que es desde allí, que se van contextualizando proyectos de acción para alcanzar la “utopía profesional”. Es decir, allí se ha manifestado ese Trabajo Social invisible, huidizo, complejo, que toca todas las disciplinas y no es ninguna y que pretende resolver los problemas del ser humano situado en determinados contextos y estructuras. En ella se perfila un nuevo espacio, producto del lazo que allí se establece, siendo necesario reflexionar sobre su significado y

las implicancias que este tiene, por cuanto nos proporciona caminos, no solo para desarrollarnos socialmente, sino que es un espacio en que se hace sentido la ayuda.

Es así, como entendemos y vivimos la coherencia necesaria entre la teoría y la práctica, entregándonos un esquema interpretativo de lo que sucede en el aula, y que contiene discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados. Se hace nítido el horizonte de búsqueda entre los participantes de una determinada identidad social, la profesional. Es un nuevo imaginario social, donde la disciplina puede investigar y la intervención actuar transformando.

Estos imaginarios sociales³ han sido considerados por Castro-Serrano y Flotts (2018) quienes nos llaman a considerar un nuevo Trabajo Social, sentenciando que “desde la vereda de los imaginarios sociales, estos nos ayudan a desentrañar que la transformación solo es posible cuando aquello “social que se pretende cambiar, se comprende en el terreno de lo construido y no de lo natural” (p. 28). Más adelante nos interpelan a considerar el imaginario social donde se supone trabajamos desde la disciplina, siendo necesario reflexionar sobre su contenido, por cuanto estiman que dicho espacio permitirá ayudarnos a reflexionar “sobre el terreno donde operamos disciplinariamente, pudiendo transformar nuestro modo de intervenir, pero logrando una nueva entrada al problema social: dejando de situar en el individuo el problema y avanzando hacia reales transformaciones sociales” (Castro-Serrano y Flotts 2018, p. 33).

En síntesis, nos situamos en una relación diferente, que nos permite avanzar teóricamente tras el deseo de siempre lograr “el cambio social”. El comprender y desplegar este espacio de posibilidades nos debiera llevar a revisar nuestras prácticas docentes teniendo como horizonte la transformación social, donde lo ético y político propio del Trabajo Social constituye su límite.

3. El concepto de Imaginario Social fue creado por Cornelius Castoriadis y usado en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. B. Castro-Serrano y M. Flotts autores del artículo citado, analizan este concepto a partir de Juan Luis Pinto (1995) entre otros, para demostrarnos el desafío que tenemos ante este nuevo aporte conceptual útil a la investigación disciplinar.

Referencias

- Aguayo, C., Cornejo R. y López T. (2018). *Luces y Sombras del Trabajo Social Chileno: memoria desde finales de la década de 1950 al 2000*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Ander-Egg, E. (1994). *Historia del Trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Berger, P.L. y Luckmann T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Bs.Ar. Argentina: Amorrortu editores.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Bs.Ar. Argentina: Tramas Sociales Editorial Paidós.
- Castañeda, P. y Salamé, A.M. (2013). Trabajo Social en Chile y gobierno militar: 40 años de memoria y olvido. *Revista de trabajo social*, (84), 55-66.
- Castro-Serrano, B. y Flotts, M. (2018). *Imaginario de transformación: el trabajo social revisitado*. Santiago de Chile: Ril Editores- U Andrés Bello.
- Cazzaniga, S. (2007). *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Bs. Argentina: Espacio Editorial.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona España: Ed. Paidós.
- Del Villar, S. (2018). *Las Asistentes Sociales de la Vicaria de la Solidaridad. Una historia profesional (1973- 1983)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- F.A.U.A.T.S. (Federación argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social) (1996). *Encuentro Académico Nacional: la especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- García, S. (1998). *Especificidad y Rol en Trabajo Social*. Bs. Ar. Argentina: Editorial Lumen Humanitas.
- González, M. (2010). *Historias de Trabajo Social en Chile 1925-2008. Contribución para nuevos relatos*. Santiago, Chile: Editorial Ediciones Técnicas de Educación Superior
- Jackson, P.W. (2001). *La vida en las Aulas*. Madrid, España: Fundación Paideai Ediciones Morata S.L.
- Ministerio de Educación (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)*. Recuperado de <http://www.biblioteca.nacionaldigital.gob.cl/visor/BND:66195>

- Ministerio de Educación (2005). Ley del Trabajo Social. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242374>.
- Ministerio de Educación (1981). Decreto N°1 Decreto con Fuerza de Ley I. Fecha Publicación:03-01-1981 Fecha Promulgación 30-12-1980: Fija Normas sobre Universidades. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3394&idParte=7112360>.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago Chile: Dolmen.
- Parola, R. (2009). *Producción de Conocimiento en Trabajo Social. Una discusión acerca de un saber crítico sobre la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Pintos, J.L. (1995). *Los Imaginarios Sociales. La nueva construcción de la Realidad Social*. Madrid España: Editorial Sal Terrae.
- Ponce de León, M. (2009). *Documento "Escuela de Trabajo Social, Planes y programas"*. Santiago Chile: Universidad Miguel de Cervantes.
- Quiroz, M. (1999). *Antología del Trabajo Social Chileno. U. de Concepción. Proyecto de Desarrollo de la Docencia*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Richmond M. (1917). *Diagnostico Social*. Recuperado de <https://www.mitrabajoessocial.com/mary-richmond-su-libro-diagnostico-social/>
- Rojas, C. (2019). *Ayudar a los Pobres. Etnografía del Estado social y las prácticas de asistencia*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Toledo, U. (2004). ¿Una Epistemología del Trabajo Social? *Cinta de Moebio*, (21), 200-214.
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Zamanillo, T. y Gaitán, L. (1991). *Para comprender el trabajo social* (4ª ed.). Navarra, España: Verbo Divino.

El movimiento social de mujeres en tanto acción colectiva para la exigibilidad de los derechos en las mujeres en Colombia

Uva Falla Ramírez*

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

Resumen

El texto recoge los logros alcanzados por el movimiento social de mujeres en tanto acción colectiva. Su desarrollo se logra en dos partes básicas; la primera ubica al movimiento social de mujeres como antecedente del proceso de acción colectiva en el marco de la exigibilidad de derechos de las mujeres (El Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Géneros) bajo algunos referentes teóricos e históricos que le dieron lugar, así como los logros relacionados con los productos legales alcanzados por dicho proceso, siendo el más notorio la Política Pública de Mujeres y Equidad de Géneros -PPMYEG- en la ciudad de Bogotá D.C (2004- 2016) antecedente sobre el cual nace la Política Nacional. La segunda parte planteará que esta acción colectiva se sustenta en los motivos-porque fundamentados en la fenomenología social, lo cual se constituyen en la fuente de la acción y los retos que impone al trabajo social contemporáneo; así como en la expresión de algunos de los elementos centrales de la fenomenología social presentes en la intervención profesional; como un ejercicio eminentemente político que guía la acción como un ejercicio de resistencia o de práctica de libertad.

Palabras clave: Acción colectiva, exigibilidad de derechos, experiencias significativas, contexto total de la experiencia y *motivos-por qué*.

*Trabajadora Social por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Docente investigadora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. Doctora en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata- Argentina. E-mail: ufalla@unicolmayor.edu.co

“Pensar la democracia y los derechos con rostro humano es necesario para comprender la profunda articulación entre subjetividad y política y para convertir en propósito individual y colectivo la búsqueda de equidad en las acciones y decisiones de política pública.”

Juanita Barreto (2009, p.18)

1. Introducción

El proceso de construcción de la acción colectiva de mujeres; en Colombia estuvo integrado por activistas, feministas de diversas tendencias, mujeres provenientes de diversos partidos políticos, académicas, lideresas de las comunidades y trabajadoras sociales que, con convicciones afines, pusieron en marcha todo un proceso de exigibilidad de derechos que llevó a escena los sentires de todas ellas, “sus miradas, sus palabras, sus experiencias, sus propuestas y sus apuestas” (Barreto, 2009, p.19) Aquello dio como resultado La Política Pública de Mujeres y Equidad de Género (PPMYEG) la cual no fue fruto de la intención política de un gobierno de paso; sino el logro de la acción colectiva de las mujeres en el Distrito Capital y que luego trascendió a la esfera nacional. Así, pues, se presentan los antecedentes históricos que han dado lugar al movimiento social de mujeres en Colombia; para luego ubicar los antecedentes de la acción colectiva que desde los aportes de la fenomenología social; particularmente sobre su incidencia en los procesos metodológicos que trasciendan a la intervención profesional del trabajo social.

La acción colectiva resulta ser la categoría central, a partir de la cual es posible incluso cuestionar algunas de las prácticas tradicionales propias de una sociedad patriarcal, que normaliza la violencia hacia las mujeres y al mismo tiempo se desborda en proponer ejercicios de exigibilidad (demandas sociales en general). Justamente, el objetivo será describir de forma sucinta la intervención profesional a partir del significado subjetivo de la experiencia de dichas mujeres, los *motivos-porque*, a través de los cuales profesionales de las ciencias humanas y sociales también logran una plataforma de lucha política. Muchas de aquellas demandas actualmen-

te se ven expresadas en la política pública para las mujeres con enfoque de equidad de géneros; dicho proceso ha habilitado mecanismos donde se buscan garantizar cambios y mejores condiciones de vida para la sociedad colombiana en su conjunto.

1. Antecedentes del movimiento

La historia del movimiento de las mujeres¹; inicia justamente en el siglo XIX, aunque sí participaron en los procesos libertarios en la época de la Colonia se hacían visibles principalmente gracias a Manuela Beltrán, mujer letrada quien rompe el edicto que fijaba más impuestos para el pueblo criollo de la época; hecho que desencadenó en su momento, una sucesión de protestas y el germen social del movimiento mismo de independencia el 20 de Julio de 1810. Sumado a ello, el asesinato de Policarpa Salavarrieta en plaza pública:

Conocida como “La Pola”, heroína a quién las mujeres reconocen como una joven luchadora que amó la libertad y defendió principios de independencia. Su muerte es considerada como el primer crimen político contra una mujer en Colombia; ella sigue siendo fuente de inspiración para el movimiento de mujeres, y grupos de jóvenes que ven en su legado un símbolo histórico de dignidad, valentía y coraje. (Olaya, 2011, p. 7)

Ahora bien, será hasta finales del siglo XIX donde la postura de la mujer se amplía. Se subraya la importancia de que la mujer pudiese acceder a la educación como el hombre, a bien de su propio desarrollo intelectual y mejores expectativas de vida en la historia reciente del país, marcada sin duda alguna por una situación generalizada de inestabilidad política, guerras civiles, y la injerencia a ultranza de la iglesia en las costumbres sociales:

La exclusión de la mujer de los derechos del ciudadano fue justificada por una ideología de género basada tanto en

1. Los movimientos de mujeres son aquellos que representan una movilización producto de la toma de conciencia sobre las problemáticas de la vida cotidiana de la mujer, es decir, sobre la discriminación, opresión, desigualdad y subordinación, e incluye la lucha por su reconocimiento.

antiguas ideas patriarcales y misóginas como en un nuevo ideal doméstico, que veía el hogar como un mundo netamente femenino donde la mujer cumplía su sagrada “misión” de madre y esposa que velaba por la formación de los futuros ciudadanos. Sobre el origen de este ideal que cogió fuerza en el mundo occidental en la segunda mitad del siglo XVIII, gracias en parte a la influencia de los escritos de Jean Jacques Rousseau. (Murray, 2009, p. 55).

Para el siglo XX, Colombia presentaría un panorama marcado por la teoría de la dependencia, con un entramado desarrollista que impone la explotación extranjera de los bienes ambientales o primarios, así como la sustitución de importaciones y un desarrollo apenas naciente de la industria. La lucha por los derechos ciudadanos (el voto, el trabajo asalariado, la educación), como entonces y como lo es ahora, va unida también por un interés reivindicativo vinculado a la independencia económica y al matrimonio mismo. Sentido en el cual, el movimiento de mujeres se denominó primero como “sufragistas” al hacer visible la discriminación sociopolítica de las mismas en esferas tanto privadas como públicas, dan lugar a una lucha por el reconocimiento de las diferencias de género; los derechos civiles y políticos de la mujer vienen desarrollándose, pues, desde la industrialización, coyuntura histórica en la que también se manifestarían las inconformidades sociales, pero esta vez desde las mismas fábricas:

Se registra la huelga y masacre de las bananeras, la huelga de los ferroviarios, de los trabajadores petroleros y de las mujeres en las fábricas de textiles. Se movilizan sindicatos y surgen movimientos de izquierda. Los campesinos e indígenas también se agrupan para demandar por tierras. Es un tiempo de movilización social y de represión militar. El escenario bogotano está acompañado de innumerables historias de lucha y resistencia. El siglo XX es el que más registros tiene con respecto a las movilizaciones realizadas por los movimientos sociales: sindical, campesino, estudiantil, mujeres, indígenas, negritudes, así como de partidos políticos. (...) Estas movilizaciones lograron concretar sus reclamos en el gobierno de López Pumarejo en 1938. Según Villarreal, citando a Velásquez

Toro: “Gobierno que puso en vigor las normas de protección a la maternidad recomendada por la OIT desde 1919: licencia remunerada de ocho semanas por parto y de dos por aborto, y garantía de puesto de trabajo durante el embarazo y la lactancia” (Olaya, 2011, p. 8-9).

En la década de los ochenta se efectúan encuentros de orden nacional que suscitan la congregación de distintas vertientes feministas. Establecen, según un proceso de doble militancia (demandas sociales propias de la mujer y demandas propias de la vinculación a partidos de izquierda) en las organizaciones de mujeres, un conjunto de escenarios para presentar los debates en torno a los problemas económicos de las mujeres de estratos uno, dos y tres de la sociedad colombiana de entonces. Por ejemplo, en 1978 surge el Colectivo de Mujeres, cuya participación es activa en el Encuentro Nacional de Mujeres en Medellín; mientras que, en 1979 se dan las jornadas a favor del aborto. Lo que va a preparar el terreno para la Casa de la Mujer en Bogotá, organización de gran relevancia en la lucha por la reivindicación de la causa de las mujeres y por su significativa capacidad interlocutora; a continuación, se consolidaría desde instancias gubernamentales, el diseño y gestión de las políticas públicas en materia de mujer y géneros (Falla, 2018).

2. La acción colectiva de las mujeres como lógica política

El movimiento social de las mujeres se ha destacado por su capacidad organizativa, al plantear mecanismos de exigibilidad que hoy se traducen en la política pública para las mujeres y equidad de género. Inicialmente, será el concepto de movimiento social que, visto desde la perspectiva de la fenomenología social, comprende la experiencia histórica gracias a las situaciones sociales y culturales donde se forjan como procesos de movilización colectiva. El movimiento es constituido por un grupo de mujeres “que viven en carne propia lo que denuncian: una sociedad que bajo la racionalidad patriarcal que las ha excluido, las ha cosificado” (Falla, 2018, p.55). La acción colectiva es definida por Olga Ocampo (2013) como una:

(...) manifestación de las posibilidades de autogestión, en la que los individuos hacen uso de sus potencialidades y oportunidades y se comprometen con un propósito colectivo, también puede contribuir a la comprensión de movilizaciones sociales de otro orden, como el movimiento sindical de los maestros en Colombia, que hace parte de los procesos de movilización popular que dan identidad a la acción colectiva en América Latina. (p. 44)

Entendida así la acción colectiva, la transformación social se ha ejercido desde la participación para la consolidación de políticas públicas, hasta la generación de nuevas alternativas de agenciamiento social (Ocampo, 2013). Perspectiva donde la fenomenología social de A. Schütz puede precisar algunos elementos de esa acción colectiva. Desde luego, si el mundo de la vida cotidiana organiza buena parte de la biografía particular de cada ser humano, será a partir de aquellos significados subjetivos donde se incorporan al sistema de tipificaciones, interpretadas y entendidas a la luz del mundo simbólico del conocimiento social. Este proceso de comprensión, sujeto a la acción de los otros, según Restrepo (2010), es un:

Proceso de construcción significativa del conocimiento desde la relación de la acción subjetiva y la interpretación del mundo de la vida. Este conocimiento que emerge de la acción de contemplar es singular y concreto, es un complejo ideográfico de múltiples relaciones y determinaciones que se condensan en uno o varios caracteres de la experiencia humana. (p.3).

De este modo, la acción colectiva en la trama de un intercambio de subjetividades significativas configura un proyecto preconcebido (Schütz, 1993, 2003, 2008), cuyo enfoque de significado se orienta hacia un “tú”, hacia el “Otro”, donde sólo puede comprenderse desde el carácter pre-dado de la existencia del otro. En otros términos, una acción social colectiva se da a partir de los siguientes axiomas:

- Hay un conocimiento del mundo social que se es compartido.
- Toda acción social es significativa, tanto para el yo como para el Otro yo.
- Lo anterior implica una relación intersubjetiva que de hecho es significativa.

- Hay motivos e intereses que igualmente son compartidos.
- En las relaciones cara a cara se comparten significatividades e intereses; se constituye así una relación nosotros.
- Las experiencias vividas llevan a que los seres humanos construyan sistemas de tipificaciones a partir de las cuales se definen identidades que les permite reconocerse como endogrupo.
- Ello lleva a que las personas construyan proyectos preconcebidos comunes.
- La relación entre el yo y el otro yo, configura una relación típica de comunidad.
- Los seres humanos construyen criterios a partir de los cuales definen estructuras de significatividades que son compartidas y de ello dependen los criterios de igualdad que se configuren en una sociedad (Falla, 2018, p.55).

En síntesis, desde la lectura fenomenológica el movimiento social de mujeres, entendido como acción colectiva, ha trascendido los límites impuestos en el ámbito de lo privado para llegar a hacer ejercicio de denunciar a nivel público la situación de exclusión: “las mujeres en las sociedades sexistas son relegadas a la esfera privada, la cual se considera opuesta y claramente inferior a la pública; son excluidas de las políticas exitosas de la necesidad, porque no encuentran su lugar en las mismas” (López, 2014, p.54). Ha sido igualmente un canal de expresión de experiencias vividas, que miran hacia la construcción de autonomía en las mujeres como la definición de sí mismas, a través de alternativas para hacer posible “el ejercicio del derecho a una vida libre de violencias, que va de la mano con el reconocimiento, el restablecimiento y la garantía de los demás derechos consagrados en la Constitución colombiana” (Barreto, 2009, p.19).

El movimiento social de mujeres lo constituyen mujeres de distintas clases sociales, etnias y credos, es la expresión acumulada de cientos de miles de congéneres que no están de cuerpo presente, pero que están vivas en la memoria de quienes las representan. Se compone así el producto histórico del movimiento social de mujeres que, avocadas a lograr el derecho a la palabra, a la educación, a la autonomía, al trabajo bien remunerado, al respeto, al derecho de

decir no, a la libertad... buscarían la reivindicación de los derechos de las mujeres a partir de la tercera ola en la década de los años ochenta, centrando su interés en demostrar la diferencia entre géneros, para apuntalar la PPMYEG (En adelante, Política Pública De Mujer y Equidad de Géneros, Plan De Igualdad De Oportunidades, Para La Equidad De Género en el Distrito Capital 2004-2016) como una estrategia y logro de dicho movimiento social de mujeres en el Distrito Capital (Falla, 2018, p.55).

3. El contexto total de la experiencia y los motivos-porque de las mujeres

La tesis central de este artículo enuncia que la acción colectiva es un proceso logrado en una confluencia de fuerzas, energías y propósitos que, al encontrarse en un lugar común o en una serie de vivencias determinadas, originan una teleología u objetivo común que le da energía y enfoque, constituyéndose así una acción colectiva. Eso es precisamente producto de lo que, en términos de la fenomenología social, se denominan los *motivos-porque* presentes en el contexto total de la experiencia.

Así pues, la vida cotidiana es el escenario por excelencia para una fenomenología de la acción por parte de las mujeres. Ya que en el contexto total de la experiencia tienen asiento los *motivos-por qué*; y estos a su vez se fundamentan en las experiencias vividas que configuran la situación biográfica y las coordenadas de la matriz social, así como el acervo de conocimiento vivido según las experiencias particulares de cada mujer. Desde luego, está constituida por varios elementos que a continuación se referencian desde los planteamientos de Schütz (1993, 2003, 2008), y de sus discípulos Berger & Luckmann (2012) como se concretan en el siguiente gráfico:

Figura 1. Los motivos-porque y su contenido.



Fuente Elaboración propia

La situación biográfica es una dimensión clave en nuestra lectura, porque hace referencia en la manera como cada ser humano se ubica o se sitúa en el mundo de la vida. Son las coordenadas de orden familiar, social y comunitarias incorporadas desde el momento de nacer en el mundo con progenitores que nos son exclusivos para cada ser (padre, madre, o quienes cumplan esa función), y quienes a su vez constituyen o determinan el tipo de experiencias que a cada una y cada uno nos ha “tocado vivir”. En ese sentido, la experiencia es particular a cada ser humano a partir de aquellas que fueron provocadas por los progenitores, atendiendo asimismo al contexto donde se nació. Desde ahí es que cada ser humano poco a poco va configurando la perspectiva de vida que asume, los intereses, las inclinaciones ideológicas como religiosas. Se nace en un contexto sociocultural y éste lo acompaña a lo largo de la vida. Ello es lo que se entiende por “estructura sedimentada de vida”: un cúmulo de experiencias que se van depositando en el individuo, que luego tipifica y a partir de las cuales construye su marco de interpretación para actuar en el mundo:

En cualquier momento de su vida diaria el hombre [y la mujer] se encuentra en una situación biográficamente determinada, vale decir en un medio físico y sociocultural y dentro del cual ocupa una posición, no sólo en términos de espacio físico y tiempo exterior o de su status o rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica (Schütz, 2008, p. 40).

Es así, como la fenomenología aporta a la comprensión de la temática, allí donde es posible rescatar o reivindicar la propia experiencia de la mujer sobre la concepción de su mundo, sus intereses, sus proyectos, sus roles, sus metas, etc., como una construcción propia configurada a partir del sistema de tipificaciones y relevancias que ella misma ha edificado a lo largo de su vida, de su situación biográfica única.

Por otro lado, el acervo de conocimiento a mano tiene relación directa con la situación biográfica, de ella depende el sistema de tipificaciones que los seres humanos van construyendo a lo largo de su vida. Es el bagaje con el que se cuenta para proyectar y ejecutar la acción social. Así lo planteó Schütz (2008) “el caudal de experiencia típicamente aprehendida e interpretada sirve de base de su acción subsiguiente. Las tipificaciones del acervo de conocimiento surgen de la estructura social” (p. 18). En efecto, desde que se nace, los seres humanos vamos acumulando una serie de experiencias que se van convirtiendo en conocimiento, a partir del cual, se tiene en cuenta para resolver las situaciones diarias manifiestas. De esta manera, aporta a la estructura de significación, únicamente aquello que se ha vivido es posible de ser recordado y en consecuencia verbalizado.

Luego, las coordenadas de la matriz social son finalmente aquellas coordinadoras de la posición espacial y temporal de una persona respecto a la ubicación espacio temporal de los otros. Dichas coordenadas de la matriz social son provistas por las experiencias vividas; “el basamento primordial de nuestro ser en el mundo reside en el espacio y tiempo subjetivos” (Schütz, 2008, p.19). Así pues, resulta ser una configuración propia individual que el ser humano sedimenta a partir de las experiencias vividas con sus semejantes, allí se erige la estructura de la significación.

En este orden de ideas, los *motivos-porque* son producidos en el pasado, sedimentadas por experiencias vividas que llegan a la mente del profesional como una experiencia vívida, que influye notoriamente en el contexto de la acción colectiva. Son justamente la biografía personal, las cuestiones de orden mítico-religioso, las situaciones particulares de género, las situaciones de naturaleza académica. En su conjunto, otorgan sentido a los *motivos-para* delimitados en las metas prefijadas y que configuran el sentido mismo, la meta o el interés de la acción colectiva en un momento coyuntural e incluso histórico.

La comprensión que la fenomenología social aporta, en esa dirección, es un recuento temático y descriptivo donde se rescatan o reivindican concepciones de mundo, intereses, proyectos, roles y metas de todas aquellas mujeres inmersas en una construcción propia preconfigurada, a partir de un sistema dado de tipificaciones y sobre cómo son leídos los *motivos-porque* que se constituyen justamente como la piedra angular de dicha mirada fenomenológica. Esta categoría se afirma concluyentemente en tanto producto del pasado, sedimentada por experiencias vividas y circunstancias sociohistóricas del actor(a) individual. La particularidad es que estas influyen en la raíz del proyecto mismo: el auténtico *motivo-porque* explica el proyecto en virtud de las vivencias pasadas. Se hacen evidentes cuando son descritos a profundidad en las decisiones pasadas en una investigación social; así pues, el *motivo-porque* resulta siempre en una indagación profunda respecto a la acción pasada, y “una explicación posterior al acto completado” (Falla, 2018, p.153).

Las reflexiones que otorga la fenomenología en el campo de las políticas públicas alumbran un proceso constitutivo de significado de la acción, y para ella misma. En consecuencia, los referentes motivacionales dependen de los *motivos-para*, y se articulan con los *motivos-porque* (Dreher, 2005). Ya que los sujetos regularmente traen a la mente, o mejor, precisan las modificaciones atencionales por medio de, según Schütz (1993), un acto intencional mío, “por el cual me vuelvo hacia

el complejo total de mi experiencia pasada” (p.121). Es preciso señalar en este punto que para Husserl, su maestro, todo objeto de nuestra experiencia está dado originariamente de antemano a nuestra percepción pasiva; esta afecta toda vez que se impone a un ego un objeto, requiere prestarle atención y justo en ese dirigirse hacia el objeto (como postura o forma mínima de actividad que emana del ego) logra por las vías del lenguaje alguna comprensión de este fenómeno bajo el nombre de atención: “La atención es ante todo la dirección del ego hacia el objeto intencional” (Schütz, 2003, p. 95).

Dado el contexto total de la experiencia, en este caso visto desde la Política Pública de Mujeres y Equidad de Géneros -PPMYEG en la ciudad de Bogotá D.C (2004- 2016), los *motivos-porque* se van consolidando en la teoría social como fundamentos sólidos de la intervención profesional, como esa acción futura o acto proyectado por los sujetos que organizan paralelamente los significados subjetivos de la intervención. Allí se apuntalan o se tipifican en función de un orden objetivo, ya que dicho orden aloja configuraciones sobre la identidad y conciencia de género en el contexto total de la experiencia que acontece en el tránsito de movimiento a la política pública. Estos llegan a ser los aspectos centrales que ha desarrollado la fenomenología social en torno a categorías que revelan una sensibilización política y cultural, frente a la lucha contra toda forma de violencia hacia la mujer.

Luego de la puesta en marcha de la política pública en 2005, para el periodo 2013-2016 esta se redireccionó desde la perspectiva del plan de acción indicativo bajo seis (6) ejes temáticos: 1. Construcción de paz y transformación cultural; 2. Autonomía económica y acceso a activos; 3. Participación en los escenarios de poder y de toma de decisiones; 4. Salud y derechos sexuales y reproductivos; 5. Enfoque de género en la educación; 6. Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias. (Ministerio de Educación, s.f, p.15) En esa dirección, la participación activa adquiere un lugar clave en esta discusión, como lo indican las premisas de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres:

la intervención que hacen las mujeres como actoras sociales y/o políticas en forma individual o colectiva, expresando sus intereses, expectativas y demandas en la esfera pública. Así, la participación social y política son expresiones del ejercicio de la ciudadanía de las mujeres y sin embargo, en ambas existe una subrepresentación de las mujeres cuantitativa o cualitativa en comparación con los hombres. La inclusión de las mujeres en los espacios de poder y toma de decisiones sigue siendo una necesidad apremiante no solo para garantizar su propia autonomía sino la calidad de la democracia del país. (CONPES 161, 2013, s/p).

Por ello es necesario incorporar desde la niñez experiencias que cada vez se constituyan en formadoras de mujeres líderes; con capacidad de exigir derechos. En este sentido se halla la apuesta por la fenomenología social; en tanto abre más puertas de acción con cada pregunta reflexiva que surge del contexto motivacional. El significado de una vivencia sufre modificaciones según el tipo particular de atención que se efectué, “basta con que hayamos descubierto en la modificación atencional un punto de partida para una teoría de la constitución del significado específico de vivencias particulares” (Schütz, 1993, p.103). Vivencias que esperan ser encontradas y potenciadas desde lo cotidiano, en últimas, el escenario donde se gesta la vida humana.

4. Logros de los procesos de exigibilidad de derechos

En el contexto de esta línea de trabajo, establecido por un conjunto sinérgico de mujeres en todo el territorio, resulta imprescindible referenciar la emergencia de la PPMYEG en el 2005, durante el gobierno *Bogotá sin indiferencia* de Luis Eduardo Garzón (2004-2008); junto con la participación del movimiento social de mujeres y grupos académicos al hacer centrales asuntos tales como: la participación en espacios de decisión política, la vida sexual y reproductiva, la violencia sexual, la violencia intrafamiliar y las violencias ocultas. Será gracias al Acuerdo 091 de 2003 del Concejo de Bogotá y las Leyes 051 de 1981 y 823 de 2003; con las que se posibilitó la formulación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de esta. A ese respecto, Barreto señala:

Las mujeres hemos aprendido, aún en medio de dificultades y de resistencias ancestrales, que la democracia y los derechos humanos que le dan vida tienen sexo y género, es decir, son también sexuados y generalizados en complejos procesos de construcción socioeconómica, política y cultural del género, de los géneros y de las relaciones que los sustentan. Procesos anclados en los cuerpos y las mentes de las personas naturales y en las estructuras y funciones de las personas jurídicas y de las organizaciones, grupos, y diversas formas asociativas que dan cuenta del entramado de relaciones entre las dimensiones individuales y colectivas de la vida humana y social. (Barreto, 2009, p. 19)

Los gobiernos subsiguientes dan continuidad a la PPMYEG sancionada. En el 2010, el por entonces alcalde mayor Samuel Moreno Rojas en Bogotá D.C. (2008- 2011 *Bogotá Positiva*), despacha el Decreto 166 de 2010: *por el derecho a la ciudad y a vivir mejor*; traza la adopción, concepto, ámbito de aplicación y enfoque de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital. Bajo los principios de igualdad de oportunidades, *igualdad de trato, equidad de género, justicia de género, diversidad, autonomía, solidaridad, participación y sororidad*, para darle no sólo continuidad sino transversalidad de los derechos de las mujeres en las entidades distritales y locales.

En el 2015, el alcalde Gustavo Petro (2012-2015); promulga el Acuerdo 584 de 2015 el cual contiene los lineamientos de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital - PPMYEG. Que al igual que los anteriores planes de gobierno; desde los enfoques de derechos de las Mujeres, el enfoque diferencial y perspectiva de derechos que se proponen transformar la situación de subalternidad o subordinación que las estructuras patriarcales han impuesto a la mujer. Para Fuentes (2007), el esfuerzo mancomunado se resume en una estrategia real que busca la corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado, es decir, contiene tres tipos de acciones generadoras:

- (1) Acciones orientadas a la divulgación, información, sensibilización, formación y a la producción de conocimiento.
- (2) Acciones estructurales con las que se busca la igualdad

real entre mujeres y hombres y se actúa directamente contra la discriminación. Estas se subdividen en acciones directas que contemplan leyes y otras políticas de cambio y acciones de tipo individual, asistencial y de formación ocupacional. (3) Acciones dirigidas al desarrollo institucional del Estado y al apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, en particular de los grupos de mujeres. (p. 187)

La lógica en la que se participa para la exigibilidad de derechos en Colombia, particularmente para el caso de las mujeres, se afirma en proceso de acción colectiva donde han prosperado desde el siglo XX, acciones de negociación, resistencia y diversas posturas políticas de grupos y actores/actoras sociales.

“se hacen oír las mujeres que se levantaron con sus voces y sus cuerpos para exigir reconocimiento, visibilizándose en las huelgas obreras, tomando espacios en la radio y la prensa para exigir el derecho a ser ciudadanas, demandando a los gobiernos para que garantizaran sus derechos. (Olaya, 2011, p. 2).

Así pues, el movimiento social de mujeres se ha convertido desde entonces en sucesivas acciones colectivas, articuladas con formas particulares de intervención profesional en el país hasta su consolidación en política pública. No obstante, la lucha de las mujeres continúa.

5. La bisagra: Entre la acción colectiva y la intervención profesional de trabajo social

El problema no es describir la realidad, sino aislar en ella [...] lo que resulta sorprendente en el conjunto de los hechos.

René Thom (1981)

Describir el mundo vivido por las y los trabajadores sociales, docentes, activistas y grupos heterogéneos de mujeres, expresan al unísono una necesidad urgente por cambiar el estado actual de las cosas. Los formatos de relacionamiento micro social y macrosocial se dan cita bajo la cuestión sobre el cómo se vivencian en el torrente de la conciencia de cada

individuo. Para Belvedere (2006) “la verdadera política, la más profunda, se juega también en el terreno de los implícitos, es allí donde iremos a buscarla en la fenomenología” (p.10). Buscar asimismo en las complejas relaciones que se entretienen en el mundo de la vida cotidiana, recreando los contextos de significado de las mismas trabajadoras sociales acerca de cómo pensar y actuar incluso desde una postura ético-política.

Es claro que, en la fenomenología social, las experiencias que nos son significativas; que se constituyen en horizontes de sentido que guía la acción; y en el transcurso de la existencia hay experiencias provistas de sentido y significado que adquieren mayor relevancia cuando son compartidos con otros. Es así como se van configurando una especie de escenarios compartidos, un ejercicio de compartir reciprocidades, todo un sistema de significatividades y sistema de tipificaciones que son compartidos que van configurando el sentido de lo político. Entender lo político como base y fuente de lo comunitario es el sentido de la fenomenología que le provee a la acción colectiva; porque se configura la relación nosotros, la organización social y política:

[...] acerca del conocimiento socialmente compartido y la tesis de reciprocidad de perspectivas, Srubar indica que esta existencia de representaciones compartidas, de un universo de sentido compartido, es lo que hace posible la política; en otras palabras, la emergencia de la política ocurre cuando ese conocimiento compartido y socialmente aprobado es puesto en cuestión (Acevedo, 2011, p. 89)

En síntesis, el movimiento social de mujeres es un ejemplo de intervención profesional en el que hoy por hoy se ha configurado como en una acción social colectiva, trascendiendo su lucha a la vida política, social y económica del país; sus logros han contribuido a distintos procesos reivindicativos, los cuales han impactado a la sociedad en su conjunto; con sus altibajos, ha sido un proceso eficaz utilizando como herramienta de lucha, la presión, la organización social, el cabildeo y las movilizaciones en escenarios democráticos y participativos.

Los motivos-*porque* tienen su fundamentación en el seno de la sociedad y de las condiciones estructurales de la misma; vivenciadas por las mujeres que, siendo trabajadoras sociales unas y otras lideresas sociales, han provocado todo un proceso social y político a finales del siglo XX, justamente por haber vivido lo vivido las impulsó en sus luchas que fueron canalizadas hasta lograr la incidencia política que dio lugar a la PPMYEG, como se aprecia en un fragmento de entrevista logrado a una trabajadora social partícipe de este proceso de incidencia política:

Yo tuve una mamá que, también yo creo, influyó en mí mucho. Mi madre fue una de esas mujeres que en la época de los 50's, entró en masa a trabajar a las fábricas a trabajar en confección [...] Entonces yo crecí viendo a mi mamá trabajar. Es más, mi mamá fue fundadora del sindicato en Pat Primo. Yo creo que tengo una historia que me ha ayudado a ver a las mujeres como ciudadanas, como una potencia muy grande y a sentirme identificada con eso. (Luz Marina, comunicación personal, 12 de octubre de 2016).

Desde luego, las experiencias de niñez más significativas son las relacionadas con el trabajo comunitario, el sindicalismo y la lucha social que busca mejores condiciones de vida para los sectores menos favorecidos de la sociedad. No obstante, el proceso de las mujeres en la historia hasta la política pública, expresan a todas luces que la situación biográfica ha estado marcada por “experiencias de feminicidios en la familia; el haber nacido en el contexto de la violencia política y haber tenido que vivenciar la muerte violenta de padres o hermanos las ha hecho asumirse como víctimas de la violencia en Colombia” (Falla, 2018, p.266). Lo anterior configura el contexto motivacional que le da sentido a los motivos de cara a los proyectos transformadores de las recientes relaciones de género y de la reivindicación de los derechos de la mujer.

El contexto de significado construido a partir de los *motivos-porque* se sustenta o permite argumentar las apuestas o los fines que se asumieron en la PPMYEG en el Distrito

Capital. La situación biográfica, las coordenadas de la matriz social y el acervo de conocimiento de las mujeres son el contexto de significado que efectivamente determina el rumbo de la acción social colectiva. Ello se convierte a su vez en el contexto motivacional anteriormente citado. Se logra identificar que en las entrevistadas las coordenadas de la matriz social se configuran a partir de las categorías emergentes definidas a partir de vivir en una sociedad colombiana marcada por una formación religiosa y una sociedad conservadora; variables que inciden en la sumisión de la mujer respecto al hombre, naturalizando la violencia en todos sus niveles incluso hasta provocar la muerte (feminicidio). La sociedad colombiana ha estado igualmente marcada por la violencia política, llevó a que la mayoría de las mujeres entrevistadas hubiesen vivido experiencias de masacres, desplazamiento e incluso vivenciaran la muerte violenta de sus padres o hermanos.

Esas experiencias configuran ese acervo de conocimiento a mano que, unidas con la formación profesional, las experiencias de liderazgo propiciadas por sus antecesores, les permitió resignificar la situación de la mujer, la cultura patriarcal y el sentido de lo público y configurarse como ciudadanas críticas y capaces de promover cambios al interior de la sociedad. Fortalecidas y potenciadas por las experiencias previas vividas con sus progenitores y congéneres, hacen que tengan una perspectiva fundamentada en el pensamiento con perspectiva de género y de tendencia de izquierda.

De esta manera, la situación biográfica ha estado marcada por experiencias de feminicidios en la familia; el haber nacido en el contexto de la violencia política y haber tenido que vivenciar la muerte violenta de padres o hermanos, las han hecho asumirse como víctimas de la violencia en Colombia; la experiencia de contar con una figura materna fuerte, luchadora, autónoma y emprendedora; son todos significados subjetivos absolutamente dicentes para comprender los motivos-porque. Por ello, la acción colectiva, se configura en una apuesta política en la que la capacidad para promover procesos donde la prioridad sea la mujer por su condición de mujer, más no por el hecho de ser ma-

dre cabeza de familia, de ser cuidadora, de ser hija, de ser ama de casa, etc.

De manera pues, que la bisagra; se encuentra precisamente en entender el ejercicio profesional del trabajo social como una práctica de libertad o como un ejercicio de resistencia que fundamentado en las experiencias vividas significativas originadas en la situación biográfica, en las coordenadas de la matriz social y en el acervo de conocimiento de las trabajadoras sociales y los trabajadores sociales; son el contexto de significado que fundamenta lo político y lo ético de la intervención profesional.

Bibliografía

- Acevedo, M. (2011). Aportes de la teoría social de Alfred Schütz para pensar la política y la acción colectiva. *Rev. Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo*, 15(17), 1-12.
- Barreto, J. (2009). Mujeres, géneros, subjetividad y democracia. Reflexiones a partir de una experiencia en Bogotá D.C. *Revista en otras palabras*, (17), 17-22.
- Belvedere, C. (2006) *Semejanza y comunidad: Hacia una politización de la fenomenología*. Buenos Aires: Biblos, Centro Editor de América Latina.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CONPES 161. (2013). *Equidad de género para las mujeres*. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social-República de Colombia-Departamento Nacional de Planeación.
- Decreto 166 (4 de mayo de 2010) [Alcaldía Mayo de Bogotá]. Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En E. de la Garza y G. Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 96-133). Ciudad de México: FCE, UAM-Iztapalapa.
- Falla, U. (2018). *La intervención profesional del trabajo social vivenciada como un acto reflexivo de atención: con-*

- texto de la política pública de mujeres y equidad de género. Distrito Capital-Bogotá, Colombia. 2011-2016.* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Fuentes, L. Y. (2007). Las políticas públicas de mujer y género en Bogotá: tensiones y aciertos. *Revista Colombiana de Sociología*, (28), 181-198. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8006>
- López, M. (2014). Fenomenología y feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (63), 45-63.
- Luz Marina (12 de octubre de 2016). Entrevista "Luz Marina". (U. Falla, entrevistadora).
- Ministerio de educación (s.f) *Enfoque e- identidades de género. Para los lineamientos de una política de educación superior inclusiva.* Gobierno de Colombia.
- Murray, P. (2009). Mujeres, género y política en la joven república colombiana: una mirada desde la correspondencia personal del General Tomás Cipriano de Mosquera, 1859-1862. *Historia Crítica*, (37), 54-71.
- Ocampo, O. (2013). El movimiento sindical de los maestros en Colombia: de la acción colectiva estratégica a la acción colectiva identitaria. *Ánfora*, 20(35), 41-64.
- Olaya, E. (2011). *Dinâmica na construção da política pública de mulher e gênero em Bogotá, 2004-2011.* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Restrepo, A. (2010). La construcción significativa de la acción colectiva. *Diálogos de Derecho y Política*, 2(4), 102-113. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/view/7892/7511>.
- Thom, R. (1981). Interdisciplinarity: what it could be, wht it could offer. En UNESCO, Director-General (Ed.), *New horizons of human knowledge; a series of public talks given at UNESCO; 1974-1987.* The unesco press.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schütz, A. (2003). *Estudios sobre la teoría social.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social: escritos I.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Tensiones actuales de la investigación e intervención en Trabajo Social para tiempos de crisis

Rodrigo Azócar González*
Universidad Autónoma, Santiago, Chile

Karina Gatica Chandía**
Universidad Autónoma, Santiago, Chile

Luis Gutiérrez Campos***
Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Raynier Hernández Arencibia****
Universidad de las Américas, Santiago, Chile

Daisy Margarit Segura*****
Universidad de Santiago de Chile

Ida Molina Varela*****
Universidad Autónoma, Santiago, Chile

*Trabajador Social y Licenciado en Trabajo Social por la Universidad de Valparaíso, Chile; Mestre em Antropologia Social por la Universidade Federal de Goiás, Brasil; Master en Mediación Intercultural y Género, Universidad de Valencia, España; Doctor en Estudios Interdisciplinarios de Género, Universidad de Huelva, España. Académico de la Universidad Autónoma de Chile. E-mail: rodrigo.azocar@uautonoma.cl

**Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Católica Silva Henríquez, Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización por la Universidad de Chile, Doctora en Ciencias Social por la Universidad de Deusto. Académica e investigadora de la Universidad Autónoma de Chile. E-mail: karina.gatica@uautonoma.cl

***Trabajador Social por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Magíster en Informática Educativa por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Master of Adult Education por la University of Regina, Canadá, Doctorando en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, Académico Escuela de Trabajo Social Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: lgutierrez@ucsh.cl

****Sociólogo y Magíster en Sociología por la Universidad de la Habana. Doctorando en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado. Académico e investigador Facultad de Salud y Ciencias Sociales de la Universidad de las Américas. E-mail: rhernandez@udla.cl

*****Trabajadora Social Pontificia Universidad Católica de Chile, Master en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, Magíster Desarrollo Urbano por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académica Investigadora del Instituto de Estudios Avanzados IDEA USACH, Investigadora Núcleo Milenio Movilidades y Territorio MOVYT. E-mail: daisy.margarit@usach.cl

*****Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Chile. Magíster en Educación por la Universidad del Valle. Colombia, Magíster en Desarrollo Personal e Interpersonal por la Universidad del Mar. Académica Universidad Autónoma de Chile. E-mail: ida.molina@cloud.uautonoma.cl

Resumen

El Trabajo Social surge para dar respuestas a las situaciones problemáticas que experimenta la sociedad, por tanto, no debiera extrañar la preocupación desde la disciplina por los tiempos de crisis en el que nos encontramos actualmente. Así la profesión, emerge a partir de las consecuencias generadas en nuestra sociedad, por procesos económicos y políticos que acentúan la desigualdad social en la población, luego su evolución se ha desarrollado en un escenario hostil. Por tanto, ¿qué tiene de nuevo este escenario?, ¿hacia dónde conduce nuestro actuar profesional?, ¿cuál es el foco que debemos acentuar en la generación de conocimientos y en los procesos de intervención social? A partir de estas preguntas se desarrolla el siguiente artículo, fruto de la reflexión académica en contexto de pandemia.

Palabras clave: Trabajo Social, investigación social, intervención social, crisis, COVID-19

Introducción

El quehacer profesional del Trabajo Social se ha orientado a la construcción de procesos de transformación social, a partir de su acción profesional (Muñoz y Vargas, 2013). Su foco de reflexión se ha situado en los diversos problemas sociales para orientar principalmente la acción profesional y generar conocimiento que contribuya a la toma de decisión orientada a la transformación social.

En el presente trabajo, se aportan lineamientos en torno a las estrategias de investigación e intervención social que como disciplina profundizamos para hacer frente a las situaciones de crisis y emergencia social a las cuales nos vemos hoy enfrentados como sociedad, al mismo modo que se advierten los desafíos venideros una vez que se supere la pandemia.

Los complejos escenarios actuales requieren un abordaje de la intervención social que se desapegue de sus lecturas conservadoras, así como aquellas mesiánicas y pesimistas, lo cual exige reconocer la intervención en su dimensión contra-

dictoria (Muñoz,2020). Asumiendo esta perspectiva, hemos sido testigos de tensiones profesionales, que nos remiten a esquemas predeterminados de intervención social, institucionalizados y normados, que en estos días intentan reaccionar ante la urgencia, sin dar respuestas efectivas a la difícil situación social que afecta, fundamentalmente, a los sectores más pobres de la población.

En el marco de la actual pandemia y sus efectos, la reflexión acerca de la incidencia de este inesperado escenario en la discusión disciplinar no se ha hecho esperar. Por ejemplo, Navarrete y Veliz (2020) aportan una interesante reflexión acerca de los dilemas que implica la formación a distancia para estudiantes de Trabajo Social, cuerpo académico, y las políticas institucionales. Todo lo anterior se entrelaza en el marco de un Estado neoliberal, el cual ha sido fuertemente impugnado durante los últimos años, particularmente el malestar social alcanza su máxima expresión a partir del octubre del año recién pasado.

El presente trabajo se desarrolló como una reflexión teórica sobre la base de las experiencias académicas de sus autoras y autores, las ideas que desde allí surgen, se argumentan con una exhaustiva revisión bibliográfica. Consecuentemente, y en un entorno tan incierto y volátil, nos parece necesario interrogarnos respecto de tres grandes ámbitos del quehacer y ser del Trabajo Social, a partir de los cuales giran las reflexiones que aquí se presentan. Al comienzo de este artículo nos preguntamos ¿Qué tiene de nuevo este escenario? Desde la construcción de una sociedad del riesgo, la aproximación que emerge está en relación con las políticas públicas que organizan y administran las emergencias, pero no aborda ni desarrolla los contextos de promoción y prevención. Esta característica de desvinculación con el sentido de oportunidad de una política pública es parte de las consecuencias de vivir bajo un modelo orientado por la racionalidad del neoliberalismo.

Seguidamente, nos planteamos la siguiente interrogante ¿Hacia dónde conduce nuestro actuar profesional y disciplinar? Este apartado enfatiza en la importancia de la construcción del conocimiento situado y los procesos de reflexividad, identificando el agotamiento del modelo de política pública

y la tensión con los espacios laborales y de formación. Y finalmente, nos cuestionamos ¿Cuál es el foco que debemos acentuar en la generación de conocimientos y en los procesos de intervención social? Por cierto, hay diversos aspectos a los cuales poner atención, el sujeto, la colectividad, las políticas focalizadas que apuntan al individuo como responsable de su condición de pobreza.

En este marco, es necesario interpelar esta tensión entre la investigación y la intervención, ambos aspectos se han escindido, así la práctica cotidiana se ve inundada de la operación de políticas, que se mueven en torno al cumplimiento de procedimientos, por sobre la transformación social.

1. ¿Qué tiene de nuevo este escenario? Aspectos del contexto global

Los cambios a los que asistimos son difíciles de comprender e interpretar, ya que se sustraen de los esquemas conceptuales tradicionales. Un esfuerzo para superar los cánones clásicos de la intervención social implica posicionarse desde las perspectivas críticas. Cea (2020) señala que lo anterior se asocia con la posibilidad de constituirse como un colectivo profesional que resulta del vibrante debate de miradas distintas, lo que implica pensar la profesión desde lugares distintos.

La reciente emergencia sanitaria y situación de pandemia global producto del COVID-19, nos ha situado en un momento histórico, en el cual es imposible dilucidar las salidas más eficientes a esta situación, esto implica buscar nuevas posibilidades teóricas y metodológicas para orientar las prácticas de intervención del Trabajo Social.

Si bien, la situación de crisis y emergencia ha sido una constante para nuestra profesión, hoy se distingue principalmente por la incerteza que deriva del riesgo social que inunda los espacios de reflexión y, por tanto, los lineamientos de intervención social que buscan dar respuestas eficientes a la superación de las condiciones sociales, culturales y políticas que fuertemente nos ha marcado el actual contexto.

Previo al escenario mundial por pandemia COVID-19, muchos autores venían dando cuenta de las tensiones que experimentamos globalmente, en este contexto social. Por

ejemplo, Bauman (2007), reconocido por el desarrollo de su enfoque teórico entorno a las transformaciones de la sociedad global, caracterizaba la globalización como un rasgo negativo para la vida social, para él, ésta se ha transformado en una amenaza mundial. En este contexto, “todos estamos en peligro y todos somos peligrosos para los demás” (Bauman, 2007, p. 127). Hoy las palabras del autor generan quizás más sentido que nunca, a partir del escenario de emergencia en el cual todos nos encontramos inmersos.

Con anterioridad a esta situación, podíamos coincidir en que vivimos un momento de la historia, en el que, por una parte, se presenta la sociedad de la abundancia, donde la información es profusa, las alternativas de consumos son diversas y la posibilidad de goce es excesiva, sin embargo, por otro lado, también proliferan la carencia, la incerteza, la duda y el riesgo. Para Bauman (2007), la vida posmoderna se presenta como materia líquida, lo que conlleva en el ser humano una necesidad de aprender a vivir en un estado de ambivalencia, sin la posibilidad de controlar la contingencia.

Sin duda, este escenario de emergencia ha puesto frente a nuestras narices una abrumadora desigualdad social. Así, algo que algunos, con más o menos conciencia ya sabían, se torna evidente: la desigualdad social generada en nuestras sociedades se torna perversa para muchas/os ciudadanas/os. Si bien, la estructura de la desigualdad se mantiene, sosteniendo la tesis que estas han permanecido constantes, las estructuras han cambiado en algunos casos sustancialmente las condiciones de vida de la población, poniéndose en marcha un proceso de individualización y diversificación de las situaciones y estilos de vida. Sin embargo, en un estudio de Ruíz y Boccardo (2020) se señala que la movilidad experimentada por los sectores más pobres no trae aparejada necesariamente la inclusión social, ni la superación de la marginalidad y exclusión.

Al momento de pensar en las respuestas institucionalizadas de intervención social, vale la pena recordar que el modelo neoliberal desde sus orígenes ha cuestionado el papel del Estado en la planificación, particularmente, en la dimensión económica. Esta premisa ha permeado igualmente otros ámbitos, tal es el caso de las políticas sociales. En la experien-

cia internacional, incluida la chilena se constata como estas últimas se orientan fundamentalmente a los sectores más pobres de la población. Esta operación, no tan solo implica un ejercicio de racionalidad financiera, sino que, al mismo tiempo, un desmantelamiento de los sistemas de protección social, fundamentalmente, en su cobertura universal. Castel (2013), aludiendo a la mutación experimentada por el régimen del capitalismo, señala un efecto decisivo sobre la problemática de los riesgos al poner en cuestión la cobertura de los riesgos sociales.

La reducción de las garantías sociales que tradicionalmente brindara el Estado y el vertiginoso avance de una cultura de competencia económica ha traído consigo efectos sobre las condiciones materiales de la vida de las personas, además, ha modificado el modo en que éstas perciben los eventos a los cuales deben hacer frente. Como consecuencia, los individuos abandonan las prácticas colaborativas como modo de resolver los problemas que les aquejan, pues esta vez, se trata de generar estrategias individuales. De allí resulta el escenario propicio para el surgimiento de un nuevo tipo de individuo, el empresario de sí mismo. Se trata de un sujeto que racionalmente privilegia estrategias de competencia, incluso más allá de la dimensión económica. De esta manera, impregna en su vida cotidiana los valores de competencia de una sociedad que tiene como referencia el modelo de empresa. En esta misma dirección, Saidel (2016) indica “El sujeto (neo)liberal debe aprender a vivir peligrosamente, debe conocer el temor de quien se arriesga, hasta el punto de ponerse paranoico para sobrevivir, aunque el resultado más probable sea la depresión” (p. 17).

Sin embargo, el sistema económico y político que resulta funcional a los intereses de un capitalismo cada vez más globalizado, es sumamente frágil. Trayendo como consecuencia una serie de riesgos, en diversas esferas de la sociedad. Castel (2013), reconoce al menos tres tipos de riesgos. En primer lugar, aquellos que denomina sociales, fundamentalmente derivados de la pérdida del trabajo. En segundo lugar, riesgos ambientales, los cuales son efectos del desarrollo de la ciencia y la técnica, que paradójicamente

se vuelven contra las personas. Finalmente, menciona las poblaciones en riesgo, se trata más bien de perfiles de individuos asociados a factores de riesgo sobre los cuales se implementa un modelo de vigilancia a distancia con base en valores estadísticos, para asegurar su control.

Este tipo de políticas y programas apuntan, básicamente, a la pobreza e indigencia, a su gestión puntillosa y, para focalizar, apelan a instrumentos cada vez más sofisticados y con alta incorporación de tecnología. Esta es otra característica de la nueva matriz de protección social: la incorporación de alta tecnología para definir poblaciones objetivo y regular su permanencia en los programas asistenciales (De Martino, 2015). Desde esta perspectiva, en el caso chileno, encontramos el sistema de información denominado Registro Social de Hogares, cuyo propósito es la caracterización socioeconómica de las familias, lo cual se traduce en la asignación de un porcentaje de vulnerabilidad.

Este resultado, finalmente permite o no, el acceso de la oferta programática que ofrece la política social. Con estos antecedentes, es posible considerar la necesidad de indagar no tan solo en las diversas manifestaciones del riesgo, sino, además, de los modos en que se construyen las políticas de seguridad para hacer frente a los efectos de un sistema profundamente desigual.

2. ¿Hacia dónde se conduce nuestro actuar profesional y disciplinar? La práctica reflexiva como desafío

Al plantearnos la pregunta ¿hacia dónde se dirige el actuar profesional de los/las trabajadores y trabajadoras sociales? y sobre todo ¿cómo es posible que desde el Trabajo Social se pueda leer e interpretar el contexto social ante una situación de crisis y además generar prácticas que se adecúen a dicho contexto? Nuestra respuesta apunta a que ello es posible a través de una práctica profesional reflexiva en los procesos de intervención/investigación en contextos sociales complejos. Pero ¿qué es la reflexividad y cómo se conecta con esa práctica?

Ante esta pregunta, consideramos pertinente relevar que en las ciencias sociales existe una discusión bastante am-

plia en torno a los usos de la reflexividad. Por solo tomar un ejemplo, de la amplia gama de propuestas conceptuales, Lynch (2000), esboza seis tipos o formas de reflexividad que a su vez se desdoblan en más de quince subclases. Se destacan la mecánica, la sustantiva, la metodológica, la meta-teórica, la interpretativa y la etnometodológica (Baranger, 2018).

Por otro lado, uno de los autores que más ha sido evocado por su reflexión en torno a la reflexividad ha sido Pierre Bourdieu. La propuesta bourdesiana, como plantea Marín (2015), piensa la reflexividad como el trabajo mediante el cual la ciencia social se toma a sí misma como objeto, y se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse. En este sentido, resalta la idea de Bourdieu (2003), de ejercer una constante vigilancia epistemológica

sobre los recursos teóricos y metodológicos utilizados en la práctica en ciencias sociales; donde la reflexividad se convierte en una disposición constitutiva de su habitus científico, es decir, en una reflexividad refleja, capaz de actuar no ex post, sobre el *opus operatum*, sino *a priori*, sobre el *modus operandi* (Bourdieu, 2003, p. 155).

La reflexividad propuesta por Bourdieu rescata una dimensión que no queremos dejar de mencionar, y es que el autor, tal como señala Baranger (2018), visualiza la reflexividad como una experiencia colectiva. En este sentido, Bourdieu (Baranger, 2018), apunta a que esta construcción de la reflexividad como experiencia colectiva sería de la incumbencia del conjunto de los involucrados en el campo científico; y que se realiza mediante el juego de la competencia que los une y los opone, cuando las condiciones están dadas para que esta competencia obedezca a los imperativos de la polémica racional y que cada uno de los participantes tenga interés en subordinar sus intereses egoístas a las reglas de la confrontación dialógica.

Además de la dimensión colectiva, la reflexividad también nos permite dar respuestas contextualizadas ante el cambio social. En este sentido, tal como plantea Giddens, la reflexividad “facilita la integración entre el conocimiento previo y

el actual para dar una explicación práctica y discursiva coherente a las transformaciones sociales” (Rossi, 2015, p.12).

Ante esta discusión, nos queda claro entonces que la reflexividad, teóricamente, conlleva una cierta conciencia de crisis sobre los fundamentos epistemológicos desde los cuales se construyó y legitimó un conocimiento acerca de la realidad social. En términos prácticos, genera la sospecha sobre las condiciones de producción y reproducción del oficio (Marín, 2015).

La reflexividad y su práctica, ha sido incorporada como requisito indisoluble en la formación de los trabajadores sociales. En este sentido, como apunta Watts (2019), los investigadores en Trabajo Social, a nivel internacional, transitaron de adoptar las premisas básicas de los esquemas de reflexión en acción de Donald Schön, hacia el reconocimiento de las condiciones en las que ocurre la práctica, incluidos elementos estructurales y organizativos y, un enfoque en las relaciones de poder.

Podemos decir entonces que, considerando los principios de la reflexividad en la intervención reflexiva del Trabajo Social, esta será intrínsecamente crítica, en tanto exige de quienes son parte de ella una continua revisión de los contenidos y métodos desarrollados. Se trata de asumir un Trabajo Social que tiene por objeto de estudio lo social, comprendiendo lo cambiante, dinámico y contradictorio de los fenómenos sociales. Como señala Castañeda y Salame (2010), el Trabajo Social es una profesión particularmente sensible a los cambios de su entorno, evidenciando que, la formación exige una revisión constante de los contenidos, resignificando el concepto de Trabajo Social, situándose en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y compleja comprensión social (Cazzaniga, 2014 y Matus, 2005).

En este sentido el carácter complejo de los fenómenos sociales supone como señala Saavedra (2015) que la intervención es antes que todo una

Interpretación de la complejidad de lo social. En otras palabras, hay intervención social desde el momento en que se interpreta la complejidad del entramado que manifiesta

un ámbito conflictivo o problemático de lo social. En esta perspectiva, la intervención es concebida desde una relación dialógica, en la cual la aproximación tanto hermenéutica como a la vez compleja a los fenómenos sociales es la adecuada para interpretar los ámbitos de expresión de los problemas sociales (p.138).

Por ello, es necesario distinguir que, en todo proceso de intervención social, el acercamiento profesional y disciplinar a un fenómeno social, será siempre desde un lugar teórico, visibilizando las condicionantes contextuales y comprendiendo que, en cualquier proceso de intervención social, se vinculan al menos las subjetividades: la del intervenido y la del que interviene (Marín, 2017). En consecuencia, las bases para la comprensión de este actuar profesional y disciplinar está en la revisión de tres propiedades que emergen de la conceptualización discursiva de la intervención social, a saber, el carácter fundado, situado y reflexivo del fenómeno (Saavedra, 2010).

De acuerdo con la revisión que propone Marín (2017), estas serían:

A. *Intervención Social Fundada*: que refiere a la irreductible relación tensional de teoría social y praxis. Teresa Matus (2005) desarrolla este constructo con el objetivo de poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, desde un modo de ver. “Consecuentemente, no hay intervención sin interpretación social. Trabajo Social constituye su especificidad, por tanto, en las mediaciones de un modo particular de ver que tiene como resultado un hacer particular” (Matus, 2005, p. 14). Contraria a la tradición tecnológica positivista de Trabajo Social, Matus plantea que no existiría una primacía de una por sobre la otra, sino que constituirán un plexo dialéctico inseparable.

Por lo anterior la intervención social fundada en contextos complejos, refiere a la relación mediada insustituible entre intervención y un sistema de comprensión social constituida al menos por cuatro dimensiones relaciona-

das, aunque no homologables: los cambios existentes en el contexto, las diversas perspectivas de teorías sociales, los enfoques epistemológicos y los marcos ético/valóricos (Matus, 2005, p.14).

B. Intervención Social Situada: Lo situado de la intervención radica, entonces, en identificar los contextos en los cuales los diversos sujetos involucrados sustentan discursos. La comprensión del espacio tiempo-espacial en el cual se generen los procesos de intervención/investigación es vital para favorecer su efectividad, coherencia, consistencia y sostenibilidad, sin duda esto marca un punto de inflexión en el desarrollo de estos.

C. Intervención Social Reflexiva: Este carácter de la intervención re-localiza al Trabajo Social en los territorios de la epistemología socio crítica de las ciencias sociales, produciendo un desplazamiento desde el positivismo hacia formas que observan el desarrollo del Trabajo Social como articulador del cambio social, es decir, hacia las propuestas contemporáneas del Trabajo Social, la reflexión se asienta en el aprendizaje y comunicación de lo aprendido. Cabe señalar que, por lo anterior, la intervención reflexiva es intrínsecamente crítica, en tanto exige de quienes son parte de ella una continua revisión de los contenidos y métodos desarrollados. Se trata de asumir un Trabajo Social que tiene por objeto el estudio de lo social, con sus coincidencias y contradicciones, contingencias y continuidades, particularidades y regularidades.

En este sentido cuando se habla de una intervención social fundada, situada y reflexiva del Trabajo Social en un contexto social de crisis como ha sido la pandemia del COVID - 19, esto requiere generar prácticas que se adecuen a dicho contexto, teniendo como marco orientador la constante observación, y el diálogo con los nuevos escenarios y los sujetos, de otro modo solo se reproducen prácticas sin procesos reflexivos que en palabras de Canales (2016) nos recuerda que el nuevo o nueva trabajadora social debe orientar su intervención hacia las complejidades autónomas, como las comuni-

dades y los sujetos volviendo al gesto socrático insinuado por Gramsci, en habituarse en la gestión continua del diálogo y la conversación como registros en que pueden acontecer procesos de reflexión comunitaria, sin esta última, señala Canales (2016), no hay cambio posible en las materias que se abordan.

3. ¿Cuál es el foco que debemos acentuar en la generación de conocimientos y en los procesos de intervención social? La resignificación de los contextos colectivos y el conocimiento situado.

Los escenarios emergentes de profundas desigualdades que caracterizan la intervención social desde el Trabajo Social latinoamericano han obligado a la redefinición permanente de la relación interventiva con su propio contexto situado. El sujeto de intervención es problematizado desde la tensión entre investigación e intervención provocada por la construcción política de un ámbito de acción disciplinar dinámico, permanentemente cuestionado por las políticas sociales que lo estructuran y clasifican, dotándolo de características que le permiten participar del esquema capitalista de un Estado que le responsabiliza de su propio bienestar, reduciendo la relación interventiva a un espacio de interacción mediado por la habilitación para la supervivencia en un contexto neoliberal. Esto quiere decir, que la comprensión del sujeto de intervención requerirá del profundo análisis de su participación como sujeto políticamente situado (Harvey, 1994) y definido en un proyecto de sociedad neoliberal promovida desde el propio Estado. Son los mecanismos de poder y dominación quienes tomarán mayor relevancia en la definición del sujeto de intervención, dada las características estructurales de las sociedades neoliberales de este lado del mundo, como es el caso de Chile, junto con la profundización de los contextos de precarización que van deteriorando la calidad de vida de las personas y, por tanto, promoviendo una resignificación ontológica del Trabajo Social, que resurge como un imperativo moral en el contexto de la pandemia de COVID-19.

La crisis mundial, producida por el coronavirus, está redefiniendo al sujeto de intervención, cuestionando las bases

del sistema capitalista, tensionando los fundamentos epistemológicos, obligándonos a torcer la mirada hacia la construcción de nuestras sociedades y subjetividades. La relación investigación-intervención, tal y como la entendemos hoy, está en entredicho y nos obliga a considerar nuestro propio estilo de vida como un factor de riesgo dentro del contexto de la pandemia:

Deberíamos analizar en detalle las condiciones sociales que hicieron posible la epidemia de coronavirus. Solo piensa en cómo, en el mundo interconectado de hoy en día, un británico que se encuentra con alguien en Singapur regresa a Inglaterra y luego va a esquiar a Francia, infectando allí a otros cuatro... los sospechosos habituales esperan en la cola para ser interrogados: la globalización, el mercado capitalista, la transitoriedad de los ricos (Žižek, 2020, p.13).

Pareciera que las propias bases del sistema capitalista han permitido llevar a la humanidad al abismo de una crisis de incalculables consecuencias, especialmente devastadoras con los países de América Latina, ya golpeados por las profundas desigualdades y miserias históricamente fundadas. Condiciones de extrema tensión que obliga, con urgencia, a la revisión de las bases ontológicas del ser social, comprendidos desde el Trabajo Social.

El sujeto de investigación/intervención, propio del Trabajo Social, pareciera estar transitando hacia la valoración y resignificación de los contextos comunitarios, de las diversas subjetividades no hegemónicas. La valoración de la comunidad como vehículo de construcción de sociedad (Han, 2012), viene a reforzar la idea que la construcción del conocimiento situado, desde la interacción intervención/investigación promovida por el Trabajo Social, se transformarán en el centro de la discusión disciplinar en el mediano plazo.

En materia de formación en Trabajo Social se hace evidente la necesidad de reforzar las líneas disciplinares de intervención e investigación que posicionen el dinamismo del contexto social mundial como espacio de reflexión y análisis permanente de las realidades sociales. Desde el reconocimiento de lo vertiginoso del mundo social, surgen espacios

de innovación social que permiten responder con pertinencia y coherencia a los problemas sociales cada vez más complejos que se observan en los contextos de intervención de la profesión. La emergencia de las consecuencias vinculadas a las profundas desigualdades que azotan a nuestra región han llevado a la generación de estrategias metodológicas que colaboren en la tarea de gestionar la incertidumbre que producen las expectativas no resueltas por el Estado, la diversificación de los contextos de exclusión social, cultural, económica, sanitaria, entre otras, la precarización de las condiciones de las mujeres empobrecidas, el acceso a un empleo en condiciones de protección social se complejiza, la situación migratoria se precariza, la sociedad entera se vuelve un espacio de tensión y frustración que propone nuevos escenarios, nuevas metodologías, nuevas habilidades, nuevas miradas desde el Trabajo Social.

Conclusiones

La situación sanitaria, social y económica producto de la pandemia del COVID-19 que enfrentamos a nivel global, nos obliga a revalorar los referentes epistemológicos y metodológicos con que cuenta el Trabajo Social para hacer frente a esta realidad emergente. Surgen nuevos enfoques y parámetros de reflexión teórica acerca de los fenómenos que emergen y en consecuencia propician la revisión de la disciplina y su labor profesional en respuesta a las dimensiones de la emergencia, la profundidad de las nuevas demandas y las graves situaciones de riesgo de las distintas formas de vida, consecuencia de la pandemia.

El cuestionamiento a las estrategias de intervención social que se implementan en los diversos campos profesionales dice relación con el actuar sobre los factores de riesgo ante la pandemia, provocada por una mirada fragmentada, que prescinde de una perspectiva integral que tiene como central la preocupación por la calidad de vida de la población. Lo anterior, derivado de las profundas desigualdades instaladas en nuestros contextos locales, la precariedad de los medios de supervivencia con que cuentan las personas en condición de vulnerabilidad, el daño en los vínculos sociales generados

por la desconfianza en los sistemas de respuesta temprana del Estado. Desde las políticas públicas, no se observa un reconocimiento a la gravedad del daño histórico de un sujeto político y social cada vez más consciente y crítico, que demanda en la actualidad respeto por sus derechos fundamentales, incluyendo la urgente necesidad de contar con apoyo para sobrellevar la crisis producto de la pandemia.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Cómo influyen las urgencias del contexto sociopolítico y sanitario en el diseño de las políticas sociales, y en definitiva en nuestra labor en contextos institucionales que muchas veces se ven limitados en la toma de decisiones y sobrepasados por la emergencia? En ese sentido, el desarrollo histórico del Trabajo Social nos ha mostrado que es una disciplina que no teme al cambio, que es capaz de desarrollar desde el sur global un espacio de reflexión mundial que reconceptualiza y reforma a una profesión que nació al alero de la caridad y se transformó en promotora de la emancipación y liberación de sujetos, colectivos y comunidades, como también en voz y denuncia de las desigualdades del sistema económico y social. Para el Trabajo Social actual las políticas sociales están en constante evaluación y tensión desde los contextos más elementales de la organización social, allí donde se observan las consecuencias de las decisiones tomadas desde las altas esferas del Estado. Junto con lo anterior, resurge la pregunta en torno a ¿Cómo nos preparamos desde la formación profesional en investigación e intervención, para así responder a las nuevas dinámicas, problemas y estrategias metodológicas, que nos demanda la sociedad hoy día? La formación en Trabajo Social desde los contextos neoliberales de nuestros países de América Latina obliga a mirar las particularidades históricas y sociales de cada país, como también a visitar las diversas realidades de clase, género, raza, etnia, orientación sexual, acceso a servicios, integración social, entre otros factores que son gravitantes al momento de comprender las realidades que cohabitan en un mismo país. Aquí los programas de formación han puesto su esfuerzo en responder a los requerimientos de acreditación y respuesta al mundo del trabajo, pero urge una mirada aún más profunda en un proyecto formativo local, que interactúe directamente con los colegios profesionales,

donde las comunidades y organizaciones sociales estén en vínculo directo y estrecho con los espacios académicos de formación, donde la sociedad civil tenga espacio de reflejo en los programas académicos, lo que permita generar espacios de actualización permanente, asegurando contextos de reflexión a las cuestiones que preocupan hoy a la sociedad.

Estas interrogantes nos demandan como profesión un esfuerzo mayor por visibilizar nuevas áreas de intervención, vinculadas a los factores de riesgo que emergen como consecuencia de la crisis global por Coronavirus. Se hace urgente reconocer los problemas del habitar, la reconfiguración de elementos socio-espaciales que permitan revisar la composición demográfica, geográfica y comunitaria que afectan la ocupación territorial, la vivienda, la migración, junto con la organización barrial y vecinal, unida a las condiciones de trabajo y estudio en contexto de virtualidad entre otros muchos aspectos.

Para responder los emergentes contextos de intervención, tanto individual como colectivos, se debe traspasar el plano de lo asistencial (necesario en la etapa de urgencia y emergencias) e impulsar estrategias y acciones para la modificación de las condiciones patógenas, adversas, y excluyentes presentes en el contexto local, a través de la promoción social, la socio-educación, la acción social solidaria, participativa y democrática, que permita la construcción de lazos sociales inclusivos, concibiendo a la comunidad como un sistema homeostático que busca su equilibrio para evolucionar hacia mejores formas de vida y bienestar. En el contexto actual, se han promovido diversas e importantes directrices por parte de organismos internacionales que promueven la ayuda a través de programas para la intervención, dada la emergencia. Es desde allí que el Trabajo Social puede hacer un importante aporte profesional para superar las visiones individualistas y fomentar la solidaridad civil y social.

Junto a la necesidad urgente de la revisión de los procesos de intervención social, emerge la demanda por procesos de promoción y tratamiento del bienestar mental de la población con sentido de urgencia, producto de las acciones de confinamiento llevadas a cabo en diferentes momentos del desarrollo de la pandemia. “Con el aislamiento

sobre todo se puede experimentar una condición de trauma generalizado con posibles efectos post-traumáticos a corto y largo plazo” (Mezzina, 2020, p.80), convocando al Trabajo Social como profesión capaz de establecer el vínculo necesario entre las acciones del Estado y la población afectada, junto con los procesos reflexivos e investigativos de fomento de las acciones transdisciplinares de conexión con diversos saberes que repercutan en procesos de investigación e intervención colectivos.

A modo de conclusión, los nuevos escenarios que ha planteado esta pandemia representan un profundo desafío para el Trabajo Social en todos los ámbitos que componen su actuar. Los contextos vinculados a la globalización y neoliberalismo produjeron una gran envergadura en la configuración de la profesión, obligándola a una revisión ontológica que le permitiese responder a las necesidades de las personas en los nuevos escenarios sociales. Con la pandemia, estas relaciones se precarizan producto de los vínculos de participación y comunicación que entregan los nuevos dispositivos de interacción social, especialmente las redes sociales digitales, fuente importante de información y toma de decisión de las nuevas sociedades. La diversa información circulante y sus manipulaciones explícitas agregan un grado de dificultad a la tarea del Trabajo Social de generar espacios de intervención basados en el respeto a los Derechos Humanos y la autonomía del ser humano. Las consecuencias del modelo neoliberal imperante han elevado a grado de verdad lo que se dice a través de estas comunicaciones digitales, lo que repercute inevitablemente en el nivel de información que tiene la población, sumado a las posibilidades de información e interacción nunca antes vistas en la historia de la humanidad, obligan al Trabajo Social a repensar sus dispositivos de investigación e intervención, especialmente en los contextos de profundas desigualdades e inequidades sociales que se evidencian como resultado de estas transformaciones.

En el plano de los desafíos que impone el contexto de pandemia a la disciplina, queda en evidencia la importancia de los espacios reflexivos y dialógicos que se producen entre la profesión y los sujetos, muchas veces en espacios de profunda dicotomía, promoviendo una práctica profesional aún

más situada y vinculada a las características propias de las poblaciones bajo la mirada interventiva e investigadora del Trabajo Social local. La complejidad de estas realidades hace patente que la formación de profesionales debe estar especialmente orientada a la comprensión de estos espacios de diversidad, pero especialmente al reconocimiento profundo de la interculturalidad como elemento promotor de espacios de intervención seguros y coherentes con las realidades de las personas a las cuales se dirige la acción del Trabajo Social. Es allí donde los aportes de las Ciencias Sociales en su conjunto se sintetizan a través de las posibilidades que entrega la intervención/investigación desde los fundamentos de la flexibilidad, lo que asegura la valoración de la experiencia colectiva, de un gran valor para la organización contra-hegémica.

Por último, la redefinición de la relación entre intervención e investigación social desde los contextos que promueve el Trabajo Social, obligan a intensificar los esfuerzos por el desarrollo de estrategias de vinculación situadas, respetuosas de las diversas formas de organización social y local, a partir de las propias definiciones que los colectivos tienen de sus problemas y necesidades. Estas medidas deben ser consecuencia de reflexiones epistemológicas situadas y contextuales, donde se evidencie el tránsito hacia una profesión que revalora los procesos sociales producidos en contextos de interacción comunitaria, como espacios de resistencia ante el capitalismo.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Baranger, D. (2018). Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. En J. Piovani y L. Muñiz, (Coord.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 22-51). Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Canales, M. (2016). Trabajo social y reflexividad. En P., Vidal, *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria* (pp. 259-274). Santiago: Ril Editores.

- Castañeda, P. y Salamé, A. (2010). Perspectiva histórica de la formación en Trabajo Social en Chile. *Revista electrónica de Trabajo Social*, (8), 68-92. Recuperado de <http://www.trabajosocialudec.cl/rets/wpcontent/uploads/2010/12/historiaformacion.pdf>
- Castel, R. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazzaniga, S. (2014). De lo crítico, intelectuales y trabajadores sociales. Pensar la interdisciplinariedad en la intervención social: El desafío de la transformación social. *Revista Intervención*, (3), 30-36.
- Cea, A. (2020). Trabajo Social y PostMarxismo. Una aproximación a la noción de crítica como involucramiento hegemónico en las instituciones. En Castro-Serrano, B., Cea, A., y Arellano-Escudero, N. (Eds.). *Materiales (de) Construcción*. (pp. 111-130). Santiago: Nadar Ediciones.
- De Martino, M. (2015). Políticas de Transferencia de Renta Condicionada. *MILLCAYAC Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(3), 225-244.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo: Una teoría relacional. *Geographical Review of Japan*, 67(2), 126-135. Recuperado de: <http://geografiacriticaecuador.files.wordpress.com/2013/01/16-harvey.pdf>
- Lynch, M. (2000). Against Reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge. *Theory, Culture & Society*, 17(3), 26-54. <https://doi.org/10.1177/02632760022051202>
- Marín, B. (2017). *Aportes al Modelo Pedagógico de la Escuela de Trabajo Social. Documento de trabajo*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Marín, J. (2015). La reflexividad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación en ciencias sociales. *Análisis*, (76), 103-124. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2010.0076.04>
- Matus, T. (2005). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención Polifónica*. España: Espacio.
- Mezzina, R. (17 de marzo de 2020). Salud Mental: Servicios, individuos y cuerpo social en la época del Coronavirus. *Topia*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articu->

los/salud-mental-serviciosindividuos-y-cuerpo-social-epoca-del-coronavirus

- Muñoz, G. (2020). Intervención social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia. En Castro-Serrano, B., Cea, A., y Arellano-Escudero, N. (Eds.). *Materiales (de) Construcción*. (pp. 31-60). Santiago: Nadar Ediciones.
- Muñoz, N. y Vargas, P. (2013). A propósito de las tendencias epistemológicas de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. *Katálisis*, 16(1), 122-130. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802013000100013>.
- Navarrete, O. y Veliz, C. (2020). Dilemas de la docencia en Trabajo Social en contextos de urgencia y entornos virtuales. En Brito, S., Basualto, L., Azócar, R., Gálvez, V., y Flores, C. (eds.). *Intervención Social y Educativa en tiempos de pandemia*. (pp.145-160). Santiago: *Le monde diplomatique* y Universidad Autónoma. Recuperado de <https://repositorio.uaautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6923/Intervencio%cc%81n%20social%20y%20educativa%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Rossi, P. (2015). Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Guiddens. *Acta Sociológica*, (67), e1-e23. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2015.04.001>
- Ruiz, C. y Boccardo, G. (2020). *Los chilenos bajo el neoliberalismo* (2 ed). Santiago: Fundación Nodo Siglo XXI.
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta de moebio*, (53), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200003>
- Saavedra, J. (2010). Configuración discursiva en la intervención social fundada, situada y reflexiva. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (6), 45-52.
- Saidel, M. (2016). La fábrica de la subjetividad neoliberal: del empresario de sí al hombre endeudado. Pléyade. *Revista de humanidades y ciencias sociales*, (17), 131-154.
- Watts, L. (2019). Reflective Practice, Reflexivity, and Critical Reflection in Social Work Education in Australia. *Australian Social Work*, 72(1), 8-20, <https://dx.doi.org/10.1080/0312407X.2018.1521856>
- Žižek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 Shakes the World*. London: OR Books.

Aportes desde las tesis de estudiantes de pregrado

Contingencia sanitaria (COVID-19) en la Región Metropolitana: El actuar social de las y los jóvenes, influenciado por las representaciones sociales de la vejez*

Ignacio Abarca, Rocío Santander, Melany Serrano, Javiera Reyes, Scarlettte Ibarra Andrea Avaria
Universidad Autónoma de Chile

La pandemia provocada por la COVID-19 a finales del año 2019, de la cual se registran a la fecha 03 de julio 2020 a nivel mundial 11.045.713 personas contagiadas, 524.577 personas fallecidas y 5.841.733 personas recuperadas (OMS, 2020). En cuanto a Chile, según el Ministerio de Salud (2020) al 03 de julio 2020 se encuentran 288.089 personas contagiadas, 6.051 personas fallecidas y 254.343 personas recuperadas, siendo la Región Metropolitana aquella con la mayor cantidad de contagios y decesos, con un total de 223.892 personas contagiadas, correspondiente al 78% del total de contagios nacionales y 5.145 personas fallecidas correspondiente al 85% del total de decesos nacionales.

Según MINSAL (2020) informa que el virus se transmite de persona a persona cuando esta tiene contacto con alguien que ya esté contagiado, esto puede ocurrir al vivir bajo el mismo techo de la persona contagiada por el virus, compartir la misma sala en un hospital, viajar por varias horas en un mismo medio de transporte, o cuidar a un enfermo sin las debidas medidas de protección. Como método para prevenir el aumento de contagios, el Gobierno de Chile ha impuesto y sugerido diversas medidas sanitarias para la prevención del virus, una de ellas es la cuarentena obligatoria, la cual el Ministerio de Salud (2020) define como una medida de salud pública que tiene como objetivo disminuir la velocidad de propagación de la COVID-19.

La pandemia es una de las preocupaciones presentes a nivel mundial generando y visibilizado una serie de problemáticas en la sociedad, en la esfera pública como privada. Una de ellas es la transformación demográfica caracterizada

*Tesis para optar al grado de licenciado en Trabajador Social y título de Trabajador Social, año 2020, Universidad Autónoma, Santiago.

por el envejecimiento acelerado en la población mayor de 60 años, lo que en el transcurso de los años se traducirá en la inversión de la pirámide poblacional en que la población de las personas adultas mayores superará al de las y los jóvenes (INE, 2017). Según el Centro para el control y la prevención de Enfermedades (2020) “a medida que envejece, aumenta el riesgo de ser hospitalizado a causa de la COVID-19. Todos, especialmente los adultos mayores y otras personas con mayor riesgo de enfermarse gravemente deberían tomar medidas para protegerse de la COVID-19” (párr. 4), ya que, han enfrentado diversas consecuencias psicológicas y sociales en la actual crisis sanitaria. Se releva “el cuidado y la prevención ante el contagio en este grupo etario, sin estar aisladas, estigmatizadas, dejadas en una situación de mayor vulnerabilidad o sin poder acceder a las disposiciones básicas y a la atención social” (OMS, 2020, p.9).

La población joven comprendida entre los 18 y 29 años percibe la crisis de la COVID-19 como algo grave, pero un 41% dice que los adultos exageran con la gravedad del Coronavirus. Casi un tercio (29%), cree que las y los jóvenes no se contagian, en una aparente confusión entre presentar síntomas o no enfermarse gravemente, con ser portador del virus aun siendo asintomático, aumentando así las posibilidades de conductas arriesgadas que pueden contagiar a las poblaciones más vulnerables (Ministerio del Desarrollo Social y Familia, 2020). Para el infectólogo Feigl-Ding “el problema es que los jóvenes son probablemente 10 veces más activos y sociales que los ancianos, y pueden infectar a 10 veces más personas, especialmente si la COVID-19 es leve y los adultos jóvenes no lo notan” (Feigl-Ding en Astorga et al., 2020, p. 16).

Cuestionando el foco de la información en el contexto de la crisis sanitaria de COVID-19 en los Medios de comunicación, el Ministerio de Salud y las grandes entidades, y su visión adultocéntrica¹ los jóvenes son visualizados como sujetos de menor valor en relación con un adulto. Duran-

1. Definido por la UNICEF (2013) como la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad. (p. 14)

te este contexto de crisis sanitaria tanto adultos mayores, como niños, niñas y adolescentes, son las poblaciones que deben seguir y someterse a las medidas sanitarias que ha impuesto el Estado, acentuando las responsabilidades en las acciones y/o prácticas sociales de las y los jóvenes.

Cambiando la percepción de cómo nos vemos los unos a los otros, la vejez se ve determinada por diversos factores como, la edad cronológica, fisiológica y social. Según Osorio (2020) la existencia de una visión medicalizante de la vejez, la persona adulta mayor se visualiza como un cuerpo débil y deteriorado, que se enferma de forma exacerbada; en la que la identidad social de la persona adulta mayor queda atrapada y reducida a “población de alto riesgo”.

La vejez y el envejecimiento son constructos sociales y llevan consigo distintos imaginarios sociales y valoraciones, cuyo valor depende de la manera en que cada cultura los concibe e influyen indirectamente en el actuar social de los sujetos sociales. En relación con este grupo etario, la cultura occidental lo asocia a imágenes negativas, como pérdida en sus capacidades, desgracia, soledad, decadencia, mientras que desde el pueblo mapuche son los adultos mayores los poseedores de la sabiduría, valorizando la trayectoria de vida y el conocimiento de la vida diaria.

Según Moscovici (1979) la representación social, “son sistemas cognitivos con una lógica y enunciado propio. Dentro de estas representaciones sociales encontramos estereotipos, creencias, afirmaciones o valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social” (p. 98). Según el autor estas representaciones sociales pueden cambiar a través de los diferentes grupos de personas o culturas. La teoría de las representaciones sociales establece que existe una forma de pensamiento social o colectivo, mediante el cual los individuos obtienen cierta percepción común de la realidad y además, actúan en relación a ella.

La presente investigación opta por un enfoque cualitativo-interpretativo, entendiéndose como “una perspectiva de “insider” de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistémico” (Ruiz, 2012, p. 17). El diseño fenomenológico y el inte-

raccionismo simbólico, permite comprender el fenómeno desde los significados que las personas le atribuyen al mismo a través de la interacción (Hernández, Fernández, Bautista, 2014, Blumer, 1992). La muestra no probabilística e intencional, corresponde a 6 jóvenes hombres y mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 18 a 29 años, residentes en la Región Metropolitana, durante el contexto de crisis sanitaria COVID-19 en el año 2020. La información fue recopilada mediante una entrevista semiestructurada, técnica que permite “encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz, 2012, p. 166). Por último, el tratamiento de los datos, se llevó a cabo mediante el análisis estructural propuesto por Martinic, cuyo propósito es “comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos. Pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas” (Martinic, 1992, p. 4).

Se buscó analizar si la acción social de jóvenes en la población de la Región Metropolitana en el contexto del COVID-19, se ve influenciada por las representaciones sociales que estos tienen de la vejez, a través de tres ejes, primeramente, las representaciones sociales de la vejez, en segundo lugar, las representaciones sociales del COVID-19 y finalmente las acciones sociales en el contexto de crisis sanitaria. En relación con el primer eje, las representaciones sociales de la vejez, desde la percepción de las y los jóvenes, observamos que se ven influenciadas por sus entornos más cercanos, tales como la familia en donde se enraízan estereotipos y creencias situadas desde aspectos negativos de las personas adultas mayores, visualizadas como personas con poca autonomía, dependientes física, económica y emocionalmente, asimismo, como personas desvalorizadas y marginadas, sin embargo, existe una diferenciación en cuanto a los que tienen o no tienen cercanía y/o afecto con las personas adultas mayores; mientras quienes poseen cercanía y/o afecto con estos, los visualizan como parte fundamental de la familia, posicionándolas desde un rol de unión y encuentro familiar.

Por otra parte, en relación con sus pares, los y las jóvenes comparten la creencia, en que los adultos mayores son caracterizados como personas excluidas, marginadas, desvalorizadas socialmente; no obstante, los discursos de las y los jóvenes con cercanía y/o afecto tienden a criticar la visión de sus amistades sobre las personas adultas mayores. Por último, los medios de comunicación que utilizan frecuentemente, existe una visualización e interacción social mediante canales de televisión y redes sociales (Facebook e Instagram), las cuales (re)producen imágenes estandarizadas de las personas adultas mayores; asimismo, las y los jóvenes visualizan en estas plataformas fuertes estereotipos y creencias situadas en aspectos negativos de la vejez, caracterizando a las personas adultas mayores como personas objeto de caridad, solitarias, excluidas, asexuadas, infantilizadas y con demencia senil, en vista de ello, es posible evidenciar, que la percepción de las mujeres y hombres jóvenes sobre los estereotipos y creencias de la vejez muestran una carga negativa estandarizada; sin embargo, se produce una diferenciación, los hombres señalan un mayor número de calificativos negativos asociados al deterioro físico y económico en la vejez; mientras que, las jóvenes asocian la imagen de la persona adulta mayor a distintos tipos de dependencias.

En relación con el segundo eje, las representaciones sociales de la COVID-19 que tienen las y los jóvenes de la Región Metropolitana dentro del contexto sanitario. En este marco se observa la asociación de la gravedad del COVID-19, es homogénea y generalizada, siendo percibido como un virus grave, contagioso y que hasta la actualidad se desconocen sus reales dimensiones. Asimismo, resulta relevante mencionar que existe una diferenciación con respecto al género, donde los hombres, destacan adicionalmente una gravedad asociada a los ámbitos sociales, económicos y políticos en la sociedad, también, al momento de preguntarles sobre la gravedad de la COVID-19, estos consideran que es de carácter leve y que no tendrían consecuencias mayores en la población de jóvenes. Respecto a la población de riesgos concuerdan que son los niños, niñas, adolescentes y personas adultas mayores. Sin embargo, los hombres agregan a las personas con enfermedades crónicas. Mientras que, existiría un consenso en cuan-

to a la percepción de grupos sin riesgo al contagio de la COVID-19, siendo estos la población de las y los jóvenes

Respecto a los medios de información, las y los jóvenes entrevistados, mencionan utilizar medios de información de carácter formales como informales, siendo las plataformas digitales (Instagram, Facebook e Internet) las más ocupadas, puesto que, en estas plataformas se obtiene información condensada y más rápida que cualquier otro medio de información, privilegiando plataformas digitales con bases y sustentos médicos.

Por último, el tercer eje, las acciones y/o prácticas de las y los jóvenes de la Región Metropolitana dentro del contexto sanitario generado por el COVID-19, la muestra, maneja un alto nivel de información respecto a las medidas sanitarias obligatorias para la prevención de COVID-19, destacando el distanciamiento físico, el lavado de manos y la desinfección de objetos personales como las medidas primordiales para evitar el contagio, las mujeres presentan una mayor implementación de las medidas sanitarias como el uso de mascarilla, siendo una necesidad, para así, cuidar y proteger a su entorno familiar del contagio, mientras los hombres, no consideran necesario el uso de mascarilla, ya que, las visualizan como una herramienta que permite la protección individual con el objetivo de continuar su vida cotidiana. Ante esto, las acciones que interrumpen la cuarentena de los hombres están relacionadas con la mantención de una vida social activa, en contextos de celebración con familiares y de amistades; al contrario, las mujeres jóvenes desarrollarán acciones y/o prácticas mayormente relacionadas a aspectos de ayuda hacia el otro, ya sea, en salidas con el fin de cubrir necesidades básicas para su entorno familiar o de amigos.

Concluyendo, es posible determinar que las acciones sociales de las y los jóvenes entrevistados afectan de forma diferenciada evidenciando que el accionar social de los hombres, influye de mayor manera en el contexto de crisis sanitaria, puesto que desarrollan prácticas sociales en diversos contextos ligados a entornos sociales y laborales en que la propagación de la COVID-19 podría ser mayor dado el nivel de movilidad que estos presentan. Este accionar ha estado influenciado por las representaciones sociales de la

vejez y de la COVID-19, los hombres jóvenes entrevistados representan a la vejez desde características relacionadas con los aspectos físicos.

Las representaciones sociales de la COVID-19 se sitúan concentrando una baja percepción de riesgo al contagio, siendo este un elemento determinante en el accionar social de las y los jóvenes entrevistados; si bien, la COVID-19 es percibida por esta población como un virus grave, destacan que el impacto del contagio en los jóvenes no tendría efectos vitales en la salud.

Las mujeres tienden a tener prácticas de cuidado hacia un otro, dado las exigencias referentes a la feminidad y las normas sociales existentes. Durante el contexto de crisis sanitaria se han incrementado las necesidades de cuidado, intensificando además las actividades básicas de la vida diaria, recayendo estos trabajos mayoritariamente sobre las mujeres. El accionar social de las y los jóvenes no está determinado por la percepción de riesgo de la COVID-19, sino más bien corresponde al factor cuidado. Por un lado, en los hombres jóvenes entrevistados su autocuidado depende de un carácter instrumental, con el fin de tener salidas recreativas, actividades laborales, etc. Por tanto, la política de salud pública no debería ir dirigida solo en cuanto al riesgo, dado que hay conductas activas asociadas a la prevención, pero se deben reforzar y ampliar aquellas conductas, de forma que las personas jóvenes comprendan y sean conscientes del autocuidado y corresponsabilidad en torno a cuidar.

Las representaciones sociales son maneras de obtener conocimiento y de describir la realidad construida a lo largo del trayecto de vida de cada una de las personas, siendo receptores de diversos conocimientos los cuales son transmitidos mediante la familia, el sistema educativo y la comunicación social; desde estas redes que reproducen estereotipos, modelos culturales y prácticas, se están reforzando imaginarios que inciden en el actuar social de los individuos.

Las acciones sociales de las y los jóvenes entrevistados se ven afectadas de diferente forma según la cercanía y/o afecto que tengan con una persona adulta mayor. Tanto las y los jóvenes que tienen o no cercanía y/o afecto con personas adultas mayores, coinciden en las representaciones sociales

de la vejez desde aspectos negativos, evidenciando principalmente los atributos físicos y las dependencias económica, física y emocional. Sin embargo, quienes poseen cercanía y/o afecto con personas adultas mayores destacan ciertas características positivas, las cuales se relacionan con la sabiduría y el conocimiento adquirido en la trayectoria de vida que estos presentan. Mediante lo anterior, es relevante destacar que, la cercanía y/o afecto con las personas adultas mayores sería un factor determinante del accionar de las y los jóvenes, dado que tienen una mayor práctica de cuidado en torno a la COVID-19, para prevenir el contagio hacia las personas adultas mayores con quien conviven. Lo anterior, refleja la valorización que tienen las y los jóvenes con cercanía hacia las personas adultas mayores dentro del entorno familiar, considerándolos como parte fundamental de la familia, desde un rol de unión y encuentro familiar. Siendo relevante abordar las acciones sociales que desarrollan las y los jóvenes con o sin cercanía con personas adultas mayores, que favorecen la propagación de la COVID-19, se debe generar una propuesta diferenciada que considere el actual escenario sanitario, relevar la importancia de las representaciones sociales de la vejez y de la COVID-19 y las formas que impactan en la propagación del contagio.

El trabajo social es una disciplina que se encuentra presente en diferentes ámbitos de intervención como salud, educación, servicios sociales, tercer sector, entre otros de allí la importancia que dentro del contexto de crisis socio sanitaria, las y los trabajadores sociales conozcan diversas medidas preventivas ante eventuales formas de contagio y examinen los comportamientos de su población destinataria y de las autoridades para reforzar medidas de cuidado físico y social. Para Carballada (2002) las nuevas formas en lo social, “se encuentran atravesados por una serie de rasgos que es necesario analizar. Se caracterizan por ubicarse en una dimensión espacio-temporal relacionado con la denominada crisis de la modernidad, lo que implica una serie de fisuras y continuidades en conflicto” (p. 42).

En este contexto, las respuestas del gobierno chileno han sido insuficientes e incluso negligentes respecto del cuidado de la población al desatender problemas sociales previos

y durante el contexto sanitario provocado por la COVID-19, por lo que abordar este fenómeno desde el trabajo social es fundamental para la reivindicación del desarrollo social en los derechos de las personas. En otras palabras, el accionar de las y los jóvenes en el actual contexto de la COVID-19, ha agudizado las representaciones sociales de la vejez, visualizando a las personas adultas mayores como frágiles e infantilizadas y situado el riesgo de contagio en la condición de vejez, invisibilizando la incidencia que su conducta social tiene en la propagación del virus. Lo anterior en consecuencia, tiene desafíos para la disciplina del trabajo social ya que surge la necesidad de hacer frente a tales problemáticas.

Por último, las propuestas del trabajo social en las diferentes áreas de intervención, entendiéndose que, la problemática de las representaciones sociales de la vejez influye en el accionar social de las y los jóvenes en el actual contexto, debe ser visto desde lo comunitario donde este tipo de intervención debe posicionarse en dos ejes primordiales, siendo estos; la implementación de charlas socioeducativas y campañas digitales con el fin de modificar las representaciones e imaginarios sociales situados en aspectos negativos acerca de la etapa de la vejez que tienen las y los jóvenes. Mientras que un segundo eje en relación a la creación de políticas públicas que reviertan las representaciones sociales de las personas adultas mayores.

Para revertir las representaciones sociales situadas en aspectos negativos de la vejez y generar cambios en la cultura chilena, es necesaria la intervención con el objeto de disminuir las brechas existentes entre la población de jóvenes y personas adultas mayores desde intervenciones comunitarias en la política pública orientada a la juventud, promoviendo la educación intergeneracional y generando oportunidades para construir experiencias compartidas y una serie de actividades conjuntas entre personas de distintas generaciones, ocasionando un espacio para difundir la idea de que en la existencia de distintos tipos de vejez y diversas formas de envejecer alejadas de los estereotipos y creencias arraigados.

Referencias

- Arnold-Cathalifaud, M., Thumala, D., Urquiza, A., & Ojeda, A. (2007). *La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: Estudio Exploratorio*. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200005>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Carballeda, A. (2002) *Crisis nuevos escenarios e intervención social*. Recuperado de [https://www.margen.org/intervsoc/La%20Intervenci%C3%B3n%20en%20lo%20social,%20Alfredo%20Carballeda%20\[Pag%2040%20-%2067\].pdf](https://www.margen.org/intervsoc/La%20Intervenci%C3%B3n%20en%20lo%20social,%20Alfredo%20Carballeda%20[Pag%2040%20-%2067].pdf)
- Centro Johns Hopkins de ciencia e ingeniería de sistemas (2020). *Mapa interactivo COVID-19 en el mundo*. Recuperado de: <https://www.arcgis.com/apps/opdsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: https://www.academia.edu/38885436/Hern%C3%A1ndez_Fern%C3%A1ndez_y_Baptista_2014_Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n
- INE (2017). *Características de la población*. Recuperado de <https://www.ine.cl/ine-ciudadano/definiciones-estadisticas/poblacion/caracteristicas-de-la-población>
- Martinic, S. (1992). *Análisis Estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8291/6528.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). *Encuesta -Radiografía nacional de jóvenes frente a la crisis sanitaria COVID-19*. Recuperado de <http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/noticias/encuesta-del-ministerio-de-desarrollo-social-y-familia-alerta-que-uno-de-cada-tres-jovenes-cree-que>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). *Encuesta revela que uno de cada tres jóvenes cree que no se contagiará de Covid-19*. Recuperado de: <http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/noticias/encuesta-revela-que-uno-de-cada-tres-jovenes-cree-que-no-se-contagiara-de-covid-19>

- Ministerio de Salud (2020). *Informe Epidemiológico N° 46. Enfermedad por SARS-CoV-2 (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Epidemiogico-46-MINSAL.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Francia: Presses Universitaires de France. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- OMS (2020). *Nuevo Coronavirus COVID-19*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/nuevo-coronavirus-2019-ncov/>
- OMS (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19)*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Osorio, P (2020) *El impacto de la pandemia en los adultos mayores*. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/168791/el-impacto-de-la-pandemia-en-los-adultos-mayores>
- Pastor, C. (2001) *La iniciativa social y los nuevos procesos de intervención comunitaria*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5712/1/ALT_09_09.pdf
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Unicef (2013). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1>

Materialidades y profesionales psicosociales para el nuevo siglo*

Vania Caniulao Villafaña

Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile

El propósito del estudio es indagar sobre la producción de argumentos y la forma en que éstos permean las decisiones interventivas de las sentencias en el Tribunal de Familia de Puente Alto, ubicado en la zona sur de la Región Metropolitana. Lugar donde se concentró el trabajo de investigación.

La hipótesis en que se basa la investigación es que dichas sentencias judiciales recogen desde la producción, argumentos de trabajadores/as sociales, cuyos componentes interventivos obligatorios, tienen el potencial de performar las realidades sociales de los/as sujetos/as de atención de los Tribunales de Familia.

A pesar de la larga trayectoria de asistentes sociales en los antiguos Juzgados de Menores y posteriores Tribunales de Familia, Henríquez (2017) no está del todo claro el lugar y la valoración de su quehacer en el Consejo Técnico -y de las materialidades como extensión de su quehacer, pero con agencia propia- respecto a la producción de argumentos de las decisiones interventivas.

Se plantea como problema de investigación, la producción de argumentos que permean las decisiones interventivas de las sentencias en el ámbito de la justicia de familia, dado que la materialidad (Latour, 2005) que produce el Consejo Técnico -informes y opiniones técnicas circulantes en los Tribunales de Familia- puede convertirse en útil y relevante procedimentalmente, en la dictación de la sentencia, aportando elementos interventivos en ésta. Esto se posibilita dado que la materialidad tiene una capacidad de agencia que permite movilizar otros/as actantes en la red, no obstante, al ser materialidades producidas por trabajadores sociales del Consejo Técnico, no queda resuelto el lugar y la valoración de consejeros/as técnicos y las materialidades respecto a la producción de argumentos de las decisiones interventivas.

*Tesis de Pregrado: Intervención social y modernización del Estado en justicia familiar: El Consejo Técnico, año 2021. Universidad Alberto Hurtado.

De esta manera, se plantea como pregunta de investigación ¿De qué forma las opiniones técnicas y los informes (en tanto materialidades) del Consejo Técnico elaborados por trabajadores/as sociales producen argumentos en las decisiones interventivas de la sentencia de la justicia familiar chilena?

Objetivo general: Conocer las formas en que las opiniones técnicas y los informes del Consejo Técnico elaborados por trabajadores/as sociales producen argumentos en las decisiones interventivas de la sentencia de la justicia familiar chilena

Objetivos específicos

-Caracterizar las formas de producción y circulación de los informes y opiniones técnicas en cuanto a materialidades en las prácticas del Consejo Técnico.

-Describir el valor de los argumentos de los/as trabajadores/as sociales del Consejo Técnico en la asesoría técnica y profesional.

-Analizar las decisiones interventivas que derivan de las sentencias en la justicia familiar.

En tanto a la metodología utilizada en esta investigación, se diseñó un recorrido y modelo de producción y análisis de información coherente con el enfoque teórico. De esta forma se articuló el trabajo producido mediante las siguientes técnicas: i) seguimiento documental y discursivo de un total de 3 diferentes casos jurídicos de procedimiento especial, estudiado en las siguientes instancias: 1 en audiencia preparatoria, 1 en audiencia de juicio y 1 en audiencia de seguimiento en causas de cumplimiento, todas en materia de Violencia Intrafamiliar y Protección y Vulneración de Derechos; ii) se realizaron cuatro entrevistas, tres consejeras técnicas para tener la perspectiva de profesionales psicosociales sobre su quehacer. Se entrevistó además a una jueza. Algunas funcionarias vienen trabajando desde los antiguos los Tribunales de Menores y otras ingresaron con posterioridad a la creación de los Tribunales de Familia. Respecto de la diversidad en su formación, además de las universidades donde estudiaron, se observan diferencias en sus trayectorias laborales y -profesionales. La jueza jun-

to con su formación jurídico-normativa, aporta una visión desde un rol dominante en el espacio socio jurídico.

En el análisis documental, se revisaron sentencias, informes del Consejo Técnico y actas de juicios asociados a los 3 casos antes mencionados, tanto a nivel de su contenido como de interpretaciones que se hacen en los mismos en relación a la contraparte. Para aquello se desarrolló una técnica de “entrevista al documento”. Finalmente, para complementar el análisis, se hizo un acompañamiento y observación de tipo etnográfica al proceso de escritura de informes del Consejo Técnico y elaboración de opinión técnica por parte de dos miembros del Consejo Técnico. Para acceder a las audiencias (de manera remota) y a la documentación de causas, se contó con las respectivas autorizaciones de la autoridad del Tribunal (administradora) y a las entrevistadas bajo el consentimiento informado. Este proceso fue fundamental para poder acceder a un espacio sumamente disciplinar y de difícil acceso como suelen ser las materias vinculadas justicia (Azócar, 2018).

Los principales hallazgos de la investigación dieron cuenta que la asesoría de los profesionales del Consejo Técnico son un pilar fundamental, (incluso anterior a la figura del Consejo Técnico, las asistentes sociales tenían igual o más libertades dentro de sus competencias en la tarea de asesorar al juez/a, aunque no se definiera como tal dentro de sus funciones en dicha época). Su aporte y valor está dado por el carácter técnico-evaluativo de los informes, están respaldados por la teoría y praxis aprehendida en las diferentes trayectorias profesionales. Ahora bien, la producción de dichos argumentos esbozados en los informes como en las audiencias, no sólo tiene en consideración aquellas cuestiones de corte más disciplinar, radicadas en lo técnico, sino también en gran parte toman en cuenta cuestiones como el estilo de los/as jueces/juezas, la viabilidad y efectividad de la intervención post sentencia ofrecida por los programas de la red, etc.

Otro gran hallazgo ha sido dar cuenta que la justicia de familia tiene un carácter interventivo distintivo a lo que tradicionalmente se ha entendido como intervención social (Zúñiga, 2014). Debido a su propósito (búsqueda de eficiencia en los procesos) y a la no voluntariedad de los/as intervenidos/

as, lo cual despliega actitudes profesionales y temporalidades singulares que se diferencian a la intervención social en otros espacios. No obstante, esto abre la posibilidad de pensar en la intervención en un sentido más amplio abriéndose a otras posibilidades de comprenderla y llevarla a cabo. Las decisiones interventivas en justicia, también reportan visiones de transformación de las situaciones y comportamientos, caminos posibles en el accionar y una construcción del sujeto en relación con su necesidad y los espacios que requieran soporte.

Referencias

- Azócar, M. (2018). ¿Cómo se construye la experticia judicial?: Una etnografía judicial en Tribunales de familia de Santiago de Chile. *Revista de derecho (Valdivia)*, 31(2), 9-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502018000200009>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham y Londres: Duke University Press. <<http://dx.doi.org/10.1215/9780822388128>>
- Henríquez, S. (2017). El Consejo Técnico de los Tribunales de Familia de Chile. Regulación, límites y proyección. *Revista de derecho, escuela de postgrado Universidad de Chile*, (9), 134-170. doi 10.5354/0719-5516.2017.48394
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, England: University Press.
- Zúñiga, R. (2014). La intervención y las intervenciones. *Intervención*, (3), 11-18.

Representaciones e imaginarios sociales de los feminicidios surgidas desde los relatos de hombres chilenos heterosexuales de la Región Metropolitana*

Monserrat Márquez Cantillana, Consuelo Catalán Morales
Universidad Autónoma de Chile

Presentación del problema

En una sociedad patriarcal y capitalista se evidencian diversas manifestaciones de violencias de género, siendo una de las más extremas los feminicidios. De acuerdo con Connell (2003) los hombres utilizarían las violencias para asegurar y reforzar la hegemonía masculina.

En relación con los feminicidios, estos se cometen de acuerdo con Segato (2016) para disciplinar a las mujeres, estos actos tienen repercusiones en la estructura social, es por esto que se reconoce en su ejercicio un sistema de comunicación, donde el sujeto feminicida quiere comunicar un mensaje hacia sus cofrades -otros hombres- y hacia la sociedad en sí misma, evidenciando en este cometido el dominio de los hombres por sobre las mujeres.

Marco de referencia

El abordaje de las masculinidades y su relación con las violencias contra las mujeres (VCM) es un tema reciente. En Chile, fue posible encontrar sólo una investigación de representaciones sociales, masculinidades y violencias contra las mujeres, la cual corresponde a la realizada por Latorre, Robledo y Nieto (2019), en donde los resultados obtenidos arrojan que el 13,9% de la muestra cree que algunas VCM se encuentran justificadas. En relación con las representaciones sociales de los feminicidios, Lagos (2008) realiza un estudio desde el abordaje del periodismo chileno. En este estudio, es posible observar que las mujeres que

*Tesis para optar al título profesional de Trabajadoras Sociales y al grado académico de Licenciadas en Trabajo Social. Universidad Autónoma de Chile: Representaciones e imaginarios sociales de los feminicidios relacionadas con el constructo de las masculinidades, surgidas desde los relatos de hombres chilenos heterosexuales de entre 25 a 35 años de la Región Metropolitana.

son asesinadas son cosificadas, revictimizadas, juzgadas e incluso responsabilizadas por el abordaje periodístico.

Para aproximarnos hacia la comprensión de este fenómeno se requiere de antecedentes teóricos amplios. En primer lugar, encontramos la Estructura Social, la cual es comprendida por Beltrán (2001) como un sistema articulado y conformado por elementos interrelacionados. Al interior de esta encontramos, el *Campus* concepto desarrollado por Bourdieu (1986) quien lo define como un espacio específico donde suceden una serie de interacciones y *Habitus* que es el modo de ver pensar y actuar de los agentes, lo cual es pertinente para comprender los modelos de socialización masculina. Con relación a las Representaciones Sociales de acuerdo con Moscovici (1979) corresponden a imágenes e información que construyen las y los sujetos con relación a un fenómeno. Otros conceptos que contribuyeron en el desarrollo de este estudio son Patriarcado, Capitalismo, Género, Masculinidades, Femenidades, Violencias contra las Mujeres, Femicidios y la Teoría Crítica Feminista.

Aproximaciones metodológicas:

Este estudio se desarrolló a partir de la metodología cualitativa, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), permite captar el significado particular que los sujetos le atribuyen a los fenómenos. Respecto del tipo de análisis, se utilizó el análisis crítico del discurso, el cual según Van Dijk (1999) analiza el discurso implícito y explícito que articulan los sujetos. En relación con las técnicas de recolección de datos, se utilizó el grupo focal, el cual en los postulados de Canales (2006) considera el enriquecimiento reflexivo en instancias grupales. Además, se utilizó también la etnografía, que de acuerdo con Hine (2000) sirve para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que se presentan mediante estímulos en las redes sociales. Por último, en cuanto a la muestra, se constituyó por 6 hombres chilenos heterosexuales de entre 25 a 35 años de la Región Metropolitana, así como también de 15 comentarios de hombres realizados en publicaciones de noticias sobre los casos de Ámbar, Norma y Camila expuestos en la red social Facebook.

Resultados

En los relatos emanados por los participantes, estos reconocen que el espacio de ocurrencia de estos delitos es fundamentalmente privado, allí ocurrirían la mayoría de los feminicidios, siendo el feminicida un hombre con el que tenía o tiene en la actualidad una relación de afectiva y/o sexual de pareja, correspondería a su ex o actual pareja. No obstante, también, es posible identificar en los discursos de los participantes elementos que problematizan la ocurrencia en el espacio público donde el feminicida no presentaría mayor vinculación con la víctima.

En cuanto a las razones que estarían a la base de los feminicidios y que funcionan como modo de justificación, los participantes refieren en primer lugar a los celos. La sensación de amenaza o sospecha real o imaginaria de una infidelidad provocarían una pérdida del control de su conducta que llevaría a los hombres a asesinar a una mujer. Así como también, esclarecen que los feminicidios son en muchas ocasiones ejercidos por hombres que quieren reivindicar su honor y su virilidad, esto como muestra de la dominación masculina.

Los participantes vinculan a agentes que han contribuido en la continuidad de los feminicidios. En primer lugar, se encuentra el Estado chileno, institución que no ha dado un abordaje con enfoque de género a esta problemática, lo cual imposibilita la prevención y erradicación de este fenómeno. En segundo lugar, esclarecen que los medios de comunicación de masas han contribuido en la “espectacularización” de los feminicidios, los cuales entregan detalles escabrosos y macabros de este fenómeno, descuidando el efecto imitativo que podrían tener estos actos en la sociedad.

Además, los participantes reconocen que las prácticas sociales de las masculinidades como lo son el uso de las violencias, el poder y la virilidad, tendrían estrecha relación con el ejercicio de los feminicidios. Por último, los participantes reconocen que los feminicidios se constituyen como actos comunicativos, donde los feminicidas quieren expresar cierta fortaleza, honor, prestigio y poder, por medio de su cometido. Este mensaje estaría dirigido hacia la sociedad.

Conclusiones

A modo de conclusión, es posible evidenciar como se ha ido modificando la idea de que los feminicidios ocurren tan solo en el espacio privado, lo cual es posible gracias a la sensibilización de la temática que ha sido abordada por diversas instituciones que han implementado el enfoque de género y derechos humanos, así como también los movimientos feminista presentes en la actualidad latinoamericana.

Además, se evidencia que, en el imaginario colectivo masculino, los feminicidios representan actos macabros, espectacularizados, en donde los casos que ellos más recuerdan, que se muestran en los medios de comunicación son los más brutales.

Por último, en función de las prácticas sociales de masculinidades que se relacionarían con el ejercicio de los feminicidios, como lo son las violencias, el uso del poder y la virilidad, permite ampliar el campo de comprensión de este fenómeno y su relación con las masculinidades, visibilizando la importancia de trabajar estos ejes al momento de intervenir las masculinidades.

Referencias

- Alvarado, L. y García, (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación* (2), 187- 202
- Beltrán, M. (2001). Sobre la noción de estructura social. *Revista Internacional de Sociología*, 59(30), 7-28.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: Lom Ediciones.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Ciudad de México: UNAM.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Interamericana Editores.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Madrid: Editorial UOC.

- Lagos, C. (2008). *El feminicidio según la prensa chilena: Otra forma de violencia contra las mujeres*. Santiago: UCH.
- Latorre, R., Robledo, P. y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última Década*, 27(52), 3-24.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de sueños.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.

Prácticas inclusivas desde la interacción de la comunidad educativa en el aula y la escuela*

Nancy Sandoval Meneses, Román Castro Miranda y Sandra Verónica Melo Rodríguez
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", México

Presentación del problema

Hablar de formarse en el terreno de la inclusión educativa como maestro/a de educación primaria, continúa estando entre los principales temas de debate en la agenda educativa en México y el mundo entero. Hablar de inclusión, guarda relación directa con la calidad de los programas de formación, más concretamente, aspectos como los contenidos que se abordan, la duración del programa formativo y el desarrollo de las competencias necesarias para el futuro ejercicio docente, tópicos que se enmarcan en ciertas condiciones contextuales que, históricamente han requerido atenderse, pero que en este siglo XXI, es prioritario más que nunca.

Estado del arte

Algunas políticas inclusivas desarrolladas en el ámbito educativo y que sobresalen en América Latina, según Vázquez-Orjuela (2015) y esto por su foco de atención, se encuentran Colombia y Chile, en donde su estrategia educativa adopta compromisos políticos para avanzar en dirección de una mayor inclusión educativa.

En Perú el programa *"La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad"* (Ministerio de Educación, 2007) da una introducción sobre la inclusión desde la atención a la diversidad cultural, a pesar de ello en su interior hace un especial énfasis en la atención a personas con discapacidad.

España al respecto, ha avanzado en materia legislativa respecto de la inclusión, desde 1985 la Ley Moyano regulaba la educación integral, en 1995 se definían características

*Tesis para obtener el grado de Maestría en Innovación de la Educación Básica. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen": Prácticas inclusivas desde la interacción de la comunidad educativa en el aula y la escuela. El documento completo se puede obtener de <https://drive.google.com/file/d/1uHTHfUJf65tCHdietwJbpzQdZtTii-M/view?usp=sharing>

específicas para aquellos estudiantes denominados “especiales”. En 2013, comenzó a hablarse de alumnos con dificultades de aprendizaje, y a pesar de ello continúa siendo el centro de atención, aquel estudiantado que tiene alguna discapacidad (García, 2017).

En nuestro país, para la Secretaría de Educación Pública (2018) en su programa de aprendizajes clave, equidad e inclusión en la educación básica, la inclusión “busca construir comunidades que perciban las diferencias como un recurso valioso para potenciar las capacidades y las habilidades de los estudiantes” (p.8) y es precisamente lo que se pretendió lograr con la aplicación de este proyecto de innovación.

Marco teórico

Para la elaboración del proyecto, fue necesario definir los conceptos esenciales como la innovación y la inclusión, por lo que se tomaron en cuenta los siguientes autores. Para Díaz-Barriga (2010) la innovación es “el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento” (p.39), es ahí donde hablamos de la inclusión, pues es un tema que se encuentra actualmente dentro de las agendas políticas de los países, en específico de México, y que se intenta incorporar dentro de la escuela donde se llevó a cabo este proyecto.

El constructor de inclusión está basado en la definición realizada por Calvo y Verdugo (2012) quien afirma que es “poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, con el objetivo de cumplir el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario” (p. 19).

Metodología

Este es un estudio con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) que tuvo como objeto dar a conocer el resultado de las interacciones entre la comunidad y la escuela, a partir de la planeación de prácticas inclusivas integradas en un proyecto aplicado en una escuela primaria de contexto semiurbano, donde apoyados con la observación y el análisis de éstas, permitiera identificar y sistematizar cambios en el contexto incluyente de la propia institución.

Se estableció un objetivo general el cual fue evaluar la implementación de las prácticas inclusivas del estudiantado a nivel aula y escuela, desde las interacciones con su comunidad educativa, el cual se dividió en tres objetivos específicos los cuales mencionan: Diseñar e implementar prácticas inclusivas dentro del aula y escuela; Generar espacios incluyentes que favorezcan la colaboración, el respeto y la tolerancia de la comunidad escolar; y analizar las prácticas inclusivas de quienes participan en el proyecto de innovación, identificando los tipos de participación del estudiantado, profesorado, así como de padres y madres de familia.

Como parte del desarrollo metodológico del proyecto se realizó un esquema basado en lo que Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz (2007) presenta las seis fases del modelo de innovación educativa, las cuales sirvieron para la implementación y análisis de resultados.

Etapas del proyecto de innovación.



Fuente: autoría propia basada en Ortega et al. (2007)

Resultados

Las prácticas inclusivas fueron puestas en marcha dentro de las actividades planteadas, y se valoran como inclusivas y satisfactorias debido a sus resultados. Entre las más representativas destacan las actividades con monitores, donde hubo cambio en la interacción entre el estudiantado y su trabajo colaborativo entre ellos.

El trabajo colaborativo se refleja en el apoyo entre el estudiantado durante los ensayos e incluso aquí se incluyen las interacciones de la comunidad educativa, poniendo en práctica las subcategorías que eran el rol del profesorado, del estudiantado y de las familias.

De acuerdo con las entrevistas finales, el concepto de inclusión se desconoce aún, pero se ve reflejado en cierta parte de la comunidad escolar, esto al notar un cambio en el ambiente y en el sentido de pertenencia hacia la institución.

En lo que concierne al trabajo del profesorado, se cumplió la inclusión al construir ambientes donde se potencializaran las cualidades del estudiantado a partir de los trabajos con monitores, tal como lo pide la SEP (2018), por lo que aquí se vio reflejada parte de la introducción a la inclusión dentro del aula de primer grado.

Conclusiones

Se ha expuesto la experiencia en torno a una propuesta basada en el desarrollo de acciones que favorezcan la participación de las familias, el profesorado y estudiantado en una escuela inclusiva. Se han planteado propósitos que pretendían alcanzarse en un corto tiempo, lo cual de frente a esta temática, los resultados siempre serán subjetivos.

No obstante, con base en la sistematización de la experiencia y con una idea clara por resaltar algunas bondades y complejidades que esta temática arroja, es importante decir que, gracias al manejo de instrumentos de investigación, se hallaron elementos relevantes que se reconocen como valiosas contribuciones a la cultura inclusiva, mismas que sin caer en una postura reduccionista, siempre llevarán más tiempo para identificar cambios sustantivos en una escuela o comunidad.

Las prácticas inclusivas dependen de varios factores, entre las que destacan en este estudio, aquellas en las que en pa-

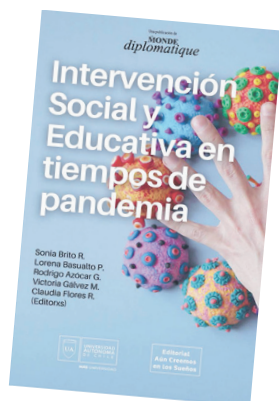
labras de quienes se involucraron serán las acciones que en lo posible seguirán guiando y creando de cierta manera ambientes que son propicios para lograr un trabajo colaborativo a nivel grupal, prácticas inclusivas que el profesorado acepta se irán desarrollando a lo largo del tiempo, hasta que se conviertan en un estilo de vida adoptado por toda la comunidad escolar.

Referencias

- Calvo, M. & Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (41), 17-30.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1 (1), 37-57.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1), 251-264.
- Ministerio de Educación (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Foro Educativo.
- Ortega Cuenca, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A. Servín, C., Suárez, L. & Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 145-173.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Aprendizajes Clave. Estrategias de equidad e innovación en la educación básica*. México: Autor.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). *Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*. *Educ. Educ.* 18, (1), 45-61, doi: 10.5294/edu.2015.18.1.3

Libros publicados por la Editorial Aún Creemos en los Sueños

Carabineros y fuerzas armadas
Redes sociales y medios de comunicación
Pandemia Covid-19 en Chile y el mundo
La Rusia de Putin
Evangélicos
Justicia Fiscal
Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuelas
El futuro será verde
La educación en tiempos de crisis
Abecedario para cambiar el mundo
Proceso constituyente
Luis Sepúlveda, últimos textos
Interculturalidad(es)
La escuela en movimiento
La violencia y la lucha social
La rebelión chilena
Corrupción
Wallmapu colonizado
¿Cómo enfrentamos el cambio climático?
El futuro del trabajo
La escuela en tiempos de migración
Episodios históricos
Crisis en la Iglesia católica chilena
Chalecos amarillos. Sublevación en Francia
Blanco y negro muy negro de Guillermo Nuñez
Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas
Derechos de los animales
Medioambiente y desarrollo
Revolución feminista
Datos históricos sobre la Democracia Cristiana, Jorge Magasich
Lucha mapuche. En la huella de Matías Catrileo
Noam Chomsky. Cinco entrevistas
Inmigrantes y refugiados
La revolución rusa
Federica Matta. Manifiesto de autoeducación artística
La resistencia zapatista
Reforma agraria
Siria
Pueblo mapuche y autodeterminación
Otra política es posible
El derecho a la rebelión
El viaje de los imaginarios en 31 días por Federica Matta
Democratizar las comunicaciones
A cambiar el modelo
Que la audacia cambie de lado Serge Halimi
Videojuegos
Jacques Derrida
Una historia que debo contar por Luis Sepúlveda
Allende, discursos fundamentales
Le Monde Diplomatique. Más que un periódico



Libros en venta en librerías y en Le Monde Diplomatique, San Antonio 434, Santiago.
Teléfono (56) 22 608 35 24 - **Por internet en www.editorialauncreemos.cl**