



Universidad
Central

Facultad de Medicina
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología
Universidad Central de Chile

ISSN 0719-1758 ed. impresa
ISSN 0719-7748 ed. en línea

liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Carrera de Psicología
Volumen XIII • Número 25 • Agosto 2024

liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Carrera de Psicología
Volumen XIII • Número 25 • Agosto 2024

Equipo editorial

Directora Revista Linales,
Escritos de psicología y sociedad

Dra. Carolina Pezoa Carrillos
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3824-6949>

Editores asociados

Dr. Ricardo Hartley Belmar
Coordinador Comunicación Universitaria
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5058-9309>

Dra. Mariela Andrades Tobar
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6203-3586>

Comité editorial

Dra. Svenska Arensburg Castelli
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6954-8136>

Dr. Héctor Berroeta
Universidad de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5742-8193>

Dr. Alejandro Bilbao
Universidad Austral de Chile/École des Hautes
Études en Sciences Sociales de Paris (EHESS), Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8064-06942>

Dr. Jorge Leandro Castillo Sepúlveda
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6315-3798>

Dra. Erika Coto Jimenez
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica
<https://orcid.org/0009-0009-1192-1044>

Editor general

Mg. Georg Unger Vergara
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6215-9311>

Mg. Diego Arancibia Morales
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0079-6809>

Dra. Denise Oyarzún Gómez
Universidad Central de Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2398-4666>

Dra. Maria Teresa Del Río Albornoz PhD
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6377-3479>

Dr. Jorge Mario Flores Osorio
Universidad de Tijuana, México
<https://orcid.org/0000-0002-104-1081>

Dr. (c) Gino Eduardo Grondona Opazo
Universidad de Playa Ancha, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6728-7507>

María del Rocío Hernández Pozo
Universidad Nacional Autónoma
de México, México
<https://orcid.org/0000-0001-5781-2825>

Dra. (c) Evelyn Hevia Jordán
Freie Universität Berlin
<https://orcid.org/0000-0001-9380-6334>

Dr. Lupicinio Iñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-1936-9428>

Dr. Francisco Javier Jeanneret Brith
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1713-7970>

Dra. Adriana Kaulino
Universidad Diego Portales, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9936-3191>

Mg. Dina Krauskopf
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
(Profesora Emérita)
<https://orcid.org/0009-0009-1640-4388>

Dr. Mario A. Laborda
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2459-3042>

Mg. Elizabeth Lira Kornfeld
Universidad Alberto Hurtado, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9266-049X>

Mg. Matilde Maddaleno Herrera
Universidad de Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8725-4086>

Dr. Rodolfo E. Mardones Barrera
Universidad Austral de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4027-1027>

Dra. Verónica Monreal
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3704-677X>

Dr. Elio Rodolfo Parisí
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-8240-648X>

Dr. Emanuel Joachim Rechter Oyarzun
Universidad Andrés Bello, Chile
<https://orcid.org/0009-0006-9791-978>

Dra. María José Reyes Andreani
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1874-9031>

Dra. María Isabel Reyes Espejo
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0454-0584>

Dra. Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra
Universidad de la República, Uruguay
<https://orcid.org/0000-0003-3748-3571>

Dr. Germán Sergio Rozas Ossandón
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3905-9520>

Dr. Gonzalo Salas
Universidad Católica del Maule, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3571-4962>

Dr. Gonzalo Soto Guzmán
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1496-4316>

Dra. Ana Cecilia Vergara del Solar
Universidad de Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7823-3769>

Dr. Carlos P. Zalaquett, Ph.D., M.A., Lic.
The Pennsylvania State University,
Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0003-3415-8722>

Comité de pares evaluadores

Dra. Ana Susana Arancibia Olguín
Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-9161-7530>

Dr. (c) Antonio Joaquín Baeza Henríquez
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0848-7493>

Dr. Rodolfo Barría Ramírez
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1803-4519>

Dr. Jaime Eduardo Barrientos Delgado
Universidad Alberto Hurtado, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>

Dr. Nelson Andrés Beyer Cárdenas
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-8213-7314>

Dra. (c) Carolina Andrea Biénzobas Gwynn
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0002-5260-1767>

Dr. Rodrigo Cabrera del Valle
Universidad de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2966-0689>

Mg. Cesar M. Castillo Concha
Universidad de Las Américas, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-0237-8070>

Dr. (c) Pablo Andrés Concha Ponce
Universidad de Talca
<https://orcid.org/0000-0003-3738-2287>

Dr. Carlos Ignacio Díaz Cánepa
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1017-287X>

Dr. Andrés Durán Pereira
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-3656-8190>

Dr. (c) Nicolás González Araneda
Universidad de O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5797-0193>

Dr. Francisco Antonio Leal Soto
Universidad de Tarapacá. Sede Iquique, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

Dra. María Malena Lenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-7761-3329>

Dra. Roxana Gabriela Longo
Universidad de Buenos Aires.
CONICET, Argentina
<https://orcid.org/0009-0003-2022-6226>

Dr. (c) Alberto López Vásquez
Universidad Diego Portales, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-4174-0264>

Dra. Analía Verónica Losada
Universidad UFLO, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-0488-4651>

Post Dr. Rita Maria Manso De Barros
Universidad Federal del Estado
De Rio De Janeiro, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7603-8062>

Dra. (c) Katya Maritza Monterrosa Figueroa
Universidad Católica
de El Salvador, El Salvador
<https://orcid.org/0000-0001-8205-3912>

Mg. Germán Patricio Morales Farías
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8836-296X>

Dr. Ignacio Muñoz Cristi
Universidad Academia
de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7758-1873>

Lic. Michelle Alexandra Ovalles Gómez
Universidad de Pavía, Italia
<https://orcid.org/0000-0001-5373-2617>

Mg. Héctor José Peña Esteva
Universidad Rafael Urdaneta,
Maracaibo, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-7019-8209>

Mg. Pamela Patricia Plaza Toro
Universidad Autónoma de Chile, Chile
<https://orcid.org/0009-0001-4073-8398>

Dr. (c) Vladimir Alejandro Pradines Chiguay
Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile
<http://orcid.org/0000-0001-7959-9869>

Dr. Rodrigo Antonio Quiroz Saavedra
Universidad del Desarrollo, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0122-7448>

Mg. Farianny Reimer Sánchez Torres
Tecnológico de Antioquia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3856-6726>.

Dr. Santiago Resett
Consejo Nacional de Investigaciones
de la Argentina, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7337-0617>

Lic. Rafael Augusto Román Quirós
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0002-9433-2596>

Dra. Yinhue Marcelino Sandoval
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Nacional Autónoma de México,
México
<https://orcid.org/0000-0001-6333-2609>

Mg. Paula Inés Tortosa
Universidad de Buenos Aires.
Instituto Gino Germani. CONICET, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-2634-3282>

Lic. Marcelo Urrea
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3504-3417>

Mg. Martin Alberto Velarde Borjas
Universidad Pontificia Bolivariana UPB,
Medellín, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-4210-2334>

Dra. (c) Irene Villalobos Saldivia
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9261-1508>

Mg. Valeria Elizabeth Yáñez-Carvajal
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1716-8905>

Índice

EDITORIAL

Reflexiones en cuanto a las transformaciones en la Educación y el Sistema educativo desde la dictadura 13

Reflections on the Transformations in Education and the Educational System Since the Dictatorship"

Por Macarena Prieto Fernández

ARTÍCULOS

Trabajo de Cuidados: Como construcción colectiva que deviene vida 21

Care work: As a collective construction that becomes life

Por Nelly Cubillos Álvarez

La “locura por publicar” en la Universidad del siglo XXI 53

The “madness to publish” in the University of the 21st Century

Por Gonzalo Salas

Habilidades socioemocionales, una noción compleja y con multiplicidad conceptual: Aportes para la estandarización de un concepto central para la Educación 69

Socio-emotional skills, a complex notion with conceptual multiplicity: Contributions to the standardization of a central concept for Education

Por Graciela Edith Gómez-Chaparro, Paola Margarita Chaparro-Medina y Aixchel Cordero-Hidalgo

Apoyo social en personas en situación de calle: Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario MOS-SSS de Apoyo Social Percibido en personas en situación de calle en Buenos Aires 95

Social support in homeless people: Analysis of the psychometric properties of the MOS-SSS Questionnaire of Perceived Social Support in homeless people in Buenos Aires

Por Nahuel Pistolesi, Jorgelina Di Iorio, Gustavo Rigueiral, Susana Azzollini, Milena Sapey y Armentano Lucía, Camila Arce

Acercamientos al vínculo universidad-comunidad: Los procesos de formación en Psicología Social Comunitaria desde la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica 117

Approaches to the university-community link: Training processes in social community psychology from the Western Campus, Universidad de Costa Rica

Por Marco Antonio Rojas Lizano y María Andrea Araya Carvajal

De estudiantes a profesionales: Experiencias y competencias profesionales desarrolladas por ex participantes del voluntariado Trabajos de Salud Rural (TSR) en Chile 147

From Students to Professionals: Experiences and Professional Competencies Developed by Former Participants of the Rural Health Work (TSR) Volunteer Program in Chile

Por Samuel Ericas Riquelme, Tamara Corvalán Paz y Mauricio Córdova Bozo

Perspectivas de la niñez: Experiencia de fotovoz en la detección de espacios seguros y riesgos percibidos en una colonia urbano marginal 183

Children's perspectives: Photovoice experience in the detection of safe spaces and perceived risks in a marginal urban neighborhood

Por Eridani Durán Vázquez, Myriam Rebeca Pérez Daniel, María Gabriela de Luna Lara, Roberto Montes Delgado y Antar Martínez Guzmán

La Psicoterapia y el Trabajo Social Clínico como formas de una práctica del Counselling El Contexto Chileno 207

Psychotherapy and Clinical Social Work as forms of Counseling practice: The Chilean Context

Por Nicolle Anette Alamo Anich y Martina Fischersworing

LUGARES DE LA PALABRA

Trauma psicosocial, memoria y diversidad: El rol de las psicólogas y los psicólogos en la dictadura cívico-militar 229

Psychosocial trauma, memory, and diversity: The role of psychologists during the civil-military dictatorship

Por Germán Morales Farías

Envíos e instrucciones para autores 239

Volumen XIII • Número 25 • Agosto de 2024 - SANTIAGO - CHILE
ISSN 0719-1758 versión impresa / ISSN 0719-7748 versión en línea



Licencia CC BY 4.0.

EDITA: CARRERA DE PSICOLOGÍA. FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Corrección de textos: Rogelio Rodríguez Muñoz / Diseño: Patricio Castillo Romero (entremedios.cl)

Editorial: Reflexiones en cuanto a las transformaciones en la Educación y el Sistema educativo desde la dictadura

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.886>

Licencia CC BY 4.0.

En un país como Chile, lugar largo y angosto que se caracteriza por la cercanía a la cordillera, al mar y al campo, parece necesario reflexionar en cómo esta alargada tierra a veces muy distante entre ciudades, sigue siendo poco unificada en temáticas de educación. Sin dejar de reconocer que se ha avanzado en ciertos aspectos que han permitido, al menos, mejoras en el acceso, aún varios sentimos que los cambios no son suficientes. Sigue existiendo la convicción, entre los más reflexivos, de que el proceso formativo de los educandos carece de equidad y sigue prevaleciendo la segregación. Pese a los esfuerzos sustanciales que se han implementado desde hace un tiempo, como la política nacional de convivencia escolar, la ley TEA y la importancia que se le brinda a la inclusión en el contexto escolar, los cambios no son suficientes (Moreno y Gamboa, 2014). Sin embargo, esta reflexión no puede estar ajena a los cambios sociales que el país ha debido enfrentar, ya que muchas de las acciones que se han llevado a cabo surgen, precisamente, como respuesta a la demanda social de los propios ciudadanos.

Frente a lo anterior, parece fundamental hacer un recorrido a partir de la voz de los educandos, sus familias y cuidadores cercanos, quienes durante largo tiempo han demandado calidad e igualdad en la educación que reciben.

Quizás un interesante punto de partida para esta revisión, a 50 años de la dictadura militar en nuestro país, es visualizar cómo la educación sufrió de transformaciones profundas que, posiblemente, aún repercuten en el sistema educativo actual, en términos de políticas, administración de recursos e, incluso, del propio proceso académico por el cual se transmitía la enseñanza. Por ejemplo, en cuanto a las políticas implementadas durante estos regímenes, se puede apreciar cómo se intentó ejercer un

control ideológico y conductual, no solo sobre los educandos, sino que también sobre aquel que transmite saberes y acompaña dicho proceso en lo que refiere a lo formativo integral. En ambos contextos, el control militar sobre la educación fue una herramienta clave para imponer y perpetuar la ideología del régimen, por medio de la centralización de las decisiones y limitando la autonomía de las instituciones y los docentes. Desde aquí parece relevante preguntarse, así como la educación aspira a ser un movilizador social, cómo en algunas épocas difíciles también puede ser utilizada como herramienta de control social. Adicionado a esto, el control estricto de los contenidos y comportamientos, junto con la exclusión injustificada de docentes y estudiantes, reflejan claramente la política del miedo y el control (Legarralde et al., 2020).

La descentralización realizada durante la dictadura fue en realidad una desconcentración de responsabilidades del Estado hacia los gobiernos locales, sin una transferencia real de poder o una mayor participación ciudadana. Basada en los principios del neoliberalismo, esta política eliminó la fuerte participación del Estado en la educación, sustituyendo el “Estado docente” por un modelo que racionalizaba recursos y focalizaba el gasto en los sectores más vulnerables (Legarralde et al., 2020).

Lo anterior no quiere decir que la descentralización otorgaba mayor autonomía a los espacios locales donde se encontraban las escuelas, lo que podría haber significado mayor autonomía y participación ciudadana de dichos espacios, sino que más bien fue un traslado de obligaciones a los espacios locales donde no se acompañó ni menos se facilitaron recursos, orientaciones o capacidades de expertos para poder ejercer esta tarea de manera efectiva.

Esta política se enmarca dentro de los principios del neoliberalismo, el que apunta a promover la reducción del papel del Estado en la economía y en la provisión de servicios públicos. En el caso específico de la educación, la política implicó un retiro del Estado de su rol tradicional como “Estado docente”, es decir, como el principal proveedor y regulador del sistema educativo. Por tanto, en lugar de asegurar una educación pública de calidad, el enfoque se centró en la racionalización de recursos, lo que significó un uso más eficiente y económico del presupuesto.

Sin embargo, esta focalización no necesariamente se tradujo en una mejora generalizada de la calidad educativa, sino que lo que provocó fue

una división del sistema, con diferencias significativas entre distintas localidades y grupos sociales.

El currículum escolar fue modificado para promover valores tradicionalistas, eliminando la participación de los docentes en la definición de objetivos y contenidos. Esta exclusión cuestiona la profesionalización de la enseñanza y subraya la importancia de la participación activa de los docentes en el proceso educativo (Slachevsky, 2015). Se llevó a cabo una sustitución de orientaciones y contenidos en la enseñanza, reemplazando materias consideradas conflictivas por otras vinculadas a valores nacionales. Este cambio en términos formativos y curriculares, refleja claramente el objetivo de formar ciudadanos obedientes en lugar de críticos, participativos y reflexivos de su entorno social y contextual.

El financiamiento de la educación media y superior también cambió, trasladando los costos a las familias y a los propios estudiantes. Este modelo de financiamiento, basado en las directrices del libre mercado, culminó con la Ley General de Universidades de 1981, origen de las universidades privadas en Chile (Slachevsky, 2015).

El aspecto más importante de la descentralización, y que trajo consigo muchas repercusiones durante muchos años, tiene que ver con la municipalización de la educación. En términos simples, esto significó que desde el Estado se incentivó a privados a involucrarse en la gestión educacional. Esto se tradujo en la combinación de subsidios estatales con financiamiento privado aumentando la subvención de particulares. La única intención detrás de esta gestión tenía que ver con la disminución del gasto fiscal (Slachevsky, 2015).

Por otro lado, el control en la medición de los contenidos abordados en las aulas, también se reflejó en la implementación del Servicio de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) para la educación básica. Nuevamente reflejando con esta acción un enfoque neoliberal que busca medir y controlar los resultados educativos, donde la mayor dificultad no solo tiene que ver con el control de la época, sino que con la ausencia de la mirada inclusiva que debe existir en las aulas y en las comunidades educativas, problema que permanece hasta el día de hoy, ya que no se consideran las complejidades contextuales y las necesidades específicas de las entidades educativas.

El análisis de las políticas educativas y de las acciones más relevantes que se efectuaron durante la época de dictadura revela claramente los esfuerzos sistemáticos que se realizaron con la intención de controlar y reprimir tanto a los actores educativos como a los contenidos que se deben incorporar como mínimos trabajables en las aulas de clases para cada materia (Moreno y Gamboa, 2014).

La descentralización, aunque presentada como una medida para mejorar la eficiencia de los recursos, resultó ser más bien una reorganización y distribución desigual, además de provocar la privatización del sistema educativo y, con eso, la desigualdad en la formación del estudiantado. Al reflexionar sobre estas prácticas, es crucial considerar cómo sus efectos perduran y qué cambios son necesarios para promover una educación más equitativa, democrática y crítica. En este sentido, parece fundamental cuestionarse acerca de los avances que hemos tenido hasta hoy, como por ejemplo con la incorporación de la ley de inclusión, que invita a mejorar la calidad, equidad y la discriminación, el cuestionamiento es: ¿serán suficientes estos avances? Aparentemente no, ya que hoy la segregación se vive dentro de las aulas (Treviño, 2011).

La memoria histórica y la reflexión sobre el pasado, en cuanto a los hechos que han configurado nuestro sistema educativo, juegan un papel central en este proceso, permitiendo a las comunidades educativas sanar y reconstruir desde una base de respeto, inclusión y participación activa, donde prime la valoración de la diferencia y no la homogeneidad hasta del pensamiento.

La transformación de la educación no es un proceso simple ni rápido, pero es esencial para construir una sociedad más justa y equitativa, más reflexiva y crítica, donde los espacios de participación social sean espacios de diálogo y encuentro (Moreno y Gamboa, 2014). La participación de todos los actores educativos, el reconocimiento de las heridas históricas y el compromiso con la innovación pedagógica y la equidad, así también la calidad en los espacios formativos formales y no formales, son pasos fundamentales en este camino. Al abrir espacios críticos para la reflexión y el diálogo, se puede avanzar hacia un futuro educativo que verdaderamente refleje los valores democráticos y participativos que aspiramos a vivir y enseñar.

Referencias bibliográficas

- Legarralde, M., Salvatori, S., Díaz, D., Saraví, M. E. y Raggio, S. (2020). La educación durante la última dictadura militar: Primera parte. *Memoria en las Aulas*. (DOSIER N°5)
- Moreno-Doña, A. y Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación em Revista*, (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100005>
- Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41 (spe), 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141660>
- Treviño Villarreal, E., Salazar Muñoz, F. y Donoso Rivas, F. (2011). ¿Segregar o incluir?: Esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, XVI(45), 34-47.

Mg. Ps. Macarena Prieto Fernández
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0982-6705>
Universidad Central de Chile.

Artículos



Trabajo de Cuidados: Como construcción colectiva que deviene vida

Care work: As a collective construction that becomes life

Recepción: 5 de octubre de 2023 / Aceptación: 18 de marzo de 2024

Nelly Cubillos Álvarez¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.782>

Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Este artículo se presenta con el objetivo de compartir una reflexión crítica sobre el trabajo de cuidados desde la praxis investigativa realizada en el contexto de una investigación más amplia, correspondiente a una tesis doctoral llevada a cabo por la autora en Chiapas, México. Se desarrolla la perspectiva teórica y se expone, a modo de ejercicio de reflexiones colectivas, el trabajo de cuidado y sus implicaciones en la construcción del ser en comunidades rurales-pesqueras empobrecidas por el mercado-estado. Se consideran los cuidados como categoría de análisis, a partir de los referentes teórico-metodológicos de la Economía Feminista de la Ruptura, la psicología social crítica, la psicología de la liberación y la psicología comunitaria. Todo esto se sustenta en una metodología indisciplinada, propia de la investigación colaborativa y feminista.

Palabras clave: trabajo de cuidado; economía feminista; sostenibilidad de la vida

¹ Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centro América CESMECA-UNICACH, México. Psicóloga Social por la Universitat Autònoma de Barcelona, España y ARCIS, Chile. Psicóloga por la Universidad de Tarapacá, Chile. Integrante del equipo de profesoras del Posgrado de estudios de Género e Intervención Psicosocial. Universidad Central, Santiago, Chile. Lord Cochrane 417. Autor de correspondencia. Código postal: 8330507. Correo electrónico: n.cubillos.a@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4479-7596>

Abstract

This article aims to share a critical reflection on care work from the investigative praxis carried out within the broader research context of a doctoral thesis conducted by the author in Chiapas, Mexico. It develops the theoretical perspective and presents, as an exercise in collective reflections, the care work and its implications in the construction of being in rural-fishing communities impoverished by the market-state. Care is considered as a category of analysis, based on the theoretical-methodological references of the Feminist Economy of Rupture, critical social psychology, liberation psychology, and community psychology. All of which was grounded in an undisciplined methodology, characteristic of collaborative and feminist research.

Keywords: care work; feminist economics; sustainability of life

Introducción

El interés por el trabajo de cuidados y la sostenibilidad de la vida ha sido constante en las últimas décadas, y en contexto de pandemia fue aumentado ese interés progresivamente, no siempre situándolo desde sus diversas líneas teóricas, pero siendo interpelado por realidades situadas desde las experiencias de sostenibilidad de la vida cotidiana que le han permitido abrirse, profundizando y reflexionándose críticamente.

De este modo, al hablar de trabajo de cuidados nos tenemos que remitir antes a dar cuenta que este concepto fue producto de un largo proceso histórico que comenzó a gestarse durante la transición al capitalismo liberal, como indica Cristina Carrasco (2011), pero que no necesariamente indica homogeneidad en el proceso como tampoco en la incidencia en las diversas comunidades que habitamos.

La historia, la economía y las ciencias sociales, en general, entendían el trabajo como aquella actividad que estaba en la esfera de lo público, que se realizaba para el mercado, que generaba producción a cambio de un bien monetario para quién lo realizaba. Es decir, como menciona Silvia Federici (2019), la idea del trabajo se consideró como fuente principal de la riqueza, especialmente de acumulación de capital, en las sociedades capitalistas.

No obstante, el interés por el mundo “privado” comenzó a abrirse tras estudios sobre la familia, especialmente sobre la natalidad, la fertilidad, la maternidad, la higiene doméstica, la lactancia y, en general, estudios

alrededor de la familia y la salud infantil. Por lo que se fue reconociendo la existencia de un tipo de labor realizada en el ámbito “familiar”, al que se le llamó “trabajo doméstico” o “trabajo reproductivo”.

Posteriormente, surgieron las escuelas como institución, las que a su vez abrieron otras áreas que irán complementándose con las investigaciones médicas y de la joven disciplina psicológica. Las siguientes concepciones feministas del siglo XX permitieron hacer las conexiones críticas del análisis marxista a la idea de trabajo, a la división sexual del trabajo; división que ponía una clara diferencia económico-política y psicosocial del trabajo productivo y reproductivo. La noción de división sexual del trabajo indicaría que las actividades no se distribuyen de forma neutral, y que mujeres y varones no están en igualdad de condición ni en la esfera doméstica ni en la productiva (Maruani, 2002, p.65), estableciendo relaciones desiguales de género que atravesarían tanto el ámbito público y de la producción, como el ámbito privado y de la reproducción.

Por otra parte, dar cuenta de esta desigualdad implicó revisar las formas de esta dominación masculina y el consiguiente triunfo del patriarcado en las lógicas civilizatorias. En respuesta al “contrato social” propuesto en 1792 por Jean-Jacques Rousseau, surge el “contrato sexual” de Carole Pateman, lo que contribuyó a evidenciar la exclusión de las mujeres del modelo liberal de ciudadanía.

El contrato social es una historia de libertad, el contrato sexual es una historia de sujeción. (). La libertad de los varones y la sujeción de las mujeres se crea a través del contrato original, y el carácter de la libertad civil no se puede entender sin la mitad despreciada de la historia, la cual revela cómo el derecho patriarcal de los hombres sobre las mujeres se establece a partir de un pacto. La libertad civil no es universal; es un atributo masculino y depende del derecho patriarcal (). El contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye. (Pateman, 1995, pp.10-11)

Por tanto, la organización social de lo que hoy llamamos trabajo de cuidados tiene una historia larga desde nuestra lógica de aprendizaje racializada y colonial, que aún nos falta por reconstruir y deconstruir para poder hablar-nos desde lo que en nuestros territorios se construyó, y que tras procesos de colonización y racialización seguimos coexistiendo junto y desde los pueblos originarios que también nos definen.

De modo tal, en este artículo trataremos de dar cuenta de una reflexión crítica del trabajo de cuidados desde los postulados de la Economía Feminista de la ruptura, utilizando como base una parte de las reflexiones realizadas durante el proceso investigativo desarrollado en el sureste de México en co-labor con comunidades rural - pesqueras. Lo cual fue parte de una investigación mayor para el doctorado de ciencias sociales que la autora cursó entre el 2010 y el 2015.

Sobre la metodología de la investigación

A pesar de que no es el objetivo de este artículo, es pertinente compartir una síntesis de la metodología de investigación.

Consideramos que la metodología es el eje articulador de todo el proceso investigativo, que en este caso se posicionó desde paradigmas hermenéuticos y feministas decoloniales, alimentado con epistemologías provenientes de la psicología comunitaria, la educación popular, la psicología social crítica y de la psicología social de la liberación. Políticamente, asumiendo dos elementos fundamentales: el carácter crítico en la creación de conocimientos, siendo uno de ellos los procesos investigativos, y, por otra parte, la orientación hacia la transformación social.

Se parte de una metodología indisciplinada, como aporte crítico, que se fundamenta en la “nometodología” (Alejandro Haber, 2011), que se levanta para enfrentar la ciencia disciplinaria colonialista, eurocéntrica e impuesta desde la ilustración, lo que es constitutivo de lo indisciplinar de esta metodología. Lo que refuerza la relación dialógica entre sujeto-sujeto, que comparten formas de ser-hacer-sentir-pensar, y lo ponen en discusión en espacios conversacionales indisciplinados.

La investigación indisciplinada hace de un problema de investigación una situación, una excusa para pensarnos y revelarnos a nosotrxs habitando el mundo y objetivando, no para que ese ‘nosotrxs’ sea nuestro nuevo objeto, sino para que en todo caso reconozcamos las relaciones en las que somos ya sujetos. Y nos ayudemos, o nos dejemos ayudar, por esas relaciones, para subjetivarnos desde otros lugares que no sean los que institucionalmente nos llevan a construir nuestro privilegio epistémico. Esos otros lugares son de reconocimiento, de aprendizaje, y de solidaridad (Haber, 2011).

La investigación disciplinada busca la objetividad, con un sujeto ilustrado que mira desde ningún lugar, donde sus intereses, prejuicios, afectos y emociones no los involucra en la investigación. Define un objeto de estudio que le permita indagar sobre el problema definido por su experticia, manteniendo criterios de validez que le permitan generalizar los resultados de los datos y, por tanto, construir teoría desde un no lugar. Pero, al menos, desde la perspectiva feminista en que nos posicionamos, ese sujeto no existe, como tampoco existe para la metodología indisciplinar, pues la objetividad para nosotrxs, es intersubjetividad legitimada.

Planteamos entonces, la ruptura con los ejes de dominación masculina, con los planteamientos de la objetividad y universalidad, así como de la hegemonía de la ilustración. Donde el feminismo más crítico establece una alternativa hacia el conocimiento situado, con sujetos que comparten subjetividades, con historia, memoria, experiencia y vida. Pero considerándonos dentro de la imbricación de opresiones que nos cruzan, y por tanto críticxs y autovigilantes en tal proceso. Todxs lxs seres humanxs tenemos formas de mirar y valorar el mundo y la vida que vivimos, tenemos apuestas políticas, epistemológicas y ontológicas. Por tanto, la investigación que pasa por nuestros cuerpos, también pasa por todo lo que somos: personal, social e históricamente.

Desde esta presencia epistemológica nos situamos metodológicamente realizando una colaboración investigativa desde un método de *Grounded theory* o Teoría fundamentada, construida desde fases de investigación, que fueron las siguientes: acercamientos con la comunidad y sus dirigentes, territorial, social y presencialmente; apertura de espacios conversacionales (espontáneos y/o acordados) y análisis de discurso de los mismos. Para lo cual se utilizaron diversas técnicas como observaciones etnográficas, entrevistas, grupos focales, conversacionales, encuesta, análisis documental, apoyo fotográfico, a través de talleres, visitas y permanencia en las localidades.

El análisis de discurso fue realizado con apoyo del contenedor Atlas.ti 7.0, desde la construcción de categorías tipo *botton up*, es decir, no se usaron pre-categorías teóricas, sino que se construyeron desde la definición que el propio *corpus* textual levantó. Siendo parte de este análisis logrado lo que se va a compartir en las siguientes páginas.

Desde la ruptura, de la Economía Feminista de la ruptura

Para el análisis, nos ubicamos desde la perspectiva de la Economía Feminista de la Ruptura (E.F.R), pues esta línea de análisis nos otorga un nivel de reflexión crítica relevante hacia la propia disciplina de la economía y, a la vez, reflexiona y analiza los procesos que la economía oculta y explota, especialmente visibilizando la tensión existente entre capitalismo y sostenibilidad de la vida; reflexionando y cuestionando las implicancias de la economía como modelo psicosocial y político en la vida de las mujeres y los cuerpos feminizados.

Entonces, la E.F. al asumir los debates críticos a la disciplina de la economía y sus consecuencias en la estructuración de las relaciones subordinadas de género, se hace cargo de las condicionantes psicosociales que implican la vida cotidiana, y nos permite ubicarnos en un proceso de actividades y acciones que incorpora la reproducción de la vida y la recuperación de los recursos necesarios para la misma, deconstruyendo la economía y revistiéndola con el carácter de ser una ciencia para la Vida, ya no solo centrada en la producción ni en la utilidad como rige en el modelo económico actual. Desde ese punto, la “ruptura” de la E.F. R. apunta a relevar y utilizar el concepto e idea que conlleva la sostenibilidad de la vida, abriéndonos posibilidades para propugnar un cuestionamiento a las bases mismas del discurso androcéntrico, es decir, propiciando un análisis profundo de las relaciones de poder estructuradas en esta relación del capitalismo y el heteropatriarcado desde la vida cotidiana situada.

Los mercados de capitales, parte central de este sistema económico, se han constituido como parte de la esfera masculinizada, poniéndose en el centro del desarrollo sistémico del modelo. Sostenemos que el capitalismo se rige por una estructura de acumulación diferencial de clase, etnia, género y sexualidad (al menos), que le hace posible reproducirse, extenderse y desarrollarse a sí mismo. Para ello requiere de la colonialidad del saber-poder y de género que es constitutiva de la colonialidad del ser, de la naturaleza y el lenguaje como constructos centrales del sistema de poder del mundo capitalista, que María Lugones denomina sistema de género/moderno/colonial (Lugones, 2008), y que en consecuencia se han incorporado desde las relaciones de poder como sistemas de interpretaciones, teorizaciones, metodologías, prácticas y políticas.

Lo anterior se fundamenta en la clasificación racial/étnica de la población mundial como piedra angular de dicho patrón de poder, que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social, que se origina y mundializa a partir de la llamada “conquista”² de América (Quijano, 2014). Cuyo fin, desde el punto de vista del funcionamiento del sistema-mundo capitalista heteropatriarcal, es mantener en situación de sobreexplotación extensiva a una mano de obra de descartables.

En este sentido, el trabajo de cuidados, al ser un trabajo que deviene vida y mantención de ella, ha debido ocultarse, porque “solo así se maqui-llaba el conflicto entre la acumulación y el cuidado de la vida y se creaba el espejismo social de que los mercados eran autosuficientes y los trabajadores asalariados, autónomos” (Hewitson, 1999. En Pérez, 2005, pp. 19-20). En tal contexto, las mujeres, en tanto ejecutantes principales del trabajo de cuidados, son las que han sido invisibilizadas, en tanto sujetas “participantes-ausentes”³ del sistema económico.

No solo hay otrx que hace invisible su acción, sino que son útiles para la ideología capitalista-heteropatriarcal manteniendo tales roles, funciones y acciones y, por tanto, las formas de relaciones de dominación, en el margen, detrás y abajo de lo valorado por este sistema-mundo. En consecuencia, como dice Amaia Pérez Orozco (2014), lo que evidente y flagrantemente ha sido invisibilizado es la relación que mantiene el trabajo de cuidados con la acumulación en la producción capitalista. Es decir, el conflicto irresoluble entre capital y la vida.

Hablamos de capitalismo heteropatriarcal, pues se entiende el heteropatriarcado como un sistema político-sexual, definido desde un sistema sexo-género binario (racializado, colonialista y antropocéntrico), en el que lo femenino o feminizado se encuentra en asimetría de poder respecto a lo masculino o lo masculinizado, que es parte constitutiva del capitalismo como sistema-mundo. Esta asimetría ha sido parte de la colonialidad de género, dicotomizando la comprensión binaria del mundo en femenino y

2 Lo pongo entre comillas, pues consideramos que lo que el eurocentrismo ha denominado “descubrimiento” o “conquista” no ha sido más que una invasión de despojo, y que continúa por más de 500 años.

3 Participante-ausente es una creación coincidente con la de Amaia Pérez Orozco y similar a la de Hewitson, que refiere la idea de que las mujeres participan del sistema económico, pero de un modo socialmente controlado, de dominio masculino.

masculino, encontrándose la regulación sexual desde estructuras normativas heterosexuales, donde lo femenino se encuentra subyugado a lo masculino, por ejemplo, ubicando lo racional por sobre lo afectivo, los tiempos “productivos” por sobre los tiempos “de ocio”, valorando el trabajo salarial por sobre el trabajo de cuidados, etc.

Es un sistema de relaciones de poder que garantiza la existencia de sujetos *mujeres* (cuidadoras sometidas a la ética reaccionaria del cuidado⁴) que no construyen política y conflicto desde su propia vida, sino que la ponen al servicio del sujeto privilegiado, el BBVAh [corresponde a las siglas: blanco, burgués, varón, adulto heterosexual] (Pérez, 2014, p.181).

Este tipo de capitalismo se ha desarrollado como un sistema de imposición de reglas genéricas, que ha empujado a gran parte de lxs seres humanxs⁵ a vivir en situación de pobreza. Condiciones que se profundizan por la crisis multidimensional que vivimos actualmente. Crisis que precede a la pandemia del Covid-19 y es anterior al estallido financiero del 2007, y que se instala desde los años 80 del siglo XX, cuando se da inicio al modelo neoliberal en Chile en 1977 en contexto de dictadura cívico-militar, que se hizo global.

La multidimensionalidad de la crisis⁶ implicaría:

- o La crisis ecológica, dimensiones interconectadas de cambio climático, agotamiento de la tierra y el colapso de la biodiversidad, que resulta generada y acrecentada por las lógicas de mercado imperantes; el extractivismo de la tierra-territorio, el expolio de las vidas humanas y no humanas. Una crisis “económica” que deviene del colapso del ecosistema.

4 La “ética reaccionaria del cuidado”, la desarrolla Amaia Pérez Orozco, la que considera la ética del sacrificio y la inmolación, que se ha construido en las mujeres para desempeñar los trabajos de cuidados.

5 Una aclaración para la lectura del texto: uso la “x” no como equis, sino como una tachadura, un nuevo signo que señala lo inadecuado del concepto “femenino” y “masculino” en el lenguaje, pues siguiendo a Derrida podemos decir que bajo la “a” o la “o” del género hay algo imposible de negar y de significar. Sin embargo, al someterla a tachadura políticamente indicamos que, si bien no podemos referirnos de otra forma porque no tenemos otros medios disponibles (sino deberíamos salir del lenguaje) descubrimos su falsedad. En definitiva, en palabras de este autor: “...borrarla sin dejarla ilegible, diciendo que su verdad es su no verdad” (Derrida, 1989, p. 151).

6 Análisis ampliado en base a la reflexión de Amaia Pérez Orozco (2011).

- o La crisis de reproducción social, referida al conjunto de expectativas de reproducción material y emocional de las personas que resultan hoy inalcanzable por la mayor parte de la población, en salud, salario, viviendas, educación, jubilaciones, alimentación, agua. Donde el mundo femenino y feminizado tiene centralidad.
- o La crisis de los cuidados, que implica que los cuidados son insatisfactorios, precarios, no elegidos libremente y, a la vez, generan cadenas globales de cuidados, entre centro y periferia, que es dada por la precarización de la vida. Donde lxs sujetxs clave siguen siendo las mujeres.
- o La crisis migratoria, que la entendemos como un síntoma clave de esta crisis multidimensional. La que se realiza por condiciones básicas de vida imposibles de resolver en el propio territorio, pero que, en las condiciones actuales, los países de llegada exponen a mayores o iguales vulneraciones de derechos fundamentales de los que se está escapando. Donde la imbricación de opresiones tiene una cruel marca en mujeres y niñxs (Informes migratorios de: Oxford Committee for Famine Relief OXFAM, Organización de Naciones Unidas ONU. 2018-2019. Actualizado con Informe paralelo 2023 de financiación climática).

Puesto que nos encontramos en un momento histórico, en que la crisis multidimensional ha alcanzado ámbitos de sobrevivencia para la totalidad del planeta, requerimos de proyectos que nos permitan avanzar hacia la superación del capitalismo y entrar en fase de cambios radicales. De este modo, el trabajo de cuidados cobra especial atención, dado que es la base de la sostenibilidad de la vida, junto a la tierra y las comunidades, que nos puede permitir recuperar el control psicosocial de la reproducción de la Vida⁷. No constituyéndose solo en un concepto, sino en una categoría analítica para las ciencias económicas y las ciencias sociales, en general.

⁷ Estamos hablando de la Vida como la totalidad de lo vivo en el planeta.

El trabajo de cuidados

Dentro de este contexto teórico-analítico, el trabajo lo consideraremos como todo tipo de actividad que brinde bienestar individual o colectivo que permita la mantención de la Vida. Por tanto, desde este marco hemos definido el trabajo de cuidado como el conjunto de actividades que cierran y reajustan el circuito socioeconómico, que toman bienes y servicios que provienen del mercado o del estado, y los combinan con una serie de bienes y servicios que provienen de fuera del mercado y del estado, que permiten que el bienestar se vaya regenerando día a día (Pérez, 2014).

Una estructura relacional situada en un medio social determinado, comunitario, familiar, histórico y ecológicamente situado. Su principal característica ha sido, y es, un trabajo sin remuneración y realizado fundamentalmente por mujeres (de distintas edades, clases y etnias o razas), para otorgarle cuidados materiales y afectivos a personas pertenecientes o relacionadas con la familia, a personas adultas sanas o no, dependientes o no, generalmente realizados en el espacio doméstico. El que se amplía, también, al cuidado del espacio-hogar que se comparte, a lo no humano, a la comunidad y al medio ambiente que se habita, cuya función es la reproducción de la vida y, en este sentido, incorpora el trabajo de reproducción. Trabajo que no es valorado moral ni monetariamente en el sistema económico imperante. (Cubillos, 2015)

Entonces, los cuidados no son solo una parte del sistema, un ejercicio suntuario de una labor supeditada al trabajo productivo, salarial, sino que es una nueva óptica para analizar los sistemas económicos o los sistemas de sostenibilidad de la vida, lo que implica una redefinición de los conceptos y las metodologías.

El trabajo de cuidados en este sistema-mundo: sostiene la vida cotidiana, sostiene la “economía” de lo cotidiano, es decir, mantiene y desarrolla la red emocional de la vida, así como las capacidades materiales para ella. Es un trabajo que aún no se asume como de responsabilidad colectiva en ninguno de sus niveles: familiar, comunitario, institucional, estatal.

Algunas de estas funciones o actividades han sido absorbidas por el mercado con relativa eficiencia, como la elaboración de alimentos, el cuidado de ancianxs, de enfermxxs, de niñxs, el aseo domiciliario, entre

otros, pero la carga afectiva que muchos de estos cuidados requieren, el mercado no la ha logrado realizar, como tampoco la relación histórica que esta conlleva. A la vez, cuando este trabajo lo ha absorbido el mercado o el estado, como “trabajo reproductivo mercantilizado”, se ha traspasado a otras mujeres, lo que, como dice Silvia Federici (2013, p. 180), solo crea mayores y nuevas desigualdades entre las mujeres, incluso genera una prolongación de las crisis entre los países y los pueblos, al trasladar “temporalmente” la absorción de la crisis a mujeres que trabajan como “cuidadoras salariables”.

Este trabajo de cuidados ha mantenido una relación de tensión histórica, al considerarlo dentro del estereotipo “femenino”, es decir ha habido una suerte de condena de las mujeres al cuidado, pues se relaciona el afecto con el cuidado a otras, como exigencia social que prevalece en la figura de “buena madre” y “buena esposa”. Como nos dice Silvia Federici, “nuestro papel como mujeres es no tener salario, pero ser felices y, sobre todo, amorosas sirvientas de la ‘clase obrera’” (2013, p.39).

De este modo, la “peculiar” combinación de servicios físicos, emocionales y sexuales es precisamente lo que permite la conformación del “rol de sirvienta” que las mujeres deben ejercer; es lo que hace su trabajo tan pesado y, al mismo tiempo, tan invisible para el capital. Este trabajo ha sido impuesto bajo engranajes morales y sociales, siendo un instrumento de alta eficiencia para la justificación y mantención del mismo, a través de lo que se ha llamado “amor romántico”. Pues el amor en tiempos de la teocracia mercantil implica entrega total a los otros, desprendimiento, abnegación, hasta la anulación de sí misma en pro de las necesidades e intereses de todos los demás; especialmente si esos “otros” son pertenecientes a la familia y, más aún, si son los hijos. La función maternante se ensalza desde lo psico-social, emocional y político, justificándola biológica y psicosocialmente, ya que en tal rol descansa la identidad de “ser mujer”. Parafraseando a Silvia Federici, decimos que lo que ustedes llaman amor es trabajo no pagado.

En la vida cotidiana este tipo de trabajo es superior a la cantidad de trabajo productivo de hombres y mujeres (Picchio, 2005), y la distribución por género de trabajo en el modelo civilizatorio, es muy dispar. En un estudio realizado en Chile el 2017 sobre una población de parejas adultas heterosexuales se concluyó que:

Aún entre las parejas donde ambos están insertos en el mercado laboral, persiste una vinculación casi irreflexiva, obligatoria y

desinteresada de las mujeres con su tradicional rol en el mundo doméstico, aportando con casi el 70% de las horas de trabajo que este implica para la pareja. Es decir, las labores no remuneradas significan una segunda jornada completa. Entre los hombres, en cambio, hay resistencia para avanzar hacia la democratización de las relaciones de género al interior del hogar y su vinculación con el mundo doméstico. (Comunidad Mujer, 2017)

Estos resultados son similares a lo que ocurre en otros territorios en la región de Abya Yala⁸. Un estudio de la Comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL, 2020) menciona que: “si bien desde principios de los años 90 la tasa de actividad femenina promedio en América Latina y el Caribe (ALC) ha pasado del 41% al 52% en 2018, aún se mantiene 25 puntos por debajo de la tasa de actividad masculina”. Lo que refleja que la participación de los cuidados por parte de los hombres no ha cambiado significativamente ni durante los tiempos de pandemia por COVID-19⁹. Lo que da cuenta de la persistente y presente desigualdad en la redistribución de los trabajos de cuidado en nuestra sociedad, pues la población femenina ha ido aumentando su ingreso al trabajo remunerado, pero la carga de cuidados en sus hogares no ha disminuido.

El trabajo de cuidados es el que ha dado y da soporte al trabajo salarial masculinizado, los sistemas de producción capitalista han subsumido el trabajo de cuidado a través de la relación salarial que implica no solo la mantención monetaria de una “familia”, sino que un tipo de organización social, donde la familia se dividió en dos: una salariada y otra no salariada, creando una situación donde la violencia está siempre latente. Es lo que Silvia Federici llamó el “patriarcado del salario” (2018, p.13).

Familia concebida como heterosexual, marcada por la idea liberal de familia, de padres con hijxs que residen en un mismo espacio, donde un hombre, que es el padre, tiene el rol de proveedor de la familia y la mujer-madre, el rol del cuidado de todxs lxs miembros humanos y no humanos de la familia incluido el adulto proveedor. Siendo el trabajo remunerado lo

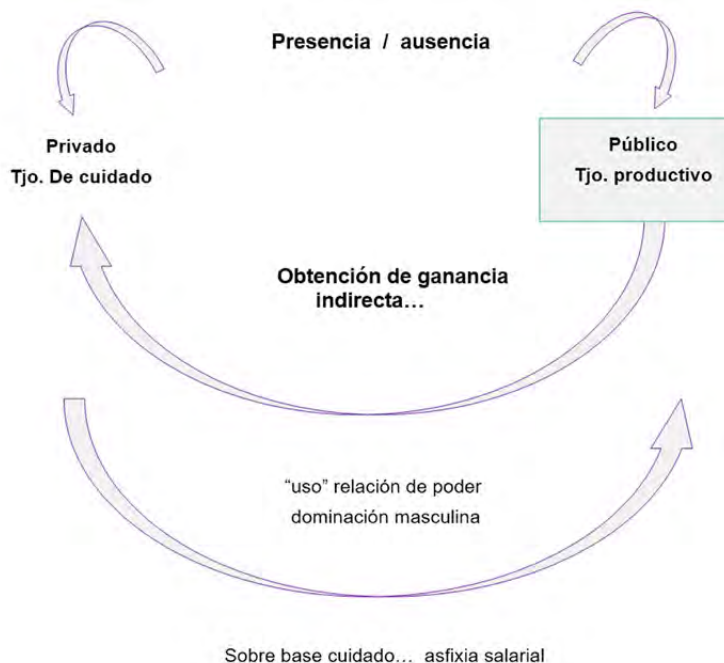
8 Abya Yala significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital, que es el nombre ancestral dado al “continente americano” por el pueblo Kuna que habita en los territorios actualmente llamados Panamá y Colombia,

9 Tema que amerita estudios más profundos bajo las condicionantes biopsicosociales del encierro y la imposición de nuevos códigos relacionales.

socialmente valorado y hasta es fuente identitaria para los hombres, el ser “trabajador”; así, para las mujeres lo es el ser “madre”.

Con la construcción de la familia nuclear, el capitalismo logró un desarrollo vertiginoso, sobre la base de “un trabajador pacificado y explotado, pero que tiene una sirvienta, y con ello se conquista la paz social (como parte del contrato sexual); y por otro, un trabajador más productivo” (Federici, 2018).

Este trabajo de cuidados es el que produce la fuerza del trabajo “productivo”. En el trabajo de cuidados, dada la transformación de la mercancía a través de trabajo, se obtendría una ganancia indirecta a través del trabajo explotado de lxs trabajadorxs que venden su mano de obra. Pues en cada trabajador, en cada niñx que asiste a la escuela, se encuentra el trabajo “ausente” de una mujer, pero lo complejo de esta invisibilización es esta ilusión de su inexistencia para los análisis de la alta racionalidad económica e incluso psicosocial, pues evidentemente se mantienen presentes en cada acción cotidiana y ausente de toda vinculación con lo político y económico e, incluso, con lo psicológico y emocional. Esta dimensión de presencia-ausencia del trabajo de cuidado se esquematiza en la figura 1:

Figura 1*Esquema de la dinámica de la presencia/ausencia*

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, entendemos que el trabajo de cuidados no es trabajo en el sentido salarial, es trabajo explotado por el trabajo salarial o por trabajo con ingresos monetarios, utilizado por el capitalista para obtener plusvalor. A la vez, construido bajo la base del valor de uso que realizan las sociedades capitalistas por el trabajo obligado que efectúan las mujeres y que se ampara en el “contrato sexual” que rige nuestros “usos” y “costumbres” relacionales. En consecuencia, sobre este trabajo la sociedad supone uso constante, por el solo hecho de que tiene características de cuidado y reproducción, y la relación que allí se establece se encuentra bajo una relación de poder de dominación masculina.

A diferencia del trabajo salarial o trabajo con ingresos monetarios, al trabajo de cuidado no se puede renunciar dado que está regido por normas morales heteropatriarcales, naturalizadas y automatizadas en su uso y

existencia, frente a la imagen encorsetada de la “buena madre” y la “buena esposa”, que logra legitimidad bajo la moral liberal capitalista. Se ha institucionalizado la imposibilidad de dejar y cambiar el trabajo de cuidados, pues, cuando se ha cuestionado el sentido de equidad de los roles de cuidado que tienen que ejercer las mujeres en el contexto familiar, se les puede confrontar moralmente y emocionalmente o son exiliadas de la red familiar o de la comunidad de pertenencia, enfrentando maltrato psicológico o, incluso, pueden ser agredidas, internadas en instituciones psiquiátricas y hasta ser asesinadas, así como juzgadas y condenadas legalmente.

Un referente histórico lo configura la persecución y asesinatos masivos durante los siglos XVI y XVII, tiempos de la “caza de brujas”, las que no eran más que mujeres que se alejaban del patrón de sumisión, siendo mujeres pensantes o que impedían la apropiación de sus riquezas. Como dice Federici, no es extraño que hayan perseguido a estas mujeres, pues “durante la primera fase del desarrollo capitalista, las mujeres fueron la primera línea de defensa contra los cercamientos tanto en Inglaterra como en el “Nuevo Mundo”, y fueron las defensoras más aguerridas de las culturas comunales que amenazaba con destruir la colonización europea” (Federici, 2013, p.181).

Todo lo cual actualmente sigue siendo vigente, solo diferenciándose por los patrones culturales situados. En estas condiciones se mantiene y sostiene esta mano de obra gratuita y accesible para la sociedad capitalista, que es el trabajo de cuidados. Sin este trabajo de cuidados, no podría disminuir el nivel salarial, ni podría en situaciones de crisis desterrar al Estado de las responsabilidades sociales que le compete para resguardar la vida de las personas y las comunidades.

De este modo, compartimos con Federici (2013) el hecho de que las consecuencias de la crisis mundial globalizada –y, agregamos, la crisis sanitaria del Covid del 2020, las crisis de deshumanización de las guerras económicas– podrían haber tenido efectos más devastadores aún si millones de mujeres no se responsabilizaran de mantener la vida de sus familias, ayudando a sus comunidades ante la desposesión total, alimentando, organizando, cuidando.

En el siguiente apartado mostraremos el análisis de la relación de sostenibilidad de las comunidades de la costa de Chiapas en la zona de Pijijiapan, desde la categoría de análisis de los cuidados, habiendo realizado un trabajo

colaborativo más amplio con miembros de las comunidades del municipio de Pijijiapan, en Chiapas, México (mujeres, hombres y disidencias). Trabajo que se prolongó por tres años, con estadías en las comunidades que generaron un trabajo psicosocial-comunitario de mirada crítica y en constante construcción hacia un encuentro sujeto-sujeto, que con una metodología crítica indisciplinar y feminista intentó construir la rigurosidad obtenida.

La experiencia de “Hacer oficio” en la costa de Chiapas

Chiapas es uno de los 33 estados de México, uno de los más abandonados por las políticas sociales del estado y con un alto porcentaje de pueblos originarios presentes en la vida cotidiana. Nos situamos en este estado, en el Istmo Costa, Municipio de Pijijiapan. Región de clima cálido subhúmedo en las partes bajas, altamente pluvial con áreas lacustres y río, caracterizado por la pesca artesanal de pampa (áreas lagunares de mar muerto donde crecen bosques de manglares), además procesan otros productos de la ganadería y de la agricultura.

La pesca artesanal es un trabajo que implica inversión de energía, conocimientos y herramientas (“artes de pesca”), cuyo valor está definido por factores subjetivos y materiales, en una relación de producción mercantil, donde el logro del intercambio monetario de la captura queda en el flujo de la comercialización realizada en la actividad de venta por menudeo. Es decir, se pueden caracterizar como grupos familiares que se organizan en torno a la actividad de pesca, puesto que para realizar la captura se deben asociar al menos dos personas para lograr hacer el trabajo de pesca, que pueden ser o no del mismo grupo familiar.

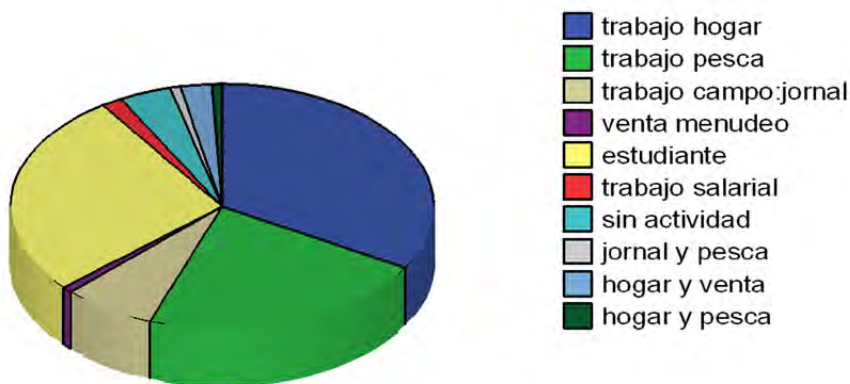
El tipo de venta en estas localidades es tradicionalmente realizado por una o más mujeres (adultas o niñas) del grupo familiar respectivo, donde se concentra la comercialización y la distribución, en el sentido que son ellas las que ponen a circular “el producto” en la comunidad y en otras comunidades vecinas, caminando la venta casa por casa. Transformando este recurso orgánico en mercancía que se transforma en dinero, lo que les permite el consumo de bienes para la satisfacción de las necesidades del grupo familiar, o ellas mismas lo convierten en alimento preparado para ser ingerido como alimento.

Según los antecedentes recabados, estas comunidades se organizan mediante pequeñas unidades económicas que realizan diversas actividades de trabajo autónomo y trabajo mercantilizado, siendo principalmente los siguientes: “extracción de escama y camarón” (captura de camarón y pescado), “venta por menudeo” (venta de subproductos de la ganadería y la pesca), el “trabajo estacional de ‘paga’” (trabajo salarial por temporadas) y el “trabajo de cuidados”¹⁰ (actividades domésticas y comunitarias de cuidado). Lo que da cuenta de la base de sostenibilidad de las unidades familiares económicas que, dada la vinculación interna, son unidades relacionales emocional-afectivas que requieren del trabajo de cuidados para su existencia.

El análisis de encuesta propia mostró que un 56% se identificaban como mujeres y 44% como hombres. Siendo una población mayoritariamente adulta: 44% con edad entre 20 a 60 años. Con un porcentaje de jóvenes y niñas de un 23,9%, y adultos mayores de un 19,6%. Esta población tendría como actividades centrales las siguientes: trabajo del hogar 26,3%, le sigue el trabajo de pesca 14,4%, y la actividad estudiantil 27,3%. Lo que se grafica en la siguiente figura.

Figura 2

Actividad o trabajo que desempeña



Fuente: Elaboración propia

¹⁰ Todos los conceptos referidos a las actividades, son de uso colectivo en lxs colaboradrxs de esta investigación, es decir, son referentes situados del conocimiento colectivo.

El trabajo de cuidados, trabajo fundamentalmente realizado por las mujeres de las comunidades, lo llaman “trabajo del hogar”, “hacer oficio” y/o “mantener”. El primer concepto se refiere a una idea general que involucra el trabajo de oficio y el de mantener, pues “hacer oficio” implica la limpieza de la residencia y de sus espacios compartidos, higiene de los lugares comunes y cocinar los alimentos para la familia, lo que involucra la distribución y administración de los recursos materiales y monetarios. El significado de “mantener” implicaba otorgarle atención y cuidado a miembros de la familia en alimentación, salud y afecto, siendo beneficiarios principales de este trabajo en casa lxs hijxs y la pareja y, si existe, también lxs miembros más vulnerables de la familia o el entorno cercano.

Al desagregar los diversos trabajos que realizan por sexo, vemos que las mujeres estarían representadas en un 38,3% del total de trabajos como: trabajo de hogar con un 26,3%, que implica todo lo que estamos llamando trabajo de cuidados; de hogar y venta 10,5%, que refiere a la presencia de actividades tanto de cuidados como de venta por menudeo; 1% hogar y pesca, que considera la actividades de cuidado y trabajo de pesca; 0,5 venta local establecido; y el los hombres en un 30,3% (14,4 trabajo de pesca, 9,1 jornal de campo, 0,5 renta para siembra, 0,5 venta local, 0,5 renta de campo, 4,3 trabajo salarial, 1,0 jornal y pesca).

Tabla 1
Trabajos más relevantes por sexo

Trabajos	Mujeres	Hombres
Trabajo de hogar	26,3%	
Pesca		14,4%
Hogar y venta	10,5%	
Hogar y pesca	1%	
Trabajo salarial		4,3%
Venta local	0,5%	0,5%
Jornal de campo		9,1%
Renta por siembra	0,5%	0,5%
Renta de campo		0,5%
Jornal y pesca		1,0%
TOTAL	38,8	30,3

Fuente: Elaboración propia

A lo expuesto se suman actividades de “rebusque”, como es la “comercialización por menudeo” de diferentes mercancías para lograr recursos monetarios (camarón, pescado, productos lácteos, alimentos de fabricación propia, entre los más frecuentes). Además, la organización comunitaria, desde hace poco más de 8 años según las colaboradoras, se ha ido constituyendo en un espacio de organización, ocupando cada vez más puestos de decisión en comités en salud, de educación, comedores comunitarios, organización contra las altas tarifas de luz, ente otras.

Figura 3
Vendedora

Fuente propia, (2013)

Todo lo cual requiere para su ejercicio una gran inversión de energía física y emocional, y una economía de los tiempos, que implica organización permanente de ellos. Cada día se inicia a las 5 de la mañana (aproximadamente) y culmina a las 23 o 24 horas, siendo muchas de sus actividades realizadas en paralelo, para optimizar el tiempo: algunas aún hacen tortillas a mano (implica lavar el maíz, molerlo y hacer la tortilla); preparar el fogón; lavar utensilios de cocina; hacer olla de café; hacer desayuno y servirlo; enviar a los hijos a la escuela; lavar ropa; limpiar y ordenar la casa; despulpar camarones, jaibas y/o desescamar el pescado.

Los tiempos para reuniones a veces son programados y otras de emergencia, voceadas por el altavoz de la comunidad (que es el medio de comunicación local de uso cotidiano). Por tanto, las reprogramaciones de los

tiempos personales son cotidianas. Ir al servicio de salud si algún miembro de la familia lo requiere. Acompañar a lxs más ancianxs de la familia a la clínica o hacer trámites (ir a buscar los apoyos de programas sociales, exámenes o control de salud). Hacer trámites administrativos en ciudades cercanas (al menos una hora de viaje en transportes rurales de frecuencia limitada). A lo que se suma la participación en la organización de la cual se puede ser parte y/o dirigente.

Todo esto son las actividades cotidianas de una mujer promedio en esas comunidades, lo que les implica organización y administración del tiempo para “cumplir” con las responsabilidades ante lxs hijxs, la pareja, la familia extensa, lxs amigxs, la comunidad y la institucionalidad.

Algunas de ellas salen a vender alimentos o acompañan al marido, al padre o al hijo a pescar. Llegando en la tarde si se van en la madrugada, o llegando en la mañana si salen durante la noche. Cualquiera de estas opciones implica que otra mujer de su familia, o una vecina, la cubra en los quehaceres de casa durante las horas que sale a realizar otras actividades laborales, e incluso pagarle a otrx para que asista a las reuniones o actividades de su organización. A veces también hay que pagar el día de trabajo por cuidar la casa (dado que quien hace el favor pierde un día de gestionarse sus propios recursos monetarios) o por alguna actividad en que no se pudo asistir (a modo de multa).

Una cita¹¹ de una pescadora refleja el “reconocimiento del trabajo de cuidados” como una sobre-exigencia hacia las mujeres. Dice¹²:

G: Es más pesado el trabajo de las mujeres porque es más pesado... yo también voy al agua (al mar) con mi marido y llego (a la casa) y... (Varias exclaman) ¡A hacer de comer!...

G: ellos llegan se bañan y ruun a la hamaca. ¿Ya hiciste la comida? (preguntan ellos). ¡Espérate ya te lo voy a hacer! (responden ellas). Sí, la hace uno, y luego lo despierta uno ¿pa'qué? para que se

11 Las siguientes citas fueron tomadas del análisis de discurso de los diferentes espacios conversacionales realizados durante el proceso investigativo con las comunidades referidas. Para análisis de datos textuales, usamos el programa Atlas.ti.

12 Todas las citas textuales que siguen corresponden al análisis de datos textuales realizada en el marco de la investigación realizada en el Istmo Costa de Chiapas, en el contexto de la investigación para el doctorado cursado entre el 2010 y 2015.

levanten a comer y vueeeelven a acostarse, y nosotras seguimos en friega, como se dice” (sesión grupal).

Figura 4
Cocinando



Fuente propia (2012)

Ellas no dejan de realizar el trabajo de cuidados para sus familias cuando realizan actividades para lograr retribución monetaria. Reconocen la exigencia que tiene el trabajo de cuidado, en tanto tiempo, energía y disposición para satisfacer tal variedad de exigencias, y también una valoración de las mujeres por su disposición y eficiencia en realizar tan largas y tediosas jornadas, dobles o triples, de trabajo. Pero es un trabajo que en sí mismo no se valora, es un trabajo que no es deseado ni se tiene orgullo de hacerlo si no se es mujer. Es decir, se asume que quién no realiza este tipo de trabajo ignora las exigencias físicas y emocionales que implica, y desde ahí justifica que no sea un trabajo reconocido ni valorado. Ellas deben ser “amas de casa” sin sueldo ni reconocimiento: cocineras, “señoras de la limpieza”, enfermeras, niñeras, educadoras, sexoservidoras y administradoras de recursos, y todo eso deben hacerlo en forma eficiente y con agrado. Además de ser responsables de la vinculación con la escuela, centros de

salud, organizaciones comunitarias e instituciones diversas. Entonces se preguntan:

¿Qué hace una mujer? (...) “sirve al hombre, cuida el dinero, ayuda a trabajar al hombre, cuida a los hijos y la casa... hasta la comunidad... y luego una se muere y no ha disfrutado nada” (sesión grupal).

Impresión fuerte y devastadora, pero que la cruzan con risas y bromas como para hacer leve la huella que esa toma de conciencia colectiva habría generado. No obstante, la valoración de las mujeres del trabajo de cuidados pasa por lograr la satisfacción de las necesidades de lxs otrxs. Esto implica que, si a sus hijxs los ve bien, contentos y con salud, “el trabajo está pagado”. Si a pesar de los esfuerzos no es así, entonces se cuestiona su rol materno o de esposa, hija, nieta, etc. Sin embargo, el trabajo de pesca y el trabajo dirigencial es valorado, aunque no es trabajo pagado, puesto que representa la prolongación del cuidado en tareas que han sido propiamente masculinas hasta hace unos años atrás, y que transcurren en el espacio público.

No obstante, se reconoce que es un trabajo “más pesado” que el de los hombres. Todo lo cual ha reforzado esta imagen de mujer “luchona”, como le dicen a las mujeres sobreexigidas. Ellas han ampliado su rol hacia el de “proveedoras”, desde la actividad de comercialización por menudeo que históricamente han mantenido y, a la vez, se han sumado a actividades que en estas comunidades han sido “propiamente masculinas”, como la pesca, la ordeña y la responsabilidad dirigencial, entre otras. Están en los discursos tanto de hombres como de mujeres esta misma apreciación.

Es decir, habría conocimiento y valoración del trabajo largo y arduo que realizan las mujeres en términos comparativos con el trabajo de los hombres, pero sin un proceso de apropiación que genere una praxis cotidiana distinta a las realizadas históricamente y, en consecuencia, esgrimiendo una relación de poder de dominación masculina maquillada con posibilidades de apertura. Un ejemplo notable lo presenta el uso de lo que llamaron “guante blanco”, que fue una estrategia que nos mostró una de las dirigentes de la organización comunitaria para desligarse del control de la pareja (masculina), sin enfrentarlo directamente, comprometiéndolo públicamente con su apoyo para ejercer el cargo al que estaba siendo nombrada, este no pudo más que aceptar. Lo que da cuenta de la ambigüedad de los procesos: por un lado, se muestra en el espacio público mucha participación

de las mujeres en las diversas organizaciones comunitarias, mientras que, en el espacio “privado”, las relaciones de pareja o familiares siguen funcionando con estereotipos de género y muchas veces de forma violenta.

Por tanto, vemos que coexisten estructuras con sesgos de opresión de género, pero “conciliadoras”, lo que refleja la siguiente cita:

V (un hombre dice): Pues si yo me llevo a mi esposa al mar, no queda nadie, y la que hace la comida es ella... Y viniendo, ya corre a cocinar, a limpiar... ¡a todo eso! Pues se complica más el trabajo de la pobre mujer (grupo de discusión mixta).

F (una mujer dice): Sería bueno que si vamos vivir juntos... entonces, si vamos los dos, nos desvelamos, venimos... pero tú también atiende a los niños, yo hago de comer y tú ayúdame a esto... para que sea equitativo. ¿La igualdad donde está quedando? Supuestamente está la igualdad de hombre y mujeres, pero acá... (¡No ha llegado! dice otra) (grupo de discusión mixta).

Lo que da cuenta de la doble y triple jornada laboral que mantienen estas mujeres de la costa a través de la absorción de la mano de obra, desde ese trabajo de captura como “ñeras” (compañeras de pesca) o en forma independiente, sumado al trabajo de cuidado que permanentemente realizan y el de organización comunitaria. Nos encontramos bajo una situación de explotación, en sentido general, no mercantil. Pues en la actividad de pesca artesanal de manglar nos enfrentamos a un trabajo que no tiene medios de producción, solo es extracción, captura y, en consecuencia, una extensión del trabajo de cuidados, en tanto que captura el alimento que elabora para ser consumido y fortalecer los cuerpos que ellas mantienen con su trabajo.

Figura 5

Pescadora en faena de captura de pescado y jaibas



Fuente propia (2012)

Reconocen en la cotidianidad los roles estereotipados de género, pues aún hay costumbres muy marcadas que impiden la participación de los padres en la crianza o en el cuidado, como el hecho de que muchos hombres no van a comprar tortillas, no toman en sus brazos a lxs niñxs, pues dicen que son “quehaceres de las mujeres”. Como, también, la costumbre de que una vez que llegan de pescar o de su trabajo se les reconoce el derecho a descansar, sabiendo que existe una pareja, una madre, una hija o una vecina disponible para servirle y en un espacio limpio y habitable; usos y costumbres imbricados en un machismo heredado y presente. Desde ese lugar, surgen las experiencias compartidas de violencias que todas las asistentes han vivido, en sus propios cuerpos y/o transgeneracionalmente.

A modo de cierre

La Economía Feminista crítica, que rompe y transita por un cuestionamiento profundo a este sistema-mundo heteropatriarcal capitalista, pone la Vida en el centro y, de este modo, podemos considerar que, al analizar el trabajo de cuidado en diferentes realidades situadas, podemos adentrarnos en los aspectos más controversiales de este sistema, que es la función central del trabajo de cuidado para este sistema biocida.

En este devenir, encontramos que en el trabajo de cuidados y trabajo “de paga” (como lo nombran en la costa de Chiapas) se confrontan los mismos espacios dicotomizados de la división sexual del trabajo, pues nos hallamos con hombres cuyo trabajo no es salarial, al igual que el de las mujeres, sino que es una relación mercantil a través de la venta de lo que llaman, en las comunidades referidas, “producto escama, camarón y jaiba”. En una lógica de circulación simple, donde también las mujeres venden tanto sus productos como los de captura, para lograr dinero que transfieren al mercado a través del consumo para satisfacer algunas necesidades del grupo familiar.

No obstante, la evaluación subjetiva que mantienen sobre su trabajo de pesca conserva una jerarquía de género respecto al trabajo de cuidado, a pesar de su “valoración”. Es decir, les permite valorar a las mujeres como eficientes y eficaces en sus tareas (las reconocen como mujeres “luchonas”, sacrificadas y ellas también se identifican en ese lugar), pero no implica la posibilidad de alterar o reestructurar el ejercicio de las relaciones de poder cotidianas, pues el valor-tiempo del propio trabajo de cuidado no se considera “valorable” en el sentido de un trabajo socialmente digno para todxs, independientemente del género. Por lo que se mantiene el estatus psico-social y económico del trabajo productivo por sobre el reproductivo o de cuidados.

Entonces, lo que se ha evidenciado es que, a pesar de que tanto hombres como mujeres logran situar el trabajo de cuidados y trabajo productivo en un mismo nivel de importancia para la sostenibilidad de la vida, situación deseable para un contexto hetero-patriarcal, finalmente lo que efectivamente se valora es la sobreexplotación de las mujeres en tanto multi-ejecutantes de roles en triples jornadas laborales (trabajo en pesca y/o venta, trabajo de cuidados, trabajo comunitario), lo que exige concentrar energía en la administración de los tiempos para la satisfacción de las necesidades de otrxs

y, en consecuencia, negarse a sí mismas en tanto sujetas con necesidades, deseos y proyectos propios.

Todo lo anterior redunda en un constante desgaste físico y emocional, vivenciando malestar psicológico o más de algún trastorno psicossomático, que se ha logrado naturalizar a través del tiempo, pero que solo se logra acallar con el apoyo de la farmacología (autoindicado o no) y de los servicios de salud, a través del uso constante de antidepresivos y benzodicepinas.¹³

La mantención justificada de este tipo de sobreexplotación se ha logrado gracias a que a las mujeres se le imprimió “el amor romántico” como fuente de valor de intercambio con estas tareas rutinarias y agotadoras, y se les impuso el *corset* moral de la “buena madre” y “buena esposa” como elementos identitarios del ser mujer, bajo condiciones de sobreexplotación. En este sentido, ser mujer “luchona”, en esta realidad situada, implica estar definida hacia la satisfacción de las necesidades de lxs demás, hacia la posibilidad de lograr que los recursos escasos permitan mantener a la pareja, la familia y la comunidad desde la alimentación, pasando por el cuidado físico, de convivencia relacional, hasta lo afectivo, para que la comunidad siga existiendo. Por ello, se dice que aquello que ustedes llaman amor es trabajo explotado (parafraseando a Silvia Federici).

La “ética reaccionaria del cuidado” promueve este sacrificio por los otrxs basado en principios de esencialismos biologicistas y estereotipos de género. Ubicándose en la unidad básica del capital, que es la familia, y esta disposición permanente a otrxs por amor, sirve al capital para mantener invisible la tensión entre capital y vida. En definitiva, es una coerción obligatoria para hacerse cargo de los desperfectos que el sistema capitalista ha generado.

El trabajo de cuidados y de venta que estas mujeres chiapanecas realizarían, las convertirían en trabajadoras autónomas o autogestionadas, y también autoexplotadas en sentido general, no mercantil, dado que con medios de producción propia o de otrxs extienden su trabajo de cuidado para convertirlo en valor de cambio. No obstante, la ganancia de ese trabajo se transforma en bienes para satisfacer alguna necesidad familiar, es decir, autosubsistencia que transfiere a lxs que cuida, siendo ella misma la que otorga los medios de producción.

13 En estos contextos, la depresión y el uso de benzodicepinas es constante, además de malestares estomacales de cualquier tipo.

Interesante es notar que esta situación de vida no es ajena solo a esta localidad, pero nos sirve de ejemplo fáctico, pues no basta que en el espacio público exista reconocimiento y valoración del trabajo de cuidado si no tiene coherencia en el ámbito de lo que aún llamamos “lo privado”, “lo personal”. En tal sentido tiene aún vigencia lo que nos decía Kate Millet a fines de la década de 1960: que “lo personal es político” y, por otro lado, que el llamado contrato sexual ocurre en la microfísica del poder que transcurre día a día en cada relación humana.

El análisis desde los trabajos de cuidados nos permite darnos cuenta de la crisis multidimensional que estamos viviendo y las consecuencias en la vida cotidiana, fijándonos en las condicionantes que lo rigen y lo sostienen en un sistema-mundo hetero-patriarcal capitalista, que funda en su interior la crisis misma. Por lo que hoy día no se trata de mejorar en un factor la sociedad, ni una simple paridad, sino en intervenir el modelo completo, que se ha basado en la sobreexplotación de un ejército de supernumerarias que se han sobre-explotado con dobles y triples jornadas laborales para que este sistema se sostenga.

En consecuencia, un proceso de cambio hacia la redistribución de las responsabilidades sobre las tareas asignadas al trabajo de cuidados, tanto a nivel familiar, comunitario e institucional, debería pasar por un cambio en la valoración psicosocioemocional del trabajo de cuidados, es decir, un cambio civilizatorio profundo. Ese tiempo-valor del trabajo de cuidados hay que reconocerlo como vital, esencial para la Vida en su compleja totalidad. Asumir los cuidados como una responsabilidad colectiva para la Vida, en mayúscula, creando diferentes estrategias para que esas exigencias vitales se redistribuyeran en todos los niveles de la sociedad, pasa a ser una necesidad imprescindible de cambio estructural, que garantice la equidad en el sentido amplio y la re-valoración de lo básico para la construcción de esa otra Vida posible, que es la comunidad, el trabajo de cuidado y la tierra.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga Barragán, A., Bilhault, A. G., Cubillos Álvarez, N., Ch. Enith Flores, González Guzmán, K. V., Olivera Bustamante, M. M. y Pérez Orozco, A. (2017). Economía Feminista emancipatoria: construyendo-nos desde Abya Yala y España. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 46 (Segunda Época). CLACSO.
- Agenjo, A. (2021). *Economía Política Feminista: sostenibilidad de la vida y economía mundial*. Colección Economía Inclusiva de FUHEM Ecosocial. Ed. Catarata.
- Archetti, E. (2017). Presentación a La organización de la unidad económica campesina de Alexander V. Chayanov. En *Antología esencial* (pp.47-60). CLACSO.
- Bango, J. (2020). *Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19: hacia sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1c41fa60-37ab-4f2f-80a6-3e15320aa08e/content>
- Bartra, A. (1982). *El comportamiento económico de la producción campesina*. Universidad Autónoma Chapingo, Dirección de Difusión Cultural, Departamento de Sociología Rural.
- Berger, S. (2010). Economía Feminista y Crisis desde América latina. En A. Girón (Coord.). *Crisis económica: una perspectiva feminista desde América Latina*. CLACSO.
- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (Eds) (2011). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Edición La Catarata.
- Comunidad Mujer (Marzo 2017). Mujer y trabajo: Uso del tiempo y la urgencia por compartir las tareas domésticas y de cuidado. *Boletín* 38. https://comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2022/04/BOLETIN-38-marzo-2017-baja_vf.pdf
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de moebio* (45), 253-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>
- Cubillos Álvarez, N. (2015). ¿Economía feminista de la ruptura como eje y posibilidad emancipatoria? *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, (45), 69-82. Sello editorial Filosofi@.cu. Instituto de Filosofía de Cuba.

- Curiel, O (2007). La Crítica Poscolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antirracista, *Revista Nómadas*, (26), 92-101. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central.
- Derrida, J. (1989). *El lenguaje y la diferencia*. Editorial Anthropos.
- Federici, S. (2019). Comunes y comunidad ante las desposesiones del neoliberalismo. En N. Quiroga Diaz y P. Dobrée (Comps), *Luchas y alternativas para una economía feminista emancipatoria* (pp. 49-62). CLACSO.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario Críticas feministas al marxismo*. Traficante de Sueños.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y lucha feminista*. Traficante de Sueños.
- Federici, S. (2011). *El Calibán y la bruja: mujer, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-49
- Hewitson, G. (1999). *Feminist Economics: Interrogating the Masculinity of Rational Economic Man*, Edward Elgar Pub.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Maruani, M. (2002). *Trabajo y empleo de las mujeres*. Editorial Fundamentos.
- Marx, K.. (1976). *El Capital*. Libro primero. Grijalbo.
- Oxfam (2018-2019). *Informe thematic de desplazamiento global*. https://www.oxfamintermon.org/es/publicacion/Informe_tematico_de_desplazamiento_global_218_201
- Oxfam (2023). *Informe paralelo 2023 sobre financiación climática*. <https://www.oxfam.org/es/informes/informe-paralelo-de-2023-sobre-financiacion-climatica>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Universidad Autónoma de México.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.

- Pérez Orozco, A. (2011). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la Vida. *Investigaciones Feministas*, 2, 29-53. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38603
- Pérez Orozco, A. (2005). Amenaza de Tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, (5), 8-37. <https://www.revistaeconomicacritica.org/index.php/rec/article/view/388>
- Picchio, A. (2005). La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida. En G. Cairó i Céspedes y M. Mayordomo (Comps.), *Por una economía sobre la vida. Aportaciones desde un enfoque feminista* (pp. 17-34). Icaria.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

La “locura por publicar” en la Universidad del siglo XXI

The “madness to publish” in the University of the 21st Century

Recepción: 14 de noviembre de 2023 / Aceptación: 18 de marzo de 2024

Gonzalo Salas¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.790>

Licencia CC BY 4.0.

Resumen

La Universidad del siglo XXI ha cambiado radicalmente sus prácticas y ha dejado de ser ese espacio que reflexiona, debate y cuestiona a la sociedad en la cual vivimos. Las y los académicos hemos tenido que cambiar nuestras prácticas para sumergirnos en un modelo que prioriza la adjudicación de fondos externos y la publicación de artículos indexados en las bases de datos Scopus y Web of Science, que sostienen la supervivencia de la Universidad en los diversos rankings que evalúan su desempeño. El presente artículo contribuye a la reflexión de tan solo una parte de esta situación que tiene a las distintas universidades sumidas en la inopia intelectual, por lo que realizar un adecuado diagnóstico de esta situación es el primer paso para el cambio. Se utiliza el concepto “la locura por publicar” ya que simboliza el entramado actual en la Universidad del siglo XXI que necesita cambios urgentes para cuidar el ethos y la integridad científica de su comunidad.

Palabras clave: universidad; publicaciones científicas; integridad científica;
Scopus; Web of Science

¹ Profesor Adjunto, Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Avenida San Miguel 3605. Autor de correspondencia. Código postal: 7820436. Correo electrónico: gsalas@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

Abstract

The University of the 21st century has radically changed its practices and has ceased to be that space that reflects, debates and questions the society in which we live. Academics we have had to change our practices to immerse ourselves in a model that prioritizes the awarding of Grants and the publication of articles indexed in the *Scopus* and *Web of Science* databases, which sustain the survival of a University in the various rankings that evaluate its performance. This article contributes to the reflection of only a part of this situation that has the different universities submerged in intellectual inopia, so that making a proper diagnosis of this situation is the first step for change. The concept of "the madness to publish" is used because it symbolizes the current framework in the University of the XXI century that needs urgent changes to take care of the ethos and scientific integrity of its community.

Keywords: university; scientific publications; scientific integrity; Scopus; Web of Science

El fragor de las disquisiciones sobre el conocimiento ha cambiado radicalmente. La universidad como institución se creó en la Edad Media, aunque los diversos saberes han estado presentes desde las civilizaciones remotas de diversas formas, por ejemplo, en el marco del teatro o la escuela. La palabra *Universitas* que deriva de *Universum* –totalidad– fue posiblemente creada por Cicerón y tuvo originalmente dos sentidos: el primero relacionado a la comunidad de maestros y estudiantes –*Universitas Magistrorum Et Scholarium*– y el segundo a la institución en que se reunía todo el saber –*Universitas Litteratum*– (Chuaqui, 2002), la que fue pensada como un centro de instrucción para toda la sociedad.

Si bien la universidad ha ostentado desde sus inicios un lugar cardinal en la discusión de los saberes, no siempre ha sido el espacio de investigación tal y como la conocemos en el siglo XXI. Las primeras universidades existieron desde mucho antes que se instalara la ciencia moderna. Estas se remontan al año 982 de la era actual con la creación de la *Universidad de Tombuctú* en África Occidental, en lo que hoy consideramos Mali. Las primeras universidades europeas se crearon en Bologna, París y Oxford, en el marco de siglos de teocracia. El *Studium de Bologna* fue un espacio donde inquietaron las leyes como reguladoras de la vida; en París importó el hombre y su relación con Dios; y finalmente Oxford fue uno de los primeros centros de estudios científicos, aun cuando la mayoría de las investigaciones estaban prohibidas por ciertos sectores de la iglesia (Gómez García, 1986; Moncada, 2008).

Por su parte, la universidad latinoamericana se fundó en base a los modelos españoles de Salamanca y Alcalá de Henares, que inspiraron la fundación de las universidades en esta parte del mundo. El latín fue el idioma por excelencia y requisito de ingreso para cualquier facultad. La primera universidad instituida por los españoles fue la *Universidad de Santo Tomás de Aquino* en Santo Domingo, en 1538, aunque las universidades en Lima y México tuvieron mayor jerarquía (Tünnermann, 2003). En Argentina, la *Universidad Nacional de Córdoba* se fundó en 1613 y en Chile la *Universidad de San Felipe*, fundada en 1747, fue la antecesora de la Universidad de Chile (Medina, 1928). A modo general, las primeras universidades poseían una organización compuesta por cuatro facultades: Filosofía, Derecho, Medicina y Teología, lo que tenía sellos diferenciadores según los contextos, carácter y las complejidades de cada casa de estudios.

Más allá de las diferencias propias de cada institución, la universidad ha sido el lugar donde reflexionar, cuestionar y construir las sociedades en las que vivimos. Esas cuestiones han dado lugar a una serie de procesos que permiten analizar la forma en que los seres humanos habitamos y nos relacionamos con las cuestiones fundamentales de la vida. La universidad funcionó por muchos años mediante concesiones de una autoridad en la misma catedral o instituciones análogas y muchas escuelas monacales o episcopales se transformaron en facultades donde se podían obtener títulos. Recién desde el siglo XIII es que un doctor de Bologna o París podía enseñar en cualquier lugar del mundo (Moncada, 2008).

Por su parte, la universidad en Latinoamérica ha cambiado en la medida que el *Zeitgeist* y la sociedad han tenido nuevas solicitudes para ella, y también en la medida en que cada República ha logrado mayor autonomía e independencia. De esta forma, han nacido una serie de reformas educativas que han laicizado y secularizado a una gran parte de ellas, rompiendo con la estructura de cánones del medioevo. Otras reformas han tenido que ver con entregar mayor democratización y participación de la comunidad. En este sentido, no todas las reformas han venido desde arriba, ya que sin lugar a dudas la más importante en nuestras latitudes, la de Córdoba en 1918, vino desde sus propias bases, los intelectuales de la sociedad, los intelectuales de la misma universidad y los propios estudiantes, movimiento que fue un experimento de democracia y posibilitó el ascenso de nuevos sectores sociales, donde el pueblo queda representado por los claustros y se comienza a escribir el *demos universitario* (Suasnábar, 2009). Es importante

referir que este breve artículo no pretende analizar dicha reforma y menos la historia de la universidad propiamente tal, ya que para eso existe una amplia literatura (Moore, 2019; Perkin, 2007; Ruegg, 2003), aunque sí sirve como pretexto para aguzar los sentidos y no olvidar que movimientos como el de Córdoba han sido cruciales para repensar la universidad y sus implicancias en los amplios marcos culturales en los que desarrolla su misión.

Ferrari y Contreras (2008) son enfáticos al argumentar que la universidad latinoamericana se ha orientado en general hacia la docencia, la que además –agregan– no es de buena calidad y la investigación es insuficiente e incluso inexistente. Aquello es, al menos, cuestionable al día de hoy, ya que en las últimas décadas el auge del posgrado y la importancia de acreditar la investigación han generado sellos diferenciadores, aunque no siempre de calidad. De todas formas, la realidad es muy variopinta y existe una gran diferencia en los diversos países de Latinoamérica, como también realidades muy diversas en el análisis interno de un solo país. México, Brasil, Argentina, Chile y Colombia tienen un desarrollo disímil a otros países como Honduras, Nicaragua o Guatemala en Centroamérica, o bien Bolivia y Paraguay en América del Sur. Sin embargo, como mencioné anteriormente, también en México como en Argentina o Chile existe mucha diferencia en la realidad de cada proyecto universitario.

A modo general, para que una universidad pueda acreditarse en investigación debe disponer de investigadoras e investigadores que publiquen artículos científicos indexados en Scopus y Web of Science, cuestión que para las universidades pequeñas y algunas de tamaño medio es difícil de lograr, ante lo cual las instituciones deben desarrollar una serie de estrategias para poder cumplir con dichas metas porque de otra forma solamente pueden mantenerse como universidades docentes, ante lo cual pierden recursos económicos por no lograr el estatus de universidad compleja –acreditada en materias de investigación–. Por cierto, ese es solo uno de los indicadores; sin embargo, es parte de la carta de navegación fundamental. Otro indicador tiene relación con contar con Programas de Doctorado –idealmente acreditados– y que sus investigadores adjudiquen proyectos de investigación científica –grants– mediante fondos del estado, cuestión muy naturalizada en el caso chileno. Siguiendo la misma línea, el panorama de los doctorados exige que, para acreditarlos, deban pasar una serie de filtros importantes, como por ejemplo que cada académica o académico cumpla con un mínimo de publicaciones indexadas a las citadas databases, y haya adjudicado al

menos un *grant* en los últimos cinco años como Director o Investigador Responsable². En torno a las publicaciones, los criterios y sus especificidades dependen de los análisis que realiza cada disciplina a través de sus grupos de evaluación, los que si bien intentan buscar desarrollos de calidad, en algunas ocasiones terminan por excluir a una serie de buenas académicas o académicos que no cumplen con dichos estándares. En este sentido, es importante disponer de un equilibrio. Los criterios deben existir ya que la calidad está puesta en juego. No es poco frecuente ver doctorados creados en universidades solo por el negocio que ello implica y sin una acreditación seria se cae fácilmente en aquello, y es así como vemos pasar por las redes sociales ofertas de programas sin ningún sello de calidad.

Un carrusel de arrogancias y los rankings universitarios

Luis Ramírez, profesor jubilado de la Universidad Católica del Maule, planteó en su discurso de despedida de la universidad que las relaciones académicas están enmarcadas en un *carrusel de arrogancias*, donde académicas, académicos y autoridades mantienen formas de relación que entorpecen y menoscaban las confianzas. La carrera académica —lo dice su nombre— está circunscrita a un velocímetro contra el tiempo, donde quien más produce es mejor evaluada o evaluado, sin importar la calidad de la investigación y menos aún lo referente a su docencia. Esa arrogancia se levanta con mayor fuerza en la época que vivimos donde los rankings universitarios fomentan la competencia a una escala sin límites. Estos son un fenómeno de larga data que se remontan al siglo XIX, específicamente en la década de 1870 (Stuart, 1995); sin embargo, la intención de clasificar instituciones con un fundamento basado en la calidad fue propuesta por James Mc Keen Cattell en 1910 para evaluar la pertenencia o afiliación de los científicos más importantes del orbe. Esta cuestión se mantendría hasta la actualidad, aunque es desde los años 80' del siglo pasado cuando en Reino Unido proliferó una combinación de indicadores de carácter “objetivo” para evaluar el desempeño general de las instituciones de educación

2 Por supuesto que los detalles de estas situaciones dependen de cada país. En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación presenta una serie de orientaciones individuales y otras colectivas. A su vez, ha elaborado una circular de referencia en torno a la interpretación de los criterios para la acreditación de programas de postgrado (CNA-DP000768-23), la que flexibiliza varios asuntos, lo cual es un buen paso, ya que surge de la experiencia y práctica misma de los procesos de acreditación.

superior (Martínez Rizo, 2011), lo que se ha acentuado en el siglo XXI ya que estos son desgraciadamente usados como herramientas de marketing para influir en la percepción de calidad en la comunidad. La mayoría de estos rankings tienen dificultades al momento de pasar por una exhaustiva revisión metodológica, por lo que se debe analizar cuidadosamente que es lo que miden para comprender realmente su significado y utilidad.

Personalmente, creo que los rankings son muy útiles ya que sus datos nos muestran evidencias de relevancia para analizar a las instituciones, los programas, las revistas, etc.; sin embargo, solo pueden ser un indicador más y no el centro de cualquier análisis. El neoliberalismo promueve la competencia sin límites con la intención de segmentar y eliminar todo proyecto académico que no funcione con las normas establecidas por las universidades dominantes de cada país, que a su vez siguen a las *Big Universities* a nivel mundial. La mayoría de estas casas de estudios pertenecen a los países del G7 –Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido–, que son los países más industrializados del orbe, donde habría que agregar a Países Bajos dada la prominencia de Elsevier, que es una de las mayores editoriales de literatura científica en el mundo, que entre sus principales productos se encuentra Scopus, que cuenta 27.955 revistas incluidas en su database (revisión en Scimago con fecha 12 de abril 2024).

Cuando Eugene Garfield creó el *Institute for Scientific Information* –ISI– en 1960, en base a su propuesta de sistemas de creación de citas (Garfield, 1955), no tuvo en mente rankear a las y los investigadores, sino proveer un sistema que evitase citas fraudulentas y, al mismo tiempo, disponer del comportamiento de la ciencia en sus diversas facetas. En este sentido, los índices son completamente útiles si están correctamente concebidos y descifrados. Sin embargo, gran parte de estos resultados han propiciado cambios en las políticas de investigación y desarrollo –I+D– en los distintos países y su política de financiación de *grants* y otros incentivos asociados que terminan usurpando la creatividad, el desarrollo y promueven una competencia en la que se debe luchar por sobrevivir en el sistema.

Las académicas, los académicos y la “locura por publicar”

La velocidad del trabajo académico exige que las y los académicos sean capaces de trabajar en un nivel de multitarea que implica realizar una importante cantidad de cursos en el grado y posgrado, realizar gestión universitaria y fundamentalmente publicar en revistas de corriente principal. Este último punto va asociado al título de este manuscrito, el que se denominó “la locura por publicar”, cuestión que es naturalizada para algunos y desnaturalizada para otros (Salas, 2017, 2019). Esta desnaturalización ocurre en todos los grupos etarios, aunque principal, aunque no exclusivamente, en académicas y académicos seniors que acostumbrados a publicar libros o artículos en revistas universitarias no indexadas deben “subirse al carro” de las exigencias de la universidad del siglo XXI que exige publicar en revistas de corriente principal, con cada vez mayor impacto.

Académicas y académicos han debido aprender y transformarse en escritores, dado que los resultados de la investigación se expresan en letras y la cocina de la escritura (Cassany, 1998) es otro eslabón que debe desarrollarse con suma prolijidad. En este sentido, ser un buen escritor es fundamental dado que los resultados de la investigación deben ser sometidos en revistas científicas que evaluarán no solo los contenidos, sino la forma en que estos se expresan.

La célebre frase ¡Publish or Perish! –publica o perece–, se está complejizando cada vez más para transformarse en un ¡Publish or Publish! –publica o publica–, ya que ni siquiera existe la opción de perecer en el sistema. Solo a modo de ejemplo, quienes obtienen becas para realizar su doctorado en el extranjero terminan a su regreso liados por el doble de tiempo de retribución al país y/o a la universidad que permitió su salida, lo que si bien es parte de su contrato –lo que nadie está obligada u obligado a firmar–, las reales posibilidades de encontrar trabajo y las condiciones no son las óptimas, más cuando la investigación en las universidades extranjeras en el primer mundo dispone de otros entornos, se dispone de recursos, laboratorios y principalmente el tiempo garante necesario para desarrollar el trabajo de investigación. ¡La precarización, es por lo tanto, muy amenazante!

Con todo este panorama, una de las formas que la universidad está realizando para generar un nuevo estatuto académico consiste, fundamentalmente, en separar su planta en un track de investigadores y un track docente, lo que es una clasificación adicional al escalafón clásico de Profesor

Titular, Asociado, Asistente e Instructor, lo que implica un continuo proceso de desarrollo y actualización del rol académico en sus distintos ámbitos. Separar, ahora, la planta en docente e investigadora sería algo interesante si el ethos estuviera presente en los tomadores de decisiones –autoridades, jefaturas, etc.–; sin embargo, la realidad es que implica acciones concretas para desvalorizar la planta docente y enaltecer a la planta investigadora. Todo aquello es una paradoja inevitable y genera una gran enemistad porque las universidades –al menos en Latinoamérica– se subsidian fundamentalmente por el ingreso de sus estudiantes, quienes ya no tienen acceso a las y los “investigadores”, porque se supone que están –estamos– realizando cosas más importantes que hacer docencia. Al mismo tiempo, las y los docentes, con tanta actividad en aula, no tienen oportunidades y menos tiempo de realizar investigación.

El mal uso de los rankings, el acceso a *grants* y el prestigio de la universidad debe ser protegido, lo cual es entendible, aunque alguien tiene que hacer algo, ya que gran parte de estos cambios tienen directa relación con que el sistema crece, pero no así sus recursos. Siguiendo en el caso chileno, la cantidad de proyectos FONDECYT adjudicados –principal instrumento de la ciencia por parte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo– no recibe un incremento significativo de recursos pecuniarios, aunque cada vez es mayor el número de postulaciones, con lo cual el acceso se hace cada vez más arduo –y una competencia sanguinaria– para las y los investigadores. Como parte de la autorregulación del mismo sistema, los criterios para calificar adquieren mayor complejidad –aunque dependen de los criterios elaborados por cada grupo de evaluación– e, incluso, la admisibilidad exige que las y los investigadores publiquen en revistas de mayor impacto, lo que hace que solo unos pocos tengan acceso, es decir, quienes están totalmente inmersos en el sistema, generando un círculo vicioso en el cual solamente un grupo muy selecto puede acceder a dichos financiamientos para la investigación. Hago la crítica ya que soy parte del sistema y me parece necesario debatir esto desde mi posición, ya que también valoro varias políticas que se encuentran muy bien organizadas y tienen amplias posibilidades de desarrollo. En este sentido, las becas de doctorado (ANID) siguen un cuidadoso protocolo y las tasas de aceptación³ son muy positivas.

3 El año 2023, para la Beca de Doctorado Nacional, se recibieron 2.440 postulaciones, de las cuales 2.142 fueron declaradas admisibles, 298 fuera de bases y 900 seleccionados (Panel Interactivo ANID. Resultados del Concurso de Doctorado Nacional).

Mis colegas de otros países latinoamericanos me plantean lo positivo de nuestro sistema de ciencia y tecnología, y no dejan de tener razón; sin embargo, no por eso el sistema debe estancarse en su crecimiento y sigue con el desafío de continuar añadiendo cuestiones referentes a la integridad académica.

De esta forma, solo un grupo menor de académicas y académicos tenemos la posibilidad de mantenernos en el sistema publicando en revistas indexadas, dado que trabajamos con co-investigadoras/es, tesistas, personal técnico y de apoyo, lo que genera mayores posibilidades y réditos a la hora de publicar. Adicionalmente, existen recursos para trabajar con servicios de apoyo a los autores como por ejemplo: corrección de artículos, traducción, formateo, video resúmenes, pago del APC, entre otros. Por supuesto, existen excepciones, ya que también hay académicas y académicos que sin fondos logran hacer maravillas por sus capacidades, talento y conocimiento del sistema. Hay que ser justos, la mayoría nos hemos ganado aquellos espacios con trabajo, pero también existe un grupo grande de académicas y académicos que aun cuando luchan de sobremanera para calificar, la situación se les torna muy pedregosa, ya que los grupos de evaluación que crean las normativas ponen barreras difíciles de superar. Los obstáculos están a la vista y es necesario realizar cambios de fondo.

La colaboración científica y su importancia

Ya que utilizamos la palabra calificar, otro de los espacios de desarrollo académico es la pertenencia a los claustros doctorales, es decir, para ser profesor de un Programa de Doctorado y, más específicamente, dirigir tesistas se necesita disponer cada vez de una mayor cantidad de requisitos y este escenario se hace inviable sin la capacidad de establecer redes de colaboración científica sostenidas en el tiempo.

La bibliometría ha demostrado que la colaboración es crucial para poder realizar una producción extensa y de mayor calidad. Desde los años '80 se han creado indicadores que miden dicha actividad. Estos son el índice de colaboración (Lawani, 1981) y el grado de colaboración (Subramanyam, 1983). Ambos índices aumentan considerablemente conforme nos acercamos a la época actual y aunque cada disciplina tiene sus propias peculiaridades, sería ilógico siquiera pensar que los campos de *filosofía*, *literatura* e *historia* van a tener el mismo comportamiento que *física*, esto solo por

mencionar a las disciplinas que se encuentran en extremos opuestos en torno a la colaboración. Esto lo menciono porque el trabajo en las tres primeras disciplinas presenta escasas colaboraciones, ya que el trabajo es por naturaleza más solitario, en contraste a la física donde los artículos pueden superar los 100 o 150 autores fácilmente. El problema de estas diferencias es que muchas veces las políticas públicas no consideran estas variables y hacen que el sistema sea injusto.

La colaboración también puede ser de carácter nacional –interna y externa– e internacional. La colaboración internacional presenta mayores posibilidades de acción y es mejor evaluada e, incluso, posibilita mejoras en el impacto de los artículos, lo que se detecta a través del alza de las citas (Leydesdorff et al., 2019). Esto es crucial, ya que en este contexto de “locura por publicar”, la colaboración facilita los esfuerzos al disponer de equipos donde cada autor tiene un lugar de acuerdo a sus competencias. La posibilidad de trabajar con un equipo internacional es bien valorada por las revistas y sus editores –en el entendido que existen diferencias entre las disciplinas–, que necesitan de forma urgente que sus artículos sean altamente citados, y que puedan disponer de citas de forma temprana, ya que está demostrado que la vida de los artículos –Article life– no es eterna. Las revistas evalúan indicadores como el índice de inmediatez –mide la frecuencia con que se cita un artículo de una revista en el mismo año de su publicación– y el reconocido Factor de Impacto (IF) –medida del número de veces que se cita un artículo publicado en una revista. El IF, sin embargo, puede ser manipulado de distintas formas por las editoriales, por ejemplo a través de las autocitas, manipulación de citas a través del proceso de revisión de pares, aunque tengan tenue relevancia para el contexto del artículo, o lo que hacen muchas grandes editoriales, sugieren la presencia de algunos artículos en sus plataformas (López-López, 2018).

El índice *h* y otros fenómenos de la actividad científica

A propósito de lo anterior, la productividad científica y las críticas vinculadas al IF, es que han surgido otras métricas las que han intentado visualizar diversas formas de evaluar el trabajo de las/los investigadores y de las revistas. En este contexto, se creó el *Índice h* con la finalidad de cuantificar la actividad científica individual, mediante el cual se busca un balance entre el número de publicaciones y las citas a estas, lo que se

realiza mediante una fórmula que indica un *Índice h*, si el h de sus N_p trabajos recibe al menos h citas cada uno y los otros (N_p-h) trabajos tienen como máximo h citas cada uno (Hirsch, 2005). El presente índice también es extraído de forma predeterminada por los algoritmos en las bases de datos Scopus y Web of Science, misma situación que se repite en Google Scholar. El número variará en función de las citas que reciban los trabajos de una autora o autor en cada una de estas plataformas. Dicho índice ya se encuentra instalado en la cultura científica y también se está utilizando para medir la actividad de las revistas, en las cuales existe una relación lineal entre su h y el tamaño de la revista: cuanto más grande es la revista, más probable es que tenga un alto h (Barendse, 2007).

Al mismo tiempo otras bases de datos de acceso abierto como Research Gate (RG), poseen sus propias métricas. RG tiene 25.000.000 de usuarios (septiembre 2023) y ha aportado de forma significativa a la democratización del conocimiento permitiendo descargar artículos y libros, además de seguir y estar en contacto con investigadoras e investigadores de todo el mundo. Dispone una plataforma vinculada a oportunidades de trabajo y utiliza diferentes indicadores de medición de la actividad científica. El más cuestionado fue el desaparecido RG Score que tuvo la pretensión de medir la “reputación científica”, aunque no fue lo suficientemente claro para explicar el método con el cual se realizaba dicho cálculo. En palabras de Orduña-Malea et al. (2016), tampoco medía lo que pretendía medir. El tema es que si bien Research Gate tiene diferencias respecto a su modelo con Sci-Hub –creado por Alexandra Elbakyan, científica de Kazajistán–, ambas han sido y están demandadas por los grandes grupos editoriales. En la actualidad, Sci-Hub ha desarrollado una base de datos con 88.343.822 artículos de investigación y libros de libre acceso, para que cualquiera pueda leerlos y descargarlos con un solo click (fecha de revisión noviembre 2023). Estos dos proyectos son muy valorados por una parte de la comunidad de científicas y científicos, dado que no se requiere costo alguno y se vulnera el “carrito de compra”. Sci-Hub, ha planteado una guerra a la industria editorial y sus malas prácticas, en vías de buscar un acceso abierto total a la ciencia, cuestión de amplia relevancia en la actualidad. El debate es amplio y de compleja resolución. Lo relevante aquí es que las publicaciones científicas se han convertido en un negocio enorme, el que está siendo cuestionado. Un artículo firmado por la cátedra libre CPS de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina, plantea la siguiente pregunta: ¿por qué la comunidad científica mantiene un sistema que lucra con el conocimiento y el trabajo de

los científicos sin un aporte evidente a la sociedad? Para ello, argumentan que seis grandes editoriales y cinco de ellas privadas con fines de lucro controlarían el 50% de las publicaciones científicas indexadas recibiendo grandes márgenes globales de ganancia (Universidad Nacional de La Plata, 2018), cuestión insostenible en una universidad que tiene mucho por hacer y decir, pero que lamentablemente ha caído en la inopia intelectual.

En el cierre

Como he mencionado al inicio, la historia de la universidad no fue ni tuvo las dinámicas que conocemos hoy. En el modelo neoliberal y en su escala de jerarquías, la investigación ocupa el primer lugar relegando a la docencia a un lugar secundario, por lo que se necesita buscar los equilibrios necesarios para cuidar ambas misiones de la universidad. Las y los académicos son contratados en función de sus capacidades para llevar a cabo proyectos científicos y son recompensados por su capacidad de investigación y productividad (Albatch, 2011). Gran parte de la investigación se lleva a cabo con financiamiento y patrocinio de fuentes no universitarias (Albatch, 2009, 2013). La situación de competencia exacerbada en la que vive la academia está generando, incluso, comportamientos corruptos en las comunidades de investigadores (López-López, 2018) y problemas en la salud mental del profesorado y estudiantes. Es importante, por lo tanto, repensar esta "locura por publicar" que está vulnerando a la academia en general e, incluso, haciendo cuestionar la autoría real de los trabajos. Ya mencionamos casos extremos, por ejemplo *física*, que despunta y tiene una desorbitada cantidad de autores en sus trabajos –sobre este asunto no están exentas otras disciplinas–, lo cual es un síntoma inequívoco de que todavía hay mucho por cambiar. En todo este panorama está la integridad académica, que debe ser el pilar fundamental que guíe, revise y discuta las prácticas actuales en una universidad desesperada por subir puestos en una carrera en la cual necesita mantener su lugar o bien, si está abajo o en la medianía, seguir subiendo en los rankings y, para ello, debe seguir al pie de la letra las reglas del juego.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asia Pacific Education Review*, 10, 15-27. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9000-9>
- Altbach, P.G. (2011). The past, present, and future of the research university. En P. G. Altbach y J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence: The making of world-class research universities* (pp. 11-30). World Bank.
- Altbach, P.G. (2013). Advancing the national and global knowledge economy: the role of research universities in developing countries. *Studies in Higher Education*, 38(3), 316-330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773222>
- Barendse, W. (2007). The strike rate index: a new index for journal quality based on journal size and the h-index of citations. *Biomedical Digital Libraries*, 4, art. 3. <https://doi.org/10.1186/1742-5581-4-3>
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Lumen.
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(6), 563-565.
- Ferrari, C. y Contreras, N. (2008). Universidades en América Latina. Sugerencias para su modernización. *Nueva Sociedad*, 218, 23-38.
- Garfield, E. (1955). Citation Index for Science. *Science*, 122(3159), 108-111. <https://doi.org/10.1126/science.122.3159.108>
- GómezGarcía, M.N. (1986). Las primeras Universidades Europeas. Anotaciones sobre sus características diferenciadoras. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 11-22. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10340>
- Hirsch, J. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(46), 16569-16572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Lawani, S.M. (1981). Bibliometrics: Its theoretical foundations, methods and applications. *International Journal of Libraries and Information Studies*, 31, 294-315. <https://doi.org/10.1515/libr.1981.31.1.294>

- Leydesdorff, L., Bornmann, L. y Wagner, C. (2019). The Relative Influences of government funding and international collaboration on citation impact. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 70(2), 198-201. <https://doi.org/10.1002/asi.24109>
- López-López, W. (2018). Sobre la evaluación de la investigación y los investigadores: Críticas a las métricas y recomendaciones. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-2. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.seii>
- Martínez Rizo, F. (2011). Los rankings de universidades: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 77-97.
- Medina, José Toribio. (1928). *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*. Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- Moore, J. (2019). *A brief history of Universities*. Palgrave Pivot.
- Moncada, J.S. (2008). La Universidad. Un acercamiento histórico y filosófico. *Ideas y Valores*, 137, 131-148.
- Orduña Malea, E., Martín-Martín, A. y Delgado, E. (2016). Research Gate como fuente de evaluación científica: Desvelando sus aplicaciones bibliométricas. *El Profesional de la Información*, 25(2), 303-306. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.18>
- Perkin, H. (2007). History of Universities. En J.J.F. Forest y P.G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 159-205). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_10
- Ruegg, W. (2003). *A history of the University in Europe*. Cambridge University Press.
- Salas, G. (2017). La Universidad del siglo XXI y las bibliometrías. *Revista Guillermo de Okham*, 15(2), 9-11. <https://dx.doi.org/10.21500/22563202.3495>
- Salas, G. (2019). Records and repositories. A brief text for PhD Students. *Cuadernos de Neuropsicología*, 13(3), 14-19. <https://www.redalyc.org/journal/4396/439667306001/>
- Subramanyam, K. (1983). Bibliometric studies of research collaboration: A review. *Journal of Information Science*, 6(1), 33-38. <https://doi.org/10.1177/016555158300600105>

- Suasnábar, C. (2009). La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política en la Argentina. *Práxis Educativa*, 4(1), 51-61.
- Stuart, D. (1995). Reputational rankings: background and development. *New Directions for Institutional Research*, 88, 13-20. <https://doi.org/10.1002/ir.37019958803>
- Tünnermann, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
- Universidad Nacional de La Plata. (2018). Publicaciones científicas: ¿Comunicación o negocio editorial? *Ciencia, tecnología y política*, (1), 005. <https://doi.org/10.24215/26183188e005>

Habilidades socioemocionales, una noción compleja y con multiplicidad conceptual: Aportes para la estandarización de un concepto central para la Educación

*Socio-emotional skills, a complex notion with conceptual
multiplicity: contributions to the standardization of a
central concept for Education*

Recepción: 6 de noviembre de 2024 / Aceptación: 8 de mayo de 2024

Graciela Edith Gómez-Chaparro¹
Paola Margarita Chaparro-Medina²
Aixchel Cordero-Hidalgo³

<https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.836>

Licencia CC BY 4.0.

1 Educadora por la Universidad Pedagógica Nacional, México. Cientista Social por la Normal Superior José E. Medrano, México. Actualmente forma parte del programa de posgrado de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México (UACH). Su enfoque académico se centra en investigaciones dentro del ámbito de la Psicología y la Sociología de la Educación, particularmente relacionados con el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo. Correo electrónico: p3647@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7956-3559>

2 Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua –UACH– (México). Doctora en Filosofía en Estudios de la Cultura por la Universidad Autónoma de Nuevo León –UANL– (México). Posee una maestría en Sociología por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales –UARCIS– (Chile). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Autor de correspondencia. Rúa de las Humanidades S/N, Ciudad Universitaria, Campus I. Correo electrónico: pchaparro@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7270-9903>

3 Doctora en Periodismo Social por la Universidad de Sevilla, España, tiene una maestría en Negocios por la Grenoble Ecole de Management en Francia. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras de México (CONACyT). Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembro líder del Cuerpo Académico “Investigación Psicológica y Sociológica en Educación”, es miembro del núcleo académico en la Maestría de Innovación Educativa y el Doctorado en Educación Humanidades y Artes, de la UACH pertenecientes al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACyT). Correo electrónico: acordero@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9927-0972>

Resumen

Actualmente el desarrollo socioemocional, en el ámbito educativo, se considera igualmente relevante que la educación académica y se percibe como un pilar fundamental que capacita a los individuos para enfrentar con éxito los desafíos cotidianos y mejorar la calidad de sus interacciones sociales. Sin embargo, en el ámbito socioemocional, términos como "habilidades o competencias", "educación o aprendizaje", "emocional o socioemocional" se utilizan de manera intercambiable, lo que conlleva a una confusión o falta de precisión sobre el desarrollo social y emocional de los individuos. Por ende, este trabajo tiene como objetivos identificar las inconsistencias terminológicas y desarrollar un marco teórico unificado, con el propósito de plantear una estandarización conceptual mediante el análisis de la terminología hasta hoy utilizada en este ámbito. La presente investigación se realizó utilizando el método SALSA, que consiste en la revisión, evaluación, análisis y síntesis de artículos referentes al tema mencionado, publicados en revistas científicas y documentos oficiales de organismos internacionales relacionados con la educación, en los cuales se identificaron una multiplicidad de conceptos con una diversidad significativa. A través del análisis, la comparación y contraste entre estos aportes conceptuales, el presente trabajo responde al objetivo y propósito de investigación mediante una propuesta de estandarización del término "habilidades socioemocionales", que engloba el desarrollo continuo de aprendizajes a lo largo de la vida, reconociendo cualidades esenciales para el bienestar personal, académico y profesional. Este trabajo contribuye a una comprensión más clara del ámbito socioemocional y busca establecer un consenso en torno a un concepto que facilite el diseño de prácticas educativas orientadas a mejorar el bienestar de los individuos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; competencias socioemocionales; desarrollo afectivo; educación.

Abstract

Currently, socio-emotional development, in the educational field, is considered as relevant as academic education and is perceived as a fundamental support that empowers individuals to successfully face everyday challenges and improve the quality of their social interactions. However, in the socio-emotional sphere, terms such as "skills or competences", "education or learning", "emotional or socioemotional" are used in an interchangeable manner, which leads to confusion or lack of accuracy about the social and emotional development of individuals. Thus, this work aims to identify terminological inconsistencies and develop a unified theoretical framework, with the aim of proposing a conceptual standardization through the analysis of the terminology used to date in this field. The present research was carried out using the SALSA method, which consists of the review, evaluation, analysis and synthesis of articles on the topic mentioned, published in scientific journals and official documents of international bodies related to education, in which a multiplicity of concepts with a significant diversity

were identified. Through the analysis, comparison and contrast between these conceptual contributions, the present work responds to the objective and purpose of research through a proposal to standardize the term "socio-emotional skills", which encompasses the continuous development of lifelong learning, recognizing qualities essential for personal, academic and professional well-being. This work contributes to a clearer understanding of the socio-emotional field and seeks to establish a consensus around a concept that facilitates the design of educational practices aimed at improving the well-being of individuals.

Keywords: socio-emotional skills; socio-emotional competences; emotional development; education

Introducción

En el ámbito de la educación actual se promueve el desarrollo cognitivo a la par del desarrollo afectivo, dado que las emociones se manifiestan en la convivencia entre pares tanto en la familia como en la escuela; por ende, se establecen como un elemento fundamental en los procesos educativos. El desarrollo de habilidades socioemocionales tiene un valor equivalente al de la formación académica del individuo y se considera una fortaleza humana que hace posible enfrentar de manera exitosa los desafíos, dificultades y adversidades que se presentan en la cotidianidad, debido a que mejoran la calidad del entorno social en el que se da la convivencia armónica (Núñez et al., 2018).

En el ámbito de la pedagogía, como en la filosofía, psicología y sociología, existen coincidencias respecto a que la educación debe promover y propiciar, además del desarrollo cognitivo, el desarrollo socioemocional, considerando que este último incide favorablemente en la construcción de saberes y en el rendimiento académico, por lo que beneficia el desenvolvimiento personal y social del ser humano y provee a los individuos con mayores recursos para afrontar los desafíos presentes y futuros en el contexto en que se desenvuelven (Bisquerra y Chao, 2021; Castro-Córdova et al., 2019; García y Luna, 2018; Huerta, 2018).

Dada la importancia del ámbito socioemocional y la ausencia de un concepto único y comprensible, este trabajo se propone elaborar un acopio de la información generada en literatura reciente que facilite, mediante una revisión sistemática, identificar los modos en que se aborda conceptualmente

el espectro de lo socioemocional, de tal manera que a través de un análisis se reconozcan las divergencias y coincidencias, hasta hoy manejadas por diferentes autores, y conduzcan al establecimiento de una propuesta de conceptualización con un mayor grado de claridad para futuros trabajos en el área de los estudios educativos en relación con lo afectivo y lo socioemocional.

La palabra “socioemocional” proviene del latín y hace referencia a la empatía, autocontrol y la habilidad de llevarse bien con los demás (Hernández et al., 2018). La importancia del desarrollo y promoción de las habilidades socioemocionales radica en que sirven como motor que impulsa el desarrollo de la cooperación, negociación, ayuda mutua, solidaridad, respeto y la resolución de conflictos de manera pacífica.

El concepto socioemocional es un constructo que en sus inicios no se concibió como tal. Este significado fue evolucionando a partir de la teoría de inteligencias múltiples desarrollada en la década de 1980, de la que surgieron los términos de inteligencia intrapersonal e/ interpersonal como sus principales componentes, que llamaron la atención sobre la capacidad que tiene el individuo para conocerse a sí mismo, valorar sus fortalezas y trabajar en la superación de sus dificultades, además de la capacidad para relacionarse de manera sana y positiva con el entorno circundante (Álvarez, 2020; Bisquerra y Chao, 2021; García, 2018). Posteriormente, en la década de 1990, surge el concepto de inteligencia emocional, entendida como la habilidad para autorregular las emociones y canalizar las reacciones que provocan cambios en el estado anímico, para lograr formas más resilientes de pensar y actuar ante las vicisitudes del diario vivir (Benítez-Hernández y Victorino, 2019; Mikulic et al., 2017; Treviño et al., 2019; UNESCO, 2022).

El concepto de “aprendizaje socioemocional” (SEL) fue propuesto por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), definiéndolo como la forma en que las y los estudiantes “aprenden y practican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para: comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (Benítez-Hernández y Victorino, 2019, p. 134). Otra contribución importante fue la del Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica (GROP) que incorporó la expresión “educación emocional” con el objetivo implícito de conocer y regular las propias emociones, identificar las emociones de

otras personas, ser capaz de disminuir “los efectos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida” (Bisquerra, 2006, p. 18).

Fernández et al. (2021), por su parte, establecen que la “educación emocional” tiene como propósito educar al estudiantado para que sean capaces de regular sus emociones para que aprendan a canalizarlas positivamente. Aguilar et al. (2019) realizan una aportación que refiere a la “educación socioemocional” como un proceso permanente que pretende desarrollar diversas competencias con el fin de incrementar el bienestar personal y social, mientras que Álvarez (2020) señala que esta misma permite el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, así como la respuesta asertiva a partir de una adecuada autorregulación, misma que favorece las relaciones sociales e interpersonales sanas.

Los primeros marcos teóricos con una base epistemológica más sólida sobre las competencias emocionales fueron los que aportaron elementos decisivos para entender correctamente las diferentes expresiones emocionales (Bisquerra y Chao, 2021). Coincidentemente, Álvarez (2020) expresa que dicho referente favorece la interacción social armónica, la comunicación asertiva, la creatividad para encontrar soluciones a situaciones de conflicto, la participación solidaria y la adopción de conductas saludables debido a que las competencias emocionales guardan cercanía con el bienestar integral del individuo (Bulás et al., 2020). Dentro del mismo contexto, Bisquerra y Chao (2021) definen las “competencias emocionales” como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones para establecer relaciones interpersonales adecuadas.

Una vez lograda la integración de un marco conceptual y referencial sobre las competencias emocionales, surgieron iniciativas concretas sobre diversas formas de investigar, fomentar y difundir la educación emocional (Bisquerra, 2009), con lo que se generó una amplia literatura científica a partir de la cual se formó el concepto de “competencia socioemocional” (Mikulic et al., 2017). Esta competencia es concebida como un recurso particular e individual, mediante el cual las actitudes positivas facultan al ser humano para reconocer y mostrar sus emociones, generar empatía como elemento esencial para el establecimiento de interacciones saludables,

resolución de problemas y toma de decisiones asertivas (Sánchez et al., 2021; Alva et al., 2019).

Si bien el término de competencia socioemocional contenía rasgos que parecían llegar a una definición con mayor aceptación y comprensión, se continuó percibiendo la existencia de un vacío cognitivo conceptual, por lo que nuevamente diversos autores como García (2018), Hernández et al. (2018), Huerta (2018), Sánchez et al. (2021), Soto y Sandoval (2022) y UNESCO (2022) encontraron una variada presencia de términos con relativa equivalencia, tales como: habilidades socioemocionales (HSE), aprendizaje socioemocional, competencias blandas, no cognitivas, o competencias transversales socioemocionales (CTSE) y competencias del siglo XXI, por citar las principales.

Otros autores que coinciden con esta manera de referirse a ellas las definen como las características que permiten a los individuos resolver asertivamente las dificultades a las que se enfrentan (Sánchez et al., 2021), o como el proceso mediante el cual las personas son capaces de reconocer y gestionar sus emociones, desarrollar valores y actitudes como la autorregulación, empatía, asertividad, la toma responsable de decisiones, el cultivo de relaciones sanas y positivas incluso en situaciones adversas o estresantes, evitando afectar las interacciones con los demás (Solís-Pinilla, 2021).

Estas interpretaciones no son en modo alguno las únicas o definitivas, hay autores que las entienden como los comportamientos asertivos observables en las interacciones sociales, que generan un impacto altamente positivo en las diferentes esferas del desenvolvimiento humano (Justis et al., 2017); además de aquellos que establecen que, por estar relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación, a la vez potencian interacciones sociales sanas y positivas al mismo tiempo de una apreciación adecuada, tanto de la propia valía como la valoración del entorno social y natural (Cuadra et al., 2018). Algunos más complementan que el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) no solo es fundamental para garantizar el logro académico escolar, sino que, además, presupone una mejor interacción social en todas las esferas del desarrollo humano, debido a la presencia de la autoestima (Castro-Córdova et al., 2019).

Todas estas aseveraciones se complementan entre sí e implícitamente reconocen que el desarrollo de las habilidades socioemocionales no es un suceso, sino un proceso continuo y permanente que ocurre a lo largo de toda

la vida, “no se adquieren de forma inmediata, y en ocasiones tampoco a lo largo de un año escolar, sino de manera gradual, al aplicarlas en diversas y repetidas situaciones” (SEP, 2017, p. 540). A su vez, “se debe trabajar de manera secuencial y a lo largo de varios años” (Bisquerra y Chao, 2021, p. 24), tanto en los entornos formativos formales como informales, por lo que se entiende y explicita que deben promoverse desde la infancia y a lo largo de toda la vida, ya que no se circunscriben solo a las instituciones escolares, sino que abarcan las interacciones sociales en general, debido a que están presentes y se desarrollan en entornos como el hogar, la escuela y la comunidad (Arias et al., 2020).

Ante esta variedad conceptual y en aras de su clarificación, se coincide con García (2018) en que es necesario nombrarlas de manera generalizada como “habilidades” ya que su connotación está centrada en la posibilidad de su educabilidad o formación. En complemento a esto, la UNESCO (2022) afirma que el término “habilidades” lleva implícito la posibilidad de desarrollarse en cualquier momento de la existencia humana, lo que permite evidenciar la forma de nombrar a las herramientas que permiten asimilar y regular las propias emociones, comprender las ajenas y manifestar empatía sincera hacia los otros, posibilitando el desarrollo de relaciones positivas (Sánchez et al., 2021). En esos términos, el mapa conceptual referente al ámbito socioemocional ha ido cambiando, desde referirse a ello como “inteligencias múltiples”, “inteligencia emocional”, “competencias emocionales”, “competencias socioemocionales” y “habilidades socioemocionales”. Esto, a su vez, también ha generado una oportunidad de reflexión para lograr una abstracción consensuada que recupere los avances del camino recorrido y permita corregir el rumbo multidireccional por el que avanza para enriquecer un solo concepto.

Importancia de una convencionalidad conceptual

El camino recorrido desde las primeras propuestas conceptuales, de inteligencia emocional hasta el abordaje de las llamadas habilidades socioemocionales (HSE), ha sido largo e incierto, puesto que se ha ido construyendo con la suma de propuestas válidas y útiles, basadas en los aportes de numerosos trabajos de investigación, los que realizaron contribuciones teóricas fundamentadas en los resultados de sus estudios, que dieron origen a diversas e importantes denominaciones conceptuales, mismas que carecen

de un consenso en las diversas expresiones utilizadas en este campo, por lo que necesitan de estandarización y normas que permitan extraer un significado único del término. Actualmente existe un amplio espectro de posibilidades para nombrarlas, sin conseguir una distinción clara entre los diversos nombres que reciben, ni en las características que se les confieren. Cada una de estas formas de designarlas se basa en diferentes áreas de estudio como la Psicología, la Economía, o la Salud Pública (Arias et al., 2020) y constituyen los antecedentes que permiten comprender y valorar la necesidad de la unicidad conceptual.

De manera habitual se observa que existe una falta de precisión y posible confusión en el uso de conceptos, como inteligencia, capacidad, habilidades y competencia, que parecen similares, sin embargo, presentan sutiles diferencias (Bisquerra y Chao, 2021). Preocupa de igual manera la trasposición en los términos emocional y socioemocional, los cuales son utilizados de manera indistinta, sin que exista un acuerdo globalmente aceptado para su utilización debido a una opacidad conceptual existente. A esto se suma el uso arbitrario de los términos educación emocional (Álvarez, 2020; Fernández et al., 2022), educación socioemocional (Soto y Sandoval, 2022) y aprendizaje socioemocional (Salas-Hernández et al., 2023) como si hubiera una sinonimia entre ellos, lo que explica lo fácil que resulta encontrar diferentes nombres para referirse a nociones semejantes, a las que se les ha otorgado la misma función y simultáneamente tropezar con distintas características para enunciar la misma idea.

Aun cuando organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han coincidido en utilizar el constructo “habilidades socioemocionales” para referirse a aquellos comportamientos que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, mostrar empatía por los otros, desarrollar acciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (Arias et al., 2020; Hernández et al., 2018; Huerta, 2018), y a esta propuesta para nombrarlas se suman el Plan y Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana, instituciones como la UNESCO (2021) y diversos autores (Benítez-Hernández y Victorino, 2019; Castro-Córdova et al., 2019; Lara-Ávila, 2020; Soto y Sandoval, 2022), aún no se ha logrado una unicidad conceptual aceptada y ecuménicamente utilizada, lo que permite percibir que se ha ignorado la existencia de discrepancias.

El espectro de divergencias se amplía aún más cuando se analizan los elementos que diferentes autores han tenido en cuenta como características que constituyen las habilidades socioemocionales, ya que se han identificado múltiples clasificaciones que enuncian los elementos que las componen (López et al., 2020). Esta abundancia de propuestas es análoga a un caleidoscopio de palabras, debido a que genera un despliegue de ordenamientos y marcos de referencia que exhiben la falta de precisión en lo que se pretende conceptualizar (Huerta, 2018) y, a su vez, devela el núcleo de un conflicto oculto, que es la ausencia de una convencionalidad conceptual.

En la búsqueda de alternativas que respondan de manera objetiva a esta situación, se ambiciona contribuir a la construcción de una propuesta acertada, aceptable y pertinente, que a su vez describa de manera minuciosa las características que corresponden a estas habilidades para nombrar, entender, caracterizar y referir una sola terminología de manera consensuada. Esto a efecto de lograr una claridad conceptual que favorezca la comprensión y uso convencional del término “habilidades socioemocionales”. Para este fin, se considera ineludible, tal como se mencionaba, un análisis y reflexión del repertorio hasta ahora conocido en este ámbito, y se percibe la urgente necesidad de integrar las semejanzas existentes, y develar las diferencias, en las diversas maneras de abordar el concepto, con lo cual se pretende aminorar la falta de convencionalismo en la terminología que se ha utilizado y realizar un aporte teórico-práctico que recupere y articule en una propuesta las coincidencias funcionales en el uso de este concepto.

Hasta ahora el desarrollo socioemocional del individuo sigue siendo un ámbito subexplorado; paradójicamente el interés por el conocimiento del mismo y lo que sabemos acerca de este ha ido en aumento (López et al., 2020). Cada vez son más los estudios interesados en describir y evaluar el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales (García, 2018).

El interés por la presente revisión nace por la lectura de estudios y trabajos pertenecientes al ámbito socioemocional, mediante la que se logró percibir una falta de acuerdo en los términos utilizados con frecuencia por algunas investigaciones, en las cuales se utilizan, de manera indistinta, conceptos que, sin una profundización en su análisis, podrían llegar a considerarse iguales, pero guardan desemejanzas que posibilitan una falta de comprensión conceptual por las divergencias inherentes al constructo empleado.

Método

Esta investigación, consistente en una revisión sistemática, resume y sintetiza clara y estructuradamente la información actualmente disponible, con la intención de establecer una propuesta de estandarización conceptual en el ámbito socioemocional, partiendo de la búsqueda de artículos científicos y académicos publicados en revistas de investigación de acceso libre, en la plataforma de Google Académico, referentes a dicho ámbito, con la intención de identificar la desatención de una convencionalidad en la terminología empleada y, a la vez, solventar dicha demanda; por lo que fueron incluidos aquellos artículos que contienen las palabras clave “habilidades, competencias, educación, aprendizaje” más el agregado “emocional, o socioemocional” y estaban indexados en revistas de corte internacional como Scielo, Redalyc, Latindex, publicados en Google Académico, además de publicaciones oficiales de la UNESCO o la Secretaría de Educación Pública de México.

Como criterios de inclusión, se privilegió que todos los artículos seleccionados tuvieran la estructura IMRD (Introducción, método, resultados y discusión). Otra característica de elegibilidad fue el lenguaje: se optaron solamente artículos publicados en español, dado que el lenguaje se corresponde con las realidades contextuales por estar asociado a un contexto cultural que refleja la realidad de los países iberoamericanos. Otro indicador de aceptación considerado como requisito en la selección de artículos fue la fecha de publicación, de tal manera que se eligieron aquellos que tuvieran como máximo 5 años de antigüedad, es decir, los comprendidos entre el año 2018 al 2023. Sin embargo, en una segunda fase de búsqueda, se seleccionaron artículos identificados en las referencias de los artículos seleccionados en la primera fase, ampliando de esta manera a años previos, pero considerando su gran valor y aporte conceptual.

Posteriormente, se revisaron rigurosamente y ponderaron los hallazgos, con la intención de utilizar los óptimos para garantizar el logro de los objetivos planteados, con la intención de proponer la estandarización de un concepto con un mayor grado de claridad en relación con lo que actualmente se aborda en el ámbito socioemocional. Este paso orientó a la investigación a realizar una discriminación de los 136 artículos que arrojó el criterio de búsqueda, condensando una muestra documental bibliográfica de 30 artículos que cumplieron con los criterios de búsqueda y selección,

por contener los criterios de elegibilidad anteriormente detallados, aunando los de credibilidad, relevancia, objetividad, y actualidad. Se excluyeron los artículos que no reunían los criterios de calidad, rigurosidad, exactitud, geográficos, de idioma, de estructura y obsolescencia, por no ser acordes al propósito del presente trabajo.

La revisión de estos se realizó empleando el método SALSA (por sus siglas en inglés), conformado por cuatro componentes: Search (Búsqueda), Appraisal (Evaluación), Synthesis (Síntesis), Analysis (Análisis), que potencia la garantía de una indagación rigurosa y permite evidenciar la manera en que se efectuó la revisión de los trabajos seleccionados, respetando los principios de transparencia y sistematización, con la finalidad de abstenerse.

Con esto se pretende proporcionar un compendio del estado actual del tema abordado y un análisis crítico que ponga en evidencia los aspectos cualitativos de los trabajos revisados, con el objetivo de evidenciar con certeza la información existente en este tema y realizar una propuesta que transforme el conocimiento hasta hoy generado en uno de mayor utilidad.

Resultados y discusión

A partir de un análisis de los trabajos seleccionados para la presente investigación, fue posible percibir las diversas formas que se utilizan en los distintos documentos para referirse a conceptos que se relacionan con el ámbito socioemocional, cual si tuvieran significados idénticos. Se percibe la inexistencia de un convenio que permita entenderlos de manera unívoca. Es así como en investigaciones publicadas se utilizan términos como “habilidades” o “competencias”, y “emocionales” o “socioemocionales” sin que se logre encontrar claridad en la razón del uso del concepto.

La revisión sistemática permitió observar que, de los 30 artículos seleccionados para el análisis, hubo 8 diferentes “conceptos utilizados” para referirse al mismo, siendo estos: Habilidades socioemocionales, Habilidades blandas, Habilidades para el Siglo XXI, Competencias transversales socioemocionales, Aprendizajes socioemocionales, Competencias socioemocionales, Competencias emocionales y Educación emocional, y de todos ellos prevalece el concepto “habilidades” sobre otros términos como “competencia”, “educación” o “aprendizaje”. Se comprueba también que,

en 20 de los estudios, se utiliza el término “socioemocional”, decidiendo 11 artículos manejar el concepto “habilidades socioemocionales”, cinco estudios utilizan el término “competencias socioemocionales”, dos lo denominan “aprendizajes socioemocionales” y dos lo mencionan como “educación socioemocional”. Cabe destacar que entre los estudios que abordan el concepto “socioemocional” se encuentran las investigaciones realizadas por la UNESCO, la SEP, programas como Construye-T y la Organización colaborativa para el aprendizaje académico, social y emocional (CASEL). En cuanto al término “emocional” solo está presente en cinco artículos, de los cuales dos se refieren a este como “educación emocional” y tres como “competencias emocionales”.

Además de esto, también se observó que existen coincidencias y divergencias en los componentes que son considerados como caracterización de los constructos abordados, mismos que en la tabla se agrupan como “elementos que caracterizan la unidad conceptual”, mostrando que los diferentes autores consideran 60 diferentes elementos para caracterizar a estas 8 distintas maneras de referirse al concepto propuesto. Cabe destacar que ninguno de los elementos que caracterizan a la manera de nombrarlo está presente en todos los estudios; sin embargo, entre los elementos con mayor mención, dentro de los artículos analizados, se destaca la “empatía”, la que está considerada en 13 trabajos de investigación como elemento perteneciente al ámbito socioemocional. Por su parte, los términos de “autonomía, autoconocimiento, autorregulación” fueron considerados en 10 de los artículos revisados. Se percibe una disminución de coincidencias, entre las cuales se incluyen los siguientes elementos: “autoestima, perseverancia, colaboración, toma de decisiones, asertividad, responsabilidad, autocontrol y conciencia social”, que fueron considerados en un rango de 6 a 3 trabajos de investigación y, posteriormente, la recurrencia va disminuyendo.

De esta forma, entre los elementos que se mencionan en el rango de dos a una sola vez en las investigaciones revisadas se encuentran: “autogestión, autoconciencia, conciencia, conciencia social, autoeficacia, compromiso, motivación, automotivación, autocontrol, habilidad para relacionarse, atención, memoria, metacognición, apertura, respeto a la diversidad, comprensión, cooperación, confianza, confiabilidad, inteligencia interpersonal, estabilidad emocional, autonomía emocional, sociabilidad, mentalidad de crecimiento, adaptabilidad, resiliencia, tolerancia, manejo de emociones, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, gestión de conflictos, liderazgo,

conciencia del entorno social, sociabilidad, regulación emocional, autonomía emocional, conciencia emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar, expresión apropiada de las emociones, confianza entre pares y docente, habilidad para relacionarse, habilidad para trabajar en equipo, estabilidad emocional, apertura, respeto a la diversidad, comprensión, planificación, gestión del tiempo, comunicación asertiva, proyecto de vida”, lo que demuestra la necesidad de unificación de los elementos que caracterizan a las habilidades socioemocionales. En la tabla que a continuación se presenta, se logra evidenciar los conceptos utilizados en el ámbito socioemocional y los elementos que les caracterizan.

Los resultados obtenidos de la presente investigación permiten mostrar en un solo escrito la gama de diversidad conceptual, que no puede apreciar un lector quien solo acceda a uno o poco más de un artículo. Se requiere la lectura y búsqueda de estos elementos hasta encontrar estos hallazgos y plasmar de manera evidente la diversidad conceptual y la falta de unificación en el concepto formulado. El recorrido teórico de este trabajo de investigación facilita a quien lo lea la comprensión del término, la toma de una postura propia ante el concepto, y posibilita la necesidad de continuar investigando en este mismo sentido hasta lograr una convencionalidad conceptual. Los hallazgos más novedosos dan cuenta de la gama de elementos que diferentes investigaciones atribuyen al concepto, siendo 60 elementos diferentes, además de que ninguno de los elementos encontrados está presente en los 30 artículos revisados. Estos encuentros mantienen una coherencia con el objetivo y propósito inicialmente planteado y, a la vez, evidencian que existe una necesidad urgente de atender, de unificar el concepto y la precisión de los elementos que lo caracterizan, para lo que se requiere hacer eco de esta necesidad detectada para la toma de decisiones oportunas que resuelvan este vacío y den precisión al concepto.

Las limitantes del presente estudio consisten en el número de artículos revisados, gracias al tiempo dedicado para la investigación del mismo; sin embargo, abre la puerta a nuevas investigaciones que pueden ser de mayor profundidad, que logren una evaluación de la terminología actual en este ámbito y el establecimiento de criterios para la estandarización conceptual.

Tabla 1*Caracterización conceptual del ámbito socioemocional*

Concepto utilizado	Autoría	Elementos que caracterizan la unidad conceptual
Habilidades socioemocionales	Secretaría de Educación Pública, SEP (2017).	Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía, Colaboración, Conciencia social, Toma de decisiones, Perseverancia, Asertividad.
	OCDE (2016)	Responsabilidad, Perseverancia, Autocontrol, Motivación, Creatividad, Pensamiento crítico, Responsabilidad, Autoestima, Confiabilidad, Sociabilidad, Estabilidad emocional.
	Hernández et al. (2018).	Autorregulación, Empatía, Habilidad para relacionarse.
	Castro-Córdova et al. (2019).	Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Perseverancia.
	Benitez-Hernández y Victorino (2019).	Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía, Colaboración.
	Arias et al. (2020).	Autoconocimiento, Compromiso, Empatía, Habilidad de trabajar en equipo.
	Lara-Ávila (2020).	Autoconocimiento, Autorregulación, Autoestima, Automotivación, Conciencia social, Empatía, Colaboración, Resiliencia, Autonomía, Perseverancia.
	Soto y Sandoval (2022).	Autoconocimiento, Autoestima, Autorregulación, Autonomía, Empatía, Colaboración.
	UNESCO (2021).	Autoconocimiento, Autoestima, Autorregulación, Empatía, Perseverancia, Conciencia, Tolerancia, Apertura, Respeto a la diversidad, Motivación,
	UNESCO (2022).	Comprensión, Capacidad para resolver conflictos.

Concepto utilizado	Autoría	Elementos que caracterizan la unidad conceptual
Habilidades socioemocionales, Habilidades blandas, Habilidades para el siglo XXI	García y Luna (2018).	Autoconciencia, Conciencia social, Autogestión, Autoeficacia, Habilidades para las relaciones sociales, Toma responsable de decisiones.
	García (2018).	Perseverancia, Autocontrol, Mentalidad de crecimiento, Sociabilidad.
Competencias transversales socioemocionales	Huerta (2018).	Autoconocimiento, Autoestima, Autoconfianza, Adaptabilidad, Resiliencia, Manejo emociones, Perseverancia, Proyecto de vida, Empatía, Toma de decisiones, Iniciativa, Comunicación asertiva, Gestión de conflictos, Gestión del tiempo, Responsabilidad, Trabajo en equipo, Liderazgo.
Aprendizajes socioemocionales	Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL). En Arias et al. (2020).	Autogestión, Autoconciencia, Conciencia del entorno social, Toma de decisiones Responsabilidad, Planificación, Atención, Memoria, Metacognición.

Concepto utilizado	Autoría	Elementos que caracterizan la unidad conceptual
Competencias socioemocionales	Mikulic et al. (2017).	Autoconocimiento, Autorreflexión, Empatía, Autorregulación, Autonomía, Inteligencia interpersonal, Regulación emocional.
	López et al. (2020)	Autonomía, Empatía, Cooperación, Gestión y resolución de conflictos, Responsabilidad, Sociabilidad, Estabilidad emocional.
	Bisquerra, y Chao. (2021)	Autorregulación, Autoconciencia, Conciencia social, Toma de decisiones responsables, Habilidades para relacionarse.
	Solís-Pinilla (2021).	Autoconfianza, Autonomía, Atención Planificación, Memoria, Metacognición.
Competencias emocionales	Bisquerra y Pérez (2007).	Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, Competencias para la vida y el bienestar.
	Aguilar et al. (2019).	Autorregulación, Cooperación, Autoconocimiento, Asertividad, Responsabilidad, Empatía, Autocontrol.
	Hendrie (2019).	Autorregulación, Cooperación, Autoconocimiento, Asertividad, Responsabilidad, Empatía, Autocontrol.
	Saarni (2000). En Aguilar et al. (2019).	Autonomía, Autoeficacia, Conciencia emocional, Expresión apropiada de las emociones, Empatía, Autorregulación, Conciencia, Autoeficacia emocional.
Educación emocional	Fernández et al. (2022).	Respeto entre pares, Autorregulación, Empatía, Tolerancia, Confianza entre pares y docente.

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, la interpretación que se hace del referente “habilidades socioemocionales” también presenta una variedad conceptual, pero se encuentran coincidencias en la forma de su concepción. La manera en que la Secretaría de Educación Pública en México ha utilizado el término recoge y engloba las distintas expresiones utilizadas por otros organismos como la UNESCO y la OCDE. Así, se refiere a estas como las “herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsablemente” (SEP, 2017, p. 665); enuncia a la vez la razón de los elementos que las constituyen, tales como: autoconocimiento, autorregulación, autocontrol, empatía, responsabilidad, automotivación, optimismo.

Aun y cuando ambos términos –“habilidades y competencias”– hacen referencia al conjunto de capacidades que permiten al individuo regular sus emociones de manera efectiva, la palabra “habilidades” está relacionada con la idea de maleabilidad, cooperación y flexibilidad constante, lo que permite a las personas adaptarse a situaciones cambiantes y resolver de manera eficiente los desencuentros que la vida les presente. Por su parte, el constructo “competencia” generalmente queda asociado con una medida de rendimiento que conlleva una evaluación. Aunado a esto se concibe “competencias” como un conjunto más amplio de cualidades que rebasa el comportamiento individual y congrega una combinación de capacidades para manejar situaciones interpersonales o sociales en mayor grado que las habilidades intrapersonales (Velázquez y Santiesteban, 2018). Así lo demuestran los estudios revisados, entre los que se incluyen elementos concernientes a las competencias socioemocionales tales como: proyecto de vida, liderazgo, iniciativa, gestión de tiempo, trabajo en equipo, conciencia del entorno social, planificación, atención, memoria, adaptabilidad, autoeficacia, respeto entre pares, tolerancia, entre otros elementos que las caracterizan (Aguilar et al., 2019; Fernández et al., 2022; Huerta, 2018; López et al., 2020; Solís-Pinilla, 2021).

Con motivo del análisis documental y la solidez de los hallazgos presentados, se concluye que es más apropiado y preciso utilizar el término “habilidades socioemocionales” en lugar de “competencias socioemocionales”, debido a que las habilidades socioemocionales tienen la cualidad de que se pueden aprender, desarrollar y mejorar durante toda la vida (Bisquerra y Chao, 2021). A su vez, al llamarlas “habilidades socioemocionales” se

reconoce que son cualidades esenciales para el bienestar personal, académico y profesional, permitiendo el desarrollo armónico del individuo. Por lo tanto, se puede decir que estas habilidades no se ven, pero siempre se perciben en el desenvolvimiento personal y social del ser humano, debido a que generan recursos útiles para gestionar sus sentimientos, para participar de manera asertiva en situaciones que requieren la capacidad de comprensión y autorregulación.

La propuesta de los elementos que se consideran que caracterizan a las habilidades socioemocionales es: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, autocontrol, autoestima, empatía, perseverancia y colaboración, no solo por ser los más coincidentes en los trabajos revisados, estando presentes en las propuestas realizadas por la SEP, la OCDE, Hernández et al (2018); Castro- Córdova et al. (2019); Benítez-Hernández y Victorino (2019); Arias et al. (2020); Lara-Avila (2020); UNESCO (2021) y UNESCO (2022), sino también debido a que se consideran elementos que favorecen la construcción de relaciones interpersonales saludables y contribuyen al bienestar personal. De esta manera, se puede afirmar que las habilidades socioemocionales son notorias en la forma de interactuar de manera armónica entre compañeros, lo que les permite ser considerados por los demás como personas que ayudan a otros integrantes del grupo (López et al., 2020).

En un intento por reconocer la importancia de la dimensión socioemocional en el ámbito educativo, es necesario destacar que el desarrollo socioemocional fortalece la asertividad y favorece el clima de aprendizaje, mediante el establecimiento de interacciones socio-personales armónicas, respetuosas y cooperativas, que tienen una repercusión positiva en el trabajo colaborativo, tal como lo menciona Benítez-Hernández y Victorino (2019), además de que previene conductas violentas y beneficia la creación de espacios de encuentros dialógicos y convivencia constructiva.

Por lo que con el paso del tiempo se ha llegado a admitir que el individuo requiere la promoción y fomento de las habilidades socioemocionales y cognitivas en todas las edades y ámbitos de su existir, pues el desarrollo de ambas son recursos que el ser humano utiliza para afrontar los diferentes desafíos que presenta la vida. Esta percepción ha impulsado a los sistemas educativos a implementar políticas y programas orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno escolar (Arias et al., 2020); lo que constituye una vía de capital importancia en el desarrollo integral del individuo (Sánchez et al., 2021).

Sin embargo, es difícil comprender lo que se pretende desarrollar si no se parte de un concepto convencionalmente aceptado y reconocido y, junto a este, los elementos implícitos que le pertenecen. Con todo esto, a lo largo de esta revisión documental se ha realizado una propuesta unificadora que estandariza el constructo “habilidades socioemocionales” para su uso y comprensión convencional.

Conclusiones

El desarrollo del presente artículo ha permitido poner de manifiesto la preocupación existente en las esferas pedagógica, psicológica y sociológica por el desarrollo armónico y la convivencia sana de los individuos, otorgando una importancia equitativa a la atención del ámbito socioemocional y de la esfera cognitiva del ser humano, dado que el primero ha logrado ser reconocido como una fortaleza que permite al individuo mostrar una actitud resiliente ante las adversidades y dificultades presentes en el diario vivir.

Por lo anteriormente expuesto, la atención de las habilidades socioemocionales del estudiantado se ha convertido en un reclamo escolar difícil de solventar mientras exista una proliferación de conceptos y elementos manejados para hacer referencia al ámbito socioemocional, tanto en la esfera educativa como las otras esferas, sin la presencia de alguna norma convencional que marque y determine un uso unificado, convalidado y aceptado para este concepto y los elementos que lo caracterizan.

En la actualidad, en los centros escolares existe una difusa obligación de trabajar este ámbito, mismo que para su ejecución requiere por parte de los profesionales de la educación una comprensión de términos que eviten la ambigüedad o confusión y faciliten el entendimiento, claridad y coherencia para evitar que se subestime el grado de abordaje de este ámbito, en el marco de sus respectivas competencias, por la falta de claridad de términos. La estandarización de criterios, si bien no garantiza que docentes y dicentes obtengan los mismos resultados en el impulso y desarrollo del ámbito socioemocional, sí reduce la divergencia conceptual y enfoca los esfuerzos hacia una misma ruta con la intención de interpretar y aplicar conceptos consensuados de la manera más beneficiosa para favorecer el desarrollo integral del estudiantado.

Globalmente es conocido que cada término utilizado en cualquier ámbito admite una definición convencional para lograr claridad y entendimiento, a la vez que lleva inmerso una carga temporal que justifica su uso, y en el caso del ámbito socioemocional esta convencionalidad aún no se ha logrado.

Dada la importancia que reviste este ámbito, el presente artículo expone la existencia de una multiplicidad conceptual que se maneja de manera arbitraria en la diversa literatura, haciendo uso de una facultad interpretativa de acuerdo a una carga de experiencia acumulada de quien lo utiliza, logrando que el significado varíe de un texto a otro, ampliando o estrechando los elementos que lo caracterizan y son parte de los constructos utilizados. De manera reiterada y concurrente, se ha testimoniado la diversa gama de elementos manejados en los distintos documentos y artículos de investigación para caracterizar lo que cada uno entiende que está implícito en el ámbito socioemocional. De esta forma, con el desarrollo del presente trabajo se cumplió con el objetivo planteado desde un inicio, al evidenciar la ausencia de un consenso en las diversas expresiones utilizadas en este campo, y se logró un mayor conocimiento de la pluralidad de elementos que, en diferentes contextos, se abarcan para trabajar el ámbito socioemocional, estableciendo una propuesta de conceptualización con un mayor grado de claridad y sustento, que aporta entendimiento, claridad, comprensión y justificación de su empleo, con la finalidad de lograr que al nombrarla, escucharla, utilizarla, exista una mayor garantía de que se está haciendo referencia al mismo concepto.

Aunado a lo expuesto, este artículo explica la manera en que el concepto referido se fue construyendo en una temporalidad y ha trazado una línea de avance que muestra el tránsito del término desde sus primeras conceptualizaciones hasta culminar con el constructo “habilidades socioemocionales”, evidenciando la necesidad de atender la demanda de una estandarización conceptual que aporte precisión al referirse a este, para ser interpretado de la manera más benéfica para la persona, de tal manera que coadyuve en el desarrollo integral del individuo.

Resulta necesario reconocer que el presente artículo deriva de una revisión sistemática y una interpretación consiguiente de las aportaciones de dichas investigaciones, y aun cuando ha seguido una metodología para la selección de artículos, basada en el Método SALSA, con la intención de evitar sesgos en la selección de la información, cabe reconocer que dentro

de las bases de datos consultadas existe la posibilidad de una ausencia de otras investigaciones fiables, que al no estar disponibles se haya omitido su lectura e interpretación. Además, se considera necesario esclarecer que el método utilizado para la selección de los artículos tomados como base del presente artículo constituye una restricción metodológica, puesto que limita la capacidad de revisión y evaluación de aportaciones importantes que quedaron fuera de los criterios de inclusión, ya sea por la obsolescencia, el idioma, o las palabras clave seleccionadas. Aunado a esto, el contexto formativo y cultural de quienes escriben e interpretan los artículos consultados para la realización del presente trabajo puede influir en las conclusiones externadas.

Una vez declaradas estas limitaciones y teniendo presente la relevancia del tema abordado, queda explícito que existen, todavía, diversas áreas de oportunidad en este tema que recuperen los hallazgos realizados y los acrediten con aportaciones que se encaminen hacia una propuesta unificadora de conceptos convencionales en el ámbito socioemocional, que eviten un uso discrecional y se apueste por un uso regulado y convenido que oriente el trabajo del educador en beneficio del estudiantado.

Es comprensible que ningún cambio sucede de manera repentina, sino que sigue un proceso, y el presente trabajo contribuye como punto de partida que invita a una reflexión sobre la necesidad de estandarizar el concepto de “habilidades socioemocionales” y los elementos que lo caracterizan. Los resultados obtenidos pretenden ser una invitación a futuros trabajos de investigación que profundicen el análisis y contribuyan a una resolución de la necesidad de una convencionalidad conceptual en este ámbito.

El presente trabajo de revisión sistemática permite a las personas dedicadas al ámbito académico y de la investigación, principalmente educativa, enfocar la mirada en la gama de elementos que la literatura existente en este ámbito hasta hoy ha manejado, y llegar a un consenso que permita una mejor comprensión del término “habilidades socioemocionales” y su articulación con los elementos que lo construyen.

El ámbito socioemocional sigue reclamando la atención activa del sector educativo, pues se reconoce que el desarrollo socioemocional del estudiantado es tan importante como el académico, ya que favorece el actuar con responsabilidad y la toma de decisiones adecuadas, respetuosas y oportunas, basadas en una criticidad de pensamiento.

Lograr transitar en el ámbito socioemocional, de la utilización de conceptos variables a concepciones convencionales, enriquece el proceso educativo de los aprendientes, debido a que los docentes y académicos juegan un papel activo en la promoción, desarrollo e impulso de las habilidades socioemocionales, por lo que resulta apremiante abandonar la facultad interpretativa que hasta ahora se ha ejercido, tanto del concepto como de los elementos que lo conforman, y lograr una interpretación comprendida y convenida que marque una directriz por la cual avanzar y favorezca el desarrollo integral del estudiantado.

Es posible afirmar que el presente trabajo tiene implicaciones prácticas para el ámbito de los estudios en educación, dado que aporta una herramienta que condensa la multiplicidad de conceptos y la extensa gama de elementos que los diferentes estudios les han conferido, y la visión panorámica de esta herramienta facilita una comparación y análisis de los términos utilizados en la diversa bibliografía. Además, constituye un insumo valioso para el ámbito de los estudios en educación, dado que los hallazgos podrían ayudar a diseñar prácticas educativas orientadas a la comprensión y manejo de las habilidades socioemocionales, con grandes beneficios para las y los educandos, mismos que requieren una educación más integral que les brinde herramientas para su bienestar presente y futuro.

Los resultados de este trabajo favorecen una comprensión del ámbito socioemocional y aporta, a quien lo lee, una claridad del concepto y de la necesidad de incorporarlo en la práctica educativa como una herramienta que permite al individuo enfrentar los desafíos de este mundo cambiante y complejo.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, K., Moreno, J. y Torquemada, A. (2019). Diagnóstico de Habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 214-221. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Alva, I., Ruvalcaba, N., Orozco, N. y Bravo, H. (2019). Resiliencia y competencias socioemocionales como factor preventivo de ansiedad en mujeres mexicanas. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.003>
- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Benitez-Hernández, M. y Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educación*, (11), 9-25. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En P. Fernández Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional, I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional*, (pp. 407-413). <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Bisquerra.pdf>
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bulás, M., Ramírez, A. y Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado.

- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57-73.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Castro-Córdova, G., Luna-Vázquez, M. y Mendoza-Reyna, I. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial docente. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 2(3), 63-68.
<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/45>
- Codina, L. (20 de abril de 2017). *Revisiones de la literatura y cómo llevarlas a cabo con garantías: systematic reviews y SALSA Framework*. Cochrane.
<https://www.lluiscodina.com/revision-sistemica-salsa-framework/>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Fernández, C., Tripailaf, C. y Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. REXE*, 21(47), 272-286. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, B. y Luna, D. (2018). ¿Por qué es importante desarrollar las habilidades socioemocionales en la educación? *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/por-que-es-importante-desarrollar-las-habilidades-socioemocionales-en-la-educacion-basica/>
- Hendrie, K. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 190-207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos. INEE*, 3(9), 88-97. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Huerta, M. (2018). *Evaluación de las habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del Arte*. DIALOGAS, Adelante, Agcíd Chile, MESACTS y CAF-banco de desarrollo de América Latina.
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5212>

- Justis, O., Alместro, S., y Silva, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 109-126. <https://doi.org/10.35362/rie7522636>
- Lara-Avila, Y. (2020). Habilidades Socioemocionales: Desde una Perspectiva Socioformativa. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.
- López, V., Valenzuela, E. y San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508/25>
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas Vitales. *Anuario de investigación de la Facultad de Psicología. II Congreso Internacional de Psicología – V Congreso Nacional de psicología “Ciencia y Profesión”*, 3(1), 374-382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>
- Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D., Rivera, D. y Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47, 37-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6710734>
- OCDE, (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Instituto de Estadística de la UNESCO, París, <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Salas-Hernández, J., Guarnizo, C., Salazar, L. y Murillo Rozo, S. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1635. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1635>
- Sanchez, C., Gama, J., Ortiz, I. y Sánchez, A. (2021). Habilidades Socioemocionales en estudiantes que cursan una carrera universitaria en modalidad mixta. *Revista RedCA*, 3(9), 119-138. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15817>

- SEP, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Soto, E. y Sandoval, M. (2022). La influencia del desarrollo socioemocional en el proceso educativo de los alumnos. *Formación Estratégica*, 6(2), 1-20. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/82/54>
- Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Saberes Educativos*, (6), 76-94. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60710>
- Treviño, D., González, M. y Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- UNESCO. (2021). *Evaluación de las habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- UNESCO. Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin América and the Caribbean, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes uruguayos de 6° grado*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380418>
- Velázquez, K. y Santiesteban, E. (2018). Dicotomía entre habilidad y competencia. *Opuntia Brava*, 9(1), 40-49. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/116>

Apoyo social en personas en situación de calle: Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario MOS-SSS de Apoyo Social Percibido en personas en situación de calle en Buenos Aires

Social support in homeless people: Analysis of the psychometric properties of the MOS-SSS Questionnaire of Perceived Social Support in homeless people in Buenos Aires

Recepción: 18 de mayo de 2024 / Aceptación: 24 de junio de 2024

Nahuel Pistolesi¹
Jorgelina Di Iorio²
Gustavo Rigueiral³
Susana Azzollini⁴
Milena Sapey⁵
Lucía Armentano⁶
Camila Arce⁷

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.859>

Licencia CC BY 4.0.

1 Licenciado en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Autor de correspondencia. Código postal: 1834. Correo electrónico: nahuelpistolesi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0542-1988>

2 Doctora en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires/ CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Código Postal: 1225. Correo electrónico: diiorio.jorgelina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3714-7340>

3 Magister en Psicología Social Comunitaria, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Código postal: 1663. Correo electrónico: grigueiral@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2544-6554>

4 Doctora en psicología, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires/ CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Código Postal: 1629. Correo electrónico: susana1060@yahoo.com.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3192-5087>

5 Licenciatura en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Código Postal: 1177. Correo electrónico: msapey95@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8598-3688>

6 Estudiante de Licenciatura en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Código postal 1636. Correo electrónico: luciaarmentano@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5862-5905>

7 Licenciada en psicología, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Código postal: 1642. Correo electrónico: camilaarce.psi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6860-8810>

Resumen

La percepción de apoyo social es una dimensión relevante para comprender el fenómeno de personas en situación de calle, en tanto que se configura como un efecto amortiguador del estrés. Se presentan en este artículo los resultados del análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario MOS de Apoyo Social -Medical Outcomes Study- Social Support Survey- de Sherbourne y Stewart (1991), traducción española (Revilla, Luna del Castillo, Bailón y Medina, 2005), con personas en situación de calle adultas, residentes en la ciudad de Buenos Aires. Se conformó una muestra de n=157 personas adultas en situación de calle efectiva. Se utilizó el Omega de McDonald's para evaluar la confiabilidad del instrumento, el que fue de .864 por lo que se considera que el cuestionario es fiable. Se realizó un análisis factorial exploratorio que arrojó una solución trifactorial (apoyo emocional-informacional; apoyo afectivo-interacciones sociales positivas; apoyo material), que explicó el 59,4% de la varianza total. Luego se realizó un análisis factorial confirmatorio que permitió concluir que el modelo presenta un ajuste adecuado. Contar con una herramienta validada para una población expuesta a situaciones de inseguridad y alerta constante, producto de las exigencias cotidianas, permite cartografiar el entramado vincular sobre el cual se emplazan las estrategias de acompañamiento.

Palabras clave: apoyo social; situación de calle; validación psicométrica; Ciudad de Buenos Aires

Abstract

Social support perception is a relevant dimension for understanding homelessness, insofar as it is configured as a buffering effect of stress. This paper presents the results of the assessment of the psychometric properties of the MOS Social Support Questionnaire -Medical Outcomes Study- Social Support Survey- by Sherbourne and Stewart (1991), Spanish translation (Revilla, Luna del Castillo, Bailón and Medina, 2005) with adult homeless people living in Buenos Aires City. It was formed a sample of n=157 persons experienced rough homelessness. McDonald's Omega was used to assess the reliability of the instrument, which was .864. An exploratory factor analysis was performed and three factors were found (emotional-informational support; affective support-positive social interactions; material support), which explained 59,4% of the total variance. A confirmatory factor analysis was performed, which led to concluded that the model obtained has an acceptable fit. Having a validated tool for a population exposed to situations of insecurity and constant alert, as a result of daily demands, makes it possible to map the relational framework on which accompaniment strategies are based.

Keywords: social support; homelessness; psychometric validation; Buenos Aires City

La situación de calle constituye una de las formas en las que se institucionalizan los procesos de vulnerabilización y expulsión en los contextos urbanos. La situación de calle no es un estado, sino una relación social en la que emergen formas de afiliación y desafiliación, de padecimientos sociales y de resistencias relacionadas con expresiones de inequidad e injusticia social que dan lugar a la construcción de identidades estigmatizadas (Di Iorio, 2023). Consiste en un fenómeno multideterminado, producto de la exclusión residencial, la informalidad laboral, la tendencia a la larga permanencia en situación de calle, la existencia de padecimientos físicos y psíquicos preexistentes como producto de la situación, la exposición sistemática a múltiples formas de violencias y la fragmentación de redes sociales de apoyo (Brown et al., 2019).

La inestabilidad habitacional, laboral y afectiva propia de la situación de calle se potencia con la incertidumbre del contexto social que incide directamente en las experiencias vitales de las personas en situación de calle (PSC), al encontrarse expuestas a permanentes tensiones vinculadas a garantizar la subsistencia y supervivencia cotidiana (Sapey y Di Iorio, 2022). Las investigaciones recientes hacen énfasis en la relación entre estrés financiero o económico, salud mental y la presencia de sobrecarga afectiva y cognitiva en las personas en situación de pobreza (Ridley et al., 2020; Barrón, 2021; Dean et al., 2019; Kaur y Byard, 2021).

Frente a los estresores a los que se encuentran expuestas las PSC se suma la presencia de redes sociales fragmentadas, las que tienen dificultades para brindar recursos necesarios para afrontar dichos estresores. Según el modelo transaccional del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1984, como se cita en Gibbs, et al., 2023), el apoyo social actúa tanto en la valoración primaria como secundaria de un estresor. Respecto de la primera, la provisión de apoyo de otras personas permite redefinir la situación como menos estresante. Respecto de la valoración secundaria, disponer de los recursos propios de su red social aumenta la percepción del individuo de poder afrontar la situación de manera saludable. Por lo tanto, la poca presencia o ausencia de apoyo social es parte de los factores asociados tanto a la larga permanencia o cronificación de la vida en calle (Giano, et al., 2019; Winetrobe, et al., 2017), desde una perspectiva de determinación social de la salud mental.

En este sentido, en el marco de los estudios realizados sobre las condiciones de fragilidad vincular y de ciudadanía en las que se despliega la

vida cotidiana entre quienes experimentan la situación de calle, recurrir al concepto de apoyo social percibido adquiere importancia para cartografiar el entramado vincular sobre el cual se despliegan las prácticas de autocuidados y cuidados colectivos con personas en situación de calle.

Aunque el apoyo social es una dimensión relevante para comprender la situación de calle, no se registran estudios en Argentina que den cuenta de las relaciones entre la situación de calle y el apoyo social. La inclusión de dicha evaluación en el marco de un proyecto de investigación sobre trayectorias de personas adultas en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018-2020) resulta ser un aporte para la comprensión de este campo de problemas, así como para el diseño de políticas públicas⁸. En este artículo se presentan los resultados del estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario MOS-SSS de Apoyo Social Percibido (Sherbourne y Stewart, 1991) con personas adultas en situación de calle residentes en la ciudad de Buenos Aires.

Situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El debilitamiento de los vínculos sociales se convierte en uno de los ejes centrales para comprender este campo de problemas. Según Paugam (2008), el proceso de desafiliación social implica sentimientos de aislamiento e inferioridad que pretenden ser disimulados manteniendo relaciones distantes con otras personas, estén o no en su misma condición. La estructura vincular recíproca –intersubjetividad– es constitutiva de la subjetividad, por lo tanto la descalificación social fuerza a la inactividad y/o soledad incipiente, lo que puede dar lugar a malestares subjetivos en la vida cotidiana. Dicha descalificación se traduce entre quienes están en situación de calle, en redes de apoyo y sostén fragmentadas y más debilitadas, y en caracterizaciones como personas solitarias, ensimismadas, desconfiadas, intolerantes, incluso violentas, corriéndose el riesgo de psicologizar procesos socioculturales complejos. Es decir, se ocultan los complejos

⁸ Los resultados sobre la percepción de apoyo social con personas en situación de calle pueden encontrarse en: Seidmann, S., Di Iorio, J., Rigueiral, G. y Pistolesi, N. (2021). Apoyo social percibido en personas en situación de calle en la ciudad de autónoma de Buenos Aires: resultados preliminares. *Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Tomo Psicología Social, pp. 70-74. <https://www.aacademica.org/000-012/913.pdf>

procesos socio-culturales a través de los cuales se construyen emociones tales como la soledad, el miedo y la desconfianza (Ahmed, 2015).

Según la Ley de Situación de Calle y Familias sin techo N° 27.654/2021 de Argentina y la Ley N° 3706/2010 de Protección y Garantía Integral de los Derechos de las Personas en Situación de Calle y en Riesgo a la Situación de Calle (Ciudad de Buenos Aires), la situación de calle efectiva incluye a todas aquellas personas que habiten en el espacio público y/o en lugares no destinados para la vivienda, en forma transitoria o permanente, utilicen o no servicios de alojamiento nocturno, sean públicos o privados. Mediante la Resolución 1005/2023 se crea el Programa IntegrAR, responsable del diseño e implementación de la política pública nacional de abordaje integral para mejorar la calidad de vida y garantizar los derechos de las personas en situación de calle y en riesgo de situación de calle.

De acuerdo con las estadísticas nacionales oficiales, en el censo nacional de población realizado en el 2022 se registraron 5.705 personas que viven en situación de calle efectiva en el territorio nacional, de las cuales 2.962 lo hacen estrictamente en la vía pública y el resto en alojamientos transitorios, siendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la que registra el mayor número en comparación con otras jurisdicciones (INDEC, 2023). Según las estadísticas oficiales del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (Dirección General de Estadísticas y Censos, 2023), en 2023 se relevaron 3.511 personas, de las cuales 2.268 personas pasaron la noche en un alojamiento nocturno transitorio y 1.243 personas pasaron la noche a la intemperie. Las cifras, especialmente la que muestra la situación del territorio porteño, parecen irrisorias si se contrasta con los datos que relevaron las organizaciones sociales y comunitarias en 2019: 5.412 personas en plazas, umbrales de edificios, veredas, cajeros de bancos, bajo los puentes o las autopistas, sin contar los alojamientos nocturnos (Proyecto 7, 2019).

Apoyo social percibido: definiciones

El estudio del apoyo social y las redes sociales en PSC ha tenido poca presencia en el contexto latinoamericano. Ferreiro y Ermocida (2019) proponen que los vínculos de varones en situación de calle de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, no se encuentran necesariamente fragmentados o debilitados. Las autoras observan que, a partir de estar en situación de calle, se fragilizan los vínculos más cercanos, pero la red se

reconstruye, lo que les permite evitar la desafiliación del sistema social que los expulsa. Grandon et al. (2018) encontraron que PSC de la zona Biobío (Chile) tienen una búsqueda activa de vínculos que cumplan la función de apoyo emocional más que el instrumental. En este sentido, observaron la necesidad de encontrar espacios de conversación y escucha. Por otra parte, Cid et al. (2020) observan que adolescentes chilenos en situación de calle identifican como fuente de apoyo emocional, instruccional e instrumental a los agentes sociales y de salud, siendo –entre los adolescentes más jóvenes– sus pares la fuente principal de apoyo emocional.

El apoyo social provee “información verbal y no verbal, ayuda tangible o accesible dada por los otros o inferida por su presencia y que tiene efectos conductuales y emocionales beneficiosos en el receptor” (Gottlieb, 1981 como se cita en Rodríguez y Carmelo, 2007, p. 157). A su vez, implica el sentimiento de estar conectado, sostenido, protegido, así como la percepción de un cuidado afectuoso que brinda la impresión de ser querido y tenido en cuenta por las figuras de apego.

El constructo de apoyo social da cuenta de un conjunto de dimensiones que recogen aspectos cuantitativos y cualitativos (Rodríguez y Carmelo, 2007). El componente cuantitativo o estructural se refiere a las interconexiones de recursos que lo posibilitan, y utiliza como indicador el tamaño de la red social. Por otro lado, el componente cualitativo, con un carácter más multidimensional, se refiere al sentimiento positivo o negativo que adquieren las funciones básicas de las relaciones interpersonales en la persona que lo recibe. La red social personal está constituida por la totalidad de los vínculos que conectan a una persona con su entorno y le facilitan la satisfacción de sus necesidades materiales y emocionales. Tanto el tamaño, la composición, como la densidad de la red resultan elementos relevantes que caracterizan su estructura. La red social cumple también otras funciones que inciden en el apoyo social percibido. Este último deriva de las interacciones sociales o de las relaciones que proveen asistencia o generan un sentimiento de apego a las personas. Según Dabas (2006), la red social forma la trama de la vida, es múltiple, en perpetuo flujo, cambia su configuración. Es dinámica y presenta una diversidad de afluentes. Las redes, espacio compartido geográfico o virtual, se transforman en territorio cuando se construyen significados que transforman el lugar en áreas comunes y cargadas de sentido y afectos; se producen, de este modo, realidades complejas (Raffestin, 2015).

Al indagar los instrumentos existentes para la evaluación del apoyo social, destaca el cuestionario MOS de apoyo social (Medical Outcome Study-Social Support Survey) debido a sus propiedades psicométricas. Este instrumento presenta varias versiones en castellano y ha sido ampliamente utilizado en Iberoamérica (Martín, Cerquera, Fernandez, et al., 2018). En el contexto argentino, Rodríguez y Carmelo (2007) examinaron las propiedades psicométricas del instrumento en población general, obteniendo una solución trifactorial hallada a partir del método de máxima verosimilitud con rotación Varimax que explica el 59,86% de la varianza, con una consistencia interna de .919.

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar las propiedades psicométricas del cuestionario MOS-SSS de Apoyo Social Percibido en personas en situación de calle. El cumplimiento de este objetivo permitirá facilitar la exploración de una dimensión central para comprender los procesos de salud-enfermedad-atención en PSC.

Método

El estudio de las propiedades psicométricas del MOS para personas adultas en situación de calle se incluyó como un objetivo específico de una investigación mayor con sede en la Facultad de Psicología, financiada por la Universidad de Buenos Aires (Argentina), que se realizó entre 2018-2020, con los objetivos generales de: 1. comprender la sociogénesis de las marginaciones sociales urbanas, en particular con personas en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y 2. promover procesos de reducción del estigma y la discriminación hacia personas en situación de calle a partir de generar espacios de participación y reflexión colectiva que se traduzcan en la ampliación de derechos.

El mismo contó con un diseño descriptivo y no probabilístico, utilizando un cuestionario de datos personales construido ad hoc y el Cuestionario MOS de Apoyo Social -Medical Outcomes Study- Social Support Survey- de Sherbourne y Stewart (1991), recuperando la traducción al español realizada por Revilla, Luna del Castillo, Bailón y Medina (2005).

9 Programación Científica 2018-2020. Sociogénesis de las marginaciones urbanas: personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires.

Participantes

Con la intención de indagar sobre la percepción de apoyo social en personas en situación de calle efectiva en la ciudad de Buenos Aires, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y en función de criterios de inclusión predeterminados: a) encontrarse en situación de calle, b) que la persona se defina como “en situación de calle”, c) encontrarse en condiciones emocionales y cognitivas para poder responder la encuesta y d) aceptar participar voluntariamente del relevamiento.

El universo lo constituyen las personas en situación de calle efectiva de diferente género autopercebido, mayores de 18 años, residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También participaron personas que están alojadas en hoteles y/o pensiones de manera transitoria financiado con un subsidio habitacional gubernamental. Dado que no constituye una solución habitacional permanente, el monto percibido no cubre la totalidad del valor del alojamiento y que dejar de cobrarlo o cobrarlo tardíamente implica la amenaza permanente de tener que dormir a la intemperie, se incluye a este grupo dentro de la categoría “situación de calle efectiva”, tal como hacen las organizaciones comunitarias y sociales que trabajan sobre el tema (Asamblea Popular por los derechos de las personas en situación de calle, 2021¹⁰).

La muestra estuvo compuesta por 155 PSC (Tabla 1), con una edad media de 42,65 años (desviación estándar de 14,45), de las que el 63,1% se autopercibe varón. Respecto de su situación habitacional, de quienes contestaron esta pregunta (n= 150) el 55,4% se encuentra en calle efectiva, es decir, pernoctando en el espacio público, hogares, paradores y 41,4% se encuentra en riesgo de situación de calle, es decir, viviendo en un hotel cubierto a partir de un subsidio habitacional.

10 https://www.instagram.com/p/CPqrzWVA39q/?utm_source=ig_web_copy_link

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra

	¿Tienes documento?	¿Cómo te defines?	¿Dónde naciste?	¿Es la primera vez que estás en calle?	¿Dónde vives?	¿Cuánto hace que vives ahí?	¿Hasta qué grado estudiaste?
N=150	Si (83,4%)	varón (63,33%)	CABA (39,5%) Buenos Aires (33,)	Si (68,8%)	En calle efectiva (55,4%); riesgo de situación de calle 41,4%	Menos de 1 mes (15,3%); entre 1 y 6 meses (22,9%); entre 6 meses y 1 año (11,5%); entre 1 y 3 años (21,7%); entre 3 y 6 años (13,4); más de 6 años (12,7%)	Primaria incompleta (20,4%); primaria completa (16,6%); secundaria incompleta (27,4%); Secundaria completa (22,9%); Universitario incompleto (7%); Universitario completo (3,2%); no lee ni escribe (1,9%)

Fuente: Elaboración propia

Materiales

El cuestionario MOS es uno de los varios instrumentos desarrollados por el Medical Outcomes Study, un estudio de desenlaces en pacientes con enfermedades crónicas. Cuenta con un total de 20 ítems y evalúa el apoyo social percibido por las personas. El ítem número 1 hace referencia al tamaño de la red social y los 19 ítems restantes están referidos a cuatro dimensiones del apoyo social funcional: emocional/informacional (ítem 3, 4, 8, 9, 13, 16, 17 y 19), instrumental (2, 5, 12 y 15), interacción social positiva (ítems 7, 11, 14 y 18) y apoyo afectivo (ítems 6, 10 y 20). Las opciones de respuesta están dadas a través de una escala likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Procedimiento

Al tratarse las PSC de una población oculta o de difícil acceso (Lambert y Wibel, 1990), se realizó un muestreo por tiempo y espacio (Time Location Sampling, Semaan, 2010) que permitió identificar organizaciones y lugares donde contactar posibles participantes, así como también en qué momentos del día realizar las encuestas. En el marco de un trabajo de investigación participativo, la recolección de datos, incluido el piloteo del instrumento, se realizó en duplas integradas por expertos por experiencia (personas en situación de calle) y personas que no tuvieran experiencia en calle, integrantes del equipo de investigación. El instrumento incluyó además un cuestionario ad hoc de datos sociodemográficos. Para evitar las duplicaciones, se incorporó un código de identificación conformado por 12 dígitos (2 primeras letras del nombre, 2 primeras letras del apellido, y 8 números por la fecha de nacimiento).

La autorización para la participación en el presente estudio fue vía consentimiento informado, pudiendo dejar de contestar en cualquier momento, garantizando la confidencialidad y el anonimato. Además del consentimiento formal, prestó especial atención al asentimiento, proceso relacional a partir del cual quienes participan expresan tanto de modo no verbal como verbal su voluntad de seguir participando a lo largo del estudio.

En primer lugar, se buscó analizar la pertinencia de los ítems que componen el instrumento para evaluar si podían ser aplicados a la población

o si debían ser modificados. Se realizaron dos grupos focales con PSC y otras que habían estado en situación de calle anteriormente, en tanto que expertos por experiencia. Los mismos se realizaron en un espacio facilitado por una organización social de CABA. De este espacio surgió la modificación de los ítems que componían el apoyo material en el instrumento original. Las modificaciones fueron las siguientes: en primer lugar, el ítem “alguien que le ayude cuando tenga que estar en la cama” fue modificado por “alguien que te ayude si caes enfermo”. La modificación de este contenido se debió a que se consideró que las PSC pueden no tener una cama. En segundo lugar, se modificó el ítem “alguien que le prepare la comida si no puede” por “alguien que te lleve la comida”. La justificación de esta modificación se basó en que las PSC pueden no tener los elementos para preparar comida. Por último, se cambió el ítem “alguien que lo ayude con sus tareas domésticas si está enfermo” por “alguien que te ayude con tus actividades diarias”. El cambio de este ítem radicó en que el término tareas domésticas puede ser poco claro si la persona no tiene un “hogar”. La conformación final del listado de ítems utilizado se observa en la Tabla 3.

En segundo lugar, se realizó el estudio de las propiedades psicométricas a partir de un análisis factorial exploratorio (AFE). Los factores fueron obtenidos a partir del método de factorización de ejes principales, con rotación Varimax para una mejor interpretación de los datos. Se seleccionaron los factores con valor propio superior a 1. Luego se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) para testear el modelo obtenido en el AFE. Los factores fueron obtenidos a partir del método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS), ya que es un método que no requiere el supuesto de distribución normal de los datos. Los índices para evaluar la bondad de ajuste seleccionados fueron aquellos que facilita el programa AMOS para el método de ULS (Martín, Cerquera, Fernandez, et al., 2018): GFI, estadístico de prueba que señala la variabilidad explicada por el modelo; AGFI, que ajusta el GFI por los grados de libertad del modelo propuesto y el modelo nulo; y el NFI, índice comparativo de ajuste que mide la reducción proporcional en función de ajuste al pasar del modelo nulo al modelo propuesto. Para cada uno de estos índices se estima que un valor superior o igual a .90 es adecuado (Jordán, 2021). Por último, para evaluar la confiabilidad de la escala se utilizó el Omega de McDonalds.

Resultados

En primer lugar, se obtuvo un KMO de .925 y la prueba de elasticidad de Barlett arrojó un $p = .000$, por lo tanto, la muestra es adecuada para realizar el análisis factorial. En segundo lugar, el análisis factorial arrojó 3 factores que explican el 59,4% de la varianza (tabla 2). El factor 1 explicó 47,79% de la varianza (tabla 2) y está compuesto por los ítems 3, 4, 8, 9, 13, 16, 17 y 19 (tabla 3). Estos ítems se corresponden con el factor apoyo emocional/informacional propuesto por el instrumento original. El factor 2 explicó 6,64% de la varianza (tabla 2) e incluyó el 6, 7, 10, 11, 14, 18 y 20 siendo estos los ítems correspondientes al factor apoyo afectivo (6, 10 y 20) y factor relaciones de ocio de (7, 11, 14 y 18) del instrumento original (tabla 3). Por último, el factor 3 explicó el 5,01% de la varianza (tabla 2) y abarca los ítems 2, 5, 12 y 15 que abarcan el apoyo material del instrumento original (tabla 3).

Tabla 2
Actores hallados con autovalor mayor a 1 y el porcentaje de varianza total que explican

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,476	49,872	49,872	9,081	47,797	47,797	4,326	22,768	22,768
2	1,685	8,866	58,739	1,262	6,643	54,439	3,986	20,980	43,749
3	1,320	6,949	65,688	0,952	5,010	59,450	2,983	15,701	59,450

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3
Matriz de factores rotados

	Factor		
	1	2	3
¿Cuentas con alguien que te ayude cuando caes enfermo/a?	0,098	0,303	0,676
¿Cuentas con alguien cuando necesitas hablar?	0,635	0,301	0,177
¿Cuentas con alguien que te aconseje cuando tienes problemas?	0,575	0,338	0,316
¿Cuentas con alguien que te lleve al médico cuando lo necesites?	0,194	0,177	0,742
¿Cuentas con alguien que te muestre amor y afecto?	0,230	0,850	0,286
¿Cuentas con alguien con quien pasar un buen rato?	0,322	0,658	0,235
¿Cuentas con alguien que te ayude a entender una situación?	0,634	0,180	0,083
¿Cuentas con alguien que en quien puedas confiar?	0,699	0,313	0,064
¿Cuentas con alguien que te abrace?	0,356	0,737	0,251
¿Cuentas con alguien con quien puedas estar relajado?	0,431	0,560	0,301
¿Cuentas con alguien que te lleve comida si no puedes ir a buscarla?	0,213	0,320	0,713
¿Cuentas con alguien cuyo consejo o ayuda sea importante para vos?	0,685	0,260	0,192
¿Cuentas con alguien con quien puedas hacer cosas que ayuden a olvidarte de tus problemas?	0,426	0,510	0,395
¿Cuentas con alguien que te ayude en tus actividades del día?	0,262	0,180	0,620
¿Cuentas con alguien para compartir tus miedos y preocupaciones?	0,542	0,322	0,426
¿Cuentas con alguien que te aconseje para resolver problemas personales?	0,677	0,245	0,312
¿Cuentas con alguien con quien divertirte?	0,289	0,637	0,230
¿Cuentas con alguien que comprenda tus problemas?	0,714	0,189	0,249
¿Cuentas con alguien que amar y sentirte querido?	0,276	0,670	0,253

Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, para evaluar el ajuste del modelo obtenido en el AFE se realizó el AFC. Se encontró un buen ajuste del modelo (tabla 4): GFI=.989; AGFI= .986; y NFI= .987. Respecto de la confiabilidad, el omega de McDonalds fue de .864. Este puntaje permite concluir que la escala es confiable.

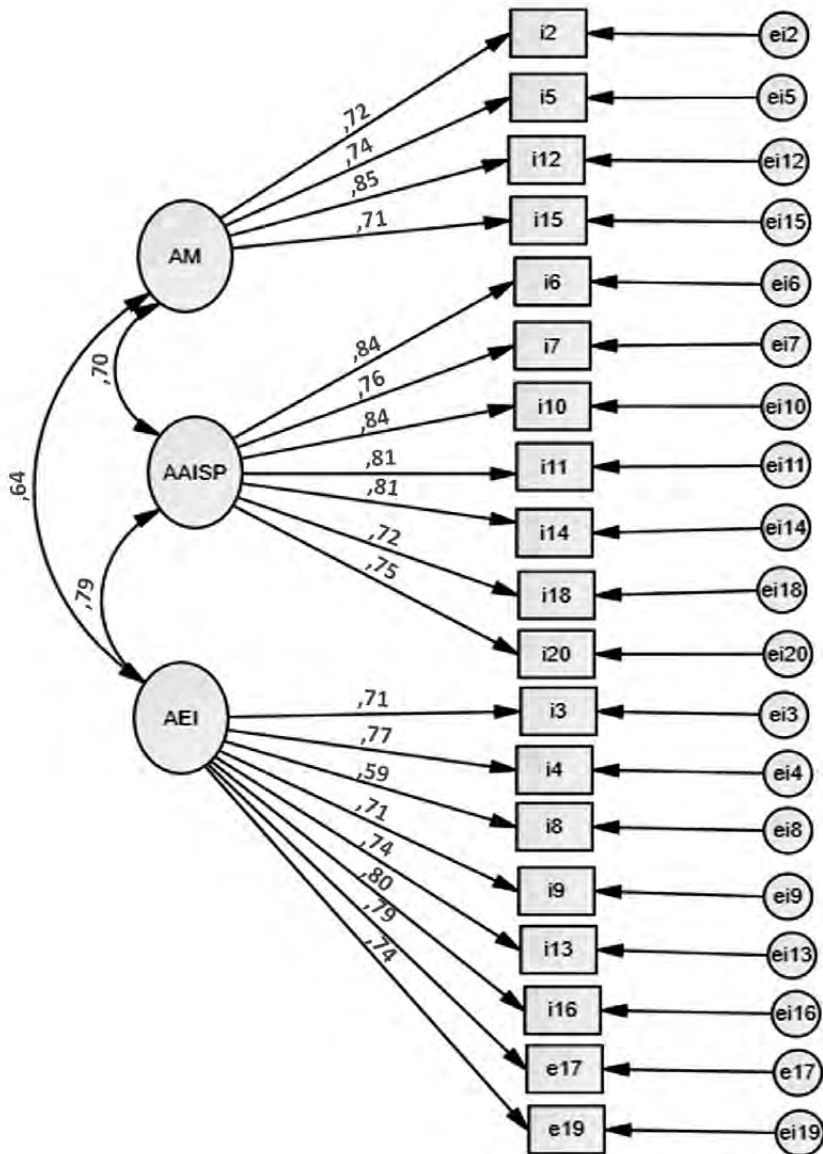
Tabla 4*Índices de ajuste*

Índice	Valores obtenidos
GFI	989
AGFI	.986
NFI	.987

Fuente: Elaboración propia

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio de la escala MOS-SSS. Modelo de 3 factores.



Nota: AI= Apoyo Material; AAISP= Apoyo Afectivo/Interacciones Sociales Positivas;
 AEI= Apoyo Emocional/Informacional

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento MOS de apoyo social percibido diseñado por Sherbourne y Stewart (1992) con personas adultas en situación de calle. Se obtuvo un modelo compuesto de 3 factores:

1. Factor 1, denominado **apoyo emocional-informacional**, al igual que el instrumento original cubre ítems asociados a la percepción de vínculos que funcionen como guía cognitiva y orientación. En este factor se encuentran ítems como “¿Tienes alguien con quien puedas contar cuando necesitas hablar?”, “¿Cuentas con alguien que te aconseje para resolver problemas personales?”
2. Factor 2, denominado **apoyo afectivo-interacciones sociales positivas**, incluye los factores de las escalas del instrumento original llamadas “apoyo afectivo” e “interacciones sociales positivas”. Cubre los ítems asociados a la percepción de contar con personas cercanas que brindan compañía social, que brinden cariño y otras interacciones sociales positivas tales como actividades de ocio y recreación. En este factor se encuentran ítems como “¿Cuentas con alguien que te muestre amor y afecto?”, “¿Cuentas con alguien con quien puedas estar relajado?”
3. Factor 3, denominado **apoyo material**, al igual que el instrumento original aborda la percepción de contactos que brinden recursos materiales o asistencia en situaciones en donde se necesita ayuda. En este factor se encuentran ítems como “¿Cuentas con alguien que te ayude cuando caes enfermo/a?” y “¿Cuentas con alguien que te ayude en tus actividades del día?”

Respecto del factor apoyo material, interesa mencionar que 3 de los 4 ítems que lo componen fueron modificados para adaptarlos a la situación material propia de las PSC. No obstante estas modificaciones, el factor de apoyo material estuvo compuesto por los mismos ítems que en el instrumento original, en las adaptaciones al español y las validaciones de esta traducción realizadas en Latinoamérica.

De la misma manera que lo reportado por validaciones previas del MOS en Latinoamérica y España, se hallaron 3 factores, a diferencias de los 4 propuestos por el instrumento original. Respecto de la validación hecha en

Argentina, Rodríguez y Carmelo (2007) también hallaron 3 factores con una distribución de ítems similar a este estudio, excepto que el 14 y 18 fueron ubicados en el factor apoyo emocional/informacional. En comparación con las validaciones realizadas en el contexto latinoamericano, Londoño et al. (2011) encontraron tres factores también, pero el ítem 14 fue ubicado como parte del factor apoyo emocional/informacional.

Por último, respecto de las validaciones realizadas en España Priede et al. (2014) observaron 3 factores, pero los ítems 14 y 18 formaban parte del factor apoyo emocional/informacional. Revilla et al. (2005) también encontraron 3 factores, pero los ítems 11 y 14 se asociaban dentro del factor apoyo emocional. Frente a aquellas investigaciones que hallaron 3 factores, Martín, et al. (2019) halló 4 factores con la distribución establecida por el instrumento original. En esta investigación, el factor apoyo emocional/instrumental estuvo compuesto por los mismos ítems que en la presente investigación.

Indagar sobre el apoyo social percibido en población en situación de calle se traduce en posibilidades de comprensión y de diseño de propuestas de acompañamiento psicosocial. Se trata de reconstruir vínculos sociales dañados y/o deteriorados. Quedar en situación de calle, así como las tensiones propias de la subsistencia cotidiana –conseguir alimento, lugar donde dormir, violencias, entre otras–, se traducen en un estrés que acompaña a estas personas en la calle (Bachiller, 2014; Castellow et al., 2015; Grandón et al., 2018). Incluso alguno de estos estudios muestran que, contrariamente a lo esperado, el apoyo social emocional es más buscado que el instrumental; mostrando la preeminencia de la necesidad de conversación, escucha y reconocimiento. Este hallazgo se relaciona con lo que se plantea sobre la importancia del trabajo psicosocial en clave de producción social de salud mental.

Desde la perspectiva de trabajo con redes sociales se trata de hacer visible las relaciones sociales que involucran el reconocimiento de otro como compañero y compañía posible y real. En este sentido, que quienes están en situación de calle puedan identificar las distancias entre las conexiones o vínculos con las que cuentan y la percepción del apoyo social anticipado contribuye a atemperar los efectos nocivos del distress producidos por las emociones negativas de vivir en situación de calle. Sin desconocer las secuelas y el impacto que las vulneraciones sistemáticas de derechos producidas por décadas de neoliberalismo tienen en la construcción de

identidades y en los procesos de subjetivación en contextos de marginalidad urbana, resulta necesario comprender cómo estas vivencias no solo se traducen en padecimientos de salud mental, sino en el modo en que se re-configura el tejido social, o lo que Jovchelovitch y Hernández Priego (2013) llaman sociabilidades subterráneas. Por eso se incluye como herramienta de investigación-acción el mapeo de red, que consiste en la percepción de la presencia real o anticipada del otro, un par, y desarrolla un sentimiento anticipado de la existencia de alguien en quien confiar, la protección o seguridad de, ante la necesidad, alguien que nos va a proteger o ayudar.

Consideraciones finales

La red social o la dimensión vincular es constitutiva del modo en que se configura la situación de calle como problema complejo. La red social cumple, entre otras funciones, la de apoyo social, es decir, la percepción de que las interacciones sociales proveen asistencia y satisfacción. El abordaje que habilita el uso del constructo apoyo social y el de redes sociales con población de calle se presenta como superador de lógicas dicotómicas, contribuyendo al diseño de intervenciones que contemplen la especificidad del problema desde la perspectiva de los participantes.

Desde una perspectiva epidemiológica, indagar sobre el apoyo social percibido se configura como un efecto amortiguador del estrés (Cassel, 1976, citado en Szkody y Mckinney, 2020). En este sentido, contar con una herramienta validada para una población que vive cotidianamente en condiciones de inseguridad y alarma, propias de las exigencias de la subsistencia cotidiana, se traduce en acceso a la atención en salud mental.

Cómo limitación del presente estudio se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico, lo que limita la generalización de los resultados. No obstante, debido a las características propias de la población en situación de calle –itinerancia, desplazamientos permanentes del espacio público, falta de datos sobre la cantidad y características poblacionales– la realización de un muestreo probabilístico se encuentra limitada.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bachiller, S. (2014). Procesos de “atrincheramiento”: un análisis etnográfico sobre las dinámicas de consolidación en la situación de calle. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 375-383. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44540
- Barrón, M. (2021). La carga cognitiva de la pobreza. *Boletín Punto de equilibrio* (CIUP). <https://ciup.up.edu.pe/analisis/la-carga-cognitiva-de-la-pobreza/>
- Brown S.M., Barman-Adhikari A., Combs K.M. y Rice E. (2019). Sociodemographic and substance use characteristics associated with typologies and composition of social support networks among youth experiencing homelessness in Los Angeles, USA. *Health Social Care Community*, 28, 1-11. <https://doi.org/10.1111/hsc.12886>
- Castellow, J., Kloos, B. y Townley, G. (2015). Previous Homelessness as a Risk Factor for Recovery from Serious Mental Illnesses. *Community Mental Health*, 51, 74-84. <https://dx.doi.org/10.1007/s10597-014-9805-9>
- Cid Rojas, S. P., Morales Salazar, V. P. e Iriarte Iluffi, I. F. (2020). Apoyo Social y Resiliencia en adolescentes en Situación de Calle. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 9(18), 33-65. <https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num18.470>
- Di Iorio, J. (2023). Intersecciones entre salud mental y situación de calle: una aproximación desde la perspectiva de derechos humanos. *Cuestión Urbana*, 7(13), 63-78. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuestionurbana/article/view/9024>
- Dabas, E. (2006). Viviendo redes. En E. Dabas, (Comp) *Viviendo redes. Experiencia y estrategias para fortalecer la trama social*. Ed. Ciccus.
- Dean, W., Talbot, S. y Dean, A. (2019). Reframing Clinician Distress: Moral Injury Not Burnout. *Federal Practitioner*, 36(10), 400-402
- Dirección General de Estadísticas y Censos (Abril 2023). *Relevamiento Censal de Personas en Situación de Calle de la Ciudad de Buenos Aires. Resultados y aspectos metodológicos*. https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2023/06/ir_2023_1771.pdf

- Ferreiro, A. y Ermocida, N. (2019). Hombres en situación de calle. Masculinidad(es) en juego y redes vinculares. *Debate Público. Reflexión de trabajo social*, 9(17), 73-85.
- Giano, Z., Williams, A., Hankey, C., Merrill, R., Lisnic, R. y Herring, A. (2019). Forty Years of Research on Predictors of Homelessness. *Community Mental Health Journal*, 56(4), 692-709. <https://dx.doi.org/10.1007/s10597-019-00530-5>
- Gibbs, K. D., Jones, J. T., LaMark, W., Abdulmooti, S., Bretz, L., Kearney, K. D., Narendorf, S. C. y Santa Maria, D. M. (2023). Coping during the COVID-19 pandemic among young adults experiencing homelessness and unstable housing: a qualitative study. *Public Health Nursing*, 40, 17-27. <https://doi.org/10.1111/phn.13136>
- Grandón, P., Vielma, A., Siprian E., Bustos, C. y Saldivia, S. (2018). Caracterización de las personas en situación de calle con problemas de salud mental, que se encuentran en la Región del BioBío. *Revista Chilena Neuro Psiquiatría*, 56(2), 89-99
- Jordan Muñíos, F.M. (2021). Valor de corte de índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSocial*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225009/index.html>
- Jovchelovitch, S. y Priego Hernández, J. (2013). *Sociabilidades subterráneas. Identidade, cultura e resistêcia em favelas do Rio de Janeiro*. UNESCO.
- Kaur, N. y Byard, R.W. (2021). Prevalence and potential consequences of child labour in India and the possible impact of COVID-19 - a contemporary overview. *Medicine, Science and the Law*, 61(3), 208-214. <https://doi.org/10.1177/0025802421993364>
- Lambert, E. y Wibel, W., (1990). Introduction. En E. Y. Lambert (Ed.) *The collection and interpretation of data from hidden populations*. (pp.15-27). National Institute on Drug Abuse Research Monograph Series 98. DHSS publication number (ADM) 90-1678,
- Londoño, N. E., Rogers, H., Castilla, J. F., Posada, S., Ochoa, N., Jaramillo, M.A., Oliveros, M., Palacio, J. y Aguirre, D. (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 142-150
- Martín, M., Cerquera A., Fernández, M., Higueta, J., Galván, G., Guerrero, M. y Riquelme, A. (2019). Estructura Factorial del cuestionario Apoyo Social MOS en ancianos colombianos con dolor crónico. *Terapia Psicológica*, 37(3), 211-224. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000300211>

- Paugam, S. (2008). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. En Sawaia, B. (org.) (1999). *As artimanhas da Exclusao*. Vozes.
- Priede, A., Andreu, Y., Martínez, P., Ruíz, M., Hoyuela, F. y González, C. (17-20 de noviembre 2016). *Validación de la escala MOS-SSS de apoyo social en una muestra de pacientes oncológicos recién diagnosticados*. Proceedings of 9th International and 14th National Congress of Clinical Psychology, España.
- Proyecto 7 (2019). *2do Informe Censo Popular Personas en Situación de Calle de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Resumen Ejecutivo <https://proyecto7.org/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Ejecutivo-CPPSC2019.pdf>
- Raffestin, C. (2015). *Territórios e territorialidades*. Consequencia.
- Revilla, L., Luna del Castillo, J. Bailón, E. y Medina, I. (2005). Validación del cuestionario MOS de apoyo social en Atención Primaria. *Medicina de Familia*, 6(1), 10-18.
- Ridley, M., Rao, G., Schilbach, F. y Patel, V. (2020). Poverty, depression, and anxiety: Causal evidence and mechanisms. *Science*, 370(6522), Artículo eaay0214. <https://doi.org/10.1126/science.aay0214>
- Rodríguez, S. y Carmelo, H. (2007). Validación Argentina del Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 155-168
- Sapey M. y Di Iorio, J. (2023). Entre la subsistencia y la supervivencia: intersecciones entre situación de calle y salud mental en la ciudad autónoma de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 481-491. <http://hdl.handle.net/11336/221646>
- Sherbourne, C.D. y Stewart, A.L. (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science Medicine*, 32(6), 705-714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Szkody, E. y McKinney, C. (2020) Appraisal and Social Support as Moderators between Stress and Physical and Psychological Quality of Life. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.2957>
- Winetrobe, H., Wenzel, S., Rhoades, H., Henwood, B., Rice, E. y Harris, T. (2017). Differences in health and social support between homeless men and women entering permanent supportive housing. *Women's Heal. Issues* 27(3), 286-293. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2016.12.011>

Acercamientos al vínculo universidad-comunidad: Los procesos de formación en Psicología Social Comunitaria desde la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

*Approaches to the university-community link:
Training processes in Social Community Psychology from
the Western Campus, Universidad de Costa Rica*

Recepción: 2 de abril de 2024 / Aceptación: 27 de mayo de 2024

Marco Rojas Lizano¹
María Andrea Araya Carvajal²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.840>

Licencia CC BY 4.0.

1 Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Sede México (FLACSO-México) y licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. Docente e investigador de la Carrera de Psicología Universidad de Costa Rica-Sede de Occidente. San Pedro de San Ramón, Alajuela, Costa Rica. Autor de correspondencia. Código postal: 20201. Correo electrónico: marco.rojaslizano@ucr.ac.cr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2735-5077>

2 Máster en Estudios Contemporáneos de América Latina y Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Docente e investigadora de la Carrera de Psicología Universidad de Costa Rica-Sede de Occidente y del Centro de Investigación en Estudios sobre la Mujer (CIEM-UCR). San Pedro de San Ramón, Alajuela, Costa Rica. Código postal: 20201. Correo electrónico: mariaandrea.araya@ucr.ac.cr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4178-9402>

Resumen

El documento aborda los procesos de formación en Psicología Social Comunitaria (PSC) desde la Universidad de Costa Rica, destacando la importancia de la interacción entre la universidad y la comunidad. Se tiene como objetivo sistematizar las experiencias docentes con base en los recursos teórico-metodológicos del curso Psicología de la Organización Comunitaria de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente entre los años 2011-2023. La sistematización de experiencias funge como base metodológica del trabajo que reflexiona sobre la relación del currículo de la carrera, la vinculación teórica y las herramientas utilizadas desde la docencia en la formación universitaria. Algunas de las principales conclusiones se relacionan con retos detectados para facilitar un aprendizaje situado, para promover acercamientos con realidades cambiantes, para fortalecer un posicionamiento ético-político y para fomentar una praxis afectiva. También se resalta la importancia de integrar diversas perspectivas, adaptar herramientas teórico-prácticas y promover una mirada crítica en los procesos de formación. Finalmente, se hace énfasis en la necesidad de evitar la instrumentalización de la disciplina y se sugiere establecer bases ético-políticas sólidas, promover la continuidad de los trabajos académicos e impulsar la transmisión de experiencias a través de trabajos finales de graduación.

Palabras clave: Psicología Social Comunitaria; formación profesional; Universidad de Costa Rica; carrera de psicología

Abstract

The paper addresses the training processes in Community Social Psychology (CSP) from the University of Costa Rica, highlighting the importance of the interaction between the university and the community. The objective is to systematize the teaching experiences based on the theoretical-methodological resources of the course Psychology of the Community Organization of the University of Costa Rica, West Campus between the years 2011-2023. The systematization of experiences serves as the methodological basis of the work that reflects on the relationship between the curriculum of the course, the theoretical linkage and the tools used from teaching in university education. Some of the main conclusions are related to challenges detected to facilitate situated learning, to promote approaches to changing realities, to strengthen an ethical-political positioning and to promote an affective praxis. The importance of integrating diverse perspectives, adapting theoretical-practical tools and promoting a critical view in training processes is also highlighted. Finally, emphasis is placed on the need to avoid the instrumentalization of the discipline and it is suggested to establish solid ethical-political bases, promote the continuity of academic work and encourage the transmission of experiences through final graduation projects.

Keywords: Community Social Psychology; vocational training; Universidad de Costa; psychology program

Introducción

En Latinoamérica existen múltiples reflexiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el marco de la Psicología Social Comunitaria (PSC). Estudios y propuestas desde Chile, Uruguay, Argentina, Brasil y otros países abordan temáticas particulares, entre las que encontramos experiencias de construcción de dispositivos didáctico-pedagógicos en el área (Rodríguez et al., 2015; Rodríguez-Ferreyra y López, 2020); otras sobre las tensiones disciplinares y su enseñanza en el marco del neoliberalismo (Olivares et al., 2016); también consideraciones éticas en los procesos formación (Winkler et al., 2012, 2014, 2016); así como de los retos propios de dichos procesos y algunas posibles soluciones (Montero y Giuliani, 1999).

En Costa Rica, la PSC es una disciplina en expansión. Hallamos múltiples publicaciones que derivan de procesos de prácticas y de investigación a lo largo del país con distintas comunidades y las organizaciones que las integran. Dentro de estas se encuentra una diversidad de trabajos, algunos de estos abordan los asentamientos campesinos y lucha por la distribución de la tierra (Cordero, 1995, 1997; Hernández y Rodríguez, 2019), la expansión del turismo, explotación laboral y tensiones comunitarias (Navarro, 2013, 2014), el abordaje del suicidio en comunidades indígenas (Arroyo y Herrera, 2019), organización para el cuidado de los recursos naturales, en especial el agua (Araya y Rojas, 2021; Masís y Fernández, 2016), afectividades y movimientos sociales (Cambronero y Fernández, 2018; Dobles et al., 2017), prevención del riesgo y desastres naturales (Carranza y Escalante, 2020; Escalante y Ramírez, 2016).

Estas son solo algunas de las publicaciones temáticas dentro de la PSC en Costa Rica que han servido para difundir resultados, pero a la vez para reflexionar sobre elementos psicosociales en el campo comunitario. Asimismo, están los esfuerzos de Teresita Cordero (2007, 2011) por pensar los procesos del desarrollo histórico de la PSC en el país y su indiscutible vínculo con la carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Módulo PS-1026 Psicología de la Organización Comunitaria, el que se imparte en el cuarto nivel del pregrado y, como señala la autora, ha sido un catalizador de la PSC en el territorio costarricense.

Este módulo forma parte de esfuerzos dentro de Escuela de Psicología de la UCR para la formación de estudiantes que, como señala Cordero (2007), tiene la meta e inspiración en la realidad nacional, es decir, apuntan a constituirse como experiencias educativas profesionalizantes integrando investigación y enseñanza-aprendizaje en los contextos específicos de las distintas regiones de nuestro país.

Actualmente, el Módulo 1026 se imparte en la Carrera de Psicología de tres sedes de la UCR: Rodrigo Facio en Montes de Oca, Sede de Guanacaste en Liberia y Sede Carlos Monge Alfaro de Occidente en San Ramón de Alajuela. Este artículo se suma a los esfuerzos mencionados y busca sistematizar la experiencia de dicho módulo en la Sede de Occidente desde el 2011 y hasta el 2023, a partir de los registros y reflexiones del equipo docente constituido por quienes escriben este texto. Es decir, analiza este espacio de formación de estudiantes en el marco del vínculo Universidad-Comunidad a propósito de la interacción facilitada por el módulo y sus prácticas profesionalizantes.

Pensar las experiencias de un equipo docente a partir de un conocimiento situado parte del entendimiento de la diversidad de iniciativas y formas de abordar la pregunta por el proceso de formación de las personas estudiantes. Desde el módulo que se analiza, se comparte una malla curricular y una base común de textos con la cátedra³ del curso; sin embargo, la forma de poner en práctica este difiere y se apega a la singularidad de cada equipo docente. En nuestro caso, como mencionábamos, hemos trabajado juntos apostando por una vinculación con diversas organizaciones comunitarias de la Región de Occidente, integrada por los cantones de San Ramón, Atenas, Palmares, Zarcero, Naranjo, Sarchí y Grecia, en la provincia de Alajuela.

En los años en que hemos estado vinculados al Módulo 1026 en la Sede de Occidente, buscamos la inserción de prácticas en procesos de organizaciones que ya están activos. Algunas de estas han sido organizaciones/colectivos como Asociaciones administradoras de los Sistemas de Acueductos y Alcantarillados comunales (ASADAS), Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI), agrupaciones de gestión cultural, organizaciones de mujeres,

³ Es una figura que representa el cuerpo colegiado de docentes de todos los grupos que dan el módulo en todas las sedes de la Universidad. Tienen un programa común y una base compartida de lecturas, pero se cuenta con libertad de agregar líneas de estudio, textos alternativos y estructura de evaluación distinta, así como metodologías de clase propias.

agrupaciones de personas adultas mayores, colectivos de personas campesinas, comités locales de deporte, de economía solidaria, organizaciones por la defensa de la salud comunitaria y la Caja Costarricense del Seguro Social, entre otras. A lo largo de este proceso, surgieron las siguientes preguntas que orientaron esta escritura: ¿Cuáles han sido las experiencias del equipo docente del curso de Psicología de la Organización Comunitaria, particularmente en la Sede de Occidente de la UCR? Además, ¿cuáles han sido los fundamentos teórico-metodológicos que han guiado los procesos de formación?

Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo sistematizar las experiencias docentes con base en los recursos teórico-metodológicos del curso Psicología de la Organización Comunitaria de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente entre los años 2011-2023. Además, el texto se nutre de las discusiones y planteamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la Psicología Social Comunitaria. Rescatamos los debates sobre su construcción histórica en Latinoamérica, su posición sobre la psicología como disciplina y el rol de sus profesionales. Además, delineamos la forma en que entendemos la comunidad como unidad de análisis, la diversidad de grupos con historia y personas que en ella tienen encuentro.

Con este artículo presentamos la ubicación del Módulo 1026 en la malla curricular del bachillerato y licenciatura en Psicología de la UCR y su relación con los otros cursos que la componen. También se revisa la fundamentación teórico-metodológica que sustenta el curso. Además, se recorre la experiencia en el trabajo de las y los estudiantes y su vinculación con los colectivos comunitarios, reflexionando sobre los aprendizajes, principales retos y posibles recomendaciones. Para esto partimos de la propuesta de Jara (1994, 2006, 2010) y Torres y Cendales (2006), quienes plantean que la sistematización va más allá de un simple recorrido cronológico de las experiencias en tanto información, dando cabida a las interpretaciones, intuiciones, intenciones, temores y/o aspiraciones, en este caso, de este equipo docente, para una revisión crítica del proceso.

Es importante establecer que no pretendemos posicionar esta como *la forma única* del proceso enseñanza-aprendizaje, por el contrario, al analizar nuestra experiencia durante este período buscamos una interlocución con otras experiencias y retroalimentar nuestro posicionamiento y metodología en el proceso de constante reflexión.

Metodología del artículo

La estrategia metodológica del presente texto sigue la propuesta de sistematización de experiencias planteada por Oscar Jara (1994, 2006, 2010), articulada con lo desarrollado por Torres y Cendales (2006) sobre la sistematización de experiencias en espacios de formación educativo-profesional. Es por esto que se parte de entender que las prácticas de formación académico-profesional están atravesadas por diversos factores políticos, económicos y sociales (Torres, 1998; Torres y Cendales, 2006).

A partir de esto, desarrollamos una revisión documental entendida como la búsqueda, selección y acopio de material que no ha recibido tratamiento analítico, por lo que se puede analizar a la luz del objeto de estudio propuesto (Gil, 2008). El material revisado fue: a) una malla curricular de la Carrera de Psicología; b) nueve programas del módulo recapitulando sus líneas de trabajo teóricas y metodológicas; c) productos y sistematizaciones académicos derivados de procesos prácticos de estudiantes, tales como una tesis, dos productos audiovisuales y un informe de gira comunitaria. Además, se alimenta de las reflexiones del equipo docente que escribe retomando las valoraciones realizadas durante los años de impartir el curso.

Una vez seleccionados los documentos se construyó una matriz para la organización de las categorías de análisis: a) vinculación curricular y los contenidos del curso; b) las coordenadas teóricas que orientan el proceso; c) el método del trabajo docente; d) vínculo universidad-comunidad catalizado por las prácticas del módulo. Por último, los resultados de cada categoría son expuestos en los siguientes apartados.

Resultados

Vinculación curricular y contenidos

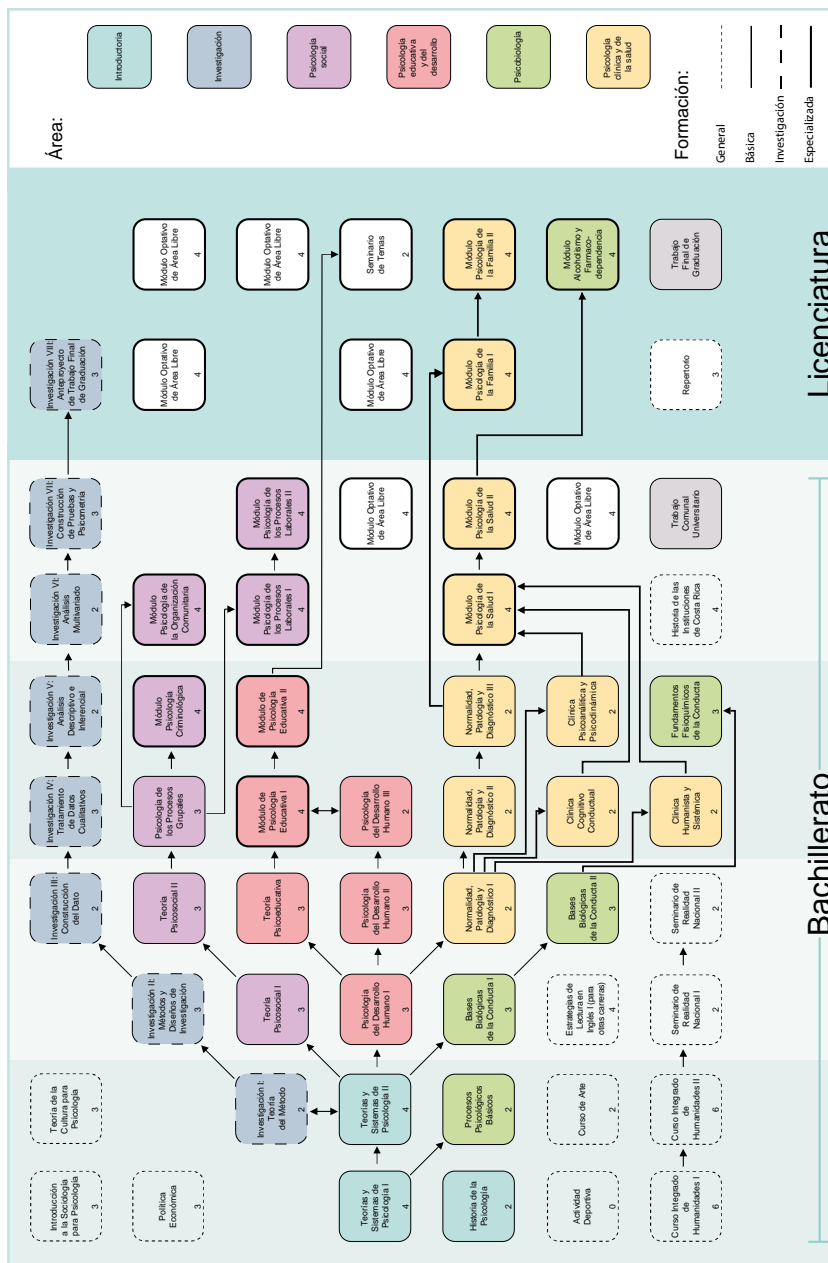
A partir de los procesos de regionalización de la Universidad de Costa Rica, el plan de estudios de la Escuela de Psicología puede ser utilizado por las carreras que se desarrollen en sedes regionales, mediante la figura denominada desconcentración. Esta figura implica que las carreras estén presentes de manera temporal en dichos espacios geográficos para responder a las necesidades regionales. Para ello, debe atravesar un estudio de factibilidad administrativa y de pertinencia académica que justifique dicho proceso de desconcentración.

El curso denominado *Módulo de Psicología de la Organización Comunitaria*, con sus siglas PS 1026, se imparte de manera desconcentrada en la Sede de Occidente desde el año 2011. Desde dicha figura, el programa del curso se coordina en cátedra con el de la Escuela de Psicología de la Sede Rodrigo Facio y la Sede de Guanacaste, por lo que hay una bibliografía base y un acuerdo en la división de porcentajes de evaluación individual y grupal; así como en aspectos de las prácticas para las tres carreras, aunque hay diferencias en rubros de evaluación y metodologías de clase, lecturas complementarias del curso y procesos pedagógicos y de formación entre cada uno de los equipos docentes, lo que permite una libertad dentro de la cátedra.

Dentro de la malla curricular del programa de estudios (ver Figura 1) este módulo forma parte de los cursos del área de Psicología Social (distinguidos en tono morado), ubicados entre el segundo y el quinto año de carrera. Este curso está ubicado en el primer semestre del cuarto año y se relaciona con otros cursos del área de servicio, el área introductoria y el área de investigación.

Figura 1

Malla curricular Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica



Fuente: <https://www.psyco.ucr.ac.cr/index.php/es/>

Para dilucidar las *secuencias didácticas* del plan de estudio, en la Figura 2 se clarifican las relaciones de contenidos entre el módulo PS 1026 y los demás cursos de las áreas mencionadas. Estas secuencias refieren a que los contenidos tengan un ordenamiento y una lógica que favorezca la *arquitectura* de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para sentar las bases de la integración progresiva de los contenidos. Se pueden definir como “las actividades de aprendizaje y evaluación con un orden para conseguir la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a través de diversos materiales didácticos” (Juárez y Hernández, 2018, p. 10).

En ese sentido, hay tres cursos de servicio específicos para la carrera de Psicología, es decir, que pertenecen a otras disciplinas, pero se consideran fundamentos para la comprensión de las relaciones interdisciplinaria de las ciencias sociales entre sí: uno corresponde a Sociología, el segundo a Ciencias Económicas y el último a Antropología. Estos cursos se dan en primer año de carrera, así como también se imparten algunos cursos propios como lo son Historia de la Psicología e Investigación I.

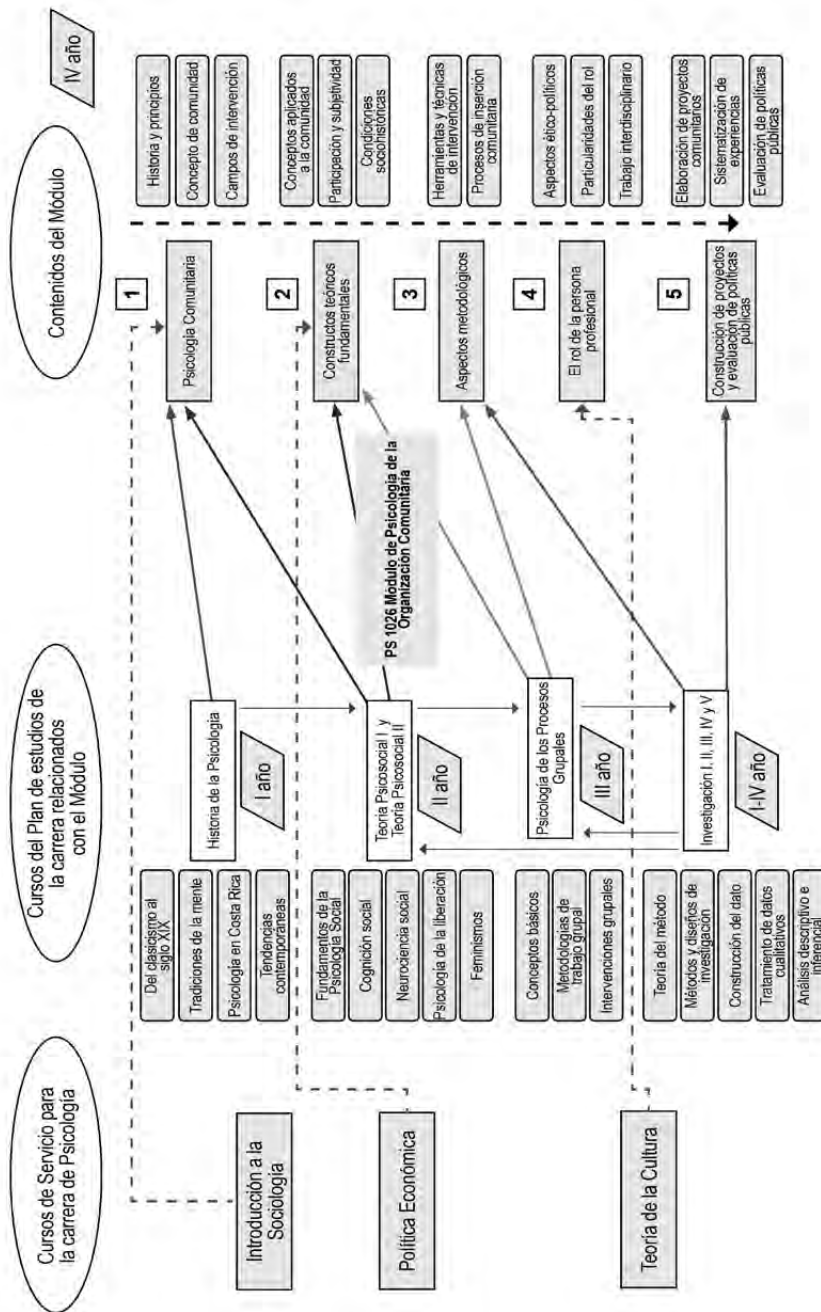
Estos cursos se relacionan con los contenidos 1, 2 y 4 del módulo, en cuanto el primero de los cursos de servicio tiene que ver con aspectos de naturaleza sociológica de las comunidades; el siguiente da cuenta de las condiciones socioeconómicas que contextualiza a las comunidades en un tiempo-espacio y un marco político específico; y el tercer curso aporta en el tema de la comprensión cultural y situada que atraviesa el quehacer común de las localidades. Asimismo, los tres cursos permiten comprender las relaciones interdisciplinarias que se anudan en el estudio de cualquier fenómeno social. Por su parte, el primero de los cursos de carrera brinda la base histórica, en clave disciplinar, que permite la fundamentación histórica de los abordajes psicológicos para la comprensión de la realidad social y se relaciona con el contenido 1 del módulo. El curso de investigación, también de carrera, facilita el andamiaje epistémico para investigar desde la Psicología por lo que se vincula con los ejes de contenido 2 y 5, tal y como se muestra en la imagen.

En el segundo año, se ubican cuatro cursos de carrera con los que se relaciona el módulo; en el primer semestre serían Teoría Psicosocial I e Investigación II: Métodos y Diseños de Investigación; mientras que en el segundo semestre están Teoría Psicosocial II, así como Investigación III: Construcción del dato. Esos son cursos que responden al área psicosocial y al área de investigación. Los dos cursos sobre lo psicosocial aportan al eje

2 de contenidos, en tanto estos contribuyen con conceptos básicos del área social de la Psicología; el segundo, mediante herramientas metodológicas para la construcción de un diseño de investigación.

Por su parte, durante el tercer año, las y los estudiantes matriculan dos cursos relacionados con el módulo en el primer semestre (Investigación IV: Tratamiento de Datos Cualitativos y Psicología de los Procesos Grupales), y en la segunda mitad del año, solamente uno: Investigación V: Análisis Descriptivo e Inferencial. Los cursos de investigación proporcionan más recursos para los ejes 3 y 5, tal como en el año anterior, profundizan en el aparataje metodológico para la elaboración de diseño de proyectos; mientras el de los procesos grupales ahonda en las teorías que estudian las relaciones dialécticas entre el individuo y los grupos sociales, lo que respalda los contenidos de los ejes 2 y 3 del módulo.

Figura 2
Red de contenidos del módulo PS 1026 dentro del plan de estudios



Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior es posible constatar que las relaciones existentes en la malla curricular no son necesariamente causales ni unidireccionales, sino que son dialécticas y van influyendo unas en otras. Esto tiene como consecuencia, en relación con el módulo, que los contenidos conceptuales se afiancen, se integren, se modifiquen o se reestructuren a medida que se van desarrollando las secuencias, tanto con los otros cursos de la malla curricular como dentro del propio módulo; además, a lo interno del curso, las y los estudiantes van construyendo habilidades propias alrededor de la práctica.

Sin embargo, es necesario señalar que consideramos que sí hay vínculos verticales entre los contenidos conceptuales, dentro y fuera del curso, que van siendo más complejos conforme avanzan los niveles y los contenidos que se cubren en la carrera y en el curso. Por tanto, queremos subrayar la complejidad de las relaciones encontradas, ya que se trata de vínculos multidireccionales y multidimensionales que no se desarrollan de manera lineal (no se aprende primero lo más importante o significativo, pero podría ser que tampoco sea lo último lo que genere mayor aprendizaje) ni con una línea temporal determinada (un contenido que se vio a mitad del curso puede integrarse efectivamente al finalizar el proceso de la práctica, es decir, “devolverse” en el tiempo para aprender un contenido supuestamente ya estudiado en el curso propiamente y en la carrera).

Coordenadas teóricas desde las que se aborda el módulo

Quizás nos hemos acostumbrado a encontrar en textos similares a este un recorrido histórico de las condiciones que sentaron las bases para la PSC en Latinoamérica. Por lo tanto, este apartado que presentamos no es nuevo, pero sí es el resultado de la revisión de los fundamentos teóricos que se considera necesaria para sentar las coordenadas que han guiado y guían el proceso enseñanza-aprendizaje de la PSC en el Módulo PS 1026 en la UCR-SO.

Durante la segunda mitad del siglo XX en América Latina se dieron una serie de cambios histórico-sociales que catalizaron en las ciencias sociales la búsqueda de nuevos modelos teóricos y metodológicos para entender y abordar de mejor manera las problemáticas de sus comunidades. Para abordar esto se retoman los planteamientos de Montero (2004), quien señala que, en este contexto geopolítico, alimentado por los procesos de

exclusión derivados de los paradigmas económicos dominantes, empezó a gestarse dentro de las ciencias sociales una pregunta sobre la posibilidad real de trabajo con poblaciones empobrecidas. Es por esto que la Psicología se cuestiona sobre su papel, no solo en el estudio de las realidades de estas comunidades, sino también en su capacidad para aportar elementos para la transformación social. De esta manera, nace la Psicología Social Comunitaria (PSC).

Lo anterior cataliza un viraje que posibilita entender a la psicología en su carácter histórico como ciencia, redimensionando así no solo el rol de las personas profesionales en esto que incipientemente sería la PSC, sino también la forma en que se entendían a los actores con los que se trabajaba en los espacios comunitarios, es decir, actores sociales activos y dinámicos, quienes no pueden ni están limitados a la voluntad de estos que intervienen desde la Psicología (Montero, 2004). Este cambio de mirada sobre el rol en la PC representa uno de los aportes a la formación dentro de la carrera de Psicología.

En este camino latinoamericano, esta incipiente PSC se encontraría y alimentaría de la Sociología Militante y la Investigación Acción Participativa (IAP), la Pedagogía de la Liberación y la Psicología de la Liberación. Dichos intercambios, asimilaciones y retroalimentaciones permitirían la construcción de un campo disciplinar de una psicología socialmente sensible que apuesta por el acompañamiento y fortalecimiento del trabajo de y con comunidades autogestoras para la solución de los problemas que las aquejan, a través del análisis de las relaciones de poder y sus efectos en los procesos psicosociales (Montero, 2004). A partir del estudio de lo anterior, se fortalece lo que se abordó anteriormente en la malla curricular, por ejemplo, en el curso denominado Teoría Psicosocial, de que la Psicología Social se enriquece de lo interdisciplinario tanto en lo teórico como en lo metodológico.

Esta mirada hacia las comunidades a su vez invita, tanto a las personas en formación como a las estudiantes, a pensarnos dentro de la disciplina. Con Flores Osorio (2014) agregamos a esta psicología socialmente sensible un carácter contrahegemónico, que plantea un cuestionamiento al individualismo psicologista a través del reconocimiento del otro oprimido y empobrecido, además del reconocimiento de la diversidad de creencias, formas de vida y la realidad histórica que configura el espacio-tiempo de las comunidades.

Dice Flores Osorio (2014) que la comunidad es ese espacio en el que convergen los comunitarios para constituirse e interpelar entre sí, y es a través de la organización y participación que se posicionan frente a las condiciones que les oprimen, es decir, un espacio de reflexión crítica en el que pueden tomar conciencia de su condición. En ese sentido, dentro del curso reiteramos que la comunidad no es una unidad homogénea; por el contrario, está constituida por diferentes que pueden encontrar en sus condiciones históricas una posibilidad de construir en común. La comunidad no es solo este espacio-tiempo que mencionamos, sino también, como plantea Cordero (2011), es la diversidad de clases sociales, grupos organizados e intereses. Es decir, estos grupos con historia que tratan de canalizar necesidades e intereses a través de sus acciones (Cordero, 2011; Dobles, 2017; Martín-Baró, 1992) posicionando, así, un proyecto en la arena política democrática (Dagnino, 2002, 2004; Dagnino et al., 2006, 2008).

En esta situación también nos ha parecido relevante dentro del curso la pregunta por las personas que tienen lugar en esa categoría que denominamos comunidad, que se interpelan y organizan a través de estructuras para el posicionamiento de su proyecto político. En este caso, la persona también es un producto histórico en donde las dimensiones de ese espacio-tiempo y la diversidad de actores configuran su materialidad psíquica y física (Flores Osorio, 2014). Con esto, se hace énfasis en entender el carácter histórico que configura al ser humano y permite plantear alternativas que rompan con teleologías y, a su vez, den paso para que el sujeto se reinvente.

Otro aspecto que hemos considerado central en el módulo es que estas personas, en las comunidades y los grupos que las conforman, están atravesados a su vez por estos proyectos políticos que también tienen una dimensión afectiva que permite aglutinar, que dan paso a la cohesión y la difusión, a las tensiones y las necesarias reorganizaciones. Estos afectos que, como un péndulo oscilante, se mueven por un lado hacia construcción de sentidos de pertenencia y complicidad, pero por otro también dan espacio a distensiones y sentimientos de divergencia (Da Costa y De Castro e Silva, 2015).

Como Da Costa y De Castro e Silva (2015) señalan, en el curso posicionamos que esas estructuras organizativas a su vez están compuestas por esos componentes biográficos de esas personas que las integran y que se comparten en ese espacio-tiempo: memorias colectivas, familiares y personales.

Entonces, ¿cuáles son las coordenadas que guían el trabajo en este proceso de enseñanza-aprendizaje que planteamos? En su texto introductorio a la PSC, Maritza Montero (2004, p. 85) señala una serie de condiciones básicas necesarias para el trabajo desde esta disciplina y que, de alguna manera, recogen la discusión que hasta acá hemos planteado, y que se han considerado una piedra angular en el curso: a) sensibilidad social y sentido de justicia social; b) respeto por el Otro y aceptación de su diversidad; c) no ocultar información que pueda ser de utilidad; d) modestia para aceptar que hay cosas que no se saben y se pueden aprender, además de no despreciar los saberes de las personas en la comunidad; e) saber escuchar y hacerlo; f) poner su conocimiento al servicio de las necesidades y propuestas de las personas con las que se trabaja.

Ahora bien, a estas condiciones básicas seguimos lo planteado por Dobles (2017, p.29), quien señala que el trabajo de la PSC no deberá centrarse solo en intervenciones técnicas, ni ser el paso previo a intervenciones clínicas, ni tampoco deberá ser una “praxis irreflexiva que se agote en el activismo”, visibilizando así las tensiones entre un trabajo despolitizado y uno concentrado en la acción sin mayor definición ni sistematicidad.

Con esto planteamos que, desde el trabajo de la PSC, no solo la comunidad debe de ser una categoría de acción y reflexión, tal y como lo señalara Sawaia (1996), sino también los procesos de formación en el marco de una lógica de enseñanza-aprendizaje tal y como sucede en el curso que analizamos.

Método del trabajo docente: recursos, estrategias y herramientas para la formación

Desde la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2018), el papel de las universidades, su autonomía y su vinculación con la vida de los estados-nación (Gutiérrez, 2020; Múnera, 2011), las universidades latinoamericanas han procurado seguir los cuatro principios que en esta se plantearon: “democratización en el ingreso a la universidad y apertura de la misma hacia todos los sectores sociales; instauración de la cátedra y la asistencia libres, y selección y evaluación de los docentes de acuerdo con reglas públicas predefinidas; democratización del gobierno universitario y participación decisiva en él de los estudiantes y los graduados; y vinculación de la universidad con el pueblo y la vida de la nación” (Múnera, 2011, p. 9).

El último de estos principios propone que exista una relación directa y bidireccional entre la universidad y el pueblo. Eso se puede entender, siguiendo las propuestas de las epistemologías decoloniales y desde el Sur, que se tiene la tarea de que haya una pendulación en los saberes y los quehaceres de la universidad: “hacia dentro de la institución y hacia fuera” (Rodríguez-Ferreira y López, 2020, p. 4), para favorecer la interconexión de saberes y su integración, es decir, que se supere la fragmentación y jerarquización de saberes y se traigan “otros” conocimientos de fuera hacia la universidad.

Con dicha motivación, desde el módulo se ha procurado centrar la mirada fuera de la universidad, buscando responder, en alguna medida, a cuatro retos: a) posibilitar un aprendizaje “situado” (Dobles, 2017); b) promover acercamientos con las realidades cambiantes de nuestros tiempos para la aplicación de herramientas adquiridas a lo largo de la formación, y específicamente desde el módulo; c) fortalecer un posicionamiento ético-político vinculado al trabajo con comunidades y organizaciones comunitarias; y d) fomentar una praxis que incorpore “el valor del afecto” (Sawaia, 2003), es decir, que dé lugar a los afectos de las partes involucradas como uno de los resultados relevantes del trabajo de formación y de intervención.

En relación con lo primero, se trata de llevar a cabo acercamientos que integren “las lecturas de las realidades sociales en que se insertan, y con la interlocución histórica de las necesidades y proyectos de los sectores populares” (Dobles, 2017, p. 28). De esta manera, se trata de que las concepciones y propuestas teóricas de la Psicología Comunitaria se piensen desde las diversidades, promoviendo lecturas que permitan retomar claves planteadas y “repensarlas desde otros contextos y cosmovisiones” (Rodríguez-Fernández, 2017, p.111). Se espera, entonces, que los grupos del curso aprendan y aprehendan las herramientas teórico-prácticas y metodológicas y las puedan utilizar en la multiplicidad de realidades existentes según corresponda, realizando los ajustes y adaptaciones necesarias.

Respecto al segundo reto plasmado, se siguen los principios orientadores propuestos en el plan de estudios de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, que se utiliza asimismo en las sedes regionales, y guían la formación para que responda al *Desarrollo Social*, o sea, que haya un “compromiso con la formación de una psicología crítica, solidaria, reflexiva y creativa, que aborde los compromisos de la realidad social costarricense, que atienda los desafíos y compromisos planteados y exigidos por

la sociedad y que enriquezca la vida cultural y científica del país y el desarrollo personal de los habitantes”⁴, y que sigan la *Responsabilidad social y ética*, en tanto “compromiso con la responsabilidad social y ética, así como con la reflexión sobre las implicaciones de las prácticas psicológicas, en un marco de tolerancia, no discriminación y respeto permanente a la dignidad humana”⁵. Así, el módulo ha buscado que las personas que lo cursan se acerquen a las realidades circundantes, escuchando las necesidades, los retos y los logros desde las experiencias de las personas de las organizaciones y comunidades, y han procurado, a través de los proyectos llevados a cabo, poner los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de dichas situaciones.

En cuanto a lo tercero, se procuró generar una continuidad de trabajo anual con organizaciones comunitarias, de manera que se estrecharan lazos y puentes entre el curso, sus objetivos y los grupos de estudiantes que desarrollaban su práctica en estas. Lo anterior propició que cada intervención alcanzara mayor profundidad, ya que se basaba en los resultados de la anterior. Se trata, así, de encaminar el trabajo del módulo hacia los principios éticos del trabajo con comunidades, señalados por (Winkler et al., 2016), que van del trabajo *en* comunidad, pasando por el trabajo *para* la comunidad y con la meta de alcanzar el mayor de nivel de participación que es el quehacer *con* la comunidad. Al tratarse de una práctica profesionalizante de carácter anual es complejo que se complete el recorrido hasta el tercer paso, pero los resultados con las organizaciones con las que se ha consolidado el trabajo continuado se han movido del primero al segundo nivel.

Respecto al último punto, el proceso de formación-aprendizaje parte de que el afecto es uno de los objetos de abordaje de la Psicología Social Comunitaria (Sawaia, 2003) y que se fundamenta en que los afectos son una potencia de acción que se entiende como una “fuerza de conservación y expansión de la vida. Es la aptitud del cuerpo y de la mente para la pluralidad simultánea, esto es, la fuerza del cuerpo para afectar a los otros cuerpos y ser afectado por ellos de innumerables y simultáneas maneras, sin ser dominado por ellos ni dominarlos, aumentando su capacidad de vivir, siendo como una fuerza de la mente para concebir innumerables ideas

4 Tomado de: <https://www.psico.ucr.ac.cr/index.php/es/quienes-somos/sobre-la-escuela/principios-orientadores.html>

5 Tomado de: <https://www.psico.ucr.ac.cr/index.php/es/quienes-somos/sobre-la-escuela/principios-orientadores.html>.

y desear simultáneamente todo lo que aumente su capacidad de pensar” (Sawaia, 2003, p. 15).

Dinámica del vínculo Universidad-Comunidad en el Módulo PS 1026

La vinculación entre Universidad-Comunidad antecede la consolidación del módulo PS 1026 en la Sede de Occidente. Desde la creación de la Sede Regional, en el año 1968, se empezaron a cimentar las bases del acercamiento bidireccional buscando espacios no solo para la formación de profesionales en distintas áreas, sino también para el aprovechamiento, por parte de las comunidades, de los recursos con los que cuenta la universidad. A su vez, la universidad fue posicionándose como un lugar de escucha para las experiencias y conocimientos populares.

En nuestro caso como equipo docente, la experiencia no se aleja de lo señalado por distintos autores y autoras sobre los procesos de formación en PSC a lo largo de Latinoamérica. La vinculación con los colectivos en función de las prácticas de los y las estudiantes surge de la iniciativa de la y el docente (Cordero, 2011; Montero y Giuliani, 1999; Olivares et al., 2016; Winkler et al., 2014). Es decir, existió una vinculación o, al menos, un conocimiento previo de los colectivos con los que se trabajaron a partir de las experiencias del equipo docente a través de proyectos de investigación, acción social e inserciones laborales profesionales ajenas a la universidad, pero también desde nuestro lugar como activistas en distintas organizaciones parte de movimientos sociales. En la Tabla 1 presentamos una distribución de las organizaciones/colectivos comunitarios con los que se ha trabajado y su ubicación espacio-temporal:

Tabla 1

Distribución de prácticas por cantones de la Región de Occidente⁶

Cantón	Organización/colectivo comunitario	Años de práctica
		2011
		2012
	ASADA Piedades Sur	2014
		2016
		2023
	Asociación de Agricultores ASPROMIO	2011
	ADI La Unión	2012
	Bajo Tejares (TCU Alfabetización de Adultos)	2012
		2014
		2015
	AFACAPA	2016
		2019
		2023
		2014
		2015
San Ramón	Colectivo Años Dorados	2016
		2018
	Asociación Carbono Neutral	2014
	Coalición San Ramón	2018
	Comité de Deportes Calle Zamora	2014
	Comisión de Economía Solidaria, Peña Cultural Ramonense	2015
	Comisión de Gestión del Riesgo, UCR-SO	2015
		2011
		2012
	Asociación Coraje y Esperanza	2023
		2020
	ADI El Sesteo	2020
	ADI Los Colegios/Tres Marías 1	2023
		2018
	Movimiento Salud Sin Paredes	2019
		2020

⁶ Es importante rescatar que el presente texto recoge las experiencias del módulo durante los años que la y el autor han estado a cargo de este. De tal manera que los años 2017, 2021, 2022 no fueron registrados. Por otro lado, durante el año 2020, producto de la virtualidad provocada por la pandemia, se trabajó con la Casa de Prevención Juvenil de Alajuelita en la Provincia de San José, de la Fundación Fundamentos.

Cantón	Organización/colectivo comunitario	Años de práctica
San Ramón	Organización Comunitaria de Río Jesús	2018
	Club de Leones San Ramón	2019
	Proyecto de Acción Social ED-2309 Psicología y vida, con el Colegio de los Ángeles	2019
Palmares	MUSADE Palmares	2011
	Colectivo de Culturas Vivas Palmareñas, USHÉ	2015
	Asociación de Cultura Palmareña	2019
Atenas	ASADA Alto Los Naranjos	2023
Naranjo		2014
		2016
	ADI El Rosario	2018
		2020
	FEDAPRO	2020
		2023

Fuente: Elaboración propia

A la vez que había un acercamiento previo a estas organizaciones y colectivos, estas estructuras también tenían antecedentes de una relación con la universidad, como ya mencionamos, a través de diversas iniciativas. Dentro de estas encontramos las prácticas de diversos cursos tanto de la carrera de Psicología como otras, los cursos de Seminarios de Realidad Nacional, Trabajos Comunitarios Universitarios, Trabajos Finales de Graduación, fondos concursables como el de Iniciativas Estudiantiles, entre otros (Rojas, 2018).

En el caso del módulo, el estrechamiento de la relación con las organizaciones comunitarias ha sido celebrada por ambas partes, ya que implica poner a disposición herramientas y recursos, principalmente profesionales, con lo que en ocasiones no cuentan, de tal manera que el trabajo articulado llega, muchas de las veces, a potencializar la agenda que ya tienen establecida.

Sin embargo, lejos de proponer una idealización de este espacio de inserción y vinculación, hemos encontrado que en ocasiones surgen tensiones entre los grupos de estudiantes y los grupos comunitarios con los que trabajan. En reiteradas veces, autoras como Martiza Montero (2004, 2006) y Teresita Cordero (2007, 2011) han señalado las tensiones

existentes, por ejemplo, entre el tratar de empatar los tiempos comunitarios con la dinámica de evaluaciones por semestre de la universidad. En nuestra experiencia, los contactos comunitarios han señalado estos inconvenientes, ya que en algunos casos el compromiso de los grupos de estudiantes mermó, reflejándose en la falta de cumplimiento de acuerdos que se habían establecido, tales como el respetar horarios para las reuniones acordadas. Es por esto por lo que, anteriormente, distintas personas de algunos colectivos comunitarios con los que se ha trabajado proponían: a) el trabajo se ejecute desde la responsabilidad y el respeto; b) se generen procesos en continuidad con prácticas previas; c) se aprovechen las estructuras comunitarias ya consolidadas (Rojas, 2018). Esta propuesta coincide con la lógica señalada anteriormente y planteada por Montero (2004) sobre las condiciones básicas para poder realizar el trabajo desde la PSC.

Ahora bien, en los esfuerzos para sostener parte de los acuerdos establecidos por el equipo docente, así como por los grupos de estudiantes en el marco de los primeros acercamientos para el desarrollo de las prácticas, se ha planteado que todo trabajo con colectivos comunitarios implica el imperativo de una devolución del trabajo realizado.

Para esto, en la dinámica del módulo se establece de previo el cumplimiento de dos mecanismos de transparencia e interlocución con las personas de los colectivos y organizaciones que han abierto las puertas de su trabajo para el desarrollo de las prácticas. El primero de estos tiene que ver con la elaboración específica de un informe de devolución, el que se plantea como un principio ético irrenunciable, que se entregará según la planificación de cada práctica una vez revisado por el equipo docente. El segundo consiste en una reunión con todas las organizaciones, colectivos y agrupaciones con las cuales los distintos grupos de estudiantes trabajaron, de tal manera que se convierte en un punto de encuentro para las diversas personas que tienen una participación política a través de estas estructuras organizativas en un área de acción particular como la Región de Occidente.

Este último mecanismo, es decir, la reunión como punto de encuentro, ha permitido el intercambio entre organizaciones que, en muchos casos, pese a compartir un espacio geográfico determinado, no se conocían. Como ejemplo de lo anterior, rescatamos dos casos. El primero de estos fue durante la reunión de las prácticas del 2015 en donde se gestaron acciones conjuntas del colectivo cultural USHÉ de Palmares y la Asociación de Familias Campesinas Promoviendo el Agroecoturismo (AFACAPA) de San

Ramón. De igual manera, en el año 2023 las personas representantes de la Federación de Acueductos de la Zona Protectora El Chayote, de Naranjo (FEDAPRO), durante el receso que se dio para la merienda, pudieron intercambiar experiencias sobre la gestión comunitaria del agua con la ASADA de Los Altos de Naranjo, del cantón de Atenas. De esta manera, el espacio del módulo ha catalizado el encuentro y la organización más allá de las prácticas profesionalizantes del estudiantado, contribuyendo con el tejido de una red comunitaria de la Región de Occidente.

Por otro lado, nos parece fundamental rescatar otros procesos y dinámicas que el módulo ha abierto. Una de las acciones para articular los contenidos teóricos con la praxis de organizaciones comunitarias ha sido realizar giras de campo para visitar diversos colectivos comunitarios, quienes han compartido el trabajo para el desarrollo de sus agendas. Algunas de estas giras han sido a fincas agroecológicas de las familias de AFACAPA, así como a otras fuera de la Región de Occidente (Paraíso de Cartago y la EARTH). También durante el 2015 y el 2016 visitamos el Instituto de Oceanología de Costa Rica, en Playa Potrero, lo cual se aprovechó para que los grupos de estudiantes recogieran información relevante para dicha organización sobre la percepción de las y los vecinos en torno al cuidado del agua y su distribución frente a grandes empresas hoteleras, además realizaron actividades con los niños y niñas de la comunidad.

Otros de los procesos articulados con el módulo han sido los proyectos de investigación desarrollados por el equipo docente. De esta manera, a partir de las visitas preliminares a Playa Potrero y el Instituto de Oceanografía de Costa Rica, elaboramos el proyecto 540-B6-054 de la Sede de Occidente, el que sistematizó la experiencia de la ASADA de Playa Potrero y de la Comisión de la Defensa de la Zona Protectora El Chayote en Naranjo en torno a la defensa del agua en estas distintas comunidades. A su vez, y más recientemente, se está desarrollando el proyecto 540-C4-140 que aborda el impacto biográfico de la participación política de activistas en organizaciones de base comunitaria en la Región de Occidente del país. Pero no solo han sido proyectos en el área de investigación, sino también en Acción Social. El proyecto ED-2309 Psicología y vida permitió la articulación con colectivos de mujeres adultas mayores en el cantón de San Ramón.

En cuanto a la producción académica por parte de estudiantes que ha se ha visto catalizada por el módulo, encontramos tres tesis de licenciatura publicadas y una en proceso de defensa. Es así como se cuenta con

la tesis de E. Torres (2017) sobre el significado psicosocial de la vivienda y el hogar en personas que formaron parte del proyecto de vivienda de interés social en Calle Zamora del distrito de San Rafael en el cantón de San Ramón. Por su parte, Rojas (2018) sistematizó la experiencia del Módulo PS 1026 Psicología de la Organización Comunitaria en la Sede de Occidente en su relación con los distintos colectivos y organizaciones comunitarias en la Región de Occidente entre los años de 2011 y 2015. Villalobos (2019) propuso la construcción de una estrategia metodológica de Educación Popular para promover una vivencia de la sexualidad integral en personas adultas mayores que pertenecían al programa Integral de la Persona Adulta Mayor, de la UCR-SO. Por último, la estudiante Nancy Quesada se encuentra terminando su trabajo final de graduación, el que versa sobre la experiencia del colectivo Movimiento Salud Sin Paredes en la Región de Occidente.

Finalmente, queremos rescatar, dentro de estas dinámicas una vez abierto el módulo, las diversas actividades y conferencias que han permitido el encuentro entre estudiantes, profesionales, académicas y sociedad civil. Dentro de estas podemos mencionar el conversatorio *Agua* en el 2013 con la visita de Julián Llaguno, Esteban Monge, Hannia Franceschi y Helga Arroyo y el encuentro de la Cátedra de Psicología de la Organización Comunitaria que, en el 2019, se llevó a cabo en la Sede de Occidente. Por último, en el 2023 nos visitaron compañeras del colectivo Entre Vecinos y Vecinas desde Cali, Colombia, quienes realizaron un taller sobre estrategias metodológicas para el trabajo en comunidad.

Reflexiones finales: aprendizajes y retos

El acercamiento a este vínculo entre la comunidad y la universidad a través del trabajo desarrollado desde el módulo PS1026 no pretende posicionarse como la forma “correcta” en la que se debe realizar la transmisión de la PSC en las aulas universitarias. Por el contrario, busca ofrecer una experiencia que entre en diálogo con la multiplicidad de formas y sentidos que se compartan, tanto a nivel de Costa Rica así como de nuestra Latinoamérica.

A partir de eso, y de lo trabajado en este texto, queremos ofrecer unas reflexiones finales que sirvan como puentes entre estas y otras experiencias. En primer lugar, nos gustaría rescatar como eje transversal en el trabajo

desde el Módulo PS1026 el posicionamiento frente a las comunidades, el que ha buscado *abrir* la universidad para que las experiencias y saberes de las y los actores comunitarios tengan un lugar en la discusión sobre las transformaciones a nivel comunitario y desde las propuestas teóricas de la Psicología. En este diálogo abierto con las comunidades, planteamos alejarnos de lógicas extractivistas que operen con el único objetivo de que las y los estudiantes aprueben un curso de la malla curricular de la Carrera de Psicología, sino que, como mencionó Cordero (2011), se catalice a la PSC pero también en su propuesta de acción transformadora. Nos parece que eso es fundamental en los procesos de formación-aprendizaje y es una herramienta central para que la carrera esté al servicio del desarrollo social, tal como se plantea desde el plan de estudios.

En segundo lugar y de manera concatenada con lo que anterior, planteamos como un acierto la vinculación y continuidad de las prácticas de estudiantes con *grupos con historia* (Martín-Baró, 1992) diversos y que encuentran en la Región de Occidente un área geográfica y poblacional de acción. Con esto, los mapeos de necesidades, las propuestas de trabajo y las acciones conjuntas han sostenido un vínculo, en muchos de estos casos a lo largo de 13 años, pero también en muchos otros casos se han abierto nuevas oportunidades de vinculación con organizaciones y colectivos que resultan en proyectos que han sido de provecho en ambas vías.

Esta apertura y fluidez que se ha intentado desde el módulo ha resultado en una relación bidireccional con el entorno comunitario de la región de Occidente, en donde nos han buscado para trabajar con nuevas organizaciones, así como también han promovido darle continuidad a intervenciones anteriores. Todo ello ha sido tierra a fértil para el desarrollo de metodologías participativas que se sostienen en las coordenadas teórico-metodológicas que hemos reseñado, de tal manera que las experiencias de los productos finales de las prácticas, en donde, por ejemplo, se han construido colectivamente espacios de encuentro a lo largo de la región, se han constituido no solo en un acierto, sino también en experiencias valiosas que son recordadas y apreciadas por los y las estudiantes en su proceso de formación (Rojas, 2018). Estas, las que denominamos *experiencias metodológicas*, son un antecedente inmediato para futuros trabajos que se desarrollen ya no solo en la Región de Occidente, sino también en otras latitudes en las que resuenen estos aprendizajes.

Ahora bien, si este trabajo ha dejado aprendizajes valiosos para nosotros como equipo docente, para estudiantes, así como para las y los actores comunitarios, también han planteado retos importantes. En primer lugar, y como ya señalamos, encontrar puntos de encuentro entre los tiempos académicos con los procesos de las organizaciones y colectivos comunitarios es uno de los aspectos que mayor esfuerzo y compromiso ético han requerido.

Otro de los retos, y que se enmarca en la apuesta de esta PSC en Latinoamérica, es agujerear las certezas y posicionamientos de una psicología hegemónica individualista que ofrece manuales genéricos, algo así como un *abc* para cualquier trabajo, sin tomar en cuenta la historia y los contextos económicos, políticos y sociales de los grupos comunitarios. De esta manera, se busca que quienes se forman en esta carrera tengan apertura para la escucha y una ética de reconocimiento del otro a través de la flexibilidad ante escenarios cambiantes que, a la vez, cuestionan el rol clásico de la persona profesional en psicología. Con esto, más allá de la técnica (la cual no despreciamos) buscamos que, a través de los procesos de formación, se posicionen primordialmente el análisis crítico de las condiciones que derivan en las diversas dinámicas comunitarias.

Esta mirada crítica a la vez invita a revisar los propios procesos, docentes y profesionales, desde las prácticas de estudiantes que acompañamos, así como también con los proyectos que se han derivado de estas, en donde lejos de idealizar el trabajo de la PSC se procure robustecerlo dentro de un contexto álgido para la psicología, en el cual está en boga que esta disciplina se alinee al sistema productivo hegemónico y que responda meramente a intereses de indicadores y productividad de mercado.

Por último, a partir del hallazgo de los retos en los procesos analizados, nos gustaría dejar algunas recomendaciones desde las experiencias revisadas. En la primera de estas, insistimos que, en lugar de buscar manuales, debemos sentar las bases ético-políticas para el trabajo con las comunidades. En el caso del Módulo 1026 esta base sólida permite la articulación de aprendizajes y saberes que se van construyendo a lo largo de la carrera de Psicología de la UCR.

Otra de las recomendaciones apunta a que se posibilite una línea de trabajo cercano con los cursos previos de la malla curricular. En el caso particular de nuestra carrera, con los cursos I y II de Teoría Psicosocial, con Psicología de los Procesos Grupales y con los cursos de investigación.

Además, posicionamos que es importante para darle continuidad a los trabajos incentivar: a) la transmisión de estas experiencias a través de diversos productos audiovisuales, informes y artículos académicos que posicionen este conocimiento situado (tal y como lo señalan Cordero, 2011, y Rojas, 2018); b) la elaboración de trabajos finales de graduación de estudiantes de grado en las diversas líneas de trabajo del Módulo PS-1026.

Referencias bibliográficas

- Araya, M. A. y Rojas, M. (2021). Organización comunitaria frente a las lógicas del desarrollo: Resistencia en defensa de los bienes comunes en los casos de Playa Potrero y la zona protectora El Chayote. *Revista Palobra, palabra que obra*, 21(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3489>
- Arroyo, H. y Herrera, D. (2019). Análisis psicosocial del suicidio en personas jóvenes indígenas Bribris. *Revista Reflexiones*, 98(2). Artículo 1. <https://doi.org/10.15517/rr.v98i2.34665>
- Cambronero Rodríguez, A. y Fernández Vásquez, D. (2017). Afectividades en la defensa de los ríos Covento y Sonador (Zona Sur, Costa Rica). *Revista Rupturas*, 8(1), 219–234. <https://doi.org/10.22458/rr.v8i1.1979>
- Carranza, M. y Escalante, J. (2020). Procesos comunitarios y psicosociales vinculados al terremoto de Nicoya, Guanacaste, del 5 de setiembre de 2012 en Costa Rica. *Revista Reflexiones*, 99(2), Artículo 1. <https://doi.org/10.15517/rr.v99i2.38614>
- Cordero, T. (1995). La situación de Pavones. La paradoja: Desesperanza y esperanza. *Revista Reflexiones*, 41(1), 39-50. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10885>
- Cordero, T. (1997). Organización, identidad y violencia en la lucha por la tierra en Pavones de Golfito. En M. Montero (Ed.), *Psicología y Comunidad* (pp. 96-131). Universidad Central de Venezuela.
- Cordero, T. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología en la Universidad de Costa Rica, un currículum de cara a la realidad. En I. Dobles, S. Baltodano y V. Leandro (Eds.), *Psicología de la Liberación en el contexto de la globalización neoliberal. Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 376-382). Editorial UCR.

- Cordero, T. (2011). La psicología comunitaria en Costa Rica: Retos y desafíos de su desarrollo. En M. Montero y I. Serrano (Eds.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina* (pp. 157-180). Paidós.
- da Costa, S. L. y de Castro e Silva, C. R. (2016). Afeto, memória, luta, participação e sentidos de comunidade. *Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais*, 10(2), 283-291. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/da%20Costa%2C%20de%20Castro%20e%20Silva
- Dagnino, E. (2002). Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: Límites e posibilidades. En E. Dagnino, *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil* (pp. 279-302). Editora Paz e Terra.
- Dagnino, E. (2004). ¿Sociedade civil, participação e cidadania: De que estamos falando? En D. Mato (Ed.), *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización* (pp. 95-110). FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Dagnino, E., Olvera, A. J. y Panfichi, A. (2006). *Para otra lectura de la disputa por la construcción democrática en América Latina*. Programa interinstitucional de Investigación-Acción sobre democracia, Sociedad y Derechos Humanos.
- Dagnino, E., Olvera, A. J. y Panfichi, A. (2008). Innovación democrática en América Latina: Una primera mirada al proyecto democrático-participativo. En C. Raventós (Comp.), *Innovación democrática en el sur: Participación y representación en Asia, África y América Latina*. (pp. 31-58). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dobles, I. (2017). Delimitación disciplinaria y poder: Algunas discusiones necesarias en el campo de la Psicología Comunitaria. En I. Dobles, A. Maroto, M. J. Masís y A. Rodríguez (Eds.), *Miradas sentidas y situadas. Experiencias con grupos y comunidades* (pp. 25-43). Editorial UCR.
- Dobles, I., Masís, M. J., Cambronero, A. y Fernández, D. (2017). Afectividad y dinámicas grupales: Una aproximación a los movimientos sociales. *Revista Reflexiones*, 96(1), Article 1. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i1.30633>
- Escalante, J. y Ramírez, C. (2016). Retos y aprendizajes en la prevención de desastres en el ámbito comunitario: La experiencia del trabajo comunal universitario gestión para la reducción del riesgo en comunidades amenazadas del país. *En torno a la prevención*, 16, 37-40.

- Flores Osorio, J. (2014). Psicología y ética comunitaria. En J. Flores Osorio (Ed.), *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 69-86). Universidad de Tijuana CUT.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editorial Atlas.
- Gutiérrez, J. A. (2020). Cien años de autonomía universitaria latinoamericana. *Revista Rupturas*, 139-166. <https://doi.org/10.22458/rr.v10i1.2753>
- Hernández, J. P. y Rodríguez, D. (2019). Reflexiones preliminares: Sistematización de la lucha por la tierra en El Triunfo de Los Chiles de Alajuela. En A. Sánchez y G. Martínez (Eds.), *Miradas críticas sobre Costa Rica. Nuevas Voces estudiantiles en Ciencias Sociales (2012-2014)*. Editorial UCR.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua*, 23, 7-16.
- Jara, O. (2010). *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Juárez, C. L. y Hernández, J. S. (2018). Las secuencias didácticas en la educación física: Una perspectiva integradora. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 1(2), 83-99. <http://revista.ciinsev.com/es/articulos/2/6>
- Martín-Baró, I. (1992). Los grupos con historia. Un modelo psicosocial. *Revista de Psicología de El Salvador*, 11(43), 7-29.
- Masís, M. J. y Fernández, D. (2016). *Defensa de los Ríos Convento y Sonador La historia de nuestra lucha*. Comisión Defensora de los Ríos Convento y Sonador, Universidad de Costa Rica. <https://kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/83044>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Montero, M. y Giuliani, F. (1999). La docencia en la Psicología Social Comunitaria: Algunos problemas. *Psykhē*, 8(1), 57-63. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21075>

- Múnera, J. J. (2011). Una estrategia didáctica para las matemáticas escolares desde el enfoque de situaciones problema. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 179-193
- Navarro, S. (2013). Turismo e inmigración en Playa Matapalo, Sardinal, Costa Rica. Resistencias comunitarias y laborales. *Anuario de Estudios Centroamericanos; Anuario de Estudios Centroamericanos*, 39(1), 263-287. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/11807>
- Navarro, S. (2014). Geopolítica en una “periferia del placer”. Colonialidad turística en Costa Rica. *Revista De Ciencias Sociales*, (145). <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i145.17610>
- Olivares, B., Reyes, M. I., Berroeta, H. y Winkler, M. I. (2016). La formación universitaria en la Psicología Comunitaria Chilena de hoy: ¿Un lugar subalterno? *Psykhe (Santiago)*, 25(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.868>
- Rodríguez, A., Pérez, L., Prieto, M. y López, S. (2015). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 259-277. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/269>
- Rodríguez-Fernández, A. (2017). El trabajo con mujeres en el contexto comunitario: Algunas discusiones necesarias para la psicología comunitaria y el feminismo. En I. Dobles, A. Maroto, M. J. Masís y A. Rodríguez (Eds.), *Miradas sentidas y situadas. Experiencias con grupos y comunidades* (pp. 99-116). Editorial UCR.
- Rodríguez-Ferreira, A. R. y López, S. M. (2020). Psicología Comunitaria e Integralidad: Una Alianza Necesaria para la Formación, la Producción de Conocimientos y la Acción Transformadora. *Psykhe (Santiago)*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1228>
- Rojas, M. (2018). *Análisis de la experiencia con comunidades: El trabajo realizado desde el Módulo de Psicología de la Organización Comunitaria-Psicología Sede de Occidente (2011-2015)* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/16756>
- Sawaia, B. (1996). Comunidade: A apropiação cinetífica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. En R. De Freitas Campos (Ed.), *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia* (pp. 35-53). Vozes.

- Sawaia, B. (2003). La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia. *Fundamentos en Humanidades, IV*(7-8), 9-17.
- Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente*. Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, Cuba.
- Torres, A. y Cendales, L. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua, 23*, 29-38.
- Torres, E. (2017). *El significado psicosocial de la vivienda y el hogar: Experiencias en la comunidad de Calle Zamora a partir del proyecto de vivienda de interés social desarrollados en el periodo 2011-2014* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/10157>
- Villalobos, M. (2019). *Estrategia metodológica de Educación Popular acerca de la sexualidad integral en el "Programa Integral de la Persona Adulta Mayor"* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Costa Rica. <https://portal.so.ucr.ac.cr/node/611>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Querer No Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhe, 21*(1), 115-129. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100008>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas, 13*(2), 43-54. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>
- Winkler, M. I., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A. y Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: Análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología, 50*(1), 23-31. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.78>

De estudiantes a profesionales: Experiencias y competencias profesionales desarrolladas por ex participantes del voluntariado *Trabajos de Salud Rural (TSR)* en Chile

From Students to Professionals: Experiences and Professional Competencies Developed by Former Participants of the Rural Health Work (TSR) Volunteer Program in Chile

Recepción: 2 de noviembre de 2023 / Aceptación: 27 de marzo de 2024

Samuel Erices Riquelme¹
Tamara Corvalán Paz²
Mauricio Córdova Bozo³
Judith Guajardo Escobar⁴

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.786>

Licencia CC BY 4.0.

1 Trabajador Social. Magíster en Intervención Social, Universidad Silva Henríquez. Académico pre y postgrado Facultad de Derecho y Humanidades, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile. Autor de correspondencia. Código postal: 8330507. Correo electrónico: samuel.erices@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2399-6491>

2 Psicóloga Universidad Central de Chile, Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano Universidad Central de Chile. Correo electrónico: ps.tamara.cpaz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7177-806X>

3 Psicólogo, Magíster en Solución Colaborativa de Conflictos, Académico pre y postgrado Facultad de Derecho y Humanidades, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: jcordovab@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2487-281X>

4 Trabajadora Social, Asistente Social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Magíster en Educación, Mención en Educación Superiores, Universidad Santo Tomás. Administradora Pública, Universidad de las Artes, Ciencias y Comunicación. Directora de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: judith.guajardo@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4941-4633>

Resumen

El presente estudio aborda la experiencia del voluntariado en Chile a través de la visión de sus exparticipantes, con la finalidad de conocer aprendizajes y valoraciones que se desprenden de ello y como se vincula lo aprendido con su formación profesional y el desarrollo laboral actual. En este sentido el estudio se enfoca en 20 exparticipantes del voluntariado Trabajos de Salud Rural TSR de Chile.

El estudio de carácter exploratorio-descriptivo utiliza el enfoque cualitativo de diseño fenomenológico, enmarcado en el paradigma interpretativo. Consecuente con lo descrito, el objetivo de la investigación se relaciona con develar las contribuciones en la formación personal y profesional de las personas participantes en la experiencia de voluntariado considerando el aporte que conlleva aquello a través del desarrollo humano, considerando además el aporte en la intervención social que entrega el voluntariado.

Palabras clave: voluntariado; aprendizaje-servicio; responsabilidad social; bienestar subjetivo

Abstract

The present study addresses the experience of volunteering in Chile through the vision of its former participants, with the purpose of knowing the learning and assessments that emerge from it and how what they learned is linked to their professional training and current work development. In this sense, the study focuses on 20 former participants of the TSR Rural Health Works volunteering in Chile.

The exploratory-descriptive study uses the qualitative approach of phenomenological design, framed in the interpretive paradigm. Consistent with what has been described, the objective of the research is related to revealing the contributions in the personal and professional training of the people participating in the volunteer experience, considering the contribution that this entails through human development, also considering the contribution in social intervention that volunteering delivers.

Keywords: volunteering; service-learning; social responsibility; subjective well-being

Introducción

La acción que ejerce el voluntariado provoca instancias de aprendizaje relacionadas al fortalecimiento de las relaciones entre las personas, las comunidades y el Estado. Algunos aspectos que destacar son el desarrollo de alianzas entre las personas, comunidades y la institucionalidad pública y privada. Con ello, la generación de aportes que favorecen el desarrollo de sociedades más igualitarias e inclusivas. Estas alianzas permiten entregar respuestas a problemas urgentes y/o fenómenos sociales emergentes relacionados con diferentes necesidades que expresan los ciudadanos vinculados principalmente a salud, pobreza, economía, cambio climático, entre otros. Respecto de ello, el Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2022, desarrollado por Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU, 2021), indica que crear sociedades igualitarias e inclusivas permite abordar dificultades más urgentes. En este sentido, el voluntariado responde a un rol asociado a dar cobertura a ciertas necesidades presentes en la población.

El objetivo es promover la igualdad y la estabilidad de la población respondiendo a las necesidades que el Estado no logra visualizar o en otros casos le resulta difícil cubrir, por lo que la función del voluntariado responde a un escenario de “fortalecimiento de las relaciones entre la ciudadanía y el Estado” (VNU, 2021, p.5), lo que logra comprender la importancia e impacto que provoca un grupo de personas que, de forma altruista, “ha adquirido una conciencia solidaria fundamentada en una visión crítica de la realidad y en su derecho como ciudadano” (Gaete, 2015, p.25). En este sentido, la experiencia a nivel internacional permite contextualizar la acción del voluntariado en el mundo, asociado a diferentes organizaciones que entregan aportes en ello:

Tabla 1
Experiencias de voluntariado

Nombre	Año inicio	País de origen
UNICEF	1946	Estados Unidos
Hogar de Cristo	1958	Chile
Greenpeace	1971	Canadá
programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU)	1973	Alemania
Asamblea de Cooperación por la Paz	1990	España
World Youth Foundation	1994	Estados unidos
Fundación Futuro Latinoamericano	1994	Ecuador
TECHO	1995	Chile
Teletón (voluntariado permanente)	2002	Chile
Alianza del Pacífico	2011	Chile, Perú, México y Colombia
Nepal Sonríe	2012	España
ArtGlo Make Art for Women Activism	2020	Malawi

Fuente: Elaboración propia.

Revisadas algunas de las experiencias nacionales e internacionales en este ámbito, se ha logrado recabar que en los jóvenes se concentra la mayor cantidad de voluntarios a nivel mundial, “la proporción de personas de 15 años en adelante en edad de trabajar que participan en acciones de voluntariado en un mes se sitúa en casi el 15%, o, lo que es lo mismo, 862 millones de personas” (VNU, 2021, p.30.). Ante ello, Ramírez-Varela (2019) indica que “los estudios de juventud parten de los problemas sociales, al entender a los sujetos dentro de su entorno, para así visualizar desde una última etapa a los agentes constructores de su propia realidad” (p.96). Además, no debemos desconocer que los jóvenes buscan su identidad personal y social

dentro de las motivaciones que los impulsa a participar en ciertas organizaciones: está la construcción de una identidad psicosocial, el servicio a la comunidad y el desarrollo de habilidades intelectuales y conductuales (Venturo, 2001).

En Chile, existen diferentes grados de interés de los jóvenes en este tipo de acciones que permiten el desarrollo de aprendizajes en corto tiempo vinculados a las realidades que las personas poseen; ejemplo de ello son los antecedentes que entrega el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, mediante su informe “*Vamos a 1000*”, 2019), estudio que aborda los tipos de voluntariado en el país y los impactos que se pueden generar a nivel nacional frente a fomentar cambios positivos en las políticas públicas. No obstante, en Chile los voluntariados, en comparación a nivel mundial, sostendrían un incremento desde el periodo del 2001 al 2019, siendo un 49% las organizaciones que se fundaron después del año 2015. De igual manera, el mismo estudio que realiza INJUV menciona que “en 2015 un 11% de los chilenos declaró realizar algún tipo de trabajo voluntario, para 2018 un 36% había realizado la misma declaración” (2019, p.36), concentrándose entre 15 y 29 años. El INJUV informa que desde el año 2012 se ha incentivado y apoyado la participación de 52.000 voluntarios hasta la fecha de realizado el informe (2019).

Cabe señalar que en Chile existe un poco más de mil organizaciones formales y no formales, según los datos que entrega la institución. Parte de este estudio fue la organización chilena *Trabajos de salud rural (TSR)*.

Trabajos de Salud Rural (TSR)

La experiencia surge en el año 2002, desde las carreras de Medicina y Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyo objetivo principal dice relación con aportar en la disminución de las desigualdades que se presentan en las personas y las comunidades rurales. Cabe señalar que, de forma progresiva, se han incorporado carreras y universidades; con ello la acción se proyecta desde lo interdisciplinario. En este sentido, la misión de la organización tiene relación con “contribuir al potenciamiento de la salud y bienestar de las personas que habitan zonas rurales en Chile, mediante la educación en salud y derechos humanos” (TSR, 2022). Ello se logra articulando a los voluntarios, el quehacer y el territorio a intervenir.

La intervención que se plantea es desde un proceso de intervención auto-gestionado por estudiantes de las carreras mencionadas, relacionadas a la salud y ciencias sociales. La experiencia permite un andamiaje práctico-relacional con los aprendizajes desde sus carreras de origen, trabajando en conjunto y de forma interdisciplinaria, favoreciendo con ello la generación de un ambiente reflexivo y crítico sobre la situación en la que se encuentra el sistema de salud chileno, con la finalidad de fortalecer las dimensiones asociadas a la calidad de vida de las personas en zonas rurales de la IV a la VII región de Chile. La selección territorial se genera a través de la revisión de datos aportados por el Ministerio de Desarrollo Social (2021), que poseen relación con la tasa y dimensiones de la pobreza en zonas urbanas. Los datos permiten direccionar las gestiones y orientar la intervención con foco en el acceso a las atenciones en salud con un énfasis en lo social e interdisciplinar. Con ello el voluntariado aporta a las comunidades espacios de socioeducación, prevención y promoción a través de chequeos médicos simples y orientaciones sociales, conectando a las personas con las redes de apoyo y organismos municipales de la zona, potenciando accesos a beneficios estatales, activación de redes de apoyo y priorización de ser necesaria la atención en salud tanto física y mental.

Las intervenciones TSR se desarrollan durante dos periodos al año: durante las vacaciones de verano (enero-febrero) e invierno (julio), permitiendo así mantener un contraste de los avances de la población. En la actualidad se cuenta con la participación de estudiantes de diez carreras del área de la salud y ciencias sociales. La siguiente tabla da cuenta de la progresión en la incorporación de carreras y las comunas en las que se ha desarrollado la intervención:

Tabla 2

Carreras que se incorporan a lo largo del voluntariado TSR

Carreras Incorporadas	Año	Comuna
Enfermería y Medicina	Diciembre 2002	Ovalle, IV Región
Odontología, enfermería y Medicina	Julio 2004	Montepatria, IV Región
Psicología, Odontología, enfermería y Medicina	Julio 2005	Lolol, Paredones Y Santa Cruz, VI Región
Química y Farmacia, Psicología, Odontología, enfermería y Medicina	Diciembre 2005	Licantén, Curepto, Hualañé y Vichuquén, VII región
Kinesiología, Química y Farmacia, Psicología, Odontología, enfermería y Medicina	Julio 2010	Puchuncaví, V Región
Fonoaudiología, Nutrición y dietética, Obstetricia y puericultura, Medicina, Enfermería, Psicología, Química y Farmacia, Odontología, Kinesiología.	Julio 2011	Colbún, VII Región
Trabajo social, Fonoaudiología, Nutrición y dietética, Obstetricia y puericultura, Medicina, Enfermería, Psicología, Química y Farmacia, Odontología, Kinesiología.	Enero 2019	Curepto, VII Región
Trabajo social, Fonoaudiología, Nutrición y dietética, Obstetricia y puericultura, Medicina, Enfermería, Psicología, Química y Farmacia, Odontología, Kinesiología.	Julio 2019	Curepto, VII Región

Fuente: Elaboración propia.

Se debe señalar en este sentido el rol de las universidades como eje en la articulación y la organización para aportar a la sociedad, a través de potenciar la participación de sus estudiantes en trabajos voluntarios, espacios donde se evidencian los aprendizajes y se conjugan con los aportes y saberes de la comunidad (Rodríguez y Vidal, 2010). Los aprendizajes vivenciados por los y las estudiantes se articulan desde su formación en áreas de dominios como la docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio conectando estos aprendizajes de formación académico-profesional con la situación vivenciada en los territorios rurales.

Organización

Cabe señalar que la organización posee una estructura interna compuesta por: Coordinación general (staff), coordinaciones por carrera y voluntarios/as. En este sentido, el trabajo investigativo de Paula Rodríguez (2018) *Psicología en el voluntariado “Trabajos de Salud Rural”*. *Aproximación de una apuesta en común* aporta con el detalle de la estructura de la organización, cargos y funciones.

Tabla 3*Sistematización de la organización interna del voluntariado TSR*

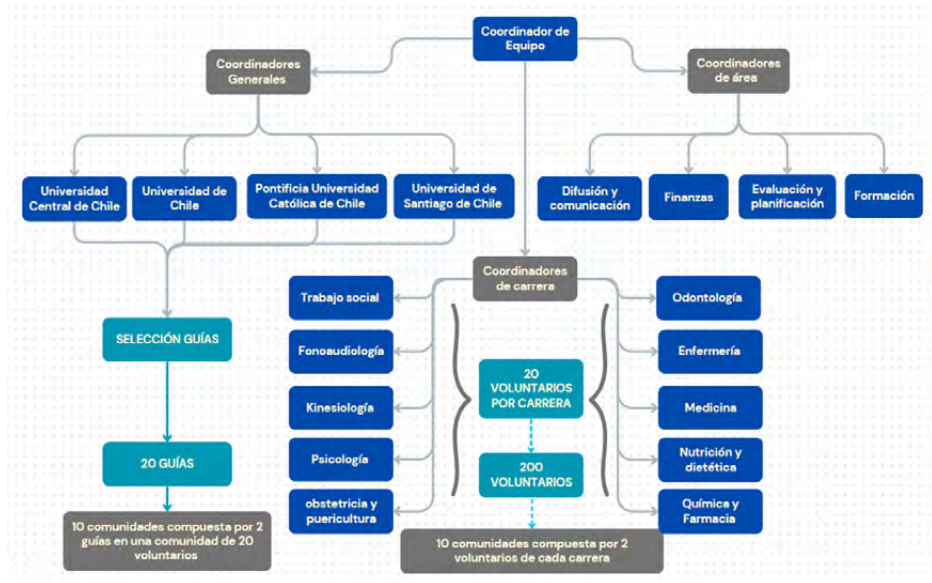
Coordinación de Equipo	Principal responsable de organizar el trabajo interno del voluntariado a través de reuniones, define tiempos y plazos a cumplir, tanto en el trabajo previo, durante y post TSR. Trabaja junto con las coordinaciones de área para realizar el proyecto, dentro del equipo y a nivel externo, con las localidades.	También, en complemento en base al trabajo en equipo, se encargan de la selección de la localidad para asistir, junto con las autoridades del lugar para facilitar los lugares de trabajo y transporte.
Coordinadores Generales	Representantes de cada universidad que, en complemento al Coordinador/a de Equipo, se encargan de realizar las gestiones pertinentes con sus respectivas casas de estudios, siendo el principal canal de comunicación con estas; ya sea la solicitud y postulación de fondos concursables que entregan las universidades / fondos públicos, alianzas con las escuelas a fin de obtener beneficios que favorezcan la captación y participación de los voluntarios.	El proceso de selección de la localidad implica un catastro de todas las municipalidades del centro sur y centro norte de la región Metropolitana de Chile, que tengan una serie de índices, como por ejemplo índices de ruralidad y vulnerabilidad, acceso a la salud y cantidad de localidades.
Coordinación de Formación y Educación	Encargados de gestionar y evaluar la calidad del material educativo (talleres y recursos), además de planificar y realizar el diagnóstico participativo previo a cada TSR en las localidades a intervenir, y capacitar a voluntarios, guías de comunidades y miembros de Staff durante el semestre.	Luego del catastro se contactan a las municipalidades por medios de correos ofreciendo el voluntariado, una vez que se establece el contacto con alguna interesada, se realiza la primera reunión de coordinación y se organiza un plan de acción, esto puede ser en conjunto con la DIDECO o el Departamento de Salud de la localidad.
Coordinación de Difusión y Comunicación	Se encarga de la difusión misma en las localidades que serán intervenidas. Junto con eso, busca comunicar a los estudiantes todo lo relacionado sobre el voluntariado, utilizando las redes sociales y la página web disponibles, incluyendo las fechas de inscripción para guías y voluntarios de todas las carreras participantes, produciendo todo el material necesario para la divulgación del proyecto.	Posteriormente se realiza un diagnóstico participativo, para generar el primer acercamiento con la localidad y sus necesidades.

Coordinación de Finanzas	Responsable de gestionar y recolectar el dinero para cubrir las necesidades del voluntariado. El sistema de financiamiento se compone de la gestión y postulación en conjunto a los Coordinadores Generales a diferentes fondos concursables de las Universidades, como también en las postulaciones de beneficios JUNAEB para la alimentación de los voluntarios, la gestión del dinero recaudado en las inscripciones que se le solicita a cada voluntario seleccionado para cubrir los costos de traslado y materiales entre otros.	Ya en terreno se encarga de que estén disponibles las necesidades básicas para los voluntarios como la alimentación, duchas, luz, entre otros, buscando siempre la buena convivencia, mediación y seguridad entre todos los voluntarios y también con el equipo.
Coordinación de evaluación y planificación	Encargado de analizar los resultados de la versión de forma cuantitativa y cualitativa respecto de los avances y retrocesos tanto en participación como en usuarios beneficiados, aquello a través de encuestas a voluntarios y fichas de intervención que se aplican a los usuarios de manera general y por carrera, en el que logra acceder a un catastro y análisis de la localidad en materia de salud y social. Aquello para aplicar los resultados en la siguiente versión.	
Coordinadores de carrera	Instancia compuesta por las diez personas de cada carrera; es un puente con Staff y lidera el proceso de gestionar el voluntariado en cada coordinación de carrera mediante capacitaciones que respondan a las necesidades de la comunidad para realizar consejerías, talleres, contención en crisis y derivaciones correspondientes.	
Guías	Voluntarios que mantienen el rol de guiar a la comunidad de 10 voluntarios en lo que respecta el bienestar de ellos en las comunidades que llevarán a cabo la intervención, ya sea en velar por su seguridad, alimentación, organización del día, estrategias para incentivar la participación de los voluntarios y la comunidad, generar espacios de autocuidado y buena convivencia. Así mismo, mantienen el rol de garantizar el curso adecuado de la organización del voluntariado por parte de staff, como también el orden administrativo lo que respecta a la aplicación de fichas de atención y traspaso de situaciones de crisis a staff con la finalidad de buscar los apoyos correspondientes.	

Fuente: Elaboración propia.

De forma gráfica se presenta organigrama que permite situar funciones y roles de los integrantes del voluntariado desde la organización y ejecución de este, a fin de comprender la importancia del equipo humano de la organización.

Figura 1
Organigrama TSR.



Fuente: Elaboración propia.

Se debe destacar que, dado lo interdisciplinar de sus participantes, el aporte a las comunidades se enfoca desde una lectura ecosistémica, que permite la reflexión y el análisis constante vinculados a desigualdades, derechos humanos y otras dimensiones asociadas como el género y la propia diversidad.

Adaptabilidad

La capacidad de adaptabilidad contextual de cada voluntario responde a comprender y posicionarse en el entorno del ser humano (el voluntario en este caso) y en los espacios que trasciende durante su vida para comprender el mesosistema en que se adjudica sus valores, normas, crianza, exposición a distintas realidades y rituales de barrio y cultura. Bronfenbrenner (1987, p.233) define como *mesosistema* a un “conjunto de relaciones entre dos o más entornos, en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa” (1987, p.233,) Aquello, responde a que el ser humano mantiene un propio microsistema en que incorpora lo anterior mencionado en su propio desarrollo y formación personal, exponiéndose al mesosistema, el que refiere a, por ejemplo, la familia, el sistema educacional y barrial.

Lo anterior se relaciona con una serie de posturas al acceder a diferentes realidades existentes en respuesta a la vivencia personal de cada voluntario. El voluntariado permite el ingreso a un nuevo entorno que quizás el voluntario no ha vivenciado anteriormente generando un alto contraste, así como lo denomina el autor Bronfenbrenner (1987, p. 234) como *transición ecológica* a la transición de un entorno a otro que es totalmente desconocido y que influirá en el desarrollo de las estructuras internas personales, influenciando en la capacidad de desarrollo y formación del ser humano.

El impacto profesional en la participación de voluntariados

A través del primer informe de la experiencia de voluntariado en TECHO (2018) se recaban experiencias de exvoluntarios, que sostienen una experiencia de más de 6 meses en el voluntariado y menos de 24 meses de haber salido de TECHO. En él se menciona: “son altos los aportes que reconocen los participantes al desarrollo personal tanto a nivel profesional como a nivel humano, especialmente en torno a habilidades blandas” (TECHO, 2018, p.26). Por otro lado, los autores Esquerda et al. (2016) realizan un estudio sobre la empatía en los estudiantes de medicina, en que mencionan: “los factores relacionados con mayor empatía son el hecho de haber participado en voluntariado social o haber vivido de cerca la enfermedad de un amigo” (Esquerda et al., 2016, p.8). En contexto de estudio realizado por Molina Barboza (2021), en que estudia la trayectoria de estudiantes de pregrado que han participado en voluntariados, menciona: “el voluntariado les brindó a las y los entrevistados la posibilidad de conocer y acceder a

otras realidades, permitiéndoles ampliar su visión de mundo y compartir con personas diferente a su círculo” (p.59); es así también que en la investigación realizada por Corvalán et al. (2018), estudio realizado a egresados de Psicología de la Universidad Central de Chile, quienes participaron en *Trabajos de salud rural*, mencionan: “la experiencia de participar en el voluntariado Trabajos de Salud Rural contribuye de manera significativa al desarrollo profesional... Esto queda en evidencia debido a que estos mismos señalan y validan que la experiencia del voluntariado potencia y desarrolla la mayoría de las competencias esperadas de un psicólogo” (p.18).

Ante ello, es que se mantiene la hipótesis de que los aportes positivos de participar en aquellas instancias se complementan con el desarrollo humano del sujeto, el que busca el constante cambio y desarrollo –en este caso– en el ámbito personal y profesional, con la intención de crear cambios positivos a modo individual como también desde el impacto de un colectivo, y es por ello que sería necesario generar el desglose de conceptos que potenciaría el ser voluntario y que debiese mantenerse replicado en lo profesional, siendo una consecuencia coherente en el desarrollo de competencias y reconocimiento de la realidad social, de salud, rural –por ejemplo– desde su paso de estudiante a profesional, siendo así esperablemente con mayor experiencia que otro compañero que se mantiene en la misma situación académica y laboral.

A través de la presente investigación se abordarán diversos conceptos que logren responder al desarrollo de habilidades profesionales y sociales de las que da paso a un análisis propio de la experiencia vivenciada en el exvoluntario, a fin de conocer si efectivamente se sostiene un impacto en la vida laboral visualizándose un contraste con colegas de la misma área que no mantienen la misma experiencia.

Aprendizaje de servicio

Aprendizaje de servicio (ApS) responde al aprender a través de los espacios experienciales asociadas a contextos comunitarios. “El ApS es una metodología basada en experiencias prácticas y reflexivas en las que el alumnado se implica e involucra en un contexto con problemáticas reales, desarrollando así contenidos y competencias profesionales (Vizcarra-Morales et al. (2021) citando a Abellán, 2021; Franco-Sola et al., 2021). Por otro lado, el autor Gaete (2015) cita a Rodríguez (2014): “una forma de

educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales”. No obstante, no solo se limita al nuevo conocimiento a través de la práctica a través del quehacer comunitario, sino que las autoras Folgueiras Bertomeu et al. (2013), en su estudio *Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios*, logran analizar que de aquel aprendizaje es posible desprender subcategorías que pudiesen verse desarrolladas en diferentes proporciones que se verán directamente afectadas según experiencia personal previa, la que se ve reflejada en el estudio actual, expresándose en la siguiente tabla 4.

Tabla 4

Dimensiones del Aprendizaje-servicio, citado de Folgueiras Bertomeu et al. (2013) en su estudio “Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios” (pp.172-174)

Aprendizaje - servicio	Aprendizajes ciudadanos	Son aprendizajes y/o cuestionamientos que se ven contrastados con la propia realidad del estudiante, ya sea, situaciones de machismo o xenofobia -por ejemplo- en que se ve cuestionado sus principios y micro culturas.
	Aprendizajes conceptuales	Aprendizajes ligados directamente con la materia llevada a cabo en el proceso de servicio.
	Aprendizajes personales	Desarrollo de habilidades sociales, la empatía, la prosociabilidad, la iniciativa, las competencias comunicativas

Fuente: Elaboración propia.

Responsabilidad social

Por otro lado, el concepto de *responsabilidad social* se acoge al compromiso de las personas a movilizarse por causas sociales que ayuden a su desarrollo positivo en la comunidad (Alonso, 2004). No obstante, cabe posicionarse que aquel término proviene desde el concepto comercial utilizado por las empresas *responsabilidad social comercial (RSC)*; por ende, la exploración del concepto se acuña desde el año 2007 con los autores De la calle et al. en España en el año 2007, explorando el concepto *responsabilidad social universitaria*: “debido a la novedad de este tema todavía hay mucho por definir y concretar en cuanto a qué se entiende por un universitario comprometido en el campo social” (p.48).

Frente a aquel estudio mencionado anteriormente titulado *La formación de la responsabilidad social en la universidad*, Jara Rodríguez et al. en el año 2010 cita a De la calle et al. (2007), detallando a que estos últimos logran desprender diferentes dimensiones de responsabilidad social.

Tabla 5

Sistematización de las dimensiones de responsabilidad social, citada de Jara et al. (2010) que cita a De la Calle et al. (2007)

	Implicación personal a través del compromiso con los demás, especialmente con los más excluidos de la sociedad	“Con la formación en la Responsabilidad Social el universitario tiene la oportunidad de tratar con personas diferentes a las que trata habitualmente. Es evidente que no todos los encuentros son iguales... esa primera toma de contacto pasa a una relación personal que le hace poner en práctica toda la capacidad de servicio que tiene dentro” (De la Calle et al., 2007, p. 59).
	Descubrimiento personal de los valores	“Forma la voluntad en el hábito, la constancia y la perseverancia; porque cuando un alumno aprende a ajustarse a los ritmos naturales” (De la Calle et al., 2007, p.59)
Responsabilidad social	Formación de la conciencia social	“El universitario que sale de su entorno habitual, que conoce esas otras realidades que existen más allá de su aula, pero no a través de los medios de comunicación o de terceras personas, sino en vivo y en directo, implicándose con su tiempo y con toda su persona, toma conciencia de la situación privilegiada que le ha tocado vivir, sólo por el hecho de acceder a unos estudios universitarios.” (De la Calle et al., 2007, p.60)
	Mayor conocimiento de la realidad del sufrimiento ajeno	“valora su propia situación de forma distinta, es capaz de reconocer que a veces se ahoga en un vaso de agua y toma conciencia de todo lo bueno que tiene.” (De la Calle et al., 2007, p.60)
	Planteamiento de la profesión desde el compromiso social	“El universitario que tiene la oportunidad de llevar a cabo este proceso de descubrimiento personal a través de la Acción Social, es muy probable que proyecte en el futuro esos deseos de seguir trabajando, entonces ya como profesional, con más formación, preparación y capacidad de influencia, para cambiar su entorno.” (De la Calle et al., 2007, p.61)

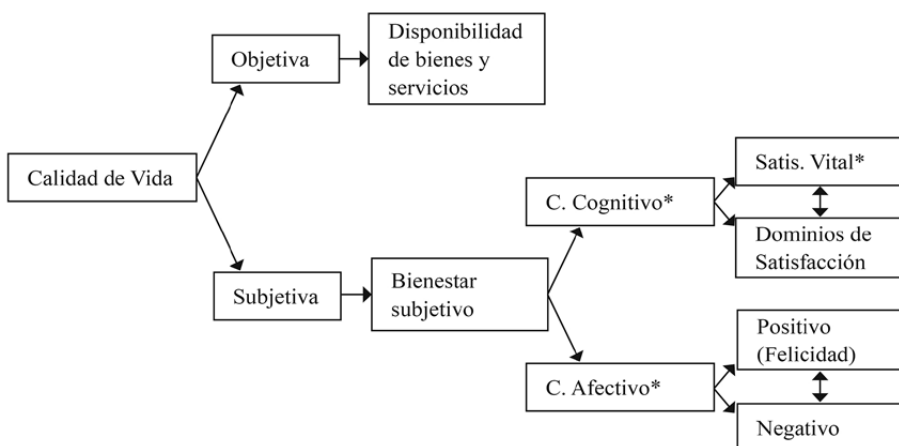
Fuente: Elaboración propia

Bienestar Subjetivo

El concepto de bienestar subjetivo a través de Moyano et al. (2007) genera un espacio de retroalimentación mediante la revisión de autores para generar la bajada conceptualmente del término. Ante ello, se desprende que el bienestar subjetivo (BS) es parte subjetiva del desglose de calidad de vida, el que se interpreta desde el componente cognitivo, respondiendo primeramente a la satisfacción vital y dominios de satisfacción, que se correlaciona con el componente afectivo determinado como positivo o negativo.

Figura 2

Relación entre los conceptos de calidad vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad. Tabla extraída y Moyano et al., 2007: "Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región del Maule"

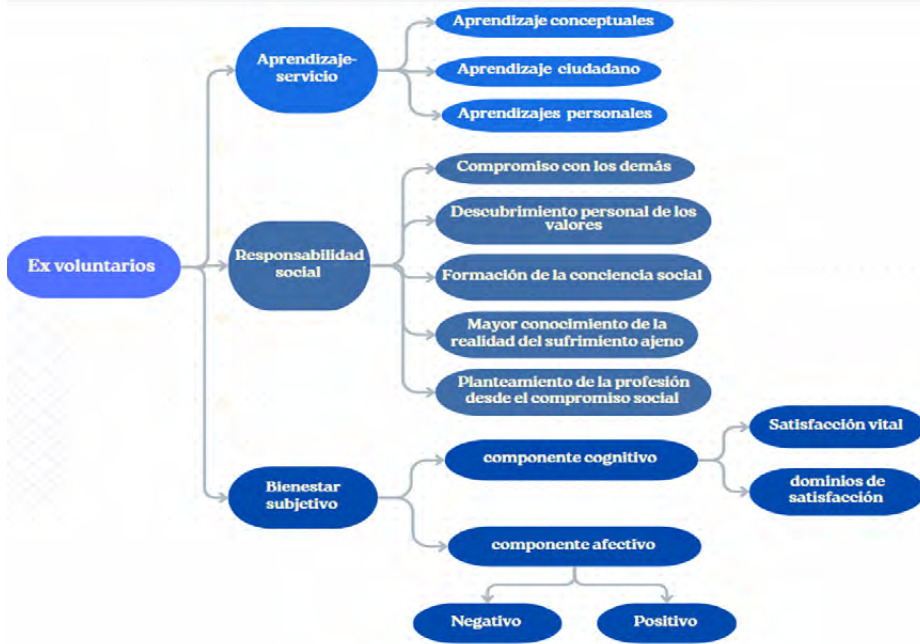


Fuente: Elaboración propia

En virtud de lo señalado, en esta investigación se utilizarán algunos de los conceptos ya descritos que, mediante el análisis de las narrativas de los exvoluntarios, se motivó en conocer si existe correlación en el desarrollo de aquellos conceptos con experiencia vivenciada en el voluntariado en un contexto profesional frente a otros profesionales que no han accedido a esa vivencia, a través de una mirada del mismo exvoluntario.

Figura 3

Condensación de conceptos a evaluar en la presente investigación (2023)



Fuente: Elaboración propia

Frente a lo expuesto a las dimensiones por analizar, se plantea el problema de investigación que es conocer si efectivamente existe un mayor desarrollo de competencias en el desarrollo profesional respecto de herramientas conceptuales y de intervención ya descritas anteriormente, limitando una muestra de quienes participaron en el voluntariado TSR entre los años 2016 al año 2019 de las carreras participantes, a fin de lograr realizar la recolección de información a través de los siguientes criterios de inclusión.

Tabla 6

Crterios de inclusión

Ex participantes de TSR, independiente de su carrera.

Participación mínima de 4 versiones continuas o con una diferencia de una versión entre una y otra.

Ejerciendo su carrera, mínimo un año

No participar actualmente, como voluntario en TSR.

Fuente: Elaboración propia

El universo participante es de 20 personas que cumplen con los criterios de selección antes expuesto. De ellos el 100% contestó la encuesta autoaplicada y el 70% participó en el focus group.

Según la tabla se pueden identificar las carreras participantes en la investigación.

Tabla 7

Carreras participantes en la investigación

Carrera	Participantes
Psicología	3
Medicina	3
Química y farmacia	1
Nutrición y Dietética	1
Obstetricia	2
Kinesiología	2
Odontología	2
Trabajo Social	3
Enfermería	2
Fonoaudiología	1

Fuente: Elaboración propia

En concordancia con lo anterior surge la pregunta: ¿qué beneficios trae participar en un voluntariado en el desarrollo profesional? Para abordar las dimensiones de esta pregunta se plantean los siguientes objetivos; en primer lugar, se define el objetivo general: Develar las contribuciones en la formación personal y profesional de las personas participantes en la experiencia de voluntariado. Y, en segundo lugar, los objetivos específicos son: (1) Identificar aprendizajes y las significaciones en relación con el proceso de voluntariado en TSR; (2) Evidenciar elementos que contribuyen al desarrollo humano de los participantes del voluntariado; (3) Diferenciar el tipo de aprendizaje obtenido al participar en la experiencia de voluntariado y la relación de este con el bienestar subjetivo en la experiencia voluntariado TSR.

Marco metodológico

Para desarrollar el estudio se implementó un diseño mixto secuencial (Creswell, 2015), en el que se consideraron a los exparticipantes de la experiencia, utilizando en un primer momento técnicas de recolección de información, específicamente encuestas que fueron autoaplicadas, cuya muestra fue censal y, en un segundo momento, la técnica de grupo focal, donde fueron convocados los entrevistados de manera abierta, utilizando las dimensiones de preguntas que se trabajaron en el primer momento con la finalidad de profundizar las respuestas ya obtenidas.

Presentación de resultados

La presentación de resultados se realiza a través de una matriz que permite evidenciar los porcentajes en las preguntas autoaplicadas y relacionarlas con las respuestas entregadas en el grupo focal. De esta forma se exponen los relatos más significativos, asociados a las dimensiones de los objetivos de la investigación, permitiendo analizar e interpretar las diferentes dimensiones en las que ha impactado el voluntariado en TSR respecto a su desarrollo profesional actual.

En primer lugar, se revisarán las dimensiones asociadas al objetivo: *Identificar aprendizajes y las significaciones en relación con el proceso de voluntariado en TSR.*

Revisando componentes de la dimensión Aprendizaje de Servicio, que refiere a la conexión teórico-práctica desarrollada en la experiencia en este sentido, se presentan subdimensiones: (1) Aprendizaje de servicio ciudadano; (2) Aprendizaje conceptual; (3) Aprendizajes desde otras carreras.

Tabla 8

Dimensión Aprendizaje de Servicio

1.- Aprendizaje de servicio ciudadano				Relato extraído del Focus Group
En su participación en TSR, ¿existieron aprendizajes desde lo ético-profesional relacionados a la carrera que usted cursaba de forma complementaria?				<p>“...Por un lado está el desarrollo en la atención a los usuarios, que debido a sus realidades pueden exponer a los voluntarios a situaciones límite, sacando a relucir sus habilidades según el contexto tanto en emergencias médicas, como violencia intrafamiliar, sospecha de abuso sexual infantil, entre otras...” (E19)</p> <p>... “Me preparé para ello, otros compañeros nos apoyaron acerca de las temáticas de Género y Derechos Humanos, a las cuales me enfrento en la actualidad en la relación con pacientes” (E15)</p> <p>... “existen veces en que, en mi trabajo, aparecen situaciones similares a las vividas en TSR, es increíble como en esta experiencia se jugaron aspectos éticos, que tuve que accionar y que muchas veces esos dilemas tenían que ser resueltos de forma efectiva, muy parecido a lo que me pasa hoy...”(E14)</p>
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	
0%	10%	15%	75%	
<p>La pregunta da cuenta en su respuesta a la existencia de aprendizajes complementarios, a nivel personal y profesional desde la vivencia del voluntario, ya en las respuestas del focus se ahonda en cómo fueron abordadas esas temáticas, desde cómo se intervienen casos o el abordaje de situaciones en terreno como violencia de género en los usuarios participantes, reflexionan los contextos, considerando la historia personal del encuestado.</p>				

2.- Aprendizaje conceptual				Relato extraído del Focus Group
En su participación en TSR, ¿existieron aprendizajes ligados a la carrera que usted cursaba de forma complementaria?				... “En cada ida a los territorios, emergía nuevo conocimiento al tomar contacto con las personas, adecuábamos nuestro que hacer a la necesidad a cubrir; cuando miro hacia atrás, siento que eso me ayuda a enfrentar los desafíos profesionales” (E15)
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	...” creo que las otras carreras nos nutrían y nuestra experticia en ciertos temas también apoyaba las intervenciones. Después nos reuníamos a conversar y analizar con ello los aprendizajes eran mucho mayores al escuchar como los demás analizaban...” (E16)
0%	0%	20%	80%	...” Con ello, señalo que cada vez que estábamos reunidos aprendíamos de gestión y administración no solo del que hacer si no también de la propia gestión del tiempo que dedicábamos a la experiencia...” (E8)
En relación con la pregunta un 80 % de los encuestados logra identificar el desarrollo de aprendizajes relacionados a la carrera de origen, si consideramos el otro 20% la respuesta puntúa un porcentaje alto de reconocimiento a la generación de aprendizajes. Además, se evidencia que van adquiriendo nuevas responsabilidades y generando un aporte diferente al voluntariado desde una lógica de administración y/o de acompañamiento a otros nuevos voluntarios.				

3.- Aprendizajes desde otras carreras

Relato extraído del Focus Group

Desde su experiencia en TSR, ¿logró aprendizajes a partir de otras carreras?

Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
0%	1%	40%	49%

En esta respuesta se evidencia el logro de trabajo interdisciplinar en los trabajos y experiencias desarrolladas. De reconocer los dos más altos porcentajes un 100% fue partícipe de dinámicas de trabajos comunes y de reuniones con otras carreras, sumado a los aportes disciplinares que cada uno realizaba a la experiencia.

“...tengo mayor conocimiento de cuando decirle a alguien que es mejor consultar un profesional u otro, como ya se ha dicho me siento agradecido de participar; aprendí creo más acá que en otros espacios...” (E6)

“...me pareció, y por eso me integré, muy interesante el poder conversar las mismas problemáticas y que estas tuvieran distintos focos de análisis, sin duda la amplitud de las reflexiones y conversaciones a veces intensas, pero valía la pena, y bueno uno conocía a más gente y se amplió el círculo...” (E3)

“...Sin duda fui un favorecido en el voluntariado, hoy mi red de amigos es más amplia y aún tengo contacto con ellos; de hecho, he llamado a más de alguno para consejos profesionales...” (E10)

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se revisarán dimensiones asociadas al objetivo *Evidenciar elementos que contribuyen al desarrollo humano de los participantes del voluntariado.*

Revisando dimensiones: (1) Experiencia laboral; (2) Aprendizaje personal; (3) Compromiso con los demás; (4) Conciencia social; (5) Profesión desde el compromiso social.

Tabla 9

Elementos que contribuyen al desarrollo humano de los participantes del voluntariado

1.- Experiencia laboral				Relato extraído del Focus Group
Pregunta aplicada: Desde su experiencia en TSR, ¿desarrolló aprendizajes o experiencias que aportan a su vida laboral actual?				<p>“...Actualmente yo me desempeño en un hospital, por lo que mi trabajo es directo con kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, médicos, entre otros, por lo cual el haber trabajado de forma transdisciplinaria en TSR contribuyó totalmente a mi desarrollo profesional para poder realizar mi trabajo actual...”(E8)</p> <p>“...Sí, actualmente me desempeño realizando la especialidad de medicina física y rehabilitación. El trabajo en equipo es una constante... de igual forma las habilidades que desarrolle son vitales para mi desarrollo” ...(E4)</p> <p>...“así como también realizar reuniones con equipos, me relaciono con los usuarios y las dinámicas son muy similar a las que realizábamos en el voluntariado...”. (E7)</p>
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	
0%	0%	20%	80%	
El 100% de los encuestados reconoce que ha implementado habilidades y conocimientos obtenidos en la experiencia de voluntariado, además se identifican el desarrollo de habilidades relacionadas a la comunicación, estrategia de relacionamiento y habilidades de gestión.				

2.- Aprendizaje personal				Relato extraído del Focus Group
Pregunta aplicada: En su experiencia en el voluntariado TSR, ¿considera que esto le ayudó en su desarrollo de habilidades sociales y comunicativas?				<p>“...colegas de mi especialidad me han hecho saber que tengo un mayor desplante, mejores relaciones interpersonales y más altura de miras en la toma de decisiones en relación con otros pares de similar edad; así como también han destacado mis habilidades de liderazgo, creo que esto se debe a la experiencia previa de trabajar en equipo...” (E4)</p> <p>“...Más bien no, respecto a la comparación con otros colegas que han logrado desarrollar herramientas similares en otros contextos o situaciones. Ocurre ante estas instancias comparativas que ellos atribuyen competencias similares a otros procesos vivenciales tanto personales como profesionales...” (E6)</p>
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	
0%	5%	10%	85%	
De las personas que contestaron, la valoración es altamente reconocidas, dado que un 95% reconoce atribuciones objetivas en el desarrollo personal, los encuestados se aberturan a reconocer un aporte en el desarrollo social y habilidades comunicativas, respondiendo a un aprendizaje personal.				

3.- Compromiso con los demás

Relato extraído del Focus Group

Pregunta aplicada: En su paso por TSR, ¿usted logró desarrollar habilidades relacionales que hoy emplea o utiliza en su vida profesional?

Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
0%	0%	0%	100%

El 100%, de los encuestados logra reconocer que la experiencia les permite compromiso con los demás que les permite interacciones con la comunidad y la realidad, independientemente la temática o problemática a abordar. En este sentido, se afirma positivamente que la vivencia en el voluntariado logra potenciar herramientas y competencias que les permiten una fuerte diferencia con otros profesionales.

“...Lo más importante la empatía con el usuario, contexto que sea, socioeconómico o cultural, cada usuario tenía una historia y nuestro deber era y fue brindar una atención o consejería con el respeto e importancia que este se merecía, incluso llegando a proteger a este usuario entre todos por su seguridad. Lo cual yo al menos sigo haciendo hasta ahora...” (E9)

“...Valoro fuertemente mi paso por el voluntariado, hoy me ayuda a enfrentar de mejor manera mi desarrollo profesional...” (E12)

“...Creo que las capacidades desarrolladas en distintos ámbitos, han convocado que hoy pueda traspasar eso a mi actual equipo de trabajo...” (E13)

“...En parte sí, ya que trabajo en APS, el cual TSR aborda, al apuntar a la atención primaria, promoción y prevención de salud, por lo tanto, me ayudó a adaptarme de mejor manera al CESFAM, el trabajo multidisciplinario, las derivaciones, mi rol como Nutricionista, etc....” (E18)

4.- Conciencia social

Relato extraído del Focus Group

Pregunta aplicada: En su paso por el voluntariado TSR, ¿cree haber logrado empatizar y comprender sobre las diferentes realidades existentes en el país?

Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
0%	0%	30%	70%

Se permite evidenciar que la tendencia del 70% generó comprender las realidades del país y como las desigualdades impactan a las personas, considerando que los participantes del voluntariado son de niveles socioeconómicos a veces distintos al de los usuarios de TSR. El impacto en el voluntario sobre una realidad que pudieron habitar a través de su participación en la experiencia.

“...aprendí a tener en consideración las diferentes realidades que hay, puesto que al ir a un sector donde hay mayor vulnerabilidad por la diferencia en el acceso a la salud que pueda haber en la ciudad, uno aprende a escuchar y entender el contexto de la otra persona, evitando los prejuicios y llegando a entregar la información de la forma más cercana posible...” (E2)

“...me alejé de las impresiones que tenía de lo rural, eso lo viví todas las versiones en que participé” (E16)

“...TSR me permitió ver más allá de mi realidad y con ello pude transmitir a mi entorno que necesitamos apoyar en diferentes ámbitos...”

“...el golpe de realidad de situaciones que vulneraban los derechos de usuarios me hizo darme cuenta de la situación en la cual vivimos eh la actualidad, totalmente alejada de lo que vivo...”(E7)

5.- Profesión desde el compromiso social				Relato extraído del Focus Group
Pregunta aplicada: ¿El área en la que se encuentra actualmente desempeñándose se ve impactada por su paso por TSR?				<p>“...Ayuda a darte cuenta de la realidad país en las zonas rurales y puede llegar a desarrollarte una pasión por algún área en específico o tema particular dentro de tu carrera. Me parece excelente para comenzar a trabajar en equipo y conocer las capacidades y funciones de los demás profesionales, para que todos nos demos cuenta cuando es el momento de derivar y que nadie quiera ser el que sabe de todo...” (E6)</p> <p>“...uno queda tan lleno con la sensación de que está usando su conocimiento para ayudar a otros que motiva a seguir postulando a otras versiones y estudiando/perfeccionándose más para entregar lo mejor de uno...” (E3)</p>
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	
0%	0%	10%	90%	
El impacto en las respuestas entregadas es ampliamente reconocido y se evidencia en las decisiones laborales de los exvoluntarios encuestados, quienes afirman que el área en la que se desempeñan o desean a futuro se puede correlacionar directamente con la experiencia vivenciada.				

Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, se revisarán dimensiones asociadas al objetivo *Diferenciar el tipo de aprendizaje obtenido al participar en la experiencia de voluntariado y la relación de este con el bienestar subjetivo en la experiencia voluntariado TSR.*

Revisando la dimensión Bienestar subjetivo, se referirá a la experiencia vivida y como esta los diferencia, asociado a subdimensiones: (1) Valoraciones de la participación; (2) Satisfacción vital; (3) Afectividad en la experiencia.

Tabla 10

Dimensión Bienestar subjetivo

1.- Valoraciones de la participación				Relato extraído del Focus Group
Pregunta aplicada: ¿Usted generó valoraciones que le permiten validar la experiencia de participar en el voluntariado?				“...Creo que TSR me dio muchas herramientas que sigo usando y fortaleciendo hasta el día de hoy, me ayudó a formar una base sólida con respecto a las relaciones médico-paciente...” (E4)
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	
0%	0%	5%	95%	“...Una de las cosas que aprendí de forma muy positiva, pero tuvo que ser a través de algo negativo, fue la frustración como profesional, al tener que aprender que toda carrera tiene sus límites, soy psicólogo no un “todólogo” que puede manejar todos los cuadros y enfermedades, tengo clara mis límites profesionales y competencias...” (E15)
A través del análisis narrativo de las reflexiones entregadas por los encuestados, se interpreta que su voluntariado se mantiene en valoraciones positivas en relación con la experiencia, variando la perspectiva de interpretación respondiendo a atribuciones de su vida personal que genera sentido a este reflejo positivo viéndose explícitamente en un estado equilibrado entre los componentes afectivos y cognitivos. En este sentido es importante observar lo descrito por ellos.				“...Encuentro que, si existe una diferencia, depende también de la personalidad de cada persona, pero he tenido colegas donde tus habilidades sociales o comunicativas son cerradas, no existe una escucha activa, pausas, corroboración de información, no existe mucha conexión en profundidad más allá de lo que solo necesita saber y listo. En comparación conmigo que siento que hasta el día de hoy ocupo las estrategias que se enseñaban en TSR al realizar una entrevista o como guiar de forma correcta la entrevista sin necesidad de interrumpir abruptamente al usuario...” (E9)

2.- Satisfacción vital				Relato extraído del Focus Group
<p>Pregunta aplicada: ¿Logró usted el desarrollo de dimensiones asociadas a la satisfacción vital respecto a las herramientas y competencias profesionales que obtuvo?</p>				<p>“...En ocasiones hay cierto grado de inmadurez e inexperiencia en la organización del voluntariado, junto a cierta manera de resolución de conflictos, aun cuando se comprende la falta de algunos recursos, posee muchos aspectos positivos ante lo que es un entorno para aprender...” (E1)</p>
Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre	
0%	0%	0%	100%	<p>“...Muchas de las versiones fueron difíciles en tema de cansancio físico y recursos limitados, con poco “confort” en temas de comodidades, pero uno queda tan lleno con la sensación de que está usando su conocimiento para ayudar a otros que motiva a seguir postulando a otras versiones y estudiando/perfeccionándose más para entregar lo mejor de uno...” (E3)</p> <p>“...hoy creo que la experiencia TSR fue importante y me permite ordenar mis funciones y labores, sin duda aprendí mucho más de lo que entregué” ... (E9)</p>
<p>Logran desarrollar y con ello amplían su experiencia en comparación a otros colegas que mantienen el mismo periodo de experiencia laboral, pero que no han incursionado en experiencias similares. Con ello la satisfacción que presentan se nutre de los saberes adquiridos en la experiencia y que se relacionan con las actividades profesionales en la actualidad, siendo estas tomadas como desafíos y no como algo negativo, es decir, se encuentran en una constante reflexión del quehacer y como esto se puede mejorar.</p>				

3.- Afectividad en la experiencia			Relato extraído del Focus Group
Pregunta aplicada: ¿Cómo valora usted las experiencias vividas en la experiencia de voluntariado?			<p>“...Negativa el golpe de realidad de situaciones que vulneraban los derechos de usuarios, me hizo darme cuenta de la situación en la cual vivimos en la actualidad, totalmente alejada de lo que vivo. Positiva la misma experiencia que entregaba cada una de las versiones, como voluntario, como líder de un grupo y como gestor de todo el proyecto, me entregó habilidades únicas para desempeñarme de mejor forma en varios ámbitos...” (E7)</p> <p>“...desde ello siempre aprendizajes, unos mejores que otros, pero volvería hoy si pudiera con más conocimientos y ganas de aportar” (E9)</p> <p>“...producto de que todos éramos estudiantes, algunas cosas se nos escaparon, pero siempre dimos lo mejor de cada uno, yo desde lo social siempre apoyando...” (E20)</p>
Mala	Buena	Excelente	
5%	15%	80%	
<p>El componente afectivo del bienestar subjetivo se divide en experiencias negativas o positivas, en aquel caso se logra comprender desde las respuestas de los encuestados que fue una experiencia grata y que contribuye a la forma en la que hoy se desarrollan en los distintos espacios laborales o de formación de postgrado, un porcentaje asocia su experiencia a la organización de TSR, pero que finalmente fue resignificado y pudo avanzar en el voluntariado.</p>			

Fuente: Elaboración propia

Análisis de resultados y discusión

Las apreciaciones y valoraciones entregadas por los exparticipantes de TSR son positivas y se relacionan con las dimensiones expuestas en la presentación de resultados. Consecuente con ello, en este apartado se permite la profundización de los elementos que permean sus actividades actuales concluida la experiencia TSR.

En relación al “Aprendizaje Servicio” se observa el desarrollo de alianzas y habilidades de gestión en los territorios en los que se desempeñan, ello es considerado a la luz de conocimientos que permitieron la

emergencia de habilidades personales, valores y competencias visibilizadas por los exparticipantes del voluntariado. Sumado a la consideración de aprendizajes significativos asociados a la interacción con voluntarios de otras carreras y casas de estudios, implicando articulación de saberes teóricos y prácticos, de carácter bidireccional; en este sentido, la valoración de retroalimentación en los casos y como se nutrían a través de miradas incluso institucionales dependiendo de la universidad y carreras de origen que si bien podían coincidir en ser las mismas de igual forma se lograba fomentar la singularidad en la formación, lo que es evidenciado como una fortaleza en los pasos que orientaban las gestiones y las intervenciones en general.

En relación con el desarrollo humano, los participantes del estudio evidencian aprendizajes en dimensiones que les permitieron mayores grados de aprendizajes prosociales de cuidado recíproco, transmisión de conocimientos y solidaridad en las relaciones interpersonales. Acciones que se observan de forma transversal en las respuestas. Según lo mencionado, los exparticipantes reconocen reflexiones críticas sobre las formas de intervenir y la respuesta estatal frente a la pobreza, los accesos y demandas sociales de las comunidades rurales.

Además, reconocen instancias de integración laboral, dada la significación prelaboral a partir del trabajo voluntario, relacionado con la multiplicidad de actividades desarrolladas; destacan a nivel macro roles vinculados a la coordinación, gestión y guías de otros voluntarios en el proceso. Desde lo micro destacan las experiencias vividas al visitar hogares de sectores rurales, la atención de personas, preparación de instrumentos e insumos para la atención, coordinación en los territorios, entre otros.

Asociado con lo anterior destacan las dimensiones de “Aprendizaje personal”, “Compromiso con los demás”, “Conciencia social”, “Profesión desde el compromiso social”, poseen una alta valoración que traspasó la formación de pregrado; en este sentido, el voluntariado potenció la emergencia de habilidades acercándolos a formas de intervenciones prosociales con sentido y valoración humana, a su vez fomentó la comprensión de las desigualdades contextuales y les permitió el desarrollo de experiencias satisfactorias.

Consecuente con lo anterior, se encuentra el “Bienestar subjetivo” en relación con “Valoraciones en la participación”, evidencian múltiples

aprendizajes no solo en lo técnico, sino en lo personal y procedimental. Destacan la emergencia de habilidades relacionales y comunicativas que permiten enfrentar niveles de estrés y frustración ante las situaciones presenciadas, con ello agenciar respuestas hacia los pares y a las personas que permitieran seguir con las intervenciones propuestas.

En relación a “Satisfacción vital”, se muestra el grado de adherencia y significaciones asociadas a la experiencia, esto se relaciona con aprendizajes desarrollados al observar las distintas situaciones de desigualdad que presentan las comunidades. Es importante señalar que esta dimensión se asocia no solo a la carrera de origen, sino desde la valoración y apertura hacia enfoques interdisciplinarios frente a las necesidades y problemáticas presentadas por las comunidades donde se ejercía el voluntariado.

Hay que señalar el impacto experimentado, dadas sus creencias e interpretaciones de lo social, al enfrentar situaciones en contextos reales de pobreza, exclusión, diferenciación en los accesos a las atenciones, entre otros. Los llevó a la apertura hacia nuevas miradas en la interacción; con ello, la relación con la ética profesional fue considerada como un ejercicio necesario y que se potencia y fomenta en el compromiso social adquirido con otros voluntarios y el contacto con la comunidad.

El modelo de organización del voluntariado y las acciones realizadas generaron valoración en el trabajo interdisciplinario, promoviendo atenciones dignificantes con alta valoración de la experiencia en sí misma.

El desarrollo personal alcanzado al participar en la experiencia de voluntariado permite fomentar el compromiso social y la generación de respuestas conectadas a los recursos disponibles en el territorio, mediante derivaciones a la red municipal, consultorio u otro dispositivo para movilizar la atención a las necesidades de las personas.

La investigación abre un abanico de temáticas a investigar, como el considerar los aportes del voluntariado desde las comunidades o generar un estudio comparativo entre un grupo que nunca ha participado en un voluntariado versus otro que sí, con la finalidad de conocer en profundidad cómo pudiese favorecer o no la participación del voluntariado, agregando el factor de experiencias personales.

Considerando las categorías evaluadas y contrastado por el relato de los participantes, se logra reconocer los impactos en el desarrollo profesional

de quienes participaron en el voluntariado TSR, potenciando con ello el aprendizaje disciplinar-profesional, desde los aportes de la interdisciplinariedad. Ante ello, con el análisis de los datos recopilados, se concluye que la participación en actividades voluntarias proporciona beneficios personales y profesionales. En términos de desarrollo profesional, el voluntariado ofrece a los estudiantes oportunidades para adquirir nuevas habilidades, ampliar su red de contactos y mejorar su empleabilidad, convocando asimismo competencias como liderazgo, gestión del tiempo y trabajo en equipo, altamente valoradas en el ámbito laboral. Desde otro ámbito, contribuye a mejorar el bienestar emocional y la satisfacción personal de estudiantes-profesionales. Apoyar a otros genera un sentido de propósito y realización personal, lo que, revisadas las experiencias, se traduce en mayores grados de compromiso y motivación en el entorno de trabajo. El voluntariado no solo impacta a la comunidad, sino que posee un efecto positivo y de andamiaje de habilidades que potencian el desarrollo profesional de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2004). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado*. Universitat de València. Departament de Teoria de l'Educació. <http://hdl.handle.net/10803/10301>
- Bronfenbrenner U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Corvalán, T., Gallardo, G., Morales, J., Rodríguez, P. y Valenzuela, I. (2018). De Estudiantes a Profesionales: Las contribuciones de la experiencia en el voluntariado Trabajos de Salud Rural para el desarrollo profesional de estudiantes egresados de Psicología, en Chile. En J. Torralbas (Ed.). *Memorias del X Encuentro Internacional de Estudiantes de Psicología* (pp. 152-172). Universidad de la Habana.
- Creswell, J. (2015). *Research desing: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications Inc.
- De la Calle, C., García J. M. y Giménez P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad, *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- Esquerda, M., Yuguero, O., Viñas, J. y Pifarré, J. (2016). La empatía médica, ¿nace o se hace? Evolución de la empatía en estudiantes de medicina. *Atención Primaria*, 48(1), 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.12.012>
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E. y Puig Latorre, G. (2013). *Aprendizaje Y Servicio: Estudio Del Grado De Satisfacción De Estudiantes Universitarios*. *Revista de Educación*, (362), 159-185. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Gaete, R. (2015). El voluntariado universitario como campo de aprendizaje servicio y emprendimiento social: un estudio de caso. Última década, 23(43), 235-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200009>
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2019). *2do Informe nacional Voluntario Chile 2019: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Chile. https://www.chileagenda2030.gob.cl/recursos/1/documento/Informe_Nacional_Voluntario_CHILE_2019.pdf
- Jara Rodríguez, K. y Vidal Gutiérrez, D. (2010). Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes estudiantes de educación superior de la provincia de

- Concepción, Chile. *Trayectorias*, 12(31), 137-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60717342008>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021). *Informe de desarrollo social 2021*. Chile. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/ids/Informe-desarrollo-social-2021.pdf>
- Molina Barboza, J. (2021). *Trayectorias de jóvenes en voluntariado durante su formación de pregrado en universidades de la región de Valparaíso (2015-2020)*. [Tesis de pregrado en Sociología]. Universidad de Valparaíso. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc1/4147>
- Moyano Díaz, E. y Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012>
- Ramírez-Varela, F. (2019). Participación de los jóvenes en el entorno comunitario. *Civilizar*, 19(37), 95-102. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a04>
- Rodríguez, P (2018). *Psicología en el voluntariado “Trabajos de Salud Rural”*. *Aproximación de una apuesta en común*. [Tesis de pregrado en Psicología]. Universidad de Chile. Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182378>
- TECHO (2018). *Primer informe de la experiencia de voluntariado en TECHO*. Chile.
- Trabajos de Salud Rural (2022). *Sobre Nosotros*. <https://trabajosdesaludrural.cl/sobre-nosotros/>
- Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU), (2021). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2022: Crear sociedades igualitarias e inclusivas*. https://swvr2022.unv.org/wp-content/uploads/2022/04/UNV_SWVR-2022_ES.pdf
- Venturo, S. (2001). *Contrajuventud: Ensayos sobre juventud y participación política*. IEP Ediciones.

Perspectivas de la niñez: Experiencia de fotovoz en la detección de espacios seguros y riesgos percibidos en una colonia urbano marginal

Children's perspectives: Photovoice experience in the detection of safe spaces and perceived risks in a marginal urban neighborhood

Recepción: 8 de abril de 2024 / Aceptación: 20 de mayo de 2024

Eridani Durán Vázquez¹
Myriam Rebeca Pérez Daniel²
María Gabriela de Luna Lara³
Roberto Montes Delgado⁴
Antar Martínez Guzmán⁵

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.848>

Licencia CC BY 4.0.

1 Máster e Investigación en Psicología, adscrita a la Universidad de Colima, Avenida Universidad 333, Las Víboras. Autor de correspondencia. Código postal: 28040.

Correo electrónico: eridani.duran.vazquez@gmail.com o eduran3@uacol.mx.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-294X>

2 Doctora en Educación, adscrita a la Universidad de Colima, Avenida Universidad 333, Las Víboras, Colima, México. Código postal: 28040. Correo electrónico: mperez@uacol.mx.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4873-5818>

3 Doctora en Psicología, adscrita a la Universidad de Guanajuato, Blvd. Milenio 1001, Predio San Carlos, León de los Aldama, Gto. México. Código postal: 37670. Correo electrónico: gabyluna@ugto.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4198-3950>

4 Doctor en Psicología, adscrito a la Universidad de Colima, Avenida Universidad 333, Las Víboras, Colima, México. Código postal: 28040. Correo electrónico: mondel@uacol.mx.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9972-0264>

5 Doctor en Psicología Social adscrito a la Universidad de Colima, Avenida Universidad 333, Las Víboras, Colima, México. Código postal: 28040. Correo electrónico: antar_martinez@uacol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4074-2327>

Resumen

La fotovoz es una herramienta participativa que consiste en que los miembros capturen imágenes de su entorno para narrar sus propias historias, experiencias, preocupaciones o problemas. En el contexto de la Investigación Acción Participativa (IAP), la fotovoz emerge como un medio para dar voz a los grupos partícipes y permitir una comprensión más profunda de las situaciones y problemas que enfrentan. En particular, la fotovoz ha sido una técnica eficaz para que los niños y niñas comuniquen sus perspectivas y experiencias acerca de su entorno, incluyendo sus necesidades y deseos. La niñez a menudo tiene habilidades visuales y de comunicación distintas que los adultos, estas pueden ser aprovechadas para contribuir a una mejor comprensión de las problemáticas sociales desde puntos de vista no adulto céntricos. El presente estudio se desarrolló en una colonia urbano marginal del estado de Aguascalientes en México. Su objetivo principal fue visualizar la pertinencia del uso de la fotovoz como una técnica eficaz en la IAP para identificar la perspectiva de riesgo de la niñez dentro de la colonia. Los resultados del estudio mostraron que los niños identificaron diversos puntos de riesgo en su entorno, como el parque de la colonia, el arroyo, las viviendas abandonadas y ciertos comportamientos delictivos. Por otro lado, consideraron las instituciones educativas, sus hogares y los comercios locales como espacios seguros.

Palabras clave: fotovoz; investigación acción participativa; niñez; entorno urbano marginal; riesgos psicosociales

Abstract

Photovoice is a participatory tool that involves members capturing images of their environment to narrate their own stories, experiences, concerns or problems. In the context of Participatory Action Research (PAR), photovoice emerges as a means to give voice to participating groups and allow a deeper understanding of the situations and problems they face. In particular, photovoice has been an effective technique for children to communicate their perspectives and experiences about their environment, including their needs and desires. Children often have different visual and communication skills than adults; these can be used to contribute to a better understanding of social problems from non-adult-centric points of view. The present study was developed in a marginal urban neighborhood in the state of Aguascalientes in Mexico. Its main objective is to visualize the relevance of using photovoice as an effective technique in PAR to identify the risk perspective of children within the neighborhood. The results of the study showed that the children identified various risk points in their environment, such as the neighborhood park, the stream, abandoned homes and certain criminal behaviors. On the other hand, they considered educational institutions, their homes, and local businesses as safe spaces.

Keywords: photovoice; participatory action research; childhood, marginal urban environment; psychosocial risks

Introducción

El 20 de noviembre de 1989 fue reconocido el derecho a la participación en la Convención sobre los Derechos de los Niños. Se reconoció que los niños y las niñas tienen derecho a dar a conocer su opinión, a ser escuchados, a formarse su propio juicio, a poder acceder a espacios de cultura y las artes, la recreación y el esparcimiento (Linares y Bojorquez, 2003).

En el artículo 12 se puntualiza que la niñez tiene derecho a participar y dar a conocer su opinión respecto de todos los temas que les afecta, como la escuela, la familia y su comunidad misma (Linares y Bojorquez, 2003). Según Crowley (1998), “los niños tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones que afectan su propia vida, como igualmente a influir en las decisiones que les conciernen” (p. 10). Por otro lado, Hart (1993) define la participación como el proceso donde se comparten las decisiones, las que tienen efecto en la propia vida y también en la de la comunidad; por lo tanto, la niñez debería ser incluida de manera activa en la toma de decisiones de lo que sucede en el espacio donde habita, es decir, su propia colonia.

Recuperar la perspectiva de la niñez es esencial al momento de la planeación y el desarrollo de los espacios que habita. Los niños y las niñas, al ser actores sociales con capacidad de agencia, aportan nuevos elementos a considerar para mejorar su entorno, los que desde una visión adultocéntrica no serían considerados. La participación promueve el sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su comunidad. De esta forma, también se garantiza que las ciudades y colonias cuenten con los elementos de bienestar que aporten a este grupo de edad, espacios donde se sientan seguros e incluidos.

Por otro lado, la participación y representación de la niñez dentro de la investigación también es importante. Según Facca et al. (2020), a principios del siglo XX se comenzó a dar voz a la niñez gracias a las aportaciones antropológicas de investigadores británicos y estadounidenses, quienes reconocieron que los niños y las niñas tenían derecho a participar activamente en los procesos de investigación. Fue en 1970 cuando se identificó a la niñez como actor social con voz propia (Facca et al., 2020). Durante este periodo, la observación participante se destacó como uno de los métodos empleados.

Shabel (2014) destaca que, con los cambios de paradigma, los niños y las niñas han adquirido roles más protagónicos en los procesos de investigación, dejando de ser solo objetos de estudio para convertirse en sujetos de estudio, teniendo un rol más participativo y activo dentro del proceso de investigación. Esto ha llevado a la necesidad de nuevas propuestas metodológicas que permitan recuperar la voz y la perspectiva de la niñez sobre el mundo que le rodea y su propia experiencia (Dealman et al., 2020). La Fotovoz es una metodología que contribuye significativamente a este propósito.

La Fotovoz como Técnica Participativa

Los orígenes de la Fotovoz se remontan a las autoras Caroline Wang y Mary Ann Burris en los años 80 del siglo pasado, en contextos de educación para la salud (Doval et al., 2013). La fotovoz se define como una metodología de fotografía participativa cuyo propósito principal es otorgar voz a la comunidad a través de imágenes, creando así espacios de reflexión y representación de los asuntos que consideran relevantes (Doval, 2015; Doval et al., 2013; Garrido y Delgado, 2017). Además, la fotovoz es reconocida como una forma de etnografía visual artística y como una metodología artística dentro de las investigaciones cualitativas, especialmente relacionadas con la IAP (Doval, 2015).

Por su parte, Fargas-Malet et al. (2010) mencionan que el uso de la fotografía ha sido una herramienta en el desarrollo de las entrevistas e, incluso, en ocasiones se le pide al participante que tome fotos que puedan responder a las preguntas de investigación. Por ejemplo, si la pregunta está relacionada con los lugares que frecuenta, el niño o la niña puede capturar una imagen y luego crear una narrativa con la ayuda del entrevistador a través del estímulo visual. La fotovoz ha sido utilizado como método con población de edades muy tempranas, habiéndose reportado su uso en investigaciones con niños de 5 años en adelante (Camargo y Gómez, 2020; Iturbe López, 2021).

Además, se ha identificado que los métodos visuales favorecen que los investigadores puedan comprender de manera más cercana las experiencias de los niños y niñas, debido a la facilidad de implementación y la posibilidad de elaborar narrativas (Camargo y Gómez, 2020; Garrido y Delgado, 2017; Ribeiro et al., 2017; Wilderink et al., 2021). Estas técnicas visuales

también facilitan la comunicación de conceptos abstractos por parte de los niños y niñas, ya que en su etapa de desarrollo les resulta complicado expresarlos únicamente mediante el uso de palabras. Algunos de estos métodos incluyen la ya mencionada fotovoz y los dibujos temáticos. La fotovoz ha sido una de las herramientas utilizadas en los procesos de IAP, ya que favorece la inclusión y participación de los diferentes actores debido a su sencilla implementación y a la breve capacitación previa requerida (Camargo y Gómez, 2020; Doval, 2015; Francés et al., 2015; Garrido y Delgado, 2017).

Según Garrido y Delgado (2017), la fotovoz es una técnica de investigación acción participativa en la que la fotografía es un medio que facilita la reflexión y la narración grupal. Además, tiene el potencial de promover la conciencia crítica para la transformación social. Las autoras mencionan que esta técnica se ha implementado en diferentes grupos de edad, sexos, culturas y naciones. Según Garrido y Delgado (2017), "utilizar técnicas artísticas como la fotografía en la investigación-acción, ofrece a poblaciones diversas un lenguaje común, un medio de expresión y reivindicación de gran potencia" (p.63).

Marginalidad Urbana y Riesgos Psicosociales

Según Alonso (2019), la marginalidad urbana tiene componentes socioeconómicos, políticos y culturales. Usualmente se designa el término marginalidad urbana para hacer alusión a aquellas colonias que se encuentran en la periferia de las ciudades y cuyas condiciones de vivienda se encuentran bajo condiciones de precariedad, que podemos vincular con condiciones de exclusión, pobreza y desigualdad. Además, estas áreas suelen ser habitadas por la clase trabajadora (Bezzon y Soares, 2021) puesto que representan un costo menor a otro tipo de viviendas.

Parra (2018) hace énfasis en evidenciar la dimensión espacial, ya que identifica que las colonias urbano-marginales, al encontrarse en la periferia, también presentan exclusión social. La autora encuentra una estrecha relación entre la exclusión o desigualdad social y la segregación urbana, donde la pobreza tiende a concentrarse en la periferia. Como resultado, los polígonos de pobreza suelen encontrarse con dificultad para acceder a diversos recursos como los servicios de salud, oportunidades económicas

o laborales, educativas, transporte, así como actividades culturales (Parra, 2018; Bezzon y Soares, 2021).

Vinculado a lo anterior, estas áreas suelen llevar consigo estigmas territoriales, por lo que son colonias percibidas como inseguras, propensas a realizar actividades delictivas. Además de estas valoraciones negativas, se suma la discriminación estructural, como indica Kessler (2012), que genera dificultades crecientes para acceder a empleo, bienes, servicios e incluso créditos. Dada la lucha constante de estos sectores para enfrentar la desigualdad, estos espacios y personas que los habitan suelen ser evaluados como amenazas para otros, lo que profundiza aún más las condiciones de vulnerabilidad.

En América Latina se pueden observar de manera constante colonias que cuenten con dichas características, Villas de Nuestra Señora de la Asunción no es la excepción. La colonia se encuentra ubicada en el Estado de Aguascalientes, México, y es conocida entre los habitantes de la ciudad como una de las unidades habitacionales inseguras del Estado, en donde se encuentra presente la venta y consumo de sustancias, asaltos y asesinatos. En su mayoría, es habitada por familias jóvenes, por lo que la presencia de niños, niñas y adolescentes es extensa (Díaz y González, 2020).

La colonia tiene una presencia recurrente en los medios de comunicación sensacionalistas, la que perpetúa el estigma territorial de la colonia e incrementa la percepción negativa que se tiene hacia esta, por lo que se genera fuertemente una percepción de rechazo e inseguridad de otros habitantes del Estado hacia Villas de Nuestra Señora de la Asunción. Por lo tanto, la pregunta de investigación fue: ¿cuál es la perspectiva de la niñez ante los riesgos psicosociales de una colonia urbano marginal y cuáles son las estrategias de autocuidado? En consecuencia, el objetivo de la presente investigación fue analizar la percepción de los riesgos psicosociales entre los niños y niñas de una colonia urbana marginal, así como las estrategias de autocuidado desarrolladas por los participantes para enfrentar dichos riesgos.

Método

El proyecto de investigación se desarrolló utilizando la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) e implementando la técnica de Fotovoz como una de las estrategias metodológicas. El estudio se llevó a cabo en una colonia urbano-marginal del Estado de Aguascalientes, México. En el proyecto participaron en total 22 niños y niñas, de la Escuela “2010 Centenario de la Revolución Mexicana” que se dividieron en dos grupos de acuerdo a su grado escolar, quinto o sexto grado de primaria. El grupo de quinto grado se conformó por 6 hombres y 6 mujeres; el grupo de sexto, por 7 hombres y 3 mujeres (esta distribución también se vio influida por la proporción de hombres y mujeres que había en los grupos de 6to grado, en los que había más hombres que mujeres). Los participantes tenían entre 10 y 11 años de edad. El proyecto de investigación titulado “Mejorando mi colonia” tuvo una duración de 19 sesiones realizadas de manera semanal para cada grupo. Todos los participantes eran residentes de la colonia.

La investigación se realizó en cinco fases según lo propuesto por Montenegro (2004). Para la fase 1, conformación del equipo de investigación, se llevó una convocatoria a los grupos de quinto y sexto de la primaria y se realizó un sorteo de los interesados para poder participar del taller, ya que se realizaba durante el horario escolar y solo se permitía a algunos alumnos por grupo para no interrumpir de manera generalizada las clases. Con los integrantes seleccionados se realizó una junta con sus padres de familia para hacer la firma del consentimiento y del asentimiento informado, y así se conformó el grupo de investigación (GIAP).

Para la fase 2, la delimitación de la demanda, se realizaron diversas técnicas para el diagnóstico comunitario, entre ellas la fotovoz y dibujos inspirados en la cartografía social. Para la aplicación de la técnica de fotovoz de la segunda fase, los participantes recibieron una capacitación para la toma de fotografías con el apoyo de una artista cinematográfica. Igualmente, se les indicó que, además de fotografiar lo que consideraban seguro o inseguro, era importante no retratar a las personas o, en caso de hacerlo, obtener su consentimiento previo para poder fotografiarlos. Se realizaron tomas fotográficas dentro de la escuela y en puntos estratégicos de la colonia. Además, se organizó una caminata fotográfica en la que los padres y madres de familia acompañaron a los niños y niñas pertenecientes al GIAP.

Una vez concluida la sesión de fotografía se imprimieron las imágenes para que los participantes pudieran realizar un análisis de ellas. Durante este análisis, se les pidió clasificar las fotografías en las categorías de "seguro" o "inseguro". Además, se le solicitó a cada integrante del grupo que seleccionara una fotografía en particular, le asignara un título y escribiera una breve narración explicando por qué consideraba que dicha imagen se incluía en las categorías mencionadas anteriormente. El objetivo de esta actividad fue permitir a los niños y niñas reflexionar sobre las fotografías tomadas, clasificarlas en términos de seguridad y proporcionar una explicación de su elección a través de títulos y narraciones breves.

En la fase 3 se compartieron resultados del diagnóstico de la colonia a diferentes grados de la escuela (3°, 4°, 5° y 6°). En la Fase 4 los niños y niñas propusieron estrategias de autocuidado y de apoyo comunitario ante los riesgos identificados de la colonia en colaboración de otros niños miembros de la escuela primaria. Finalmente, en la fase 5, la autogestión, se presentó un video documental que recopiló todo el proceso de investigación que se presentó a los estudiantes, maestros y padres de familia. Posteriormente, los niños y niñas que participaron de la investigación hicieron un llamado energético a los adultos y padres de familia de su colonia a participar activamente en la protección de la niñez y el cuidado del espacio urbano, como una estrategia para mejorar en la percepción de seguridad de su colonia.

El análisis de datos fue realizado desde la teoría fundamentada como estrategia analítica. A continuación, se presentan los resultados de la investigación y se puntualiza que los nombres que aparecen no son los nombres reales de los participantes, sino que han sido modificados para preservar su confidencialidad.

Resultados

Dentro de los resultados se encontraron tres categorías centrales: A) Percepción de inseguridad, B) Percepción de seguridad, y C) Estrategias para el cuidado. Los resultados muestran que tanto las relaciones interpersonales como las condiciones del espacio tienen una influencia significativa en la percepción de los espacios de su colonia, lo que influye, a su vez, con las acciones que los niños y niñas identifican que pueden hacer ante las condiciones de riesgo psicosocial.

Percepción de Inseguridad

La percepción de inseguridad se relacionó con aquellas situaciones donde los niños y las niñas identifican un potencial peligro o daño, como: ser asaltados, el secuestro, el acoso sexual, violación, el ser atropellado, asesinado o mordido por un perro. En estas acciones, los participantes identifican que los agresores suelen tener oculto su rostro, portar algún tipo de arma, o bien manejar en vehículos que no tienen placa o que están polarizados, de tal forma que no se puede observar quién va adentro del automóvil. Relacionan, además, estos comportamientos con personas que nombran como “*marihuanos*”, “*drogadictos*”, “*cholos*”⁶. Asimismo, este tipo de actividades delictivas son realizadas en espacios que comparten características similares (Ver tabla 1).

⁶ “Cholo” tradicionalmente ha sido utilizado de manera peyorativa, para referirse a la gente “baja”, “inculta”, “ruda”, “soez”, “tosca”. El cholo también ha sido asociado con el color de la piel: el cholo es moreno..., el indio o el pobre, connotación que traspasa las fronteras y llega a Estados Unidos, donde a partir del siglo pasado, se utilizó para designar a los migrantes mexicanos (Ortiz, 2003, p. 33). Además, se puede decir que los *Cholos* son un grupo subcultural, que utiliza una forma distintiva en su identidad y apariencia. Usualmente sus prendas son holgadas, pueden tener tatuajes, a menudo, relacionados con la pandilla a la que pertenecen. Asimismo, suelen vivir en zonas marcadas por la marginalidad urbana, con desfavorables condiciones socioeconómicas.

Tabla 1*Percepción de inseguridad*

Percepción de inseguridad	
Peligroso	<p>Acciones que ejercen daño a las personas: asalto, peleas callejeras, secuestro, asesinato, violación, acoso y/o abuso sexual, ser atropellado, asesinado. Se añade, también, el peligro relacionado con recibir agresiones (mordidas) de perros.</p>
	<p>Características de los agresores: ocultar su rostro, ir en carros polarizados y sin placa, usar armas, celular (tomar foto).</p> <p>Esteriotipo de personas que ejercen el daño. Según los niños y las niñas son potencialmente aquellas que se observan sospechosas, o son llamados <i>rateros</i>, <i>marihuanos</i> o <i>drogadictos</i>. Se observa que identifican a un tipo de grupo suburbano denominados <i>cholos</i>, como aquellos que comparten dichas características. Finalmente, los ataques en vía pública son recibidos por los perros callejeros.</p>
Espacios inseguros	<p>Los espacios inseguros de la colonia: casas abandonadas, el parque, el arroyo, los baldíos y, en general, ciertas calles.</p>
	<p>Características de los espacios inseguros: presencia de suciedad, la falta de iluminación, la ausencia de vigilancia y lo que carece de componentes estéticos, denominado <i>feo</i> (aparición de descuido o presencia de grafitis).</p>

Fuente: elaboración propia.

Las experiencias que comparten niños y niñas respecto de su colonia, y que las vinculan con afectos negativos como el miedo o la inseguridad, están relacionadas con situaciones que generan algún tipo de daño o perjuicio en diferentes niveles como los referidos en la tabla. Además, se identificó que varios de estos actos delictivos suelen ser ejecutados, según la niñez, por personas que tienen consumo de drogas. Ejemplo de alguna de ellas se observa en la narrativa de Antonia: “en la otra sesión le había dicho

que había pasado otra cosa, que habían matado a un señor y resulta que también era un cholo, uno que también se compraba sustancias”.

Continuando con lo anterior, los participantes también identifican varios puntos de venta de drogas, así como las características que presentan sus consumidores, de tal forma que detectan los efectos físicos y conductuales que tiene una persona al ingerirlas como los síntomas de abstinencia, como lo refiere Ana: *"las personas drogadictas cuando ya no tienen para drogarse o algo se estresan o, por ejemplo, si tienen hijos o personas ahí cercanas, las pueden golpear e incluso matar, porque se estresan cuando ya no tienen nada para drogarse"*.

Como se puede observar, los niños y niñas también vinculan a las personas que consumen drogas con potenciales situaciones de riesgo, tanto para ellos mismos como para otras personas. Por ejemplo, el ser agredido físicamente, asaltados o ser posibles víctimas de violación (ver figuras 1 y 2), por tal motivo, los participantes tienen identificados los puntos de venta y los espacios de consumo. Además, la niñez reconoce con claridad a las personas que consumen sustancias dentro de la colonia, identifican tanto los indicadores fisiológicos que se observan tras la ingesta como la modificación que tienen en su comportamiento.

Figura 1

Ejercicio de fotovoz "La casa peligrosa"

LA CASA PELIGRAs



Se Meten Marihuana y
Se meten Drogas se meten
n Niños Violadas

Figura 2

Ejercicio de fotovoz "El camino de la muerte"



Con relación al asalto, los niños y las niñas compartieron que es un acto recurrente en su colonia, de tal forma que lo han experimentado ellos o algún integrante de su familia. Manuel: *"cuando iba con un familiar y nos quisieron asaltar, ahí por la calle donde hay puro cholillo"*. Pedro: *"allá en Villa Montaña, allá desaparecieron como en el transcurso de una semana como a 5 niñas menores de 18 años"*.

Respecto a los riesgos percibidos por el GIAP, se identificó que ambos géneros identifican los mismos riesgos en su colonia. No obstante, a pesar de que los niños y niñas refieren por igual el acoso, abuso o la violación como algo presente en la colonia, son las niñas las que se perciben ser las víctimas de dicho riesgo y no los varones. De igual forma, cuando se hace referencia al posible victimario, comentan que son hombres de distintas edades, es decir, pueden ser niños o adultos. Asimismo, en múltiples formas de violencia, el victimario es identificado como un hombre.

Ana: *"yo creo que es inseguro porque un hombre te puede acosar y violar y te puede secuestrar"*

Hilda : *“Este, a mí, este, hay veces en las que yo paso por la calle con falda y se me quedan mirando señores”*

Itzel: *“como cuando igual como Hilda, así como cuando salgo con faldas y vestidos, que los señores se me quedan viendo, incluso niños”*

Por otro lado, se pudo identificar que los niños y las niñas del estudio identifican varios lugares de riesgo en su entorno, entre los que se encuentran el parque de su colonia, el arroyo, las casas abandonadas y los baldíos (ver figuras 2 y 3). Estos también tenían mayor relación con los comportamientos delictivos mencionados anteriormente, es decir, en dichos lugares es donde los participantes vinculan mayor riesgo de ser víctimas de asalto, violación, secuestro o asesinato, así como la presencia de consumo y venta de sustancias. Además, con el apoyo visual que se obtuvo por medio de las fotografías, se pudo identificar que en estos lugares también hay patrones ambientales similares.

Estos espacios comparten como características la ausencia constante de personas, lo que impide la vigilancia natural que da la co-presencia de otros en el mismo espacio y, en consecuencia, mayor probabilidad de cometer actos delictivos. Asimismo, se identificó que, dentro de las características ambientales, existe un descuido o abandono hacia esos espacios, por lo que se encuentra constantemente basura, mal olor, vandalismo, falta de alumbrado público, lo que contribuye a la percepción de inseguridad de esos puntos dentro de la colonia. Otro elemento rescatado por los niños y las niñas fue que los automóviles que no tienen placas o están polarizados son identificados como sospechosos, por lo que también la niñez les presta atención en su transitar por las calles de la colonia.

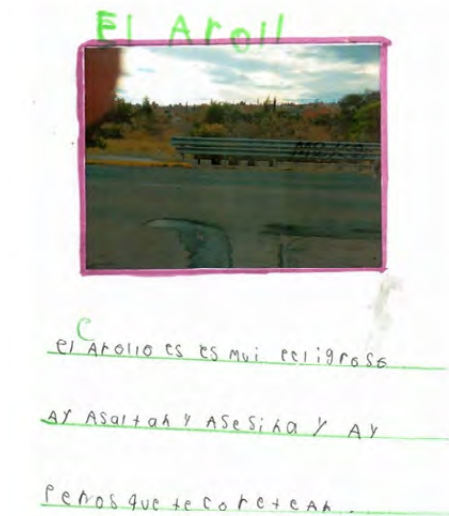
Como ejemplo de lo anterior, se retoma el ejercicio de fotovoz de Marco (ver figura 3):

"Aquí está la gente que usa arma roja de los asaltos, por eso pusimos en los arroyos, porque en los arroyos pasan muchas cosas malas, hay asaltos, hay gente que viola, ahí dejan muertos, y ya, hay muchos asaltantes, y ya llegas a tu casa y ahí hay un lugar seguro... los arroyos tampoco me gustan porque pasan y huele feo y hay muchos crímenes y encontraron a una muchacha muerta, en las noticias salió”.

Se puede visualizar en la narrativa de Marco que los espacios, en este caso el arroyo, es un lugar dentro de la colonia donde se cometen muchas actividades que ponen en riesgo la integridad de las personas, por tal motivo los participantes refieren evitarlo o procurar estar acompañados y transitar a la luz del día por el arroyo.

Figura 3

Ejercicio de Fotovoz "El arroyo"



Además de lo anterior, se identificó que los niños y las niñas, especialmente los alumnos del sexto grado escolar, tenían presente de forma constante los elementos de riesgo de su colonia, por lo que, en diferentes ocasiones al describirla, la referían como “*insegura*”. Igualmente, solían utilizar de forma despectiva el término “*villas*”, lo que se relaciona con el estigma territorial que se observa en diferentes medios de comunicación sensacionalistas. Asimismo, dicho estigma lo relacionaban con el elevado consumo de sustancias, de riñas y de otros actos delictivos.

Percepción de Seguridad

Pese a los riesgos psicosociales que identifican dentro de su colonia, también existen otros elementos que contrarrestan la percepción negativa y aportan seguridad. La niñez que participó del proyecto de investigación identifica que cuenta con redes de apoyo que aportan acciones de cuidado y de protección. Entre las personas significativas que se relacionan con la seguridad percibida de los niños y las niñas se encuentra su propia familia, los profesores, amigos, la policía, el sacerdote y los comerciantes (ver tabla 2).

Tabla 2

Componentes de la percepción de seguridad. Fuente: elaboración propia

Percepción de seguridad	
Redes de seguridad y apoyo	Vínculos interpersonales que generan confianza y seguridad: la familia, los amigos, el personal educativo, los comerciantes, la policía, el sacerdote y personas en el espacio público (es decir, que dentro del espacio público se encuentren personas o grupos de personas que generan co-presencia).
	Acciones realizadas por su red de apoyo: Las personas referidas anteriormente tienen una interacción con la niñez que se relaciona con acciones de cuidado y protección, de vigilancia, además de tener interacciones con carácter lúdico. Pueden ser personas en calidad de pares, o bien adultas que, según su función, tienen un rol de autoridad (padres o madres de familia, sacerdote, profesorado, policía).
Espacios Seguros	Características de los espacios: son espacios iluminados, cuentan con control de acceso y vigilancia, ya sea por la presencia de personas o por tener cámaras de vigilancia. Estos lugares cuentan con limpieza y son considerados salubres, además de ser considerados como lugares estéticos o bellos y, además, parte de la belleza se encuentra relacionado con la naturaleza y esta, a su vez, es referida como un elemento que aporta vitalidad.
	Los espacios que son considerados seguros: la escuela, la casa, la iglesia, los comercios y la estación de policía.

Fuente: Elaboración propia

La presencia de personas con las que mantienen interacciones frecuentes fue relacionada como parte de los vínculos seguros, como la familia y los profesores. Las demás personas referidas se identifican como seguras en tanto pueden auxiliar a los niños y las niñas en un momento de necesidad, como la policía, pero también los comerciantes y personas que se encuentran presentes en el espacio público. Zaira: *“Por eso es segura la escuela. También es segura porque hay profesores, conserjes y rejas, quienes pueden vigilar si alguien se está metiendo o no, lo que hace muy poco probable que te puedan robar o hacer cosas”*.

Con relación a la percepción de los lugares seguros dentro de su colonia, se pudo identificar que los y las participantes la vinculan con espacios como las propias casas, la iglesia, la estación de policía, los comercios y las escuelas. Estos espacios comparten, dentro de sus características, una que es más frecuente: la co-presencia de otros, lo que promueve la vigilancia natural, así como la interacción con las personas, ya sea con la familia, profesores, compañeros, amigos, comerciantes o vecinos.

Además, dentro de las fotografías tomadas, en estos espacios se observaba un cuidado hacia este, es decir, a diferencia de la categoría anterior, los espacios mostraban más sanidad, adecuada iluminación, presencia de áreas verdes, vigilancia por medio de personas o de cámaras (ver figuras 4 y 5). También se destaca que son espacios que cuentan con un control de acceso, es decir, que tienen puertas, rejas o cercas que delimitan la entrada a las personas, y que quien está presente cuenta con una membresía, como lo menciona Zaira, hay una delimitación de quién puede estar presente en ese espacio y, además, esas personas vigilan, por lo tanto, la probabilidad de que se comenten actos delictivos es menor.

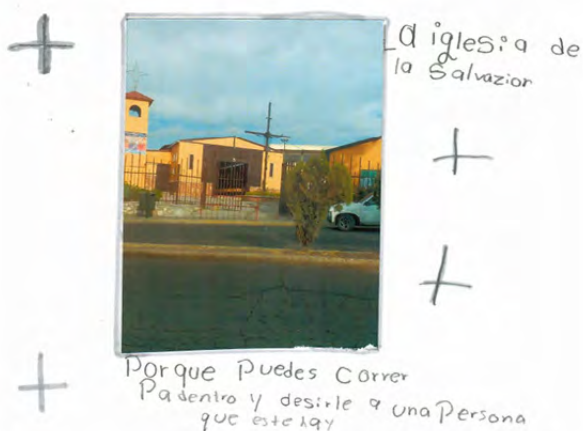
Figura 4

Ejercicio de fotovoz "Seguro"



Figura 5

Ejercicio de fotovoz "La iglesia de la salvación"



Además de los aspectos mencionados anteriormente, los niños y las niñas también mencionaron como espacios seguros las áreas verdes y los aspectos estéticos. Los árboles, las plantas y el césped fueron valorados positivamente, puesto que se les atribuyen características de vitalidad, como lo refiere María en su ejercicio de fotovoz: "el césped es seguro, da aire, y es una planta muy bonita y da aire a la tierra y a nosotros" (ver figura 6). Por otro lado, los componentes estéticos de los espacios, como la pintura de

las casas en buen estado y sin observarse el deterioro de esta, también eran calificados como un elemento de seguridad.

Figura 6

Ejercicio de fotovoz "El césped"



Estrategias para el cuidado

Dentro de esta categoría, se destacan los esfuerzos para distribuir las responsabilidades del cuidado personal y comunitario. La niñez reconoce la importancia de que tanto ellos mismos, como los adultos y las autoridades, actúen de manera colaborativa para que la colonia se perciba como un lugar seguro para todos. Con relación a las acciones que los niños y niñas identifican que pueden hacer son: el uso de uniforme al ir a la escuela, transitar acompañado, compartir a alguien si se tiene algún problema o dificultad, evitar salir de noche o estar en lugares oscuros. Muchas de las estrategias referidas se vincularon con preferir el uso de los espacios públicos que se refirieron en la categoría de seguridad y evitar aquellos catalogados como inseguros.

Otro elemento que se destacó como uno de los más relevantes fue la creación de vínculos y redes de apoyo con otras personas, ya sea con los pares, padres y madres de familia, así como con el personal dentro de la institución educativa, incluyendo el director, docentes e intendentes. Por otro lado, una estrategia importante fue transitar por lugares donde existiera la presencia de personas, incluso sin una vinculación previa, la simple presencia de otros generaba una percepción de mayor seguridad. Por esta razón, el transitar por las avenidas principales o zonas con mayor concentración de comercio se percibía positivamente dentro de la colonia, ya que se consideraban espacios donde podrían recibir apoyo de personas en caso de una situación de emergencia.

Los niños y niñas también identificaron elementos ambientales que influyen en su percepción de seguridad. Espacios que muestran cuidado y mantenimiento, como aquellos con buena sanidad y casas bien pintadas, se asocian con mayor seguridad. Por ello, solicitaron a sus padres y madres participar en actividades de limpieza y cuidado del entorno, no solo para ellos mismos, sino también para proteger la naturaleza.

Finalmente, los niños y las niñas solicitaron por medio de cartas que las autoridades municipales den mantenimiento al equipamiento urbano, como el alumbrado público, poner la reja al parque, tomar acciones sobre los perros callejeros, prohibir la venta de sustancias, así como el crear más espacios de recreación para los niños y niñas.

Conclusiones

El recurso fotográfico que aporta la técnica de fotovoz dentro de la IAP es un recurso valioso y oportuno para el trabajo con niños y niñas. El uso de esta técnica se pudo complementar con las otras herramientas narrativas del proyecto de investigación, permitiendo realizar la triangulación de los datos. Por otro lado, si bien se implementó una variabilidad de técnicas dentro del proceso de investigación, el uso de la fotovoz también permitió la comprensión de una complejidad social de una forma no adulto-céntrica, en la que se lograron recuperar imágenes, significados y visiones que, posiblemente, no hubieran podido surgir o ser sujeto de análisis sin las imágenes captadas desde sus propias perspectivas.

El recurso visual que aporta la utilización de la fotovoz es una herramienta invaluable dentro de la metodología de la Investigación Acción Participativa, especialmente cuando se trabaja con población infantil en contextos de marginalidad urbana y riesgos psicosociales. La implementación de esta metodología permitió que los niños y las niñas pudieran compartir sus preocupaciones, experiencias y percepciones de su colonia de manera significativa, contribuyendo a una comprensión más profunda de las realidades a las que se enfrentan. Pero no solo eso, también permitió que los participantes reconocieran los recursos personales con los que cuentan para hacer frente a los riesgos y, a su vez, compartirlos con otros niños y niñas que viven dentro de la colonia, vislumbrando cómo se puede tejer una red de colaboración entre pares y adultos.

En este contexto, el análisis realizado con el GIAP y una vez concluida la intervención, permitió identificar las características espaciales que contribuyen a la percepción de inseguridad por parte de los habitantes. Estas características están relacionadas con el descuido, la presencia de basura y vandalismo, así como la falta de co-presencia, lo que facilita actividades de riesgo. Sin embargo, también se resalta la importancia de generar vínculos y redes de apoyo entre las personas para contribuir a la percepción de seguridad de los niños y las niñas, además de considerar aspectos ambientales como la vigilancia, sanidad y adecuada iluminación.

Asimismo, se pone de relieve la necesidad de generar acciones para modificar las condiciones ambientales en las que se vive en la marginalidad urbana. Esto requiere la puesta en marcha de políticas públicas que velen por el cuidado y mantenimiento del equipamiento urbano. La intervención subraya que la transformación del entorno no solo pasa por mejorar la infraestructura física, sino también por fortalecer el tejido social, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo entre los habitantes de la colonia.

En última instancia, la participación activa de los niños y niñas no solo enriquece la comprensión de los problemas, sino que también impulsa soluciones más efectivas y sostenibles. Ellos no son solo observadores de su realidad, sino agentes de cambio, cuya voz es crucial para cualquier proceso de transformación social. La participación de los niños y las niñas en todo el proceso de investigación resalta claramente que su perspectiva no solo es valiosa, sino crítica, reflexiva y esencial para entender cualquier fenómeno social. Durante el proceso de investigación, se evidenció que los participantes no son meros receptores de información, sino agentes activos que

contribuyen significativamente a la comprensión y transformación de su realidad. Esto permite una visión más completa de los problemas y necesidades que enfrentan, a menudo pasados por alto en investigaciones tradicionales centradas en las opiniones de los adultos.

Antes de terminar es importante destacar una de las limitaciones del proyecto en curso: la dificultad para dar seguimiento a las fases 4 y 5, que corresponden a la implementación de estrategias y a la autogestión de los participantes. Esto se debió, en parte, a que la entrada a la escuela primaria ocurrió a mitad del ciclo escolar, lo que impidió observar cómo los niños y niñas, junto con sus padres y madres, pusieran en acción las estrategias discutidas. Además, la limitación de tiempo y recursos, inherente a un programa de doctorado, también afectó la continuidad del proyecto.

Trabajar con la población objetivo dentro de un entorno escolarizado ofrece ciertas facilidades, pero también presenta desafíos, como la necesidad de pausar las sesiones debido a las actividades académicas de los diversos grados. Para mitigar esto, se decidió que el documental realizado no solo evidenciara el proceso de investigación, sino que también plasmara todas las recomendaciones de cuidado brindadas por los niños y niñas. Este producto documental tiene el objetivo de ser una herramienta educativa para nuevas generaciones que se incorporen a la escuela, además de mostrar que los niños y niñas tienen una visión crítica de su entorno y generan estrategias pertinentes para acceder a su derecho de participación y uso del espacio público.

Para futuras investigaciones, se sugiere, además de utilizar los recursos metodológicos mencionados, incorporar sesiones de trabajo conjunto entre la niñez y los profesores. Como se observó, para los niños y niñas los profesores son parte fundamental de una red de apoyo que necesita relaciones interpersonales más horizontales. La generación de espacios donde conjuntamente se desarrollen estrategias para la protección y seguridad de las infancias es crucial. Además, se debe seguir promoviendo la participación y la toma de decisiones conjunta respecto a su propia comunidad. Es fundamental que futuras investigaciones y proyectos continúen integrando sus perspectivas, garantizando que las estrategias y soluciones reflejen realmente las necesidades y deseos de quienes más directamente experimentan la realidad cotidiana de la colonia.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. A. (2019). El concepto de "marginalidad" urbana y su uso en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 33(128), 51-71. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1987.128.71084>
- Bezzon, J. y Soares, A. P. (2021). Ciudad, infancia y psicología ambiental: Estudio de Caso al interior del Estado São Paulo / Brasil. *Revistarquis*, 10(2), 172-198. <https://doi.org/10.15517/ra.v10i2.44556>
- Camargo, A. y Gómez Arrieta, N. R. (2020). Infancia, paz y conflicto: Procesos de reconciliación desde la mirada de los niños y las niñas. *Encuentros*, 18(1), 35-47. <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2117>
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. En B. Abegglen R. Benes (Eds.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas* (pp. 85–114). UNICEF.
- Dealman, S., de Schauwer, E. y Van Hove, G. (2020). Becoming-with research participants: Possibilities in qualitative research with children. *Journal of Childhood Studies*, 27(4), 483-497. <https://doi.org/10.1177/0907568220927767>
- Díaz, S. E. y González, C. Á. (2020). Participación ciudadana como medio para elevar la calidad de vida de las jefas de familia residentes de 2017 a 2019 en el Fraccionamiento Villa de Nuestra Señora de la Asunción de Aguascalientes. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10(19), 121-149. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7632>
- Doval, M. I. (2015). Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de Fotovoz: Estudio de caso [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/743>
- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. a E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: La participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3279>
- Facca, D., Gladstone, B. y Teachman, G. (2020). Working the Limits of “Giving Voice” to Children: A Critical Conceptual Review. *Childhood. International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406920933391>

- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. y Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Francés, F. J., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Pydlos.
- Garrido, R. y Delgado, A. (2017). La Voz y la Mirada de Jóvenes Refugiados/as en Grecia: Photovoice como Herramienta de Investigación-Acción Comunitaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(4), 52-65. <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/articulo.asp?id=10>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Linares, M. E. y Bojorquez, N. (2003). Diálogo de saberes sobre participación infantil. *TRAMAS, subjetividad y procesos sociales*, (20), 287-293. <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2003/no20/14.pdf>
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 165-197. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1515-94852012000100007&script=sci_arttext
- Iturbe, B. (2021). Mirando a través de sus ojos: Un proyecto de Fotovoz con niños y niñas de 3-5 años sobre las Piezas Sueltas [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/22924>
- Montenegro, M. (2004). La Investigación Acción Participativa. En G. Musitu Ochoa, J. Herrero Olaizola, L. M. Cantera Espinosa, M. Montenegro Martínez (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (1ª ed., pp. 135-166). Ed. UOC.
- Ortiz, J. (2003). *Cholos: Expresión cultura identidad*. [Tesis de Maestría en Artes con Especialidad en Difusión Cultural, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Artes Visuales]
- Parra, R. (2018). *Participación, espacio público y apego al lugar. El caso de San Cosme, Barcelona* [Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/664635>

- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: Un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>
- Ribeiro, V., Christello, V., de Souza, C., Alves, N., Garcia, A., de Oliveira, M. y Lamas, M. (2017). Participatory methodologies in research with children: Creative and innovative approaches. *Revista Gaucha de Enfermagem*, 37(spe), e67908 <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.67908>
- Wilderink, L., Bakker, I., Schuit, A. J., Seidell, J. C. y Renders, C. M. (2021). Involving Children in Creating a Healthy Environment in Low Socioeconomic Position (SEP) Neighborhoods in The Netherlands: A Participatory Action Research (PAR). *Project. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212131>

La Psicoterapia y el Trabajo Social Clínico como formas de una práctica del Counselling: El Contexto Chileno

Psychotherapy and Clinical Social Work as forms of Counseling practice: The Chilean Context

Recepción: 10 de abril de 2024 / Aceptación: 20 de mayo de 2024

Nicolle Anette Alamo Anich²
Martina Fischersworing³

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.849>

Licencia CC BY 4.0.

1 El concepto de *counseling* (EEUU) o *counselling* (UK) surge desde la tradición filosófica humanista, fundamentalmente con Carl Rogers, para diferenciar su abordaje psicológico de los modelos de psicoterapia más tradicionales, enfatizando un rol más activo de la persona consultante (Gieseckus, 2022). Es similar al concepto de *Beratung* en los países de habla alemana, que pone el foco en la orientación y la entrega de información a modo de consultoría respecto de una situación o un problema concreto de la vida, con el objetivo de que la persona pueda generar una solución. En el ámbito clínico, hace alusión a un campo de acción distinto al de la psicoterapia, evidenciando una tensión respecto de las diferencias y similitudes en el quehacer, así como respecto de los roles profesionales de quienes lo realizan (Wesenberg et al., 2022). El concepto de *Beratung* se hace presente en el enfoque sistémico respecto a psicoterapia (Wesenberg et al., 2022).

En los países de habla hispana, no existe un concepto propio que dé cuenta de esta comprensión respecto al quehacer, lo que es expresión de las condiciones societales, legales y profesionales específicas en España y nuestro continente. Usaremos este concepto en inglés entonces para referirnos a una práctica, a un campo de acción, que tiene por objetivo disminuir el sufrimiento subjetivo y la mejoría de la calidad de vida de las personas.

2 Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, Macul, Santiago, Chile. Autor de correspondencia. Código postal: 7820436. Correo electrónico: nalamo@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-1455>

3 Doctora en Psicoterapia, Universidad de Chile. Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad (MIDAP), Macul, Santiago, Chile. Código postal: 7820436. Correo electrónico: martinamariafh@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-9677>

Resumen

Es dable plantear que, desde una perspectiva histórica en el contexto chileno, el ejercicio de la psicoterapia y del trabajo social clínico pueden ser considerados como formas de una práctica del counselling, entendida esta como un campo de acción cuyo objetivo es disminuir el malestar subjetivo y mejorar la calidad de vida de las personas (Wesenberg et al., 2022). En el presente artículo se analizan desde una perspectiva histórica las implicancias culturales de la práctica de la psicoterapia y la intervención social-clínica para el desarrollo de una identidad profesional de las disciplinas tradicionalmente asociadas a ellas (psicología y trabajo social). También se discuten las principales tensiones y desafíos en la definición de los roles y del ejercicio profesional, considerando las posibilidades y limitaciones de cada disciplina, así como su complementariedad. Concluimos que el devenir histórico de la psicoterapia y la intervención social-clínica, en su dimensión cultural, da cuenta de transformaciones a nivel social, de las instituciones y los marcos regulatorios. Dichas transformaciones desafían las prácticas y comprensiones predominantes respecto del quehacer de estas profesiones en un momento dado, poniendo en tensión las identidades profesionales y generando nuevos desafíos a nivel de la formación profesional. En este contexto, es posible que el concepto de counselling como campo de acción que abarca distintas prácticas pueda aportar a evidenciar, y también a aligerar, esas tensiones, tanto respecto del quehacer como de quién ejerce y en qué condiciones.

Palabras clave: intervenciones psicosociales; counselling; psicoterapia; trabajo social clínico

Abstract

It is possible to argue that, from a historical perspective in the Chilean context, the practice of psychotherapy and clinical social work can be considered as forms of counseling practice, understood as a field of action whose objective is to reduce subjective discomfort and improve the quality of life of people (Wesenberg et al., 2022). This article analyzes from a historical perspective the cultural implications of the practice of psychotherapy and social-clinical intervention for the development of a professional identity of the disciplines traditionally associated with them (psychology and social work). We also discuss the main tensions and challenges in the definition of roles and professional practice, considering the possibilities and limitations of each discipline, as well as their complementarity. We conclude that the historical development of psychotherapy and social-clinical intervention, in its cultural dimension, accounts for transformations at the social level, institutions and regulatory frameworks.

These transformations challenge the predominant practices and understandings regarding the work of these professions at a given time, putting professional identities under tension and generating new challenges at the level of professional training. In this context, it is possible that the concept of counseling as a field of action that encompasses different practices can contribute to highlight, and to lighten, these tensions, both with respect to the work, as well as to who practices and under what conditions.

Keywords: psychosocial treatments; counselling; psychotherapy; clinical social work

Introducción

En el presente trabajo, entendemos que la psicoterapia, el counselling, la orientación y el Trabajo Social Clínico, entre otros, son prácticas que, al igual que otras, constituyen expresiones de una cultura en un momento histórico dado. Esto implica que dichas prácticas ocurren y, a su vez, dan cuenta de un contexto sociopolítico y socioeconómico determinado, entendiendo que, según lo plantea Geertz (1973), “la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos por medios de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p.89).

Estas prácticas clínicas se van modulando o modificando de acuerdo a la experiencia que van teniendo las personas que las realizan, siendo esta experiencia subjetiva eminentemente cultural. De esta manera, las creencias de los terapeutas, orientadores y trabajadores sociales clínicos respecto de su quehacer, incluyendo el modelo teórico al que adhieren y la práctica en sí misma, se van modulando o modificando en el tiempo, siendo influidas por el contexto, ya sea personal, institucional, societal o de época, y ponen de relieve lo relativo al desarrollo de la identidad profesional que, a su vez y de manera recursiva, va a incidir en la práctica propiamente tal (Fischersworing, 2018). Por tanto, los diferentes niveles de contexto, tales como los contextos institucionales, sociopolíticos y socioeconómicos, van a presentar desafíos específicos para el ejercicio profesional y, a su vez, van a ir modulando tanto las creencias como las prácticas del quehacer clínico y sus objetivos.

En este sentido, en lo que respecta a la concepción de psicoterapia, esta ha ido cambiando a lo largo del tiempo, dando cuenta de su carácter cultural. Tal como señala Gissi (1992): “todo contexto cultural está influyendo en toda psicoterapia, está ‘dentro’ de ella, y lo está de múltiples modos: ‘dentro’ de la tradición teórica y técnica de tal escuela psicoterapéutica, dentro de la nación, región y época en que se da la terapia, dentro de las respectivas subculturas del terapeuta y su consultante (que casi nunca son la misma), y por tanto dentro del lenguaje, supuestos metafísicos y éticos, comunicación no verbal, vivencia del tiempo y dinero, agresión, dependencia, sexualidad, etc., de cada uno de los actores” (p. 357).

Lo mismo ocurre respecto al quehacer social-clínico de los trabajadores sociales. Dicha labor, que se encuentra en el origen mismo de la

disciplina en Estados Unidos con el *Casework* o Trabajo Social de Caso, ha ido teniendo más o menos peso, consideración y validación dependiendo del momento histórico, social y político que se vive. Esta influencia contextual ha sido particularmente evidente en el desarrollo de la disciplina del trabajo social en sí, así como también en su vinculación con el ejercicio clínico y el desarrollo de una identidad profesional.

El propósito del presente artículo es contribuir a la reflexión de las siguientes interrogantes: ¿Cómo entendemos la psicoterapia y la intervención social-clínica⁴, principalmente desde el trabajo social, en Latinoamérica y particularmente en Chile? ¿Cuáles son sus principales características? ¿Cómo incide el contexto social, histórico y político en la praxis y en la configuración de una identidad profesional determinada? ¿Cuáles han sido y siguen siendo los puntos de tensión o controversia entre los profesionales que ejercen una labor clínica, principalmente psicólogos y trabajadores sociales?

Psicoterapia en Chile y Latinoamérica

Para comprender el desarrollo de la psicoterapia en Latinoamérica se requiere considerar el marco de referencia cultural existente, y la historia y relación entre Europa y Latinoamérica (Ardila, 1986). Durante varias décadas la psicología clínica se identificó con el psicoanálisis, siendo introducido en Latinoamérica por médicos psiquiatras en la década de 1910 y 1920. En el campo del ejercicio clínico, desde los inicios se han generado fricciones entre las distintas profesiones relacionadas con la salud mental, particularmente médico-psiquiatras, psicólogos y trabajadores sociales, señalando cada grupo en el otro la falta de determinadas competencias, conocimientos o habilidades específicas para el trabajo clínico-terapéutico.

A su vez, en los años 60 y 70, producto de importantes movimientos sociales y económicos en Latinoamérica y el mundo, se instaura la idea de una psicología social comunitaria, que enfatiza la centralidad de los grupos sociales, entendiendo los problemas de salud y enfermedad en un contexto (social y económico), y que concibe al sujeto humano como un ser activo, dinámico, constructor de su realidad (Montero, 2004).

4 Para el presente trabajo, se conceptualiza el counselling como campo de acción que abarca la psicoterapia y la intervención social-clínica (Wesenberg et al., 2022). Cabe hacerse la pregunta: ¿de qué manera la noción de counselling puede contribuir a un diálogo necesario?

Es así como se va acuñando una idea emancipatoria de la psicoterapia y la intervención clínica, que convive con una concepción de la psicoterapia centrada en lo individual, con una visión de un sujeto pasivo, receptor de acciones o productor de respuestas dirigidas, predeterminadas, no generador de acción. Esto generó y genera fricciones ideológicas. Ardila (1986) menciona como ejemplo lo que ocurrió en Argentina en los años '70: la Asociación Psicoanalítica Argentina era conocida como una entidad ortodoxa, elitista y conservadora. Sin embargo, y en contraposición a aquello, un grupo de psicoanalistas buscaron acercar los conceptos de Freud y Marx a las personas, propiciando un psicoanálisis al servicio del pueblo.

Esto dio espacio a un modo diferente de contextualizar el malestar psíquico, acuñando la concepción de lo psicosocial a nuevas formas de abordar este malestar, rompiendo con la concepción más diádica de la psicoterapia (setting paciente-terapeuta), y a aproximaciones grupales y comunitarias. Ejemplo de ello es la dinámica de grupo ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo), de Enrique Pichón Riviere, que enfatiza los aspectos relacionales en el concepto de salud/enfermedad; y la socioterapia de Moffat, que instala un enfoque comunitario en el trabajo terapéutico con grupos de riesgo, trascendiendo una visión dual de terapeuta-paciente, situando al propio paciente como agente de cambio terapéutico.

El modo en que las condiciones sociales influyen en la comprensión de la psicoterapia y su objetivo, así como quién puede ejercerla, se puede ejemplificar con la construcción del concepto de trauma psicosocial. Desde El Salvador, Ignacio Martín Baró, producto de las circunstancias y los acontecimientos políticos en su país, instala este concepto, ofreciendo así un marco de referencia para abordar los fenómenos asociados a la salud mental en sus contextos sociohistóricos y políticos, ampliando la comprensión del trauma ya no como un fenómeno individual e intrapsíquico, sino en su dimensión societal (Díaz, 2011). Según Martín-Baró (1990), el trauma psicosocial⁵ es un acontecimiento histórico, cuyo origen está en la sociedad y no en el individuo, pero que se mantiene en la relación entre individuo y sociedad. Esta comprensión contextual del sufrimiento y malestar de amplios sectores de la población presenta un desafío para la concepción más tradicional de la psicoterapia y del rol del psicoterapeuta, y pone en

⁵ Este marco conceptual, acuñado por Ignacio Martín-Baró (1990), fue de amplia utilidad en Latinoamérica para la búsqueda de apoyo de manera efectiva a las víctimas de violaciones de derechos humanos ocurridos durante las dictaduras militares.

relieve la dimensión política del quehacer terapéutico. Desde esta posición, la práctica psicoterapéutica deja de ser dominio exclusivo de psicólogos o psiquiatras, ampliándose a otras profesiones y colocando el conocimiento disciplinar al alcance de la población, involucrándose en el sistema de apoyo psicosocial.

El Trabajo Social Clínico como un tipo especial de counselling en Chile

El término “clínico” hace alusión al trabajador social que tiene formación y realiza práctica clínica, entendida como intervención directa con el cliente.

En Chile, algunos autores e instituciones que recientemente han comenzado a acuñar este concepto lo definen como una rama especializada del trabajo social, cuya principal función es la atención directa de casos –clínica, social y asistencial–, para resolver los problemas psicosociales que afectan la salud mental de las personas. Se aboca al trabajo con individuos, familias, grupos y comunidades diversas en situación de vulnerabilidad social y emocional, a fin de potenciar y mejorar su calidad de vida, mediante un acompañamiento terapéutico y el trabajo en red, tomando siempre en cuenta una mirada contextual y del entorno en que la o las personas se desenvuelven. Otras prácticas clínicas dentro del TSC son la consejería, la pedagogía social liberadora en salud mental, la intervención en crisis, la defensa de casos, la mediación, la visita domiciliaria con fines terapéuticos y el desarrollo comunitario, entre otras afines (Antipán y Reyes, 2015; Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile [ETSUC], 2021; Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico [IChTSC], 2021; Universidad Bernardo O’Higgins [UBO], 2021; Universidad de Valparaíso, 2022).

Hasta la fecha, el Trabajo Social Clínico no ha sido reconocido legalmente como una especialidad en el contexto latinoamericano y chileno, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, Puerto Rico y Canadá y varios países de Europa y del resto del mundo. Sin embargo, en la cotidianeidad de la praxis profesional, la labor social-clínica se realiza en el ámbito de la salud pública, desde diversos dispositivos gubernamentales, especialmente en el ámbito de la salud mental, programas de reparación en maltrato grave, abuso sexual infanto-juvenil, atención en violencia para

hombres y mujeres, rehabilitación en alcohol y drogas, entre otros (Antipán y Reyes, 2015; Huaiquiche y Bastías, 2016).

A modo de ejemplo, según una encuesta realizada por la ETSUC el año 2019 a egresados de la carrera, casi un 60% se desempeñaba en áreas afines al ámbito social-clínico; específicamente, un 22% trabajaba en el ámbito de la salud mental y salud familiar, un 25% en programas de protección a la infancia e intervención con familias, y un 11,8% en programas de convivencia escolar.

En Chile, la “profesionalización” del Trabajo o Servicio Social se remonta a la década del ‘20, con la creación de las primeras escuelas de Servicio Social. Esta profesionalización significó el paso desde la “caridad” a la “asistencia”, pero no estuvo aparejado, según González (2012), con el logro de un aparataje conceptual propio, la adquisición de determinados métodos y habilidades especializadas o un proceso de institucionalización de las prácticas, como sí ha ocurrido con otras disciplinas.

La formación y estructuración de las primeras escuelas de Trabajo Social estuvieron fuertemente influenciadas por la tradición europea, principalmente belga, así como también alemana y francesa. En Europa, el espacio de la filantropía y la caridad se hallaba ya profesionalizado. En Chile, que siguió este modelo, diseñado para responder a los problemas de la sociedad europea producto de la Primera Guerra Mundial, la profesión tuvo a la base esta concepción predominantemente benéfico-asistencial, en coherencia con el espíritu imperante de un estado asistencial, lo que además era congruente con los problemas que la sociedad chilena tenía en esa época (Gómez, 1995; González, 2012; Huaiquiche y Bastías, 2016; Reyes, 2011). Posteriormente, en la década del ‘40, comienza una fuerte influencia norteamericana en el Trabajo Social chileno, tanto en el ámbito formativo-académico como a nivel de las prácticas. Las escuelas chilenas adoptaron la metodología de intervención del trabajo social de caso o *Casework*, desarrollado en Estados Unidos por Mary Richmond en la década del ‘20, que caracterizaban el servicio social en dicho país. La misma denominación de “Servicio Social” se cambió luego por la de “Trabajo Social”, siguiendo el modelo del *Social Work* estadounidense (González, 2012).

Este trabajo social individualizado, y que es el precursor de lo que después comenzó a denominarse como Trabajo Social Clínico, fue el que se practicó en Chile entre la década del ‘40 y fines de los años ‘60 (Solar,

1978). En todas estas intervenciones, si bien se privilegiaba como método el Caso Social, paulatinamente se agregó el Trabajo Social de Grupo que fue incorporado en actividades de corte recreativo y terapéutico, especialmente en Servicios Hospitalarios (Gómez, 1995).

Posteriormente, desde 1965 en adelante, se produce, según Solar (1978), una desvalorización del trabajo de caso –la que, en algunos casos, persiste hasta el día de hoy–, atribuyendo a la intervención en este nivel un carácter puramente asistencial, paliativo y de poca o ninguna significación para la profesión y el rol del Trabajador Social. Surge en esa época la necesidad del sistema político de trabajar con la organización, capacitación y participación de los grupos, tanto de obreros como trabajadores y de los sectores más marginados; son ellos quienes pasan a ser los principales clientes o usuarios de la profesión del TS (Gómez, 1995; Solar, 1978).

En este contexto, la exigencia de la práctica por seguir actuando a nivel individual comienza a ser percibida como un obstáculo para el rol que se esperaba tuviera el Trabajo Social, lo que conlleva en 1967, en el contexto de las Reformas Universitarias de la época, la suspensión de la enseñanza del Trabajo Social individualizado en las Escuelas de formación (Gómez, 1995; Solar, 1978).

La dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990), además de las persecuciones y desaparición de académicos y estudiantes de Trabajo Social, implicó también la intervención militar de las universidades. El Trabajo Social fue una profesión amenazada en su sobrevivencia. Este contexto adverso, en la búsqueda de la sobrevivencia universitaria, obligó a un nuevo viraje formativo, específicamente hacia una formación tecnocrática, basada en los avances que representaban la investigación social y la planificación social a inicios de los años '70. Estos avances permitieron respaldar la propuesta del Trabajo Social como una tecnología, definida como la aplicación de la racionalidad científica que permite conocer la realidad y modificarla en el menor tiempo posible, con el menor costo y de manera óptima (Castañeda y Salamé, 2014).

Estas mismas autoras agregan que, como herencia de esos años, el lenguaje especializado de Trabajo Social comenzó a centrarse en la noción del problema, la necesidad y la carencia, en lugar de las potencialidades, las fortalezas y los aportes que representan los sujetos sociales y sus propios contextos. Así, “se fueron olvidando progresivamente las definiciones de

compromiso social, promoción social y agente de cambio que habían caracterizado las reflexiones profesionales de la década de 1960 y de inicios de los 70, dejándolas como reminiscencias románticas de épocas pasadas” (Castañeda y Salamé, 2014, p. 10).

Sin embargo, este período de dictadura también marcó el desarrollo del Trabajo Social Clínico, debido a la permanente vulneración de los derechos humanos y sociales que ocurrían en Chile. Algunas trabajadoras sociales, en contacto académico con Estados Unidos, pudieron reconocer las prácticas clínicas del Trabajo Social como campo propicio de intervención y desarrollo para aquella época (Huaiquiche y Bastías, 2016). El compromiso social, unido a una concepción humanitaria profunda, llevó a los profesionales a abrir espacios en el servicio a los perseguidos, grupos de extrema pobreza y necesitados (Gómez, 1995).

Con el retorno a la democracia en los años '90, cobran mayor relevancia las prácticas profesionales relacionadas con la reparación de violaciones a los derechos humanos, en las cuales los asistentes sociales tuvieron un rol primordial, ya que eran quienes acogían en primera instancia a las víctimas. Y en este contexto, la modalidad de intervención mayormente utilizada fue la atención individual de personas y familias, en la que, para poder ayudarlos, se aplicaban los conceptos y técnicas del Trabajo Social de Casos (Gallardo, 1992; Huaiquiche y Bastías, 2016).

Según Antipán y Reyes (2015), este trabajo de caso sigue siendo necesario, ya que la atención y demanda de los usuarios en materia de salud mental requiere proporcionar una ayuda integral, que favorezca la salud emocional, personal, familiar, grupal y comunitaria. Sin embargo, desde la misma disciplina, aún se niega el Trabajo Social de Caso, por lo que la vuelta al origen, ahora redefinida y actualizada como Trabajo Social Clínico, sigue generando controversias. Esto, relacionado con cuál es la misión principal de la disciplina: promover el cambio social, el cambio a nivel individual y familiar, o ambos a la vez (Specht y Curtney, 1994; Ruiz, 2003).

Psicología y Trabajo Social Clínico en Chile: la disputa por el ejercicio de la psicoterapia

En Chile, también se ha generado una importante controversia entre los profesionales de la salud mental en relación al ejercicio de la psicoterapia, la que tradicionalmente ha estado vinculada a la formación especializada de psicólogos y psiquiatras. Sin embargo, dentro del trabajo social algunos autores, tanto en Chile como en España, plantean que dichos profesionales también ejercen y siempre han ejercido la psicoterapia, agregando que esta no es ni debe ser de dominio exclusivo de la psicología y la psiquiatría (Antipán y Reyes, 2015; Colegio Oficial de Trabajo Social de Santa Cruz de Tenerife, 2019; Huaiquiche y Bastías, 2016; Ituriarte, 2017; Reyes, 2012).

Pero tal como reconocen algunos de estos mismos autores, tanto en España (Fombuena y Martí, 2006) como en Latinoamérica, incluyendo Chile, los conocimientos propios del TSC no están presentes en la formación común de pregrado ni tampoco de postgrado (Antipán y Reyes, 2015). En lo relativo a la psicoterapia, los programas de postítulo y magíster que forman especialistas para su ejercicio están dirigidos exclusivamente a psicólogos, psiquiatras y/o becados en psiquiatría; solo en algunos Diplomados se permite la postulación de graduados y profesionales de otras disciplinas vinculadas a las Ciencias Sociales y la Salud Mental, como el Trabajo Social, que realicen o tengan experiencia en intervenciones clínicas, previa evaluación de sus antecedentes curriculares.

Más allá del celo profesional, y que esto podría aparecer como antojadizo o discriminatorio, creemos que también podría haberse producido a propósito de lo que señalamos previamente: que el Trabajo Social de Caso y la formación clínica para la intervención terapéutica perdieron peso en las mallas curriculares de las carreras de Trabajo Social. Por ejemplo, según un estudio realizado por Vidal (2019), en las escuelas de Servicio Social de la Universidad de Chile se impartieron cursos relacionados con psicología y salud mental hasta el año 1962, como Psicología general, Higiene Mental, Nociones generales de Patología, Psicología del Niño y Adolescente y Psicología de la Personalidad, mientras que los Métodos de Caso, Grupo y Comunidad se mantuvieron, pero hasta fines de dicha década. Posteriormente, si bien el Método de Caso original de Mary Richmond siguió siendo enseñado, aquellas asignaturas propiamente clínicas o de salud mental estuvieron más bien ausentes, toda vez que esto implicaba

trabajar con problemas a escala local, mientras que las causas de dichos problemas, según concepciones de la época, estaban a un nivel macrosocial, lo que hacía que estas intervenciones a nivel local fueran vista como muy asistencialistas, como lo plantea la misma autora. En este sentido, desde la segunda mitad de 1960 en adelante, los objetivos de la profesión fueron reformulados en la línea de que los trabajadores sociales se constituyeran en agentes de cambio de las estructuras de la sociedad chilena (Vidal, 2019); y, como ya hemos dicho, muchos autores a nivel latinoamericano y chileno se mantienen en esta postura, poniendo el foco disciplinar en la urgencia de transformar y avanzar hacia estructuras sociales más justas y equitativas.

Pero la controversia por el ejercicio de la psicoterapia con otros profesionales de la salud mental se agudizó recientemente, específicamente el 9 de marzo de 2018, cuando el Ministerio de Salud de Chile aprobó las nuevas Orientaciones y Normas Técnicas del Trabajo Social en Salud (MINSAL, 2018). En este documento, se describen y actualizan las actividades que realizan los Trabajadores Sociales en el sistema de salud en sus distintos niveles, junto con las competencias necesarias para ejercer la profesión en dicho ámbito.

El texto reconocía el Trabajo Social en Salud Mental como Trabajo Social Clínico, la salud mental como área específica del Trabajo Social y la atención directa/clínico asistencial como ámbito de actuación de dicha disciplina. Le atribuía así funciones de atención, diagnóstico, tratamiento y asesoramiento profesional; y legitimaba el uso de métodos como la psicoterapia individual, familiar y grupal, la supervisión, la consejería y el acompañamiento psicosocial (MINSAL, 2018).

Frente a esta normativa, el Directorio Nacional del Colegio de Psicólogos de Chile presentó un recurso a la Contraloría General de la República, objetando la legalidad del documento del MINSAL, al no ajustarse a lo suscrito en el art. 113 del Código Sanitario vigente (D.F.L. 725) (MINSAL, 1968), según el cual el ejercicio de la psicoterapia es de competencia profesional de los psicólogos, y toda normativa, reglamento y guía clínica promulgada por el MINSAL está supeditada al cumplimiento de lo escrito en dicho Código (Colegio de Psicólogos de Chile, 2018).

Frente a este requerimiento de la entidad gremial, la Contraloría General de la República, con fecha 22 de mayo de 2019, resuelve anular la resolución del MINSAL, dejando sin efecto las Orientaciones y Normas Técnicas

del Trabajo Social en Salud (Colegio de Psicólogos de Chile, 2019). Cabe agregar que en el Libro V del código sanitario al que hemos hecho mención, y que es el que aún regula a todas las profesiones del área de la salud, el trabajo social no aparece dentro de dichas profesiones (MINSAL, 1968). Sin embargo, actualmente está en estudio actualizar este Libro V y, dentro del Informe Técnico de la Comisión de Actualización, se sugiere incorporar al trabajador social dentro de los profesionales de la salud de las personas (MINSAL, 2020).

En este contexto, bajo la legislación actual no existe en Chile una regulación del ejercicio clínico de los trabajadores sociales; no existe el título o licencia de trabajador social clínico, como sí ocurre en Estados Unidos, Canadá, Puerto Rico y algunos países de Europa, en donde se entregan licencias clínicas que permiten la regulación del ejercicio terapéutico a distintas profesiones (IChTSC, 2021).

Sin embargo, y como ya hemos señalado, a nivel de la praxis profesional muchos trabajadores sociales sí realizan intervenciones de carácter clínico y/o relacionadas con la salud mental de las personas, sobre todo aquellos que se desempeñan en instituciones públicas o centros colaboradores del Estado. Por ende, resulta imperioso, desde un punto de vista ético, promover el desarrollo cualificado de la praxis clínica del trabajo social, destinada a garantizar los conocimientos, habilidades y competencias esenciales para el ejercicio del Trabajo Social Clínico que haga justicia y redunde en una atención de calidad para las personas, familias y colectivos más vulnerables de nuestra sociedad.

Hasta hace muy poco, en Chile y Latinoamérica dichos conocimientos no estaban presentes en la formación de pregrado ni tampoco de posgrado (Antipán y Reyes, 2015). Hasta el 2021 solo dos instituciones de educación superior chilenas los contemplaban, una exclusivamente a nivel de pregrado, que corresponde a la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), y la otra tanto en pregrado como posgrado, que corresponde a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta última institución imparte desde el 2021 un Magíster en Trabajo Social Clínico, de carácter profesionalizante, preparando a sus egresados para el ejercicio profesional de la especialidad. Posteriormente, el año 2022, se crea otro Magíster en Trabajo Social Clínico, de la Universidad de Valparaíso, con un propósito similar (desarrollar herramientas profesionales a sus graduados para la entrega de servicios y atención profesionales). A nivel de Diplomados existen solo dos en Chile,

ambos impartidos desde el 2020 a la fecha; uno dictado por la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el otro por el Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico.

Estos programas, como su nombre lo indica, forman especialistas en Trabajo Social Clínico y no en psicoterapia. Sin embargo, este tema relativo al ejercicio de la psicoterapia sigue generando controversia entre psicólogos y trabajadores sociales, siendo un tema abierto y respecto del cual no se ha logrado aún consenso.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este artículo, la práctica de la psicoterapia y del Trabajo Social Clínico, así como también los procesos formativos para su ejercicio, han estado siempre fuertemente influenciados por los contextos históricos y sociopolíticos y, con ello, por la cultura imperante en dichos contextos. Esto influye no solo en la praxis sino también en las identidades profesionales que se van conformando.

La identidad profesional obedece a un contexto histórico y sociográfico. No será la misma identidad profesional la de un psicoterapeuta y/o un trabajador social clínico en Estados Unidos que la identidad profesional de los psicoterapeutas y/o trabajadores sociales clínicos de Latinoamérica. Dichos profesionales trabajan en distintos contextos, amparados en distintos marcos regulatorios, con poblaciones que presentan problemáticas distintas y, por ende, están insertos en culturas que podrían ser o son muy diferentes. Y esto, necesariamente, incide tanto en la praxis como en la identidad profesional.

Como hemos visto también, la falta de marcos regulatorios claros para el ejercicio de las profesiones genera dificultades, disputas y controversias, junto con una suerte de difusión de identidad. En el caso del trabajo social, las disputas y controversias siguen estando tanto al interior de la misma disciplina como fuera de ella. Dentro de la disciplina, pareciera no estar resuelto cuál es el rol principal del trabajador social y, con ello, su identidad: si el rol es promover el cambio social y el logro de la equidad y la justicia a nivel macrosocial o, más bien, aliviar el dolor psicosocial y malestar subjetivo de las personas a nivel individual, mediante intervenciones clínico-terapéuticas.

Esta controversia, al menos en Chile y Latinoamérica, no está zanjada. Desde nuestra perspectiva, sin embargo, y tal como lo plantean algunos autores, no debería buscarse la hegemonía de un modelo sobre otro, sino más bien asumir el TSC como una especialización necesaria dentro del trabajo social –que, además, ha estado siempre presente a nivel de la praxis– junto con otras, como el Trabajo Social Sociojurídico o el Trabajo Social Organizacional.

Respecto a la controversia con otros profesionales de la salud mental sobre el ejercicio de la psicoterapia, este es un tema no resuelto en Chile. Por lo pronto, creemos que esto requiere de un diálogo profundo entre ambas disciplinas, que permita una clara delimitación de roles y funciones, y una definición de los conocimientos, habilidades y competencias propias de cada especialidad. Esto permitirá transitar desde la controversia y la disputa a la tan necesaria complementariedad y al trabajo interdisciplinario.

Pero para poder transitar hacia esta complementariedad e interdisciplina, también creemos necesario que en Chile y toda Latinoamérica el Trabajo Social Clínico logre consolidarse como una especialidad, no solo a nivel de la praxis, sino también desde la formación profesional, tanto a nivel de pregrado como de posgrado.

Resumiendo, podemos concluir que el devenir histórico de la psicoterapia y la intervención social-clínica, en su dimensión cultural, da cuenta de transformaciones a nivel social, de las instituciones y los marcos regulatorios. Dichas transformaciones desafían las prácticas y comprensiones predominantes respecto del quehacer de estas profesiones en un momento dado, poniendo en tensión las identidades profesionales y generando nuevos desafíos a nivel de la formación profesional. Es posible que el concepto de counselling, como campo de acción que abarca distintas prácticas, pueda aportar a evidenciar, y también a aligerar, esas tensiones, tanto respecto del quehacer como de quién ejerce y en qué condiciones.

En Chile, a propósito del estallido social ocurrido en octubre de 2019, se generó un proceso de reflexión profunda a nivel de todas las instituciones de la sociedad, incluyendo a las universidades y centros de formación. Estas se vieron interpeladas en cuanto al rol que desempeñan en la sociedad y el tipo de profesionales que están formando.

En este contexto, surge como desafío contar con profesionales que puedan promover y velar por una sociedad más justa, equitativa, que respete la dignidad de todas las personas y favorezca su bienestar y cuidado. Y es aquí donde el quehacer de los profesionales vinculados al ámbito psicosocial, como psicoterapeutas y trabajadores sociales clínicos, cobra especial relevancia.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) en el fondo PAI/Convocatoria Nacional Subvención a la Instalación en la Academia, año 2019 PAI77190111; y apoyado por ANID - Iniciativa Científica Milenio / Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad-MIDAP ICS13_005

Referencias bibliográficas

- Antipán, I. y Reyes, D. (2015). *El Trabajo Social en la Salud Mental: ¿Un Trabajo Social Clínico?* [Archivo pdf]. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000447>
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América latina. Pasado, presente y futuro*. Siglo Veintiuno Editores.
- Castañeda, P. y Salamé, A.M. (2014). Trabajo social chileno y dictadura militar. Memoria profesional y prácticas de olvido. *Revista Trabajo Social*, 87, 3-12. <https://doi.org/10.7764/rts.87.3-12>
- Colegio de Psicólogos de Chile (12 de octubre de 2018). *Comunicado N°08/2018 Sobre “Normas y Orientaciones Técnicas del Trabajo Social en Salud”*. <http://colegiopsicologos.cl/2018/10/12/comunicado-n08-2018-sobre-normas-y-orientaciones-tecnicas-del-trabajo-social-en-salud/>
- Colegio de Psicólogos de Chile (29 de mayo de 2019). *Contraloría General de la República anula resolución “Sobre las Orientaciones y Normas Técnicas del Trabajo Social en Salud”*. <http://colegiopsicologos.cl/2019/05/29/contraloria-general-de-la-republica-anula-resolucion-sobre-las-orientaciones-y-normas-tecnicas-del-trabajo-social-en-salud/>

- Colegio Oficial de Trabajo Social de Santa Cruz de Tenerife (2019). *Guía Breve sobre Trabajo Social Clínico*. [Archivo pdf]. https://www.colegiotstenerife.org/files/GUIA_BREVE_TRABAJO_SOCIAL_CLINICO
- Díaz, D. (2011). *Transgeneracionalidad del Trauma Psicosocial en descendientes de afectados por la represión política en Chile*. [Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile]. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/490>
- Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile [ETSUC] (enero de 2021). *¿Qué es el Magíster en Trabajo Social Clínico?* <http://trabajosocial.uc.cl/postgrado/magister-en-trabajo-social-clinico>
- Fischersworing, M. (2018). *Impacto subjetivo del éxito y fracaso terapéutico sobre las vivencias de bienestar/malestar del terapeuta*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169468>
- Fombuena, J. y Martí, A. (17 de mayo de 2006). *Trabajo Social Clínico* [Conferencia]. VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Zaragoza, España. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2002440&orden=86726.
- Gallardo, V. (1992). Una propuesta de revisión del método de caso. *Revista de Trabajo Social*, 61, 59-66. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6023>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books In.
- Giesekeus, U. (2022). Beratung, Psychotherapie und Klinische Psychologie im Vergleich zur sozialpsychologischen Landschaft der USA. [Counseling, Psychotherapy and Clinical Psychology compared to the sociopsychological landscape in USA]. En B. Bräutigam, M. Hörmann, y M. Märtens (ed.), *Alles Erfindung? Länderübergreifende Perspektiven auf Beratung und Psychotherapie* (pp. 83–92). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408137.83>
- Gissi, J. (1992). Capítulo 31. Psicoterapia y contexto cultural. Notas para una investigación. En R. Opazo (ed.), *Integración en psicoterapia* (pp. 357-365). Centro Científico de Desarrollo Psicológico (CECIDEP).
- Gómez, L. (1995). Génesis y evolución de los sesenta años del trabajo social en Chile. En M. Quiroz (ed.), *Antología del Trabajo Social Chileno* (pp. 11-29). Universidad de Concepción. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000015.pdf>

- González, M. (2012). “La obvia inferioridad de nuestras escuelas...”. Las primeras influencias norteamericanas en el Trabajo Social chileno a inicios de la década de los 40. *Revista Trabajo Social*, 82, 33-42. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/6566/000614634.pdf>
- Huaiquiche, T. y Bastías, C. (2016). Trabajo social y práctica clínica individualizada-familiar en salud mental: Una mirada analítica y sociohistórica. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción (Chile)*, 12, 33-50. <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2016/07/3.pdf>
- Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico [IChTSC] (enero de 2021). ¿Qué es el Trabajo Social Clínico? <https://www.ichtsc.com/>
- Ituriarte, A. (2017). Actualidad y pertinencia del Trabajo Social Clínico. En A. Ituriarte (coord.), *Prácticas del Trabajo Social Clínico* (pp. 19-44). Nau Llibres.
- Martín-Baró, I. (1990). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. En I. Martín-Baró (comp.), *Psicología social de la guerra: trauma y terapia* (pp. 65-84). UCA EDITORES.
- Ministerio de Salud [MINSAL], Gobierno de Chile (9 de marzo de 2018). *Nuevas Orientaciones y Normas Técnicas del Trabajo Social en Salud*. https://docs.wixstatic.com/ugd/27eaf7_da6a3e42c8f848a595f5fa2ed07bc555.pdf
- Ministerio de Salud [MINSAL], Gobierno de Chile (17 de enero de 2020). *Informe Técnico de la Comisión de Actualización del Libro V del Código Sanitario. Anexo Proyecto de Ley*. https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/01/2020.01.23_Infome-T%C3%A9cnico-Comit%C3%A9-Expertos-C%C3%B3digo-Sanitario_versi%C3%B3n-digital_20200129.pdf
- Ministerio de Salud Pública, Gobierno de Chile (31 de enero de 1968). *Código Sanitario D.F.L. N° 725/67 Publicado en el Diario Oficial de 31.01.68*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5595>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Reyes, D. (28-31 de octubre de 2011). *Una mirada epistemológica al Trabajo Social Familiar Chileno: Propuestas para la reintegración de la Terapia Familiar* [Conferencia]. III Congreso Nacional de estudiantes

- de Trabajo Social. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
<http://163.178.170.144/binarios/pela/pl-000438.pdf>
- Reyes, D. (31 de octubre-3 de noviembre de 2012). *Trabajo Social Clínico, Salud Mental y Psicoterapia: pasos para una práctica integral en los servicios de la Salud Mental* [Conferencia]. IV Congreso Nacional de Estudiantes de Trabajo Social. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.
<https://www.researchgate.net/publication/328475230>
- Ruiz, M. (2003). El Trabajo Social Clínico: ¿especialización o modelo hegemónico para la práctica? *Análisis*, 4(1), 79-91. <https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/view/13416>
- Solar, M.O. (1978). Retorno al trabajo social individualizado. *Revista de Trabajo Social*, 26, 4-7. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6399>
- Specht, H. y Courtney, M. (1994). *Unfaithful Angels: How Social Work Has Abandoned Its Mission*. The Free Press.
- Universidad Bernardo O'Higgins [UBO] (enero de 2021). *Trabajo Social Clínico*.
<http://www.ubo.cl/admision/facultades/facultad-de-ciencias-sociales/trabajo-social/>
- Universidad de Valparaíso (2022). *Magíster en Trabajo Social Clínico*.
<https://trabajosocial.uv.cl/posgrados/mgtsc>
- Vidal, P. (2019). Educación del Trabajo Social en Chile: 90 años de historia. *Revista Em Pauta*, 17(44), 120-133. <https://www.researchgate.net/publication/335873741>
- Wesenberg, S., Kupfer, A., Gahleitner, S. y Nestmann, F. (2022). Weder feindliche Schwestern noch beste Freundinnen: Beratung und Psychotherapie auf der Suche nach Eigenständigkeit und Kooperation. [Neither hostile sisters nor best friends: Counselling and psychotherapy in search of independence and cooperation]. En B. Bräutigam, M. Hörmann, y M. Märten (ed.), *Alles Erfindung? Länderübergreifende Perspektiven auf Beratung und Psychotherapie* (pp. 15-38). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408137.15>

Lugares de la Palabra



Trauma psicosocial, memoria y diversidad: El rol de las psicólogas y los psicólogos en la dictadura cívico-militar

Psychosocial trauma, memory, and diversity: The role of psychologists during the civil-military dictatorship

Recepción: 20 de mayo de 2024 / Aceptación: 21 de junio de 2024

Germán Morales Farías¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.868>

Licencia CC BY 4.0.

Quisiera dedicar esta ponencia a la memoria de Domingo Asún, psicólogo social, académico, quien me enseñó desde su compromiso con los sectores populares el valor de la diversidad y la necesidad de articular la clínica con la psicología social.

Junto con eso quisiera agradecer a la Universidad Central por la oportunidad de hacer memoria en tiempos de negacionismo y desmentida social y, en especial, a Georg Unger, colega y amigo, quien me cursó la invitación.

¹ Profesor planta especial clínico asociado, Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro APPR Chile (Asociación de Psicoterapia y Psicoanálisis Relacional). ExTerapeuta y ExPresidente del Directorio de ILAS, Instituto Latinoamericano de Salud mental y Derechos Humanos. Correo electrónico: gpmorale@uc.cl.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8836-296X>

*Lleva una hora observando la forma de las nubes
y ha visto pasar dos elefantes
tres pájaros
y una salamandra.
Se pregunta si alguien más las estaría mirando
desde alguna ventana.
Si otra niña como ella
vio pasar el desfile de los animales blancos.*

Ma. José Ferrada, 2013

Poema dedicado a Claudia, ejecutada a los 6 años, una de los 34 niñas y niños ejecutados y detenidos desaparecidos menores de 14 años, para quienes María José Ferrada (2013) escribió el emotivo libro de poemas *Niños*, con ilustraciones de María Elena Valdez, publicado por Liberalia en 2020.

Estos días he participado en diversos encuentros y conversatorios de conmemoración de los 50 años del golpe, como organizador, expositor, invitado, y estoy impresionado como, a pesar de que los medios solo hablan de portonazos, desbordes de futbolistas, el renacimiento de los realities y la farándula, en la televisión y en la prensa escrita prácticamente no existen estos 50 años. Todos los eventos en los que he participado están llenos de personas conmovidas, muchas muy jóvenes, que quieren hacer memoria, honrar a quienes no están, o preguntar, aprender de este período sombrío. Parece una paradoja que la película de un cineasta (El conde), dirigida por el hijo del protector de Colonia Dignidad, nos presente a Pinochet como una ficción de terror como si fuera una suerte de Drácula. Son tiempos extraños y, por eso, es relevante hacer memoria.

Se me ha encargado una tarea compleja y riesgosa, que es hablar sobre el rol de las psicólogas y los psicólogos en la defensa de los derechos humanos. Resulta difícil no hablar solo en primera persona, describir la actuación de nuestras y nuestros colegas, y hacer omisiones. Por ello, intentaré contar una historia como hay muchas, que me parece que refleja el compromiso, y la búsqueda de recuperar la alteridad perdida durante la dictadura.

La memoria se escribe: El valor de la producción del conocimiento y enseñanza

A comienzos de los 90, me encontraba en una cafetería preparando un comentario para el lanzamiento en Chile de un libro sobre tortura del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, cuya sede es Costa Rica. Luego de traerme el café, la mesera se quedó detenida mirándome y, entonces me di cuenta, mirando el libro del que yo tomaba notas. Me preguntó: ¿Usted escribió este libro? No –le dije–, *estoy preparando un comentario para su lanzamiento. ¿Y usted ha trabajado en eso? Sí, le dije, soy psicólogo...* Y antes de que siguiera hablando me dijo: *qué bueno que haya gente que escriba esos libros, gente que los comente y que trabajen en eso, yo no podría ni leer, gracias.* Y se retiró.

He recordado esta anécdota porque para mí fue muy significativa, y de hecho partí comentando esto en ese lanzamiento del libro, y al exponer acá pensé en el tremendo valor que tienen los libros.

Cuando era estudiante a comienzos de los '80, en la Católica donde estudié, conocí los textos *La Personalidad Autoritaria* de Adorno et al. (1950), *Tengo un sueño* de Martin Luther King, *Psicoterapia y represión política* de Elizabeth Lira y Eugenia Weinstein (1984), entre muchos otros, con dos profesores que me enseñaron psicología social en la Católica, los profesores Héctor Betancourt y Jorge Gissi, quienes en dictadura se atrevían a invitarnos a reflexionar sobre el contexto autoritario en que vivíamos. Luego, como estudiante, conocí a Domingo Asún (Unger, 2017), que trabajaba en sectores populares, sectores vulnerables como se les dice ahora, trabajaba con niños adictos a solventes, y con quien retomé contacto al egresar cuando la Escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales estaba partiendo. Luego conocí a Elizabeth Lira, que trabajaba en el FASIC atendiendo familiares de detenidos-desaparecidos (Weinstein et al., 1987), que luego fundó el Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos, ILAS, y que después fue decana de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado.

Debemos agradecerles a ell@s como ejemplos no solo de valentía, sino de rigurosidad, apertura y diversidad teórica y metodológica, que fueron cercanos a compartir sus conocimientos con jóvenes, y se mantienen como referentes hasta el día de hoy para mi generación.

Este fue uno de los sellos del rol de las psicólogas y los psicólogos en dictadura, no solo trabajaron como clínicos, comunitarios o en psicología social, sino que escribieron libros, artículos, hicieron clases, formaron personas, grupos y organizaciones, para que podamos saber hoy, para poder hacer memoria. Un ejemplo notable de ello es el libro *Lecturas de psicología y política. Crisis y daño psicológico*, editado por Elizabeth Lira en 1982, escrito por 35 autores en su mayoría psicólogos junto a trabajadores sociales y psiquiatras, y que fue reeditado el 2017, cuando tuve el honor de comentarlo en su re-lanzamiento, nuevamente para hacer memoria.

Es impresionante la cantidad de textos publicados en dictadura, sobre trauma y reparación, exilio y retorno, psicología social crítica y psicología comunitaria. Ese, creo yo, es un aporte enorme no solo para hacer memoria, sino para entregar conocimientos y sistematización del trabajo psicológico de esa época. Solo para recordar algunos títulos sugerentes: *Trauma, duelo y reparación* de FASIC (1987), textos sobre y tortura y resistencia profesionales de CODEPU, que se editó como libro en 1991, pero que circuló como una publicación restringida, y *Todo es según dolor con que se mira* de ILAS (1989). Todos ellos editados en dictadura.

Por eso pienso que la mesera tenía razón. Que existan estos libros, artículos, documentos, aunque muchos no se sientan capaces de leerlos, son reflejos de una práctica psicoterapéutica, social y comunitaria que hace que estemos hoy día señalando que las psicólogas y los psicólogos sí tuvimos un rol en la defensa de los derechos humanos en dictadura.

La memoria es acción: El valor de las intervenciones comunitarias y psicoterapéuticas

En cuanto a la acción profesional, yo diría que hubo dos tipos de aporte de nuestra disciplina, a saber, intervenciones comunitarias y psicoterapéuticas. Es relevante señalar que me atrevo a afirmar que la psicología comunitaria denominada psicología poblacional en aquella época, y en especial en los '80 (Morales, 1992), trabajaba en la reconstrucción del tejido social en acciones tan diversas como educación sexual, adicción a solventes, salud de la mujer, etc.

La dictadura, fuera de las acciones contra las organizaciones populares, desarrollaba diversas estrategias represivas como fue la utilización

de técnicas de guerra psicológica (Morales y Castillo, 2022). En específico, por ejemplo, en los '80 los organismos de seguridad, en aquellas poblaciones que tenían mayores niveles de organización, desarrollaron acciones persuasivas que convencieron a los pobladores que la población vecina los iba a atacar, generando que se organizaran para repeler el supuesto ataque. Frente a esto, el colegio de psicólogos –que ya en dictadura elegía a su cuerpo directivo de manera democrática– decidió convocar a los colegas junto a las ONGs asociadas a esos territorios a realizar una intervención comunitaria para mostrar exitosamente que no existía la amenaza propugnada, abandonando las hostilidades entre los vecinos y retornando a la vida barrial solidaria.

En lo psicoterapéutico es quizás donde se desarrolló más lo que se asocia a la acción de los psicólogos en la defensa de DDHH, aunque si somos más exactos, en lo que se ha denominado reparación y rehabilitación (Lira, et al., 2023).

Cuando aún resonaban las bombas en la Moneda, diversas iglesias (protestantes, católicas y judía) se organizaron y formaron en 1974 el Comité Pro-Paz, antecesor de la Vicaría de la Solidaridad de la Iglesia Católica, que fue fundada por el Cardenal Raúl Silva Henríquez en 1975. En ambas instituciones participaron psicólogas y psicólogos que organizaron grupos autoayuda e intervenciones en crisis, que luego dieron lugar a una red de ONGs que trabajaron realizando apoyos psicoterapéuticos.

Entre ellas, ya en los '80 era un red diversa y extendida, de la que formaban parte FASIC, Fundación Ayuda Social de las Iglesias Cristianas; CODEPU, Comisión de Defensa de Derechos del Pueblo; CINTRAS, Centro de Tratamiento del Stress; PIDEE, Programa para la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia; ILAS, Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos; Médicis du Monde; Casa de la Juventud El Encuentro, entre otras.

En esta red se desarrollaba psicoterapia individual, terapia familiar y terapia de grupo, pero no solo realizaban psicoterapia, sino que construyeron modelos teóricos y estrategias reparatorias –y no exagero– que son referentes mundiales hasta hoy.

Por ejemplo, la teoría de traumatización extrema acuñada por Bruno Bettelheim (1983), aludiendo a experiencias traumáticas que surgen desde

una política deliberada de persecución y exterminio en función de la identidad étnica, religiosa, cultural y/o política por parte del grupo que detenta el poder, fue reformulada y contextualizada. Aquí se enfatizó que lo traumático alude a no solo a los sujetos, sino a estos como parte de una sociedad, y los efectos nocivos no solo atañen al individuo, sino a la sociedad en su conjunto (Lira et al., 1989; Castillo et al., 1989). Esta definición enfatiza cómo el Estado, a través de sus agentes, desarrolla acciones de violencia represiva calificadas como violaciones de DDHH, que producen un tipo de trauma específico, haciendo necesario abordar reparatoriamente desde lo relacional los lazos fracturados y la identidad socio-grupal de quienes fueron víctimas.

En este sentido, yo diría que todas y todos los psicólogos que hemos trabajado desde la dictadura hasta hoy hemos buscado desarrollar una terceridad (Benjamin, 2007), que implica reconocimiento y contención a quienes han sufrido, en oposición a la desmentida y desidia con el sufrimiento, que observamos en algunos sectores hoy. En ese sentido, acciones como este conversatorio se constituyen en instancias de terceridad que reconocen y contienen haciendo memoria.

Para finalizar les comparto el trozo de un texto que publicamos con M^a Isabel Castillo, con una viñeta de una sesión grupal realizada en ILAS (Castillo y Morales, 2011, p. 181).

“Luego de que los terapeutas señalaran la intensidad de los sentimientos de impotencia, y la pérdida de los referentes de realidad, y cómo la violencia distorsionaba los sentidos, Juan toma la palabra:

Juan²: “lo más doloroso no fue la tortura, sino que fuera mi novia la que me denunciara...nos íbamos a casar y resultó ser que ella era de la DINA³, me pusieron la grabación donde me denunciaba, era su voz, era su voz” (Castillo y Morales, 2011, p. 181).

“El grupo primero se mostró impactado con un silencio angustioso, pero luego le señaló a Juan que comprendían su dolor, pero al mismo tiempo introdujeron la duda” (Castillo y Morales, 2011, p. 181).

Eusebio: “¿y si ella fue torturada y por eso te denunció?”.

2 Nombre ficticio.

3 Sigla de organismo represivo de la dictadura cívico-militar en Chile.

Carlos: *“hace poco me encontré en un asado con una compañera, que fue la que soltó mi nombre...ella bajó la vista cuando me vio, yo no supe qué hacer...luego antes de irse, me dijo que la perdonara, yo solo la miré y no pude hablar...de verdad la perdoné, pero no pude decirle”* (Castillo y Morales, 2011, p. 181).

“Los terapeutas observamos como durante este diálogo, Juan miraba un anillo en su mano. Transcurridas algunas sesiones desde este episodio grupal, las inasistencias a las sesiones adquirirían un carácter angustioso, y en una sesión en que Juan no llegaba” (Castillo y Morales, 2011, p. 182):

- Sergio: *“¿No se habrá perdido Juan?”*.
- Eusebio: *“Sí, acuérdense que dijo que el otro día se pasó de largo”*.
- Juan entra agitado a la sala.
- Carlos: *“Estábamos preocupados porque no llegabas, pensamos que te habías perdido”*.
- Juan: *“Me vine por otro lado, por la vereda del frente, no me di cuenta al comienzo, pero decidí seguir por ahí...solo porque sabía que estaban ustedes”*. *Quedó en silencio un momento*.
- Los terapeutas: *“¿Es la vereda de la Universidad?”*.
- Juan: *“Sí, ahí por donde no pasaba desde que me detuvieron...lo hice, no me lo propuse, cuando me di cuenta seguí porque llegaría acá con ustedes”*.
- Los terapeutas observamos como, durante este diálogo, Juan ya no tenía el anillo en su mano. Anillo que había sido el anillo de compromiso con su novia al momento de detención (Castillo y Morales, 2011, p. 182).

“La ausencia del anillo de Juan nos lleva a preguntarnos ¿qué fue aquello que lo llevó a sacárselo?”

Juan *“volvió a caminar”* por donde fue detenido. Cuando lo hizo la primera vez llevaba el anillo, aquél que simbolizaba el compromiso con su pareja, que fue a quien escuchó decir su nombre, pero cuyas palabras no eran amorosas sino inculporias, y así el compromiso

amoroso quedó fusionado con la tortura, simbólicamente representado por el anillo (Morales et al., 2005). El anillo quedó allí pegado a la piel por casi 30 años. Esa mañana abandonó ese anillo, aquel vínculo que lo ataba con la tortura, y salió de la “detención”. Afuera lo esperaban sus compañeros, él lo sabía, podía confiar en que allí estarían, reconociéndolo y conteniéndolo” (Castillo y Morales, 2011, p. 182).

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. y Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. Norton.
- Benjamin, J. (2007). Escuchando juntos: Aspectos intersubjetivos de la pérdida y el reconocimiento en el proceso analítico. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, 24(1).
- Bettelheim, B. (1983). *Sobrevivir. El holocausto, una generación después*. Editorial Crítica.
- Castillo, MI. y Morales, G. (2011). Psicoterapia grupal y tortura. En G. Morales, B. Ortúzar y E., Thumala (Eds.), *Psicoterapia psicoanalítica de grupo y vínculos*. Orjikh Ediciones
- Castillo, MI., Becker, D., Gómez, E., Kovalskys, J. y Lira, E. (1989). Subjectivity and politics: The psychotherapy of extreme traumatization. *International Journal of Mental Health*, 18(2)
- Ferrada M. J. (2020). *Niños, Liberalia*.
- King, M.L. (1963). *Tengo un sueño*. Discurso pronunciado el 28 de agosto en Washington DC.
- Lira, E. (Ed.). (2017). *Lecturas de psicología y política. Crisis y daño psicológico*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Lira, E., Cornejo, M. y Morales, G. (Eds.). (2023). *Violación de derechos humanos en América Latina. Reparación & rehabilitación*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Colección VioDemos.
- Lira, E. y Weinstein, E. (1984). *Psicoterapia y represión política*. Siglo XXI Editores.
- Morales, G. (1992). Tipologías de intervención comunitaria desarrolladas en Chile en la década de los '80 y estrategias en la actualidad. *Revista de psicología de El Salvador, Universidad José Simeón Cañas*, 44(1).
- Morales, G. y Castillo, MI. (2022). Group therapeutic strategies and human rights. Human rights violation in Chile. En E. Lira, M. Cornejo y G. Morales (Eds), *Human rights violation in latin america. Reparation and rehabilitation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97542-5_10

- Morales, G., Aguilar, M.I., Castillo, M.I. y Díaz, M. (2005). *Abordaje terapéutico grupal y tortura*. Ponencia IV Congreso Mundial de Psicoterapia. Buenos Aires.
- Unger, G. (2017). Un pensador social periférico. *Liminales. Escritos de psicología y sociedad*. 6(12), 9-20. <https://doi.org/10.54255/lim.vol6.num12>
- Weinstein, E., Lira, E. y Rojas, O. (1987). *Trauma, duelo y reparación: Una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Editorial Interamericana/FASIC.

Envíos e instrucciones para autores

Normas de presentación de artículos

Para que un artículo sea publicado deberá cumplir con los siguientes requisitos de presentación:

1. Abordar alguna temática vinculada a la política de la revista.
2. Los artículos deben ser inéditos y originales (no deben haberse presentado a evaluación ni estar en proceso de publicación en otro medio).
3. Los trabajos deberán ser enviados en documento en formato Word, utilizando el sistema de gestión en línea de la revista.
4. Las imágenes deben ser enviadas en formato jpg, bmp o png.
5. Todas las ilustraciones, figuras y tablas deben indicarse en los lugares donde figurarán en el texto y ser anexadas en archivos aparte, en este mismo envío.
6. Los manuscritos deberán ser presentado en hoja en tamaño carta (letter 8 ½ x 11”), con interlineado 1.15, fuente tamaño 12 Times New Roman, con sus páginas numeradas. Cada párrafo debe ir separado por un espacio.
7. La extensión mínima de los artículos es de 4.000 palabras y la máxima es de 10.000 palabras, incluyendo imágenes, gráficos, figuras, citas y bibliografía.
8. Se reciben artículos en español, portugués o inglés de las siguientes características:
 - a. Artículo de investigación científica o tecnológica.

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

b. Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c. Artículo de revisión.

Documento una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no sobre temas de la psicología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d. Reporte de caso o intervención.

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

9. Todo artículo debe incluir en español y en inglés: un título, un resumen entre 150 y 250 palabras y las palabras clave que identifican el área del artículo, sea esta disciplinar o interdisciplinar.
10. Todos los trabajos deben incluir el título en castellano (o portugués, según el caso) y en inglés (en negrita, centrado); luego debe señalar el nombre del autor (de la autora) (centrado), país de origen, el resumen y las palabras clave, en castellano e inglés (abstract y keywords). En la primera nota al pie se deben agregar los grados y títulos obtenidos por el autor o autora, su filiación institucional, y se debe indicar el correo electrónico y postal de contacto institucional (incluyendo código postal); finalmente deben agregar el ORCID de cada autor (a). Luego se debe incluir el texto del manuscrito, el que debe finalizar con una lista alfabética de las referencias bibliográficas.
11. En relación con los diferentes elementos del formato del artículo (estilo general, forma de citar en el texto, formato de las referencias, formato de las tablas, etc.), se seguirán las normas de estilo de la American Psychological Association (APA); estas normas pueden consultarse en el Publication manual of the American Psychological Association (7ª ed., 2019), o bien en la siguiente dirección URL: <http://www.apastyle.org>.

12. Las RESEÑAS DE LIBROS deberán tratar sobre una publicación editada en los últimos dos años. El texto enviado no debe superar las 1.500 palabras. Debe mencionar al autor, año de publicación y editorial del texto y centrarse en su aporte al campo en el cual se inserta.
13. Las opiniones expresadas en los trabajos son responsabilidad exclusiva de los autores. No obstante, las actividades descritas en los trabajos publicados se ajustarán a los criterios generalmente aceptados en el campo de la ética de la investigación, tal como omitir nombres o iniciales de personas sujetas a estudios clínicos o sociales.

Revisión y aceptación de artículos

Los artículos recibidos serán sometidos a una valoración preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si se ajustan a las líneas de interés de la Revista Liminales, Escritos de Psicología y Sociedad y si cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los requerimientos establecidos en las normas de publicación.

Proceso de evaluación por pares externos

Luego de esta evaluación, el texto ingresa al proceso editorial propiamente tal, partiendo por la selección de dos pares revisores/as con experiencia en su contenido. Estos pares son externos a la institución responsable de la publicación. El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble par ciego.

Quienes actúan como revisores(as) externos(as) dictaminarán, en un plazo no mayor a un mes, si el artículo es:

1. Aprobado para publicar sin cambios
2. Condicionado a los cambios propuestos por los pares evaluadores
3. Rechazado
 - En el caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, podrá ser publicado de acuerdo con los tiempos de edición de la revista.

- Si los dictámenes están condicionados a cambios, el/la autor/a deberá atender puntualmente a las observaciones sugeridas. Para ello deberá reenviar el artículo con las correcciones, junto a una carta dirigida al Comité Editorial explicando los cambios efectuados. Los/las autores/as tendrán como máximo 21 días para responder las observaciones. Una vez que el artículo sea corregido, el Comité Editorial tomará la decisión sobre su publicación definitiva, informando oportunamente al/la autor/a.
- Si ambos dictámenes resultasen negativos, el artículo, al menos en su forma actual, será rechazado.
- En caso de que el escrito arrojará un dictamen positivo y otro negativo la decisión final recae sobre el Comité Editorial, que ponderará las opiniones emitidas por los revisores.

Los plazos de revisión de artículos pueden tomar como máximo 30 días.

Las comunicaciones se realizarán a través de plataforma OJS.

Normas Éticas

El código de ética para autores (as), evaluadores (as) y editores (as) fue elaborado con base a las Core practices del Committee on Publication Ethics (COPE), reconocido internacionalmente.

Política de plagio

Revista Linales adscribe a la Declaración de Singapur sobre la Integridad de la Investigación. Todos los documentos publicados deben adscribir y cumplir con dichos criterios. El equipo editorial toma las medidas necesarias para identificar y evitar la publicación de documentos en los que se haya producido una conducta indebida en la investigación, incluidos el plagio, la manipulación de citas y la falsificación/fabricación de datos, entre otros.

Revista Linales utiliza, siguiendo la política antiplagio de la Universidad Central de Chile, el software PlagScan Pro, al que son sometidos todos los

manuscritos recibidos, antes de comenzar su proceso de evaluación. No se considerarán para su publicación manuscritos enviados a otras revistas, ni publicaciones redundantes.

Responsabilidad de los autores

Los autores que envíen escritos, deberán atenerse a la norma editorial de la Revista.

Respecto a la originalidad y plagio, es imprescindible que el envío de un escrito sea, inédito. Por tanto, este escrito no puede haber sido publicado anteriormente, ni puede encontrarse en proceso de evaluación por parte de otra revista científica.

Las citas textuales de escritos que pertenezcan al mismo autor o a otros autores deben ir con su respectiva cita y referencia bibliográfica. Un texto copiado que aparezca en el escrito como propio del autor, será considerado plagio. Por lo tanto, el artículo será rechazado y denunciado.

El autor debe reconocer explícitamente en su escrito el trabajo de otras personas y citar debidamente las publicaciones en las que ha basado su escrito. Así como también, deberá señalar las fuentes de financiamiento del estudio del que da cuenta el manuscrito.

En el escrito, deberán estar señalados como co-autores, todas aquellas personas que han contribuido en la creación, diseño y ejecución del escrito. Asimismo, la colaboración de otras personas que hayan contribuido de alguna manera en el manuscrito.

Si es necesario se podrá solicitar a los autores que entreguen los datos originales de su trabajo.

El autor principal, deberá mantener comunicación con la revista. Y será el responsable de que todos los co-autores hayan visto el manuscrito en su versión final y están de acuerdo con su publicación.

Toda investigación incluida en un escrito debe haber sido aprobada por un comité de ética de investigación. Dicha aprobación debe aparecer de manera explícita en el artículo enviado para revisión.

Responsabilidad de los revisores

La evaluación por pares es esencial para las decisiones editoriales y para el mejoramiento de los manuscritos recibidos.

Si un evaluador no se siente capacitado para revisar el manuscrito, debido a que no es de su experticia, deberá notificar oportunamente al editor y excusarse del proceso de revisión y arbitraje con el objetivo de ser remplazado por un evaluador competente en la temática requerida.

Los escritos enviados a evaluación por pares serán presentados de forma anónima (sin señalar el nombre del autor o afiliación institucional). Todos los trabajos evaluados deben ser mantenidos en confidencialidad por parte de los evaluadores. Por lo tanto, no podrán enviarse, ni mostrarse ni discutirse con otras personas, excepto en casos especiales, que sean designados por el editor.

La información obtenida en el arbitraje no podrá de ninguna manera ser utilizada para provecho personal.

Los evaluadores deberán realizar un trabajo objetivo, es por esto que la crítica personal no se considera apropiada. Los comentarios y correcciones, deberán expresarse con claridad, fundamentando las observaciones y comentarios respecto al escrito.

Los evaluadores, deberán identificar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada. Si el revisor descubre que el manuscrito tiene similitudes con otros escritos, debe comunicárselo al editor, alertando acerca de cualquier posible situación de plagio en un escrito, ya sea parcial o total.

Los evaluadores no podrán revisar escritos con los que tengan conflictos de interés debido a relaciones de coautoría, familiar, amistad, rivalidad u otro tipo de relación con el autor o co-autores. Si existe un conflicto de interés, se enviará el artículo a un evaluador alternativo.

Responsabilidades del editor

El equipo editorial de la revista, tendrá la decisión final sobre la publicación de los artículos. Su decisión la basará en la coherencia con la línea editorial de la revista, el juicio de los revisores, adecuación a las normas para autores y su relevancia para la disciplina. Los escritos solamente serán evaluados por su calidad intelectual y su originalidad. El editor, evaluará sin tomar en cuenta la raza, género, nacionalidad, etnia, orientación sexual, creencias religiosas y/o creencias políticas de los autores.

El editor mantendrá en confidencialidad los escritos que serán evaluados, no revelando información alguna, tanto respecto de sus temáticas, como su autoría, datos, análisis o conclusiones. Esto es aplicable en el transcurso de la evaluación para todos los manuscritos, así como también, con los trabajos que no serán publicados.

El Editor no podrá utilizar para su propio beneficio ninguna información que se presente en los escritos.

El editor responderá por cualquier eventual conflicto ético que pueda aparecer producto del envío de trabajos o de alguna queja emitida por miembros de la comunidad científica, quienes pueden pesquisar errores o plagio. Todo conflicto ético será resuelto por el Equipo Editorial a la brevedad, de manera de resguardar la credibilidad de la revista, la autoría de los participantes y a la comunidad lectora.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Aviso de derechos de autor/a

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

- Los autores/as mantendrán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, lo cual estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons 4.0 que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación esta revista.
- Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
- Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.



Universidad
Central

Facultad de Medicina
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología

ISSN 0719-1758 ed. impresa
ISSN 0719-7748 ed. en línea