

TRABAJO SOCIAL

Movimientos por la educación superior pública
y Trabajo Social



Obra: Movilización en Trabajo Social, 2018
Autor: Anónimo



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

enero - junio 2026 | ISSN (en línea): 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Facultad de Ciencias Humanas

© Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Vol. 28 n.º 1, enero - junio 2026 | ISSN (en línea): 2256-5493

La revista *Trabajo Social*, publicación del departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, forma parte de los siguientes indexadores:



Latindex



Fuente Académica Premier Historical
Abstracts América: History and Life



Dialnet



Scientific Electronic Library Online
—SCIELO— (Colombia)



Director of Open Access
—DOAJ—



Red Iberoamericana de Innovación
y Conocimiento Científico



Redalyc



Web of Science: Emerging Sources
Citation Index



e-revistas

Correspondencia e información

Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia,

Unidad Camilo Torres, Bloque A1 oficina 502

Ciudad Universitaria, Calle 44 n.º 45-67,

Bogotá, Colombia.

Teléfonos y fax: 316 5000, ext. 10256

Correo electrónico: revtrasoc_bog@unal.edu.co

Página web: www.revtrabajosocial.unal.edu.co



Las opiniones expresadas en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la opinión, el pensamiento ni la política científica de la revista, de sus editores o de la universidad Nacional de Colombia.

Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Internacional 4.0, que puede consultarse en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

Directora Editora

Maira Judith Contreras Santos
(Universidad Nacional de Colombia)

Editor invitado

Borja Castro Serrano
(Universidad Andrés Bello, Chile)

Comité editorial

Maira Judith Contreras Santos
(Universidad Nacional de Colombia)

Nubia Patricia Bolívar Sánchez
(Universidad Nacional de Colombia)

Borja Castro Serrano
(Universidad Andrés Bello, Chile)

Cecilia Pilar Aguayo Cuevas
(Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)

Lena Dominelli
(Universidad de Durham, Reino Unido)

Valentín González Calvo
(Universidad Pablo de Olavide, España)

Vicente de Paula Faleiros
(Universidad de Brasília, Brasil)

Belén Lorente-Molina
(Universidad de Málaga, España)

José Manuel Jiménez Rodríguez
(Universidad de Granada, España)

Maria Lúcia Rodrigues
(Pontificia Universidade Católica
de São Paulo, Brasil)

Comité científico

Hernando Muñoz Sánchez
(Universidad de Antioquia, Colombia)

María Rocío Cifuentes Patiño
(Universidad de Caldas, Colombia)

Olivia López Sánchez
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Asistencia editorial

Valentina Sandino Saavedra
(Universidad Nacional de Colombia)

Karen Gisell González Castiblanco
(Universidad Nacional de Colombia)

Rector de la Universidad Nacional de Colombia

Andrés Felipe Mora

Vicerrectora de Sede Bogotá

Carolina Jiménez Martín

Decana de la Facultad de Ciencias Humanas

Nohra León Rodríguez

Vicedecana académica de la Facultad de Ciencias Humanas

Maria Consuelo De Vengoechea Rodríguez

Vicedecano de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas

José Daniel Pabón Caicedo

Directora del Departamento de Trabajo Social

Nubia Patricia Bolívar Sánchez

Coordinadora del Programa Curricular de Trabajo Social

Esperanza Cifuentes Arcila

**CENTRO EDITORIAL**

Facultad de Ciencias Humanas
Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano
Tel: 316 5000 ext. 16139, 16141, 16231
www.humanas.unal.edu.co
Bogotá, D. C.

Directora del Centro Editorial: Jineth Ardila
Coordinación editorial: Julián Morales
Corrección de estilo en español: Edwin Daniel Algarra Suarez
Corrección de estilo de metadatos en inglés: Julián Morales y
Nathalie Barrientos
Coordinación gráfica: Michael Cárdenas Ramírez
Diseño gráfico y armada digital: Cristine Villamil Ramírez

TRABAJO SOCIAL

Vol. 28 n.º 1, enero - junio 2026

ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá
www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Contenido

Movimientos por la educación
superior pública y Trabajo Social

19-27 Editorial

*Las complejas dinámicas del Trabajo Social en los movimientos por la
educación superior pública*

MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

BORJA CASTRO SERRANO

Universidad Andrés Bello

Artículos / Dossier

Filosofía, política y educación en sintonía con el
Trabajo Social: repensando las bases universitarias

31-52 Exigencia alteritaria y extensión universitaria

DANIEL CARLOS BERISSO

Universidad de Buenos Aires

53-72 Seguir pensando la educación desde la propuesta de Emmanuel Lévinas

DIANA MELISA PAREDES OVIEDO

Universidad de Antioquia

73-96 Movilización social y democracia. Un acercamiento a las emociones en el estallido social en Colombia

IVONNE PATRICIA LEÓN PEÑUELA

Universidad Nacional de Colombia

JULIO RAFAEL QUIÑONES PÁEZ

Universidad Nacional de Colombia

PABLO IGNACIO REYES BELTRÁN

Universidad Nacional de Colombia

Debates primordiales del Trabajo Social sobre las reformas regresivas en la educación superior pública

- 98-126 Impactos financieros en el sistema universitario estatal colombiano por la financiación adicional en el periodo 2019-2023
NATALIA MESA CARDONA
Universidad de Antioquia
RAMÓN JAVIER MESA CALLEJAS
Universidad de Antioquia
JAIR ALBEIRO OSORIO AGUDELO
Universidad de Antioquia
- 127-151 Reformas en la universidad colombiana: debates entre la autonomía y la calidad educativa
NATALIA AGUDELO CASTAÑEDA
Universidad Industrial de Santander
ÁLVARO ACEVEDO TARAZONA
Universidad Industrial de Santander
- 152-179 Educación superior y desigualdad educativa en Chile: experiencias de participación de estudiantes tutores pares
CAMILA VÉLIZ BUSTAMANTE
Universidad Alberto Hurtado, Chile
OSCAR ANDRÉS NAVARRETE AVARIA
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Aperturas, crisis y proyecciones universitarias en el Trabajo Social

- 181-198 Análisis del Aprendizaje-Servicio en el Trabajo Social Comunitario como motor de transformación y justicia social: el caso del proyecto 'Els somriures dels casals' en el Sahara marroquí (2014-2019)
MARÍA ANTONIA BUENAVENTURA RUBIO
Universitat de Barcelona
LORENA VALENCIA GÁLVEZ
Universitat de Barcelona

- 199-222 **Amarronar la universidad. Apuntes desde Trabajo Social**
MARÍA EUGENIA HERMIDA
Universidad Nacional de Mar del Plata
PAULA MESCHINI
Universidad Nacional de Mar del Plata
- 223-248 **Militancia política de estudiantes, docentes y profesionales de Trabajo Social: contribuciones sociopolíticas, educativas y disciplinares**
MARITZA CHARRY HIGUERAS
Universidad del Valle

Entrevistas

- 250-267 **Vislumbrando la gestión gremial significativa del Trabajo Social en el Sur Global. Entrevista al profesor Juan Manuel Latorre Carvajal**
REALIZADA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y BORJA CASTRO SERRANO
Universidad Nacional de Colombia y Universidad Andrés Bello
- 268-294 **Aportes del Trabajo Social descolonial a la reconstrucción de la universidad pública, gratuita y popular en Mar del Plata, Argentina. Entrevista a la profesora Paula Meschini**
REALIZADA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y BORJA CASTRO SERRANO
Universidad Nacional de Colombia y Universidad Andrés Bello

Reseñas

- 296-298 **Mauricio Sánchez-Aliaga y Rosa Villarroel Valdés (Eds.) (2025). *Apuntes sobre el Territorio. Experiencias de Intervención Comunitaria desde el Trabajo Social*, RIL Editores, 198 pp.**
POR: ROXANA ZULETA BRAVO
Universidad Andrés Bello
- 299-303 **Milton Contreras y Karla González (Eds.) (2024). *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile*, Ediciones UC, 276 pp.**
POR: CARMEN LAMILLA ALMUNA
Universidad Andrés Bello

- 304-308 **Damián Pachón Soto (Ed.) (2022). *Antonio Gramsci y el Trabajo Social. Elementos para un diálogo pendiente*. Ediciones UIS, 169 pp.**
POR: JOSEPH VINCENT CASTILLO NIÑO
Universidad Industrial de Santander
- 309-314 **Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ABEPSS), (2021). *Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. Edição comemorativa trilingue. 25 anos das diretrizes curriculares da ABEPSS*. ABEPSS, 146 pp.**
POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Universidad Nacional de Colombia
- 315-331 **Documento histórico**
Alfredo Gabriel García Vega - Memoria viva
- 333-342 **Eventos académicos**
- 343-350 **Colaboraron en este número**
- 351-362 Consideraciones éticas
- 363-364 Pares evaluadores

TRABAJO SOCIAL

Vol. 28 n.º 1, enero - junio 2026

ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá
www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Content

Movements for Public Higher
Education and Social Work

19-27 Editorial note

The complex dynamics of Social Work in public universities movements

MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

BORJA CASTRO SERRANO

Universidad Andrés Bello

Articles/ Dossier

Philosophy, politics and education in tune with
Social Work: rethinking university bases

31-52 Alteritarian Demand and University Outreach

DANIEL CARLOS BERISSO

Universidad de Buenos Aires

53-72 Thinking about Education from
Emmanuel Levinas's Proposal

DIANA MELISA PAREDES OVIEDO

Universidad de Antioquia

73-96 Social Explosion and Democracy. Emotions
in the Demands for Justice in Colombia

IVONNE PATRICIA LEÓN PEÑUELA

Universidad Nacional de Colombia

JULIO RAFAEL QUIÑONES PÁEZ

Universidad Nacional de Colombia

PABLO IGNACIO REYES BELTRÁN

Universidad Nacional de Colombia

Social Work essential debates about the regressive reforms in public education

- 98-126 Financial Impacts of Additional Funding on the Colombian State University System during 2019–2023

NATALIA MESA CARDONA

Universidad de Antioquia

RAMÓN JAVIER MESA CALLEJAS

Universidad de Antioquia

JAIR ALBEIRO OSORIO AGUDELO

Universidad de Antioquia

- 127-151 Reforms in Colombian Universities: Debates between Autonomy and Educational Quality

NATALIA AGUDELO CASTAÑEDA

Universidad Industrial de Santander

ÁLVARO ACEVEDO TARAZONA

Universidad Industrial de Santander

- 152-179 Higher Education and Educational Inequality: Peer Student Tutors' Experience

CAMILA VÉLIZ BUSTAMANTE

Universidad Alberto Hurtado, Chile

OSCAR ANDRÉS NAVARRETE AVARIA

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Openings, crisis and university projections in Social Work

- 181-198 Analysis of Service-Learning in Community Social Work as a Driver of Transformation and Social Justice: The Case of the 'Els somriures dels casals' Project in the Moroccan Sahara (2014–2019)

MARÍA ANTONIA BUENAVENTURA RUBIO

Universitat de Barcelona

LORENA VALENCIA GÁLVEZ

Universitat de Barcelona

- 199-222 Turning the University Brown. Notes from Social Work

MARÍA EUGENIA HERMIDA

Universidad Nacional de Mar del Plata

PAULA MESCHINI

Universidad Nacional de Mar del Plata

- 223-248 Political Militancy of Social Work Students, Professors, and Professionals: Sociopolitical, Educational, and Disciplinary Contributions

MARITZA CHARRY HIGUERAS

Universidad del Valle

Interviews

- 250-267 Glimpsing the significant labor union of Social Work in the Global South. Interview with professor Juan Manuel Latorre Carvajal

BY: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS AND BORJA CASTRO SERRANO

Universidad Nacional de Colombia y Universidad Andrés Bello

- 268-294 Contributions of decolonial Social Work to the reconstruction of the free, public and popular university in Mar del Plata, Argentina. Interview with professor Paula Meschini

BY: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y BORJA CASTRO SERRANO

Universidad Nacional de Colombia y Universidad Andrés Bello

Reviews

- 296-298 Mauricio Sánchez-Aliaga y Rosa Villarroel Valdés (Eds.) (2025). *Apuntes sobre el Territorio. Experiencias de Intervención Comunitaria desde el Trabajo Social*, RIL Editores, 198 pp.

BY: ROXANA ZULETA BRAVO

Universidad Andrés Bello

- 299-303 Milton Contreras y Karla González (Eds.) (2024). *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile*, Ediciones UC, 276 pp.

BY: CARMEN LAMILLA ALMUNA

Universidad Andrés Bello

- 304-308 Damián Pachón Soto (Ed.) (2022). *Antonio Gramsci y el Trabajo Social. Elementos para un diálogo pendiente*. Ediciones UIS, 169 pp.

BY: JOSEPH VINCENT CASTILLO NIÑO

Universidad Industrial de Santander

309-314 **Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ABEPSS), (2021). *Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. Edição comemorativa trilingue. 25 anos das diretrizes curriculares da ABEPSS*. ABEPSS, 146 pp.**
BY: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Universidad Nacional de Colombia

315-331 **Historical Document**
Alfredo Gabriel García Vega - Memoria viva

333-342 **Academic Events**

343-350 **Contribution to this issue**

351-362 Ethical considerations

363-364 Peer reviewers

TRABAJO SOCIAL

Vol. 28 n.º 1, enero - junio 2026

ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Conteúdo

Movimentos pela educação superior pública e Serviço Social

19-27 Editorial

*As complexas dinâmicas do Serviço Social nos movimentos pela
educação pública*

MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

BORJA CASTRO SERRANO

Universidad Andrés Bello

Dossiê de artigos

Filosofia, política e educação em sintonia com o Serviço Social: repensando as bases universitárias

31-52 Exigência alteritária e extensão universitária

DANIEL CARLOS BERISSO

Universidad de Buenos Aires

53-72 Pensar sobre a educação desde a proposta de Emmanuel Lévinas

DIANA MELISA PAREDES OVIEDO

Universidad de Antioquia

73-96 Mobilização social e democracia. Uma abordagem das emoções na explosão social na Colômbia

IVONNE PATRICIA LEÓN PEÑUELA

Universidad Nacional de Colombia

JULIO RAFAEL QUIÑONES PÁEZ

Universidad Nacional de Colombia

PABLO IGNACIO REYES BELTRÁN

Universidad Nacional de Colombia

Discussões fundamentais do Serviço Social sobre as reformas regressivas na educação superior pública

- 98-126 Impactos financeiros no sistema universitário estatal colombiano devido ao financiamento adicional no período 2019-2023
NATALIA MESA CARDONA
Universidad de Antioquia
RAMÓN JAVIER MESA CALLEJAS
Universidad de Antioquia
JAIR ALBEIRO OSORIO AGUDELO
Universidad de Antioquia
- 127-151 Reformas na universidade colombiana: debates entre a autonomia e a qualidade educacional
NATALIA AGUDELO CASTAÑEDA
Universidad Industrial de Santander
ÁLVARO ACEVEDO TARAZONA
Universidad Industrial de Santander
- 152-179 Educação Superior e Desigualdade no Chile: Vivências de Estudantes Tutores Pares
CAMILA VÉLIZ BUSTAMANTE
Universidad Alberto Hurtado, Chile
OSCAR ANDRÉS NAVARRETE AVARIA
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Aberturas, crise e projecções universitárias no Serviço Social

- 181-198 Análise da Aprendizagem-Serviço no Serviço Social Comunitário como Motor de Transformação e Justiça Social: O Caso do Projeto 'Els somriures dels casals' no Sahara Marroquino (2014–2019)
MARÍA ANTONIA BUENAVENTURA RUBIO
Universitat de Barcelona
LORENA VALENCIA GÁLVEZ
Universitat de Barcelona
- 199-222 Tornar parda a Universidad. Notas do Serviço Social
MARÍA EUGENIA HERMIDA
Universidad Nacional de Mar del Plata
PAULA MESCHINI
Universidad Nacional de Mar del Plata

- 223-248 **Militância política de estudantes, professores e profissionais do Serviço Social: contribuições sociopolíticas, educativas e disciplinares**
MARITZA CHARRY HIGUERAS
Universidad del Valle

Entrevistas

- 250-267 **Vislumbrando a significativa gestão gremial do Serviço Social no Sul Global. Entrevista ao professor Juan Manuel Latorre Carvajal**
CONDUCTIDA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
E BORJA CASTRO SERRANO
Universidad Nacional de Colombia e Universidad Andrés Bello
- 268-294 **Aportes do Serviço Social decolonial à reconstrução da universidade pública, gratuita e popular. Entrevista à professora Paula Meschini**
CONDUCTIDA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Y BORJA CASTRO SERRANO
Universidad Nacional de Colombia y Universidad Andrés Bello

Resenhas de livros

- 296-298 **Mauricio Sánchez-Aliaga y Rosa Villarroel Valdés (Eds.) (2025). *Apuntes sobre el Territorio. Experiencias de Intervención Comunitaria desde el Trabajo Social*, RIL Editores, 198 pp.**
POR: ROXANA ZULETA BRAVO
Universidad Andrés Bello
- 299-303 **Milton Contreras y Karla González (Eds.) (2024). *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile*, Ediciones UC, 276 pp.**
POR: CARMEN LAMILLA ALMUNA
Universidad Andrés Bello
- 304-308 **Damián Pachón Soto (Ed.) (2022). *Antonio Gramsci y el Trabajo Social. Elementos para un diálogo pendiente*. Ediciones UIS, 169 pp.**
POR: JOSEPH VINCENT CASTILLO NIÑO
Universidad Industrial de Santander

309-314 Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación
en Trabajo Social (ABEPSS), (2021). *Diretrizes
Gerais para o curso de Serviço Social. Edição
comemorativa trilingue. 25 anos das diretrizes
curriculares da ABEPSS*. ABEPSS, 146 pp.
POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Universidad Nacional de Colombia

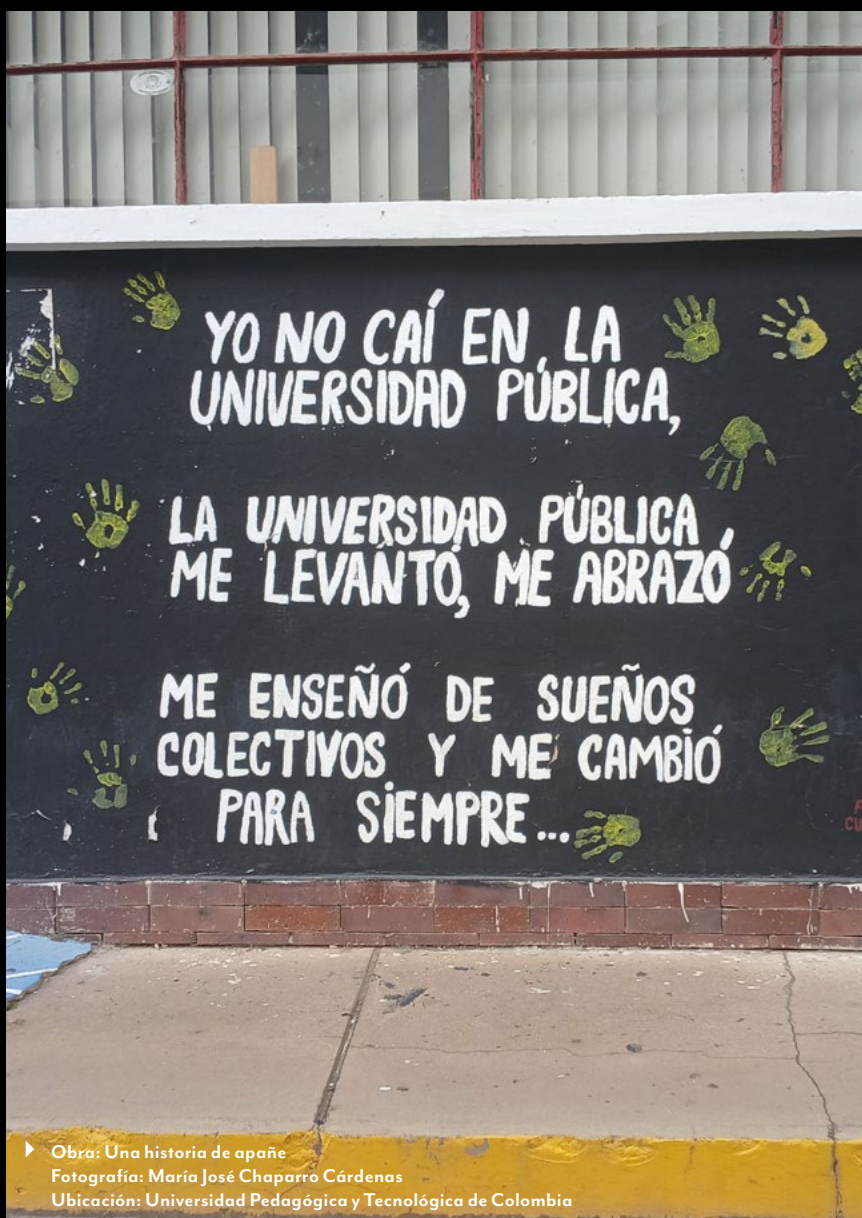
315-331 **Documento histórico**
Alfredo Gabriel García Vega - Memoria viva

333-342 **Eventos**

343-350 **Colaboraram neste número**

351-362 Considerações éticas

363-364 Pareceristas



► Obra: Una historia de apañe
Fotografía: María José Chaparro Cárdenas
Ubicación: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Las complejas dinámicas del Trabajo Social en los movimientos por la educación superior pública

Maira Judith Contreras Santos

Directora-Editora

[19]

Borja Castro Serrano

Editor invitado

En este *número* de la revista *Trabajo Social* se abordan fundamentos, dinámicas, crisis y desenlaces de la educación superior pública latinoamericana escudriñando la noción misma de universidad hasta problematizar sus vínculos con el Trabajo Social, así como sus materializaciones en la docencia, la investigación y la extensión, que impactan a los grupos más vulnerados de la sociedad. Es, quizá, un imperativo bioético, epistemológico y político pensar esos vínculos en una institucionalidad que pueda mostrarse afectada, sensible y abierta a mundos siempre tendientes a reinventarse (Castro-Serrano et al., 2020).

Sin embargo, la universidad con su operatividad de la educación superior pública ha experimentado cambios relevantes en su transcurso que parecen difuminarla. Como es sabido, el origen y la expansión de la universidad pública fueron signadas por sus compromisos con la “democratización del conocimiento y la promoción de la equidad social” en la región. Pero, simultáneamente, a partir del último cuarto del siglo xx, debido a las medidas introducidas por los regímenes vigentes, dicha universidad parece olvidar sus pretensiones, hasta el punto de ser percibida en constante declive y, cada vez más, alineada con la concepción neomodernizante de la educación superior.

Claramente, ni la universidad ni la educación pública distan del *modus operandi* del capitalismo tardío en su reciente nomenclatura. Por consiguiente, más que restringir los análisis a su privatización, urge observar las actuaciones del capital en sus tramas¹. Por ejemplo, es primordial desen-

1 Deleuze y Guattari (2002) diagnostican eso como la “situación actual” (p. 465). Luego, revelan que, en la década de 1980, antes de la caída del muro de Berlín y del “triunfo” final del capitalismo, el capital opera tensionado entre *flexibilidad* y *captura*. También expresan que

trañar las coordenadas de los dispositivos oficiales con nudos territoriales y focos de experiencias intersubjetivas provenientes del neoliberalismo, que se aferran a las condiciones político-institucionales de la universidad. De todo esto, el Trabajo Social no escapa.

[20]

Cabe anotar que esos funcionamientos y decisiones decretadas han originado “crisis”, pues aquel tipo de capitalismo neoliberal franquea con estas pretendiendo restaurar cierta “normalidad” para expandir sus propios límites. Es posible ejemplificar tales mutaciones con las transferencias de recursos estatales a las universidades privadas; los reforzamientos de la competencia entre universidades públicas y privadas, al igual que entre investigadorxs a través de fondos concursables; y las intensificaciones de las disparidades sociocognitivas que fomentan comercializaciones de conocimientos, tributarias del desarrollo moderno, lesivas para la educación pública, sin olvidar las utilidades, con ilusoria transparencia, de talentos y recursos en las invenciones de organismos no gubernamentales y *spin-off* académicas; las tercerizaciones de funciones misionales; o las promociones de emprendimientos afines. De ahí que la educación superior pública padezca supuestos letales, comprometedores de su objetivo preferente. Reiterando, el Trabajo Social no está exento de los mentados problemas, pero tampoco ha sido ajeno a interpretar, proponer o cristalizar referentes que los resuelvan.

Por eso, en esta edición de la revista se compilan aportes que posibilitan descifrar los andamiajes universitarios y los modos como en ellos persisten los entramados del Trabajo Social. En concreto, se visualizan dimensiones de la educación superior pública que permiten trascender el estatuto moderno de la idea de universidad en el primer cuarto del siglo XXI y comprender sus resultados, efectos o impactos en América Latina, ya que investigar la noción de universidad —tanto como sus inicios, genealogías y trayectorias asociadas a su vocación pública, junto con sus caracterizaciones de la educación superior— es clave para comprender sus problemas actuales.

su dinámica axiomática va determinando y emprendiendo muchas operaciones en las que se subsumen relaciones e invenciones sociales, que concurren obstruyendo otras formas de vida que sí logran desviar tal lógica neoliberal.

Aquí no se olvida su relevancia histórica como pieza del proyecto moderno ni su inserción en la república latinoamericana. En este tránsito, de universidad medieval a moderna y post-soberana, al parecer, el conflicto permanente es el cierre de posibilidades en la facticidad de la universidad, que produce segregaciones y jerarquizaciones de lenguas, saberes, prácticas y cuerpos (Thayer et al., 2018). Ante ello, tampoco se relega el discurrir la universidad “sin condición” o más allá de toda razón universal (Derrida, 1997). Menos aún el avizorar opciones de universidad heterogénea (Tatián, 2018). Probablemente, esto produzca oportunidades al redefinir pautas socioinstitucionales de universidad², dirigidas a concebir imposibilidades con ella o, incluso, a formar en otros saberes y confluencias (in)disciplinares para reconstituir maneras alternativas de subjetivaciones políticas y epistemológicas.

En esos contextos, estudiantes, docentes, egresadxs, trabajadorxs y gremios han ejercido roles cruciales orientados a preservar el carácter público de la educación superior, así como a cuestionar las responsabilidades de sus administraciones ante las realidades circundantes. Para dilucidar estos itinerarios vitales, el *dossier* se integra con artículos que clarifican la naturaleza, la ubicación, la duración, los alcances y las consecuencias de los problemas que afronta la educación superior pública en la actualidad. En particular, se incluyen síntesis de pesquisas que revelan la necesidad de desnaturalizar los problemas macrosociales en los que se podría concentrar la universidad trascendiendo su razón universal y monolítica moderna. Con base en una alteridad más-allá-de-sí-misma, la formación universitaria debería proyectar a estudiantes, docentes y egresadxs hacia la investigación y la intervención en itinerarios que afiancen sus deberes bioéticos y políticos con quienes se les ha negado su derecho a la educación, sin posibilidad de transformación existencial y no simplemente tecnificada. Esta cuestión suma, y no excluye, disquisiciones respecto a los impactos de tal educación en las vidas de aquellxs que sí recorrieron las sendas universitarias.

Entonces, los artículos de este *dossier* van hilvanando texturas en las que se visibilizan debates alusivos a las fracturas y las permanencias de

2 Véanse Cuella (2018) y Córdoba (2018).

[22]

la educación superior pública en América Latina desde sus inicios, reconociendo distintos movimientos universitarios y precisando sus legados en las reconfiguraciones de las universidades públicas. Analíticamente se contemplan los desenvolvimientos de sus integrantes alrededor de la autonomía universitaria, la financiación integral, la participación vinculante y el sistema de bienestar digno requeridos en las implementaciones de procesos educativos contextualizados, equitativos e inclusivos. Sin duda, estos debates amplían las reflexiones crítico-propositivas concernientes a los ejercicios de docentes, estudiantes, egresados y organismos del Trabajo Social en similares desdoblamientos.

Con ese horizonte, en este número de la revista coexisten análisis e interpretaciones orientadas a potenciar comprensiones en torno a las complejidades de la educación superior pública y sus resonancias en la universidad moderna girando el foco hacia el Trabajo Social. De ahí que los artículos del *dossier* se reúnan en tres ejes. El primer eje, titulado “Filosofía, política y educación en sintonía con el Trabajo Social: repensando las bases universitarias”, contiene escritos que apuntan a reinterpretar los procesos universitarios con elementos críticos que despliegan análisis distantes de la razón convencional, considerando las nociones de alteridad y emotividad. El segundo eje, integra obras que le hacen honor a su rótulo: “Debates primordiales del Trabajo Social sobre reformas regresivas en la educación superior pública”, puesto que en ellas se controvierten tutelajes o financiamientos tendientes a sugerir reconfiguraciones de autonomías y calidades universitarias restaurando los confines democratizantes de la universidad. El tercer eje, denominado “Aperturas, crisis y proyecciones universitarias en el Trabajo Social”, incluye textos con ideas, premisas, aconteceres y urdimbres de nuestra (in)disciplina-profesión, en prismas que visibilizan miradas, voces y escuchas, con epistemes decoloniales, metódicas, comunitarias y acciones políticas militantes en los devenires universitarios. Veamos.

Primer eje. Filosofía, política y educación en sintonía con el Trabajo Social: repensando las bases universitarias

En el primer artículo, “Exigencia alteritaria y extensión universitaria”, Daniel Carlos Berisso resignifica las categorías “exigencia”, en

función de la alteridad, y “extensión”, a la luz del vínculo universidad-comunidad, ubicando esta última como un *alter* de la universidad. Analiza postulados filosóficos occidentales acerca del tema hasta exponer su planteamiento dialógico de corte levinasiano. Con ello, interpreta ampliaciones, tensiones y paradojas de conceptos referidos a la educación universitaria, permitiéndole lograr su objetivo de pensar la exigencia y la extensión en diálogos de saberes inclusivos.

[23]

En el segundo artículo, “Seguir pensando la educación desde la propuesta de Emmanuel Lévinas”, Diana Melisa Paredes Oviedo reflexiona en torno a la educación retomando los razonamientos de Emmanuel Lévinas relativos a la conexión alteridad-aprendizaje. Admite que este filósofo potenció debates fenomenológicos en cuanto a la “enseñanza” con acento en la relación “maestro-aprendiz”, sin producir una teoría educativa en sentido estricto. Con base en su análisis, la autora propone responder a otra educación sustentada en la humanización de lxs sujetos mediante la asunción de la alteridad y la multiplicidad, junto a la defensa de la heteronomía teniendo en cuenta la vulnerabilidad y el sufrimiento de los otros.

En el tercer artículo, “Movilización social y democracia. Un acercamiento a las emociones en el estallido social en Colombia”, Ivonne Patricia León y Julio Quiñones analizan los rasgos básicos de las movilizaciones y las protestas sucedidas en Colombia, distinguiendo las crisis políticas que ocasionaron los estallidos sociales de 2019 y 2021, en los que se manifestaron emociones tristes dadas las reformas y las respuestas coercitivas implantadas por los gobiernos —verbigracia, violación de derechos humanos o estigmatización de violencia con acciones violentas y estigmatizantes— ante los reclamos sociales. Advierten que rastrear las emociones como elementos que entrelazan y construyen identidad facilita identificar la significativa incidencia de la emotividad y diferenciar emociones susceptibles de utilizar en la política pública a favor de la igualdad, el respeto y la justicia, sin olvidar la relevancia de las emociones en los planos educativos.

Segundo eje. Debates primordiales del Trabajo Social sobre reformas regresivas en la educación superior pública

[24]

En el cuarto artículo, “Impactos financieros en el sistema universitario estatal colombiano por la financiación adicional en el periodo 2019-2023”, Natalia Mesa Cardona, Ramón Javier Mesa Callejas y Jair Albeiro Osorio Agudelo evalúan estos impactos dada la financiación adicional (derivada de los aportes adicionales al IPC, el Saneamiento de Pasivos, los Planes de Fomento a la Calidad, los Excedentes de Cooperativas y el Plan Integral de Cobertura) efectuada a las universidades integrantes del Sistema Universitario Estatal (SUE) de 2019 a 2023. Subrayan la contribución de esta financiación a la disminución del problema financiero de esas universidades sopesando su liquidez, endeudamiento y rentabilidad; e indican que los resultados financieros de las universidades han mejorado, pero que el déficit estructural continúa, lo cual vuelve urgente reformar la política de financiamiento de la educación superior pública para resolverlo y construir una política pública que contemple las necesidades “reales” de financiamiento de las universidades y un modelo de asignación de recursos a la base presupuestal.

En el quinto artículo, “Reformas en la universidad colombiana: debates entre la autonomía y la calidad educativa”, Álvaro Acevedo Tarazona y Natalia Agudelo Castañeda exponen un análisis sociohistórico de las tensiones entre autonomía, calidad académica y democracia en la educación superior pública de Colombia, destacando la influencia de la Reforma de Córdoba (1918). Estudian significados, normas, devenires y aplicaciones de dichos principios en las universidades colombianas mostrando sus rasgos básicos. Con este encuadre, cuestionan los efectos de las reformas regresivas instauradas desde 1992 en el país resaltando las movilizaciones de docentes y estudiantes como elemento crucial para enfrentarlas al tiempo que visibilizan los problemas estructurales del sistema educativo y promueven la inclusión en la educación universitaria.

En el sexto artículo, “Educación superior y desigualdad educativa en Chile: experiencias de participación de estudiantes tutores pares”, Camila Véliz Bustamante y Oscar Navarrete Avaria refieren los resultados de su estudio exploratorio-descriptivo acerca de las experiencias significativas obtenidas por estudiantes tutores en programas de tu-

torías entre pares como alternativa para favorecer la permanencia de estudiantes que cursan su primer año de universidad. Al enfrentar la creciente desigualdad educativa chilena, destacan estrategias activadas con justicia social; acompañamientos como espacios de reconocimientos socioacadémicos; horizontalidad y familiarización como atributos clave de esas tutorías; tanto como estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperación entre pares, desarrollo de habilidades sociales, bienestar socioemocional y generación de redes socioinstitucionales.

[25]

Tercer eje. Aperturas, crisis y proyecciones universitarias en el Trabajo Social

En el séptimo artículo, “Análisis del Aprendizaje-Servicio en el Trabajo Social comunitario como motor de transformación y justicia social promovido en el Sahara marroquí (2014-2018)”, María Antonia Buenaventura-Rubio y Lorena Valencia-Gálvez estudian los fondos y las formas en las que el Aprendizaje-Servicio (ApS), la Educación para el Desarrollo (EpD) y el Trabajo Social comunitario mutan educación mercantilizada por educación pública, integral, accesible y con justicia al ejecutar el proyecto “Els somriures dels casals”. En este proceso se fortifica el rol de lxs estudiantes como agentes de cambio para contribuir al bienestar social y al afianzamiento del vínculo universidad-sociedad. La etnografía expuesta permite comprender la repercusión del proceso en el desarrollo, la conciencia crítica, la responsabilidad social y la revalorización comunitaria de lxs estudiantes.

En el octavo artículo, “Amarronar la universidad. Apuntes desde Trabajo Social”, María Eugenia Hermida y Paula Meschini esbozan una genealogía de las disposiciones públicas universitarias establecidas en Argentina destacando los aportes de los movimientos reformistas a la consolidación de la universidad pública junto a la gestación del Trabajo Social. A la par, cuestionan el carácter y el funcionamiento racista de tal universidad, lo cual les facilita plantear reflexiones críticas frente a la tensión (des)colonial del saber y trazar una propuesta situada de universidad *sudaka*; entretejen las categorías *marrón*, *negro* y *sudaka* como elementos epistémicos; y continúan involucrando al Trabajo Social en

ella para confrontar sus lógicas y prácticas blanco-céntricas, así como para reinventarla en pro de la igualdad.

[26]

En el noveno artículo, “Militancia política de estudiantes, docentes y profesionales de Trabajo Social: contribuciones sociopolíticas, educativas y disciplinares”, Maritza Charry Higuera expone los resultados de la investigación etnográfica desplegada de 2019 a 2024 con seis generaciones de Trabajo Social ubicadas en Cali, Colombia, y Madrid, España, para robustecer la reestructuración de las historias del Trabajo Social recurriendo a rescates de sus memorias colectivas, militantes e identitarias disciplinares. Así, concatena la acción colectiva como una dimensión central al profesionalizar, institucionalizar y reconfigurar la historia y la identidad del Trabajo Social. Resalta la narración experiencial como herramienta en las recuperaciones de esas memorias que son plausibles de incorporar en las historias dirigidas a reconocer una identidad colectiva transcontinental ligada a un proyecto político-profesional del Trabajo Social que dista de ser siempre conservador.

En este número de la revista, se intercala material de la obra *Recopilaciones*, del artista Claudio Caiozzi Ortuzar conocido regionalmente como “Caiozzama”, con piezas gráficas similares. Asimismo, se transcriben las entrevistas realizadas al profesor Juan Manuel Latorre Carvajal y a la profesora Paula Meschini, en las cuales se abordan sus devenires con énfasis en los procesos que han promovido para fortalecer los lazos del Trabajo Social con las dinámicas por la defensa de la educación superior en términos (in)disciplinares y profesionales. Igualmente, se integran cuatro reseñas. En la primera, Roxana Zuleta Bravo resume el texto *Apuntes sobre el Territorio. Experiencias de Intervención Comunitaria desde el Trabajo Social*, editado por Mauricio Sánchez Aliaga y Rosa Villaroel Valdés. En la segunda, Carmen Lamilla Almuna sintetiza el libro *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile*, de Milton Contreras y Karla González. En la tercera, Joseph Vincent Castillo Niño recapitula el libro *Antonio Gramsci y el Trabajo Social. Elementos para un diálogo pendiente* editado por Damián Pachón Soto. En la cuarta, Maira Judith Contreras Santos condensa las *Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. Edição comemorativa trilingue. 25 anos das diretrizes curriculares da abeps*, editadas por la Asociación Brasileña de Enseñanza e Inves-

tigación en Trabajo social .(ABEPSS). También, se incluye el documento histórico “García Vega Alfredo Gabriel”, publicado en el blog *Memoria viva* el 5 de junio de 2025. A su vez, se presenta un conjunto de eventos relacionados con el Trabajo Social.

A grandes rasgos, es posible afirmar que se alcanzó el propósito previsto en la convocatoria, puesto que se congregaron valiosos aportes orientados a robustecer los acumulados de Trabajo Social y de otros dominios científicos. Esperamos, entonces, sus interpretaciones crítico-propositivas alrededor de sus contenidos.

[27]

Referencias

- Castro-Serrano, B., Ceruti Mahn, C., y Fernández Ramírez, C. (2020). Desterritorialización e intervención social cartográfica: otros saberes, otra institucionalidad... ¿y entonces, la Universidad? En B. Castro-Serrano, A. Cea y N. Arellano-Escudero (Eds.), *Materiales (de)Construcción. Crítica, Neoliberalismo e Intervención Social* (pp. 182-219). Nadar Ediciones.
- Córdoba, L. (2018). Entrevista con Horacio González: Para pensar imposibilidades puede estar la universidad. *ConCiencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 1(especial), 111-121. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/20220>
- Cuella, S. (2018). Entrevista con Diego Tatián. La Reforma Universitaria de 1918 como reserva democrática contra el neoliberalismo académico. *ConCiencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 1(especial), 122-131. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/20221>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad. En *Cómo no hablar: Y otros textos* (pp. 117-138). Proyecto A Ediciones.
- Derrida, J. (2010). *Universidad sin condición*. Trotta.
- Tatián, D. (2018). La invención y la herencia. Variaciones sobre la idea de autonomía. En W. Thayer, E. Collingwood-Selby, M. L. Estupiñán Serrano y R. Rodríguez Freire (Eds.), *La Universidad (im)posible* (pp. 25-35). Macul.
- Thayer, W., Collingwood-Selby, E., Estupiñán Serrano, M. L., y Rodríguez Freire, R. (2018). *La Universidad (im)posible*. Macul.



ARTÍCULOS / *DOSSIER*



► Obra: Centro Cultural Gabriela Mistral
Autor: Claudio Caiozzi Ortuzar - Caiozzama
Ubicación: Santiago de Chile, Chile

Eje 1. Filosofía, política y educación en sintonía con el Trabajo Social: repensando las bases universitarias

DOI: [10.15446/TS.V28N1.117981](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117981)

Exigencia alteritaria y extensión universitaria

Alteritarian Demand and University Outreach

[31]

Exigência alteritária e extensão universitária

Daniel Carlos Berisso*

Universidad de Buenos Aires



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Berisso, D.C. (2025). Exigencia alteritaria y extensión universitaria. *Trabajo Social*, 28(1), 31-52. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117981>

Recibido: 10 de diciembre de 2024

Aceptado: 30 de marzo de 2025

Artículo de investigación

* beridani@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9959-7593>

Resumen

Este trabajo se sitúa en la órbita conceptual de la demanda y la entrega. Por un lado, interroga el sentido de esa problemática virtud pedagógica que, generalmente, alude a un reclamo implícito presente en toda educación rigurosa y que recibe el nombre de “exigencia”. Por otro lado, se considera una dimensión que, aunque parece orientarse en dirección contraria, complementa el marco esperado de la función docente: el acto de darse o tender un puente entre la mismidad pensante y la exterioridad interpelante de un otro. Este sentido se proyecta a partir del concepto de “extensión”, entendido como articulación entre los estudios superiores y la alteridad de los entornos populares. A partir de las categorías de “exigencia” y “extensión”, se analizan las paradojas, las tensiones y las ampliaciones que pueden suscitar estos conceptos, de acuerdo con la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas.

Palabras clave: Alteridad; Autonomía; Donación; Exigencia; Extensión; Totalidad.

Abstract

This work is situated within the conceptual orbit of demand and self-giving. On the one hand, it questions the meaning of this problematic pedagogical virtue, which generally alludes to a claim implicit in any rigorous education and is called “demand” On the other hand, it considers a dimension that seems to point in the opposite direction, but that completes the picture of what is expected of the teacher’s role: the act of giving oneself or of building a bridge between thinking selfhood and the challenging exteriority of the Other. This meaning is projected from the concept of “outreach,” understood as an articulation between higher education and the otherness of popular environments. Based on these categories of “demand” and “outreach,” this paper analyzes the paradoxes, tensions, and expansions that these concepts can evoke, in accordance with Emmanuel Levinas’s ethics of alterity.

Keywords: Alterity; Autonomy; Donation; Demand; Outreach; Totality.

Resumo

Este trabalho está situado na órbita conceitual da demanda e a entrega. Por um lado, questiona o significado daquela virtude pedagógica problemática que, geralmente, alude a uma reivindicação implícita de toda educação rigorosa e é chamada de “demanda”. Por outro lado, considera-se uma dimensão que parece ir no sentido contrário, mas que completa o quadro do que se espera da função docente: doar-se ou construir uma ponte entre o seu eu pensante e a exterioridade interpelante de um outro. Este último sentido é projetado a partir do conceito de “extensão” que articula os estudos superiores com a alteridade dos ambientes populares. A partir destas categorias de “exigência” e “extensão”, procedemos à análise dos paradoxos, tensões e extensões que estes conceitos podem suscitar, de acordo com a ética da alteridade de Emmanuel Levinas.

Palavras-chave: Alteridade; Autonomia; Demanda; Doação; Extensão; Totalidade.

Introducción

[34]

La palabra *universidad* proviene del latín “universitas”, que significa “totalidad”, dato conocido y poco significativo, tal vez, si la filosofía que se hubiera elegido para vincular a la educación —tanto en general, como en su nivel más alto— no fuera la de Emmanuel Lévinas. En efecto, la aparente inocencia de una categoría, usada en el Medioevo para aludir al conjunto de maestros y discípulos: “universitas magistrorum et scholarium”, no genera ruido alguno en el contexto de una cultura occidental que, por encima de la ética, eleva la ontología y sus fundamentos universales. Más allá de que la denominación del caso describa un término de apariencia cuantitativa, no se puede obviar que apunta a una corporación que congrega lo más distinguido en el campo del saber y, más aún, si nos atenemos al contexto medieval, en el de la espiritualidad. Esta consideración, que no parece distar mucho de la que actualmente se tiene, no disimula, ante la proliferación de casas de estudios superiores, el hecho de que se perciban desniveles en cuanto a la calidad de la formación universitaria. Son muchos los criterios para elaborar *rankings* u órdenes de mérito personal o institucional, pero hay un clásico indicador usado para distinguir —no solo en el marco de la educación universitaria, por supuesto— aquellas ofertas que se destacan sobre otras. Me refiero al criterio de la exigencia. Y este parámetro —de fuerte pregnancia en el sentido común— debe ser tenido en cuenta, más allá de que haya escuelas o docentes que enseñan poco y exigen mucho.

La anticipada controversia de estas caracterizaciones con los planteamientos de Lévinas radica en el modo que tiene el filósofo lituano de posicionarse frente a nuestros dos significantes destacados: la totalidad y la exigencia. El primero de ellos, que identificamos con la categoría “universitas”, es interpelado desde una ética basada en su opuesto: la prioridad del otro como “exterioridad” o manifestación de lo infinito (Lévinas, 2002). El segundo —la exigencia—, al contrario de lo que se espera en el nivel del vínculo pedagógico, según Lévinas, proviene de la alteridad —del extranjero o del recién llegado a un mundo preexistente— y no del ego magisterial de quien está al frente de una clase, como adulto representante de dicho mundo¹.

1 Debe considerarse que el recurso al concepto de “alteridad” de Lévinas, en el presente artículo, se haya ligeramente alterado, en función de su ubicación en el espectro cultural y

La plasticidad que se deriva de la aplicación de conceptos tales como “exterioridad interpelante” en el marco estrictamente pedagógico se inspira, en este caso, en planteos de autores como Carlos Cullen (1997, 2009), cuando se refiere a los “obstáculos éticos” de la educación, o al “lugar de la ética en la formación docente” (2009). También resultan un insumo de principal importancia, para el desarrollo de las presentes reflexiones, los aportes de Fernando Bárcena y Joan Melich (2000), especialmente para la construcción, con base en la idea levinasiana de “alteridad”, del concepto de “hospitalidad educativa”, tal como es presentado por estos autores. En general, me aparto de la perspectiva exclusiva del cara-a-cara y de la comprensión de la ética como momento previo y separado de la política. Se trata aquí, más bien, de la proyección de ese momento nouménico de la transparencia del rostro, a relaciones más bien ético-políticas como lo son la dicotomía civilización-barbarie, o la tensión que se establece entre la universidad y su entorno constituido por los sectores populares.

[35]

En este trabajo, por lo tanto, se problematiza y resignifica el concepto de “exigencia” a partir del cara-a-cara de la relación pedagógica y, por otro lado, se procura iluminar la sintonía ético-política con la alteridad en el contexto de la relación de la universidad con un *alter* significativo: la comunidad. En el nivel de los altos estudios, el concepto de exposición o “escucha”, en el sentido levinasiano, es aquí visualizado con base a la referencia a una función usualmente ubicada en un pedestal menos destacado en la escala del saber: la extensión universitaria². No obstante, en lo que refiere puntualmente al presente texto, debo aclarar que no se profundiza sobre dicha situación estructural, ni sobre las estrategias universitarias en torno a la extensión. Esto último ameritaría

educativo, hecho que supone una ampliación de la categoría que remueve a la misma del uso canónico que se desprende de la obra del citado autor.

- 2 Con respecto a esta caracterización de “menos destacado”, es apropiado remitir a los planteamientos actuales que denuncian de algún modo la tendencia histórica a considerar que, dentro de las tres funciones básicas de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión, esta última no cuenta con efectivo reconocimiento (Asprella, 2022; Gadotti, 2020; Petz, 2023). Estas consideraciones conducen a un replanteo de la universidad de cara a la integralidad de sus prácticas, al diálogo equilibrado y participativo entre ellas y con la sociedad, y a la propuesta de políticas públicas activas tendientes a la curricularización de las actividades de extensión (Asprella, 2022; Petz y Faierman, 2021).

[36]

sumar más fuentes técnicas y especializadas al respecto, con sus respectivos léxicos de cuño institucional, político o sociológico. El presente es un escrito eminentemente filosófico donde se ponen —conceptual y creativamente— en contacto categorías tales como “autonomía”, “heteronomía”, “exigencia” y “extensión”, desde el primado de una ética de la alteridad. De ahí se derivan algunas vacancias del orden terminológico más usual en política universitaria, y de ahí también el predominio de fuentes filosóficas pertinentes para este caso, como lo son Kant, por el lado de la autonomía, y Lévinas, por el de una heteronomía al servicio del otro. Trataré en lo sucesivo de desarrollar algunas ideas en ambas direcciones, recurriendo a la forma diferenciada en que se revela el contrapunto entre las nociones de autonomía y heteronomía en los planteos éticos de Kant y Lévinas.

Exigencia y alteridad

Partamos, entonces, de esa expresión que suele usarse para indicar una formación muy selecta, de esas que no son para cualquiera, sino solo para quienes pueden soportarlas y adecuarse a su rigor: el adjetivo de “exigente”. Debe admitirse que, en mayor o menor medida, la exigencia es una condición natural de toda educación y se expresa como un poder que asume el yo docente, que se dirige hacia la alteridad —el educando— a través de la demanda del cumplimiento de un plan de estudios y del correspondiente control y seguimiento de su trabajo. Es decir, el hecho de que el “bastón de mando” esté siempre, de algún modo, en manos del docente determina que la educación, por simétrica que uno quiera representársela, se eleva siempre desde un trasfondo asimétrico. Es decir, si bien el progresismo pedagógico nos ha revelado que no somos receptores pasivos, esto es, que construimos conocimiento con quien nos enseña —dimensión horizontal o dialógica—, hay un saber ya construido en el pasado que autoriza al enseñante de ese saber —dimensión vertical de la transmisión— a exigir atención, disciplina en la escucha y el debido cumplimiento de cierta rutina de ejercicios y lecturas.

El hecho de que la exigencia, en educación, se exprese en una dirección que va del educador al educando determina —*prima facie*— el primado de una orientación egológica, es decir, de una lógica donde el

ego pone la norma para que *alter* la cumpla. Es obvio que puede haber excepciones, escuelas donde las normas las ponen los alumnos o los padres; pero acá estamos presentando un criterio modélico de lo que se supone caracteriza *a priori* una práctica educativa razonable: la demanda va del yo (docente) al otro (alumno/a).

Ahora bien, si la demanda va del yo al otro, ¿cómo podríamos hablar de una pedagogía de la alteridad? Pareciera que el reclamo de toda pedagogía exigente es que el otro deba adaptarse a los requerimientos del yo-docente. Entonces, ¿por qué no hablar de una pedagogía de la mis-midad, en la cual el otro tiene que aprender a ser como manda el ego, que es la cara autorizada del sistema? En contraste, vayamos a ejemplos que nos sacan de la relación pedagógica y nos trasladan a situaciones cotidianas donde se juega la proximidad y cierto sentido común ante la demanda del otro en términos distintos de la situación educativa.

Es natural que el hambriento demande comida y que el enfermo demande salud. Ante este tipo de carencias y otras del mismo calibre que asedian al *pauper* —la viuda, el huérfano y el extranjero al decir de Lévinas (2002)—, es natural que la ética de la alteridad abogue por la sintonía de la escucha con esas interpelaciones de la otredad que de algún modo estarían “exigiendo” al yo. Sin embargo, la falta de formación no necesariamente es como la carencia de pan, de salud o de trabajo. El déficit educativo es tal que lo más común es que quien más necesite educación, por su misma condición de precariedad, no la demande o se conforme con un mínimo. Y también es común que aquellos que viven en condiciones miserables reclamen algún tipo de educación que los ayude a ascender socialmente. Sin embargo, a menudo no exigen una educación que les ayude a tomar conciencia de por qué están así como están; como diría Paulo Freire (2010): que les provea un saber acerca de cuál es el orden social que dificulta o entorpece sus exigencias y elecciones.

La paradoja de la elección en educación es clara: para que alguien tenga el poder de elegir qué tipo de educación quiere, una previa educación debería estar ya haciendo efecto sobre su capacidad de reclamar o de exigir. Por lo tanto, ¿estaríamos con esta paradoja negando la prioridad de la alteridad en educación? ¿Estaríamos afirmando que, en educación, el primado que sostiene Lévinas en materia de ética debe ceder

[37]

[38]

ante la prioridad de un yo docente que debe imponerse ante las demandas de los alumnos? Pareciera que la inversión de la dirección egológica que sostiene Lévinas en su ética —la exigencia que va del otro hacia el yo— es intransferible a la relación pedagógica, donde predominaría el mandato del yo sobre la demanda del otro³.

Hay que insistir en que, según los planteos del filósofo lituano, la exigencia fundamental no parte del yo sino de la alteridad. Esto significa que si el yo incumple con la escucha de esa demanda estaría abandonando al otro a su suerte. Ahora bien, en educación, abandonar parece ser lo contrario: someterse a la demanda del educando, no tomar la iniciativa en la exigencia, o bien ejercitar algo así como una suerte de *laissez faire*. Ante esta aparente contradicción, considero que la exigencia educativa del *ego* educador, por lo tanto, es aquella que rige en el plano de la intervención pedagógica, como respuesta a una demanda más originaria: la interpelación proveniente del otro en un nivel ético-performativo básico de las razones de educar (Berisso, 2015). Esto no significa que se anule la interacción o la dialógica; muy por el contrario. A propósito, Gadotti (2020) cuenta que, en un principio, la extensión universitaria fue pensada en una sola dirección: desde la academia a las poblaciones de trabajadores. Esto dio lugar a que Paulo Freire propusiera, según su vocación dialógica, sustituir el concepto de “extensión” por el de “comunicación” (Freire, 1969). El primero de los términos parecía llevar implícito el “bancarismo” —educación unidireccional y autoritaria, según Freire (2010)— del extensionismo asistencialista. No obstante, según nuestro análisis no se considera asistencialista la exigencia levinasiana, sino guardiana de la alteridad, justo en esa dimensión en la que la alteridad parece estar cooptada por la lógica del autoabandono (Gadamer, 2000) ante las tecnologías de un supremo *Ego*: el poder sin rostro del sistema-mundo capitalista. En resumidas cuentas: educar *para* otro no riñe con construir conocimiento *con* otros. Ambos principios se complementan y cofundamentan. La afirmación de Gadamer, que constituye el título de una de sus últimas conferencias: “educar es educarse”

3 Para clarificar algo más esta alusión al carácter —*prima facie*— paradójal de la aplicación de la ética de Lévinas al contexto educativo, consúltense en esta línea de análisis el capítulo 7 del libro de mi autoría *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015, p. 91).

(2000), se podría interpretar como que nos educamos en la interacción, en la conversación con nosotros mismos y con los demás. Según esta consideración dialogal, la extensión universitaria podría ser entendida efectivamente como “comunicación”. No obstante, el “educar es educarse”, de Gadamer, y el “dar es darse”, que plantea Mèlich (2014) en su aplicación de Lévinas al contexto educativo, se necesitan mutuamente. Educarse en el sentido de educarnos *con* otros comprende también el *ethos* levinasiano de un darse: un educar *para* otros.

[39]

Puntualicemos algo más este último asunto. En toda educación hay un aprender con el otro, pero también hay un “brindarse” (Mèlich, 2014), digamos con Lévinas: un ser-para-otro (2002, 2001). No obstante, lo que deberíamos dilucidar es en qué consistiría ese “ser-para-otro”, dado que ha quedado claro que no se corresponde con meras demandas explícitas del otro, del tipo “tengo sed” o “tengo hambre”. En el caso del estudio, solo tiene la autoexigencia de esforzarse en estudiar alguien que ya ha sido educado —y de algún modo encaminado— desde la presión familiar y escolar. La exigencia originaria pareciera ser la del polo educador.

En *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015), hemos abordado esta relación acerca de si lo primero es la demanda del yo educador que “educa” la demanda del otro, o si la prioridad la tiene la demanda del otro, en los términos planteados por Lévinas. La conclusión alcanzada es que la exigencia docente siempre es la respuesta a una demanda implícita del polo *alter* —*désir methaphysic*, según Lévinas— que exige ser honrado/a en su alteridad, aún más allá de lo que el sistema o los avatares biográficos hayan hecho explícitamente o estén por hacer de su persona. Para decirlo con mayor sencillez: se trata de entrever las exigencias implícitas de la alteridad, más allá de lo que la alteridad de hecho pueda estar explícitamente demandando. En suma: se procura leer las exigencias propias de la alteridad —contrafácticamente— más allá de las demandas del otro o de la otra de hecho.

Que no hay que quedarse con la exigencia del otro fáctico puede incluso considerarse una verdad de perogrullo; de lo contrario, caeríamos en una suerte de “sí fácil”, educativamente inconducente. El tema es cómo fundamentar el “no difícil” al otro —es decir, el límite— y justificar que se lo está haciendo para-el-otro, es decir, bajo la guía de una demanda alteritaria implícita.

Partamos de un uso levinasiano fundamental. La metafísica, desde los griegos hasta el idealismo alemán —de Jonia a Jena o de Tales a Hegel— ha sido definida como “el estudio del ente en tanto ente y de las características que como tal le son propias” (Aristóteles, *Metafísica*, Libro IV). Esto significa que no se trata del conocimiento de un ente empírico, cualquiera sea, sino de la condición que sirve de fundamento del ente en general. No descubrimos nada nuevo al decir que la ontología —en tanto metafísica— es el estudio del ser. La ética, en cambio, según Lévinas, es anterior a la ontología y consiste en la percepción responsable del otro en tanto otro. Nótese que, en paralelo con la definición de “metafísica”, no se está hablando ahora de un otro empírico como podrían ser: la maestra, el estudiante, la directora, etc. Se trata “del otro en tanto otro”. El que aquí se haya partido de la relación cara-a-cara, entre un “yo-docente” frente a un “otro-alumno/a”, no es más que un punto de partida fenomenológico que, para iluminar nuestra responsabilidad ética como docentes, requiere que nos ubiquemos imaginativamente en el lugar del *ego* educador. El otro, entonces, es siempre el que viene a mí como “extranjero”, el nuevo o recién llegado a mi curso. Ahora bien, queda claro que no estamos hablando de una presencia empírica —psicofísica— al modo de la facticidad puntual del sentido común o positiva de las ciencias naturales.

En una entrevista publicada en *Ética e infinito*, Lévinas se refiere al rostro como manifestación “visible” de la presencia del otro: “(...) puede estar dominada por la percepción, pero no se reduce a ella” (Lévinas, 1991, p. 79). La noción de “irreductibilidad del otro” muestra que el otro no está emplazado en un espacio y un tiempo homogéneos, que es singular y siempre más que cualquier sistema o totalidad que quiera rebajarlo a categorías funcionales tales como “individuo”, “consumidor”, “profesional”, “recurso humano”, “capital humano”, etc. El docente que escucha el reclamo de la alteridad que late en el educando, más allá de su presencia fáctica, debería estimular su indocilidad crítica, su curiosidad filosófica, su creatividad artística, más allá de las necesidades autoafirmativas de todo sistema. Debería combatir esos “síndromes de Estocolmo” donde la víctima —tal como observaba Fanon— se mira a sí misma a través de los ojos del victimario. Y hay un plano en el cual la

alteridad fáctica debería ser especialmente acotada —tomando la expresión de Jaume Trilla (1992) — con oportuna “beligerancia”: allí donde el otro de carne y hueso, con su agresión o su negacionismo, reduce o minimiza a un tercero: ese otro del otro⁴, que a menudo no está, aunque deba considerarse siempre presente en toda clase. Con esto último me refiero a esa alteridad, irreductible totalmente a un sujeto empírico determinado, que encarna, no obstante, en los sujetos racializados, los masacrados, la mujer golpeada, el manifestante apaleado, el desaparecido y, en general, en toda víctima de la lógica terrorista del poder.

[41]

Sostener que la educación es para otro puede sonar a lugar común. Lo que acá tratamos de hacer es distinguir dos modos de dar clase, en función del sentido y de la forma que asume en cada caso la exigencia. Se puede dar para la mera incorporación técnica a la maquinaria de lo mismo —de la mismidad—, o dar para el cuidado de sí y del otro, bajo la dirección de una pedagogía de la alteridad. Con esto último no se descuida la formación técnico-científica, y a la vez se cuida, fundamentalmente, esa dimensión irreductible de la otredad que se resiste a ser convertida en “un ladrillo más en la pared”, que no deja de reclamar distinción ética y rebeldía estética, ante el afán asimilacionista de toda totalidad sistémica.

Por un lado, entonces, está lo que llamamos “exigencia sistémica” —exigencia sin rostro— y, por el otro, lo que denominamos “exigencia alteritaria” o “exigencia ético-crítica” (Berisso, 2015, p. 94). En la primera se “alimenta” al otro para incorporarlo a sus filas —al tiempo cronometrado de la productividad— de acuerdo con las necesidades de la totalidad que, en el sistema capitalista, asume la forma de “sociedad de mercado”. Se nos exige amoldarnos, emplazarnos de acuerdo con tecnologías del yo muy precisas que a menudo excluyen la historicidad, la reflexión, la solidaridad y, en consecuencia, con ellas se desestima el aporte fundamental de la filosofía y de las ciencias sociales críticas. Considero que la

4 Con respecto a esta expresión “el otro del otro”, Lévinas, en el prólogo de *Difícil libertad*, afirma: “(...) El hambre del otro —ya sea apetito carnal o hambre de pan— es sagrado; solo el hambre de un tercero pone límites a ese derecho” (Lévinas, 2005, p. 84). Con esta distinción, hace referencia a la irreductibilidad del Otro (con mayúsculas) como alteridad trascendente que actúa como principio de distribución y justicia, capaz de poner límite a la alteridad fáctica de un sujeto de reclamo que, de hecho, puede estar siendo injusta.

[42]

otra opción, la de la exigencia ético-crítica —que parte del primado de la alteridad— sale del programa puramente profesionalista, apuntando a la formación de profesionales calificados, pero además sensibles, social y políticamente, tanto en el radio de su comunidad como en el de la dialógica pluritópica que desafía al pensamiento único globalizado⁵.

La circulación de la palabra que consiste en el “dar la palabra” a quien aprende para que demuestre lo aprendido describe la lógica del concepto clásico de exigencia, donde esta funciona como demanda del docente, en función de optimizar el rendimiento del aprendiz, para que este pueda cumplir con mayor eficacia una función del sistema. Una exigencia para-el-otro, en cambio, no parte del reclamo del yo docente en aras de comprobar la atención a su clase, sino que parte de un nivel más profundo donde es la alteridad la que exige atención en primer término. La respuesta, entonces, la da el docente, procurando brindarle al otro no solo un conocimiento que lo vuelva operante dentro de un orden dado, sino produciendo espacios que hagan posible la crítica a todo orden, esto es, la resistencia inteligente (Cullen, 2009). De ahí que el carácter donativo de la exigencia alteritaria no apunte a “dar la palabra” por parte del educador, sino, fundamentalmente, a generar las condiciones para la toma de la palabra por parte de quienes estudian.

La apuesta por la formación crítica, en general, y de la educación universitaria, en especial, es un principio ya presente en los escritos pedagógicos de Kant y, sobre todo, en el célebre tratado *El conflicto de las facultades* (1992). De todos modos, hay sobradas diferencias entre los planteos críticos del filósofo alemán y lo que se viene sosteniendo hasta aquí con la noción de “exigencia alteritaria”. En la divulgada obra kantiana la función crítica recae únicamente en la Facultad de Filosofía, correspondiéndole al filósofo el velar por la autonomía de la razón, frente a la tendencia del poder político a intervenir en favor de intereses sectoriales (Kant, 1992). En la misma línea, en sus escritos pedagógicos,

5 La exigencia podría ser considerada como algo que viene “después” de la escucha de la clase del maestro, es decir, como un momento en el cual el educador “exige” la palabra del educando, bajo la expectativa de que este último responda, es decir, repita —de memoria o con sus palabras— el conocimiento aprendido. La mayor o menor exigencia, en este caso, es el requisito de mayor o menor complejidad o exactitud que el o la docente pide de su alumnado.

Kant la emprende contra los padres y los príncipes⁶. Lo hace desde la perspectiva de un ser racional, y por lo tanto autónomo, capaz de sustraernos de las inclinaciones y demás motivaciones particulares, elevando al ser humano de su ciudadela egoísta, merced a la guía del sujeto trascendental. Esta divisa de “autonomía de la razón” es, no obstante, demasiado egológica, demasiado basada en la soberanía racional de un *yo* inmovible ante la vulnerabilidad del otro.

[43]

Alteridad y extensión

En línea con la influencia del principio de autonomía en el contexto de las universidades latinoamericanas, y siguiendo la transformación producida por la secularización europea en el siglo XVIII, Walter Mig-nolo (2009, 2014) analiza la sustitución de la universidad medieval-renacentista por un modelo fundado en la ciencia y en la filosofía no religiosa. Se trata de la puesta en práctica de ideales tales como los de Humboldt o los de Kant, que desplazaron las metas y el formato de las antiguas casas de estudios. Puede observarse la proyección de dos modelos contrapuestos en tierras americanas: uno más bien medievalista o colonial, para el cual la lucha por la conquista del territorio se apoyaba en la evangelización colonial, y otro más potable al orden poscolonial —o neocolonial—, aquel cuya cruzada modernizadora se orientó de lleno de acuerdo con el programa, difundido por Domingo F. Sarmiento (2011), de civilización versus barbarie⁷.

El relato de la barbarie se construye a partir del nativo que es considerado como foráneo con respecto a la Cultura y la Educación —con mayúsculas—, aquellas que arriban con los barcos desde el Atlántico

6 “Ni unos, ni otros se ponen como fin un mejor mundo (*Weltbeste*), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para lo cual tiene disposiciones” (Kant, 2003, p. 9).

7 Con respecto a la contradicción entre civilización y barbarie, es notorio el parentesco de esta dicotomía con ese contraste que se observa en la ética de Lévinas, entre la totalidad —o mis-midad— y aquella provocación que asoma a partir de categorías tales como “exterioridad” o “alteridad radical”. En consecuencia, el carácter de “extraño”, que Lévinas asigna al otro en tanto otro, en América le corresponde ya no al posible agresor que viene del exterior empírico. Ahora se manifiesta en el rostro de individuos pertenecientes a aquellos pueblos “de adentro” del llamado “nuevo mundo”, preexistentes a la conquista. No estamos, pues, ante el peligro de hordas invasoras de Estados u ordenamientos ya instituidos, como sucede en el Imperio Romano en el siglo V, ni ante la polis griega azotada por los *barbaroi* del imperio persa.

[44]

Norte. Sarmiento, ya desde sus escritos en el diario *El Progreso* de Chile (1845), como en su célebre *Facundo* del mismo año, hace de la mencionada alternativa civilización-barbarie el eje de su pensamiento filosófico y político. Sin embargo, la filosofía de Sarmiento va virando desde una óptica más bien culturalista en la publicación de 1845, hacia una posición más bien biologicista en *Conflicto y armonía de las razas en América*, trabajo de los años ochenta del XIX. Esta última deriva de su producción revive un Sarmiento positivista, más precisamente spenceriano. Si la ideología del *Facundo* tiene más que ver con la época de la llamada “anarquía”, esto es, la de la contienda interna entre federales y unitarios, la trama de *Conflicto y armonía de las razas en América* es la propia de un momento donde los sectores afines a lo que fue el unitarismo han tomado las riendas de la dirección política, hecho derivado de la derrota de Urquiza en la batalla de Pavón (1963). Para el Sarmiento del *Facundo*, el problema central de la Argentina es la extensión, la imposibilidad de comunicación y el consecuente aislamiento y atraso que esta condición ha generado. La cultura, tanto la del mestizo como la del indígena, es inferior si se la compara con la cultura europea; luego, para salir de esa situación de atraso, es necesario combatir tanto los modos ancestrales del indio, como las tendencias caudillísticas —y en más de un caso, delictivas— del gaucho. El combate deberá ser librado a través de la educación y de cierta política de “mano dura” contra esos sectores identificados como una alteridad peligrosa.

Civilización y barbarie son dos formas del declarado antagonismo entre sí, aunque ambas representantes de una misma lógica expansiva. Con respecto a la primera de ellas, Mignolo señala que las universidades coloniales europeas, tales como la Universidad de Santo Domingo (1538) o la Universidad de México (1551), son un fenómeno característico de la proyección cultural de Europa en las Américas, ajeno a otras regiones del sistema-mundo como Asia y África. En la Argentina, esta modalidad está representada por la Universidad de Córdoba, fundada en 1613 por la Compañía de Jesús.

Mucho más cerca de la autonomía kantiana se halla la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821 por Bernardino Rivadavia. En efecto, esta institución desde su creación se haya direccionada hacia las “nuevas

ideas” europeas y anticipa el desenlace histórico que, ya en 1884 y bajo la presidencia de Julio A. Roca, dará lugar a la Ley 1420 de Educación universal, obligatoria, gratuita y laica. En este periodo la lucha por la unificación del territorio y la caracterización de sus poblaciones originarias —la alteridad amenazante— como “desierto” se afianza como programa de Estado.

[45]

Hacia fines del siglo XIX, consolidado ya el proyecto estatal de la Generación de 1880, asoma entre la intelectualidad liberal esta idea típicamente kantiana de “autonomía”, que el filósofo alemán consideraba derecho exclusivo de la Facultad de Filosofía. En esta línea, se conoce la actividad de intelectuales y militantes pioneros del espíritu reformista que animará la comunidad universitaria de principios del siglo XX. Por supuesto, ya no se tratará de una autonomía solo para filósofos, sino de la convicción de que los centros de estudios e investigación de un país no pueden depender de las políticas de turno. En efecto, estas últimas representan intereses sectoriales de partidos que asumen el control de la soberanía, mientras que la ciencia y el pensamiento deberán ser universales y asumir el rol humanista de reserva crítica, contra los posibles abusos de toda política de Estado.

La consigna de autonomía universitaria y cogobierno que se impuso a partir de la Reforma de 1918 representa un gran avance. Su plataforma, exageradamente antiestatista, era perfectamente comprensible en la Argentina del primer tercio del siglo XX, con una pesada historia de restricción y avasallamiento de libertades. En ese marco reformista, de posición defensiva ante el Estado oligárquico, surge la extensión universitaria, como sector encargado de llevar el conocimiento universitario al pueblo (Rinesi, 2012, pp. 11-14). Es interesante observar como la extensión deja de pensarse exclusivamente de cara a aquel espacio que está “afuera” y representa una amenaza. Cada vez se habla menos del desierto o de la barbarie. En el contexto reformista predomina el criterio de servicio universitario como donación, como aquello que amablemente va de lo que se tiene paredes adentro hacia aquel que está afuera (Gadotti, 2020, p. 62). El supuesto “salvaje” —la otredad peligrosa— ya había sido neutralizado por el Estado de finales del siglo XIX. La universidad, entonces, pasa a enfrentarse al otro ya no como bárbaro por

[46]

combatir, sino como sujeto significativo por incluir. Por lo tanto, la extensión pasa, terminado el combate contra la barbarie amenazante, a convertirse en un puente hacia una alteridad demandante. La proyección se vuelve una forma de “salida de sí”, más o menos filantrópica (Rinesi, 2012, pp. 11-14). Kant llamaba “culpable” a la “minoría de edad” intelectual de quien no pensaba por sí mismo (Kant, 1978). Los reformistas asumieron exitosamente esa salida de la heteronomía, pero no dejó de atormentarlos otra culpa: la del posible abandono de los que quedaban afuera. Es como si el surgimiento de la extensión universitaria avivara el fantasma de aquel sabio platónico que se ha visto obligado a retornar a la caverna para liberar a los pobres encadenados.

Esta concesión culposa del saber universitario ante la sociedad no puede dejar de traducirse en un concepto de extensión, dominante desde la reforma hasta nuestros días. La idea es que el resto de la comunidad debe recibir por lo menos algo de lo que se produce en la universidad. Y ese “por lo menos”, que sirve de paliativo ante la culpa del sabio autónomo, ha convertido a la extensión en algo así como un nivel inferior con respecto a los otros dos ejes de la formación universitaria: la docencia y la investigación. Este desnivel puede interpretarse como la encarnación lejana y dadivosa de aquel academicismo platónico. Se trata de que el reino de la luz se digne a compartir las migajas de su saber con aquellos que no perciben directamente las ideas, esfuerzo que ha logrado que la extensión se conciba como un espacio subalterno, de menor prestigio institucional que el área propiamente académica.

Es claro que las virtudes de la autonomía ante las eventuales arbitrariedades del poder de turno no deberían conducir a una “universidad isla”, ni a un total divorcio entre la academia y las políticas que estén en sintonía con un modelo de país más inclusivo. Es así como el término “autonomía” debería servir, fundamentalmente, para cuidar a la comunidad académica de aquella heteronomía donde el control del saber se ejerce a partir de la injerencia de dogmas ideológicos y poderosos intereses económicos. Sin embargo, a partir de concepciones filosóficas contemporáneas como la filosofía levinasiana de la alteridad, puede considerarse una apreciación crítica del concepto típicamente moderno de autonomía. Esta se basa en el hallazgo de una “heteronomía” de cuño

diferente, aquella que nos enfrenta a la vulnerabilidad de un *otro* distinto de esa otredad poderosa que tergiversa el saber desde las altas esferas de un poder cómplice de la manipulación mediática. Dicho esto, debe admitirse que la exigencia, que se desprende de la consideración vulnerable del otro, dista de llamar a comportarse de acuerdo con una donación unidireccional, parecida a la de la limosna o la del obsequio de aquello que sobra. Se apunta, más bien, a dar para-el-otro, en el sentido de generar espacios áulicos y territoriales donde el saber fundamentalmente se construya en comunidad con otros y otras⁸.

[47]

En el marco de lo hasta aquí señalado —y en función de un sentido acorde con la óptica de heteronomía y donación que extraemos de la filosofía de Lévinas— se verifica un contraste entre dos modelos de extensión a los que se viene haciendo referencia. El primero de ellos, que aquí se mencionó como “reformista”, ha sido cooptado por el capitalismo global y persigue generar la apariencia de un cambio, transformando la universidad en una “agencia de extensión a su servicio” (Santos, 2005, p. 65); de ahí que las críticas del neoliberalismo al enciclopedismo tradicional se realicen en nombre de una formación universitaria donde la superación de la brecha entre teoría y práctica implica la apuesta por la formación de profesionales exitosos en el marco de una sociedad de mercados autorregulados.

Para autores como De Sousa Santos (2005), la universidad del siglo *xxi* requiere de una transformación de dicho concepto de extensión, ya no como articulación con la empresa privada, sino como “participación activa en la construcción de cohesión social” (Santos, 2005, p. 66). Entonces, no se trata de un simple cambio de orientación política, sino también de una verdadera ruptura epistemológica con el sentido de “versión unitaria” —y totalista— que denota el término “universidad”⁹.

8 Me he dedicado en este texto a una reconsideración ético-política de base, a partir de aportes levinasianos, sin incursionar, empero, en las políticas específicas capaces de renovar el espacio de la extensión universitaria.

9 A propósito, en una entrevista, W. Mignolo (2014, p. 15) afirma: “Me imagino que si, en el medioevo europeo y en el renacimiento, la «uni-versidad» tomó su nombre en consonancia con el concepto teológico-filosófico de «uni-versalidad», hoy tendríamos que, al concepto de «pluri-versalidad», corresponderle el concepto de «pluri-versidad». A su vez, dicha perspectiva «uni» supone la reducción *ad unum* del saber humano, lo cual reduce toda exterioridad o alteridad” (Lévinas, 1999, 2002) a una mismidad epistemológica que se impone como patrón de lo que debe saberse o estudiarse.

[48]

En este último se verifica un criterio epistémico unilateral y expansivo, potencial silenciador de las culturas originarias y de los saberes previos de los pueblos. Por el contrario, una resignificación del área de extensión, como la que sugiere la aplicación del concepto levinasiano de alteridad, implica la sintonía con un giro democratizador que se viene planteando al interior del campo epistemológico: la integración de los contextos de justificación y aplicación de las teorías, al contexto socio-territorial de “descubrimiento”¹⁰. Este último revela la importancia del marco histórico, el territorio comunal y barrial donde los actores sociales y culturales inciden activamente en la producción colectiva de pensamiento crítico (Schuster, 1995; Asprella, 2022; Petz, 2023).

Consideraciones finales

En el presente artículo nos hemos dedicado a las paradojas levinasianas que presentan los conceptos de exigencia y de extensión, con miras a la educación en general y a su proyección en el tramo de la formación superior. A su vez, hemos analizado estas paradojas a la luz de la diferencia entre los conceptos de autonomía y heteronomía, de acuerdo con la distinción que se verifica entre el uso kantiano y la comprensión que adoptan estos en el marco de la ética de la alteridad de Lévinas. La primera perplejidad que se ha puesto de relieve es que la exigencia educativa, que habitualmente se representa como mandato que va de un yo educador hacia un otro educando, debería ser críticamente reformulada como respuesta —de acuerdo con el sentido responsivo de la ética de Lévinas— a la interpelación profunda de un *alter* que nos convoca desde su irreductible extrañeza. Esta caracterización impacta en el concepto de “universidad”, que desde el medioevo remite simbólicamente a la totalidad de especialistas y saberes elevados que produce una sociedad. Si la cuestión es analizada bajo la óptica del principio kantiano de autonomía de la razón, base de la Ilustración y de la autonomía universitaria moderna, se arriba al criterio progresista de la superación de una

10 En este caso estamos ante una forma relacional, dialógica, interactiva de “descubrimiento”, enteramente distinta de aquella fórmula colonial emblemáticamente conocida como “descubrimiento” de nuestra América. Según B. de Sousa Santos se trató de una forma de saber y poder donde la “reciprocidad” de todo descubrimiento interhumano quedó transformada en “apropiación del descubierto” (Santos, 2012, p. 141).

heteronomía culpable: ¡atrévete a pensar! El pensamiento heterónomo, habitualmente fiel a la guía de un extraño que piensa por nosotros, se muestra siempre funcional a la apatía reflexiva de los súbditos —quienes no alcanzaron a superar la “minoría de edad” de la razón (Kant, 1987) —, condición que suele ser aliada a las inclinaciones despóticas de los príncipes, que solo piensan en incrementar o mantener el poder. La laicidad latente en este principio no dejó de ocasionarle problemas a Kant en su época¹¹. Tal como vimos en nuestro módico recorrido histórico acerca de las universidades latinoamericanas, la “minoría de edad” estaba presente en la implantación de universidades confesionales. El esquema moderno y liberal —de impronta anticlerical— fue la base de los regímenes de estudio que sucedieron a aquellos basados en una heteronomía religiosa —distinta de la socialidad del cara-a-cara que se extrae de la “religiosidad” de Lévinas— basada en la reducción y la evangelización colonial.

No obstante, habida cuenta del progresismo y de la perspectiva autónoma que quedó habilitada a partir del criticismo humboldtiano-kantiano, la autonomía de la modernidad luce como insuficiente y hasta enfrentada al puente dialógico que exige la alteridad sociocultural. Se muestra monológica e incapaz de movilizar afectos sentipensantes, que den paso a una escucha plena de los distintos rostros que interpelan desde los contextos más variados. Debe considerarse que la autonomía de la razón es valiosa como tal, pero que, no obstante, si no se la heteronomiza, de acuerdo con ese modo levinasiano de la exigencia que proviene del otro, carece de afectividad y de lazo profundo¹². Más bien,

11 Es notoria la persecución y las amenazas recibidas por Kant de parte de autoridades de su época, como es caso del primer ministro Johann Wollner, durante el reinado de Federico Guillermo II de Prusia. Este funcionario de procedencia ultracatólica y de tendencia mística no veía con buenos ojos al criterio kantiano de “autonomía” que alejaba a la moralidad de la “voluntad divina” por considerarla un “principio heterónomo” (Kant, 1990, p. 120). En efecto, Kant alteró el sentido ético de matriz teológica, habitual desde el medievo, que hacía emanar el juicio moral del mandato de Dios. Lo desplazó hacia el primado trascendental de la buena voluntad que pasa a centrarse en la disposición racional del sujeto humano; de ahí que la ética kantiana, conforme con el ideal de la Ilustración, se basa en la autonomía y el imperativo de la razón, por sobre toda inclinación, sea esta mundana o religiosa.

12 Se puede considerar que la autonomía —heteronomizada— de la que aquí hablamos con referencia a la ampliación que es necesario hacer, siguiendo a Lévinas, de la autonomía de la razón ilustrada, no desentona con el concepto de “autonomía” que usa Freire en *Pedagogía*

representa una práctica de aproximación más identificable con la forma del paliativo social o de la proxemia tecnológica, que como llamado a la interacción y a la coparticipación en la cobertura y elaboración conjunta de saberes socialmente inclusivos.

[50]

De lo visto pueden, por lo tanto, extraerse dos modos de exigencia y dos modos de extensión. Por un lado, tal como vimos, hay una exigencia sistémica que representa el ideal del control para el rendimiento del otro, de acuerdo con el criterio funcionalista del profesional que el sistema educativo pretende (re)producir. Se trata del concepto de educación como “renta a futuro”, en virtud de la reproducción ampliada del valor invertido, tal como se desprende de la teoría del desarrollo del capital humano. Más allá de toda consideración fóbica acerca de la difundida panacea de los recursos humanos —que seduce tanto al sector público como al privado— está el presente rescate de un criterio de una exigencia-otra. Esta última exige, teniendo como base el cuidado de la alteridad y su irreducibilidad a toda lógica sistémica, de cualquier orden que sea. La posibilidad de una formación ético-crítica, para y con el otro, puede ser comprendida, en el contexto de la relación entre la universidad y su entorno social, como un campo fértil donde el mundo académico no se proyecte de manera tímida o dadivosa, ni como exclusivo recurso al servicio de intereses particulares, sino generando espacios dialógicos (Freire, 1993, 2010; Gadamer, 2000; Gadotti, 2020) y productores de saberes inclusivos.

La novedad de plantear una filosofía crítica desde la alteridad, por lo tanto, no nos devuelve a la heteronomía de las inclinaciones o de los negociados de la política partidista. Tampoco milita en contra de la seriedad metodológica y epistemológica, ni aboga contra las virtudes de la autonomía universitaria en relación con las decisiones privadas y los caprichos del poder. Creo, siguiendo la caracterización de Bárcena y Mèlich (2000) y Mèlich (2014), que podría considerarse una autonomía heteronomizada¹³:

de la autonomía (2008). Efectivamente, Freire no pretende una autonomía de la razón a lo Kant, sino que persigue una autonomía *con* el otro en los territorios y las demandas específicas de los sectores populares.

- 13 “(...) En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos*” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 125; subrayado en el original).

“La subjetividad, escribe Lévinas, en cuanto responsable, es una subjetividad que está en principio sometida; en cierto modo, la heteronomía es aquí más fuerte que la autonomía” (Lévinas, 1993, citado por Bárcena y Mèlich, 2000, p. 29). Pero no se trata de una heteronomía dominada por el autointerés o el miedo, sino por esa relación con la exterioridad interpelante, que Lévinas en *Totalidad e infinito* denomina: “deseo del otro” (2002, p. 58). Esta condición de una heteronomía-otra no se opone a la autonomía de la razón; la sensibiliza, la expone al rostro y, con ello, la dispone socialmente a la entrega, a la escucha de la interpelación y a la anamnesis frente a las víctimas. Y dicha relativa salida de la primacía del yo trascendental, que se ha mundializado como predominio monocultural del corpus académico occidental, habilita también a la adopción de criterios decoloniales y pluriversitarios, de dialógica intercultural con paradigmas epistémicos de otros mundos.

[51]

Referencias

- Asprella, G. (2022). La extensión universitaria, sentidos y tensiones, *INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, 1(9). <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1392>
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase? Antropofagia.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). Alfabetización y ciudadanía. En M. Gadotti, C. Torre y A. Puiggrós (Comps.), *Educación Popular. Crisis y perspectivas* (pp. 95-104). Miño y Dávila.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2000) *La educación es educarse*. Paidós.
- Gadotti, M. (2020). Extensión Universitaria: ¿Para qué? *Redes De Extensión*, 6, 61-73. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145>
- Kant, I. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. En L. Martínez de Velasco (Trad.). Espasa Calpe.

- Kant, I. (1992). *El conflicto de las facultades*. Losada.
- Kant, I. (1978) ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-38). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Lévinas, E (2005) *Difícil libertad, ensayos sobre el judaísmo*. Lilmod.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Lévinas, E. (1993/2001). *Entre nosotros*. Pre-textos.
- Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2014). Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 8, 123-141.
- Mignolo, W. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, 1(1), 8-42.
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico con W. Mignolo, F. Giuliano y D. Berisso (entrevistadores). *Revista del IICE*, 35, 61-71. <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961>
- Petz, I. (2023) *La Extensión Universitaria como política de conocimiento; Universidad de Buenos Aires*. Facultad de Filosofía y Letras; Redes de Extensión.
- Petz, I., y Faierman, F. (2021). La Extensión como pilar en la planificación de políticas académicas. Revisitando contextos institucionales y los desafíos pendientes. *Espacios Crítica y Producción*, 57. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/10773>
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Serie Documentos para el debate. IEC, Conadu.
- Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. UNAM.
- Santos, B. (2012). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Sarmiento, D. F. (1915). *Conflicto y armonías de las razas en América*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8937>
- Sarmiento, D. (2011). *Facundo*. Eudeba.
- Schuster, F. (1995). Consecuencias metodológicas del contexto de aplicación. *Redes*, 2(4), 79-95. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/306>
- Trilla, J. (1992). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(15), 33-38. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821029>

DOI: [10.15446/TS.V27N1.113573](https://doi.org/10.15446/TS.V27N1.113573)

Seguir pensando la educación desde la propuesta de Emmanuel Lévinas

Thinking about Education from Emmanuel Levinas's Proposal

[53]

Pensar sobre a educação desde a proposta de Emmanuel Lévinas

Diana Melisa Paredes Oviedo*

Universidad de Antioquia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Paredes Oviedo, D.M. (2025). Seguir pensando la educación desde la propuesta de Emmanuel Lévinas. Trabajo Social, 28(1), 53-72. <https://doi.org/10.15446/TS.V27N1.113573>

Recibido: 11 de diciembre de 2024

Aceptado: 10 de abril de 2025

Artículo de investigación

* diana.paredes@udea.edu.co, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5317-3480>

Resumen

Emmanuel Lévinas no formuló estrictamente una teoría educativa, pero sus investigaciones en el campo fenomenológico han nutrido los debates educativos alusivos a la relación maestro-aprendiz. En *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, se ocupó del concepto “enseñanza”, relacionándolo con dos aspectos: la acogida del otro y el aprendizaje desde la altura que ese otro representa. Este concepto se revisa en la primera parte del presente artículo como ruta hacia la segunda parte, en la que se reflexiona acerca de las implicaciones de una educación centrada en la responsabilidad y el abandono de un sujeto ontológico.

Palabras clave: Altura; Enseñanza; Formación; Responsabilidad; Sufrimiento.

Abstract

Emmanuel Lévinas did not strictly formulate an educational theory, but his research in the phenomenological field has nourished educational debates on the relationship woven in the teacher-learner encounter. In *Totality and Infinity. Essay on exteriority* he dealt with the concept of “Teaching” relating it to two issues: the welcoming of the other and learning from the height that this other has. This concept is reviewed in the first part of this article as a route to the second part, which will reflect on the implications of an education centered on responsibility and the abandonment of an ontological subject.

Keywords: Education; Formation; Height; Responsibility; Suffering; Teaching.

Resumo

Emmanuel Lévinas não formulou estritamente uma teoria educativa, mas suas investigações no campo fenomenológico nutriram os debates educativos sobre a relação que se tece no encontro mestre-aprendiz. Em *Totalidade e Infinito. Ensaio sobre a exterioridade* ocupou-se do conceito “Ensino” relacionando-o com dois assuntos: a acolhida do outro e a aprendizagem a partir da altura que esse outro possui. Este conceito é revisado na primeira parte deste artigo como um caminho para a segunda parte, na qual se reflete sobre as implicações de uma educação centrada na responsabilidade e o abandono de um sujeito ontológico.

Palavras-chave: Altura; Ensino; Formação; Responsabilidade; Sofrimento.

La enseñanza desde la altura del otro en la obra de Emmanuel Lévinas

[56]

La enseñanza desde lo que se propone en *Totalidad e infinito* se encuentra atravesada por la asunción del otro, puntualmente, en el discurso. En otras palabras, el enseñar debe ser asumido como la aceptación de la expresión del otro que resulta imposible de contener bajo cualquier concepto o idea que trascienda o que tengamos de él, por ello la enseñanza “es pues, *recibir* del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado” (Lévinas, 2002, p. 75). De este modo, el contacto con ese otro es equivalente a su acogida, o a una relación ética en la que el discurso recibido se cataloga como enseñanza. En virtud de lo dicho, aclara y precisa Emmanuel Lévinas que lo que se enseña al Yo es de carácter infinito; por tal razón, “la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo” (Lévinas, 2002, p. 75). Nos enfrentamos entonces a un discurso cuyo objetivo primordial es comunicar la infinita trascendencia de la alteridad, condición que sobrepasa al Yo, porque lo pone de cara a algo que resulta inabarcable.

En el encuentro del Yo y el otro, descrito por el filósofo lituano, asistimos a una forma de comunicación que rompe con la perspectiva mayéutica propia durante muchos siglos de la tradición occidental permeada por la tradición socrática dominante. La mayéutica se orienta en la búsqueda infatigable en mi propio ser del conocimiento que fundamenta todas las cosas; lo anterior se logra gracias a un ejercicio intelectual de ida y regreso del yo, que se sitúa en el centro de todo este movimiento. Por el contrario, según Lévinas, para que el sentido se produzca es necesaria la relación Yo-Otro, pero “el sentido no se produce como una esencia ideal: es dicho y enseñado por la presencia, y la enseñanza no se reduce a la intuición sensible o intelectual, que es el pensamiento del Mismo” (Lévinas, 2002, p. 89). Eso que aparece como exterior al Yo se revela como comunicación, discurso y lenguaje, como acontecimiento de sentido que, a partir de la aparición del Otro situado en un lugar de altura desde donde enseña, es capaz de configurarse.

Al tenor de lo expuesto, “la palabra, mejor que un simple gesto, es esencialmente magistral. Enseña ante todo esta enseñanza misma, gracias a la cual solamente puede enseñar (y no, como la mayéutica, *despertar* en mí) cosas e ideas” (Lévinas, 2002, p. 93). El otro se hace presente en la palabra, gracias a la cual el Yo aprende a ser maestro del otro, uno que no persuade, sino que tensiona las ideas y creencias sobre las cosas del mundo, cosas que, asumidas desde una consideración objetiva, aparecen como dadas al interlocutor y no como fruto del movimiento interno apartado de lo exterior; vale la pena nuevamente citar al pensador lituano en este punto:

[57]

El cuestionamiento de las cosas en un diálogo no es la modificación de su percepción, coincide con su *objetivación*. El objeto *se ofrece* al recibir a un interlocutor. El maestro —coincidencia de la enseñanza y del que enseña— no es un hecho cualquiera, a su vez. El presente de la manifestación del maestro que enseña sobrepasa la anarquía del hecho. (Lévinas, 2002, p. 93)

La enseñanza y la maestría que provienen de la altura del Otro se afirman porque “infaltable el Otro me hace frente hostil, amigo, mi maestro, mi alumno, a través de mi idea de lo Infinito” (Lévinas, 2002, p. 104). Bajo esta perspectiva, el Otro afecta al Yo, pero no como ese que se deba controlar o sobrepasar, sino que se presenta como otro independiente del Yo, siendo esta, justamente, la característica esencial que permite la aparición una y otra vez de lo absoluto, aunque existan infinitas relaciones con el otro. La persistencia de la diferencia como evidencia de lo infinito en el Otro “es la manera de recibir a un ente absoluto que descubrimos en la justicia y la injusticia y que efectúa el discurso, esencialmente la enseñanza” (Lévinas, 2002, pp. 111-112). En el frente a frente entre el Yo y el Otro, entendido este último como infinita diferencia o alteridad, se materializa la posibilidad del sentido que está en ese otro que se aparece ante mí y desde su altura ejerce su labor de maestro; con base en lo dicho, “tener un sentido es situarse con relación a un absoluto, es decir, venir de esta alteridad que no se suprime en su percepción” (Lévinas, 2002, p. 120). Así, se tiene sentido al enseñar o ser enseñado, al hablar o poder ser dicho.

[58]

Los seres humanos podemos hablar gracias al sentido. El habla se distingue por una palabra entendida como enseñanza y como procedente de ese otro que se muestra como presencia resistente a la categorización. La enseñanza entonces no se concentra en comunicar un contenido de naturaleza general o abstracta; tampoco su intención es esclarecer o encauzar las ideas de seres cuya condición es la de tener infinitas posibilidades de ser. Bajo esta perspectiva, “la palabra instauro la comunidad solamente al *dar*, al presentar el fenómeno como dato, y da al tematizar” (Lévinas, 2002, p. 121). Solo hay palabra cuando hay dos y el pensar es producto de ese encuentro, no de algo previo.

Siguiendo estas nuevas coordenadas propuestas por el pensador lituano, “la tematización como obra del lenguaje, como una *acción* ejercida por el Maestro sobre mí, no es una misteriosa información, sino la llamada dirigida a mi atención” (Lévinas, 2002, p. 122). La existencia de la tematización es innegable, existe, aunque lo que cambia es su finalidad porque no hay pretensión de algún giro al interior del Yo; con lo que contamos es con la atención que se le da a alguien o a algo, pues “aquí se afirma la exterioridad que realiza la libertad en lugar de atentar contra ella: la exterioridad del Maestro” (Lévinas, 2002, p. 122). Así, el maestro a través de la palabra nos regala su presencia y le da sentido a lo que acontece; entonces, la tematización acontece como resultado del encuentro con el otro y no como un mero deletreo de un saber objetivo previo. En virtud de este vínculo es que el Yo y el Otro se suman a la cultura y a la sociedad, algo que resaltar si recordamos que para Lévinas:

La transitividad de la enseñanza y no la interioridad de la reminiscencia, es la que manifiesta el ser. La sociedad es el lugar de la verdad. La relación *moral* con el Maestro que me juzga, sostiene la libertad de mi adhesión a lo verdadero. Así comienza el lenguaje. (Lévinas, 2002, p. 123)

La función esencial del lenguaje es el de exponernos a lo otro, a la diferencia, aunque se oculte en ocasiones bajo las exigencias de “comunicar ideas” o procurar “la reciprocidad del diálogo”. El lenguaje es asimétrico, al ser del mismo talante las relaciones en las que circula, toda vez que la insuperable asimetría entre el Yo y el Otro es lo que hace posible que se dé la enseñanza; por ello, para que el maestro sostenga su

maestría, debe perseverar en la posición de Otro y en la total exterioridad. No hablamos de una simple formalidad, en este vínculo también existe el bien; no obstante, está por encima de cualquier esencia siendo la enseñanza crucial que recibe el Yo. Se ofrece entonces al lector un camino “al cuestionamiento del Yo, coextensivo de la manifestación del Otro en el rostro, lo llamamos lenguaje. La altura de donde viene el lenguaje la designamos por la palabra *enseñanza*” (Lévinas, 2002, p. 189). En ese orden, contamos con otro que molesta e incómoda al Yo desde la altura de su sufrimiento y en una posición que no puedo sujetar, puesto que lo que enseña es la idea de infinito o, puntualmente, lo infinito de la exterioridad por medio de esa voz que procede de otro lugar, “y todo lo infinito de la exterioridad no se muestra primero, para enseñar a continuación: la enseñanza es su misma producción. La enseñanza primero enseña esta altura misma que equivale a su exterioridad, la ética” (Lévinas, 2002, p. 189).

[59]

Al asumir los seres humanos que estamos dispuestos a la enseñanza, nos movemos en la contradicción entre una interioridad libre y una exterioridad que debería limitarla. La distancia y la interioridad nutren la relación entre el Yo y el Otro; justo cuando el primero se deja interpelear por el segundo hay lugar para la transitividad de la enseñanza que abandona cualquier intento reduccionista e instrumental de la existencia porque:

La enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe. No opera como la mayéutica, pero continúa la introducción en mí de la idea de lo Infinito. La idea de lo Infinito implica un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí. (Lévinas, 2002, p. 197)

Lo infinito puede ser introducido en el Yo a través de la presencia de un maestro y de su llamado; cuando se escucha esa demanda que viene de afuera, se conectan el infinito y el Yo éticamente. Esta relación se alimenta de ese deseo de lo absolutamente otro, cuya fuerza se despliega en la visión de ese infinito. Recordemos que el deseo de lo absolutamente otro “es deseo, enseñanza recibida y oposición pacífica del discurso” (Lévinas, 2002, p. 210). El Otro es condición de posibilidad de toda enseñanza; al

[60]

recibirlo, me comunica lo infinito, lo que implica que me expone a un contenido que supera al Yo, quien no lo puede albergar, por lo que el Yo actúa de forma no-violenta o de manera ética, puesto que recibe la idea de infinito, no la tiene en sí y, por ende, su existencia se desborda siempre.

Para concluir esta primera parte, en *Totalidad e infinito*, Emmanuel Lévinas describe el vínculo entre educación y libertad, lo que ayuda a comprender lo que significa que la humanización sea asumida como apertura o comprensión de las infinitas formas de ser de todos los seres. Ser libre significa que cada ser humano es capaz de hacer frente a la tortura, la maldad y la traición, pero “para oponer al absurdo y a su violencia, una libertad interior, es necesario haber recibido una educación” (Lévinas, 2002, p. 255). Es necesaria, pues, una educación que nos ayude a estar abiertos a la enseñanza del Yo por el Otro, a la exposición de ese Otro como maestro que se vincula con el Yo a través de la enseñanza, con un señorío que parte de la altura de su sufrimiento. De esta manera, “en esta relación hemos reconocido el lenguaje que no se produce más que en el cara a cara; y en el “lenguaje”, hemos reconocido la enseñanza” (Lévinas, 2002, p. 299).

Pensar la formación desde la propuesta de Emmanuel Lévinas: diálogo con otros autores

Asumo como supuesto central en el campo de las teorías de la formación lo que sigue: en sentido amplio, se preguntan por lo que orienta la praxis humana y, en consecuencia, la praxis pedagógica. Sin embargo, resulta altamente exigente la superación de la condición paradójica que atraviesa cada acción educativa, ya que, a pesar de los buenos deseos y fines, muchas culminan en un ejercicio coactivo. La propuesta de Emmanuel Lévinas nos ayuda a enfrentar lo anterior; a partir de su concepto de anarquía, podemos pensar en una formación que tenga como uno de sus fines primordiales la reivindicación de lo ético en la relación formativa, gracias también a la reivindicación de la responsabilidad entre el Yo y el Otro como posibilidad para enfocar la relación múltiple, en cuyo centro se halla la defensa de los diversos modos posibles de existencia.

Tanto el sujeto, como la filosofía, la educación y lo humano se sitúan lejos de cualquier demanda de reconocimiento de la diversidad o

diferencia. Para Lévinas, el reconocimiento —la acción de reconocer— mantiene formas de coacción al interior de la educación. La diferencia o alteridad no es el nombre bajo el cual se apropie al otro, sino la que posibilita la demanda del otro y el surgimiento de una respuesta responsable ante su dolor como la vía en la que se configura el Yo como subjetividad ética. Siguiendo a Strhan (2012), para Lévinas la formación desde este enfoque implica responder por el otro, de modo tal que, como telón de fondo de lo *Dicho* o las expresiones en un lenguaje formal e inteligible en diferentes contextos formativos, se encuentra el *Decir* como lo que no se puede capturar en el lenguaje, es preteórico y, en ese orden de ideas, es la disposición de responder y exponerse frente a lo Otro.

[61]

Volver sobre la filosofía levinasiana permite reflexionar acerca de una teoría de la formación en cuyo centro encontremos la radical otredad y los infinitos modos de ser, así como proponer las posibilidades que ofrece la configuración de una relación educativa bajo lo erótico y lo ético. Retornar a su enfoque anárquico de lo ético y explorar el vínculo de la respuesta a la demanda del otro, como reacción sin *arkhé*, resultan esenciales para esta tarea. Me he esforzado por evitar algunas lecturas y comprensiones que se han hecho sobre el filósofo de Kaunas en lo que concierne al campo educativo, entre las que se dejan de lado las siguientes: relacionar a Lévinas con propuestas sobre el reconocimiento de la diferencia, por ejemplo; tender puentes entre el autor y algunas estrategias para mejorar las conexiones dialógicas entre maestros y aprendices. También me esfuerzo para no emplear expresiones de tipo esencialistas cuando presento las consideraciones sobre la educación, la comunicación y lo humano. Lo que sigue es la reconstrucción de la propuesta antropológica levinasiana y la manera como se puede humanizar por medio de una educación no prescriptiva.

La idea de lo humano en el proyecto filosófico de Emmanuel Lévinas

En *Humanismo del otro hombre* (2009b), Lévinas da cuenta de su comprensión sobre lo humano y el humanismo, al explorar las tensiones que encierra el proceso humanizador y criticando la perspectiva totalizante sobre lo humano que ha defendido la propuesta filosófica

[62]

occidental. El cálculo, la medición y la predicción han sido las formas a las que se ha acudido para construir nuestra imagen de la humanidad, lo que ha engendrado una idea de sujeto libre infinitamente, y con plena conciencia sobre el mundo y sus propias acciones. Los efectos de esta visión son paradójicos: se ha operado la cosificación y dominación entre seres humanos que se asumen como “empoderados” y “libres”.

Convencionalmente la filosofía en Occidente nos ha presentado un ideal de humanidad marcado por la madurez al ser entendida como la condición en donde cada uno es capaz de explicar los fines que se da a sí mismo y sus metas existenciales, todo gracias al uso de la razón, esencialmente porque “la racionalidad solamente hace que la dominación sea más efectiva y más eficiente” (Zhao, 2014, p. 115). Si bien la racionalidad se ha vinculado con la autonomía y la autodeterminación, Lévinas encuentra en esta perspectiva los gérmenes de la negación del otro y de un vínculo de carácter ético entre el Yo y el Otro, pues prima el esfuerzo por explicarlo y dar cuenta con claridad de sus acciones, que ha derivado en un desinterés por la responsabilidad de asumir el dolor del otro. Este modo de presentar lo humano ha sido denominado por Lévinas como “metafísico” o “esencialista”, apuntando especialmente a la herencia antropológica que nos dejó el proyecto ilustrado, que entiende al ser humano como uno que, “por su propia naturaleza, es capaz de una autonomía racional” (Biesta, 2008, p. 200).

El sujeto de la Ilustración, entendido como un Yo racional, es para el pensador de Kaunas un ser egoísta y totalitario, cuya única meta existencial es su propio goce y solo se preocupa por asignar significados a su propia existencia y su medio. El trasfondo de todo esto es una matriz ontológica donde el sujeto es *cogito* que entabla una relación de apertura con el mundo en términos de conocimiento. El valor de esta matriz radica en que es el baremo para la acción tanto moral como racional del sujeto, idea ampliamente discutida por este autor y expuesta en los siguientes términos:

el supuesto de que la existencia de un sujeto se determina, en principio, por la relación que sostiene consigo y, luego, con los otros. La subjetividad es entendida aquí como el producto de la propia voluntad e iniciativa del individuo, por eso para él “la subjetividad no es un “pun-

to abstracto” o el “centro de rotación” sino un punto “ya identificado desde fuera”. (Biesta, 2008, p. 203)

Creemos que podemos objetivar y conocer todo, cayendo en la “tentación del conocimiento” como manera mecánica de acción; partiendo del supuesto de poder nombrar y conceptualizar todo a partir de categorías omnicomprensivas, aquí el aprendizaje ha sido asumido como apropiación o retorno a lo conocido. Sobre ello Lévinas nos dice que “el itinerario de la filosofía sigue siendo el de Ulises cuya aventura en el mundo solo ha sido un retorno a su isla natal, una complacencia en el Mismo, un desconocimiento del Otro” (Lévinas, 2009b, p. 49).

[63]

El dolor, la finitud, el sufrimiento y la muerte del Otro no importan; solo interesa el retorno a la casa segura y al mundo confortable que hay en ella, una casa que alberga un mundo moral del deber. El ser un sistema moral fijo es lo que hace posible distinguir lo correcto de lo que no lo es, lo bueno de lo malo, entonces estamos ante “una *ontología*, es decir, una reducción de lo ‘Otro’ a lo ‘Mismo’” (Mèlich, 2004, p. 43-44). Esta es la travesía de Ulises, un ser completo y terminado a partir de sus propias capacidades, ese ser perfecto y cerrado sobre sí mismo a quien el viaje lo lleva al mismo lugar. La Odisea nos presenta a una humanidad estática, que, por voluntad, solo busca su estado primero de confortabilidad, y es una humanidad a la que poco le importa ese Otro.

Para evitar confusiones, lo que plantea Emmanuel Lévinas es un humanismo de otro modo o manera *que de ser*, no un antihumanismo como han señalado algunos críticos, cuya preocupación no es por la pregunta sobre el sujeto, “sino por la pregunta por cómo es posible la subjetividad, cómo existe esta” (Biesta, 2008, p. 204). Esta es una perspectiva en la que la responsabilidad por el otro, justicia, piedad, paz y ética, son el eje de todo. Se suma a ello la revaloración de la condición crónica del ser humano, de su finitud, como inflexión para avanzar en la crítica a la metafísica occidental. Observamos entonces que “de lo que se trata ahora no es del olvido del ser a favor de los entes, sino, por decirlo de algún modo, del olvido del otro, del sometimiento del otro a lo *mismo*, de la reducción de la alteridad a la identidad” (Mèlich, 2014b, p. 18); en ese sentido, este *humanismo del otro hombre*:

[64]

Se trata del cuestionamiento de la conciencia y no de la conciencia del cuestionamiento. El Yo pierde su soberana coincidencia consigo, su identificación en la que la conciencia vuelve triunfalmente a sí para reposar en sí misma. Ante la exigencia del Otro, el Yo se expulsa de este reposo, deja de ser la conciencia gloriosa de este exilio. Toda complacencia destruye la lealtad del movimiento ético. Pero el cuestionamiento de esta libertad para sí, salvaje e ingenua, segura de su refugio en sí misma, no se reduce a un movimiento negativo. (Lévinas, 2009b, pp. 61-62)

Situándonos con precisión en el enfoque fenomenológico de Lévinas, lo que busca es comprender lo humano, en términos de subjetividad, como esa posibilidad de hacerse sujeto amén de un vínculo donde solo existe responsabilidad infinita por la alteridad del Otro. Finalmente, no se busca definir qué es la subjetividad humana, “pero sí es un intento de expresar que el sujeto no tiene naturaleza. O, para ser más exactos: debería leerse como un intento de expresar que la *singularidad* o *unicidad* del sujeto no puede ser concebida en términos ontológicos” (Biesta, 2003, p. 63). Lo que nos distingue como individuos irrepetibles es aceptar la responsabilidad que nos precede, esa situación concreta en la que digo “sí” al llamado del Otro sufriente, partiendo del hecho que ese “sí” no es una acción que reconozca y dote de existencia al otro a partir de la autonomía del Yo, sino que es eso: *respuesta* a su pregunta. Yo vengo al mundo, yo vengo “a la presencia”, luego de que yo respondo (Biesta, 2003, p. 63). El mayor interés de Lévinas es indagar exhaustivamente sobre ese otro modo de ser del sujeto bajo la siguiente pregunta: ¿Qué hace que se despierte la singularidad del sujeto? Ya nos mostró que el Otro es quien saca de su sueño e indiferencia al Yo y lo pone alerta con su sufrimiento y su llamado, pues “la libertad surge, desde su perspectiva, solamente en la solidez de la realización de la responsabilidad por el otro, al margen de toda obligación previa” (Standish, 2008, p. 58).

Cuando el Otro exige respuesta, está revelando algo de sí, pero sin que ello suponga poder ser agotado en el vínculo. La obligación que emerge ante su revelación es la que empuja a que el Yo actúe, respondiendo a su vulnerabilidad; por tal razón, “necesito situarme siempre en posición de obligación; este es el pedido de Lévinas, es una responsabilidad más

profunda de lo que yo puedo responder” (Standish, 2008, p. 59). Prosiguiendo cuidadosamente, resulta vital asumir que el Otro no es un ser que se exponga y manifieste borrando su indefinición y resultando claro a los ojos del Yo; “el Otro solo puede «manifestarse» el mismo como una no-manifestación, y, en términos de la lógica de la Esencia, podría ser identificado como no-esencia” (Wimmer, 2008, p. 120). Fruto de esto, ese característico llamado del Otro termina siendo una demanda imposible e infinita, porque exige de mí algo que no sé qué es, por lo que no logro anticipar o predecir mi acción y mucho menos capturar conceptualmente lo que acontece.

[65]

Ser responsable es la manera en que el Yo enfrenta la búsqueda de su propia humanidad, esperando entonces que ni el mal ni la muerte tengan la última palabra y entendiendo que la responsabilidad no es culpabilidad por alguna falta que le sea imputable. Es la condición vulnerable del Otro la que orienta al Yo en la búsqueda de su singularidad ante el llamado que recibe, “entiéndase que es una búsqueda de lo singular, biográfico y situacional de cada uno del que no se sabe *a priori* qué es lo humano, sino que se parte de la experiencia de lo in-humano para que no vuelva a repetirse en lo sucesivo” (Mínguez, 2010, p. 50). El yo se encuentra en una posición de obligación ante el Otro, quien requiere con urgencia de respuestas, pues “ser Yo significa, por lo tanto, no poder sustraerse a la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación reposara sobre mis espaldas. [...] La unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar” (Lévinas, 2009b, p. 62).

Hasta aquí he reconstruido en términos generales la respuesta ética que propone Emmanuel Lévinas. La enseñanza que nos deja es que con ella podemos poner cara a todo acto cruel o forma de maldad que padezca la humanidad. La respuesta a la demanda sufriente siempre es incompleta, toda vez que no puede albergar el tamaño de la demanda que se le presenta y mucho menos darle nombre, pero en ella se da paso a la existencia del Yo gracias al dolor del Otro. No es posible evitar el mal, pero en el momento que aparece lo podemos enfrentar y esforzarnos para evitar que se repita; esta es la tarea de esa condición humana finita que necesita a los otros para tener sentido, “con los otros que están presentes, los contemporáneos, y con los otros ausentes, los antepasados

y sucesores” (Mèlich, 2004, 29). En suma, vivir humanamente implica hacerlo desde la ambigüedad, la provisionalidad, a la apertura a lo infinito y la aceptación de la permanente transformación como producto de los encuentros entre el Yo y el Otro.

[66]

Ética y educación

La respuesta del Yo, bajo su condición excepcional pasiva, a eso infinito donde el Otro se revela como diferencia es la ética. La distancia insondable entre el Yo y el Otro es su fundamento; por tal razón, lo ético se caracteriza por la diferencia y la asimetría. Tanto el Yo como el Otro son individualidades que, al vincularse, exponen la condición irremplazable del Yo. En esa línea, “la ética filosófica de Lévinas es una filosofía de la subjetividad, pero a la vez es una filosofía de la trascendentalidad del otro, que hace saltar desde dentro la concepción de la subjetividad” (Lippitz, 1994, p. 78). No hay cabida aquí para una conciencia intencional y tampoco para ontologías que la justifiquen. El Yo y el Otro se encuentran en el marco de una situación ética que no logra ser nombrada, gracias a su naturaleza anárquica; así, la ética es preintencional. Para ampliar esta condición, traigo a colación lo propuesto por Lippitz sobre la situación ética en contraste con la intención y la conciencia, partiendo de la propuesta del pensador lituano:

En cuanto “peripecia”, imprevisible y no planeada, es preintencional. En contraposición a ella la conciencia y el saber ético llegan demasiado tarde: es anacrónica. ¡Y a pesar de todo ello ha de obligarme frente al otro y posibilitar una experiencia que ha de acreditarse frente al pensar ético tradicional! (Lippitz, 1994, p. 78)

No existen tratados o manuales de buenas maneras que sinteticen aquello de lo que se ocupa la ética. Esta, en el proyecto levinasiano, se sitúa como filosofía primera (Lévinas, 2008, p. 65), una clasificación producto de sus críticas a los sistemas filosóficos que conoce. Para Lévinas el punto de partida de la ética es la experiencia del mal o del sufrimiento banal del otro, a veces justificado de manera inmoral en diferentes circunstancias; no es el bien o su búsqueda lo que le otorgue su sentido.

De esta manera, “la ética es una relación con el otro, una respuesta (responsividad) a la demanda del rostro del otro, respuesta que no puede convertirse en la misma e igual para una pluralidad de personas, sino singular, situacional y concreta” (Mínguez, 2010, p. 52). Lo ético se nutre de las relaciones entre los sujetos, de la diferencia y de la infinita responsabilidad del sí mismo ante el Otro, un Yo que se modela como fruto de su dependencia de la exterioridad. Creo necesario citar unas palabras del filósofo de Kaunas aquí:

[67]

Es una *responsabilidad que no se justifica por ningún compromiso previo*; en la responsabilidad para con el otro, en una situación ética, es donde se dibuja la estructura meta-ontológica y metalógica de esta anarquía, deshaciendo el logos en el que se inscribe la apología mediante la cual la conciencia siempre se retoma y ordena. Pasión absoluta, en tanto que es sobrecogedora sin ningún tipo de *a priori*. (Lévinas, 1987, pp. 167-168)

A partir de esta defensa de la diferencia como nota esencial de nuestra relacionalidad, por una parte, el mundo no es algo que pueda ser apropiado o capturado bajo unas categorías o métodos definidos para ello; por otra parte, el Otro es alguien que no depende del Yo. Frente al mundo, “su pensamiento demanda que no sigamos considerando el mundo externo como un objeto que puede poseerse por investigación, sino que más allá del sujeto, de hecho, sea visto como algo que supera el suelo de la autoexistencia” (Eppert, 2008, p. 71); y frente al Otro, “el respeto por el Otro como autónomo y la respuesta al llamado de la responsabilidad se dan no como un efecto generado por el conocimiento, la voluntad, o la capacidad” (Wimmer, 2008, p. 115). El trabajo fenomenológico de Lévinas muestra los riesgos que supone aceptar la existencia y dominancia de una conciencia intencional en cualquier relación; desde lo ético y anárquico, nuestros vínculos son sin un *a priori* y sin un logos que les indique, prefiguradamente, por el modo en que se espera que ordenen su estar en el mundo.

En el Yo solo hay deseo. Nunca en él o ella hay iniciativa para responder ante el llamado o demanda infinita del otro, siempre hay sometimiento, porque “ser Yo significa, desde entonces, no poder sustraerse

[68]

a la responsabilidad” (Lévinas, 2001, p. 98). Con la experiencia ética nos encontramos con seres en asimetría. Es la diferencia la que espolea que el Yo se abra al aprendizaje que le propicia ese que viene de fuera y que mantiene en la exterioridad. Cabe reiterar que “la situación ético-social no es horizontal, sino vertical: el otro llega desde lo alto” (Lippitz, 1994, p. 84). Siempre la acción del Otro es vista como extraña, por lo que el Yo no puede tomarse como punto de referencia para acceder a esa experiencia, lo que terminaría desbordando sus propias capacidades. En esta perspectiva, el Otro le enseña al Yo en medio de la situación ética que es capaz de dar más de lo que supone o cree, y le conduce a experimentar diferentes maneras de ese darse, no importa de que se trate de una respuesta tardía o imperfecta. Esta descripción corresponde a lo que varios autores han nombrado como la dimensión pedagógica derivada de la obra de Lévinas. Sin ánimo de ser puristas, es menester indicar que, en sentido estricto, Lévinas no se ocupó de formular una teoría de la formación, pero sí manifestó intereses educativos a lo largo de su obra. Pese a ello, si retomamos todo lo que he presentado hasta aquí —el sujeto como subjetividad ética, el Otro como maestro y el deseo del Otro como base del aprendizaje—, es posible entender lo educativo como apertura a lo infinito; en términos de Lévinas:

El Otro que provoca este movimiento ético en la conciencia y que desconcierta la buena conciencia de la coincidencia del Mismo consigo mismo comporta un acrecentamiento, inadecuado a la intencionalidad. A causa de este aumento inasimilable, hemos llamado a la relación que une al Yo con el Otro *idea del infinito*. (Lévinas, 2001, p. 101)

No existe una ruta que marque con certeza por dónde debemos seguir los seres humanos, solo existe la novedad del encuentro y la vergüenza frente al sufrimiento de los demás. Estamos frente a “una ética heterónoma, asimétrica, una ética de la no-reciprocidad, una ética de la respuesta (y, por tanto, de la responsabilidad)” (Mèlich, s. f., p. 54), ya que su sustento es la experiencia del horror ante el dolor del Otro, ante lo cual solo nos queda acoger, cuidar, ayudar a sanar las heridas y asistir; en suma, amar al que sufre y acompañarlo sin depender de una explicación sobre ello. La ética surge como una ruptura al esfuerzo de

conceptualizar y categorizar que ha marcado a Occidente, “es la imposibilidad de la comprensión, es el vértigo del sentido, en la respuesta adecuada que nunca lo es del todo” (Mèlich, 2014a, 126).

Los seres humanos debemos asumir nuestra condición de seres finitos, lo que implica entender que nada está definido plenamente, que no existen conclusiones cerradas; se trata, pues, de una condición abierta que exige planes de su mismo talante para poder vivir con ello. A esto apunta Lévinas, porque “la ética instauration relaciones de *cordialidad*, de *compasión*, de *autoridad*, de *enseñanza* y de *testimonio*” (Mèlich, 2004, p. 68). Al Yo solo le queda ser hospitalario y estar dispuesto a la acogida del otro, porque está en juego su vida, siendo así la responsabilidad condición de posibilidad del humanismo del otro hombre.

[69]

Para cerrar este apartado, vale la pena insistir en que lo ético no alude a ningún carácter esencial (ontológico) de los seres humanos; por el contrario, la ética permite el surgimiento “del *hiato* entre la naturaleza y la condición humana, entre el «mundo» y la «vida»” (Mèlich, 2008, p. 122). Por tal razón, los seres humanos actuamos éticamente cuando dudamos sobre lo oportuno de cada respuesta al compararlas con las demandas que emergen y hacen de nuestra vida humana un trasegar siempre hacia lo infinito. El Yo es visto como un ser *para* el Otro, aunque separado de él para poder aprender; es un ser responsable, pasivo y heterónomo, que tiene a otro que le da al Yo más de lo que contiene. Las rutas trazadas por Lévinas y que retomo en este escrito nos invitan a los investigadores en el campo educativo a preguntarnos sobre el sentido del regalo de lo infinito en la formación del ser humano.

Conclusiones

Según Emmanuel Lévinas, solo se puede evitar el adoctrinamiento si hay ética y esta es la que hace posible la educación. Si dejamos de lado la ética, en el núcleo del encuentro se hallaría la intencionalidad; por tal razón, “para Lévinas lo ético surge en el momento en el que al yo le va el ser del otro” (Mèlich, 2014b, p. 19). En ese orden de ideas, la ética siempre está por encima de todo en cualquier vínculo o relación educativa, puesto que se espera que la conexión entre maestros y aprendices o alumnos sea una respuesta a la responsabilidad. Al final, lo que

[70]

nos educa o enseña es la vulnerabilidad del Otro y todo acto educativo tiene como objetivo principal enfrentar cualquier forma de injusticia que atente contra él o ella y evitar que vuelvan a ocurrir. Si acogemos esta perspectiva respecto a las relaciones educativas, podemos observar que la principal característica de estas es que el maestro debe estar atento y dispuesto ante el llamado que hace su aprendiz desde su vulnerabilidad, porque justamente:

lo humano, la interioridad humana, es el regreso a la interioridad de la conciencia no intencional, a la mala conciencia, a su posibilidad de temer más la injusticia que la muerte, de preferir la injusticia sufrida antes que la injusticia cometida y lo que justifica el ser antes que lo que asegura. Ser o no ser, ésta probablemente no sea la cuestión por excelencia. (Lévinas y Poirié, 2009, p. 131)

En consecuencia, no debe existir en la relación educativa ningún principio que genere simbiosis entre el educando y el saber, así como entre este y los otros (incluyendo a su maestro). No es crucial en la relación educativa la apropiación de un canon como verdadero, sino asumir las múltiples maneras como dichos contenidos culturales me permiten tener una mejor disposición ante la llamada del Otro sufriente. Adicionalmente, nuestros vínculos con los otros están atravesados por la defensa que hace el Yo de evitar la muerte o sufrimiento del otro, aunque implique su propia muerte.

Para concluir, hoy Emmanuel Lévinas nos ayuda a pensar en el despliegue de otra educación, una en donde la formación sea entendida como la humanización del sujeto gracias a las relaciones de dependencia con los otros. Contamos con la relacionalidad como núcleo del proceso formativo, en cuyo centro se asume que tanto aprendices como maestros logran ser-con-los-demás, es decir, pueden aprender a dar respuestas responsables de sus acciones: “el educar es transmitir el sentido de la alteridad, cuidar de la vulnerabilidad del otro, es ocuparse de su sufrimiento” (Mèlich, 2014a, p. 135). En el proyecto levinasiano se rescata el rol esencial de la exterioridad, la alteridad y el acontecimiento como elementos constitutivos en la manifestación de nuestra humanidad. Sin embargo, de manera simultánea es necesario desarrollar estrategias que

cultiven en las generaciones subsiguientes la inclinación para atender a los otros, bajo condiciones concretas de espacio y tiempo, evitando cualquier generalidad y enfocados en “amar al otro”, “así, entonces, el principio raizal, radical, el anarquismo es el *amor*” (Vargas, 2014, p. 117). Solo el amor, asumido como fraternidad, es el que se opone a la destrucción de la alteridad y la singularidad del otro al mantener la distancia entre el Yo y el Otro.

[71]

Referencias

- Biesta, G. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education. At the Intersection of Faith and Reason* (pp. 198-210). Routledge.
- Eppert, C. (2008). Emmanuel Levinas, Literary Engagement, and Literature Education. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education. At the Intersection of Faith and Reason* (pp. 67- 84). Routledge.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, Trascendencia y altura*. Trotta.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2008). *Ética e infinito*. La Balsa de Medusa.
- Lévinas, E. (2009a). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Síntesis.
- Lévinas, E. (2009b). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Lévinas, E., y Poirié, F. (2009). *Ensayo y conversaciones*. Arena Libros.
- Lippitz, W. (1994). De rostro a rostro: reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ética según Lévinas. *Enrahonar*, 22, 75-89. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.633>
- Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mèlich, J. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría Educativa*, 20, 101-124.
- Mèlich, J. (2014a). Disimilaciones (Intentos de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 7, 123-142.
- Mèlich, J. (2014b). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo Filosófico*, 88, 4-26. <https://www.dialogofilosofico.com/index.php/dialogo/article/view/129>
- Mèlich, J. (2014c). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, 313-331.
- Mèlich, J. (s. f.). Anem endavant? Reflexions sobre el progrés. *Qüestions de vida cristiana*, 228, 41-57.

[72]

- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría Educativa*, 2, 43-61.
- Standish, P. (2008). Levinas and the Language of the Curriculum. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education. At the Intersection of Faith and Reason* (pp. 56-66). Routledge.
- Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education. Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Wiley-Blackwell.
- Vargas, G. (2014). El Altísimo y la Anarquía. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 7, 107-121.
- Wimmer, M. (2008). Thinking the Other—The Other Thinking: Remarks on the Relevance of the Philosophy of Emmanuel Levinas for the Philosophy of Education. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education. At the Intersection of Faith and Reason* (pp. 115-136). Routledge.
- Zhao, G. (2014). Mead, Habermas, and Lévinas: Cultivating Subjectivity in Education for Democracy. *Philosophical Studies in Education*, 45, 113-124.



DOI: [10.15446/TS.V28N1.118394](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.118394)

Movilización social y democracia. Un acercamiento a las emociones en el estallido social en Colombia

Social Explosion and Democracy. Emotions in the
Demands for Justice in Colombia

[73]

Mobilização social e democracia. Uma abordagem
das emoções na explosão social na Colômbia

Ivonne Patricia León Peñuela*

Universidad Nacional de Colombia

Julio Rafael Quiñones Páez**

Universidad Nacional de Colombia

Pablo Ignacio Reyes Beltrán***

Universidad Nacional de Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

León, I.P., Quiñones, J. y Reyes Beltrán, P.I. (2025). Movilización social y Democracia. Un acercamiento a las emociones en el estallido social en Colombia. *Trabajo Social*, 28(1), 73-96. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.118394>

Recibido: 19 de enero de 2025

Aceptado: 06 de mayo de 2025

Artículo de investigación

* ipleonp@unal.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-759X>

** jrquinonesp@unal.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-6303>

*** pireyesb@unal.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1149-8265>

[74]

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la crisis democrática en Colombia, manifestada en la deslegitimación de las instituciones políticas que representan a los grupos de la sociedad civil ante el Estado. Dicha crisis ha dado lugar a procesos de movilización o estallidos sociales, como los acaecidos los años 2019 y 2021, caracterizados por expresiones de emociones tristes asociadas al miedo, el odio y la rabia. En el texto se abordan los rasgos esenciales de las movilizaciones y protestas ocurridas en Colombia durante el último lustro, así como, las respuestas del gobierno frente a los reclamos de justicia social, y las emociones patentes en dichos estallidos.

Palabras clave: Cambio social; Democracia; Democratización; Emociones; Movimientos sociales; Participación.

Abstract

This document is the result of an investigation into the crisis of democracy in Colombia, specifically the erosion of legitimacy in the political institutions that represent civil society within the State. This crisis led to mobilizations or social explosions in 2019 and 2021, characterized by emotionally charged demonstrations marked by fear, hatred, and rage. The article provides a systematic review of the most significant aspects of mobilizations in Colombia over the past five years, as well as the government's responses to demands for social justice, including human rights violations. In this context, the article explores the emotions that were expressed during the social explosion, with the purpose of reviewing the topic and promoting a rapprochement between society and its institutions.

Key words: Democracy; Democratization; Emotions; Movements; Social Change; Social Participation.

Resumo

O artigo é uma reflexão sobre a crise democrática na Colômbia, expressa na deslegitimação das instituições políticas que representam os diferentes grupos da sociedade civil no Estado. Essa crise provoca processos de mobilização ou explosões sociais, como as que ocorreram em 2019 e 2021, caracterizadas por manifestações de emoções tristes associadas ao medo, ao ódio e à raiva. Aliás, no texto expõe-se sistematicamente as características essenciais das mobilizações e protestos na Colômbia nos últimos cinco anos e a resposta do governo às demandas por justiça social. Assim o artigo faz uma abordagem das emoções que se manifestaram nas explosões sociais.

Palavras-chave: Democracia; Democratização; Emoções; Movimentos Sociais; Mudança Social; Participação.

Introducción

[76]

Entre 2018 y 2021 tuvo lugar una serie de movilizaciones y acciones colectivas en varios países de Latinoamérica, particularmente en Nicaragua, Haití, Ecuador, Chile, Bolivia, Perú, Brasil y Colombia. Si bien es cierto que en cada uno de ellos las manifestaciones se expresaron de manera diversa y sobre distintos tópicos, los motivos y procesos que se dieron durante este periodo tienen algunos rasgos comunes. El desgaste de los regímenes democráticos expresado en falta de legitimidad y confianza en las instituciones políticas, la insuficiente respuesta de los Estados ante las demandas sociales, la constante violación de derechos humanos y el agotamiento del modelo neoliberal fueron algunos de esos rasgos.

En Colombia, organizaciones sociales y feministas, así como trabajadores, estudiantes, mujeres, indígenas y campesinos, entre otros, convocaron un paro nacional en rechazo al asesinato de líderes sociales y excombatientes de la guerrilla de las FARC, y contra las reformas laboral, pensional y tributaria propuestas por el Gobierno de Iván Duque. Las manifestaciones que, enarbolando la defensa de la vida y la paz se caracterizaron por los repertorios de acción utilizados, incluyeron marchas, concentraciones, bloqueos, *performances*, poesía, música y danza.

El tema despertó el interés de la comunidad académica, que centró sus análisis en las nuevas subjetividades de los actores que confluyeron en las movilizaciones, particularmente los jóvenes, los repertorios de protesta y el uso del espacio público; la respuesta estatal centrada en la represión y la criminalización; las demandas de los actores movilizados, y el impacto de la pandemia del Covid-19 en las protestas. Con el propósito de comprender el estallido social, la Universidad del Rosario y la Fundación Ideas Para la Paz (2021) propusieron al menos cuatro grandes momentos de la acción política y social, a saber:

1. La convocatoria formal al primer paro nacional del 21 de noviembre (21N) de 2019.
2. La declaratoria del confinamiento a nivel nacional, establecida por el Gobierno nacional para hacerle frente a la pandemia de Covid-19, el 25 de marzo de 2020.
3. El asesinato de Javier Ordóñez por parte de miembros de la Policía Nacional, el 9 de septiembre de 2020.

4. La convocatoria formal al segundo paro nacional del 28 de abril de 2021. (p. 10)

Es importante tener en cuenta que durante el estallido social en Colombia confluyeron diversos actores sociales, algunos organizados y otros que participaron de manera más espontánea o, incluso, coyuntural. Es así como entre los actores de la movilización se encuentran personas que no hacen parte de organizaciones formales consolidadas, sino que se movilizan en torno a territorios, localidades o sectores urbanos particulares (3% de los actores movilizados); estudiantes, en especial universitarios (17%); trabajadores (12%); mujeres y organizaciones feministas (5%); indígenas (5%), y campesinos (4%), entre otros. (Universidad del Rosario; FIP, 2021, p. 23).

[77]

Lo anterior no solo revela demandas y repertorios de acción diferenciados, sino también narrativas mediáticas orientadas de manera específica según el actor social representado, junto con una respuesta no homogénea por parte de la fuerza pública. Así, mientras los jóvenes, particularmente los estudiantes, fueron identificados como vándalos y se convirtieron en las principales víctimas de heridas en sus ojos, en el caso de los campesinos predominó un discurso de rechazo al bloqueo de vías que derivó en la militarización de sus territorios.

En cuanto a los indígenas, fueron representados como actores infiltrados por grupos armados al margen de la ley y, con ello, se intensificó una represión propia del conflicto armado en el país. Por su parte, las mujeres y organizaciones feministas fueron las principales víctimas de violencia sexual y violencias basadas en género ejercidas por la fuerza pública¹. De esta manera, tanto el caso colombiano como el latinoamericano deben ser reconstruidos como un espacio interseccional atravesado por la variedad multirracial, pluricultural y de género. Por ello, las

1 A este respecto, la ONG Temblores denunciaba 28 casos de violencia sexual en 2021, mientras la Defensoría del Pueblo reportaba 23 casos en el mismo periodo. Además, según la Campaña Defender la Libertad, 808 mujeres fueron víctimas de violencia policial y la Defensoría del Pueblo reconoció 106 casos (Movimiento por la Paz, 2021.). Asimismo, de acuerdo con la ONG Temblores (2021), entre el 28 de abril y el 26 de junio de 2021 se presentaron 1.617 víctimas de violencia física por parte de la policía, 82 víctimas de agresión en sus ojos y más de 2.000 detenciones arbitrarias en contra de los manifestantes.

[78]

manifestaciones sociales no pueden ser entendidas de manera separada frente a temas como el género y la raza (Busquier y Parra, 2021, p. 73).

Esta perspectiva llama la atención sobre la compleja trama de relaciones de dominación que se intersecan, creando un rasgo único de identidad, y señala al cuerpo como el primer lugar de resistencia frente a la dicotomía entre razón y emoción instaurada por los dispositivos epistémicos de dominación. Esto implica trascender el abordaje del estallido social que recurre a elementos como la esperanza como catalizador de la lucha social y del cuidado como apuesta femenina en el estallido social².

En este marco, la solidaridad y la cohesión generada en torno a las demandas de justicia y aspiraciones compartidas son motivadores clave de la acción política y social. Sin embargo, en Colombia, un país atravesado por un largo conflicto armado que tiende a concebir la protesta como peligrosa o subversiva, no resulta difícil de encontrar que el miedo, la incertidumbre y el dolor terminen por cooptar las narrativas en torno a la manifestación social.

Este documento busca evidenciar que, si bien el estallido social ocurrido en Colombia entre 2019 y 2021 logró materializar un espacio de esperanza, encuentro y voluntad de diálogo para la población, más tarde el proceso fue cooptado por emociones como el resentimiento, el odio y el miedo. Esto se expresó, en ese momento como en los años venideros, en el discurso maniqueo entre derecha e izquierda que termina por asimilar a la primera con el cumplimiento de la ley y el consenso y, a la segunda, con el resentimiento y la intransigencia.

Profundizar en esta perspectiva puede aportar en la comprensión de los movimientos sociales y la acción política en Colombia más allá de la asociación reduccionista entre protesta y violencia, desde la cual se busca legitimar el uso de la fuerza por parte del Estado. Asimismo, puede reconocer el conflicto como un ejercicio que transforma, no solo a los individuos sino también las estructuras sociales, y que permite resignificar emociones como el resentimiento, la desesperanza,

2 Un ejemplo de ello es la abundante bibliografía y notas de prensa orientadas a reseñar y estudiar el caso de las ollas comunitarias y las madres de la primera línea como ejes del cuidado y ejercicio femenino durante el estallido social.

la indignación o la rabia como catalizadores de la cohesión social y política, y ya no como fragmentadores de ella.

La reconstrucción que presenta este documento no tiene una pretensión de exhaustividad, sino que recoge algunos elementos clave en el desarrollo del estallido social que tuvo lugar en Colombia en el periodo comprendido entre 2019 y 2021. El documento expone una breve reconstrucción del estallido social en Colombia; establece un marco teórico para comprender el papel de las emociones en la configuración de las instituciones políticas y, finalmente, aborda la violencia y la estigmatización como mecanismo de perpetración del miedo para deslegitimar y desarticular las manifestaciones.

[79]

El estallido social en Colombia: un contexto para el Cambio

Entre 2019 y 2021, en Colombia diferentes organizaciones y grupos sociales, conformados por estudiantes, trabajadores, mujeres, organizaciones feministas, indígenas y campesinos, entre otros, convocaron a un paro nacional en rechazo a las reformas del entonces presidente de la república. Dichas reformas incluían modificaciones al sistema de pensiones, rebajas en el salario de los jóvenes, contratación de trabajadores por horas y rebaja de impuestos a empresas y multinacionales (Archila et al., 2019; Perfil, 2019).

Las movilizaciones se sumaron al ciclo de protestas que venía ocurriendo en Latinoamérica: en Ecuador, contra las medidas del Fondo Monetario Internacional (FMI) implementadas por el Gobierno de Guillermo Lasso; en Bolivia, debido a las acusaciones de fraude electoral por parte del sector político de Evo Morales; en Perú, contra la disolución del Congreso por decisión del presidente Martín Vizcarra; y en Chile, contra la desigualdad, los abusos de poder, el alto costo de vida y la creación de una nueva Constitución. Las jornadas de protesta se extendieron a otros países de la región como en Venezuela, Haití, Nicaragua, Honduras, Argentina, Puerto Rico y Paraguay.

Las manifestaciones latinoamericanas despertaron el interés de una prensa mundial que las documentó como el “surgimiento de una primavera latinoamericana”. Efectivamente, la revuelta, que inició en Colombia el 21 de noviembre de 2019, se inscribe en la ola de movimien-

[80]

tos sociales que pueden rastrearse hasta la primavera árabe de 2010 orientados por la democracia, la justicia social y la dignidad (Pleyers, 2018). El descontento generalizado frente al modelo económico vigente (mercado), los escándalos de corrupción y la crisis socioeconómica de la región, como señala Pleyers (2018), “[recogieron] las reivindicaciones económicas de justicia social y de oposición a la desigualdad, sin abandonar los desafíos en términos de reconocimiento, identidades y de la celebración de la diversidad” (p. 30).

El primer paro nacional en Colombia fue convocado para el 21 de noviembre (21N) de 2019. Anticipándose a las manifestaciones, la fuerza pública llevó a cabo diligencias de registro y allanamiento, frente a las cuales la Policía Nacional se refirió como acciones para “identificar e individualizar a los encapuchados que en protestas anteriores han generado hechos de vandalismo y terrorismo en la ciudad” (Zuluaga, 2019). Esta situación generó el rechazo de líderes sociales y estudiantiles que encontraron en los eventos una incitación a la violencia y señalaron que se trató de “un acto demasiado violento, salido de tono”, el cual creaba un ambiente de miedo y censura, además de preocupación sobre la persecución y vulnerabilidad a la que estaban expuestos (El Espectador, 2019).

Luego de varios días de movilizaciones, se abrió la posibilidad de diálogo entre el gobierno nacional y centrales obreras, lo que dejó como resultado la firma de un documento con dos puntos: “1. Reiterar el mensaje de respeto al derecho constitucional de la protesta pacífica. 2. Rechazar rotundamente el uso de la violencia e incitación a la misma como mecanismo de protesta” (Neira, 2019).

Se hizo énfasis en el rechazo al asesinato de líderes sociales, sindicales y defensores del medio ambiente, que para entonces rondaban más de 400 en el 2019; se objetaron las reformas tributaria, laboral y pensional anunciadas por el gobierno, reclamo que tenía como telón de fondo problemas de desempleo y de desigualdad; se realizó un llamado al cumplimiento de los acuerdos firmados entre el Gobierno Santos y la guerrilla de las FARC, así como el cumplimiento de los acuerdos con Fecode y las universidades públicas derivados de las marchas realizadas en el 2018, y la definición de políticas ambientales para la protección de páramos, bosques y selvas (Vélez, 2019; El Tiempo, 2019b).

La democracia no puede concebirse simplemente como el gobierno incondicional de las mayorías, por cuanto esa idea conduce a una anulación de la propia democracia; por ello es necesario admitir la existencia de temas que no se deben tocar, que quedan sustraídos del debate democrático, siendo esto lo que explica la existencia de los pactos constituyentes y la supremacía de la constitución sobre las leyes (Uprimny, 2006). En este sentido, las emociones son importantes motivadoras de la acción humana, en tanto generan disposiciones a obrar que orientan la conducta a partir de creencias sobre la realidad y que se proyectan sobre un objeto propiciado por el deseo (Camps, 2011).

Como precisa Nussbaum (2016), los principios políticos requieren, para su materialización y supervivencia, de un apoyo emocional que les proporcione estabilidad a lo largo del tiempo. La relación entre las emociones y la razón delimitan la persona moral conllevando importantes consecuencias para la vida en sociedad, de forma que las emociones no serían solo la causa de los conflictos entre los individuos, sino que resultarían propicias para fomentar actitudes morales como la empatía y la solidaridad³ (Camps, 2011).

La movilización no solo logró hundir el proyecto de reforma fiscal, sino que evitó que se discutiera la reforma a la salud, la cual ni siquiera fue debatida por el legislativo que en su mayoría eran afectos al gobierno (Valdés, 2021). No obstante, la pobreza alcanzó el 42% y la pobreza extrema el 15,1%, lo que representó que el 30% de los habitantes del país no tuviesen ingresos para tomar tres comidas al día (Salazar, 2022). La respuesta del gobierno a la profunda crisis social y el descontento generalizado, como lo menciona el informe de la ONG DeJusticia (2021), fue la “represión sistemática, violenta y arbitraria de la fuerza pública en las manifestaciones y protestas” (p. 4; Uprimny, 2022).

Durante las manifestaciones, la respuesta del Gobierno nacional y la Policía fue el uso desproporcionado de la fuerza y armas letales y potencialmente letales, detenciones arbitrarias, ataques contra la libertad de expresión y de prensa, violencia sexual y ataques a defensores/as

3 Tal es la recuperación del pensamiento aristotélico en los planteamientos teóricos de Baruch Spinoza, David Hume y Adam Smith, y en las teorías contemporáneas de Victoria Camps y Martha Nussbaum (Camps, 2011).

de derechos humanos. Las cifras de las víctimas muestran la violencia desbordada por parte de la Policía, donde al menos 46 personas murieron, más de mil resultaron heridas, se documentaron más de 60 casos de violencia sexual y se reportaron 192 casos de desaparición forzada (Uprimny, 2022).

[82]

Un marco para la comprensión de las instituciones desde la democracia, la racionalidad y las emociones

El estado social de derecho, erigido luego de las guerras mundiales del siglo xx, incorporó los derechos sociales al orden jurídico, sumándolos a los clásicos derechos políticos y civiles. De esta manera, se reconocieron el derecho al trabajo, la seguridad social, el acceso a la educación y la asistencia médica, entre otros, los cuales tenían como propósito favorecer una igualdad social real (Villar Borda, 2007).

Esta forma de Estado ha coincidido con la centralidad de la información y la emergencia de nuevos derechos de nuevas formas de sujeto. El triunfo de liberalismo clásico y sus sucesivas crisis han creado cuatro subjetividades que se identifican con cuatro campos específicos de intervención: 1) la hegemonía de las finanzas produjo al *endeudado*; 2) el control sobre las redes sociales creó al *mediatizado*; 3) el régimen de seguridad y control generó al *securitizado*, y 4) la corrupción de la democracia forjó una figura extraña y despolitizada, el *representado*.

Son justamente estas cuatro subjetividades lo que, en el fondo, se encuentra en la crítica de los movimientos sociales al modelo de Estado y economía actual. De modo contrario a estas identidades rígidas y masificadas, los nuevos movimientos sociales reivindican discursos identitarios que reafirman la diferencia y el reconocimiento de sectores sociales históricamente excluidos y estigmatizados. Las revueltas, los estallidos y las movilizaciones sociales se realizan, entonces, contra esas figuras subjetivas empobrecidas y despolitizadas que fueron creadas con la fusión del modelo capitalista y el régimen democrático liberal (Hardt y Negri, 2021).

Así, la dicotomía establecida entre razón y emoción, así como entre cuerpo y alma, representa en el marco de los nuevos movimientos un importante punto de partida en la comprensión de las instituciones

políticas y jurídicas. Desde allí se cuestiona el dominio de las pasiones por la razón, elemento que se convirtió en un eje del pensamiento occidental sobre el cual se fundamentó el orden social y se establecieron los parámetros del castigo y la cooperación, determinando a su vez las ideas sobre la justicia y las reglas que se han de observar en una sociedad (García Villegas, 2020).

[83]

La modernidad transformó el destino en decisión y, con ello, las acciones humanas fueron explicadas a través de los objetivos que persigue el actor, sus convicciones, posibilidades y la información básica que posee. A partir de estos elementos se caracterizó al individuo como racional o irracional (Mardones, 1994). De esta manera, el pensamiento moderno desde la Ilustración exaltó el racionalismo, dejando las emociones en un segundo lugar al juzgarlas como inútiles, impredecibles e inestables (García Villegas, 2020).

La naturaleza humana se entendió como una división entre dos partes que en ocasiones entran en conflicto y avanzan en diferentes direcciones: el deseo como manifestación de lo incorrecto y la razón como expresión de lo justo y adecuado (Haidt, 2019). Las pasiones se juzgaron malas para la libre expresión del alma, suscitando diversas vías para conseguir dominarlas o corregirlas de modo que no ocasionaran perturbación⁴ (Camps, 2011).

Es justo frente a esta dicotomía entre razón y emociones que la *digna rabia* aparece como un elemento reivindicatorio del enojo y la ira, desde el cual se construyen las luchas y las transformaciones, aunque se ha exaltado el papel de emociones como la solidaridad, la empatía y el afecto para alcanzar proyectos conjuntos, y se ha otorgado a la rabia o el resentimiento un papel secundario que pueden incluso obstaculizar el cálculo estratégico de objetivos y oportunidades⁵. Frente a esta con-

4 Tal es la perspectiva que se asumió en un popular pasaje de *Fedro*. Allí, Platón presenta las pasiones como caballos descarriados que deben ser guiados o controlados por el intelecto, no sin cierta dificultad (Pinedo y Yáñez, 2018). En esta línea, Platón formula la división entre lo racional y lo irracional, de forma que el deseo se asume como una manifestación del cuerpo y se le separa del *logos*, augurando la posterior división entre cuerpo y alma presente en el cristianismo (Gagin, 2006).

5 Al respecto se puede rastrear el papel y los efectos de las emociones en los movimientos sociales en la obra de James Jasper (1999), *The art of moral protest: culture, biography, and creativity in social movements*.

cepción tradicional de las emociones, la *digna rabia* reconstruye la indignación, el resentimiento y la ira, no solo como elementos motivadores de la protesta, sino también como instrumentos estratégicos para la movilización de demandas. Al respecto, Felipe Marín, manifestante de la ciudad de Manizales, expresaba:

[84]

Hay tres emociones que, para mí, fueron fundamentales: la indignación, definitivamente [...] la indignación, y conexas con la indignación, la rabia, creo que había una rabia profunda en la sociedad o en un sector de la sociedad con lo que estaba ocurriendo: la reforma tributaria, claro, detona, pero ese sentir se conectaba con muchos otros motivos de indignación y de rabia y de furia. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2024, p. 131)

El deseo es el motor que impulsa la acción y la interacción con otros, propiciando encuentros en los que se generan emociones afables o tristes. Al encontrarnos con otros cuerpos, se experimenta el amor, los celos, la esperanza, la violencia, la compasión y la infamia. El camino propuesto es, entonces, la comprensión de las emociones para propiciar los buenos encuentros (Camps, 2011; Spinoza, 2000:94-95) En este sentido, vale la pena considerar que la razón puede ser también considerada una importante fuente de esperanza y confianza frente a hechos perturbadores, sin que ello niegue la posibilidad de las respuestas espontáneas, sino reconociendo en su lugar la complementariedad existente entre razón e instinto para la comprensión de la naturaleza humana (Sen, 2014).

La creencia en la razón y el lenguaje como un rasgo fundamental del *Homo sapiens* y un freno efectivo a las pasiones fue el punto de partida de los discursos sobre la libertad y la igualdad que llevaron a la idea de que todos los seres humanos tienen los mismos derechos. La confianza en la razón y su consecuente aplicación en el derecho, como un mecanismo para regular y resolver el conflicto y la competencia entre puntos de vista e intereses rivales, impulsó entonces la idea de que, a través del pacto, puede surgir un orden pacífico y estable en los individuos que persiguen sus intereses sin temer a la violencia (Pinker, 2011).

La modernidad supuso de esta forma la fe en el consenso y el destierro de la violencia del campo de lo político. El objetivo de la sociedad

democrática se centró en “la creación de un consenso racional que se alcanza mediante unos procedimientos deliberativos apropiados cuya finalidad es producir decisiones que representan un punto de vista imparcial, en interés de todos por igual” (Mouffe, 2010, p. 5). La juridificación supone la sustracción de las partes en conflicto por medio de la legislación; de esta forma, se neutralizan las luchas políticas que se presentan de forma espontánea previamente a la existencia de la regulación (Morales de Setién Ravina, 2000).

[85]

Socialmente, las emociones son la base de nuestras relaciones, puesto que nos permiten conectarnos con los demás, entender sus estados de ánimo y responder de manera apropiada. La empatía, por ejemplo, se basa en la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás, de forma que se da una coexistencia de sensaciones aparentemente contradictorias, dando forma a una realidad más compleja de percibir. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2024, p. 131)

La democracia debe, entonces, considerar la problemática derivada del elitismo político, el cual aparece como una respuesta natural por parte de los sectores más acomodados frente a una mayoría de personas que asumían como violentas e incultas y, por lo tanto, inhábiles para participar en política. La intervención de las masas en política aparecía como un proceso susceptible de degenerar en explosiones de violencia incontenible y, lo que resulta más importante, su intervención en la política parecía impedir directamente la adopción de decisiones justas (Gargarella, 2005).

Cuando la violencia emerge: de la esperanza al miedo

En el contexto del estado social de derecho y la emergencia de nuevos movimientos sociales, la política recurre al miedo y a los discursos sobre el riesgo que no requiere referentes reales a los cuales asirse. Basta con la aparición o producción de cualquier elemento que pueda ser representado como extraño, siniestro o distinto, o que rompa con la estabilidad y tranquilidad de la cotidianidad, en una sociedad que, como respuesta a sus temores, solo acierta a demandar el orden, seguridad y garantías para sus vidas y sus bienes, evocando la ruta hobbe-

siana de construcción del Estado moderno en la que la guerra de todos contra todos debe ser superada para edificar el orden, el Estado y la ley (Beck, 2008).

[86]

El miedo al otro, a la exclusión económica y a los riesgos reales o imaginarios que comporta todo proceso social ha sido el eje transversal sobre el que se vuelcan las esperanzas en las negociaciones de paz y las acciones en contra de ellas. Los códigos binarios son construcciones totalizadoras, construcciones del mundo con exigencias de universalidad y sin limitación ontológica (Beriaín, 1996). La dialéctica violenta que evita la proliferación de lo distinto queda oculta tras un orden jurídico-político excluyente que pasa por alto la complejidad de la definición identitaria, cuyas consecuencias totalizadoras evitan la posibilidad de resistencia frente a esos modelos.

La crisis de la democracia y la sociedad del riesgo quedan en evidencia en los procesos electorales en diferentes lugares del mundo, que recurren al resentimiento, la desconfianza y el odio por parte de la ciudadanía. Ejemplo de ello fueron el Brexit en Inglaterra; la elección de Donald Trump en los EEUU; el triunfo del “no” en Colombia en el plebiscito por la paz del 2016; la elección del presidente Duque en el 2018; y la elección de presidentes de ultraderecha e izquierda radical en diferentes partes del mundo (Jair Bolsonaro, en Brasil; Recep Tayyip Erdoğan, en Turquía; Daniel Ortega, en Nicaragua; y Nayib Bukele, en El Salvador, por nombrar algunos).

Estos fenómenos son, en palabras De Sousa Santos (2017), “el precio que tienen que pagar los políticos tradicionales por haber olvidado a sus electores tanto tiempo y de modo hipócrita, descuidando sus intereses y haciendo tabula rasa de sus necesidades y aspiraciones” (p. 16). A lo anterior se suma el vaciamiento del régimen democrático liberal por varios caminos: captura y cooptación de las instituciones estatales por particulares y por la corrupción; desmonte del proteccionismo económico; erosión de los derechos sociales y económicos; discursos de la seguridad en detrimento de la democracia; opinión pública deformada por los medios de comunicación y las redes sociales, entre otros factores (Bonilla, 2010).

Colombia no ha sido ajena a estos procesos. La fragmentación de las identidades, la despolitización social y la crisis de legitimidad de la democracia liberal han llamado la atención sobre la necesidad de reinterpretar y superar las prácticas e instituciones de la política de acuerdo con el surgimiento de nuevas las identidades (Canales Urriola, 2010). Tal consideración debe tener en cuenta que, en buena medida, la injusticia está relacionada esencialmente con una cuestión de reconocimiento (Butler y Fraser, 2016).

[87]

En este sentido, las movilizaciones del 2019 y el 2021 fueron en su mayoría constituidas por organizaciones y colectivos de jóvenes, quienes, al parecer, han sido protagonistas de nuevas formas de acción colectiva y movilización social, que se encuadran en los movimientos contemporáneos impulsados por cuestiones simbólicas y culturales (Pleyers, 2016). Durante este periodo, se unieron diversos sectores de la población que convergieron en el hartazgo de la desigualdad, la represión, la violencia sistemática ejercida por diversos sectores formales e informales, y un Estado capturado por un establecimiento político corrupto.

No obstante, para que las emociones sirvan de apoyo a una sociedad democrática en lugar de a una sociedad fascista, Martha Nussbaum (2016) asegura que es necesario pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia y la limitación de la envidia y el asco en favor de una simpatía inclusiva. A este respecto, la cultura política tiene un papel fundamental en el cultivo de lo que Nussbaum denomina las emociones públicas, que cohesionan a la sociedad en torno a unas normas básicas de igualdad de respeto⁶ (Nussbaum, 2016).

El desarrollo del segundo paro nacional, entre abril y junio de 2021, estuvo atravesado por la dificultad de convocatoria desde el Comité Nacional del Paro (CNP), organización conformada por diversos sectores movilizadores de cara a los diálogos con el gobierno. Si bien esta nueva

6 Estas normas básicas de igualdad de respeto para todos y todas son equiparadas por Martha Nussbaum con el consenso entrecruzado de John Rawls, esto es, una concepción pública de justicia que sirva de fundamento a una sociedad democrática, apartando visiones particulares sobre la religión, la filosofía y la moral en favor de concepciones razonables de estas que, aunque opuestas, conllevan la posibilidad de ponerse de acuerdo sentando las cuestiones fundamentales de la justicia (Rawls, 2002).

[88]

jornada de marchas tuvo que enfrentarse al confinamiento decretado por causa del Covid-19, lo que representó retos para la articulación del movimiento, lo cierto es que el Comité tuvo dificultades para recoger los sentires de los manifestantes que no se sintieron representados.

Tal fue la situación con los jóvenes que organizaron puntos de resistencia en los barrios y localidades apoyados por redes micro y sectores de la sociedad civil que se articularon a sus demandas, como es el caso de las madres de la primera línea, mujeres que se encargaron del cuidado y las ollas comunitarias. Al CNP se le tildó de “vendido, de tradicionalista en la figura de representación, de oportunista electorero, de apaciguador de los ímpetus de las masas” (Lince Bohórquez, 2022, p. 470).

A la falta de legitimidad del CNP⁷ se sumó la invitación del presidente Duque a una “gran conversación nacional”. Mientras las reivindicaciones se disipaban en medio de 104 puntos que, tratando de incluir a todos, terminaron por no incluir a ningún sector social, la conversación nacional fue leída por los manifestantes como una negativa del gobierno a negociar y una actitud complaciente del Comité para diluir las manifestaciones. Sin una vocería clara y en medio de la escalada de violencia contra los manifestantes, el saldo fue un nuevo desplazamiento forzado en el país.

Durante el gobierno Duque fue clara la estigmatización y criminalización de la protesta social como mecanismo de bloqueo a la conflictividad democrática que se expresa en el cuestionamiento a las decisiones del gobierno, las exigencias por justicia social y la defensa de derechos sociales. Se acusó a los manifestantes de estar infiltrados por grupos armados al margen de la ley y de ser terroristas, los jóvenes fueron señalados como vagos y vándalos. De esta forma, se justificaba el uso de la violencia por parte de la fuerza pública, el aumento de los casos de lesiones oculares, las detenciones arbitrarias y las judicializaciones.

Las acciones intimidatorias y las amenazas llevaron a varios jóvenes a salir del país. La Comisión de la Verdad documentó en su momento el exilio de jóvenes participantes en las movilizaciones y de miembros

7 En un muro de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional se podía leer un grafiti con la consigna “en las calles la juventud poniendo el pecho, en el Comité los burócratas se siguen imponiendo ¿hasta cuándo?” (Hernández, 2020).

de organizaciones acompañantes del paro, como la ONG Temblores, que denunció la violación de derechos humanos por parte de miembros de la fuerza pública (CNMH, 2024).

Además de los hostigamientos y amenazas que sufrieron también las familias, se evidencia el dolor de tener que separarse de manera forzada y el insilio de quienes se quedan en Colombia. En estos casos, las familias se enfrentan al dilema de saber que es necesario que su ser querido salga del país: «Mijo, váyase. Yo con usted acá no tengo paz», pero también al dolor de la ruptura familiar, de la distancia, de no poder visitarlos seguido y, en general, de vivir sin ellos. (CNMH, 2024, p. 79)

[89]

Como en otros momentos de la historia de Colombia, las demandas de justicia se diluyeron en la ausencia de una apuesta común de largo plazo y la baja capacidad de coordinación para responder no solo con acciones de corto plazo, sino con políticas públicas y proyectos de transformación estratégica (Álvarez-Rodríguez, 2022). Además, los llamados al diálogo y la negociación se empañaron con las jornadas de violencia durante las manifestaciones que dejaban como resultado pintas en infraestructuras públicas; saqueos y enfrentamientos con el Esmad; bloqueos prolongados; víctimas, etc. Así, el encapuchado se convirtió en sinónimo de vándalo o terrorista, denominación que alcanzó a los estudiantes de universidades públicas y jóvenes barriales.

Las emociones pueden servir de apoyo a la cultura política, mientras el orden constitucional cumple una función de límite con respecto a ellas. Así, la cultura política fomenta sentimientos comprometidos con la igualdad, la libertad, la solidaridad y la empatía que orientan la conducta de los individuos y mantienen la cohesión en la sociedad. El orden constitucional, por su parte, establece los criterios para la solución de los conflictos, sirviendo como límite a emociones como la ira, el odio y la venganza.

Pero en Colombia la respuesta de los jóvenes fue la creación de *la primera línea*, un grupo que pretendía defender a los manifestantes de los abusos del Esmad y que seguía el ejemplo de organizaciones similares en Chile y Hong Kong. Aunque no usaban capucha, los estudiantes cubrían su cara con máscaras antigases y, temiendo por su seguridad,

[90]

no daban a conocer su identidad; además, usaban escudos azules con la consigna “Colombia viste de azul para no teñirse de rojo” (Morales, 2019). La iniciativa despertó el rechazo de los manifestantes que encontraron en ella una estrategia mediática de ciertos estudiantes para figurar en medios de comunicación. Entre tanto, la Policía decía tener información sobre infiltraciones de guerrillas y otros grupos armados no solo en la primera línea, sino en las universidades públicas.

Las reivindicaciones justas y las emociones que habían llevado al encuentro de sectores sociales tan diversos poco a poco cedieron espacio a hechos de violencia, resentimientos y disputas. El nivel de convocatoria fue muy grande, pero las estimaciones no fueron claras. En un país atravesado por el conflicto, la violencia se convirtió en protagonista y fue atribuida a sectores de izquierda con interés de desestabilizar y atacar la democracia. La muerte empañó el carnaval y los discursos quedaron marcados por el miedo y el resentimiento en medio de enfrentamientos que dejaban víctimas tanto entre los sectores movilizadas como en las Fuerzas de Policía.

A modo de conclusión

En el siglo XXI, los estudios sobre la identidad parecen ocupar un papel central en las ciencias sociales y políticas debido al (re)surgimiento de colectivos y grupos cuyas reivindicaciones empiezan a ser asociadas a lo que se denominó “política de la identidad”, que encajan en los movimientos cognitivos y culturales. La identidad se recupera en este espectro como posibilidad de reconocer que el situarse frente a otros se trata siempre de formas colectivas de identificación relacionadas con el conflicto.

El Estado colombiano refleja la utilización de la violencia, la estigmatización y la deshumanización de los manifestantes, en una campaña ideológica que construye un enemigo interno con el propósito de legitimar la eliminación de la alteridad. Como sostiene Zaffaroni: “Se trata del instrumento discursivo que proporciona la base para crear un estado de paranoia colectiva que sirve para que quien opera el poder punitivo lo ejerza sin ningún límite y contra quienes le molestan” (Zaffaroni, 2012, p. 43).

Al respecto es importante recordar, como lo señala Gregorio Mesa (2010), que en cada momento de los derechos se presenta un valor fundante, de forma que los derechos civiles se fundan sobre el valor de la libertad, los derechos sociales, económicos y culturales en la igualdad, y los derechos colectivos y ambientales en la solidaridad y la responsabilidad. Por consiguiente, la lucha por el reconocimiento tiene una dimensión biopolítica extrema, para alcanzar las condiciones del constitucionalismo aspiracional que sitúa en el centro de su discusión la idea de la vida en condiciones dignas (García Villegas, 2006).

[91]

En las primeras décadas del siglo XXI los estudios sobre los partidos políticos y las identidades nacionales han señalado con mayor profundidad los cambios producidos en la legitimidad de estas organizaciones y en su función representativa. Categorías como modernidad, representación o ciudadanía son abordadas con un interés renovado, cuyo centro gravita ya no en torno a las instituciones políticas, sino en torno a la diferencia. La ciudadanía, como referente de identidad política en el marco de la democracia, se mantiene y evoluciona en torno a instituciones como el Estado y los partidos políticos, siendo importante el reconocimiento o respaldo que los sujetos otorgan a estas.

La crisis de representación de las instituciones políticas democráticas, la pérdida de confianza de la ciudadanía en los actores políticos y las movilizaciones en torno al pluralismo cultural y a formas de vida alternativa han desafiado las identidades políticas forjadas en torno a la figura del Estado-nación. Los ciudadanos se han alejado de las lealtades partidarias, lo que se evidencia en las bajas tasas de participación electoral, de filiación política y el número de indecisos en los periodos preelectorales.

Finalmente, el dolor, la indignación y el miedo pueden desarticular las movilizaciones obligando al exilio de los manifestantes, pero también tiene una potencialidad para generar nuevos escenarios de organización y politización de la sociedad. El estallido social ocurrido en Colombia entre 2019 y 2021 llama la atención sobre la posibilidad de construir memoria, reivindicaciones de justicia y de volver sobre la defensa de los derechos humanos. La dignidad y la rabia son emociones especialmente importantes para la configuración de una verdad construida desde la sociedad, desde sus luchas y sus interpretaciones.

[92]

Es importante, entonces, cultivar la creatividad para enfrentar la situación y generar un consenso sobre lo inadmisible, como lo manifiesta Isabel Cristina Zuleta (2019). Este consenso es también al mismo tiempo un lugar de encuentro en el que confluyen las reivindicaciones y demandas de justicia, y un espacio de conflicto en donde las luchas atravesadas por la indignación y la rabia se manifiestan como posibilidades de transformación. Se trata de avanzar en la construcción de narrativas y emociones que le permitan a la protesta en Colombia sobreponerse a la violencia y lograr un acuerdo social en el que no exista justificación alguna para asesinar líderes sociales, sindicales, indígenas o jóvenes.

Referencias

- Álvarez-Rodríguez, A. A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.25100/prts.voi33.11864>
- Archila, M., García, M., Garcés, S., y Restrepo, A. M. (2019). 21 N: ¡Y la copa se rebosó! *Revista 100 Días*. [https://www.revistaciendiascinep.com/home/21-n-y-la-copa-se-rebosol/](https://www.revistaciendiascinep.com/home/21-n-y-la-copa-se-rebosol)
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Beriain, J. (1996). El doble “sentido” de las consecuencias perversas de la modernidad. En *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, Contingencia y Riesgo* (pp. 7-29). Anthropos.
- Bonilla, D. (2010). Estado, nación y ciudadanía. En Y. B. Soysal (Ed.), *Ciudadanía sin nación* (pp. 11-26). Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes.
- Busquier, L., y Parra, F. (2021). Feminismos y perspectiva interseccional en América Latina y el Caribe. *Revista Intersticios*, 10(20), 63-90. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/35118>
- Butler, J., y Fraser, N. (2016). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de Sueños.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Canales Urriola, J. (2010). En torno a lo político. *Polis*, 26, 431-436. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1187>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2024). *El Pueblo en las Calles. Memorias de resistencia y represión en el estallido social de 2021* (Vol. 11). Centro Nacional de Memoria Histórica.

- De Sousa Santos, B. (2017). *Democracia y transformación social*. Siglo del Hombre Editores y Siglo XXI Editores.
- DeJusticia. (2021). *Colombia 2021: una nueva amenaza de crisis en materia de derechos humanos*. DeJusticia. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2021/05/Informe-de-la-situacion-en-materia-de-protesta-social.pdf>
- El Espectador. (2019a, noviembre 19). “Rechazamos los allanamientos y la criminalización de la protesta social”: Cartel Urbano. *El Espectador*. [Consulta: 7 de junio de 2020] <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/rechazamos-los-allanamientos-y-la-criminalizacion-de-la-protesta-social-cartel-urbano-articulo-891913>
- El Espectador. (2019b, diciembre 9). Los mensajes del presidente Duque al paro nacional. *El Espectador*. [Consulta: 9 de diciembre de 2019] <https://www.elespectador.com/noticias/politica/los-mensajes-del-presidente-duque-al-paro-nacional-articulo-895001>
- El Espectador. (2019c, noviembre 20). 10 razones para marchar y no marchar este 21 de noviembre. *El Espectador*. [Consulta: 7 de junio de 2020]
- Gagin, F. (2006). Las pasiones en el estoicismo. *Estudios de Filosofía*, 34, 187-199.
- García Villegas, M. (2006). El derecho como esperanza. En M. García, R. Uprimny y C. Rodríguez (Eds.), *¿Justicia para todos? Sistema Judicial, Derechos Sociales y Democracia en Colombia* (pp. 201-233). Editorial Norma.
- García Villegas, M. (2020). *El país de las emociones tristes. Un explicación de los pesares de Colombia desde las emociones, las furcias y los odios*. Ariel.
- Gargarella, R. (2005). *Los fundamentos Legales de la Desigualdad. El Constitucionalismo en América 1776-1860*. Siglo XXI.
- Haidt, J. (2019). *La mente de los justos*. Deusto.
- Hardt, M., y Negri, A. (2021). *Declaración*. Akal.
- Hernández, C. (2020, febrero 4). Al Comité del Paro le salió una disidencia. *La Silla Vacía*. <https://www.lasillavacia.com/silla-nacional/al-comite-del-paro-le-salio-una-disidencia/>
- Lince Bohórquez, W. (2022). Dialéctica del estallido social en Colombia 2021: ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo-imperialismo. Contribución al análisis de la coyuntura generada por la movilización popular entre abril y julio de 2021 en Colombia. *El Ágora USB*, 22(1), 464-485. <https://doi.org/10.21500/16578031.6090>
- Mardones, J. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.

[94]

- Mesa, G. (2010). *Derechos ambientales en perspectiva de integralidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Morales de Setién Ravina, C. (2000). La racionalidad jurídica en crisis: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner. En P. Bourdieu (Ed.), *La fuerza del derecho* (pp. 13-80). Siglo del Hombre Editores.
- Morales, F. (2019, diciembre 19). Así es la primera línea, los escudos azules que quieren proteger la protesta. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/asi-es-la-primera-linea-los-escudos-azules-que-quieren-proteger-la-protesta-articulo-896511>
- Mouffe, C. (2010). *Política agonística en un mundo multipolar*. CIDOB Ediciones.
- Movimiento por la Paz. (2021). *Los alarmantes actos de violencia basada en género durante el Paro Nacional en Colombia*. Madrid.
- Murillo, Ó. (2019, noviembre 19). Polémica por registros de Policía a revista y líderes antes de marchas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/allanamientos-a-casas-de-lideres-sociales-en-bogota-435022>
- Neira, A. (2019, noviembre 18). El paro nacional del 21 de noviembre, la discusión de todo un país. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/paro-nacional-del-21-de-noviembre-promotores-y-opositores-434268>
- Nussbaum, M. (2016). *Emociones Políticas*. Paidós.
- Perfil. (2019, noviembre 22). Contra el “paquetazo”: por qué Colombia marchó contra el gobierno de Iván Duque. *Diario Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/internacional/contra-el-paquetazo-por-que-colombia-marcho-contra-el-gobierno-de-ivan-duque.phtml>
- Pinedo, I., y Yáñez, J. (2018). Las emociones. Una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45. <https://doi.org/10.15332/25005375.5049>
- Pinker, S. (2011). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós.
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI : perspectivas y herramientas analíticas*. Clacso.
- Quintana, María del Mar. (2019). “Comité del Paro presentó pliego de peticiones que pretende negociar”. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/peticiones-completas-del-comite-del-paro-nacional-al-gobierno-del-presidente-ivan-duque-444734>
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós.

- Revista Semana. (2019, diciembre 1). Partitura para un diálogo. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/paro-nacional-se-convirtio-en-una-conversacion-entre-sordos-del-gobierno-y-los-lideres-de-las-manifestaciones/642786>
- Salazar, C. (2022, abril 30). Mas de 21 millones de personas viven en pobreza y 7,4 millones en pobreza extrema. *La República*. <https://www.larepublica.co/economia/mas-de-21-millones-de-personas-viven-en-la-pobreza-y-74-millones-en-pobreza-extrema-3161813>
- Sen, A. (2014). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Spinoza, B. (2000). De la naturaleza y origen de los afectos. En *Ética demostrada según el orden geométrico* (A. Domínguez, Trad., págs. 123-180). Trotta.
- Temblores ONG. (2021). *Resumen Ejecutivo Informe de Temblores ONG, Indepaz y PAIIS a la CIDH sobre la violación sistemática de la Convención Americana*. Temblores ONG; Universidad de los Andes; PAIIS; Indepaz.
- Universidad del Rosario y Fundación Ideas Para la Paz. (2021). *El Paro Nacional y la Movilización social en Colombia: ¿Cómo llegamos hasta aquí y qué puede venir?* Universidad del Rosario; FIP.
- Uprimny, R. (2006). Legitimidad y conveniencia del control constitucional a la economía. En M. García, R. Uprimny y C. Rodríguez, *¿Justicia para todos? Sistema Judicial, Derechos Sociales y Democracia en Colombia* (pp. 147-200). Editorial Norma.
- Uprimny, R. (2022). El “estallido social” colombiano: reflexiones sobre protesta y derechos humanos en democracias débiles. *Revista Deusto de Derechos Humanos*, 10, 133-159. <https://doi.org/10.18543/djhr.2625>
- Valdés, F. (2021). *El estallido social y sus implicaciones para la situación tributaria en Colombia*. Análisis Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/07/AC-23.2021.pdf>
- Vargas Castillo, C. (2019, noviembre 19). Allanamientos en Bogotá: Policía reporta dos capturados y explosivos antes del paro. *RCN Radio*. <https://www.rcnradio.com/judicial/allanamientos-en-bogota-policia-reporta-dos-capturados-y-explosivos-antes-del-paro>
- Vélez, J. (2019). “Estas son las peticiones del Comité del Paro a Duque”. *La Silla Vacía*. <https://lasillavacia.com/estas-son-las-peticiones-del-comite-del-paro-duque-74692>
- Villar Borda, L. (2007). Estado de derecho y Estado social de derecho. *Revista Derecho del Estado*, 20, 73-96. <https://revistas.uexnado.edu.co/index.php/derest/article/view/705>
- Zaffaroni, E. (2012). *La cuestión criminal*. Planeta.

Zuleta, I. C. (2019, mayo 29). Colombia carece de consenso social sobre lo inadmisibile.

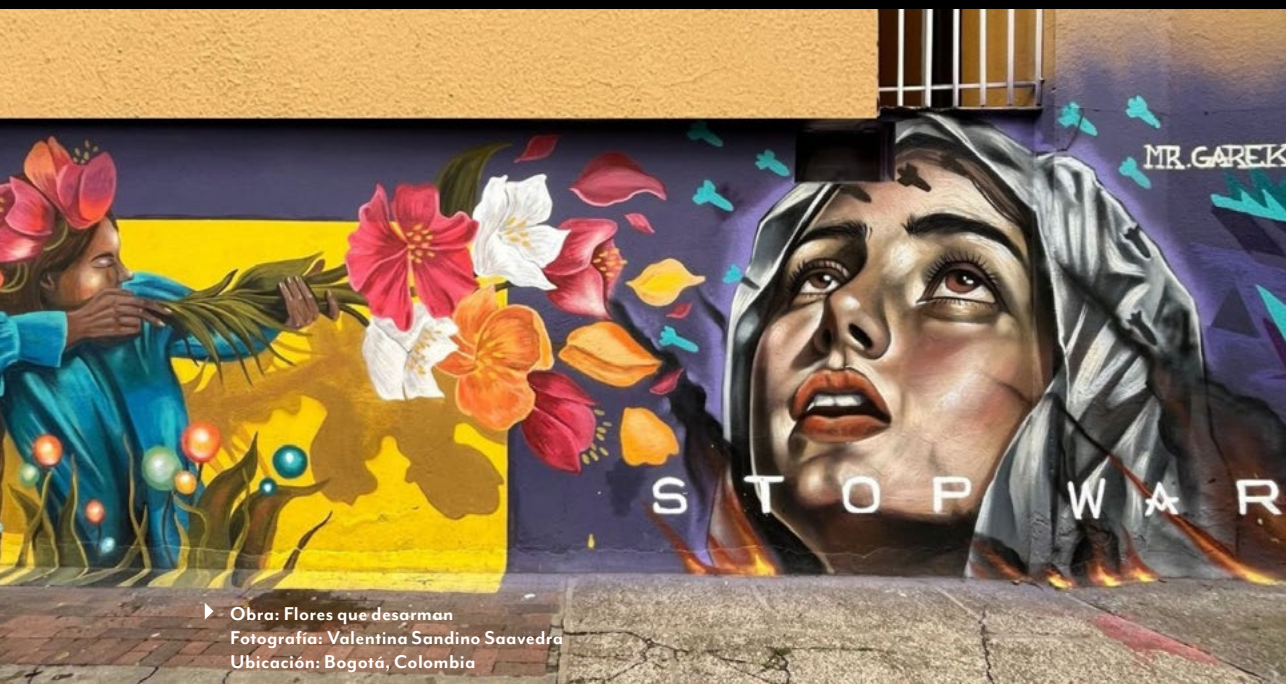
Revista Semana. <https://www.semana.com/actualidad/articulo/colombia-carece-de-consenso-social-sobre-lo-inadmisibile/44337/>

Zuluaga, P. A. (2019). Paro nacional o una fiesta por la vida (pero mejor). *Revista Arcadia*.

<https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/paro-nacional-o-una-fiesta-por-la-vida-pero-mejor/79592>

[96]





► Obra: Flores que desarmen
Fotografía: Valentina Sandino Saavedra
Ubicación: Bogotá, Colombia

Eje 2.

Debates primordiales del Trabajo Social sobre reformas regresivas en la educación superior pública

DOI: [10.15446/TS.v28n1.117715](https://doi.org/10.15446/TS.v28n1.117715)

Impactos financieros en el sistema universitario estatal colombiano por la financiación adicional en el periodo 2019-2023

[98]

Financial Impacts of Additional Funding on the Colombian State University System during 2019–2023

Impactos financeiros no sistema universitário estatal colombiano devido ao financiamento adicional no período 2019-2023

Natalia Mesa Cardona*

Universidad de Antioquia

Ramón Javier Mesa Callejas**

Universidad de Antioquia

Jair Albeiro Osorio Agudelo***

Universidad de Antioquia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Mesa Cardona, C.; Mesa Callejas, R.J. y Osorio Agudelo, J.A. (2025). Impactos financieros en el sistema universitario estatal colombiano por la financiación adicional en el periodo 2019-2023. *Trabajo Social*, 28(1), 98-126. <https://doi.org/10.15446/TS.v28n1.117715>

Recibido: 25 de noviembre de 2024

Aceptado: 20 de abril de 2025

Artículo de investigación

* natalia.mesac@udea.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7751-1779>

** ramon.mesa@udea.edu.co

*** albeiro.osorio@udea.edu.co

Resumen

Esta investigación examina los efectos de la financiación adicional otorgada a las universidades del Sistema Universitario Estatal (SUE) en Colombia entre 2019 y 2023. A partir de datos financieros extraídos de la plataforma CHIP, se evaluaron indicadores de liquidez, endeudamiento y rentabilidad en las 33 universidades que conforman el SUE, y se simuló un escenario contrafactual sin recursos adicionales. Los hallazgos revelan que estos recursos han sido fundamentales para mejorar la liquidez y los resultados financieros de las universidades. Sin embargo, el déficit estructural derivado de la Ley 30 de 1992 persiste, lo que evidencia la necesidad de implementar una reforma en la política nacional de financiamiento de la educación superior pública.

Palabras clave: Desfinanciamiento; Fortalecimiento financiero de la educación superior; Ley 30 de 1992; Recursos adicionales; Sistema universitario estatal.

[100]

Abstract

This research examines the effects of the additional funding granted to universities of Colombia's State University System (SUE) between 2019 and 2023. Based on financial data extracted from the CHIP platform, indicators of liquidity, indebtedness, and profitability were evaluated across the 33 universities comprising the SUE, and a counterfactual scenario was simulated to assess outcomes without these additional funds. The results show that these resources have been crucial in improving the liquidity and financial performance of the universities. However, the structural deficit of Law 30 of 1992 persists, reflecting the need for reform in the public higher education financing policy.

Key words: Defunding, Financial strengthening of higher education, Law 30 of 1992, Additional resources, State university system.

Resumo

Esta pesquisa examina os efeitos do financiamento adicional concedido às universidades do Sistema Universitário Estatal (SUE) na Colômbia entre 2019 e 2023. Com base em dados financeiros extraídos da plataforma CHIP, foram avaliados indicadores de liquidez, endividamento e rentabilidade para as 33 universidades do SUE e foi simulado um cenário contrafactual sem esses fundos adicionais. Os resultados revelam que estes recursos foram cruciais para melhorar a liquidez e os resultados financeiros das universidades. No entanto, o déficit estrutural da Lei 30 de 1992 persiste, refletindo a necessidade de uma reforma na política de financiamento do ensino superior público no país.

Palavras-chave: Defunding; Fortalecimento financeiro do ensino superior; Lei 30 de 1992, Recursos adicionais; Sistema Universitário Estadual.

Introducción

La importancia de los bienes preferentes, tales como la educación superior pública, se ve reflejada en los efectos positivos que impulsan las universidades a través de la docencia, la investigación y la extensión, en los procesos de generación de conocimiento, innovación, formación de recurso humano y desarrollo tecnológico de toda la sociedad. De esta manera, y mediante la construcción de tejido social que fomenta el pensamiento crítico, la democratización del conocimiento, la formación de ciudadanía y el respeto por los derechos humanos, las universidades contribuyen de manera activa al progreso de las naciones y al mejor bienestar de la población (Mesa, 2018).

[101]

Anclados en lo anterior, el Estado cumple un papel importante derivado del derecho fundamental a la educación, otorgando la financiación adecuada que permita la sostenibilidad financiera de las universidades públicas para lograr el cumplimiento de sus objetivos misionales. Pese a esto, en muchos países, este mecanismo de financiación estatal resulta insuficiente, generando un déficit financiero creciente y preocupante, bien porque los gastos en educación van al alza en función del incremento en los costos por la expansión de sus ejes misionales, o porque las reglas o instrumentos fiscales que actualizan los presupuestos anuales en las universidades oficiales no reflejan estas dinámicas de expansión en el gasto; de ahí, como señala el Marco de Acción de la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), el importante papel que juega la financiación interna a través de la generación de recursos propios para cerrar esta brecha de financiación.

En línea con lo anterior, la inversión promedio en educación superior pública y privada en los países de la OCDE fue del 1,4 % en 2019, lo cual, comparado con la mayor parte de los países de América Latina, refleja el arduo trabajo por realizar para alcanzar dichas cifras, especialmente en los países con porcentajes inferiores al 1 % del PIB, tales como: El Salvador (0,34 %), Guatemala (0,43 %), Perú (0,69 %), Colombia (0,74 %), Paraguay (0,77 %), Jamaica (0,92 %) y México (0,92 %) (García, 2023).

Como lo plantea Castela (2021), en América Latina ha sido común la reducción del financiamiento a las instituciones de educación superior públicas, lo cual ha tenido consecuencias negativas tanto para la

[102]

producción de conocimiento como para las condiciones de vida dentro de las universidades. Asimismo, Salmi (2023) señala cómo en la actualidad las universidades públicas latinoamericanas enfrentan una desfinanciación por parte del Estado, lo que limita su capacidad para ampliar la cobertura estudiantil y compromete la calidad de los procesos académicos existentes. Además, muchas de sus infraestructuras presentan un notable deterioro y la relación entre el número de estudiantes y docentes continúa en aumento. En la misma línea, siguiendo a De Sousa Santos (2007), en las últimas tres décadas, en muchos países la crisis institucional de las universidades ha sido provocada en gran medida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas, lo cual condujo al desfinanciamiento y a la descapitalización de las universidades públicas. Las causas y consecuencias de esta situación han variado según el país.

En el caso colombiano, la financiación estatal de las universidades públicas, en promedio, viene representando el 50% del total de los ingresos presupuestales de estas instituciones, razón por la cual, con estos recursos, no alcanza a cubrir el conjunto de gastos para atender el funcionamiento y las inversiones necesarias para ampliar la capacidad operativa de la educación superior pública en su intención de expandir nuevas ofertas a nivel de programas de pregrado y posgrado, avanzar en el desarrollo de la investigación, la extensión solidaria y las diversas actividades que se requieren para impartir y promover una educación con énfasis en cobertura, calidad y pertinencia.

Este fenómeno es el resultado de los defectos de la Ley 30 de 1992 en materia de financiamiento. Dicha Ley, a través de los artículos 86 y 87, organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia¹ que,

1 El artículo 86 de la Ley 30 de 1992 está contenido en el capítulo v del régimen financiero que señala: “Los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales estarán constituidos por aportes del Presupuesto Nacional para funcionamiento e inversión, por los aportes de los entes territoriales, por los recursos y rentas propias de cada institución. Las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes de los presupuestos nacional y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos vigentes a partir de 1993”. Por su parte, el Artículo 87 plantea: “A partir del sexto año de la vigencia de la presente ley, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un porcentaje no inferior al 30% del incremento real del Producto Interno

desde su implantación, resultó insuficiente para financiar adecuadamente el desarrollo y la expansión de las universidades públicas en el país.

Como muestra de lo anterior, hasta 2018, el promedio de crecimiento de los gastos de funcionamiento e inversión y de los gastos de personal entre 2010 y 2017 fue del 9,7 % y 9,4 %, respectivamente, 5,9 puntos porcentuales por encima del IPC, que en promedio para este mismo periodo correspondió al 3,8 % (Sistema Universitario Estatal [SUE], 2018).

[103]

Estas brechas están representadas en los esfuerzos que cada año realizan las universidades con sus recursos propios para atender el funcionamiento que no se alcanza a cubrir con los aportes de Ley, los cuales tienen que ver con los gastos de nóminas por la vía del Decreto 1279 del 2002, gastos generales e inversiones en formación doctoral de los profesores, bilingüismo, infraestructura, bienestar, TIC, regionalización, entre otros rubros importantes que se requieren para cubrir, además de la formación de los y las estudiantes, la ampliación de la cobertura y la calidad de las IES, responsabilidades directas que debe asumir el Estado (Mesa, 2021b).

En relación con esta dificultad histórica, durante el segundo semestre de 2018 se generaron un sinnúmero de movilizaciones a nivel nacional lideradas principalmente por estudiantes y profesores de las universidades públicas de Colombia, quienes exigían una financiación más justa de la educación pública que, en diciembre de ese año, derivaron en la firma de un acuerdo entre el Gobierno del presidente Iván Duque y las plataformas estudiantiles y profesoras líderes de estas movilizaciones, para la construcción de soluciones que permitieran resolver la situación actual de la educación superior en el país². Mediante este acuerdo, se lograron recursos adicionales para las Instituciones de Educación Superior Públicas (IES, en adelante) a partir del 2019, incrementándose el aporte del Gobierno Nacional —artículo 86 de la Ley 30 de 1992— en 3,5 puntos por encima del IPC. El fortalecimiento financiero de la educación

Bruto. Este incremento se efectuará en conformidad con los objetivos previstos para el Sistema de Universidades estatales u oficiales y en razón al mejoramiento de la calidad de las instituciones que lo integran. Véase <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86437.html>

2 Este Acuerdo, firmado el 14 de diciembre de 2018, contiene 18 puntos y se puede consultar en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-379966_recurso_4.pdf

superior pública para los años 2020, 2021 y 2022 quedó plasmado en el artículo 183 de la Ley 1955 del 25 de mayo del 2019, mediante la cual se expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”³.

[104]

Para los años subsiguientes, el Gobierno del presidente Gustavo Petro dio continuidad al fortalecimiento financiero de la educación superior, lo cual quedó plasmado en el artículo 124 de la Ley 2294 del 19 de mayo del 2023, por la cual se expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia potencia mundial de la vida”⁴.

Para el periodo 2022-2026, no quedó explícitamente definido el porcentaje adicional al IPC que giraría el Gobierno Nacional; no obstante, tanto para el 2023 como para el 2024, se anunciaron y ejecutaron aportes, por el artículo 86 de la Ley 30 de 1992, de 5 puntos adicionales al IPC. Adicionalmente, se introdujo a partir del 2023 el denominado “Plan Integral de Cobertura”, recurso adicional de base presupuestal para ampliar el acceso a la educación superior en todo el país; mediante este aporte, se espera cumplir con la meta del Gobierno de Gustavo Petro de incorporar a 500.000 nuevos estudiantes colombianos a la Educación Superior.

De esta manera, las transferencias adicionales entre 2019 y 2023 han contribuido a reducir el desfinanciamiento estructural de las 84 IES, conformadas por 34 universidades pertenecientes al sistema Estatal co-

3 “La Ley Anual de Presupuesto para 2020 asignará a la base presupuestal de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior Pública un incremento del IPC más 4 puntos a los recursos de transferencia ordinaria. La Ley anual de Presupuesto para 2021 asignará a la base presupuestal de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior Pública un incremento del IPC más 4,5 puntos a los recursos de transferencia ordinaria. La Ley anual de Presupuesto para 2022 asignará a la base presupuestal de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior Pública un incremento del IPC más 4,65 puntos a los recursos de transferencia ordinaria [...]”. (Ley 2294 del 19 de mayo del 2023, art. 124) Véase: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=93970>

4 “En cada vigencia, la Nación podrá asignar recursos adicionales a la base presupuestal de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior Públicas, sujeto a la disponibilidad presupuestal. Desde el Presupuesto General de la Nación anualmente se asignarán recursos de funcionamiento a todas las Instituciones de Educación Superior que son establecimientos públicos del orden territorial. Para ello el Ministerio de Educación Nacional establecerá con estas instituciones los mecanismos de distribución. [...]”. Véase <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=209510>

nocido como SUE y por 50 Instituciones Técnicas y Tecnológicas Universitarias denominadas REDTTU (SUE, 2022).

Teniendo como base esto último, el propósito de este artículo es presentar una evaluación de los impactos financieros en el Sistema Universitario Estatal de la financiación adicional lograda en el periodo 2019-2023, considerando específicamente la proveniente de los aportes adicionales al IPC, el Saneamiento de Pasivos, los Planes de Fomento a la Calidad, los Excedentes de Cooperativas y el Plan Integral de Cobertura.

[105]

La evaluación de los impactos se efectúa a nivel del desempeño de los principales indicadores de gestión financiera de las universidades públicas en materia de liquidez, endeudamiento y rentabilidad, utilizando el Consolidador de Hacienda e Información Pública (CHIP), de la Contaduría General de la Nación⁵, al 31 de diciembre de 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023. El objetivo central es demostrar si los recursos de esta financiación adicional han apalancado las necesidades de caja de las universidades, su principal problema financiero en la última década.

La principal contribución de este ejercicio a la literatura se asocia con la posibilidad de medir los impactos del financiamiento estatal en la estructura financiera interna de las universidades que, para el caso colombiano, es la primera evaluación de impacto financiero que se hace tras cinco años de financiación adicional.

El artículo se estructura de la siguiente forma: a parte de la introducción, el debate y las recomendaciones de política, en la sección 1 se presenta una breve descripción del desfinanciamiento histórico de las universidades oficiales en el país, haciendo énfasis en el descalce financiero provocado por la Ley 30; en la sección 2, se detallan los componentes de la financiación adicional para el periodo 2019-2023; y en la sección 3, se expone el impacto de la evaluación financiera en las 33 universidades que conforman el SUE.

5 El CHIP es una plataforma informática a través de la cual se genera, transmite y difunde la información financiera producida por las entidades públicas con destino al gobierno central, las entidades de control y la ciudadanía en general. Entre sus funciones, contiene información financiera, relacionada con la contabilidad, tesorería y presupuesto de las entidades estatales, así como los estados financieros de cada una de las entidades públicas que realizan su reporte al CHIP y los informes de control interno contable. Véase <https://www.contaduria.gov.co/que-es-el-chip>

El desfinanciamiento histórico de la educación superior pública en Colombia

[106]

Desde la expedición de la Ley 30 de 1992, el financiamiento estatal ha sido un factor crítico para las universidades del SUE. Esto se debe a que los recursos transferidos por el Estado, establecidos en el artículo 86 de dicha ley, resultan insuficientes para cubrir los compromisos presupuestales necesarios para garantizar una docencia de calidad, promover la investigación y la extensión, y desarrollar otras actividades esenciales para el cumplimiento de su función misional. Estos recursos, en promedio, tienen una participación del 50 % en el total de recursos que requieren las universidades públicas para operar.

Lo anterior tiene su origen en la regla de indexación que actualiza los presupuestos de las universidades. Mientras estos crecen con base en la variación del IPC a diciembre de cada año, los gastos y las inversiones de las universidades tienen un crecimiento que dobla el crecimiento anual del IPC, generando un desajuste financiero permanente. Para la muestra, durante el periodo comprendido entre 2012 y 2022, los gastos de las universidades del SUE aumentan en promedio un 9,96 % anual para la última década y un 11,53 % anual para los últimos cinco años, lo que corresponde a un incremento de 6,06 puntos porcentuales por encima del IPC para la última década y de 7,9 puntos porcentuales por encima del IPC para los últimos cinco años (SUE, 2024).

Esto ha significado que el aporte en pesos constantes de la nación a las universidades públicas no se haya ajustado a la canasta de servicios educativos ofrecida por las universidades, a los crecimientos de cobertura, la formación doctoral de los docentes, la expansión de la infraestructura educativa, el desarrollo del bilingüismo, TIC, regionalización, el fortalecimiento de la investigación, mejores condiciones para el bienestar de los estudiantes y la internacionalización, entre otros transversales importantes para una educación con calidad.

El costo de este desbalance ha derivado en un profundo desfinanciamiento denominado *brechas de calidad o necesidad de recursos*, el cual se estimó, al cierre de 2018, en cerca de COP 17,2 billones, de los cuales COP 2,5 billones eran para funcionamiento y COP 14,7 billones

para inversión⁶ (tabla 1), y que las universidades han tenido que atender a cargo de fuentes de financiación diferentes a las transferencias de la Ley 30. Esto ha implicado que, en los últimos diez años, las universidades hayan apalancado, en promedio, un descalce financiero⁷ del 3,44 %⁸ en sus gastos de funcionamiento con cargo a sus recursos propios (figura 1), que han representado cerca del 45 % del total de los ingresos que gestionan las universidades del SUE.

[107]

Tabla 1. Desfinanciamiento histórico del SUE: brechas de calidad y necesidades del sector, 2018 (cifras en COP)

Variables	Total de recursos requeridos (\$) (1) + (2)	(1) Recursos recurrentes de base presupuestal (\$)	(2) Recursos de inversión (\$)
Gastos de personal (Modalidades de contratación)	1.070.225.844.974		
Docentes		877.622.681.263	
Administrativos		192.603.163.711	
Formación doctoral	2.972.710.951.599		2.972.710.951.599
Formación segunda lengua (bilingüismo)	21.007.214.756	12.842.905.217	8.164.309.539
Infraestructura (Áreas académico - administrativa, movilidad reducida y sismo resistencia)	11.294.723.751.159	242.237.172.000	11.052.486.579.159
Bienestar Universitario	232.739.373.728	232.739.373.728	
Recursos apoyo académico (equipos de cómputo, laboratorios, bases de datos)	366.897.094.569	30.683.191.145	336.213.903.424
TIC (Internet, redes de voz y sistemas de información)	681.098.586.111	615.950.725.087	65.147.861.024

6 SUE, 2021. Sostenibilidad y Financiación de las Universidades Públicas en Colombia, p. 80, tabla 38.

7 Brecha de liquidez que se genera cuando los gastos crecen por encima de los ingresos derivados de la Ley 30 de 1992.

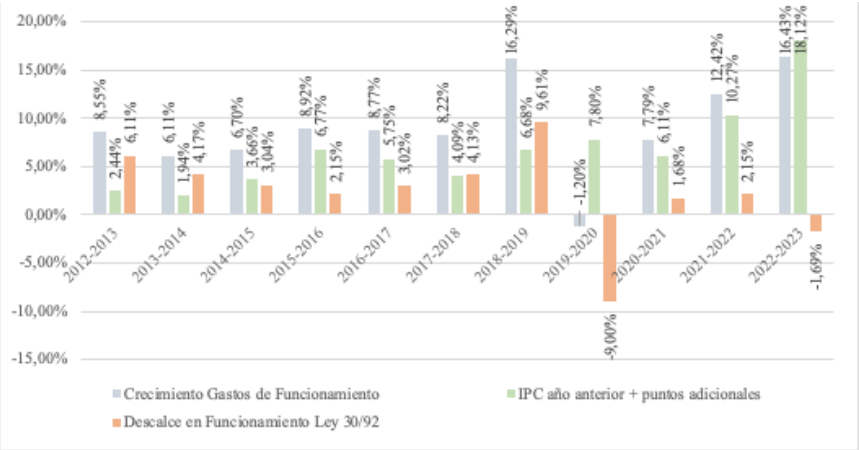
8 De este cálculo se excluye la variación 2019-2020, dado el efecto que ocasionó la Pandemia Covid-19 en los gastos de funcionamiento de las Universidades del SUE, provocando una excepcional variación negativa.

[108]

Variables	Total de recursos requeridos (\$) (1) + (2)	(1) Recursos recurrentes de base presupuestal (\$)	(2) Recursos de inversión (\$)
Gastos Administrativos (sistemas de gestión, seguridad, mantenimiento, servicios e impuestos)	568.691.448.046	340.295.170.525	228.396.277.521
Total de necesidades	17.208.094.264.942	2.544.974.382.676	14.663.119.882.266

Fuente: SUE 2021.

Figura 1. Descalce financiero de la Ley 30: Crecimiento de los costos de la educación superior pública vs. crecimiento del IPC (2012-2023)



Fuente: elaboración propia con base en SUE (2024, p. 64).

En la figura 1 se observa el comportamiento del aumento de los gastos de funcionamiento de las Universidades del SUE comparado con el IPC, lo cual refleja el descalce financiero en el periodo 2012-2023. Para un análisis más consistente, a partir del 2019 se suman al IPC los puntos adicionales asignados por el Gobierno nacional (3,5 % en 2019, 4 % en 2020, 4,5 % en 2021, 4,65 % en 2022 y 5 % en 2023).

El problema del financiamiento es más agudo considerando la generación de recursos a través del pago de matrículas de estudiantes de pregrado. En efecto, hasta antes de la aprobación de la política de gratuidad para estratos 1, 2 y 3 implementada en el segundo semestre de

2021, la financiación con recursos de pago de matrículas no representó un peso significativo en el presupuesto de ingresos de las instituciones, sobre todo en las universidades públicas de mayor tradición en el país como la Nacional de Colombia, la de Antioquia, la del Valle y la Industrial de Santander, las cuales representan cerca del 40 % del presupuesto de la Nación para las universidades del sue. Igualmente, el costo real por la formación de estudiantes nunca ha sido compensado con las transferencias de Ley, sino que ha estado cubierto con la caja de las mismas universidades con recursos derivados de financiación externa por la venta de bienes y servicios educativos (Mesa, 2021a).

[109]

Pese al déficit estructural que arrastran las instituciones universitarias, la eficiencia en el gasto medida en el desempeño de la mayoría de los indicadores que dan cuenta del desarrollo y crecimiento de los ejes misionales de las universidades oficiales ha sido altamente significativo en la evolución de la educación superior pública colombiana. La tabla 2 muestra, para diferentes periodos, los avances en materia de estudiantes matriculados en pregrado y posgrado; el aumento en el número de programas académicos ofrecidos tanto en pregrado como en posgrado; y el aumento de los grupos de investigación, entre algunos de los indicadores.

Tabla 2. Indicadores del Sistema Universitario Estatal

	1993	2004	2021	2022	2023	Aumento en el último año vs. primer año
Estudiantes de pregrado matriculados	159.218	365.085	638.625	669.988	687.365	332 %
Estudiantes de posgrado matriculados		16.492	43.165	43.398	44.663	171 %
Estudiantes de especializaciones matriculados		9.339	15.316	15.359	17.416	86 %
Estudiantes de maestrías matriculados		6.544	24.189	23.808	22.964	251 %
Estudiantes de doctorados matriculados		609	3.766	4.231	4.283	603 %
Docentes (total)		22.988	39.062	40.003	40.371	76 %
Docentes de planta		10.027	12.639	12.620	12.617	26 %

[110]

	1993	2004	2021	2022	2023	Aumento en el último año vs. primer año
Docentes ocasionales		4.573	10.064	10.487	10.946	139 %
Docentes de cátedra (TCE)		8.388	16.359	16.896	16.808	100 %
Grupos de Investigación reconocidos por Minciencias		834		2.927		251 %
Investigadores categorizados por Minciencias		3.239		6.930		114 %
Programas de pregrado ofrecidos		1.078		1.751		62 %
Programas de pregrado acreditados		97		582		500 %
Programas de posgrado ofrecidos		852		1.885		121 %
Programas de posgrado acreditados		0		219		100 %
Infraestructura en metros construidos		2.400.874		4.500.022		87 %

Fuente: SUE (2021).

En síntesis, estas dificultades históricas de financiamiento fueron el argumento de fondo que sirvió de base a una gran movilización nacional en el segundo semestre de 2018, buscando suplir las necesidades de financiamiento y reducir el desfinanciamiento progresivo del SUE, al tiempo que se reivindicaba el derecho a una educación pública con calidad y con mayor cobertura. El punto de llegada fue un importante acuerdo alcanzado en diciembre de ese año por el Gobierno del presidente Iván Duque y las plataformas estudiantiles y profesoraes, el cual logró, entre los principales puntos, una financiación adicional para el conjunto de instituciones que representan el SUE en el país, política a la cual dio continuidad el Gobierno del presidente Gustavo Petro, logrando así recursos adicionales por COP 2,29 billones⁹ de pesos para el periodo 2019-2023 (tabla 3).

9 Estos recursos representan aproximadamente un 0,6 % del Presupuesto General de Colombia para 2023 (COP 405,6 billones a precios corrientes) y el 0,14 % del Producto Interno

Tabla 3. Distribución de la financiación adicional para el SUE, 2019-2023 (cifras en millones de COP)

Año	Aportes adicionales al IPC (%)	Aportes adicionales al IPC \$	Saneamiento de pasivos	Planes de fomento a la calidad	Excedentes de cooperativas	PIC	Total
		Funcionamiento	Funcionamiento	Inversión	Funcionamiento	Cobertura	
2019	3,5 %	107.530	195.000	75.628	25.232	0	403.390
2020	4,00 %	131.101	114.360	144.869	38.127	0	428.457
2021	4,50 %	158.992	76.651	181.059	18.784	0	435.486
2022	4,65 %	176.016	0	217.259	63.593	0	456.868
2023	5,00 %	208.702	0	217.164	54.872	83.481	564.219
Total		782.339	386.011	835.979	200.608	83.481	2.288.418

[111]

Fuente: elaboración propia a partir de los informes de gestión del Ministerio de Educación Nacional para los años 2019 a 2023. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Modelo-Integrado-de-Planeacion-y-Gestion/Control-interno/385377:Informes-de-Gestion>

Componentes de la financiación adicional

De los 18 puntos acordados, sobresalen aquellos asociados con nuevos recursos que van directamente a 1) fortalecer la base presupuestal de las universidades públicas, es decir, recursos presupuestales adicionales por la vía del artículo 86 para el funcionamiento operativo de las universidades públicas y de las instituciones técnicas y tecnológicas¹⁰; 2) recursos de inversión, representados en planes de fomento a la calidad¹¹; 3) ingresos para saneamiento de pasivos destinado al pago de obligaciones laborales y proveedores¹² y 4) recursos para el mejoramiento del bienestar universitario a través de la distribución de excedentes de cooperativas¹³. De la misma

Bruto Colombiano a 2023 (cop 1.631 billones a precios corrientes), según el Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2024) y Departamento Nacional de Estadística (2024), respectivamente.

10 El fortalecimiento de la base fue el punto 18 del Acuerdo.
11 Estos recursos de inversión quedaron plasmados en el numeral 7,2 del punto 7, relacionado con Saneamiento de Pasivos.
12 Correspondió al numeral 7,1 del punto 7 de Saneamiento de Pasivos.
13 Los excedentes de cooperativas quedaron incluidos en el punto 6 del Acuerdo.

[112]

manera, utilizando recursos del sistema general de regalías provenientes del sector petrolero en el país, se financian proyectos de infraestructura educativa, programas de becas doctorales y líneas para el fortalecimiento de la investigación¹⁴. Más allá del “Acuerdo Duque”, el Gobierno del presidente Gustavo Petro dio continuidad al fortalecimiento financiero de la educación superior, manteniendo cinco puntos adicionales al IPC, los planes de fomento a la calidad, los excedentes de cooperativas e incorporando el recurso de base presupuestal denominado *Plan Integral de Cobertura* (PIC). La tabla 3 muestra la distribución, montos de estos recursos y detalle de su uso para las 33 universidades pertenecientes al SUE.

En general, las cifras de la tabla 3 representan un logro importante si se tiene en cuenta que, desde la expedición de la Ley 30 de 1992, ningún gobierno había inyectado financiación adicional diferente que incluyera un monto de esta magnitud. Para destacar, los recursos que permiten que el Estado colombiano aumente los aportes a los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales en el periodo 2019-2023, a un ritmo superior al IPC, son los siguientes: 3,5 % en 2019, 4 % para 2020, 4,5 % para 2021, 4,65 % en 2022 y 5 % en 2023.

En suma, al cierre de 2023, de acuerdo con las cifras del MEN, en el periodo 2019-2023 se han girado recursos directos a las universidades del SUE que alcanzan los COP 2,29 billones en los rubros de fortalecimiento a la base presupuestal (COP 782.339 millones), saneamiento de pasivos (COP 386.011 millones), planes de fomento a la calidad (COP 835.979 millones), excedentes de cooperativas (COP 200.608 millones) y plan integral de cobertura (COP 83.481 millones).

Impactos de la financiación adicional: metodología

Para llevar a cabo el análisis, se comenzó por la depuración de la información financiera que las 33 universidades del SUE reportan a la Contaduría General de la Nación a través del CHIP, correspondiente al 31 de diciembre de 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023. Posteriormente, teniendo en cuenta la ruta metodológica diseñada a partir de la estructuración de los datos que permiten trazar uniformemente una aproximación a los

14 Los recursos de regalías fueron acogidos en el punto 2 del Acuerdo, denominado Presupuesto bienal de regalías.

estados de situación financiera y estados de resultados, se construyen indicadores que permiten analizar el impacto de la financiación adicional en la liquidez, endeudamiento y rentabilidad de las universidades.

Según Nava y Marbelis (2009), en la mayoría de las empresas, los indicadores financieros constituyen una herramienta clave para evaluar su situación financiera, encontrando dentro de los más relevantes y comúnmente empleados los indicadores de liquidez, eficiencia o actividad, endeudamiento y rentabilidad. Por su parte, García (2009) afirma que los indicadores financieros que sirven para determinar si el valor de una entidad se está incrementando deben ser necesariamente aquellos cuyo comportamiento afecten directamente el flujo de caja y la rentabilidad.

[113]

La metodología empleada en este estudio se enmarca en un análisis cuantitativo de tipo descriptivo. La investigación inició con la extracción de datos financieros desde una fuente primaria, la plataforma CHIP, y el desarrollo de una base de datos estructurada que permite el cálculo de indicadores financieros clave en las áreas de liquidez, endeudamiento y rentabilidad. Estos indicadores fueron calculados para cada una de las universidades en el periodo 2019-2023, permitiendo una evaluación detallada de su desempeño financiero actual. A partir de este análisis descriptivo, se procedió a realizar una simulación bajo un enfoque deductivo, eliminando los recursos adicionales otorgados por el gobierno nacional durante los últimos cinco años para construir un escenario contrafactual. Este enfoque permitió observar los posibles efectos financieros en los mismos indicadores bajo un contexto de recursos limitados, brindando un análisis profundo sobre la dependencia financiera y sostenibilidad de estas instituciones en situaciones de financiamiento reducido.

La ruta para la derivación de los indicadores contempla los siguientes procesos:

1. Descarga del formulario *Saldos y Movimientos* de la categoría *Información Contable Pública - Convergencia*, del periodo octubre-diciembre de 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023, de las 33 universidades del SUE¹⁵.
2. Consolidación y depuración de los formularios en una base de datos uniforme.

15 Véase https://www.chip.gov.co/schip_rt/index.jsf

3. Identificación de las variables del balance de prueba que se utilizarán para el cálculo de los indicadores.
4. Cálculo de los indicadores financieros de liquidez, endeudamiento y rentabilidad, teniendo en cuenta criterios de estandarización.
5. Análisis de los indicadores con y sin recursos adicionales.

[114]

Con base en lo anterior, se construyen los siguientes indicadores financieros (Sinisterra, 2011):

- Margen operativo = resultado operacional / ingresos operacionales
- Margen neto = resultado final del ejercicio / ingresos operacionales
- Razón corriente = activo corriente / pasivo corriente
- Razón de liquidez inmediata¹⁶ = efectivo / pasivo corriente
- Nivel de endeudamiento = total pasivo / total activo.

El análisis contrafactual para el cálculo de los indicadores sin recursos adicionales contempla la siguiente hipótesis: sin recursos adicionales, los ingresos hubiesen sido menores en la medida del recurso asignado a la universidad y el pasivo hubiese sido mayor en la medida del recurso asignado a la universidad. En este sentido, se considera que las universidades hubiesen tenido el mismo nivel de gasto originalmente concebido, el cual se hubiese tenido que financiar mediante un mayor endeudamiento, de no haber contado con los recursos adicionales otorgados por el Gobierno nacional.

El efecto en los indicadores de balance se muestra para cada año individualmente considerado; por lo tanto, no se refleja el resultado acumulado del indicador producto de haber dejado de recibir recursos adicionales por varias vigencias.

Impactos de la financiación adicional: resultados

El desempeño de los indicadores propuestos para el periodo 2019-2023 confirma que la financiación adicional ha permitido en estos cinco

¹⁶ La razón de liquidez inmediata es una adaptación de la prueba ácida de la literatura sobre análisis financiero. En la prueba ácida se toma en el numerador el activo corriente sin los inventarios. En la razón de liquidez inmediata, de autoría propia, se toma en el numerador únicamente el rubro de efectivo del activo corriente.

años cubrir las necesidades de caja de las universidades. Incluso durante el 2020 los indicadores se lograron mantener pese a las dificultades que generó la pandemia del Covid-19; tal como se reseña en el trabajo de Ulloa et al. (2021), esta crisis iniciada en el segundo trimestre de 2020 ocasionó una caída en los ingresos operacionales de las 32 universidades públicas del 38,6 %, representado principalmente en una reducción en los ingresos por venta de servicios y por venta de servicios educativos.

[115]

Indicadores de liquidez

La figura 2 muestra la razón corriente del SUE en el periodo 2013-2023: la línea azul refleja el indicador real obtenido, mientras que la línea naranja representa el indicador contrafactual, es decir, sin recursos adicionales; la brecha verde muestra la diferencia entre el indicador real y el indicador sin recursos adicionales, es decir, el impacto de los recursos adicionales en la razón corriente en cada vigencia. En función de lo anterior y en concordancia con la información de cierre del 2023, se observa que los recursos adicionales en los últimos cinco años mejoraron significativamente la denominada razón corriente, definida como la razón entre el saldo del activo corriente y el saldo de los pasivos de corto plazo, que pasó de 1,31 en 2018 a 3 en 2023, es decir, un aumento del 131 %.

Figura 2. Razón corriente, SUE, 2013-2023



Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

[116]

Las cifras anteriores indican para 2023 que, por cada peso que las universidades debían en el corto plazo, disponían de 3 pesos en el activo corriente para cubrirlo. De no haber contado con recursos adicionales en cada año individualmente considerado, se hubiese tenido una capacidad de respuesta en el corto plazo de 0,42 veces menos en promedio.

Es posible volver este indicador más ácido, excluyendo los activos de corto plazo de los cuales no se tiene disponibilidad inmediata, tales como las cuentas por cobrar, los inventarios y las inversiones. En este sentido, si se tiene en cuenta en el numerador únicamente el efectivo y equivalentes al efectivo, se obtiene la llamada razón de liquidez inmediata, como se observa en la figura 3.

Figura 3. Razón de liquidez inmediata, SUE, 2013-2023



Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

La razón de liquidez inmediata del 2023 refleja que las universidades del SUE contaban, en promedio, con 1,26 pesos de caja para atender cada peso de sus obligaciones de corto plazo como son el pago de cuentas por pagar y las acreencias laborales; es decir, prácticamente todos los recursos líquidos con que disponían las universidades públicas en Colombia se utilizaban para capital de trabajo.

Por otro lado, el desempeño de este indicador sin los recursos adicionales hubiese mostrado un deterioro de 0,17 veces en promedio cada año. Estos valores revelan las dificultades financieras de las universi-

des para atender sus compromisos de funcionamiento con la liquidez generada en estos años, dado que, por cada peso que las universidades debían, solo disponían de 0,63, 0,89, 1,00, 1,03 y 1,05 pesos de caja para atender dichos compromisos, durante el periodo analizado, sin la posibilidad de poder financiar inversiones de mediano plazo, y teniendo que recurrir a apalancamiento vía crédito.

[117]

Sin embargo, el anterior análisis se ve permeado por las grandes universidades que muestran indicadores de liquidez significativamente positivos, como es el caso de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, cuyos activos corrientes representan el 44 % del total de activos corrientes del SUE.

En este sentido, adquiere relevancia el análisis individual de cada Universidad, con el fin de evaluar posteriormente mecanismos alternativos de asignación de recursos adicionales, acorde a las necesidades de cada Institución. En la tabla 4 se observan las difíciles situaciones de liquidez que atraviesan algunas instituciones como la Universidad Industrial de Santander, la Universidad de Cartagena, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad de Atlántico.

Tabla 4. Razón de liquidez inmediata por universidad, 2018-2023

Universidad	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Universidad de los Llanos	14,87	33,57	18,96	17,43	20,06	19,72
Universidad del Pacífico	0,94	2,43	3,91	5,63	10,11	12,13
Universidad Internacional del Trópico Americano	0,72	0,51	0,84	0,96	7,31	8,78
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	10,06	2,82	3,27	4,42	7,12	7,99
Universidad Pedagógica Nacional	3,31	4,69	8,14	6,30	10,56	7,36
Universidad de Cundinamarca	3,47	3,02	6,39	8,72	9,01	5,47
Universidad de Sucre	1,87	1,94	3,81	7,15	4,92	4,60
Universidad Francisco de Paula Santander – Cúcuta	6,08	1,92	2,48	1,95	2,16	3,49
Universidad de la Amazonía	0,85	0,79	2,71	3,02	3,03	2,89
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	0,58	0,62	0,99	1,26	2,09	2,21

[118]

Universidad	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Universidad del Quindío	3,16	2,32	3,01	2,84	1,61	2,17
Universidad de Córdoba	0,57	1,07	1,12	1,54	1,70	2,08
Universidad Militar Nueva Granada	0,91	0,94	2,40	6,86	3,84	2,03
Universidad Nacional de Colombia	0,65	0,93	1,17	1,18	1,64	1,85
Universidad Surcolombiana	5,12	3,15	2,96	3,44	2,34	1,83
Universidad de Caldas	0,13	0,13	1,84	1,32	1,49	1,65
Universidad Francisco de Paula Santander – Ocaña	0,63	1,81	2,37	2,18	0,50	1,52
Universidad Tecnológica de Pereira	3,61	2,50	1,52	3,06	2,07	1,51
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	2,86	4,39	4,25	2,48	2,38	1,49
Universidad del Magdalena	1,22	2,04	1,46	2,65	2,15	1,37
Universidad de Nariño	0,82	1,04	1,21	1,49	0,83	1,28
Universidad Popular del Cesar	0,70	0,50	0,56	0,61	1,01	1,11
Universidad del Cauca	1,24	1,47	0,98	1,01	1,03	1,03
Universidad de Pamplona	0,28	0,21	0,53	0,62	0,30	0,89
Universidad del Tolima	1,13	1,12	1,18	1,65	1,03	0,87
Universidad Tecnológica del Chocó	0,16	0,55	0,54	0,40	0,41	0,77
Universidad de la Guajira	0,04	0,11	0,25	0,37	0,48	0,65
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	0,05	1,30	1,24	0,73	0,70	0,46
Universidad Industrial de Santander	0,83	0,50	0,68	0,90	0,73	0,35
Universidad de Cartagena	0,36	0,38	0,30	0,35	0,31	0,20
Universidad del Valle	0,20	0,12	0,10	0,12	0,08	0,20
Universidad de Antioquia	0,33	0,25	0,36	0,63	0,35	0,13
Universidad de Atlántico	0,01	0,03	0,00	0,04	0,08	0,12

Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

Nivel de endeudamiento

La figura 4 muestra el nivel de endeudamiento del sue en el periodo 2013-2023: la línea azul refleja el indicador real obtenido, mientras que la línea naranja representa el indicador contrafactual, es decir, sin recursos adicionales; la brecha verde muestra la diferencia entre el indicador real y el indicador sin recursos adicionales, es decir, el impacto de los recursos adicionales en el nivel de endeudamiento en cada vigencia. El

nivel de endeudamiento calculado como la razón del pasivo en relación con el total de las fuentes de financiación (pasivos más patrimonio), para las Universidades del SUE, se ubicó en 2018 en 24,9 %, el indicador más alto en los últimos diez años. Los recursos adicionales implicaron una reducción de este indicador en 7,7 puntos porcentuales para 2023, el cual cerró con un nivel de endeudamiento del 17,2 %. De esta manera, para el último periodo analizado, por cada COP 100 del total de los activos, los acreedores financiaron COP 17,2.

[119]

Figura 4. Nivel de endeudamiento, SUE, 2013-2023



Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

El impacto de los recursos adicionales repercute en un menor valor de los pasivos, lo cual genera un breve alivio en la liquidez de las universidades. En promedio, el análisis contrafactual refleja una reducción de 2,1 puntos porcentuales en el nivel de endeudamiento de las universidades del SUE. Sin embargo, se observa un leve cambio en la curva al alza a partir del 2022, evidenciándose un incremento generalizado en la necesidad de adquirir financiación de terceros para el desarrollo de la operación.

Márgenes de rentabilidad

Estos indicadores vienen creciendo durante la vigencia de la financiación adicional. En efecto, el margen operativo, que muestra la renta-

[120]

bilidad del objeto misional de las universidades en materia de docencia, investigación y extensión, representa lo que queda disponible de los ingresos operacionales para atender el servicio de la deuda y la reposición y ampliación de activos: pasó de 4,5 % en 2018 a 9,4 % en 2023 (figura 5). Esto implica que, para el 2023, la utilidad operacional de las universidades del SUE representó el 9,4 % de sus ingresos operacionales, mientras que sin los recursos adicionales los resultados hubiesen sido 5,1 puntos porcentuales inferiores en cada vigencia, en promedio.

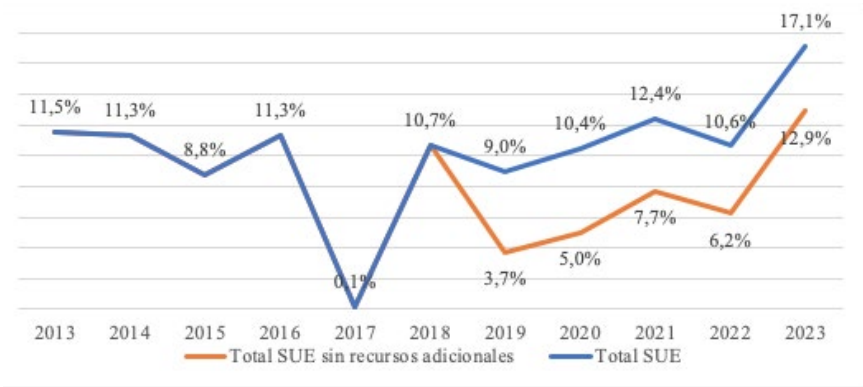
Figura 5. Margen operativo, SUE, 2013-2023



Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

Al considerar el margen neto, otro indicador importante de la rentabilidad que mide la capacidad de las universidades para convertir en utilidades los ingresos que reciben, las cuales se reinvierten dentro de la misma institución, el resultado con respecto a 2018 de 10,7 % prácticamente se mantuvo en 2020, se comenzó a recuperar en 2021 e incrementó significativamente al cerrar 2023, al ubicarse en 17,1 % (figura 6). En un escenario sin recursos adicionales, el indicador hubiese sido menor en 5,2 puntos para 2019, 5,4 puntos para 2020, 4,7 puntos para 2021, 4,4 puntos para 2022 y 4,2 puntos para 2023. Esto refleja la importancia de los recursos adicionales para la financiación de las Universidades del SUE; no obstante, se observa que el efecto disminuye cada año, lo cual da cuenta del esfuerzo que las instituciones están efectuando en materia de austeridad y consecución de recursos propios para mejorar su salud financiera.

Figura 6. Margen neto, SUE, 2013-2023



[121]

Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

Sin embargo, el anterior análisis se ve afectado por las grandes universidades que muestran márgenes significativamente positivos, como es el caso de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Industrial de Santander, cuyas utilidades netas representan el 57 % del total de utilidades netas del SUE para 2023.

En consecuencia, en la tabla 5 se observa, por universidad, el margen neto presentado en el periodo 2018-2023, reflejando el último periodo en orden descendente, mostrando al final de la tabla los bajos márgenes (algunos negativos) de algunas instituciones como la Universidad del Magdalena, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad del Valle, la Universidad del Tolima y la Universidad de Antioquia.

Tabla 5. Margen neto por universidad, 2018-2023

Universidad	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Universidad Tecnológica de Pereira	19,6 %	21,5 %	39,2 %	24,0 %	4,4 %	69,2 %
Universidad de La Guajira	2,7 %	37,6 %	-12,5 %	-4,3 %	2,0 %	57,9 %
Universidad Internacional del Trópico Americano	0,6 %	-1,2 %	-0,2 %	14,2 %	47,9 %	39,8 %
Universidad de Atlántico	22,5 %	11,2 %	5,1 %	27,7 %	16,3 %	39,3 %
Universidad del Pacífico	-39,4 %	34,4 %	29,5 %	24,9 %	47,9 %	33,9 %

[122]

Universidad	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Universidad Pedagógica Nacional	9,5 %	13,4 %	14,5 %	13,7 %	15,7 %	28,6 %
Universidad de la Amazonía	0,3 %	8,4 %	18,0 %	14,6 %	14,5 %	28,4 %
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	21,1 %	32,0 %	29,4 %	29,7 %	24,2 %	27,6 %
Universidad Industrial de Santander	54,5 %	8,3 %	20,5 %	23,8 %	19,4 %	25,3 %
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	1,6 %	10,7 %	12,3 %	13,7 %	18,6 %	24,6 %
Universidad Nacional de Colombia	18,5 %	8,9 %	9,6 %	3,2 %	9,6 %	23,0 %
Universidad Militar Nueva Granada	5,9 %	8,4 %	4,0 %	29,0 %	14,7 %	22,5 %
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	1,6 %	2,2 %	12,8 %	22,4 %	27,8 %	20,6 %
Universidad Francisco de Paula Santander - Cúcuta	6,4 %	8,8 %	18,4 %	23,2 %	12,0 %	20,4 %
Universidad de Nariño	13,4 %	20,3 %	18,3 %	17,0 %	21,2 %	20,2 %
Universidad de Córdoba	0,7 %	4,6 %	15,6 %	20,0 %	0,8 %	15,9 %
Universidad de Sucre	4,5 %	8,2 %	16,0 %	32,8 %	15,0 %	14,2 %
Universidad de Cundinamarca	-0,1 %	-1,6 %	11,1 %	12,9 %	15,5 %	13,0 %
Universidad de Caldas	19,3 %	14,4 %	12,2 %	13,9 %	6,8 %	12,9 %
Universidad Francisco de Paula Santander - Ocaña	2,0 %	16,5 %	25,8 %	5,7 %	7,3 %	12,6 %
Universidad de Pamplona	3,1 %	-5,1 %	12,9 %	7,8 %	4,7 %	9,7 %
Universidad de los Llanos	9,0 %	17,3 %	24,5 %	17,2 %	18,8 %	9,1 %
Universidad Surcolombiana	8,5 %	7,1 %	1,9 %	2,7 %	4,7 %	7,7 %
Universidad del Cauca	17,2 %	16,1 %	-0,6 %	2,2 %	8,0 %	6,6 %
Universidad Tecnológica del Chocó	1,2 %	2,9 %	2,7 %	3,8 %	8,2 %	4,3 %
Universidad del Quindío	1,3 %	7,6 %	1,5 %	8,5 %	7,0 %	3,9 %
Universidad Popular del Cesar	7,6 %	-6,2 %	5,3 %	4,0 %	16,7 %	3,2 %
Universidad de Cartagena	3,6 %	1,0 %	6,3 %	1,8 %	1,6 %	1,6 %
Universidad del Magdalena	-4,7 %	1,0 %	0,4 %	6,9 %	0,9 %	1,5 %
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	0,0 %	0,2 %	-2,4 %	1,4 %	0,8 %	0,0 %
Universidad del Valle	-1,8 %	5,6 %	5,3 %	10,6 %	1,3 %	-2,1 %
Universidad del Tolima	1,3 %	6,7 %	8,2 %	8,2 %	3,6 %	-3,8 %
Universidad de Antioquia	0,4 %	2,6 %	2,6 %	10,2 %	4,3 %	-4,1 %

Fuente: elaboración propia con base en información extraída del CHIP.

Conclusiones

El impacto de los recursos adicionales sin duda ha sido importante para reducir el desfinanciamiento histórico o brechas de calidad representadas en las necesidades presupuestales de las universidades del SUE. A nivel financiero, los COP 2,29 billones que se recibieron en el periodo 2019-2023, producto de los aportes adicionales al IPC, el Saneamiento de Pasivos, los Planes de Fomento a la Calidad, los Excedentes de Cooperativas y el Plan Integral de Cobertura, contribuyeron a reducir el desfinanciamiento histórico a una cifra cercana a los COP 15 billones, bajo el supuesto de que los COP 2,29 billones representan un pago de la deuda de los COP 17,2 billones que se tenían al corte de diciembre de 2018. Esto significa que la crisis de financiamiento en las IES no se ha superado, pese a la llegada de estos recursos.

[123]

En este sentido, la recomendación de política más importante es reafirmar el compromiso de lograr el cumplimiento de la reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992. Lo anterior se confirma por el impacto positivo de los recursos adicionales en el periodo 2019-2023, reflejados en el buen desempeño de algunos indicadores de gestión financiera, que permitieron contener los efectos del desfinanciamiento estructural. Si bien el comportamiento de la razón de liquidez inmediata mejoró levemente, sigue evidenciando las dificultades estructurales de liquidez que arrastran la mayor parte de las universidades en la medida en que los recursos de Ley son insuficientes.

Respecto a los impactos de esta financiación adicional en el frente misional, quizá sea prematuro evaluarlo; como bien se sabe, las inversiones en educación rinden sus frutos en el largo plazo al considerar los impactos sobre el bienestar de las poblaciones en materia de generación de ingresos y calidad de vida, cuando se mejora la formación de capital humano por un mayor nivel educativo, entre otros efectos positivos. No obstante, cinco años de vigencia de estos recursos adicionales son insuficientes para este tipo de evaluaciones.

En síntesis, las preocupaciones por la sostenibilidad financiera de las universidades y las instituciones técnicas y tecnológicas públicas del país siguen latentes. Al respecto, el debate debe unificar criterios en torno a lograr consensos sobre la necesidad de una política pública de

[124]

largo plazo, promoviendo un nuevo modelo de asignación de recursos a la base presupuestal, que tenga como principal valor agregado las necesidades reales de financiamiento de las universidades. Bajo este escenario, la propuesta, en lo fundamental, debería buscar indexar la base presupuestal considerando factores como 1) el índice de costos a la educación superior (ICES), 2) la acumulación de nuevos puntos docentes por productividad, 3) la creación de nuevas plazas docentes y administrativas, 4) los costos asociados a nuevas disposiciones del ejecutivo o legislativo que afecte el presupuesto de las universidades, 5) los costos por ampliación de cobertura, 6) el cierre de brechas y 7) los presupuestos del Estado para inversión¹⁷.

Al final, reconocer que la actualización o indexación de la base presupuestal no debe depender únicamente sobre el IPC, sino por estos factores que inciden de manera directa sobre la situación financiera de las universidades, constituiría un paso importante en materia de política pública para la sostenibilidad de las IES colombianas.

Referencias

- Castelao, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
- Contaduría General de la Nación (2025). ¿Qué es el CHIP? https://www.contaduria.gov.co/generalidades_del_chip
- Congreso de la República. Ley 2294 de 2023. Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022- 2026 “Colombia potencia mundial de la vida”.
- Congreso de la República. Ley 1955 del 25 de mayo del 2019. Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2018-2022 pacto por colombia, pacto por la equidad.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE). (2022). Producto Interno Bruto 2021-IV. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/pib/presen_rueda_de_prensa_PIB_IVtrim21.pdf

17 El capítulo 2 del informe del SUE para 2021, titulado “Sostenibilidad y Financiación de las Universidades Públicas en Colombia”, presenta un nuevo modelo de asignación de recursos para el sistema universitario oficial que se traduce en una propuesta concreta para reformar el artículo 86 de la Ley 30.

- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Colombia potencia mundial de la vida*. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/Ley_2294_del_19_de_mayo_de_2023.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Ley1955-PlanNacionaldeDesarrollo-pacto-por-colombia-pacto-por-la-equidad.pdf>
- García, A. (2023). *Financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe. Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco*. Unesco Iesalc.
- García, O (2009). *Administración Financiera. Fundamentos y aplicaciones*. Cuarta edición. Bernalibros.
- Mesa, R. (2018). SOS por el financiamiento de las universidades públicas. *Alma Mater*, 678, 5. https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/alma_mater_678_web
- Mesa, R. (2021a). *Matrícula Cero es un paso, pero falta mucho por caminar*. Portal Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/matricula-cero-es-un-paso-pero-falta-mucho-por-caminar-ramon-javier-mesa-junio-21/>
- Mesa, R. (2021b). *Recursos adicionales a IES públicas siguen siendo insuficientes*. Portal Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/recursos-adicionales-a-ies-publicas-siguen-siendo-insuficientes-ramon-javier-mesa-nov-21/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Acta de Acuerdo: Mesa de Dialogo para la Construcción de Acuerdos para la Educación Superior Pública*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-379966_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Informes de Gestión. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Modelo-Integrado-de-Planeacion-y-Gestion/Control-interno/385377:Informes-de-Gestion>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (MHCP). (2021) *Presupuesto General de la Nación para 2022*. <https://www.dnp.gov.co/Paginas/Aprueban-Presupuesto-General->

[126]

- de-la-Nacion-por-350-billones-de-pesos.aspx#:~:text=El%20Congreso%20de%20la%20Rep%C3%BAblica,a%20la%20cifra%20de%202021.
- Nava, R., y Marbelis, A. (2009). Análisis financiero: una herramienta clave para una gestión financiera eficiente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 14(48), 606- 628.
- Salmi, J. (2023). *Equidad e inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe. Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco*. Unesco Iesalc.
- Sinisterra, G. (2011). *Contabilidad, Sistema de Información para las organizaciones*. Sexta edición. Mc Graw Hill.
- Sistema Universitario Estatal (SUE). (2018). *Financiación y Sostenibilidad de las Universidades Públicas colombianas 2018*. <https://media.utp.edu.co/vicerrectoria-administrativa/archivos/Financiaci%C3%B3n%20y%20Sostenibilidad%20Universidades%20P%C3%BAblicas%202018%20SUE-digital.pdf>
- Sistema Universitario Estatal (SUE). (2021). *Sostenibilidad y Financiación de las Universidades Públicas en Colombia*. En: <https://media.utp.edu.co/archivos/Sostenibilidad%20y%20Financiaci%C3%B3n%20de%20las%20Universidades%20P%C3%BAblicas%20en%20Colombia%20SUE%202021VF.pdf>
- Sistema Universitario Estatal (SUE). (2022). *Características de la Educación Superior en Colombia y de las Universidades Públicas del sue*. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/c42d8bb5-0217-4c12-b747-3b7240551cf5/content>
- Sistema Universitario Estatal (SUE). (2024). *Sostenibilidad y Financiación de las Universidades Públicas en Colombia*. <https://media.utp.edu.co/archivos/Libro%20Avances%20en%20la%20Financiaci%C3%B3n%20de%20las%20Universidades%20P%C3%BAblicas%20de%20Colombia%20SUE%202024%20Digital.pdf>
- Ulloa, I., Rodríguez, D., y Ceballos, J. (2021). *Crisis económica del COVID-19 en Colombia y estructura de ingresos de las universidades públicas*. Documento de Trabajo. Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica (CIDSE), Universidad del Valle. <https://ideas.repec.org/p/col/000149/019321.html>
- Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245656_spa



DOI: [10.15446/TS.v28n1.117737](https://doi.org/10.15446/TS.v28n1.117737)

Reformas en la universidad colombiana: debates entre la autonomía y la calidad educativa

Reforms in Colombian Universities: Debates between Autonomy and Educational Quality

[127]

Reformas na universidade colombiana: debates entre a autonomia e a qualidade educacional

Natalia Agudelo Castañeda*

Universidad Industrial de Santander

Álvaro Acevedo Tarazona**

Universidad Industrial de Santander



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Acevedo Tarazona, A. y Agudelo Castañeda, N. (2025). Reformas en la universidad colombiana: debates entre la autonomía y la calidad educativa. *Trabajo Social*, 28(1), 127-151. <https://doi.org/10.15446/TS.v28n1.117737>

Recibido: 25 de noviembre de 2024

Aceptado: 23 de abril de 2025

Artículo de investigación

* natalia2228105@correo.uis.edu.co; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4305-5426](https://ORCID.ORG/0000-0003-4305-5426)

** acetara@uis.edu.co; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3563-9213](https://ORCID.ORG/0000-0002-3563-9213)

[128]

Resumen

La Reforma de Córdoba de 1918 redefinió la educación superior en América Latina al establecer principios como autonomía, democracia y cogobierno. En Colombia, su influencia se evidenció en las movilizaciones de 1971, que impulsaron experiencias de cogobierno en varias universidades. Sin embargo, desde la instauración de la Ley 30 de 1992, las reformas han priorizado la calidad académica, la internacionalización y los estándares de evaluación, a menudo en tensión con la autonomía universitaria. Este artículo analiza cómo las normativas y los discursos contemporáneos han transformado las dinámicas universitarias, cuestionando si dichas transformaciones representan una amenaza o una reconfiguración funcional de la autonomía universitaria.

Palabras clave: Autonomía universitaria; Calidad educativa; Colombia; Educación superior; Universidad.

Abstract

The 1918 Córdoba Reform redefined higher education in Latin America by introducing principles as autonomy, democracy, and co-governance. In Colombia, its influence became evident in the 1971 student mobilizations, which fostered co-governance practices in several universities. However, since the enactment of Law 30 of 1992, reforms have prioritized academic quality, internationalization, and evaluation standards, often creating tensions with university autonomy. This article analyzes how contemporary regulations and discourses have transformed university dynamics, questioning whether they pose a threat to or a functional reconfiguration of university autonomy.

Keywords: Colombia; Educational quality; Higher education; university; University autonomy.

Resumo

A Reforma de Córdoba de 1918 redefiniu a educação superior na América Latina ao introduzir princípios como autonomia, democracia e cogovernança. Na Colômbia, sua influência foi evidente nas mobilizações de 1971, que promoveram experiências de cogovernança em várias universidades. No entanto, desde a promulgação da Lei 30 de 1992, as reformas têm priorizado a qualidade acadêmica, a internacionalização e os padrões de avaliação, muitas vezes em tensão com a autonomia universitária. Este artigo examina como as regulamentações e os discursos contemporâneos transformaram a dinâmica universitária, questionando se representam uma ameaça ou uma reconfiguração funcional da autonomia universitária.

Palavras-chave: Autonomia Universitária; Colocar antes de Universidade; Educação Superior; Universidade; Colômbia.

Introducción

[130]

La Reforma de Córdoba de 1918 marcó un hito en la historia de la educación superior en América Latina al establecer principios como la democracia, la autonomía universitaria y el cogobierno, que redefinieron la organización y el imaginario de las universidades en la región. Estos ideales se consolidaron como ejes fundamentales de las universidades públicas y se han mantenido vigentes como parte de su identidad y propósito (Acevedo, 2016b).

Dicha reforma, iniciada por estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, consistió en un proceso de transformación radical del modelo universitario de la época y tuvo un impacto trascendental en América Latina. Este movimiento surgió como respuesta a un sistema educativo elitista, autoritario y desvinculado de las necesidades sociales y científicas. Los estudiantes denunciaron un modelo arcaico en el que los catedráticos perpetuaban su poder, las prácticas administrativas favorecían a grupos específicos y la enseñanza era dogmática, alejada de los avances modernos (Marsiske y Vera, 2018).

Entre las demandas principales, se encontraba la autonomía universitaria, que buscaba que las universidades se autogobernaran, eligiendo sus autoridades y diseñando sus propios estatutos y programas sin interferencias externas. Además, reclamaron el cogobierno, donde estudiantes, profesores y egresados pudieran participar en las decisiones institucionales, y la libertad de cátedra, promoviendo una pluralidad de corrientes de pensamiento sin censura. También exigieron la gratuidad de la educación superior para garantizar su acceso a todos los sectores sociales y la vinculación de la universidad con el resto del sistema educativo nacional, fortaleciendo la cohesión entre niveles.

Este movimiento amplió la misión universitaria más allá de las aulas, destacando la necesidad de integrar la educación con los problemas sociales mediante la investigación y la extensión universitaria. Lo que comenzó como una protesta local en Córdoba se convirtió rápidamente en un movimiento continental que inspiró luchas estudiantiles en toda América Latina, consolidando una nueva visión de la universidad como espacio democrático, inclusivo y comprometido con el desarrollo de las naciones (Acevedo y Samacá, 2011).

Sin embargo, la implementación y la reinterpretación de estos principios han variado significativamente según los contextos nacionales, dando lugar a debates y tensiones sobre el papel de la universidad en las sociedades contemporáneas, sobre todo después de la segunda mitad del siglo xx y hasta nuestros días, asunto que se hace evidente cuando se cuestiona el papel protagonista de la universidad en el avance de las ciencias y tecnologías de punta y cuando se plantea si la educación superior está cumpliendo una función y misión de liderazgo en la propia educación, al estar siendo desplazada por lógicas empresariales de conocimiento y sometida a lógicas neoliberales de pertinencia, eficacia y eficiencia administrativa y social (Naidorf, 2002).

[131]

La discusión, con frecuencia, trasciende cuando se analiza la relación entre la universidad y la sociedad, cuestionando no solo su capacidad de impactar en ella, sino también el hecho de haber estado sujeta a un reformismo que promovió cambios graduales para mejorar el sistema, en lugar de impulsar una reforma integral universitaria que transformara simultáneamente el tejido social. En este contexto, la educación superior pareció desviar su enfoque de la proyección social —aunque estuviese presente en el discurso—, centrando sus esfuerzos en un ideal de progreso que, en ocasiones, se alejaba de las realidades sociales concretas.

Al respecto, vale la pena resaltar que, durante las décadas de 1960 y 1970, América Latina vivió un intenso debate sobre la reforma de la educación superior, enmarcado en las ideas del desarrollismo impulsadas por autores como Walt W. Rostow y Rudolph Atcon (Correa et al., 2018). Estas propuestas situaron a la universidad como un instrumento clave para modernizar el tejido social y superar las brechas de desarrollo entre las naciones.

Rostow, en su teoría sobre las etapas del crecimiento económico, consideraba que los países subdesarrollados podían replicar el proceso de industrialización y modernización vivido por las potencias occidentales, promoviendo sociedades de mercado y acelerando su revolución industrial. Por su parte, Atcon (1961) abogaba por una reforma integral y planificada de las universidades latinoamericanas, orientada a convertirlas en espacios de formación masiva, desarrollo científico-tecnológico

y cohesión social, como barrera contra la influencia soviética y como motor del progreso.

[132]

Estas reformas, fundamentadas en la modernización tecnológica y la planificación estatal, buscaban crear estructuras políticas estables, atraer inversiones internacionales y fomentar una educación superior capaz de formar técnicos y profesionales al servicio del desarrollo económico y social. Sin embargo, estas transformaciones generaron tensiones significativas entre los modelos propuestos y las tradiciones universitarias locales, lo que desencadenó protestas estudiantiles y conflictos sociales. El impacto de estas reformas redefinió la relación entre la universidad y la sociedad en América Latina, confrontando paradigmas educativos tradicionales con un modelo utilitarista y tecnocrático, cuyo legado sigue siendo objeto de estudio y debate (Acevedo, 2008).

Ahora bien, en Colombia los ecos de la Reforma de Córdoba se evidenciaron especialmente en las movilizaciones de 1971, conocidas como “El programa mínimo”, que impulsaron experiencias de cogobierno en instituciones como la Universidad Industrial de Santander, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia. No obstante, aquellas movilizaciones también estuvieron aupadas por las consignas de alcanzar una revolución, primero, y luego sí pensar un cambio en el decurso de la universidad (Moncayo y Correa, 2023; Cruz, 2016; Acevedo y Samacá, 2011).

Estas experiencias, aunque breves, otorgaron a estudiantes y profesores un papel fundamental en los Consejos Superiores Universitarios, constituyéndose en un modelo temporal de gestión democrática y reflejando un anhelo histórico de construir un ideal de universidad (Acevedo y Villabona, 2015). Sin embargo, los posteriores intentos de reforma impulsados por el Estado enfrentaron el rechazo del movimiento estudiantil, como ocurrió con el Plan Básico (Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 1967) y la Reforma Galán (Moncayo y Correa, 2023).

El Plan Básico de 1968 se centró en mejorar la educación universitaria mediante un análisis exhaustivo de la realidad nacional, destacando la necesidad de estructurar un sistema universitario cohesionado y promover la regionalización de las universidades. Además, introdujo el concepto de planeación educativa como parte de la modernización del sistema.

Por su parte, la Reforma Galán de 1971 abordó parcialmente las demandas estudiantiles, integrando elementos del programa mínimo, como una mayor representación de estudiantes y profesores en los órganos de gobierno y la transparencia en los contratos de asesoría extranjera. No obstante, planteó una reestructuración centralizada a través de mecanismos como el Consejo Nacional de Educación Superior y consejos regionales, con el objetivo de regular la proliferación de universidades y mejorar su calidad académica.

[133]

No fue sino hasta 1980 que se promulgó un marco legislativo más amplio para reorganizar la educación superior, conocido como la “Reforma Universitaria del 80”. Entre sus principales disposiciones destaca el Decreto Ley 80 de 1980, que configuró el sistema de educación postsecundaria y estableció reglas comunes para instituciones y programas, tanto universitarios como no universitarios. Este decreto, junto con otros como el 81 (reorganización del entonces Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]) y el 82 (reorganización de la Universidad Nacional de Colombia), definió los componentes del sistema, las modalidades de formación y sus respectivos títulos, enfatizando en la construcción administrativa antes que en los mecanismos de inspección y vigilancia.

Aunque esta reforma marcó un avance significativo en la regulación del sistema universitario, también sentó las bases para una ola privatizadora. Esto implicó una disminución en el apoyo al bienestar universitario y un aumento en la necesidad de autogestión financiera por parte de las instituciones, estableciendo una dinámica que ha influido en la configuración actual de la educación superior en Colombia, consolidada posteriormente con la Ley 30 de 1992, que continúa orientando el sistema educativo superior hasta la actualidad.

Con la promulgación de estas dos últimas normativas surgieron nuevas dinámicas y discursos en torno a la calidad académica, los estándares de evaluación y los procesos de acreditación, que comenzaron a ganar centralidad en la legitimación de las universidades públicas. Estas transformaciones responden no solo a las exigencias internas del sistema educativo colombiano, sino también a requerimientos de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de

Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional. Si bien dichos procesos se enmarcan en el ideal de autonomía universitaria, han introducido mecanismos que podrían ser percibidos como limitantes para la gestión y desarrollo independiente de las universidades.

[134]

En este contexto, el artículo propone abordar dos ejes principales: primero, analizar los debates generados por la comunidad universitaria en momentos de aparición de reformas promovidas por el Estado, especialmente en relación con la autonomía universitaria; segundo, problematizar el rol de los discursos de calidad académica en la actualidad, entendiendo cómo los estándares y sistemas de evaluación han transformado las dinámicas internas de las universidades públicas. Esto permitirá reflexionar sobre si estas transformaciones constituyen una amenaza para los ideales de autonomía heredados de la Reforma de Córdoba o si representan una reconfiguración funcional de estos en el marco de las exigencias globales contemporáneas, que filósofos y economistas han denominado como el “capitalismo tardío” o, en otras palabras, como “el realismo capitalista” (Fisher, 2016).

En este sentido, el artículo busca contribuir a un análisis crítico de las tensiones entre autonomía, democracia y calidad académica en la educación superior pública en Colombia, a través de un enfoque que articule las experiencias históricas con los desafíos actuales.

Definiciones y debates sobre autonomía universitaria

El concepto de autonomía, según la Real Academia Española, alude a la capacidad de actuar libremente, sin depender de nada ni de nadie. Este principio, cuando se aplica a la educación superior, se configura como una característica y un principio esencial para definir a la universidad misma, diferenciándola de otros niveles educativos, como la básica primaria y secundaria (Krotsch, 2009). En este sentido, la autonomía universitaria no solo es un principio organizador, sino también un rasgo distintivo que posiciona a la universidad como un espacio de reflexión crítica, creación de conocimiento y libertad académica.

La autonomía universitaria, lejos de ser un concepto homogéneo o estable, es el resultado de un proceso histórico lleno de tensiones, pruebas, errores y, en algunos casos, sacrificios. Desde que se constituyó como

la esencia de la universidad moderna, la autonomía ha sido un ideal en constante construcción. Más que una definición cerrada, la autonomía universitaria se manifiesta en múltiples experiencias que han defendido y desarrollado una idea central: la libertad para pensar, crear y enseñar sin estar subordinada a proyectos políticos o económicos externos.

Este concepto ha sido articulado en documentos fundamentales como el *Manifiesto Liminar* (Federación Universitaria de Córdoba, 1918) y el *Programa Mínimo* (VVAA, 1971). A pesar de sus contextos históricos distintos, estos textos comparten principios esenciales: la emancipación del oficialismo politizado como condición para el ejercicio pleno de la academia y la investigación; la libertad como fundamento de una sociedad equitativa; y la necesidad de una formación integral que abarque tanto las ciencias y tecnologías como las humanidades. Frente a las lógicas neoliberales, estas propuestas rechazan la mercantilización del conocimiento y el individuo, defendiendo a la universidad como un espacio de construcción crítica y humanística.

Por definición y origen, la universidad es autónoma, y este atributo no solo implica un derecho, sino también una responsabilidad hacia la sociedad. La autonomía universitaria no es un fin en sí misma, sino una herramienta para el perfeccionamiento continuo, la transformación social y la formación de ciudadanos comprometidos con la libertad, el bien común y la resolución pacífica de conflictos.

En este marco, la autonomía se conecta con el concepto más amplio de libertad. Esta no es solo la ausencia de interferencia externa, sino la capacidad de asumir la responsabilidad de las propias decisiones y proyectos de vida. En este sentido, la autonomía representa la forma más elevada de libertad: la posibilidad de actuar conforme a la propia conciencia, de resistir presiones externas y de guiarse por principios éticos que no se imponen, sino que se adoptan como propios.

Ahora bien, según Pedro Krotsch (2009), las universidades son sistemas complejos en los que confluyen múltiples formas de toma de decisiones y arreglos de poder. En estas instituciones, el aparato burocrático busca mantener el orden, mientras que los procesos académicos, fundamentados en la libertad y la autonomía, tienden a generar expansión imprevista y desorden. Este equilibrio dinámico entre orden y desorden

[135]

[136]

refleja la naturaleza misma de la autonomía universitaria, como un campo de tensiones y negociaciones entre actores con intereses diversos.

Uno de los principales escenarios de debate sobre la autonomía universitaria se ha dado en momentos de movilización estudiantil. En estas coyunturas, la autonomía se ha planteado como un límite a la injerencia del Estado en aspectos como la definición de currículos, las normas disciplinarias, la libertad de cátedra, la toma de decisiones y el carácter democrático de estas, además de su relación con la represión y los dispositivos que la ejercen. Al mismo tiempo, las directivas universitarias suelen invocar la autonomía para justificar decisiones que, en algunos casos, potencian o afectan las relaciones con actores de poder o las dinámicas internas de la institución.

En este contexto, la autonomía aparece como un concepto polisémico, cuya interpretación y uso varían según las coyunturas políticas e ideológicas y los intereses de los actores sociales involucrados. Como señalan Acevedo y Correa (2021), la autonomía es un concepto sintomático, es decir, no constante, y sus significados responden a las finalidades políticas e ideológicas del momento, así como a las estrategias —violentas o no— empleadas para defenderla.

Desde esta perspectiva, la autonomía universitaria puede entenderse como un “espíritu generacional” (*Zeitgeist*), cuya interpretación ha evolucionado desde la Reforma de Córdoba de 1918 hasta la actualidad. Este enfoque permite comprender cómo la autonomía ha sido transformada a lo largo del tiempo, no solo como un principio abstracto, sino como un síntoma de las tensiones y desafíos que enfrentan las universidades en contextos históricos y políticos específicos.

El análisis de la autonomía universitaria, entonces, no puede desligarse de las coyunturas históricas y los debates que han moldeado su significado. Este concepto se convierte en un espacio de lucha simbólica y práctica, donde se negocian los límites de la libertad académica, la relación con el Estado y la capacidad de las universidades para autogestionarse en un entorno cada vez más globalizado y regulado. Así, la autonomía universitaria no solo define el devenir de la universidad, sino que también refleja los conflictos y transformaciones de la sociedad en la que se inscribe (Acevedo, 2016a).

Para Vaccarezza (2006), la autonomía universitaria es un constructo social que cumple una función identitaria. Alude a una característica que refuerza el sentido de pertenencia y garantiza los límites de las universidades como instituciones, además de asegurar el monopolio sobre las actividades que despliegan. Desde esta perspectiva, la autonomía no es una categoría estrictamente objetiva o jurídica; es también un espacio de producción de significados dentro del campo de interacciones sociales que definen a las universidades.

[137]

En términos más amplios, la autonomía universitaria guarda relación con la autonomía de la ciencia, la cual, según Cozzens (1996), es un símbolo central y positivo en nuestra cultura, expresándose en la libertad tanto de los individuos para elegir sus temas de investigación como en el autogobierno colectivo de las comunidades científicas. Esta visión, que resalta la interconexión entre libertad académica y autonomía institucional, refuerza su papel como un valor fundamental de las universidades modernas.

Por otro lado, el Manifiesto Liminar de Córdoba (1918) define la autonomía universitaria como la máxima expresión de libertad, al permitir que las instituciones se gobiernen a sí mismas, asuman la responsabilidad de sus propios destinos y enfrenten las amenazas, tanto externas como internas, que puedan limitar su independencia. Este ideal de autonomía, sin embargo, ha sido objeto de reinterpretaciones y tensiones, especialmente en América Latina, donde las universidades han transitado de ser espacios que reproducen el orden de las élites a comprometerse con causas sociales, como la lucha contra la desigualdad.

En el contexto colombiano, la autonomía universitaria está respaldada por disposiciones legales y constitucionales que definen su alcance y limitaciones. La Constitución Política de 1991, en su artículo 69, garantiza la autonomía universitaria, permitiendo a las universidades regirse por sus propios estatutos. La Corte Constitucional ha reconocido este principio en varios fallos, como la sentencia C-220 de 1997, donde se define a las universidades públicas como órganos autónomos del Estado, preservándolas de la injerencia del poder ejecutivo.

La Ley 30 de 1992, que organiza el sistema de educación superior, establece en su artículo 28 que la autonomía permite a las universidades

modificar sus estatutos y designar sus autoridades; crear, organizar y desarrollar programas académicos; seleccionar a sus profesores y admitir estudiantes; y administrar sus recursos para cumplir su misión institucional.

[138]

Este marco legal no solo reconoce la autonomía como un derecho, sino que también la vincula con la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación superior mediante mecanismos de inspección y vigilancia. Sin embargo, esta relación ha sido objeto de críticas, ya que, para algunos, el vínculo entre autonomía y supervisión estatal puede representar una forma velada de control que limita la libertad universitaria.

Este artículo busca, en este sentido, problematizar uno de los aspectos más controvertidos del debate sobre la autonomía universitaria: el papel de las garantías estatales de inspección y vigilancia. Aunque estos mecanismos pretenden salvaguardar la calidad y el adecuado funcionamiento de las instituciones de educación superior, han propiciado transformaciones profundas en el modelo universitario.

Es importante señalar en este punto que, desde la promulgación de la Ley 30 de 1992, no se ha implementado una gran reforma universitaria en Colombia, pese a las movilizaciones estudiantiles y profesoras que, durante más de tres décadas, han exigido cambios estructurales en el sistema educativo. Estas demandas incluyen una financiación adecuada y una mayor democratización en la gobernanza universitaria, elementos que apuntan a fortalecer la autonomía institucional. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos estudiantiles, como la propuesta de una ley alternativa de educación superior, las reformas sustanciales han estado más enfocadas en áreas como la calidad académica, la internacionalización y la estandarización, procesos que no necesariamente han ampliado el concepto de autonomía, sino que, en algunos casos, lo han reconfigurado.

En este sentido, el concepto de autonomía ha operado como un comodín para justificar nuevas dinámicas de autogestión en las universidades públicas y privadas. En un contexto económico caracterizado por la limitación de recursos estatales, la diversificación de fuentes de financiación ha adquirido un papel central. Las universidades, cada vez más, se ven obligadas a generar recursos propios a través de alianzas con el sector privado, proyectos de investigación financiados externa-

mente, matrículas diferenciadas y otros mecanismos que tensionan su misión pública y su capacidad de autorregulación, y que llevan a cuestionar, entre otras cosas, hasta qué punto estas dinámicas de autogestión y financiación externa, justificadas bajo el discurso de la autonomía universitaria, están redefiniendo —o incluso erosionando— el carácter público y crítico de las instituciones de educación superior en Colombia como de la comunidad universitaria *per se*.

[139]

La ambivalencia de la autonomía: reformas, evaluación y calidad académica

Como ya se ha venido mencionando, la autonomía universitaria, por un lado, se reivindica como pilar esencial de la libertad académica; por otro, su ejercicio real está cada vez más condicionado por políticas de evaluación, estándares globales y mecanismos de financiación que responden a lógicas neoliberales. Este apartado analiza cómo dichas dinámicas —impulsadas por organismos internacionales y reformas estatales— reconfiguran la universidad, tensionando su identidad histórica. ¿Hasta qué punto estos cambios representan una simple adaptación funcional a las demandas del siglo XXI, y en qué medida implican una erosión silenciosa de su misión crítica y su capacidad de autogobierno? La ambivalencia radica en que, mientras las instituciones buscan legitimarse mediante indicadores de competitividad, el riesgo es que la autonomía termine siendo un discurso vaciado de contenido, subordinado a la eficiencia administrativa. ¿Es posible preservar el carácter democrático y transformador de la universidad en este escenario, o su supervivencia depende de aceptar una lógica que la reduce a un engranaje del mercado educativo global?

El análisis de la autonomía universitaria y la calidad educativa en Colombia trasciende los enfoques tradicionales centrados en fechas emblemáticas (Archila, 2012), al destacar la complejidad ideológica, los encuentros y desencuentros de poder que han moldeado la educación superior en el país. Este acápite propone examinar cómo el modelo basado en evaluación y calidad responde a cambios estructurales que, aunque necesarios para modernizar el sistema, limitan la autonomía universitaria al integrar estándares internacionales en su estructura y funcionamiento.

[140]

Desde la década de 1990, las políticas internacionales han promovido un enfoque de evaluación que impacta directamente en la supervivencia de programas académicos, estrechamente vinculados a demandas del mercado. Aquí la autonomía tiene una aparición contradictoria: por un lado, es enunciada como una garantía presente en las disposiciones legales de organismos como el Consejo Nacional de Acreditación y el mismo Ministerio de Educación Nacional y, por otro, es casi que una orden implícita, pues de no acatarse las disposiciones que se plantean las instituciones corren el riesgo de no obtener reconocimiento por parte de estas entidades, lo que desemboca en un cierre de programas o de la no obtención de los registros de calidad, y esto significa pérdida de legitimidad en el sector.

Otra de las reformas que tienen que ver con este tema ha sido la caracterizada por la masificación e internacionalización de la educación superior, la cual profundizó las desigualdades ya existentes. El aumento en la cobertura trajo consigo nuevos desafíos: rezago, deserción y repitencia. Paralelamente, la revolución tecnológica y la transformación del mercado laboral exigieron cambios significativos en la formación universitaria, orientándola hacia la capacitación de egresados acordes con las dinámicas globales, asunto que se traduce en mínimos de formación exigidos por el mercado, lo que quiere decir que si en el siglo xx la movilidad social y el ascenso económico requería de la formación universitaria, en el siglo xxi ya no será suficiente, pues se demandará del profesional formación posgradual y otras competencias. Sin embargo, estas adaptaciones cuestionaron la calidad educativa y la capacidad de las universidades para mantener su propósito crítico y transformador (Guerrero y Soto, 2019).

En el contexto de las políticas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990, organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio reconfiguraron el papel de las universidades. Se impulsó la modernización de la educación superior como una herramienta para sostener las economías nacionales, con énfasis en la mercantilización y autosuficiencia institucional. Este modelo trajo consigo un dilema entre calidad (prestigio académico) y financiamiento (generación de ingresos propios), promoviendo prácticas competitivas

y jerarquizadas, sobre todo en la apertura de programas autofinanciados, especialmente de posgrado. Además, el incremento en los costos educativos, las exigencias de autofinanciamiento y la expansión del crédito estudiantil transformaron profundamente el acceso y la equidad en el sistema educativo.

Ahora bien, en el contexto colombiano, la evolución de las políticas educativas durante esas dos décadas marcó un punto de inflexión en la gestión y aseguramiento de la calidad educativa, con la implementación de evaluaciones externas como mecanismo central de control. Este cambio representó un avance significativo en el ámbito educativo global, en línea con lo señalado por Rodríguez-Ávila (2021), quien destacó la consolidación de una vasta infraestructura de inspección que transformó profundamente el sistema universitario. En el caso de la educación superior, esto implicó una ruptura con la forma tradicional de estandarización, que históricamente se basaba en la validez oficial de los títulos, como explica Neave y Van Vught (1994). La aparición de estas evaluaciones externas supuso una modificación estructural en la historia de la universidad moderna, cuyo modelo fue cuestionado y supervisado después de la masificación de su acceso.

En este contexto, las universidades comenzaron a ser evaluadas por organismos públicos y privados mediante diversos mecanismos estandarizados, como estadísticas, encuestas de calidad y exámenes. Estas herramientas se convirtieron en referencias comparativas y competitivas interinstitucionales que orientaron a las instituciones hacia modelos de gestión inspirados en la lógica empresarial. Krotsch (2009) señala que esta transformación hizo de la oficina administrativa un núcleo estratégico de las políticas educativas, consolidando sistemas de gestión que priorizan la eficiencia y la competitividad por encima de otros valores académicos. En consecuencia, surgió la necesidad de implementar procesos de acreditación como un instrumento de aseguramiento de la calidad, definido como la evaluación de los servicios y procesos educativos por agencias externas.

En América Latina, la acreditación comenzó a consolidarse en la década de 1990, en respuesta al aumento de la demanda educativa y a la proliferación de programas de calidad cuestionable, especialmente

[141]

[142]

en países como Brasil, Chile y Colombia (Langebaek, 2013). En el caso colombiano, este fenómeno estuvo vinculado a un crecimiento significativo del sector privado, que experimentó un aumento del 478 % en el número de programas entre 1970 y 1990, frente al incremento del 141 % en las instituciones oficiales (Langebaek, 2013, p. 422). Esta expansión descontrolada llevó a la creación del Sistema Nacional de Acreditación, establecido por la Ley 30 de 1992, con el propósito de garantizar que las instituciones y programas de educación superior cumplieran los más altos estándares de calidad.

La Ley 30 organizó el sistema educativo superior en Colombia y creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), cuya función es asegurar la calidad mediante la evaluación de factores como la misión institucional, la calidad de los profesores, los procesos académicos, el bienestar estudiantil y los recursos financieros, entre otros. Además, el sistema incluyó herramientas complementarias como el SNIES, que divulga información sobre las instituciones y programas; el SPADIES, que monitorea la deserción estudiantil; las pruebas Saber Pro, que evalúan el desempeño de los egresados; y el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), que analiza la inserción laboral de los graduados.

Pese a los avances, la implementación de estos sistemas de aseguramiento de calidad da lugar a críticas, pues las universidades públicas siguen enfrentadas a limitaciones presupuestales que afectan tanto las condiciones laborales de los docentes como la inversión en investigación, especialmente en ciencias sociales y humanas. Los factores evaluados por el CNA, aunque útiles para identificar áreas de mejora, reflejan tensiones inherentes entre las exigencias de calidad académica y las restricciones económicas del sistema educativo. En este sentido, la acreditación se convirtió en un elemento crucial para orientar la oferta educativa hacia estándares de excelencia, pero también evidenció las profundas inequidades estructurales que persisten en el sistema universitario colombiano.

En suma, luego de este somero análisis de la autonomía universitaria y la calidad académica en Colombia, se puede afirmar que existe un panorama complejo donde las reformas impulsadas por políticas neoliberales y las exigencias de internacionalización y evaluación han limitado la autonomía de las universidades, al mismo tiempo que las han

empujado hacia un modelo de gestión empresarial. La implementación de sistemas de acreditación y evaluación, aunque orientados a garantizar estándares de calidad, ha exacerbado las desigualdades estructurales dentro del sistema educativo, particularmente en las universidades públicas. Este enfoque, que promueve la competitividad y la eficiencia, ha generado una contradicción entre la misión crítica y transformadora de la universidad y las presiones externas de mercado y financiamiento. A pesar de los avances, la autonomía universitaria sigue siendo una noción ambigua, pues las universidades se ven atrapadas entre la necesidad de adaptarse a estándares externos y la defensa de su independencia y propósito social. En este sentido, es urgente reflexionar sobre cómo se puede redefinir la autonomía universitaria en el contexto actual, tomando en cuenta no solo las demandas de calidad, sino también las tensiones políticas, económicas y sociales que afectan el acceso, la equidad y el papel transformador de la educación superior en Colombia.

[143]

Dos procesos de reforma en Colombia en el tiempo reciente

Un ejemplo significativo del impacto de las políticas de calidad en la educación superior fue el cambio en los requisitos para la obtención del registro calificado y la acreditación de los programas de licenciatura, implementado en 2015 mediante la Ley 1753, que aprobó el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018). Este cambio transformó la acreditación, tradicionalmente un proceso voluntario según la Ley 30 de 1992, en un requisito obligatorio para los programas de licenciatura. Además, se establecieron plazos estrictos para que las instituciones ajustaran sus programas a la normativa. Entre los cambios requeridos se incluyeron modificaciones curriculares, la reducción de créditos académicos y la redefinición de las denominaciones de los programas (Ministerio de Educación Nacional, Resolución 02041, 2015¹).

Este proceso generó rechazo entre las comunidades académicas, especialmente en la Universidad Pedagógica Nacional, con el entonces rector Adolfo León Atehortúa, y entre los estudiantes de distintas universidades, quienes se organizaron en el Encuentro Nacional

1 Posteriormente derogada por la Resolución 18583.

de Estudiantes de Licenciatura (enel) para dialogar con el gobierno y expresar su oposición.

[144]

Dicho espacio tuvo como fin ser un encuentro que permitiera socializar las diferentes posturas y procesos que han tenido las universidades al afrontar el decreto 2450 del 17 de diciembre del 2015 y la resolución 2041 del 03 de febrero del 2016, los cuales fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional aun cuando previamente se había manifestado el descontento e inconformidad por parte de los futuros docentes frente a los contenidos lesivos de los documentos. (Aula & Palabra, 2016, párr. 3)

Como repertorio de movilización de este escenario, se tuvieron los siguientes “banderas de lucha”:

1. Derogatoria de la Resolución 02041, del Decreto 2450 y el del Artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo.
2. Acciones locales para para no implementación de esta reforma, que ya se viene dando en programas curriculares, facultades y universidades.
3. Construcción de una política pública de formación docente en articulación con otros gremios del sector educativo, como el magisterio y los normalistas, entre otros.
4. Financiación estatal plena de las universidades públicas como garantía para el ejercicio de la autonomía universitaria.
5. Proyección de un movimiento nacional estudiantil en contra del modelo educativo neoliberal implementado por el actual gobierno y los anteriores. (Aula & Palabra, 2016, párr. 5)

A pesar de los esfuerzos de movilización y las mesas de participación realizadas en diversas universidades, la normativa se implementó y permaneció vigente durante cuatro años, hasta ser derogada por la Ley 1955 de 2019. Sin embargo, dejó profundas huellas en el desarrollo de estos programas y en las dinámicas de las comunidades académicas involucradas (Rodríguez et al., 2021).

Estas exigencias normativas, establecidas sin estudios previos que respaldaran su pertinencia, restringieron de manera efectiva la capacidad de las universidades para ejercer su autonomía en el diseño y gestión de sus proyectos educativos.

Entre los cambios más relevantes estuvo la imposición de criterios específicos para las denominaciones de los programas de licenciatura, la definición de competencias y contenidos curriculares, y la obligación de garantizar un nivel de inglés mínimo para los graduados. Además, se exigieron condiciones específicas para las prácticas pedagógicas, estableciendo convenios entre las ies y las entidades territoriales certificadas (etc). Estos convenios, aunque formulados bajo el marco de la autonomía universitaria, se desarrollaron bajo directrices ministeriales que prescribían taxativamente los términos de su implementación, afectando la capacidad de las universidades para adaptarse a las necesidades locales y regionales. (Rodríguez-Ávila et al., 2021, pp. 81-82)

[145]

Si bien se argumentó que estas medidas estaban orientadas a mejorar la calidad de la educación, en la práctica limitaron la capacidad de las comunidades académicas para tomar decisiones autónomas y diseñar proyectos de formación ajustados a las particularidades de sus contextos, por ejemplo, para las licenciaturas orientadas a la formación indígena con enfoques interculturales y demás, donde en definitiva no se ajustaba a los criterios planteados por la reforma. Estas regulaciones evidencian cómo las políticas de calidad, en ocasiones, pueden contravenir los principios de autonomía establecidos en la Ley 30, al imponer estándares uniformes que no siempre consideran las diversidades regionales ni las realidades institucionales de las instituciones de educación superior (ies) públicas. También es necesario plantear que, en ocasiones, las disposiciones legales son emitidas y no siempre son cuestionadas, y se buscan los mecanismos por parte de las universidades para cumplirlas; también se debe mencionar que a veces estas áreas administrativas viven una universidad distinta a la de los procesos académicos de las facultades, escuelas, investigación y demás.

Otro ejemplo relevante fue la puesta en marcha del *Acuerdo por lo Superior 2034* (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014), una iniciativa que surge luego del rechazo generalizado de la reforma a la Ley 30 de 1992 en el 2011 durante el primer Gobierno de Juan Manuel Santos, medida que fue retirada gracias a la agencia de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (Mora, 2020).

[146]

Este acuerdo proyectó una transformación estructural del sistema de educación superior en Colombia por medio de una política pública; bajo la premisa de orientar el sector hacia estándares internacionales de calidad y competitividad, este acuerdo ha sido señalado como un factor que restringe la autonomía universitaria. Las críticas se centran en cómo la orientación hacia un modelo de gestión empresarial y de evaluación externa impacta los valores tradicionales de las instituciones de educación superior y su capacidad para decidir sobre sus propios proyectos educativos y académicos (Rodríguez et al., 2021).

El texto plantea una visión estratégica sobre el desarrollo de la educación superior en Colombia a 2034, priorizando temas como la educación inclusiva, la calidad, la investigación, la regionalización y la internacionalización. Sin embargo, desde un enfoque crítico, se pueden identificar tensiones relacionadas con la autonomía universitaria y la articulación de estos lineamientos con agendas globales impulsadas por organismos internacionales (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

Esta política pública, además de no haber contado con la participación del grueso de la población universitaria colombiana —como rezaba su lema inicial—, obedeció más a una exigencia internacional, ante la que sectores profesoraes y estudiantiles se opusieron aludiendo a la defensa de la autonomía universitaria y a su garantía para no sucumbir ante los llamados de dichos organismos.

En Bogotá, cerca de diez mil estudiantes se tomaron las calles del centro para manifestar su inconformidad e indignación con el Acuerdo elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior —cesu— y proyecta el destino de la educación para los próximos 20 años. Esta, según los estudiantes, se construyó de manera arbitraria e inconsulta.

Además, esta movilización fue la oportunidad para difundir la campaña nacional “Si es posible”, apuesta de los estudiantes universitarios que, una vez más, reclaman respuestas a sus demandas. Tres ejes resumen los reclamos de los estudiantes: Rechazo a la propuesta de política pública “Acuerdo por lo superior 2034”; garantía de autonomía y democracia al interior de las instituciones y pago para saldar la deuda con las universidades públicas que hoy ronda los 12.5 billones de pesos. (Colombia Informa, 2014, párr. 1)

Ambos procesos reflejan cómo las políticas de calidad, aunque enmarcadas en objetivos de mejoramiento, han influido significativamente en la estructura, la autonomía y el funcionamiento de las universidades colombianas, generando debates y movilizaciones en los diferentes actores del sistema educativo. También podría verse el debate de la autonomía en otro tipo de situaciones recientes como sobre la designación de rector en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Tecnológica de Pereira, en los que se ha evidenciado cómo las visiones de autonomía universitaria no han sido suficientes para posicionar a los candidatos propuestos.

En el caso de la Universidad Nacional, fue la movilización estudiantil quien finalmente logró inclinar la balanza a favor de su nuevo rector, reflejando la importancia de la participación activa de la comunidad universitaria en la defensa de la autonomía frente a otros intereses. Sin embargo, en la Universidad Tecnológica de Pereira la situación es distinta, ya que aún se mantiene un rector interino debido a los múltiples intereses políticos y particulares en juego.

Es relevante recordar que, en muchas regiones del país, las universidades públicas no solo representan centros de conocimiento, sino también una fuente clave de ingresos, lo que genera tensiones en los procesos de toma de decisiones. Este panorama también nos obliga a reflexionar sobre el contenido mismo de lo que significa la autonomía universitaria, especialmente en un contexto histórico marcado por la corrupción, la confusión y la atomización de las colectividades. En este escenario, la autonomía no solo debe ser entendida como una defensa frente a las presiones externas, sino también como un compromiso ético y político que permita a las universidades contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Conclusiones

La reforma de la educación superior en Colombia ha sido un proceso complejo, marcado por la tensión entre garantizar la autonomía universitaria y responder a las exigencias de las políticas de calidad académica en un contexto de creciente internacionalización y diversificación del sistema. En este escenario, la autonomía universitaria, concebida históricamente como la capacidad de las instituciones para autogobernarse y

definir sus propios horizontes académicos, ha enfrentado desafíos significativos debido a la implementación de políticas que, bajo el pretexto de la calidad, priorizan estándares internacionales y dinámicas de mercado sobre las particularidades sociales y culturales del país.

[148]

Las políticas de aseguramiento de la calidad, con sus énfasis en la acreditación y evaluación externa, han logrado avances importantes en visibilizar la necesidad de mejorar las condiciones institucionales y académicas. Sin embargo, a menudo se emiten normas y lineamientos que son acatados ciegamente, sin una reflexión crítica o contextualizada que permita adaptar estas disposiciones a las realidades locales. Este fenómeno ha generado rigidez en los procesos educativos, dificultades para garantizar la inclusión y pertinencia, y una brecha cada vez más evidente entre los discursos normativos y las prácticas concretas en las universidades, especialmente en regiones periféricas.

En este contexto, la crítica y la movilización de estudiantes y profesores han jugado un papel crucial para cuestionar estas imposiciones y visibilizar los problemas estructurales del sistema. A lo largo de las últimas décadas, el movimiento estudiantil y sectores académicos han denunciado las limitaciones de una educación superior subordinada a criterios tecnocráticos y de mercado, exigiendo políticas que garanticen la inclusión, el respeto por la diversidad, la financiación adecuada y el fortalecimiento de la autonomía como principio fundamental. Estas movilizaciones han sido clave para resistir reformas regresivas, introducir debates sobre la democratización de la educación superior y fomentar prácticas académicas más coherentes con las necesidades del país.

En síntesis, el debate sobre la reforma de la educación superior no puede reducirse a una discusión técnica sobre indicadores de calidad o estructuras normativas. Es un proceso que debe integrar perspectivas críticas que valoren la autonomía universitaria como un derecho y un principio orientador, al tiempo que se reconocen las demandas legítimas de los diversos actores del sistema. Para avanzar hacia un modelo de educación superior más inclusivo y pertinente, resulta imprescindible combinar el rigor en la evaluación de la calidad con la flexibilidad y la sensibilidad para responder a las particularidades del contexto colombiano.

Esto requiere fortalecer la capacidad crítica de las comunidades académicas y sociales, cuyas luchas y propuestas han sido esenciales para construir una educación superior comprometida con el desarrollo humano y la transformación social. Para concluir, se plantea la siguiente cuestión, con el objetivo de seguir reflexionando sobre esta dimensión de la educación superior: ¿En qué medida la noción de autonomía universitaria sigue siendo un principio válido en el contexto actual de políticas educativas globalizadas, en el que las universidades se ven sometidas a la presión de alinearse con indicadores de calidad estandarizados y de adaptarse a demandas externas que restringen su libertad para gestionar y tomar decisiones?

[149]

Referencias

- Acevedo, Á. (2008). Reforma y reformismo universitario en la universidad de América Latina. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo xx. *Revista Historia y Espacio*, 30, 61-82. <https://hdl.handle.net/10893/1013>
- Acevedo, Á. (2016a). De la concepción autonómica universitaria a las proclamas de cogobierno universitario: orígenes, debates y experiencias. Un análisis retrospectivo. En *La autonomía universitaria en Colombia: precisiones sobre su concepto* (pp. 47-64). UNAD-ASCUN.
- Acevedo, Á. (2016b). *La experiencia histórica del cogobierno en la Universidad Industrial de Santander: concepciones y divergencias en disputa por la autonomía universitaria. 1971-1976*. Ediciones UIS.
- Acevedo, A., y Correa, A. (2021). El estudiantado colombiano y la apuesta por el cogobierno y la autonomía universitaria (1971-1972): análisis retrospectivo con base en el Manifiesto de Córdoba. *Hallazgos*, 18(35), 343-370. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4438>
- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2011). Revolución y cultura en América Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental. *Memoria y Sociedad*, 15(31), 104-119. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoy sociedad/article/view/8286>
- Acevedo, Á., y Villabona, J. (2015). El cogobierno en la Universidad de Antioquia, 1970-1973: “Una Victoria Del Movimiento Estudiantil Y profesoral”. *Historia y Espacio*, 11(44), 145-69. <https://doi.org/10.25100/hye.v11i44.1202>

- Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia: una mirada histórica. *OSAL*, 31, 71-103.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (1967). *Fondo Universitario Nacional. Plan Básico de la educación superior en Colombia*. Imprenta Nacional, 1967.
- Atcon, R. (1961). La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. *Revista Eco*, 7.
- Aula & Palabra. (2016). (ENEL) En defensa de la educación pública colombiana. *Aula & Palabra*. <https://aulaypalabra.wordpress.com/2016/03/13/enel-en-defensa-de-la-educacion-publica-colombiana/>
- Colombia Informa. (2014, octubre 17). Esa Política no es Pública”: estudiantes de todo el país contra el Acuerdo 2034. <https://www.colombiainforma.info/esa-politica-no-es-publica-estudiantes-de-todo-el-pais-contra-el-acuerdo-2034/>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401020_documento.pdf
- Correa, J., Agudelo-Castañeda, N., y Niño, C. (2018). *Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP. 50 Años en la Construcción de un proyecto educativo para una nueva región 1967-2017*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://core.ac.uk/download/pdf/481368986.pdf>
- Cozzens, S. (1996). Autonomía y poder en la ciencia. *Zona Abierta*, 75-76.
- Cruz, E. (2016). Pensar el movimiento estudiantil. *Revista Ciencias Humanas*, 13(1), 65-80. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/3000>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Imprenta Nacional de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Federación Universitaria de Córdoba. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918*. Ministerio de Educación y Justicia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo4733.pdf>
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* Caja Negra Editores.
- Guerrero, S. C., y Soto, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Langebaek, C. (2013). El impacto de la acreditación en Colombia. En L. Orozco (Comp.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 379-446). Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes.
- Marsiske, R., y Vera de Flachs, C. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 y su proyección a Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(30), 7-10. <https://doi.org/10.19053/01227238.8025>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 2041, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, septiembre 15). Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 del 2016. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>
- Moncayo, V. M., y Correa, H. D. (2023). *Rebelión universitaria 1971-1972. Una búsqueda de ruptura: memoria a propósito del Cogobierno en la Universidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, A. F. (2020). *La MANE y el movimiento estudiantil en Colombia. Agendas, luchas y desafíos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Neave, G., y Van Vught, F. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación superior en Europa*. Gedisa.
- Naidorf, J. (2002). En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica. *Fundamentos en Humanidades*, 3(5-6). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400501.pdf>
- Presidencia de Colombia. (1980). Decreto No. 80 de 1980 (22 de enero). Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Diario Oficial N.º 35.251. Derogado por el Artículo 144 de la Ley 30 de 1992.
- Rodríguez-Ávila, S., Díaz-Flórez, O., y Arias-Gómez, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 35-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Vaccarezza, L. (2006): Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En H. Vessuri, (Com.), *Universidad e investigación científica – Converencias y tensiones*. Clacso.
- VVAA. (1971). *Crisis universitaria colombiana 1971. Itinerario y documentos*. Ediciones El Tigre de Papel.

DOI: [10.15446/TS.V28N1.117913](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117913)

[152]

Educación superior y desigualdad educativa en Chile: experiencias de participación de estudiantes tutores pares

Higher Education and Educational Inequality: Peer Student Tutors' Experience

Educação Superior e Desigualdade no Chile: Vivências de Estudantes Tutores Pares

Camila Véliz Bustamante*

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Oscar Andrés Navarrete Avaria**

Universidad Alberto Hurtado, Chile



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Véliz Bustamante, C. y Navarrete Avaria, O. (2025). Educación Superior y desigualdad educativa en Chile: experiencias de participación de estudiantes tutores pares. *Trabajo Social*, 28(1), 152-179. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117913>

Recibido: 06 de diciembre de 2024

Aceptado: 29 de abril de 2025

Artículo de investigación

* camila.veliz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-2732>

** onavarre@uahurtado.cl; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6701-1773>

Resumen

En Chile se han logrado avances significativos en la reducción de las brechas de acceso a la educación superior. Sin embargo, el sistema altamente selectivo y competitivo continúa dificultando la movilidad social y profundiza la desigualdad educativa. En este contexto, emergen los programas de tutorías entre pares, los cuales ofrecen acompañamiento para favorecer la permanencia de estudiantes de primer año de universidad. En un estudio cualitativo sobre programas de tutoría entre pares en una universidad chilena, se analiza la experiencia de las y los estudiantes tutores considerando sus motivaciones de participación, estrategias de acompañamiento, aportes sociales y desafíos en la implementación de dichos programas. Los principales hallazgos refieren a estrategias de acompañamiento movilizadas con justicia social, al reconocimiento social y académico, al igual que a la horizontalidad y a la familiarización como apuestas estratégicas diferenciadoras de las tutorías entre pares. Se observa que estas experiencias contribuyen a construir las identidades de las y los estudiantes universitarios y a facilitar condiciones para la equidad educativa.

Palabras clave: Acompañamiento; Desigualdad Educativa; Educación Superior; Tutoría Entre Pares.

Abstract

In recent years, Chile has made significant progress in reducing gaps in access to higher education, with a highly selective and competitive system that continues to pose challenges to social mobility and exacerbate educational inequality. In this context, peer tutoring programs have emerged to support the permanence of first-year higher education students, facilitated by students from higher academic levels. Based on a qualitative study of peer tutoring programs at a Chilean university, the experiences of students who work as tutors are addressed through in-depth interviews and a thematic categorical analysis regarding their motivations for participation, support strategies, social contributions, and challenges involved in implementing peer tutoring programs. The main results refer to support strategies mobilized by a sense of social justice, tutoring as a space for both social and academic recognition, and horizontality and familiarity as differentiating strategic initiatives in peer tutoring. In conclusion, these experiences contribute to the construction of the university student identity and help foster conditions for educational equity.

Keywords: Educational inequality; Higher Education, Peer Tutoring; Support.

Resumo

Nos últimos anos, o Chile tem feito progressos significativos na redução das lacunas no acesso ao ensino superior, com um sistema altamente seletivo e competitivo que mantém as dificuldades de mobilidade social e aprofunda a desigualdade educacional. Nesse contexto, surgiram os programas de tutoria entre pares, que oferecem apoio para ajudar aos estudantes universitários do primeiro ano a permanecer na universidade, o que é facilitado pelos estudantes do ensino superior. Com base em um estudo qualitativo dos programas de tutoria entre pares em uma universidade chilena, é abordada a experiência dos alunos que atuam como tutores. Por meio de entrevistas em profundidade e de uma análise categórica temática de suas motivações para participação, estratégias de acompanhamento, contribuições sociais e desafios na implementação de programas de tutoria entre pares. Os principais resultados referem-se às estratégias de acompanhamento mobilizadas por um senso de justiça social, ao acompanhamento como um espaço para reconhecimento social e acadêmico, e à horizontalidade e familiarização como fatores estratégicos de diferenciação na tutoria entre pares. Em conclusão, pode-se observar como essas experiências contribuem à construção da identidade dos estudantes universitários e facilitam as condições para a igualdade educacional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Desigualdade Educacional; Mentoria; Tutoria entre Pares.

Introducción

De acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Educación (CNEC, 2024), la matrícula de educación superior en Chile ha aumentado significativamente desde 1990. En dicho año, se registraron 249.482 estudiantes matriculados. Diez años después, en el 2000, aumentó a 452.325 estudiantes (+81,3 %). En 2002, el total de matrículas llegó a 521.882, mientras que en 2022 alcanzó 1.301.925. Este comportamiento muestra que en los últimos 20 años la educación superior en Chile ha aumentado prácticamente en un 150 %. Solo en los últimos cinco años (2020-2024), la matrícula de pregrado a nivel nacional ha aumentado un 10,9 % (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Lo anterior se materializa en una masificación del sistema y un cambio importante en el perfil de ingreso de sus estudiantes. A pesar de los avances sobre el acceso y la matrícula de estudiantes en la educación superior, Chile sigue enfrentando serias dificultades sobre desigualdad (PNUD, 2017), con un sistema que se caracteriza por ser altamente selectivo y competitivo (Ramos, 2018, 2023), manteniendo dificultades en la movilidad social y reproducción de esa misma desigualdad (Quaresma y Villalobos, 2022). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce que esta desigualdad sigue teniendo consecuencias directas en las y los estudiantes más vulnerables, y ha solicitado al país ofrecer mayores apoyos y acompañamientos que disminuyan esta brecha y valoren la heterogeneidad de este nuevo perfil de estudiantes que ha ingresado al sistema (OCDE, 2017).

Al respecto, Montes (2021) plantea lo siguiente:

Dicho de otro modo, desde esta visión –la cual podemos denominar crítica– el incremento del acceso y la participación en la educación superior es un condicionante necesario, pero no suficiente, a la hora de abordar la eliminación o reducción de la desigualdad en esta etapa educativa. (p. 3)

Al referirnos a *desigualdad educativa* reconocemos los distintos factores que podrían explicar que un estudiante, una vez que ingresa a la universidad, no persista, que va más allá de una posible responsabilidad individual (idea de estudiante “desertor”), que invisibiliza o reduce la complejidad que reviste esta decisión (Madero et al., 2021). En cohe-

[155]

[156]

rencia, recogemos lo que señala Gairín y Rodríguez-Gómez (2019) que “persiste, a pesar de los indudables avances de cobertura, significativas brechas vinculadas a aspectos sociales, culturales y geográficos que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado del acceso a la enseñanza universitaria” (p. 225).

Mella y Moya (2024) señalan que el origen social sigue influyendo fuertemente en el acceso a la educación superior; por lo tanto, la política educativa debería promover programas de bienestar estudiantil con énfasis en las barreras de tránsito, reconociendo a su vez la desigualdad de capitales sociales, culturales y académicos con los que ingresan las y los estudiantes y que podrían afectar a su trayectoria formativa (Bourdieu, 2014; Bourdieu y Passeron, 2013, 2018).

Es en este contexto donde han emergido con fuerza programas de acompañamiento entre pares estudiantes como una medida para hacer frente a estas desigualdades (Narro y Arredondo, 2013; Santelices et al., 2018; Véliz y Navarrete, 2023; Venegas-Ramos y Gairín, 2020; Yucra, 2021). En este artículo se desarrolla una discusión sobre estos programas a partir de la experiencia de estudiantes que se desempeñan como tutores/as en una universidad chilena, específicamente los resultados de la investigación “Aprendizajes y desafíos de los programas de acompañamiento de primer año en carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Alberto Hurtado: una mirada a la experiencia de estudiantes tutores/mentores de cursos superiores”¹, para evidenciar la relación entre las estrategias de acompañamiento desplegadas y que, movilizadas por un sentido de justicia, permiten orientar estos programas a experiencias significativas de apoyo a la permanencia y, en este camino, ser una alternativa para enfrentar la desigualdad educativa.

Trayectorias formativas y programas de acompañamiento entre pares

Las trayectorias formativas en educación superior han sido estudiadas desde diversas perspectivas, principalmente cuantitativas (Topping, 1996, 2015), mediante el análisis de la relación entre variables que expli-

1 Este proyecto fue financiado por el concurso de Fomento a la Investigación de la Universidad Alberto Hurtado.

can el desempeño académico de las y los estudiantes. Algunos estudios sugieren una relación importante entre el contexto institucional (como la forma de organización del currículo, el funcionamiento de la universidad o los programas de apoyo al estudiantado) y las trayectorias de las y los estudiantes en educación superior (Burger, 2021; Canales et al., 2022; Chen y Liu, 2011; Zapata, 2020).

[157]

Si bien es posible establecer diferencias en las trayectorias observando variables cuantitativas de género, edad y tipo de universidad (Sánchez, 2020), también resulta interesante observar variables cualitativas, como, por ejemplo, la capacidad de agencia (Burger, 2021) o el apoyo de tutores en el fortalecimiento de habilidades interpersonales (Chen y Liu, 2011). Es evidente que el estudio de las trayectorias formativas es importante para comprender mejor la retención y desarrollar mecanismos para la permanencia (Felicetti y Cabrera, 2017), pero también se hace necesario enfatizar aquellas dimensiones menos exploradas de las trayectorias formativas a partir de las propias experiencias de ingreso de las y los estudiantes a la educación superior (González, 2010, 2015) y, más específicamente, respecto de los programas de tutorías (Topping, 1996, 2015; Chen y Liu, 2011; Zapata, 2020).

Para el caso chileno, en distintas universidades se han implementado experiencias específicas de programas de tutorías entre pares por carrera o a nivel institucional, con financiamientos propios, para potenciar y apoyar estas trayectorias (Fernández y Barría, 2018; Fernández y Macho, 2020; Herrera, 2020; Matamala, 2020; Riquelme et al., 2011; Véliz y Navarrete, 2023).

Topping (2015) señala que la tutoría entre pares puede definirse, en términos generales, como el desarrollo de conocimientos y destrezas mediante el apoyo activo entre iguales, donde estudiantes y tutores se benefician mutuamente: “Se trata de que el tutor ‘aprenda enseñando’, además de ofrecer al tutorado un modelo más próximo y creíble” (p. 14). Esta idea del aprendizaje compartido —tanto para tutores como para tutorados— es también una idea compartida por otros autores (Bjorkman, 2024; Hernández-Amorós y Martínez-Ruiz, 2024).

Estas características son las que han permitido que estos programas, por una parte, puedan mejorar los resultados de aprendizaje (Gautam

[158]

y Kumar, 2023; Lochtie y McConnell, 2024; Medina et al., 2025; OECD, 2017; Slabbert y Du Plessis, 2020; Slabbert, 2024; Topping, 2023) y, por otra, también puedan fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, la integración, identidad y pertenencia en la enseñanza universitaria (Bjorkman, 2024; Byl et al., 2022; Le et al., 2024; Mellado et al., 2017; Sánchez-Aguilar, 2021). Por ello, los programas de tutoría entre pares “se han convertido en una estrategia educativa vital en la enseñanza superior, reconocida mundialmente por su papel en la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de las interacciones entre iguales, la colaboración y el intercambio de conocimientos” (Gautam y Kumar, 2023, p. 164).

Adicionalmente, las tutorías entre pares han sido reconocidas como estrategias que apuntan a enfrentar las desigualdades educativas (OECD, 2017; Hard et al., 2022; Robertson y McHardy, 2021; Salvador et al., 2024; Whitehead, 2021) y son especialmente eficaces “entre los estudiantes de bajo rendimiento o desfavorecidos, que a menudo son los que obtienen mayores beneficios de la participación en estos programas” (OECD, 2017, p. 85). Lo anterior es fundamental para el análisis que se desarrollará en este artículo.

Proceso de transición universitaria y el oficio de estudiante universitario

A partir del ingreso a la universidad, las y los estudiantes se ven enfrentados a cambios académicos, socioemocionales, culturales, entre otros, propios de ese tránsito, y que caracterizan sus trayectorias formativas, las cuales deben ser comprendidas, a su vez, como una dimensión o como parte de sus trayectorias de vida a modo de contexto más amplio para su comprensión (Lera et al., 2007; Sepúlveda, 2010).

Bracchi (2016) y Bombini y Labeur (2017) proponen este tránsito como una zona de pasaje en donde los modelos centrados en el aprendizaje de los estudiantes (en vez de los modelos tradicionales centrados en el profesor, o centrado en los contenidos) requieren problematizar lo que se espera de las y los estudiantes en el momento del ingreso, porque se asume de antemano que ellas y ellos conocen lo que se espera de su desempeño en la universidad (competencias, habilidades y actitudes) y, con ello, debemos indagar cuánto de las particularidades de cada estudiante y su tra-

yectoria biográfica reconocemos en el momento del ingreso. Mancovsky y Más Rocha (2019) plantean que el ingreso a la universidad no asegura el reconocimiento oficial del estatus de estudiante, porque es un momento de extrañamiento y vinculación a un mundo que les es desconocido.

Para la investigación, la categoría analítica de *oficio de estudiante universitario* (Coulon 1995, 2017) refiere al proceso y a los mecanismos por los cuales un/a estudiante aprende a ser estudiante universitario. Para Coulon (2017), en el momento del ingreso, particularmente en el primer año de estudio, las y los estudiantes deben descubrir y aprehender las nuevas reglas y códigos propios del mundo universitario, a nivel de prácticas y experiencias, que no le impliquen un desconcierto absoluto que produzca una sensación de fracaso. Para Bracchi (2016), al ingresar a una carrera universitaria las y los estudiantes “ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (*habitus*) que harán posible diversas tomas de decisiones, contribuyendo a conformar el oficio de estudiante universitario” (p. 5). En coherencia con la aproximación de oficio de estudiante universitario, en este estudio se rescata el valor de los programas de acompañamiento para estudiantes de primer año que despliegan estrategias de tutoría par, como un espacio que genera condiciones de posibilidad para facilitar el tránsito y la permanencia universitaria y, en consecuencia, aportar al aseguramiento del derecho a la educación.

[159]

Estrategia metodológica

Esta investigación se desarrolló durante el 2022, a partir de un enfoque cualitativo, por su carácter interpretativo comprensivo (Denzin y Lincoln 2011; Flick, 2007), con un alcance exploratorio-descriptivo, que nos orientó para la identificación de los significados asociados a la experiencia de participación de estudiantes en programas de acompañamiento de primer año, particularmente sobre su rol como tutores. En función de los propósitos de estudio, este se vincula con otras experiencias de investigación que, desde un enfoque cualitativo, buscan visibilizar y problematizar el lugar de los distintos actores institucionales para evidenciar la singularidad de la estrategia de tutoría par (Chilvers, 2025; Sánchez, 2021; Whitehead, 2021).

[160]

Como técnicas de producción de información se realizaron entrevistas individuales y grupales (Denzin, 2001), a través de la plataforma de reuniones virtuales Zoom®. Estas entrevistas tuvieron como objetivo la generación de un diálogo reflexivo sobre el tema de estudio. La pauta de entrevista consideró las siguientes dimensiones: motivaciones de participación, descripción del rol de tutor/a, caracterización de las estrategias que se implementan para las tutorías y los aportes que se reconocen sobre su participación en estos programas de acompañamiento.

La estrategia de muestreo cualitativo utilizada se basó en el criterio de propósito de Creswell (2013) y los principios de heterogeneidad y accesibilidad de Valles (1999), lo cual se refleja en la definición del *contexto relevante* para el problema de investigación, como lo fue la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Alberto Hurtado, que al momento de realizar la investigación implementaban 10 de los 20 programas de tutorías entre pares existentes en la institución, y la *selección de individuos*, que correspondió a estudiantes que se desempeñaban como tutores, que fueran estudiantes regulares de las respectivas facultades y que, al menos, tuvieran un año de participación en el rol de tutores.

En consecuencia, se siguió un procedimiento intencionado estratégico y en cadena o bola de nieve y, a partir de un criterio de saturación de datos (Creswell, 2013), la muestra quedó constituida por 18 estudiantes. De la Facultad de Ciencias Sociales participaron estudiantes de las carreras de Antropología, Geografía, Periodismo, Sociología y Trabajo Social; de la Facultad de Educación, de las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial y Pedagogía en Matemáticas.

En términos de resguardos éticos², la participación fue de carácter anónimo, confidencial y voluntario. A cada participante se les solicitó su autorización y la firma de un consentimiento informado, previa lectura conjunta donde se les explicó el tipo de participación esperada, el uso de la información, los riesgos y los beneficios.

2 En el momento de adjudicación del proyecto de investigación, este fue sometido a la evaluación del Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, el cual aprobó instrumentos de producción de información y consentimiento informado utilizado, como consta en la Resolución del 31 de marzo de 2022.

La información de las entrevistas fue analizada a partir de un análisis categorial temático (Braun y Clarke, 2021; Flick, 2007), siguiendo un procedimiento de codificación, categorización y comparación de categorías preestablecidas y emergentes. Un primer momento de análisis contempló la lectura en detalle del total de las transcripciones y la codificación de los datos, del cual se elaboró una matriz categorial del contenido, que permitió sintetizar y reducir la información. En el segundo momento de análisis, se elaboró una categorización del contenido, a partir de dimensiones predefinidas tales como *motivaciones de participación, estrategias desplegadas por tutores, aportes sociales de la participación y desafíos de implementación de los programas*. Además, se identificaron categorías emergentes, entre las que destacan *sentido de justicia, estrategias de apoyo y equidad educativa*. Un tercer y último momento del análisis fue al desarrollar las comparaciones y relaciones entre las categorías de modo de una interpretación integral de los datos.

Los análisis desarrollados en el proceso fueron sometidos a una triangulación de investigadores y expertos como criterio de calidad y rigor (Creswell, 2013), como lo fue la presentación de instrumentos, avances preliminares y presentación de resultados a expertos institucionales, de los cuales se recibieron retroalimentaciones.

Resultados y discusiones

Estrategias de acompañamiento movilizadas por un sentido de justicia

Las características centrales de los programas de tutoría par que fueron parte del estudio se relacionan con ser iniciativas diseñadas, planificadas e implementadas por estudiantes para sus pares de primer año de cada carrera. Las estrategias de acompañamiento identificadas apuntan al desarrollo personal y social de las y los estudiantes de primer año que se sustentan en la idea de acompañamientos integrales (Véliz y Navarrete, 2023) para favorecer la transición universitaria. Estas son las estrategias: aprendizaje colaborativo y de cooperación entre pares; desarrollo de habilidades sociales; orientación en el conocimiento de la

[162]

cultura institucional y de la carrera específica; bienestar socioemocional; y generación de redes sociales (a nivel institucional y entre pares).

A partir de estas estrategias, estos espacios tutoriales combinan acciones individuales y grupales según los requerimientos de cada estudiante de primer año. Sobre las acciones individuales se destacan la tutoría de reforzamiento académico y el acompañamiento a situaciones personales. En el caso de las acciones grupales, se mencionan actividades de bienvenida; talleres de preparación de evaluaciones; talleres de hábitos de estudio; actividades de encuentro; y actividades de acercamiento al ejercicio profesional.

Desde esta caracterización, y al profundizar en las experiencias de las y los estudiantes tutores que participaron de las entrevistas, fue posible identificar que cada una de las estrategias y actividades descritas tienen como propósito ofrecer un acompañamiento voluntario y abierto para la totalidad de estudiantes de las respectivas carreras. La participación por parte de estudiantes de primer año no requiere cumplir requisitos ni con cierto perfil. Esto se basa en la idea de que “todos necesitan acompañamiento”, como dice una de las entrevistadas, al señalar que los rezagos en la formación a nivel secundario se visibilizan en el primer año de carrera, no solo en aspectos académicos, sino también en las dificultades a nivel de relaciones sociales por parte de las y los estudiantes. Al respecto, la entrevistada indica:

Los estudiantes que ahora llegan a la universidad se ven en perjudicados, porque se vieron afectados desde su educación inicial por la falta de acompañamiento, la falta de acompañamiento de aprendizaje, y no sólo de aprendizajes “académicos”, sino también psicosocial, psicoemocional, psicocognitivo. Todos los estudiantes necesitan acompañamiento, hay estudiantes que tienen excelentes resultados académicos, pero tienen cero capacidades o habilidades blandas y cuando llegan incluso a trabajar después de la universidad, no son capaces de resolver problemas, de relacionarse con la gente, ni cómo tomar decisiones. (Tutora de Educación Diferencial)

Este aspecto descrito se vincula con una de las motivaciones principales para participar de estos programas, que refiere a la propia experiencia

de las y los tutores cuando fueron estudiantes en primer año. Según sus relatos, reconocen que la “transición” la enfrentaron de manera solitaria, con una sensación de “estar perdidos” y “sin apoyos”. Por ello, destacan que la transición entre la educación media y la superior es un proceso complejo que requiere de un tiempo de adaptación (Byl et al., 2022; Cabrera-Murcia, 2024). Como un modo de revertir esta brecha de acompañamiento, se destaca la reiteración por parte de las y los participantes de frases como “apoyar a compañeros de forma que yo no tuve” y “para que ellos no pasen lo que pase yo”, las cuales dan cuenta de cómo significan su propia experiencia de primer año; a su vez, este reconocimiento se constituyó como el motor principal de su participación.

Sumado a lo anterior, al igual que en otras universidades, otro elemento crucial que marcó la motivación por participar como tutor/a fue la contingencia provocada por el contexto del Covid-19 entre el 2020 y el 2021, y la consecuencia de virtualizar la formación universitaria (Dumitru et al., 2024; Fischer et al., 2021; Kim et al., 2021; Poce et al., 2023). Con la llegada de la pandemia y las extensas cuarentenas, las y los estudiantes “sintieron” que ellos tenían habilidades y “formas de moverse en la universidad” que habían adquirido antes de que toda la formación se pasara a una modalidad virtual. Ante esto, emergió con fuerza la preocupación sobre la situación de ingreso de las/los compañeras/os de carrera, al reconocer en esta modalidad virtual un desafío adicional al proceso de transición que de por sí es complejo. En las y los tutores se movilizó con fuerza la empatía y solidaridad por las nuevas generaciones que ingresaron a la Universidad, y se sintieron interpelados por el contexto y el sentido ético de su formación profesional. Más allá de dicho contexto, estos son elementos que las y los entrevistados consignan como valores que movilizan su acción y fundamentan su rol como tutores en los acompañamientos que realizan.

El hecho de reconocer la relevancia del acompañamiento para favorecer la transición al mundo universitario y la interpelación provocada por los cambios de la formación en entornos virtuales se constituyen en elementos centrales para movilizar un *sentido de justicia* por parte de las y los estudiantes tutores, quienes se sintieron llamados a ser parte de estos procesos y reconocer —en su propia experiencia como estu-

[164]

diantes de primer año— aportes concretos para favorecer la experiencia universitaria de sus pares. Sumado a lo anterior, las y los entrevistados vincularon la relevancia del programa para la permanencia y para hacer efectivo el derecho a la educación, destacando la conformación de comunidades de apoyo; el que a través del acompañamiento se “hace justicia” respecto de las diferencias de ingreso de las y los estudiantes de primer año; y cómo, al ser interpelados por sus propias trayectorias biográficas, buscan ser un aporte para reducir las brechas que observan cotidianamente:

Yo soy una privilegiada, no por haber estudiado en un colegio que me brindaba todas las estrategias, pero, sí, de tener opciones de desarrollo extraacadémico como comunidades de fe, comunidades de base que son para mí como comunidades de aprendizaje. Son las comunidades de aprendizaje más potentes porque te ensañan el desarrollo de liderazgo, relaciones interpersonales, presentarte con demás gente y eso no es algo que todos tienen, entonces, como no es algo que todos tienen ni que todos optan, es algo que sí debiese estar dentro del programa base de la educación en Chile, como si quieres dar acceso a la gratuidad y a la calidad, no puede ser no acompañado de un proceso extracurricular. (Tutora de Educación Diferencial)

Cuando uno apoya desde la tutoría a estudiantes que tienen más complicaciones con una asignatura, siento que se elimina una variable de la deserción que es el tema de “*yo no sé esto*” o “*yo no soy suficiente para esta carrera*” o “*lo que yo sé no me da para esta carrera*”. Hay otro aspecto de la deserción, que tiene que ver con la vocación, y ahí no hay nada que hacer, pero un elemento esencial de las tutorías es eliminar una variable que puede ser trabajada, que es el tema de “*yo no soy capaz para esto*”. Al final es un ambiente de justicia porque cuando uno entra a la universidad, ingresan distintas realidades a nivel ciudad/región, incluso país. Entonces son distintas realidades y que se van a llegar a enfrentar en un entorno común. Al final si a esos estudiantes los dejamos a la deriva y que se salven como puedan en primer año, lleva a que efectivamente haya estudiantes en primero y segundo año a decir “yo no soy capaz para esto. (Tutor de Educación Básica)

Al respecto, este *sentido de justicia* favorece condiciones de posibilidad de carácter extracurricular para acompañar el ingreso y propiciar la permanencia de estudiantes de primer año, reforzando la dimensión social de la educación al “proporcionar a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de participar en la misma con independencia del entorno socioeconómico y de otros factores que puedan originar desventajas educativas” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019, p. 226).

Los resultados presentados sobre las estrategias específicas de acompañamiento y las motivaciones identificadas dan cuenta de una experiencia estudiantil significativa para las y los estudiantes que se desempeñan como tutores, en tanto se activan recursos propios de la experiencia vivida en su primer año, como también los conocimientos y habilidades aprendidas durante su formación profesional, que contribuye a su formación integral.

Acompañamiento para el reconocimiento social y académico entre pares

A partir del análisis realizado fue posible construir una línea argumental sobre la experiencia de participación de las y los tutores que refiere al hecho de que el acompañamiento de la tutoría entre pares facilita un *espacio de reconocimiento social y académico entre pares* vital para las y los estudiantes de primer año. Se reconoce que el tránsito de una etapa a otra de formación se constituye en un hito relevante para la construcción de la identidad de las y los estudiantes, dado que dejan de ser estudiantes como sujetos escolares y se “convierten” en estudiantes universitarios (Vélez, 2005).

Esto genera expectativas sociales sobre las y los estudiantes al momento de ingresar a la universidad, respecto a su desempeño académico y habilidades básicas para enfrentar esta etapa formativa. Según nuestros entrevistados, esto provoca una tensión entre lo que se espera y lo que se sienten capaces de realizar. Al respecto se señala lo siguiente:

Se espera un cambio de *switch* en un tiempo muy acotado [diciembre a marzo]. En diciembre rinden PAES³ y en marzo ingresan a la univer-

3 Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Esta es la prueba estandarizada y centralizada para la Admisión Universitaria en Chile.

sidad y se espera, de manera automática, autonomía, madurez, pensamiento crítico, reflexivo, escritura académica y ya se sabe que la transición no es “tan así”. (Tutor de Pedagogía en Matemáticas)

[166]

Para muchos estudiantes es un cambio demasiado drástico el cambio del colegio a la universidad. Entrar a la universidad es un choque, un mundo muy distinto, me dicen, que “yo era autónoma y de que yo me tenía que valer por mí misma, que no tuviera un apoderado que pudiera ir a reclamar por mí algo”, entonces son muchos los cambios que suceden en ese ámbito y creemos que porque cumplen 18 ya son adultos y son independientes. (Tutora de Pedagogía en Matemáticas)

Dicha tensión también se refleja en miedos e inseguridades de las y los estudiantes de primer año de responder a lo que se espera. Frases como “no me siento capaz” o “no sé si podré hacerlo” se reiteran en los relatos de las y los tutores como un elemento que da inicio al acompañamiento, porque observan la magnitud de estas frases y sus implicancias como posible motivo para abandonar los estudios. De ahí el énfasis de comprender el acompañamiento como un espacio de intercambio de experiencia para que cada estudiante de primer año: “no sienta que solo le pasa a él”, que al conocer la experiencia de compañeras/os de cursos superiores puede constatar que “se aprende a ser estudiante”.

Si a las expectativas sociales, generadas por el ingreso a la universidad, se le suman los cambios que se han generado a partir de la Pandemia, respecto a problemas o conflictos académicos, personales y familiares (Yucra, 2021), y cómo se modifican las formas de relación entre los diferentes actores universitarios, se explicita con fuerza la ansiedad que generan las exigencias académicas y se posicionan las demandas de salud mental como elementos centrales de la experiencia universitaria. Al respecto se señala lo siguiente:

Yo encuentro que es súper valioso la realización de las tutorías, sobre todo por la carga extraacadémica que tienen los estudiantes post pandemia, post cuarentena, donde hay mucha ansiedad con la exigencia académica, hay mucho en cuanto a la salud mental en ese sentido; y creo que los tutores son muy valiosos pese a que ellos también tienen

sobrecarga importante, porque también son compañeros y compañeras que tienen que sobreponerse a eso y prestar apoyo. (Tutor de Geografía)

En algunos casos, los tutores, quienes también fueron estudiantes de primer año acompañados por pares de cursos superiores, observan cómo el acompañamiento entre pares es una estrategia de apoyo, donde cada tutor/a se constituye en una figura relevante para que “aquello que se vive en soledad, o se cree que a uno no más le pasa” se pueda abordar en un espacio seguro y de confianza, donde “lo par” es fundamental (Topping, 2015).

[167]

En coherencia con lo anterior, se identifica en las entrevistas realizadas que la ansiedad y la frustración constituirían cuestiones centrales que se abordan en los espacios tutoriales para manejar las tensiones entre las expectativas sociales y la experiencia misma de transición e ingreso. La idea de “sentir confianza” se constituye como un anhelo en los primeros años de universidad que posibilita visibilizar el acompañamiento como un espacio de reconocimiento social y académico entre pares, al darle lugar a aspectos emocionales, temores e ilusiones (Vélez, 2005).

En este mismo sentido, es posible reconocer que las y los tutores se configuran como un sujeto que aporta al bienestar emocional dentro del proceso de adaptación de las/os estudiantes que se encuentran enfrentando la transición a la vida universitaria, en tanto proveen herramientas para el autoconocimiento (Venegas-Ramos y Gairín, 2020). Es posible asociar, entonces, la imagen de la tutora/or como una persona que genera confianza, lo cual a largo plazo permite al estudiante un mejor desempeño, no solo en el plano académico. En palabras de Johnston (2013), “una transición exitosa puede medirse no sólo en términos de si los alumnos continúan o no con sus estudios, sino si mientras lo hacen se les brinda la oportunidad de alcanzar su pleno potencial” (p. 19).

Horizontalidad y familiarización como apuestas de la tutoría entre pares

Uno de los aspectos centrales que fue abordado por las y los tutores fue su autoobservación como actores sociales relevantes para favorecer las experiencias universitarias de sus pares, así como que no es

[168]

una responsabilidad que les es ajena o que dependa exclusivamente de las unidades académicas y equipos directivos, sino más bien como una interpelación movilizadora por un *sentido de justicia*, como fue señalado anteriormente, donde se perciben como protagonistas de los cambios sociales que la sociedad requiere. Particularmente, describen el cómo se posicionan respecto a su rol de acompañar procesos desde relaciones de *horizontalidad*, cuestión fundamental para revertir las distancias producidas por relaciones jerárquicas enmarcadas en un sentido de superioridad y, en consecuencia, promover una *familiarización* con el entorno universitario al momento de generar y facilitar espacios seguros y de confianza.

En función de los elementos ya señalados, resulta primordial detenerse en la “necesidad” señalada por las y los entrevistados respecto a generar espacios de confianza, que aporten al bienestar socioemocional, para reducir las brechas que se generan en el mundo universitario frente a la relación entre sus actores. Las y los tutores relevan la horizontalidad como una forma de relación que disminuye las distancias producidas por acciones adultocéntricas, que no solo son desarrollados por “adultos/profesores”, sino también por otros pares de carrera, y ejemplifican y diferencian su propio rol con el de las y los ayudantes de cátedra.

Esta relación horizontal se vio reflejada en los relatos de dos tutores que plantearon esta diferencia con respecto de otros espacios universitarios:

Yo lo describiría la palabra acompañamiento como una orientación hacia mis compañeros y también a formar un espacio seguro porque creo que, a diferencia de los ayudantes, que siempre está ese rol jerárquico por decirlo de alguna forma; y en cambio siento que las tutorías son distintas, porque uno no se presenta como “yo soy el ayudante”, sino como soy un compañero más que puede ayudar a orientarte en cosas que nosotros ya pasamos. (Tutora de Antropología)

Creo que cuando presentamos el proyecto ponemos énfasis en que son relaciones de pares, entonces no es como una relación jerárquica como quizás con los ayudantes o con los profesores, es una relación más simétrica, entonces ponemos mucho énfasis con eso, para que se sientan más cómodo, quizás alguien que todavía no logra insertarse en

el ambiente universitario o que quizás es más tímido no le gustaría algo tan masivo, por eso preferimos relaciones pares, de uno a uno. (Tutora de Educación Básica)

Las y los tutores insisten en la implementación de estrategias que favorezcan el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes para que cada estudiante de primer año pueda desarrollar sus propias estrategias para desenvolverse en este nuevo mundo. Aquí la palabra “acompañar” emerge con fuerza a modo de diferenciar con “supervisar” o “ayudar”, en donde la horizontalidad se despliega como estrategia para revertir dinámicas jerárquicas que usualmente se dan en el espacio universitario, y como una alternativa no-adultocéntrica para el bienestar de sus compañeras/os de primer año. En efecto, al producirse este tipo de acompañamiento ‘entre pares’, esto proporciona “un grado de empatía y comodidad a la hora de poder expresar los sentimientos e inquietudes” (Martínez, 2018, p. 68).

[169]

Relacionado con la horizontalidad ya descrita, pero de manera asociada con las relaciones de confianza y de seguridad que brindan los espacios de tutorías entre pares, es que emerge la familiarización como parte del proceso de acompañamiento y a modo de abordar ese “extrañamiento” que produce ingresar a la universidad (Mancovsky y Más Rocha, 2019).

Respecto del rol de familiarización de las y los tutores y del espacio de confianza en el acompañamiento, dos tutores nos señalaron lo siguiente:

Yo creo que ayuda a crear cómo hacer sentir a los compañeros que están en primero, a sentirse como más familiarizados con la universidad, o a sentirse en un espacio más seguro; a veces pasa que están en su zona de confort en el colegio, en cambio al entrar a la universidad uno se siente como más adulto, como con más responsabilidades. (Tutora de Geografía)

El rol que hemos tomado es de poder darle las herramientas necesarias para que sientan la confianza de poder seguir, poder ayudar y brindar herramientas para que ellos puedan vivir de buena forma la vida universitaria y, a la vez, darles como *tips* para que ellos puedan vivirla de mejor forma como uno la vivió, a partir de la experiencia, es super bueno. (Tutor Pedagogía en Matemáticas)

[170]

Al respecto, López et al. (2019) sostienen que una parte importante de la transición a la educación superior está dada por la fase de encuentro, la cual “se asocia a las emociones y conformación de sentido que viven las personas durante los primeros días y semanas de familiarización con la nueva fase” (p. 1). De acuerdo con lo planteado por los autores, la transición a la vida universitaria conlleva una experiencia de *shock* cultural, que “podría conducir a una crisis de confianza, especialmente en un ambiente de aprendizaje no familiar” (pp. 2-3).

Por otra parte, este rol de familiarización es percibido como una función de conexión o de puente de comunicación con otras instancias universitarias. Al respecto una tutora nos señaló:

Nosotros brindamos nuestro apoyo, brindamos el oído a los chiquillos que a veces llegan, así como muy angustiados, muy acongojados y uno no les puede decir “anda para allá” no más, los escuchamos y luego derivamos. Por eso nosotros siempre hablamos de derivaciones, somos el primer canal de apoyo, nosotros tenemos un rol de enlace. (Tutora de Pedagogía en Matemáticas)

Este rol de familiarización que cumplen las y los tutores facilita la comunicación y adaptación a los desafíos que implica la vida universitaria, donde se desarrolla un vínculo de confianza, emergiendo la figura de tutor/a como alguien que acompaña, y donde la tutoría se configura como un espacio seguro donde estudiantes pueden acudir o pedir ayuda sin sentir miedo o vergüenza. Al no haber un guion rígido o predeterminando para cada acompañamiento que realizan, lo que las y los tutores comparten es su propia experiencia de cuando ellos fueron estudiantes de esos cursos (o de la carrera en general), y aportan recomendaciones de lo que a ellos mismos les resultó (o no) y les sirvió (o no) para enfrentar de mejor manera este tránsito:

el aprendizaje social y entre compañeros no solo ayuda a apoyar a los estudiantes en su trabajo, multiplicando el apoyo que se facilite, sino que contribuye a establecer redes, comunidades y una experiencia estudiantil bien desarrollada, interesante, agradable, estimulante y enriquecedora. (Wisker et al., 2012, p. 125)

Conclusiones

A partir de los resultados y discusiones presentadas, es importante identificar ciertas limitantes del estudio que, a su vez, abren escenarios para futuras investigaciones. Particularmente, aun cuando la investigación se centró en observar las propias experiencias sobre las estrategias desarrolladas por las y los tutores, no se exploraron las percepciones sobre estas tutorías entre pares desde otros actores relevantes, como las y los estudiantes tutorizados o el profesorado (Cabrera-Murcia, 2024). Respecto de estas limitantes, emergen acá las primeras líneas posibles de investigación: por una parte, a través de la triangulación entre tutores, estudiantes y profesores, se puede indagar en las similitudes, diferencias y complementariedades entre las distintas percepciones sobre estas estrategias de acompañamiento; por otra, se podrían contrastar estos resultados a partir de futuras líneas indagatorias comparativas entre distintas instituciones de educación superior.

[171]

Considerando el carácter exploratorio de este estudio en una universidad chilena, otra limitante es que no es posible generalizar comparativamente sus resultados respecto de lo que ocurre en otras instituciones de educación superior. Esto permite pensar en nuevas líneas de indagación que puedan explorar la relación del sentido de justicia y reconocimiento entre pares (que aquí destacamos) con su potencial vínculo con los proyectos pedagógico-formativos de las universidades chilenas donde se implementan programas de tutorías par, cuestión por profundizar en las implicancias y apropiaciones de los proyectos institucionales en la experiencia universitaria de estudiantes.

Los resultados presentados sobre las estrategias de acompañamiento que son movilizadas por un sentido de justicia, el acompañamiento como espacio de reconocimiento social y académico, y la horizontalidad y familiarización como apuestas estratégicas y diferenciadoras de las tutorías entre pares han relevado el protagonismo que despliegan las y los estudiantes que se desempeñan en dicho rol. Asimismo, se observa cómo los espacios de acompañamiento se constituyen en condiciones de posibilidad para favorecer los procesos de transición universitaria y, en consecuencia, promover condiciones para reducir las brechas de la desigualdad educativa y resguardar, en esta misma línea, el derecho efectivo

[172]

a la educación superior, a través de experiencias significativas en pro de la permanencia de las y los estudiantes de primer año. La relevancia de los resultados presentados se articula con la necesidad de favorecer espacios, programas y políticas que contribuyan a la equidad educativa (Narro y Arredondo, 2013) y a una inclusión efectiva que promueva las redes entre pares (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019).

En esta línea, los hallazgos de la investigación permiten avanzar en la comprensión de la tutoría entre pares como una estrategia de acompañamiento para el oficio de ser estudiante universitario, tanto para el estudiante de primer año, como para el estudiante de cursos superiores que se desempeña como tutor/a, en tanto esta categoría articula “los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016, p. 8) y amplía los repertorios comprensivos de la experiencia universitaria y la construcción de la identidad de las y los estudiantes universitarios. En ello radica la importancia para que las instituciones reconozcan el valor de estos programas y desplieguen esfuerzos para su fortalecimiento y para el reconocimiento del protagonismo de los propios estudiantes en su formación, de manera que se pueda ampliar la comprensión de los procesos de transición e inserción universitaria.

Con estas reflexiones se profundiza en una dimensión menos explorada de las estrategias de acompañamiento al ingreso a la universidad, que refiere a la dimensión colectiva y de transformación social de las experiencias de participación en programas de tutoría entre pares estudiantes, y a cómo los acompañamientos que se realizan favorecen una vinculación distinta con los proyectos académicos y la capacidad de actuación que tienen las y los tutores. De manera particular, en esta investigación se enfatizó en la horizontalidad y la familiarización, ya que juegan un rol principal para desarrollar relaciones entre pares y promover redes que respeten los antecedentes biográficos, tanto de los estudiantes de primer año como de las y los tutores, generando un espacio seguro para la convivencia universitaria.

Por último, las tutorías entre pares favorecen el oficio de estudiante universitario, lo que posibilita habitar las universidades reconociendo

experiencias significativas que contribuyan a la generación de redes y a una experiencia estudiantil estimulante y enriquecedora (Wisker et al., 2012). El análisis desarrollado nos posibilita una reflexión respecto de la comprensión de la tutoría entre pares como una estrategia ético-política que se orienta a la coconstrucción de una universidad más justa y equitativa, al promover modos de hacer y habitar el espacio universitario como una construcción colectiva y desde el reconocimiento de involucramientos subjetivos de los diferentes actores que lo configuran (Mattioni y Stancanelli, 2021).

[173]

Referencias

- Bjorkman, K. (2024). Peer Tutoring and the Identity of Belonging. *Learning Assistance Review*, 28(3), 139-158.
- Bombini, G., y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2013). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. sage.
- Burger, K. (2021). Human Agency in Educational Trajectories: Evidence from a Stratified System. *European Sociological Review*, 37(6), 952-971. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab021>
- Byl, E., Topping, K., Struyven, K., y Engels, N. (2022). Social Integration in First Year Undergraduates: The Role of Peer Learning. *Journal of College Student Development*, 63(1), 85-100. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0008>
- Cabrera-Murcia, P. (2024). ¿Qué características del tutor par apoyan la transición a la educación superior? Percepción de los tutores y tutorados. *Psicoperspectivas*, 23(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3101>
- Canales, D., Bautista, T., Moreno, G., García, M., y Sánchez, M. (2022) Academic trajectories analysis with a life-course approach: A case study in medical students. *Cogent Education*, 9(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2018118>

- Chen, C., y Liu, C. (2011). A case study of peer tutoring program in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-10.
- Chilvers, L. (2025). The Peer-to-Peer Model: A UK Institution's Approach to Broadening and Embedding the Provision of Peer Learning and Support. *Journal of Peer Learning*, 16(1), 2, 1-15. <https://doi.org/10.21061/jopl.113>
- Consejo Nacional de Educación (cned). (2024). "ÍNDICES. Indicadores Institucional". Ficha institucional Universidad Alberto Hurtado. <https://cned.cl/institucional/indices-indicadores-educacion-superior/>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Coulon, A. (2017). El oficio de estudiante universitario: la entrada a la vida universitaria. *Educação e Pesquisa*, 43(4). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry y research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Denzin, N. (2001). The reflexion interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El Campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dumitru C., Stan, M., y Dumitru, G. (2024). Academic support through tutoring, guided learning, and learning diaries in the context of the COVID-19 pandemic: an experimental model for master's students. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1256960>
- Felicetti, L., y Cabrera, A. (2017). Trajectories in higher education: ProUni in focus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 308-329. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>
- Fernández, N., y Macho, N. (2020). Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. [Ponencia] *ix Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (clabes)*, 13 a 15 de noviembre de 2019.
- Fernández, N., y Barriá, G. (2018). Tutores de Acompañamiento Integral como parte del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado vía PACE. [Ponencia] *viii Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (clabes)*, 14 a 16 de noviembre. <http://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/5610>
- Fischer, M., Ondrush, N., y Steimle, K. (2021). Train-the-Trainer concept in Higher Education: Learning through coaching. *European Journal of University Lifelong Learning*, 5(1), 79-86. <https://doi.org/10.53807/05016vme>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2019). La atención de colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva. En P. Figuera (Ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la Universidad* (pp. 225-257). Laertes.
- Gautam, D., y Kumar, K. (2023). The Role of Peer Tutoring Programs in Enhancing Student Learning in Higher Education. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development (IJERED)*, 11(5), 163-168.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como clave para la mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 33, 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371-407). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hard, D., Nagler, M., y Rincke, J. (2022). *Tutoring in (Online) Higher Education: Experimental Evidence*. ESifo Working Paper, 9555, Center for Economic Studies and ifo Institute (CESifo). <https://hdl.handle.net/10419/252072>
- Hernández-Amorós, M., y Martínez-Ruiz, M. (2024). Exploring how tutors in higher education perceive their work and what direction they think it should take in the future: A case study. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(7). <https://doi.org/10.53761/144wpb66>
- Herrera, C. (2020). Estrategia de acompañamiento académico para estudiantes con ingreso pace de la Universidad del Bío-Bío. [Ponencia] *ix Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (clabes)*, 13 a 15 de noviembre de 2019.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Kim, T., Chu, S., Byeon, S., Yoon, H., Kim, Y., y Jo, H. (2021). The Impact of the Peer-Tutoring Online Discussion (POD) Class Model during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education*, 10(7), 53-61. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p53>
- Le, H., Sok, S., y Heng, K. (2024). The benefits of peer mentoring in higher education: findings from a systematic review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 31. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1159>
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias. Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, 4, 33-39. <https://doi.org/10.35305/cp.vi4.170>

[176]

- Lochtie, D., y McConnell, C. (eds.). (2024). Student-led peer learning and support. Advance HE. <https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-led-peer-learning-and-support>
- López, M. J., Santelices, M. V., González, C., y Ibáñez, A. (2019). *Transición a la Educación Superior ¿Qué dice la Literatura?* Brief Núcleo Milenio Experiencias de los estudiantes en la Educación Superior.
- Madero, C., Portales, J., y Verocai, A. (2021). Exclusión educativa. Hacia un sistema de protección de trayectorias educativas en Chile: aprendiendo del caso uruguayo. *Serie Investigación en Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado*. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2021/03/Numero_Especial_Madero_et_al.pdf
- Mattioni, M., y Stancanelli, M. (2021). *Habitando la universidad: debates en torno a los perfiles, trayectorias y procesos de enseñanza aprendizaje en el primer año de las carreras de Trabajo Social*. Edunpaz.
- Mancovsky, V., y Más Rocha, S. (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”*. Biblos.
- Martínez, A. (2018). Los primeros tiempos como alumnado universitario, la tutorización por pares y/o mentores. En J. Expósito (Coord.), *La acción tutorial en la Universidad. Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo* (pp.61-71). Comares.
- Matamala, D. (2020). *Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de Chile 2017-2019*. [Ponencia] ix Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (claves), 13 a 15 de noviembre de 2019.
- Medina, A., Amador, C., y Flores, A. (2025). Programa de Tutoría entre Pares como estrategia para reducir la reprobación y deserción en instituciones de Educación Superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2332>
- Mella, C., y Moya, E. (2024). Expansión de la educación superior en Chile ¿La política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad de acceso? *Perfiles Educativos* 184(46), 31-52. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61245>
- Mellado, M., Valdebenito, V., y Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among university students. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Montes, A. (2021). Trayectorias fragmentadas: una apuesta por la universidad en tiempos de cambio social. *Educação & Sociedade*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.247935>
- Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 36(141), 132-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40528>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde). (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud) (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud) – Uqvar Editores. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>
- Poce, A., Contardi, L., Innocentini, G., Tolaini, M., Torre, E., y Pirchi, S. (2023). Distance Learning and Online Peer Tutoring for Better Digital Education Environments: A post-graduate experience. *Ubiquity Proceedings*, 3(1), 438-443. <https://doi.org/10.5334/uproc.120>
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite Universities in Chile: Between Social Mobility and Reproduction of Inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29-62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta Moebio*, 61, 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Ramos, C. (2023). *El dispositivo de selección universitaria: Mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022)*. Universidad Alberto Hurtado.
- Riquelme, P., Serrano, G., Fuentes, H., y Riquelme, L. (2011). Sistematización del programa de inserción a la vida universitaria de la Universidad Católica de Temuco. *Perspectiva Educativa*, 50(1), 87-109. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.16>
- Robertson, L., y McHardy, F. (2021). *Reducing the poverty-related attainment gap: A rapid evidence review of mentoring and tutoring*. The Poverty Alliance.
- Salvador, C., Salvador, J., Vargas, L., La Torre, R., y Puican, V. (2024). Roles and influence of tutoring in critical stages of Peruvian higher education. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i2.695>
- Sánchez, A. (2020). Non-traditional students, university trajectories, and higher education institutions: a comparative analysis of face-to-face and online universities. *Studia paedagogica*, 25(4). <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-3>
- Sánchez, J. (2021). Tutors' and tutees' behaviors, attitudes, and perspectives regarding efl peer tutoring in higher education in Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 167-182. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.87744>

[178]

- Santelices, M. V., Catalán, X., y Horn, C. (2018). *Equidad en la Educación Superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Universidad Católica de Chile.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes del conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, 21, 27-53.
- Slabbert, R. (2024). Effects of same-year/level peer-assisted learning on academic performance of students in health sciences' extended curriculum programmes at a University of Technology in South Africa. *Perspectives in Education*, 42(2), 46-59. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i2.7311>
- Slabbert, R., y Du Plessis, J. (2021). Quality assurance of peer-assisted learning by measuring academic performance of health sciences extended curriculum students. *Perspectives in Education*, 39(2), 95-112. <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.8>
- Subsecretaría de Educación Superior (ses). (2024). *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*. Servicio de Información en Educación Superior (sies) - Ministerio de Educación. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/07/Informe_matricula_2024_SIES_.pdf
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method; new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo; nuevos avances. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. (2023). Advantages and Disadvantages of Online and Face-to-Face Peer Learning in Higher Education: A Review. *Education Science*, 13(4), 326. <https://doi.org/10.3390/educsci13040326>
- Valles, M. (1999). *Técnicas de Investigación Social*. Síntesis.
- Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Río Cuarto, Argentina, 2(1), 1-9.
- Véliz, C., y Navarrete, O. (2023). Acompañamiento entre pares como facilitador de los procesos de transición universitaria. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 6(12), 44-58. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/41076>
- Venegas-Ramos, L., y Gairín, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidad chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.167.59002>

- Yucra, Y. (2021). Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37) 113-137. <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>
- Whitehead, M. (2021). *Peer tutoring in further Education: a study of the perceived experiences for a group of GCSE RESIT and a level-students and their teachers*. [Tesis de doctorado, University of Huddersfield]. School of Education and Professional Development.
- Wisker, G., Expley, K., Antoniou, M., y Ridley, P. (2012). *Trabajar individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Narcea.
- Zapata, S. (2020). Perceptions of peer tutoring at a university in Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 21-38. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu>

[179]





► Obra: ¡El futuro de la universidad pública está en nuestras manos!
Fotografía: Valentina Sandino Saavedra
Ubicación: Universidad Central de Chile, Chile

Eje 3.

Aperturas, crisis y proyecciones universitarias en el Trabajo Social

DOI: [10.15446/TS.V28N1.II7237](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.II7237)

Análisis del Aprendizaje-Servicio en el Trabajo Social Comunitario como motor de transformación y justicia social: el caso del proyecto “*Els somriures dels casals*” en el Sahara marroquí (2014-2019)

[181]

Analysis of Service-Learning in Community Social Work as a Driver of Transformation and Social Justice: The Case of the ‘*Els somriures dels casals*’ Project in the Moroccan Sahara (2014-2019)

Análise da Aprendizagem-Serviço no Serviço Social Comunitário como Motor de Transformação e Justiça Social: O Caso do Projeto ‘*Els somriures dels casals*’ no Sahara Marroquino (2014-2019)

María Antonia Buenaventura Rubio*

Universitat de Barcelona

Lorena Valencia Gálvez**

Universitat de Barcelona



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Buenaventura-Rubio, M.A. y Valencia-Gálvez, L. (2025). Análisis del Aprendizaje-Servicio en el Trabajo Social Comunitario como motor de transformación y justicia social: el caso del proyecto ‘*Els somriures dels casals*’ en el Sahara marroquí (2014-2019). *Trabajo Social*, 28(1), 181-199. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.II7237>

Recibido: 27 de octubre de 2024

Aceptado: 03 de junio de 2025

Artículo de investigación

* mabuenaventura@ub.edu; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8804-2541](https://orcid.org/0000-0002-8804-2541)

** l.valencia.galvez@ub.edu; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3386-6447](https://orcid.org/0000-0002-3386-6447)

Resumen

Este artículo examina el potencial transformador del Aprendizaje-Servicio (ApS) en el Trabajo Social comunitario. A partir del análisis del proyecto “*Els somriures dels casals*”, desarrollado entre 2014 y 2019 en el sur de Marruecos, se explora cómo el ApS contribuye a una formación profesional crítica, ética e intercultural, alineada con principios de justicia social y equidad, en un contexto marcado por la crisis de la educación superior pública y los desafíos de la Agenda 2030. La investigación cualitativa y etnográfica, empleó técnicas como grupos de discusión, diarios de campo y reflexiones finales, analizadas mediante el *software* Atlas.ti. Los resultados muestran un impacto significativo en tres dimensiones del aprendizaje estudiantil: personal, profesional y social. Además, revela efecto positivo en la comunidad *amazigh*, destacando el fortalecimiento cultural y la participación comunitaria.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación Superior Pública; Equidad Cultural; Justicia Social; Trabajo Social Comunitario; Transformación Social.

Abstract

This article examines the transformative potential of Service-Learning (SL) in Community Social Work within a context marked by the crisis in public higher education and the challenges posed by the 2030 Agenda. Based on the analysis of the project “*Els somriures dels casals*”, carried out between 2014 and 2019 in southern Morocco with interdisciplinary participation from students at the University of Barcelona and local community agents, this study explores how SL contributes to critical, ethical, and intercultural professional training aligned with principles of social justice and equity. The research, which adopted a qualitative and ethnographic approach, used techniques such as discussion groups, field journals, and final reflections, which were analyzed using Atlas.ti software. The results show a significant impact across three dimensions of student learning: personal, professional, and social. Additionally, a positive effect was observed within the Amazigh community, particularly in terms of cultural strengthening and community participation.

[183]

Keywords: Service-Learning; Public Higher Education; Community Social Work; Social Justice; Social Transformation; Cultural Equity.

Resumo

Este artigo analisa o potencial transformador da Aprendizagem-Serviço (ApS) no âmbito do Serviço Social Comunitário, em um contexto marcado pela crise do ensino superior público e pelos desafios colocados da Agenda 2030. A partir da análise do projeto “*Els somriures dels casals*”, desenvolvido entre 2014 e 2019 no sul do Marrocos com participação interdisciplinar de estudantes da Universidade de Barcelona e agentes comunitários locais, explora-se como a ApS contribui para uma formação profissional crítica, ética e intercultural, alinhada com os princípios de justiça social e equidade.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e etnográfica, utilizando técnicas como grupos de discussão, diários de campo e reflexões finais, analisadas com o apoio do *software* Atlas.ti. Os resultados mostram um impacto significativo em três dimensões da aprendizagem estudantil: pessoal, profissional e social. Além disso, observou-se um efeito positivo na comunidade *amazigh*, com destaque para o fortalecimento cultural e a participação comunitária.

Palavras-chave: Aprendizagem-Serviço; Serviço Social Comunitário; Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Justiça Social; Ensino Superior Público; Comunidades “amazigh”; Formação Intercultural.

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior pública ha enfrentado una crisis estructural derivada de lógicas neoliberales que promueven la mercantilización del conocimiento, el acceso desigual y la pérdida del compromiso social universitario. Ante este panorama, el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) emerge como una metodología pedagógica que articula formación académica, praxis profesional y responsabilidad social, al integrar saber situado con intervención transformadora en contextos de vulnerabilidad.

Este artículo analiza una experiencia de ApS desarrollada entre 2014 y 2019 en Taфраout, Marruecos, a través del proyecto interdisciplinario “*Els somriures dels casals*”, impulsado por la Universidad de Barcelona. Participaron estudiantes de Trabajo Social y otras disciplinas, junto a comunidades amazigh, en procesos socioeducativos enfocados en la equidad cultural y el fortalecimiento comunitario. La propuesta se fundamenta en marcos teóricos como la Educación para el Desarrollo (en adelante, EpD), el Trabajo Social Comunitario (TSC) y la pedagogía crítica.

La investigación, de enfoque cualitativo, etnográfico y constructivista, examina cómo el ApS en contextos de exclusión promueve aprendizajes éticos, profesionales y sociales en el estudiantado y empoderamiento cultural en la comunidad. Para ello, se aplicaron técnicas como observación participante, diarios de campo, grupos de discusión y reflexiones finales, analizados mediante el *software* Atlas.ti.

Luego de esta introducción, el artículo se organiza en cinco secciones: i) fundamentos teóricos del ApS, ii) descripción del proyecto, iii) resultados de la investigación, iv) discusión crítica en el contexto de la universidad pública y v) conclusiones sobre el valor del ApS en la formación en Trabajo Social. En conjunto, se resalta cómo esta experiencia fortalece la articulación entre teoría y práctica, promoviendo profesionales socialmente comprometidos, sensibles a la diversidad y orientados a la justicia social.

Aprendizaje-Servicio en la educación superior

El ApS es una metodología experiencial que articula el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, integrando dimensiones for-

mativas y cívicas en un solo proyecto (Puig et al., 2009; Santos Rego et al., 2015). En el ámbito universitario, se ha consolidado como una estrategia educativa que promueve el compromiso social del estudiantado, favoreciendo su motivación, el desarrollo de competencias y la implicación ciudadana (Furco, 1996; Eyler y Giles, 1999; Puig et al., 2011).

Asimismo, el ApS contribuye a la formación en competencias transversales como la sostenibilidad, el trabajo colaborativo y el compromiso ético, promoviendo una mirada integral de los problemas sociales desde la acción participativa (Esparza y Escofet, 2024; Grasa et al., 2020; Escofet y Morín, 2023). Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) subrayan que esta metodología va más allá de lo académico, al generar interacciones significativas con la comunidad y favorecer el desarrollo ético y crítico del estudiantado acentuado que la calidad de los proyectos ApS depende de dimensiones pedagógicas interrelacionadas (Lorenzo Molero, et al. 2021). Furco y Norvell (2019) destacan la participación activa del alumnado, la diversidad, los vínculos comunitarios, la preparación técnica y ética, y la reflexión sistemática como elementos centrales para garantizar una experiencia formativa transformadora.

[185]

Educación para el desarrollo y su vínculo con el Aprendizaje-Servicio

La EpD constituye un eje transversal en la metodología del ApS, al proporcionar un marco crítico desde el cual el estudiantado puede analizar las interrelaciones entre problemáticas locales y globales, en clave de justicia social. Desde esta perspectiva, la EpD no se limita a una estrategia de sensibilización, sino que impulsa una transformación curricular orientada a incorporar valores como la equidad, el respeto por la diversidad y el compromiso con la sostenibilidad social y cultural (Bernal-Guerrero, 2017).

En este contexto, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, promovida por la Unesco y adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, ofrece un marco normativo que interpela directamente a las instituciones de educación superior. Esta agenda invita a repensar el rol de la universidad, no solo como formadora de capital humano para el mercado, sino como actor clave en la construcción de un modelo de

[186]

desarrollo centrado en el bienestar colectivo y la justicia global. En este sentido, los proyectos de ApS se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al propiciar entornos de aprendizaje en los que el conocimiento técnico se articula con la formación ética y la responsabilidad social. Estas experiencias formativas promueven una ciudadanía crítica y comprometida, preparada para asumir un rol activo frente a los desafíos del mundo contemporáneo.

El Trabajo Social Comunitario y el Aprendizaje-Servicio

El TSC actúa como un eje articulador entre las demandas sociales y el potencial transformador de la educación superior, al enfocarse en el empoderamiento y la equidad como principios rectores de su intervención (Buenaventura et al., 2022). En contextos donde se reclama una mayor vinculación entre universidad y sociedad, esta disciplina adquiere una relevancia particular por su compromiso con los derechos humanos y la justicia social. Montes del Castillo y Montes-Martínez (2020) destacan su orientación participativa y su capacidad para promover procesos de inclusión y fortalecimiento comunitario.

Desde esta perspectiva, el ApS se consolida como una estrategia coherente entre teoría y práctica, especialmente efectiva en contextos atravesados por la exclusión social y económica. Su implementación permite a los estudiantes enfrentar directamente los desafíos comunitarios, aplicar sus saberes de forma situada y desarrollar una comprensión crítica del rol profesional como agentes de cambio (Buenaventura, 2020). En esta línea, Tapia (2000) define tres pilares fundamentales del ApS: i) un servicio solidario que responde a necesidades reales, ii) el protagonismo activo del estudiantado y iii) la articulación curricular intencionada, elementos que refuerzan su valor pedagógico y social.

Dimensiones del Aprendizaje-Servicio en el Trabajo Social Comunitario

El impacto del ApS en el TSC se entiende mejor desde una perspectiva integral que abarque sus efectos en el desarrollo social, personal y académico-profesional del estudiantado (Furco, 2004). Estas tres dimensiones permiten evaluar la eficacia formativa del ApS y compren-

der su potencial transformador en la formación de futuros profesionales del Trabajo Social.

En lo social, el ApS facilita el desarrollo de competencias en comunicación, cooperación y ciudadanía activa, promoviendo el compromiso con las comunidades mediante vínculos horizontales y solidarios (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Esta interacción fomenta una comprensión crítica del entorno social y refuerza valores como el respeto a la diversidad y la justicia social.

[187]

En la dimensión personal, el ApS favorece procesos de autorreflexión, regulación emocional y desarrollo de sensibilidad intercultural. La exposición a contextos de vulnerabilidad impulsa en los estudiantes una ética del cuidado y una mirada empática, fundamentales en el Trabajo Social.

En cuanto a la dimensión académico-profesional, el ApS fortalece el aprendizaje autónomo e innovador, permitiendo aplicar conocimientos teóricos en contextos reales y desarrollar competencias clave como la mediación, el diagnóstico participativo o la planificación comunitaria.

Asimismo, Chiva-Bartoll et al. (2018) subrayan la importancia de la reflexión crítica como eje estructural del ApS, al permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes con una conciencia ética y transformadora.

Innovación Metodológica en el Proyecto “*Els somriures dels casals*”

La metodología aplicada en el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) “*Els somriures dels casals*” fue diseñada para atender las necesidades sociales, educativas y culturales de las comunidades amazigh del Sahara marroquí. Este modelo integra una planificación académica rigurosa con un enfoque interdisciplinario, que involucra a estudiantes de diversas titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, junto a voluntarios. Esta metodología no solo facilitó la aplicación de contenidos teóricos en escenarios reales, sino que también promovió el desarrollo de competencias críticas, éticas y profesionales en el estudiantado, reforzando su identidad como futuros agentes de cambio social. En la tabla 1 se detallan las fases del proyecto.

Tabla 1. Fases de intervención metodológica

Fase 1: preparación académica	La fase preparatoria, realizada meses antes de la intervención, ofrece formación en justicia social, EpD y el contexto del Sahara marroquí, con el fin de promover una acción crítica e intercultural (Jouannet et al., 2015). Se impulsa el protagonismo estudiantil desde el inicio mediante sesiones que refuerzan el compromiso comunitario (Tapia, 2000) e incluyen contenidos sobre la cultura amazigh para asegurar una aproximación ética. Además, se integran dinámicas grupales y talleres prácticos para fortalecer el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (Chiva-Bartoll et al., 2018).
Fase 2: intervención en terreno	La fase central del proyecto se lleva a cabo durante quince días en Taфраout, Marruecos, mediante una intervención comunitaria colaborativa con actores locales. Bajo un enfoque participativo, se coconstruyen procesos de empoderamiento y revalorización cultural (Furco, 2011; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Las actividades responden a necesidades locales, permitiendo al estudiantado aplicar saberes prácticos y desarrollar competencias profesionales vinculadas al “servicio solidario” (Tapia, 2000). La reflexión diaria facilita el ajuste metodológico y fortalece la capacidad crítica y la ética profesional (Morin-Fraile et al., 2020).
Fase 3: reflexión y evaluación	Esta fase se orienta a la sistematización crítica de la experiencia mediante diarios de campo, reflexiones y discusiones grupales. El estudiantado analiza aprendizajes, dilemas éticos y áreas de mejora desde una perspectiva autocrítica y de responsabilidad profesional (Santos Rego et al., 2015). Se reflexiona sobre el rol ético del profesional y el impacto comunitario, en coherencia con los valores del Aprendizaje-Servicio (Chiva-Bartoll et al., 2018). La documentación y difusión de resultados refuerzan la responsabilidad social universitaria y su compromiso con la transformación social y los ODS.

Fuente: elaboración propia.

Metodología

La investigación se enmarca en una perspectiva epistemológica constructivista y participativa, entendiendo que el conocimiento se construye socialmente a partir de las experiencias, significados y relaciones entre los sujetos (Guba y Lincoln, 2000). Este enfoque resulta coherente con los principios del ApS y del TSC, al situar el aprendizaje en contextos reales de intervención social.

Desde un diseño cualitativo, etnográfico y exploratorio-descriptivo, se buscó comprender en profundidad las vivencias de estudiantes y ac-

tores comunitarios que participaron en el proyecto “*Els somriures dels casals*”. Este se desarrolló durante ocho años en la región de *Tafraout* (sur de Marruecos), con comunidades amazigh, población originaria del norte de África con una fuerte identidad cultural basada en la lengua, la tradición y la relación con el territorio y la educación (Castellanos y Akioud, 2013).

[189]

La experiencia se ofrece a través de la Oficina de ApS de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, permitiendo la participación de estudiantes de distintos grados (Trabajo Social, Educación Social, Pedagogía y Educación Infantil y Primaria), a quienes se les reconocieron 6 créditos ECTS. El proyecto tuvo como doble objetivo contribuir al desarrollo comunitario mediante una intervención respetuosa e inclusiva y formar profesionales críticos y comprometidos con la justicia social.

Con una perspectiva interdisciplinaria, participaron 90 estudiantes universitarios (45 de Trabajo Social) y voluntariado nacional e internacional. La investigación se llevó a cabo en las tres fases de la intervención: formación académica, intervención en terreno junto a organizaciones locales y evaluación-reflexión crítica mediante herramientas de sistematización.

La recolección de datos se realizó durante cinco cursos académicos (2014-2019), a través de grupos de discusión, diarios de campo y reflexiones finales (tabla 2), analizados mediante técnicas de análisis de contenido con apoyo del *software* Atlas.ti. El análisis permitió identificar el impacto del ApS en el desarrollo personal y profesional del estudiantado, así como en el fortalecimiento cultural y social de la comunidad amazigh. Este artículo se centra en los datos producidos por los estudiantes de Trabajo Social, grupo mayoritario de participación en el proyecto.

Tabla 2. Instrumento, perfil, participantes

Instrumento	Perfil	Participantes
Grupos Discusión (GD)	Estudiantes de distintas disciplinas	5
Reflexiones finales (RF)	Estudiantes de Trabajo Social	45
Diarios de campo (DC)	Estudiantes de Trabajo Social	45

Fuente: elaboración propia.

[190]

El análisis de la información se realizó desde un enfoque *emic*, centrado en las voces y experiencias de los participantes, con el fin de identificar procesos formativos, éticos y transformadores generados durante la intervención.

La implementación del ApS respondió a la necesidad de conectar la formación universitaria con realidades sociales complejas, fomentando una reflexión crítica sobre las desigualdades estructurales y un quehacer profesional comprometido éticamente. Este enfoque fortalece el vínculo entre universidad y sociedad, alineado con los principios de una educación superior pública, inclusiva y orientada a la transformación social.

Resultados

Los resultados de la investigación, obtenidos mediante el análisis cualitativo de registros de estudiantes de Trabajo Social durante el proyecto “*Els somriures dels casals*”, evidencian aprendizajes significativos que superan el ámbito académico formal. A partir de instrumentos de recogida de información, se identificaron procesos de transformación en cuatro dimensiones clave: i) desarrollo personal y social, ii) conciencia crítica y ética, iii) fortalecimiento de competencias profesionales y vi) generación de vínculos solidarios con la comunidad. Estos hallazgos subrayan el valor del ApS como herramienta formativa integral y como motor del compromiso social universitario.

Desarrollo personal y social de los estudiantes

El proyecto es reconocido por la Facultad de Educación como una práctica integral que fortalece las competencias profesionales, éticas y críticas del estudiantado. La relevancia del ApS para el desarrollo de una educación más humanista se evidencia en los diarios de campo y las reflexiones finales de los participantes. Por ejemplo, una estudiante de Trabajo Social escribe:

Más allá de aprender sobre intervención, he aprendido a mirar con otros ojos. Esta experiencia me ha enseñado a trabajar desde el respeto, a escuchar más allá de lo que se dice y a cuestionarme mis privilegios.
(DC5, 2017)

Al principio me centré en aplicar técnicas, pero pronto entendí que lo más importante era estar presente, construir vínculos. El ApS me ha dado herramientas que ningún manual podría enseñarme. (RF21, 2016)

Estas voces dan cuenta del carácter formativo integral del proyecto, en línea con los postulados de Tapia (2000) y Chiva-Bartoll et al. (2018), quienes destacan la centralidad de la reflexión crítica y el protagonismo estudiantil en el ApS. Asimismo, muestran cómo el aprendizaje situado permite consolidar una formación profesional con compromiso ético, conciencia crítica y habilidades de intervención intercultural.

[191]

Los resultados del proyecto reflejan un impacto significativo en el desarrollo personal, social y académico del estudiantado, así como beneficios concretos para la comunidad. A través del ApS y el TSC, se promovió una formación integral basada en el compromiso social y pedagógico, fortaleciendo en los estudiantes la conciencia crítica, las habilidades interpersonales y el compromiso ético, mientras se impulsaba el empoderamiento cultural local. En una de las reflexiones finales, un estudiante menciona que “la reflexión sobre el propio aprendizaje permite el autoconocimiento, el saber interactuar con los compañeros, profesores y comunidad, y potencia habilidades y capacidades comunicativas y relacionales” (RF1, 2016). De acuerdo con Chiva-Bartoll et al. (2018), el proceso se evidenció en los estudiantes a medida que participaban en las discusiones y actividades de reflexión durante la intervención en terreno, lo que les permitió desarrollar una mayor empatía y comprensión hacia la comunidad.

A través de los registros de campo y los diarios de los estudiantes, se observa una tendencia a reflexionar sobre su propio crecimiento y los desafíos éticos enfrentados. Uno de los estudiantes señala en sus reflexiones finales que:

la experiencia de trabajar directamente con los niños y jóvenes de Taфраout me ha ayudado a ver más allá de mis propios prejuicios y a entender la importancia de una educación que respete la identidad cultural de cada persona. (RF4, 2018)

Esta cita refleja cómo el ApS fomenta una comprensión más profunda de la diversidad cultural y promueve el respeto por las distintas identidades culturales, valores que son fundamentales en el TSC.

[192]

Consolidación de competencias específicas de Trabajo Social

El proyecto fortaleció la formación profesional del estudiantado, facilitando el desarrollo de competencias clave en intervención comunitaria. Al aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales, los estudiantes mejoraron su capacidad para abordar problemáticas complejas, al consolidar habilidades esenciales para el ejercicio del Trabajo Social. En palabras de uno de los estudiantes, “el proyecto me permitió aplicar todo lo que había aprendido en clase, desde técnicas de comunicación hasta estrategias de gestión de conflictos, y me di cuenta de que realmente puedo marcar una diferencia en la vida de otras personas” (DC13, 2018). El testimonio evidencia cómo el ApS facilita la articulación entre el saber académico y la práctica profesional, mediante el fortalecimiento de la identidad del estudiantado como futuros trabajadores sociales. Tal como señalan Redondo-Corcobado y Fuentes (2020), esta metodología promueve el autoaprendizaje, la innovación y el desarrollo de competencias profesionales mediante el contacto directo con las realidades comunitarias.

Construcción de vínculos con la comunidad: empoderamiento y revalorización cultural

Uno de los principales logros del proyecto fue el empoderamiento progresivo de la juventud amazigh y la revalorización de su identidad cultural. A través de actividades educativas y lúdicas basadas en el ApS, la EpD y el TSC, se promovió el reconocimiento de las tradiciones locales. Esta intervención, alineada con las necesidades reales de la comunidad, fomentó una participación de los jóvenes en la preservación de su herencia cultural, lo que permitió fortalecer el vínculo entre universidad y transformación social. Tapia (2000) argumenta que el ApS debe responder a necesidades reales de la comunidad y que las actividades de servicio deben estar alineadas con los intereses y valores de la

población local. En un grupo de discusión se valora que el diseño del proyecto aportó bastante,

porque es más una mirada técnica que puedes aprender de los proyectos, y la universidad se queda corta, porque te explica la teoría, pero la práctica no tiene tiempo de llevarla a cabo [...]. Por eso se extrae una práctica que sirve para la vida profesional. (GD3/16)

[193]

De esta forma, el enfoque en la participación, el empoderamiento y la equidad convierte el proyecto de intervención comunitaria en un marco idóneo para el desarrollo del ApS. Según Montes del Castillo y Montes-Martínez (2020), el TSC sitúa a las personas en el centro de la intervención, promoviendo procesos de transformación social desde una lógica de derechos. Siguiendo en la línea de creación de vínculos con la comunidad y según un testimonio recopilado en los grupos de discusión, uno de los jóvenes de la comunidad mencionó que “participar en este proyecto me hizo sentir orgulloso de mi cultura y me enseñó que también puedo ser un líder en mi comunidad” (GD5/18). Este resultado ilustra el impacto del ApS no solo en los estudiantes, sino también en los beneficiarios, quienes adquieren un rol activo en la intervención, con el empoderamiento a través de la reafirmación de su identidad cultural (Santos Rego et al., 2015).

Conciencia crítica y responsabilidad social

La participación en el proyecto contribuyó al desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes frente a las desigualdades sociales, al fortalecer su compromiso ético y profesional. A través de los grupos de discusión, se evidenció una mayor sensibilidad hacia la pobreza y la exclusión educativa, que consolida su responsabilidad como futuros trabajadores sociales. Rodríguez Gallego (2014) sostiene que la crítica en el ApS permite que los estudiantes comprendan mejor los factores que originan las desigualdades y los conflictos sociales, motivándolos a actuar con responsabilidad social. Uno de los estudiantes expresó en su diario de campo que “ser parte de esta experiencia me ha hecho darme cuenta de la importancia de mi futuro trabajo como trabajador social y del impacto que puedo tener en la sociedad si actúo con compromiso y

ética” (DC15). Este testimonio subraya cómo el ApS facilita una formación integral que va más allá del aprendizaje académico, consolidando valores éticos y sociales en los estudiantes (Furco, 2004).

Discusión y conclusiones

[194]

El análisis del proyecto “*Els somriures dels casals*” reafirma el valor del ApS como una herramienta pedagógica transformadora e innovadora en la formación universitaria, especialmente en el ámbito del TSC. En un contexto de crisis de la educación superior pública, donde se evidencia una progresiva despolitización y mercantilización del conocimiento, el ApS emerge como respuesta metodológica y ética que revaloriza el vínculo entre universidad, comunidad y justicia social. El enfoque interdisciplinar convierte a la universidad en agente activo de cambio, capaz de formar profesionales éticos, comprometidos y preparados para responder a los desafíos globales en coherencia con los ODS (Bernal-Guerrero, 2017; Unesco, 2024). Desde una perspectiva educativa situada, esta metodología permitió al estudiantado reflexionar críticamente sobre las causas estructurales de la exclusión social, fortaleciendo su identidad profesional y dotándoles de competencias para intervenir en realidades complejas con sensibilidad y eficacia.

Los hallazgos de esta investigación cualitativa muestran que el ApS no solo favorece la adquisición de competencias profesionales como la comunicación intercultural, la intervención en contextos de vulnerabilidad, la reflexión ética o la planificación comunitaria, sino que también fomenta procesos de transformación personal y colectiva tanto en el estudiantado como en la comunidad receptora. Las voces de los participantes reflejan una experiencia de aprendizaje crítica, situada y profundamente significativa.

El desarrollo del proyecto en un contexto intercultural como el de la comunidad amazigh del sur de Marruecos ha demostrado que el ApS puede implementarse desde el respeto mutuo, la reciprocidad y el reconocimiento de la diversidad cultural. Esta experiencia reafirma el papel del Trabajo Social como disciplina comprometida con la equidad y la transformación de estructuras de exclusión. El ApS no solo ofrece a los estudiantes una experiencia educativa transformadora, sino que tam-

bién fomenta un impacto positivo y sostenible en las comunidades con las que se trabaja (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Furco, 2011).

Uno de los aspectos más relevantes de esta experiencia es la capacidad del ApS para desarrollar una conciencia crítica y ética en los estudiantes, fortaleciendo su compromiso con la justicia social, elementos clave en la formación de futuros trabajadores sociales que busquen transformar su entorno a través de una práctica profesional fundamentada en la equidad y el respeto por la diversidad cultural (Rodríguez Gallego, 2014; Santos Rego et al., 2015).

[195]

Además, la preparación previa, centrada en la EpD, la justicia social y la diversidad cultural, fue determinante para garantizar una intervención respetuosa y adaptada al contexto amazigh. Este enfoque facilitó una interacción colaborativa y culturalmente sensible entre universidad y comunidad, y fortaleció competencias fundamentales para el Trabajo Social en contextos de vulnerabilidad (Tapia, 2000; Jouannet et al., 2015).

Asimismo, el proyecto promovió el empoderamiento de la comunidad amazigh y la revalorización de su identidad cultural. Las actividades desarrolladas permitieron que los jóvenes asumieran un papel activo en la preservación de su patrimonio cultural, lo que evidencia cómo el ApS puede ser un motor para la equidad social y cultural (Santos Rego et al., 2015; Montes del Castillo y Montes-Martínez, 2020).

Además de consolidar habilidades técnicas, los estudiantes reforzaron valores fundamentales como la empatía, el respeto y la responsabilidad social. La interacción directa con la comunidad les permitió aplicar el conocimiento teórico en situaciones reales, lo que favorece una formación profesional integral y contextualizada (Furco, 2011; Chiva-Bartoll et al., 2018). La investigación destaca por su enfoque horizontal y de reciprocidad con la comunidad, alejándose de modelos asistencialistas. El uso de herramientas etnográficas para documentar la experiencia ha enriquecido la investigación, evidenciando cómo el ApS puede articular justicia social, educación intercultural y empoderamiento comunitario en contextos internacionalizados.

Uno de los aportes más relevantes del proyecto ha sido la sistematización rigurosa de la experiencia, lo que permite no solo evaluar su impacto, sino también generar conocimiento transferible que contri-

buya a la mejora continua de la práctica educativa y comunitaria. Esta labor de documentación y análisis fortalece la legitimidad del ApS en el contexto universitario y refuerza su valor como metodología transversal y transformadora.

[196]

En el ámbito universitario, esta experiencia ha contribuido al fortalecimiento institucional del ApS, especialmente a través de su articulación con la investigación académica y su integración curricular en el Grado en Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Esta consolidación refleja un avance hacia modelos pedagógicos más inclusivos, participativos y socialmente comprometidos, alineados con los ODS y, en particular, con la Agenda 2030.

Sin embargo, se plantea como perspectiva futura la necesidad de desarrollar estudios longitudinales que analicen el impacto del ApS en las trayectorias profesionales del estudiantado egresado, así como investigaciones comparativas que exploren su aplicación en distintos contextos y disciplinas. Profundizar en su influencia sobre el diseño curricular permitirá seguir ampliando su potencial para una educación superior comprometida con la justicia social, la equidad y la sostenibilidad.

Referencias

- Bernal-Guerrero, A., Gutiérrez, A. R. C., de Alda, A. A. D., y Gutiérrez, Á. M. (2017). Capacitación emprendedora y crecimiento personal: un reto educativo en la universidad de hoy. Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre, 53. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/17869/9788410054202%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=53>
- Buenaventura-Rubio, M. A., Raya Díez, E., y Cano Ramírez, A. (2022). Trabajo Social y Aprendizaje Servicio: la unión de la educación y la intervención. En Á. Martos, A. Barragán, J. Gásquez y M. Simón (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 179-190). Dykinson.
- Buenaventura-Rubio, M. A. (2020). L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidària. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com a estratègies de treball [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/671356>

- Castellanos, E., y Akioud, H. (2013). Amazics: Identitat i llengua a l'Àfrica del nord. *Revista de La Cátedra Sobre Diversitat Social de La Universitat Pompeu Fabra*, 3, 64-92. <https://www.raco.cat/index.php/diversia/article/view/267970>
- Chiva-Bartoll, Ó., y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.
- Escofet, A., y Morín-Fraile, V. (2023). Formación de la ética profesional en la Universidad y aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: Escenario de aprendizajes éticos y cívicos* (pp 15-26). Editorial Narcea.
- Esparza, M., y Escofet, A. (2024). L'aprenentatge servei, una estratègia clau en la incorporació de la sostenibilitat en la docència universitària. En D. Calderón, M. Samario y M. P. Sandín (Coord.), *Educació 2022-2024. Reptes, tendències i compromisos* (pp 52-59). Octaedro.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service Learning?* Jossey-Bass Publishers
- Furco, A. (1996). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. Service Learning, General Paper 154. [https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1148&context=slceslgen#:~:text=Service-learning%20is%20viewed%20by,are%20addressing%20\(Eyler%20%26%20Giles%2C](https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1148&context=slceslgen#:~:text=Service-learning%20is%20viewed%20by,are%20addressing%20(Eyler%20%26%20Giles%2C)
- Furco, A. (2004). *El Impacto Educacional del Aprendizaje-Servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilitat.pdf>
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, October, 64-70.
- Furco, A., y Norvell K. (2019) What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education* (pp. 13-36). Routledge.
- Grasa M., Tello E., Padró R., Alió M. A., y Esparza M. (2020). Alianza de entidades civiles y la Universitat de Barcelona para el Desarrollo sostenible. Docencia para aprender y actuar. *Congreso Nacional del Medio Ambiente, CONAMA*.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). sage.

[198]

- Jouannet, C., Ponce, C., Tomás, J., y Vincent, M. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *ridas, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.7>
- Montes del Castillo, Á., y Montes-Martínez, A. (2020). Formas de Cooperación al Desarrollo y funciones del Trabajo Social. *Universitas*, 33, 145-162. <https://doi.org/10.17163/uni.n33.2020.07>
- Lorenzo Moledo, M. D. M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J., y Varela Portela, C. (2021). Reflection and quality assessment in service-learning projects. When, with whom, and why. En *Frontiers in education* (Vol. 5, p. 605099). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Naciones Unidas. (2025). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2009). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Octaedro.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 45-67.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rodríguez Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). Aprendizaje servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona, Octaedro, 134 pp. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(1), 189-190.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje servicio en la escuela*. Ciudad Nueva.



DOI: [10.15446/ts.v28n1.118863](https://doi.org/10.15446/ts.v28n1.118863)

Amarronar la universidad. Apuntes desde Trabajo Social

Turning the University Brown. Notes from Social
Work

[199]

Tornar para a Universidade. Notas do Serviço Social

María Eugenia Hermida*

Universidad Nacional de Mar del Plata

Paula Meschini**

Universidad Nacional de Mar del Plata



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Hermida, M. E. y Meschini, P. (2025). Amarronar la Universidad. Apuntes desde Trabajo Social. Trabajo Social, 28(1), 199-222. <https://doi.org/10.15446/ts.v28n1.118863>

Recibido: 13 de febrero de 2025

Aceptado: 23 de abril de 2025

Artículo de investigación

* mariaeugeniahermida@yahoo.com.ar; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3579-9372](https://orcid.org/0000-0002-3579-9372)

** paulameschini@gmail.com; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0008-5720-721X](https://orcid.org/0009-0008-5720-721X)

[200]

Resumen

En el artículo se aborda el cruce universidad y Trabajo Social, en Argentina, proponiendo la idea de una *universidad sudaka* como proyección frente a los desafíos contemporáneos. Para tal fin, se presenta una genealogía que destaca hitos en la historia de la universidad argentina en términos de democratización, se definen las categorías *marrón*, *negro* y *sudaka* como elementos epistémicos que permiten efectuar críticas al carácter blanco-céntrico de la universidad. Asimismo, se registran operaciones del racismo en el ámbito universitario; y se describen aportes del Trabajo Social a las confrontaciones de esas lógicas y prácticas racistas, en pro de la construcción de una Universidad Sudaka y Marrón.

Palabras clave: Marrón; Negro; Sudaka; Trabajo Social; Universidad; Racismo.

Abstract

This article is based on ethnographic research involving Colombian and Spanish Social Work professors, students, and professionals. It was conducted between 2019 and 2024, based on ethnographic work (including interviews and focus groups) that focused on giving prominence to the meanings, points of view, and discourses of social work training among six generations (1950–2000) of participants from Cali, Colombia, and Madrid, Spain. Among the main results is the recognition of the actors who led the processes of university professionalization and institutionalization, with collective action emerging as a central dimension that reshapes the history of the disciplinary field and professional identity. The narratives of the militant experiences of its protagonists during the 1960s, 1970s, and 1980s contribute to the recovery of collective memory, which is to be incorporated into new versions of local disciplinary history, aiming at the recognition of a collective identity linked to political and professional projects that have not necessarily always been conservative.

[201]

Key words: University; Sudaka; Black; Brown; Social Work; Racism.

Resumo

Este artigo oferece uma abordagem da intersecção entre Universidade e Serviço Social na Argentina, propondo a ideia de uma universidade parda, negra e sudaka como projeção em resposta aos desafios que enfrentamos. Portanto apresenta uma genealogia que destaca marcos na história da universidade argentina em termos de democratização. Define as categorias “pardo”, “negro” e “*sudaka*” como elementos epistêmicos que permitem uma crítica à natureza brancocêntrica da universidade. Registra diversos modos de operação do racismo na universidade. Articula e descreve diversas contribuições do Serviço Social para o enfrentamento dessas práticas e lógicas racistas, em busca da construção de uma universidade negra e *sudaka*.

Palavras-chave: Universidade; Sudaka; Negro; Pardo; Serviço Social; Racismo.

Tengo tanto amor que nunca me muero...

Tengo tanto amor que no tengo miedo...

DANTE SPINETTA & TRUENO, *Sudakas*, 2022

[202]

Es tan difícil como impostergable contribuir a este *dossier* para pensar la universidad en el marco del actual giro hacia las *ultraderechas masivas* (Grimson, 2025). Transitamos este tiempo tensionadas por la necesidad imperiosa del hacer y, a la vez, por cierta dilación propia de quienes sabemos que las viejas herramientas ya no alcanzan.

En Argentina, el gobierno de Javier Milei retomó la agenda neoliberal y conservadora con una profundidad inusitada. La autonomía y autarquía universitarias están siendo cuestionadas. A pesar de las multitudinarias marchas en defensa de la educación pública y gratuita, el presidente Milei convierte el Ministerio de Educación en una secretaría; ataca al CONICET; vacía el presupuesto científico y universitario. Y al presentar un proyecto de arancelamiento para estudiantes extranjeros, introduce la discusión del arancelamiento de la educación superior universitaria.

Es el propio gobierno el que libra la batalla contra las universidades (Córdoba y Franco, 2024) a las que define como un reducto ineficiente e improductivo de privilegios que resta fondos para las necesidades más urgentes de la población. Esta intensificación del discurso neoliberal, sus notas neofascistas, más que ir *contra la universidad*, van contra un modelo vigente de universidad (autónoma, cogobernada, plural, gratuita), en favor de un modelo de consolidación de privilegios. No es solo una obsesión por el “déficit cero”; es un intento por limitar los espacios de pensamiento crítico y la organización.

Comenzamos esta tarea interrogándonos: ¿qué aportó y aporta el Trabajo Social a la universidad pública, a sus modos de hacer, de enseñar, de ser cogobernada, de hacer investigación y extensión? ¿Qué puede ofrecer a la hora de construir las memorias de la Universidad pública argentina? ¿Qué quedaría de los modos de historizar la Reforma Universitaria de 1918 si la mirásemos desde la perspectiva situada que nuestro oficio propone? ¿Cómo resignificar el relato hegemónico sobre la relación del peronismo de mediados de siglo xx y del kirchnerismo de inicios del xxi

con la universidad argentina desde el enfoque de derechos situado que el Trabajo Social postula? ¿Será que el Trabajo Social podría introducir un modo otro de leer esta historia, que nos habilite a registrar lo ignoto, valorar lo estigmatizado, reconocer otros hitos que la lente blanca y androcéntrica no pudo (o no quiso) ver? ¿Será que es oportuno o, mejor aún, urgente construir nuevos archivos, que nos permitan socializar nuestras experiencias disciplinares en la universidad, nuestros modos de habitar y hacer gestión, docencia, investigación, extensión? ¿No tenemos, acaso, una deuda a la hora de visibilizar los aportes del Trabajo Social a los intentos de descolonizar la universidad en Argentina? Con base en estas preguntas, nos propusimos construir un ensayo que bregue por amarronar la Universidad, como proyección frente a los desafíos que enfrentamos, a partir de una aproximación introductoria al cruce universidad-Trabajo Social en Argentina, organizando el trabajo en cuatro apartados: en el primero, ofrecemos una aproximación histórica, donde destacan tres hitos para la construcción de una universidad *otra* (la Reforma Universitaria de 1918, las instauración de la gratuidad universitaria en 1949 y las políticas públicas universitarias del ciclo de gobierno kirchnerista), recuperación de elementos históricos que nos permitirá, en un segundo apartado, ofrecer tres categorías para pensar situadamente la universidad: lo *sudaka*, lo marrón y lo negro; el tercer punto dará cuenta de una crítica de la colonialidad del saber (Lander, 2000) en la universidad, a partir de diferenciar diversos modos en que los racismos (social, epistémico e institucional) operan; la cuarta sección registrará aportes del Trabajo Social a la universidad argentina, nutridos por esas genealogías litigantes, contraponiéndose a las lógicas racistas apuntadas en el tercer apartado.

[203]

La premisa que sostienen estos apartados no es centralmente de carácter conjetural o descriptiva, sino más bien proyectiva, en tanto propone ennegrecer las historias, presentes y futuros del cruce universidad/Trabajo Social.

Tres hitos en la historia de la universidad pública argentina

Mirar desde el Trabajo Social la historia de la universidad puede suponer dos operaciones: una implica ubicar las marcas de estos 100

[204]

años de Trabajo Social en los 400 años de universidad argentina (Alayón, 2014; Cruz, 2020; Parra, 2006); la otra, en la que nos inscribimos, supone un gesto genealógico (Foucault, 2008) que ubica rupturas en las cronologías. Queremos pensar cuándo, cómo y quiénes materializaron discursos y acciones tendientes a instituir una universidad *otra*. Hibridar historia y Trabajo Social no siempre es pensar la historia del Trabajo Social. También puede ser mirar desde un Trabajo Social feminista y situado la historia, para ver qué proyectos implicaron un avance en materia de derechos.

Así como Latinoamérica no se aviene a las “edades” con las que la Modernidad enseña la “historia universal” (Dussel, 2013); así como los feminismos del Sur no encajan en la periodización en olas que el feminismo blanco construyó (Hermida y Roldán, 2021), un conocimiento situado y marrón sobre la universidad necesita otros modos de pensar su historia.

Esta historia inicia en tiempos coloniales con la fundación en 1613 del Colegio Máximo en Córdoba por parte de los jesuitas, y cuenta con diversos hechos relevantes. En nuestro caso señalaremos tres por su centralidad para pensar este movimiento de amarronar la universidad.

La Reforma Universitaria (1918) surgió en la Universidad de Córdoba como un movimiento predominantemente estudiantil con proyección latinoamericana que impulsó los principios nodales de cogobierno, docencia libre, autonomía, extensión e investigación universitaria, educación laica y gratuita.

Existe una disputa por los sentidos de esta Reforma (Meschini et al., 2024; Rinesi, 2019; Tatián, 2017), que enfatiza en la deuda que esta tiene con los/las marrones, negros/as, sudakas, al inscribirse en el proyecto civilizatorio iluminista, positivista, de la modernidad, deuda que también se registra para con las mujeres.

Aunque no aparezcan en las fotos o en las firmas registradas en el *Manifiesto Liminar*, revisiones historiográficas actuales revelan la presencia de mujeres en el movimiento reformista, aunque por más de cien años, la juventud argentina continuó convocando a los *hombres libres de Sudamérica* (Barros, 2018). Mientras en otros puntos los avances son sustantivos, aún tenemos enormes deudas como la paridad de género

en los lugares de poder, la lucha contra la violencia de género, la dificultad de romper el *techo de cristal*, en especial para las mujeres de los pueblos indígenas o afrodescendientes (Bard Wigdor y Artazo, 2016).

El segundo hito fundante de la democratización del sistema universitario argentino es la gratuidad universitaria (Tauber et al., 2019). En el primer plan quinquenal del Gobierno de Perón, se sancionó la Ley 13031 (1947), que promueve la supresión de los aranceles universitarios (Decreto 29337 de 1949) y compromete al Estado nacional a otorgar presupuesto para el funcionamiento de las universidades, institucionalizando así la autonomía universitaria planteada por los reformistas. Se crea a su vez la Universidad Obrera Nacional, posteriormente convertida en Universidad Tecnológica Nacional (UTN) para formar profesionalmente a la clase trabajadora en los puestos que reclamaba la incipiente industria argentina. El Decreto 4493/52 suspendió el arancelamiento de la enseñanza y en 1953 se eliminaron los cursos de ingreso. La matrícula estudiantil aumentó exponencialmente, de 66.212 estudiantes en 1949 a 135.891 en 1954, con el ingreso masivo a las universidades de miles de hijos e hijas de los/as trabajadores/as (Giménez, 2019). En 1951, la Fundación Eva Perón inauguró la “Ciudad Estudiantil Presidente Perón” como residencia para los hijos de los obreros del interior del país, con instalaciones deportivas, teatro, servicio médico, biblioteca, etc.

El peronismo, con estas y otras medidas, logró mucho más de lo que habían soñado los reformadores del 18 en términos de ascenso social, considerando la educación universitaria como un derecho social. Esta revolución en democracia tuvo sus detractores, quienes vieron amenazados sus privilegios de clase y se unieron a las movilizaciones promovidas por la “Unión Democrática”, comandada por sectores conservadores aliados a la agenda norteamericana¹.

La última dictadura cívico-militar (1976-1983) implementó el horror y la eliminación de toda disidencia política. En 1983, con el retorno de la

[205]

1 Buena parte del canon historiográfico insiste en recalcar la hostilidad del primer peronismo hacia la comunidad académica y en señalar el periodo posterior al 55, iniciado por el golpe de estado mal llamado “Revolución Libertadora” como la “época de oro de la universidad”, con la proscripción del peronismo, la intervención y desperonización de las universidades nacionales, en alianza con sectores de izquierda antiperonistas. Así invisibilizan los aportes innegables que estas medidas realizaron a la democratización de la universidad argentina.

democracia, las universidades públicas recuperaron su autonomía, pero la crisis económica de la década de 1990 arrasó con su financiamiento.

[206]

Es durante el ciclo de gobierno kirchnerista (2003-2015) donde ubicamos el tercer hito de democratización en la universidad a partir de múltiples medidas: recomposición salarial de docentes y trabajadores universitarios (Pugliese, 2007); Ley de Financiamiento Educativo 26075 y Ley de Educación Nacional 26206 en 2006, que ubican a la educación superior como derecho; creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT); ampliación del presupuesto para políticas científicas y universitarias; aumento del número de becas doctorales de Conicet en un 300 % durante el periodo 2004-2010; Programa Raíces, que repatrió más de 700 científicos, exiliados por razones políticas o económicas en los años previos; creación de becas Progresar; apertura de 18 nuevas universidades públicas, y la Ley 27204/2015 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, enfocada en dos puntos nodales del reformismo: la autonomía universitaria y el ingreso irrestricto (Chiroleu, 2017; Hermida, 2016).

La respuesta a la pregunta por el lugar del Trabajo Social en estos tres hitos se nutre de los aportes de una historiografía crítica y situada (Carballeda, 2024) y de la historia de las mujeres, en tanto nuestras memorias son las de una profesión feminizada que se encontró y encuentra con múltiples obstáculos a la hora de incidir en el ámbito académico.

Respecto del primer hito, cabe explicitar que “fue en el marco de movimientos antielitistas dentro de la universidad pública que se inicia la formación profesional” (Oliva, 2007, p. 98) en tanto los docentes que ocuparon las cátedras de Higiene Pública, que dieron *a posteriori* origen a las carreras de Servicio Social, accedieron a esos cargos mediante los concursos públicos habilitados por la Reforma Universitaria.

Por otra parte, si bien la Reforma es anterior a la creación de la primera Escuela de Servicio Social en 1930, muchas de aquellas visitadoras sociales, de higiene, y auxiliares de medicina, antecesoras de esta profesión, tuvieron participación en espacios vinculados a la Reforma Universitaria en 1918. Sin embargo, por el carácter endocéntrico del movimiento reformista y de la historiografía que lo recupera, ni es-

tas ni otras mujeres han ocupado un lugar de relevancia en los registros y debates respecto de aquellos eventos, a pesar de haberlo tenido (Gavrila, 2017).

En relación con el segundo hito, se ha operado una invisibilización o distorsión respecto de este periodo histórico en nuestra profesión. En algunos casos, se registran los sucesos de las primeras décadas del siglo xx, para pasar luego al impacto del desarrollismo en la profesión en la década del sesenta (Acevedo, 2005) sin aludir al peronismo. En otros, las referencias al periodo 1946-1955 se significan como conservadoras, en tanto sostienen que “el régimen peronista afirmó y estimuló una visión tradicional de la mujer” (Rivero, 2014, p. 15). Una tercer línea, en la que abrevamos, recupera la relevancia de este periodo, centrándose en la dimensión político-asistencial, enfatizando el papel de la Fundación Eva Perón para pensar la política social (Carballeda, 2024) y reconociendo la deuda que, como oficio, tenemos con el estudio de esta etapa (Alayón, 2014). Registramos un área de vacancia, a la hora de poner el foco no solo en los avances en materia de política social, sino también de política universitaria, registrando el impacto de la gratuidad y ampliación de acceso a la educación superior en nuestro oficio y en la sociedad.

[207]

En relación con el ciclo de gobierno kirchnerista, encontramos estudios que caracterizan desde Trabajo Social el modelo de desarrollo con inclusión social, recuperando su impronta democratizadora (Di Loretto y Lozano, 2016; Arias, 2019). También los hay sobre los cambios que se operaron en la formación de Trabajo Social en el marco de las transformaciones que se generaran en la política universitaria en ese periodo (Hermida, 2016).

Sin embargo, creemos necesario no solo revelar cómo impactaron en la formación del oficio los cambios en los diferentes periodos, ni señalar cómo se modificaron los modelos de intervención profesional. El Trabajo Social puede y debe pensar que la política educativa de nivel superior es parte de su agenda interventiva. No solo somos destinatarios/as de la política universitaria. No solo somos agentes en el diseño e implementación de política social. Hemos sido (y nos resta escribir esa historia), somos y seremos constructores/as de estatalidad en el campo de la educación superior. Y nuestro modo de hacer universidad desde

este Trabajo Social necesita nutrirse de las memorias de estos periodos en los que la academia pudo operar esas inflexiones, esas herejías respecto del canon universitario medieval conservador y moderno colonial, para amarronarse.

[208]

Tres categorías para pensar una universidad no blancocéntrica

Haremos una sucinta descripción de tres categorías que creemos potentes para una crítica de la colonialidad del saber (Lander, 2000) en las universidades: lo marrón, lo negro, lo sudaka, para problematizar desde dónde, pero también hacia dónde pensar nuestra universidad.

Proponemos resignificar el sentido despectivo original del término *sudaka*, presentándolo como nuestro locus, pero también como horizonte para historizar y proyectar la universidad. El carácter provocador del término nos habilita una “operación discursiva que transforma un insulto o palabra estigmatizante en un significante identitario de lucha colectiva” (Meschini et al., 2024, p. 210).

Lo sudaka se entrama con otras metáforas que dan cuenta de una posición política que no brega por identidades fijas ni relativismos descorporizados. Escribimos *sudaka* con *k* “en reconocimiento a esta consonante maldita que incomoda, que se convirtió en la pesadilla del poder y de les poderosos [...], que representa y sintetiza el ciclo de gobierno, nacional popular y democrático que desde el año 2003 a la fecha, apoyado en las luchas sociales y populares, construyó derechos y una vida mejor para todes” (Meschini et al., 2024, p. 211)

La apelación a *lo negro* como posición epistémico-política es trabajada por Grüner (2016), quien alude al color negro en tanto singularidad histórica que deviene en dialéctica crítica, en y para América Latina. El ensayista contrapone la Revolución Francesa —y su particularismo universal, que promete una igualdad blanca, sostenida en la exclusión de lo negro— a la haitiana —y su universalismo particular, que plantea en su Constitución que todos somos negros, aunque no lo seamos—. Aquí lo negro se nos presenta no como un dato fenotípico, sino como un conector que anuda cuerpos y política. La dialéctica blanco-negro no se resuelve en una síntesis grisácea, en el famoso “crisol de razas”, sino que

tensiona proyectos políticos que se contraponen en sus modos de tramitar las diferencias y de materializar el significant vacío de “igualdad”.

En esta línea, encontramos la invitación de Carneiro (2003) a ennegrecer el feminismo, lo que supone incorporar en la agenda feminista el peso que tiene la cuestión racial en la caracterización de los procesos de violencia, reproduciendo desigualdades y privilegios entre mujeres blancas y negras. No se pueden deconstruir los privilegios, puntos ciegos y deudas pendientes de la universidad argentina sin ennegrecer sus memorias.

[209]

La alusión a *lo negro* y a la universidad no puede eludir las resonancias del discurso de Ernesto Che Guevara, quien en la Universidad Central “Marta Abreu” en 1959 dice: “a los señores profesores, mis colegas, [...] hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero y de campesino, hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo” (García, 2022, p. 201). Esta es una invitación a la construcción de una universidad que resista a la matriz de saber-poder eurocéntrica, patriarcal, colonial y dependiente (Hermida y Meschini, 2017).

La apelación a *lo marrón* también viene creciendo tanto en los ámbitos académicos como militantes. La marronidad apunta a denunciar “las formas en que distintas fuerzas globales y locales se esfuerzan constantemente por degradar su valor y menoscabar su brío” (Muñoz, 2023, p. 20). Lo marrón no es solo lo abyecto, no es el conglomerado de cuerpos individuales marcados por la herida colonial². Lo marrón es también un modo de trazar lazo social, de construir orgullo político desde los bordes y ensayar inflexiones para reencantar el mundo (Federici, 2022).

A lo largo de la historia, diferentes nominaciones estigmatizantes — sudacas, negros, marrones, indios, descamisados, putos, travas, etc.— son reapropiadas por los colectivos, resignificadas para construir narrativas libidinizantes a partir de estos (Meschini et al., 2024). El orgullo aparece como una operación política que encapsula la lógica del odio y del asco con que el discurso cisheteroblancocéntrico intenta marcar determinados cuerpos para desinvertirlos de humanidad, y los devuelve convertidos en potencia política y deseante.

2 En Maldonado et al. (2022) se lee un acercamiento a las identidades marrones, a las herramientas y estrategias de lucha por representaciones que no desdibujen la diferencia.

En esta línea, consideramos que uno de los aportes del Trabajo Social en Argentina radica en la posibilidad epistémica de *ennegrecer* esas genealogías, reconocerse sudaka, a través de la recuperación de experiencias de militancia político-académica. En Latinoamérica, tenemos el desafío de abordar los debates silenciados por las dictaduras cívico-militares de las décadas de 1970, y por el capitalismo neoliberal que viene operando sobre los modos de construir conocimiento, tarea compleja para una academia que, como apunta Svampa (2016), tiene dificultades para la construcción de su propio legado de pensamiento crítico.

Proponemos entonces interrogar esos racismos que operan custodiando los muros de *la ciudad letrada* (Rama, 1998), sostenidos por la impronta falo-logo-blancocéntrica de la *uni-versidad*, y que limitan las posibilidades de *pluri-versalizar* saberes, experiencias y horizontes.

Tres modos del racismo en la universidad

En este marco es donde encontramos tres modos del racismo en la universidad. Entendemos la raza en los términos de Quijano (2000), no como una nota exclusivamente fenotípica, sino como un dispositivo político, el más eficaz de la historia, para el control de los cuerpos y la instalación de una matriz de poder que articula capitalismo, colonialidad y patriarcado. La raza tiene un carácter elusivo; está en la piel, en el idioma, en las prácticas culturales, en los criterios para jerarquizar ideas, prácticas, territorios, consumos. La raza es una relación de poder. Configura una fenomenología peculiar que, siguiendo las premisas fanonianas, hace que los cuerpos racializados sean alienados en su propia percepción por la mirada inferiorizante de la lenta “blanca”.

Mato (2020a) afirma que los racismos de los que es responsable la educación superior son múltiples. Desde esta perspectiva, una primera aproximación a lo racial es la que se vincula a la xenofobia, que aquí denominamos *racismo social*. No implica mera discriminación o problema de interacción entre individuos, sino que problematiza la inclusión efectiva de todas las etnias en términos de acceso al derecho a la universidad, a aprender, trabajar y tomar decisiones en ella.

Sobre los asuntos que podemos denominar como vinculados con el racismo social en tanto xenofobia, control de los cuerpos, discrimina-

ción de los fenotipos y las etnias, y las políticas universitarias que buscan su erradicación, un ejemplo relevante en Latinoamérica es el sistema de cuotas raciales en Brasil³. En Argentina no contamos con políticas homólogas, pero sí con iniciativas de lucha contra el racismo, como las actividades de colaboración intercultural con pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes, en el marco de programas y proyectos de formación docente, investigación y extensión (Guaymás y Patzi, 2021).

[211]

En segundo lugar, hablamos de un *racismo epistémico* (Grosfoguel, 2011; Díaz, 2011). Esto supone visibilizar no solo el racismo vinculado a las prácticas de expulsión, no inclusión, discriminación y no accesibilidad hacia cuerpos, grupos y comunidades racializadas, sino también las lógicas epistémicas blancocéntricas que, imbricadas de modo sustantivo en las prácticas explícitas de xenofobia, se mantienen no obstante en muchas ocasiones, solapadas e incuestionadas. Mientras el racismo explícito en ocasiones es denunciado, las prácticas de racismo epistémico suelen disfrazarse, escondidas en supuestos incuestionados de la epistemología moderna. Esto supone según Mato (2020a) la persistencia de enfoques de investigación eurocéntricos que producen representaciones descalificadoras respecto de las formas de vida de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas, sus visiones de mundo, conocimientos y modos de producción de estos. Creemos que este racismo epistémico se mueve en desplazamientos, por los cuales la subalternización de lo indígena y lo afro difracta a partir de operaciones interseccionales (Crenshaw, 2012), inferiorizando los cruces de género, sexualidad, raza, clase, capacitismo. La mirada cenital del blancocentrismo oprime lo negro y reanuda este significativo a diversos significados: lo villero, lo trava, lo no urbano, etc. Las prácticas de reproducción y producción de la vida de estos sectores son desinvertidas de valor epistémico.

En tercer lugar, nos interesa revisar la idea de *racismo institucional* (Van Dijk, 2006), entendido como prácticas discursivas organizadas de las élites. Si el racismo epistémico se traduce en políticas curriculares,

3 La Ley 12711/2012 de Brasil establece que al menos el 50 % de las vacantes en las instituciones federales de educación superior (IFES) deben ser reservadas para estudiantes que cumplen con ciertos criterios, incluyendo aquellos provenientes de escuelas públicas, afrodescendientes e indígenas de cupos.

modelos de investigación, criterios de validez científica, el racismo institucional se traduce en el diseño de políticas, en los criterios que subyacen a las decisiones en materia de distribución presupuestaria, en la justificación respecto de definiciones organizacionales, etc.

[212]

Existen normativas que, a la vez que nos brindan encuadre para luchar contra el racismo en la universidad, con su enunciación dan cuenta de la existencia del problema. Tal es el caso de la declaración final de la *III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina* de 2018, que incluyó recomendaciones orientadas a “interculturalizar” la educación superior, en pro de erradicar el racismo, garantizar los derechos educativos de población históricamente discriminada; incorporar sus cosmovisiones, lenguas, sistemas de conocimiento y formas de aprendizaje (Mato, 2020b).

Tres aportes del Trabajo Social para una Universidad no blanco-andro-céntrico

Apostamos a recuperar los legados del Trabajo Social con foco en amarronar la Universidad. Han sido nuestras experiencias de investigación, docencia, intervención social y gestión universitaria desde el Trabajo Social las que nos permitieron comenzar un ejercicio de desnaturalización del carácter racista y colonial de la universidad⁴.

Segato afirma que el evento colonial ha tenido un papel central en la Universidad. Sostiene que, “Si, por un lado, comprender esto es esencial para combatir ese orden de cosas, por el otro lado, permítaseme decir que es precisamente al combatir ese orden de cosas que comenzamos a entenderlo bien” (2011, p. 1). La autora da cuenta de hasta qué punto pudo percibir el carácter eurocéntrico de la academia, cuando comenzó a movilizarse por cambios dentro de ella.

También nosotras vivimos nuestra experiencia como un movimiento dialéctico, porque fue la propia Universidad Pública la que nos alojó y nos proyectó en nuestro modo de ser y hacer Trabajo Social. Fue necesario recuperar esos hitos, esas memorias subalternas de la Universi-

4 En el texto de la asignatura Supervisión de las Intervenciones Sociales (2024) reflexionamos acerca del proceso de defensa de lo público que se dio durante el primer año del Gobierno de Milei.

dad, que funcionan cual semillas que se llevan muy bien con el humus que es nuestra profesión.

Ahmed (2020) explicita cómo el trabajo de diversidad racial y de género en las universidad supone un estrellarse con diversos muros de normas, de lógicas y de cultura institucional. Lo vivimos. Pero también fuimos parte de experiencias que lograron atravesar muros, pintarlos de negro; de ahí la necesidad de recuperar esas resistencias biográficas y colectivas del Trabajo Social.

[213]

En primer término, queremos referirnos a los *aportes intra e inter-institucionales*, operaciones que desde el colectivo profesional hemos propiciado o en las que hemos participado en pos de combatir el racismo en las universidades.

Respecto de las experiencias interinstitucionales, un elemento central son nuestras organizaciones profesionales, particularmente la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (Fauats). Su dinámica, nivel de legitimidad y representatividad, con más de treinta unidades académicas afiliadas de distintas regiones del país, permite que se construya discurso con peso político, respecto de los desafíos de la universidad argentina.

Otro punto es la inserción de colegas en organismos como el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales (Codesoc). La propensión a la organización colectiva que nuestra disciplina fomenta ha derivado en la asunción en los decanatos de facultades de ciencias sociales, políticas y humanas, de colegas de Trabajo Social, como lo ilustran en diversos periodos recientes casos como los de UNLP, UNMDP, UNER, UNC, UNAM, UBA, UNSJ, UNLR, UNVM, UNCO. Se pudo observar el aporte de las/os decanos de Trabajo Social en ese Consejo en la materialización de políticas intedisciplinarias y federales como el PISAC⁵. Sin olvidar que algunas de esas facultades de Ciencias Sociales fueron creadas por la propia carrera de Trabajo Social.

5 Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (Convenios MIN-CYT N.º 68/12 y N.º 80/15. Su segunda línea se habilitó en 2020, vinculada a la Pandemia por Covid-19. Promueve líneas de investigación en ciencias sociales y humanas para contribuir al diseño de políticas públicas. El Trabajo Social participó en la definición de sus líneas en el Codesoc, como en su implementación en ambas ediciones (PISAC I y II), junto con sociología, antropología, ciencia política, comunicación y otros.

[214]

En el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Trabajo Social aportó en la creación y sostenimiento de la Red Universitaria de Género (RUGE)⁶. Si bien solo hemos contado con un Rector Trabajador Social (UNLR), realidad que no puede escindirse del carácter generizado de nuestro oficio, lo cierto es que en varias universidades fueron las carreras de Trabajo Social las que impulsaron la creación de los protocolos y áreas de género, siendo en varios casos colegas quienes representan a su casa de estudios en la RUGE. Algunas referencias de peso en esta área son las trabajadoras sociales Gisella Spasiuk (UNAM) y Verónica Cruz (UNLP), quienes insisten en el carácter interseccional del problema de género en la universidad.

Otras iniciativas en las que el Trabajo Social ha aportado desde una lógica marrón, *sudaka*, son las de creación de extensiones áulicas, en vistas de construir oferta de carreras universitarias públicas, accesible y de calidad en territorios que no cuentan con la presencia física de universidades. También son relevantes los aportes en las Áreas de Bienestar Social o Servicios Sociales Universitarios, con los que cuenta buena parte de las universidades pública, que propician becas de apoyo, comedores, asistencias alimentarias, servicios médicos, entre otros programas.

Respecto de las apuestas intrainstitucionales, sería relevante recoger experiencias de gestión universitaria desde el Trabajo Social, que nos permitan ir reconstruyendo sus características, fortalezas y desafíos, en tanto es una de nuestras incumbencias profesionales de acuerdo con la Ley Federal de Trabajo Social 27072/14. Allí veremos cómo el Trabajo Social en cada universidad viene aportando normativa específica para estudiantes trabajadores/as o que maternan; dispositivos de acompañamiento a la salud mental; prevención de la violencia; áreas de discapacidad; espacios culturales, deportivos y de arte, entre otras estrategias de resistencia a la lógica blancocéntrica.

Un segundo tipo de aportes son los *curriculares y epistémicos*. Dentro de su pluralidad, hay premisas que se replican: la formación en gé-

6 La Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias se creó en 2015. En el 2018, se incorporó como organización en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), desde donde se propuso colaborar en el diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las violencias y desigualdades por motivos de género.

nero, la cuestión social y la crítica del capitalismo, así como la cuestión descolonial que viene ganando terreno en la enseñanza, con su concomitante pregunta por la herida racial. Varios estudios vienen caracterizando la formación, buscando perfilar estas improntas (Parola, 2020; Hermida et al., 2021; Scarpino et al., 2021).

También reconocemos una práctica marrón y sudaka en los modos de habitar el aula en Trabajo Social. La Didáctica del Trabajo Social (Roldán et al., 2022) reconoce que hay prácticas en nuestro oficio que resisten al mandato colonial patriarcal de la educación bancaria y elitista tan extendida en la academia.

Por otra parte, el Trabajo Social ha contribuido en la apertura de programas de posgraduación que incorporan en su diseño, de manera central o complementaria, una formación feminista y descolonial, como Doctorados en Trabajo Social (UNMDP, UNR, UNLP), Especializaciones en Género (UNCA, y UNMDP) y Maestrías en Trabajo Social (UNER y UNLP).

Otro fenómeno es la creación de redes de cátedras en Trabajo Social (de Grupos, de Estructura Social Argentina, de Filosofía, de Prácticas Preprofesionales, de Investigación en Trabajo Social, de Derechos Humanos, entre otras). Estos dispositivos promueven la federalización de los debates, incorporando la pregunta por la cuestión racial y patriarcal.

Un último aporte tiene que ver con la *integralidad de funciones universitarias*, propiciada por la Reforma Universitaria. Históricamente se nos vincula de modo más directo con la extensión por su carácter interventivo, donde hemos aportado metodológicamente y con articulaciones con organizaciones. Pero también es importante nuestra participación en la disputa respecto de los modelos de extensión, para evitar prácticas extractivistas, como se observa en el aporte de colegas en la apertura de la carrera de Especialización en Extensión Universitaria (UNLP), con fuerte énfasis en la “extensión crítica” o en la toma a cargo de Secretarías de Extensión Universitaria en rectorados (UNS) y facultades.

En investigación, el tercer hito, correspondiente al ciclo kirchnerista, profundizó la incorporación de Trabajo Social que comenzara con el Programa de Incentivos a la Investigación en los noventa (Aquin, 2005). El aumento de becas doctorales del CONICET y programas de ampliación de dedicación como el Prosoc, permitieron que una parte del colectivo

optara por ejercer la profesión en el ámbito investigativo, consolidando la investigación con aportes efectivos a problemáticas contemporáneas (Rozas Pagaza, 2022).

[216]

Son múltiples las experiencias donde Trabajo Social abre o integra espacios que articulan proyectos de inserción en las comunidades, ciencia popular, investigación-acción, colabor, prácticas preprofesionales, entre otras modalidades. Necesitamos registrar estas apuestas, que rompen la lógica de la hiperespecialización y la industria del *paper*, y ofrecen un diálogo enseñanza-investigación-extensión en clave popular. En términos de racismo en la educación superior, por sus espacios de inserción profesional, por las trayectorias biográficas y políticas de muchos de sus cuadros, Trabajo Social se ubica en una posición de cercanía respecto de estos procesos. Tanto a la hora de sufrirlos, como de transformarlos.

Respecto del racismo social, son múltiples los proyectos de investigación, extensión, tesis de grado y posgrado en los que la profesión participa: acompañamiento a migrantes, pueblos originarios; creación de dispositivos contra la violencia institucional a jóvenes por cuestiones de clase, edad o raza; espacios de acompañamiento a estudiantes viajeros; gestión de programas de inclusión socioeconómica y educativa, etc.

En términos de racismo epistémico, el avance de las perspectivas descoloniales y situadas permite a nuestros cuadros académicos fomentar, tanto dentro del oficio como en el debate interdisciplinario, transformaciones en los repertorios formativos que continúan reproduciendo una mirada blancocéntrica.

En relación con las prácticas de racismo institucional, es fundamental seguir habitando la gestión universitaria como un espacio de ejercicio de la profesión para descolonizar prácticas que, pretendiéndose neutrales, son en realidad un foco de obstrucción para el acceso de las mayorías al derecho a la educación superior.

Conclusiones

Al revisar desde una mirada genealógica y marrón la universidad argentina, encontramos pistas que laten en la historia de la universidad en clave de ampliación de derechos y de potencial emancipador. La materialidad de la historia abordada nos permitió reconocer la tensión

entre una colonialidad del saber, que imprime un carácter elitista a la universidad, y un movimiento descolonial y popular, que se desprende del discurso hegemónico.

Vimos cómo la Reforma Universitaria, la gratuidad del primer pernismo y las apuestas de democratización e inclusión del kirchnerismo en la educación superior exponen sus logros, deudas y proyecciones para pensar una universidad otra, marrón, sudaka, desde Trabajo Social. Hay mucho por hacer, pero también se ha hecho mucho. Los aportes del Trabajo Social descritos en los párrafos previos no son recetas ni un registro exhaustivo; antes bien, son pistas que nos muestran que la realidad es transformable.

[217]

Cobra relevancia la necesidad de interpelar los paisajes emocionales de la derecha (Grimson, 2025), como son el odio, el individualismo y el temor, a partir de afectos críticos que nos impulsen a la reinención de lo común, tal como nos convocaran Dante Spinetta y Trueno, en el extracto de la canción *Sudakas* con que abrimos este escrito.

Amarronar la universidad, ennegrecer su memoria, es nuestra apuesta. Hubo una universidad sudaka, silenciada por la historia oficial. Hay una universidad sudaka, en cada intento (gremial, cogobernado, investigativo, extensionista, formativo) por libidinizar lo devaluado por el discurso androblancocéntrico, en cada medida de resguardo al carácter gratuito y plural de la educación universitaria. Habrá universidad sudaka en tanto radicalicemos la pregunta en torno a los sesgos clasistas, racistas y misóginos que siguen operando en nuestras universidades.

Estos desafíos no pueden afrontarse sin reinventar la universidad, desde un Trabajo Social que rompa el hechizo que el neoliberalismo realizó en nuestras subjetividades, amarronando la investigación, la enseñanza, la extensión universitaria y la intervención en lo social con maneras *otras* de pensar y hacer.

Este 2025 constituye una fecha especial para el Trabajo Social latinoamericano, pues se celebra el centenario de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile. Esperamos que este humilde trabajo sume algunas pistas, incomode, propicie la necesidad de seguir pensándonos y proyectando resistencias, luchas y propuestas para deconstruir y reconstruir la universidad que esta hora demanda. El tiempo es ahora.

Referencias

[218]

- Acevedo, P. (2005). Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios. En N. Aquín (Comp.), *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el trabajo social* (pp. 21-36). Espacio.
- Ahmed, S. (2020) *Vivir una vida feminista*. Caja negra.
- Alayón, N. (2014) La Fundación Eva Perón y las asistentes sociales. En N. Alayón (2019) *Apuntes para la práctica del Trabajo Social* (pp. 68-75). Margen.
- Aquín, N. (2005) *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el trabajo social*. Espacio.
- Arias, A. J. (2019). De aditivos a amortiguadores. Cambios en el modelo de intervención asistencial. *ConCienciaSocial*, 2(4), 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/23940>
- Bard Wigdor, G., y Artazo, G. C. (2016). L@s Otr@s de la Universidad Pública: Exclusiones y Desafíos que Persisten en Argentina. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 183-199. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-73782016000200012>
- Barros, E. F. (2018). Manifiesto Liminar - Reforma Universitaria 1918. *Praxis Educativa*, 22(1), 95-98. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2524>
- Carballeda, A. (2024). *Lo histórico, lo teórico y lo metodológico: apuntes para la intervención social*. Editorial Margen.
- Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*, 49, 49-58. <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>
- Chiroleu, A. R. (2017). La universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices. *Voces en el Fénix*, 8(65), 66-73.
- Congreso de la Nación Argentina. (1947). *Ley 13031. Universidad Nacional - Reforma Universitaria - Plan Quinquenal - Nuevo Régimen Universitario*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2015). *Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N.º 27.204*.
- Córdoba, M. L., y Franco, M. J. (2024). Universidad, política y futuro. *Cuadernos de Coyuntura*, 9(continuo), 1-3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosConyuntura/article/view/47292>

- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (Coord.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. España (pp. 87-122). Bellaterra.
- Cruz, V. (2020). La construcción del campo del Trabajo Social en Argentina desde una perspectiva relacional (1930-2010). *Escenarios*, 20(31). <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10044>
- Díaz, M. (2011). Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 1(3), 14-28.
- Diloretto, M., y Lozano, J. I. (2016). Transformaciones recientes en la Estructura Social Argentina: aproximaciones desde el Trabajo Social. Ponencia presenta en el 2.º Congreso AAS y 1.ª Jornadas de Sociología UNVM/Villa María. Universidad Nacional de Villa Marí.
- Dussel, E. (2013). Conferencia: *El gran camino de las culturas hacia el Este*. Ministerio de Cultura de Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://www.youtube.com/watch?v=6GLzHSlGf40>
- Federici, S. (2022). *Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns*. Editora Elefante.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.
- García, R. R. (2022). Ernesto Guevara, su presencia en la UCLV en el 70 aniversario de su fundación. *ISLAS*, 64(203), 195-210. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1288>
- Gavrila, C. C. (2017). Para una arqueología del trabajo social. *Los Trabajos y los Días*, 9(6-7), 132-139. <https://revistas.unlp.edu.ar/LosTrabajosYLosDias/article/view/5706/4719>
- Giménez, G. (2019). Para que reine en el pueblo el amor y la igualdad. En E. Villanueva (Coord.), *La conquista de un derecho, Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina* (pp. 19-48). Clacso.
- Grimson, A. (2025) *Los paisajes emocionales de las ultraderechas masivas*. Calas.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a15.pdf>
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-modernidad. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para «nuestra América» y algunas modestas proposiciones finales. En J. G. Gandarilla (Coord.), *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 19-60). Akal.
- Guaymás, Á., y Patzi, N. E. C. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la Educación Superior en Argentina. *Integración y Conocimiento: Revista del*

[220]

- Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur, 10(2), 90-112. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34090>
- Hermida, M. (2016). *Discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación de grado en Trabajo Social* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Rosario. <https://rehip.unr.edu.ar/items/27cfcb20-b8c6-4900-b31b-99951e1ce87d>
- Hermida, M. E., y Meschini, P. A. (2017). *Trabajo social y descolonialidad: Epistemologías en lo insurgente para la intervención en lo social. Interacción y perspectiva*. EUDEM.
- Hermida, M. E., Tiberi, R., y Roldán, Y. (2021). Inscripciones curriculares del pensar situado en Trabajo Social. Apuntes para una investigación otra en torno a la formación profesional. *Cátedra Paralela*, 18, 35-55. <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.266>
- Hermida, M., y Roldán, Y. (2021). Lo epistemológico es político: del sentido común academicista a lo común sentipensado. En P. Scarpino, O. Maritano y P. Bonavitta (Comps.), *Escrituras anfibias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América* (pp. 215-235). UNC.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales: Perspectivas Latinoamericanas*. Clacso. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14087/1/lander.pdf>
- Maldonado, F., Samudio, G., Peñaloza, G., Miño, Ó., y Martín, S. (2022). Representaciones marrones. *Ic. Contornos Del NO-Revista de Industrias Culturales*, 6, 103-115. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ic/article/view/1392>
- Mato, D. (Coord.). (2020a). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. Eduntref.
- Mato, D. (2020b). Racismo y Educación Superior en Argentina: La ley de Educación Superior no asegura derechos establecidos en la Constitución Nacional. *Revista Movimiento*, 27, 83-86.
- Meschini, P., Failla, E., Roldán, Y., Pollini, O., y Muñoz, P. (2024). ¿Por qué nos sentipensamos Sudakas? Hacer ronda y descolonizar la universidad. En *Democracias, Memorias y resistencias por venir. Actas de las II Jornadas Internacionales de Filosofía y Ciencias Sociales* (pp. 205-215). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Muñoz, J. E. (2023). *El sentido de lo marrón. Performance y experiencia racializada del mundo*. Caja Negra.
- Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. Dynamis.
- Parola, R. N. (2020). Problematicando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva*, 29, 73-88.

- Parra, G. (2006). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Espacio.
- Poder Ejecutivo de la Nación. (1949). *Decreto 29337 Supresión de Aranceles Universitarios*. 22 de noviembre de 1949.
- Poder Ejecutivo de la Nación. (1952). *Decreto 4493. Gratuidad de la Enseñanza*.
- Pugliese, J. (2007). *Documento para el debate de una nueva Ley de Educación Superior*. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Clacso.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Universidad Nacional de La Plata.
- Rinesi, E. (2019). La educación superior en América Latina a cien años de la Reforma Universitaria. *Integración y Conocimiento*, 8(2), 94-111. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v8.n2.25015>
- Rivero, L. (2014). Aproximaciones a la configuración del servicio social en el primer peronismo. Ponencia presentada en el *IV Congreso de Estudios sobre el Peronismo: 1943-2014* (Universidad Nacional de Tucumán, 18 al 20 de septiembre de 2014). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161154>
- Roldán, Y., Failla, S., y Hermida, M. E. (2022). ¿Didácticas específicas para saberes inespecíficos?: Apuntes sobre la enseñanza de una investigación otra en Trabajo Social. En *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Agosto de 2022, Mendoza, Argentina.
- Rozas Pagaza, M. (2022). Procesos de formación, intervención profesional y producción de conocimiento. *Escenarios*, 35. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/14701>
- Scarpino, P., Fernández, I., Bertona, L., y Ramia, A. (2021). Aportes para la construcción de un Trabajo Social en clave feminista y popular. 5.º *Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social Hoy: Democracia, derechos y trabajo social*. UNC.
- Segato, R. L. (2011). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1). <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/685>
- Spinetta, D., y Trueno. (2022). *Sudakas* [Canción]. En *Mesa Dulce*. Sony Music.
- Spinoza, B. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico*:(edición bilingüe). Trotta.

[222]

- Supervisión de las Intervenciones Sociales. (2024). *Por qué luchamos: no nos han derrotado. Fotografías de Mario Niño Villamizar*. Editorial UNMDP. http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/983/L001_Por%20qu%C3%A9%20luchamos_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos: Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. EDHASA.
- Tatián, D. (2017). Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa. *Universidades*, 72(5-6), 5-14. <http://hdl.handle.net/11336/65107>
- Tauber, F., Cereijo, R., y Palladino A. (2019). Se cumplen setenta años de la sanción de la gratuidad universitaria en Argentina. *Diario Contexto*, 22. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86132>
- Van Dijk, T. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En M. Lario (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 15-36). Caja de Ahorros del Mediterráneo.



DOI: [10.15446/TS.v28n1.117706](https://doi.org/10.15446/TS.v28n1.117706)

Militancia política de estudiantes, docentes y profesionales de Trabajo Social: contribuciones sociopolíticas, educativas y disciplinares

[223]

Political Militancy of Social Work Students, Professors, and Professionals: Sociopolitical, Educational, and Disciplinary Contributions

Militância política de estudantes, professores e profissionais do Serviço Social: contribuições sociopolíticas, educativas e disciplinares

Maritza Charry Higuera*

Universidad del Valle



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Charry Higuera, M. (2025). Militancia política de estudiantes, docentes y profesionales de Trabajo Social: contribuciones sociopolíticas, educativas y disciplinares. *Trabajo Social*, 28(1), 223-248. <https://doi.org/10.15446/TS.v28n1.117706>

Recibido: 24 de noviembre de 2024

Aceptado: 26 de marzo de 2025

Artículo de investigación

1 maritza.charry@correounivalle.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1967-2750>

[224]

Resumen

Este artículo se basa en una investigación etnográfica con docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social de Colombia y España que se realizó entre 2019 y 2024, otorgando preeminencia a los sentidos, los puntos de vista y los discursos sobre la formación en Trabajo Social con seis generaciones (1950-2000) de Cali, Colombia, y Madrid, España. Entre los resultados se destacan los reconocimientos a los actores que lideraron los procesos de profesionalización e institucionalización universitaria, emergiendo la acción colectiva como una dimensión central que reconfigura la historia del Trabajo Social. Las narraciones de las experiencias militantes de sus protagonistas durante las décadas de 1960, 1970 y 1980 contribuyen a recuperar las memorias colectivas para ser incorporadas en las historias disciplinares vinculadas a proyectos políticos y profesionales, que no siempre han sido conservadores.

Palabras clave: Educación Superior; Identidad Cultural; Memoria Colectiva; Movimiento Estudiantil; Movimientos Sociales; Trabajo Social.

Abstract

This article is based on ethnographic research involving Colombian and Spanish Social Work professors, students, and professionals. It was conducted between 2019 and 2024, based on ethnographic work (including interviews and focus groups) that focused on giving prominence to the meanings, points of view, and discourses of social work training among six generations (1950–2000) of participants from Cali, Colombia, and Madrid, Spain. Among the main results is the recognition of the actors who led the processes of university professionalization and institutionalization, with collective action emerging as a central dimension that reshapes the history of the disciplinary field and professional identity. The narratives of the militant experiences of its protagonists during the 1960s, 1970s, and 1980s contribute to the recovery of collective memory, which is to be incorporated into new versions of local disciplinary history, aiming at the recognition of a collective identity linked to political and professional projects that have not necessarily always been conservative.

Keywords: Social Work; Cultural Identity; Social Movements; Student Movement; Collective Memory; Higher Education.

Resumo

Este artigo é baseado em uma pesquisa etnográfica com professores, estudantes e profissionais de Serviço Social colombianos e espanhóis. Foi desenvolvido entre 2019-2024, a partir de um trabalho etnográfico (entrevistas e grupos focais) que destaca os sentidos, pontos de vista e discursos sobre a formação em Serviço Social com seis gerações (1950 - 2000) de participantes de Cali-Colômbia e Madri-Espanha. Entre os principais resultados está o reconhecimento dos atores que lideraram os processos de profissionalização e institucionalização universitária, surgindo a ação coletiva como dimensão central que reconfigura a história do campo disciplinar e da identidade profissional. As narrativas das experiências militantes de seus protagonistas durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 contribuem para o resgate da memória coletiva, que pode ser incorporada nas novas versões das histórias disciplinares locais, rumo ao reconhecimento de uma identidade coletiva vinculada a um projeto político e profissional, nem sempre necessariamente conservador.

Palavras-chave: Serviço Social; Identidade Cultural; Movimentos Sociais; Movimento Estudantil; Memória Coletiva; Ensino Superior.

Introducción

[226]

El análisis de la producción intelectual sobre formación en Trabajo Social encontrada en distintas fuentes¹ evidenció ausencia de tradición investigativa de la historicidad del campo disciplinar (Travi, 2008, 2014) articulada a la formación profesional —1 % en idioma español (Gómez, 1978; Bastidas et al., 2017) y 2 % en inglés (Thyberg, 2023)— y a experiencias de militancia en Trabajo Social.

La relevancia de los movimientos sociales estudiantiles en educación superior se reporta mayormente en Latinoamérica a través de manifestaciones por la defensa de derechos, disputa en torno a políticas públicas, exigencia colectiva de recursos y reconocimiento de “nuevos derechos” (Archila, 2011; Berardi, 2020; Carrasco, 2020; Casanova, 2015; Mamblona y Matusевичius, 2019; Renate, 2015; Sánchez, 2019; Sosa, 2018; Vidal y Cea, 2019). Algunos autores que asocian luchas colectivas con Trabajo Social buscan aportar a la formación e intervención profesional desde perspectivas críticas, estableciendo relación entre proyectos profesionales —autoimagen profesional y valores que legitiman la disciplina²— y proyectos societales en Brasil, Uruguay, Argentina, Chile y Colombia (Casas y Claramunt, 2019; Duriguetto y Marro, 2019; Mamblona, 2019; Vidal, 2019). Si bien el Movimiento de Reconceptualización en Latinoamérica asoció las luchas sociales con el proyecto ético y político del Trabajo Social en la década de 1960³, se desconoce la contribución de diversos actores en los sistemas sociopolíticos y de educación superior que consolidaron los procesos de profesionalización e institucionalización del Trabajo Social colombiano y español (Ramírez, 2020; Morales, 2010).

-
- 1 Bases de datos científicas, Google Scholar, archivos institucionales, revistas especializadas de Universidad del Valle y Universidad Complutense de Madrid, y de los organismos profesionales de Colombia y España; revisión bibliográfica de 2019 a 2024 en idioma inglés y español que arrojó 2.746 títulos. De estos, 45 % son referidos a problemas sociales, 33 % a la intervención, 13 % a la fundamentación y 9 % a la formación en Trabajo Social (Charry-Higueras, 2025).
 - 2 Los valores dan cuerpo a objetivos y funciones, y definen la elección de sus fundamentos teórico-prácticos para el ejercicio profesional y las normas de comportamiento en el establecimiento de relaciones personales, institucionales y profesionales (inspirado en Netto, 2003, citado por Casas y Claramunt, 2019).
 - 3 Herman Kruse y Seno Cornely abordaron la conveniencia de la militancia política e incorporación a organismos sindicales de asistentes sociales pretendiendo superar la influencia desarrollista (Quintero, 2018).

La manera en que se escribe y cuenta la historia disciplinar determina la constitución del campo disciplinar. Las operaciones de escritura establecen tipos de realidad disciplinar y prácticas discursivas reproducidas en la formación de aquello que puede ser pensado y practicado en el tiempo (De Certeau, 2006; Foucault, 1983; Vázquez, 2021). La perspectiva sociohistórica reconoce las condiciones que posibilitan los procesos sociales, la constitución de actores, redes vinculares y acontecimientos en contextos y momentos históricos particulares, que permiten develar sentidos y discursos de sujetos instituidos a partir de relaciones de poder instauradas por los sistemas de poder hegemónicos (Vázquez, 2021; Foucault, 2006). De tal forma, el discurso oficial de la historia disciplinar en Cali y Madrid desconoce versiones alternas de militantes locales que contribuyeron a la consolidación del campo disciplinar. Algunos actores atribuyen la conformación de su subjetividad politizada a la influencia familiar y a acciones disidentes del contexto sociopolítico de las décadas de 1960 y 1970. La subjetividad politizada es entendida como el reconocimiento de la percepción de sí mismo como agente social consciente de su identidad histórica, que apunta a procesos de transformación sociopolítica y educativa (Itatí, 2012). Este reconocimiento posibilita la configuración de una identidad colectiva: un conjunto de representaciones sociales compartidas (anhelos, intereses, proyectos, valores y tradiciones) que opera como una “matriz de significados para definir un conjunto de atributos idiosincrásicos propios” y otorga sentido de pertenencia a sus miembros, proyectándose como agentes sociales (Rodríguez et al., 2008). Por lo tanto, la recuperación de las memorias favorecería el reposicionamiento de una identidad colectiva latente del Trabajo Social colombiano y español vinculada en el pasado a un proyecto político profesional. La elaboración de este artículo⁴ pretende desvelar estas memorias y aportar a la formación universitaria una manera alterna de percibir la historia del Trabajo Social local.

[227]

4 Se desprende de reflexiones posteriores y procesamiento de nueva información a partir de la investigación doctoral: ¿Cómo se hace un/a profesional del Trabajo Social? Procesos históricos, formativos y subjetivos, en la Universidad Complutense de Madrid, financiada por la Universidad del Valle, Cali-Colombia, 2025.

Metodología

[228]

La investigación cualitativa socioantropológica diseñada a través del estudio de casos integró la reconstrucción de memorias disciplinares locales y la subjetivación e identidad como dimensiones de análisis de la formación en Trabajo Social. El método etnográfico ayudó al intercambio de experiencias y sentidos otorgados a las memorias de lucha social y defensa disciplinar protagonizadas por las/os participantes. Se implementaron veintitrés entrevistas con docentes universitarios y profesionales y catorce grupos focales con estudiantes y graduados de Trabajo Social de distintas generaciones (1950-2020) en Cali, Colombia, y Madrid, España. El consentimiento informado implicó la revisión de archivos planos y ajustes frente al contenido de sus declaraciones; se cambiaron sus nombres para garantizar su confidencialidad. El procesamiento del trabajo de campo se realizó a través del *software* Atlas.Ti y el análisis de contenido (lecturas intra e intertextual) permitió reconfigurar el tema de investigación a partir de categorías previas y emergentes.

Análisis y discusión

La historia oficial disciplinar se apoya en discursos generalizados y fragmentados sobre influjos europeos y norteamericanos, sin hechos concretos en contextos sociohistóricos locales que evidencien luchas sociales y trayectorias militantes de actores del Trabajo Social (Bueno, 2017, 2018; Morales, 2010; Mosquera, 2006; Sánchez, 1994; Torres et al., 2005; Travi, 2014). En este sentido, las narrativas autobiográficas de las/os participantes esclarecieron sus contribuciones en la consolidación del campo disciplinar en ambas ciudades en dos dimensiones: 1) explicaciones acerca de la conformación de su subjetividad politizada y 2) estrategias y acciones colectivas implementadas en las décadas de 1960-1980 para las transformaciones de carácter sociopolítico y socioeducativo.

Conformación de la identidad y el comportamiento político en Trabajo Social

Las disposiciones de origen social, crianza, economía e ideología familiar reconocidas por las/os participantes conforman su comportamiento político a partir de cierta influencia ideológica externa nacional

e internacional que reafirman su orientación ideológica hacia sí mismos, los demás y su identidad en el transcurso de sus trayectorias sociales en términos de pertenencia, adhesión, adquisición, posición y clase social (Seid, 2021; Tassin, 2012).

Los sujetos política y colectivamente constituidos modifican su conciencia social respecto a las históricas relaciones de dominación, conflicto y emancipación. De tal forma, al hacer parte de movimientos sociales, la construcción de un “nosotros” y de una voluntad colectiva deriva en proyectos conjuntos de acción política (Vidal, 2019). Comprender las bases sobre las cuales surgen estos procesos de estructuración subjetiva —ceranos a la autonomía, capacidad potenciadora crítica y creativa en contrapeso con lo instituido— requiere prudencia para determinar la relación entre ciertos sucesos con ciertos resultados (Rosbaco, 2007). Aunque las condiciones de pertenencia sociohistórica no determinen inexorablemente el constante descubrimiento del ser que “debe inventarse inventando lo que él hace de su ser o de su pasado” (Tassin, 2012, p. 38), los procesos de socialización promovidos por el tejido sociocultural familiar y educativo fueron signados por las/os participantes como detonantes para la construcción del *ethos* militante en constante afirmación y transformación de acuerdo con múltiples influencias socioculturales de la época. Los vínculos familiares que legitiman prácticas culturales transmitidas de generación en generación delimitan las relaciones entre los miembros y, en cierto sentido, favorecen la identificación de las necesidades estructurales de cambio social (Vásquez-Tenorio, 2020). En la lógica de la constitución de los procesos de subjetividad favorables a la politización, Castellanos (2010) expone tres tipos de identidades posibles dependiendo del grado de compromiso político que son propicios para analizar los testimonios de las/os participantes.

[229]

Identidades seriales y familias conservadoras

La membresía a un sector social, que comparte situaciones y prácticas asociadas con sistemas de dominación estructurados socialmente, no necesariamente se asume como una identidad “que se abraza y se defiende”, pero que “puede” dar paso a la acción política (Castellanos, 2010, pp. 49, 55). Desde una lectura de género, las características de la

[230]

estructura familiar de Tomasa (Santander, España), Caro y Margot (Pasto-Nariño, Colombia) estaban dadas dentro de la división sexual del trabajo dentro del modelo patriarcal de familia (Vidal y Cea, 2019): padres que laboraban por fuera de casa y madres amas de casa, cuya fuerza de reproducción social del papel tradicional asignado a la mujer, propia del conservadurismo familiar, reñía con otras maneras de atribuir sentido de lo que eran para sí mismas y qué querían ser, en su ímpetu de “salir” del cobijo familiar. Por lo tanto, fueron más cercanas a conformar *identidades seriales sostenidas* por familias conservadoras:

Soy de una familia burguesa, mi padre era farmacéutico y mi madre mexicana, mantuvo la doble nacionalidad mucho tiempo, yo me mantuve ligada a México, a Latinoamérica. Santander no me daba libertad [...] enormemente estrecha desde [la] clase y religión, una relación muy contradictoria, me mandaron a internar a un colegio de monjas a los 12 años, entonces me abrí a otro mundo diferente. (Tomasa, 75 años)

Mi papá fue empleado bancario, mi mamá ama de casa. Cuando se casaron mi papá [le] hizo la carta de renuncia: ‘usted ya se casó y ya no puede seguir trabajando’. Mi papá un hombre modelo patriarcal, semi-narista, se retiró a los 10 años; supremamente culto, escribía en griego, hablaba latín, inglés, francés, nos impulsó a salir de Pasto para que pudiéramos estudiar en Cali. El modelo era: ‘estudien sí, pero quédese en la casa porque primero son los hijos’ fui la rara, que no estuvo con su niño en casa, cuidándolo. (Margot, 58 años)

Mi papá fue el primer telegrafista, mi mamá [en] el hogar. Vengo de dos orígenes: mi padre era del interior, de Tangua, y mi madre de la Costa Nariñense, una combinación de familia con tradiciones que se encontraron. Una familia conservadora, [del] interior y [de] clima frío, las mujeres son muy recatadas, el estilo es profundamente patriarcal. Mi hermano quería estudiar [...] ahí fue la decisión de venirnos para Buga. (Caro, 52 años)

La potencialidad del comportamiento político desarrollado en *identidades seriales* se observa en las distintas narraciones autobiográficas. En Margot, el radical modelo patriarcal familiar en el que creció no per-

mitía dar paso a una acción política concreta, “yo iba a las asambleas, me dejaba inquietar, pero de militancia no”; en Caro, la combinación de tradiciones culturales promovió su participación más coyuntural en estrategias políticas, “no asistía a las reuniones del movimiento estudiantil, me gustaba estar en la masa, en la lucha”; y en Tomasa, su fuerte contradicción interna la llevó al desarrollo de una identidad politizada a partir de un arduo trabajo de concienciación social “en el 69 ser de comisiones obreras era de lo más avanzado, éramos gente comprometida”.

[231]

En los tres testimonios fue común el sincretismo cultural promovido por el movimiento territorial y sociocultural registrado en las trayectorias sociales de estas mujeres con motivo de un destino educativo. Esta alteración de los patrones sociales y sistemas de creencias por el intercambio cultural al interior y al exterior de las familias dio como resultado la configuración y reconfiguración gradual de nuevas identidades culturales de tipo serial (Ángel-Bravo, 2021; Puyana et al., 2013).

Identidades personalmente asumidas

Las identidades personalmente asumidas envuelven la afectividad y pueden ubicarse en el campo de la subjetividad individual según la relevancia que representan para el sujeto. Esta identidad coexiste con una “aceptación del sistema de dominación” y puede o no movilizar la acción colectiva (Castellanos, 2010). Los testimonios de Vicente y Lucero (Cali, Colombia) destacan el componente afectivo hacia la lectura y el estudio influenciados por la figura paterna:

Mi familia era de clase media. Había tres figuras emblemáticas en los pueblos: el profesor, el juez, el cura/el sacerdote. Mi padre se dedica a la educación [...] va a tener una influencia fuerte sobre nosotros porque él nos enseña a todos a leer y a escribir leyendo los Derechos del Hombre y del Ciudadano que había proclamado la Revolución Francesa. A diferencia de la posición machista y patriarcalista dominante manda a estudiar por fuera del pueblo a las 7 mujeres y 4 hombres. (Vicente, 71 años)

Mi papá trabajaba con el municipio, era músico, tenían una miscelánea. Vivíamos en el sitio de reunión del pueblo: la plaza, donde está la alcaldía, la iglesia, el club social, el parque. Me gustaba mucho leer y mi papá me

compraba comics, historietas. Me decía: ‘después de que los lea, los pue-
de alquilar y así tiene dinero propio’, me puso unas cuerditas en donde
yo exhibía los cuentos y mientras esperaba los clientes, hacía tareas y leía
cuentos o libros que sacaba de la biblioteca del colegio. (Lucero, 68 años)

[232]

Esta identidad *lectora* —perspectiva de sí mismo con sentimientos, valores y usos sociales asignados a la lectura— construida en Vicente y Lucero ocupa un lugar relevante en la formación ideológica de los movi-
mientos estudiantiles a los que pertenecieron: “Había grupos de estudio
que organizaba el movimiento estudiantil en la universidad, leíamos:
Hesse, Beauvoir, Sartre, Nietzsche, Kafka, Camus, Mao Tse-Tung, Le-
nin, Trotsky, Rosa Luxemburgo” (Lucero, 68 años); “Llegué a ser presi-
dente del Consejo Estudiantil y me tocó dirigir las movilizaciones y los
paros del 72” (Vicente, 70 años).

La identidad lectora y el capital lector —bienes materiales e inateria-
les— son dimensiones clave en la pertenencia y reproducción de las ideo-
logías que se sostienen a través de prácticas lectoras vernáculas —inde-
pendientes, informales, libres, espontáneas— al margen de lo establecido
para atender múltiples intereses, necesidades, sentimientos y valoraciones
(Galindo, 2021). No obstante, las prácticas lectoras que cultivan la vida
intelectual universitaria y sostienen ideológicamente el comportamiento
político reivindicativo y las acciones colectivas cada vez están más debi-
litadas en las universidades públicas (Berardi, 2020; Dubet, 2005).

Identidades politizadas y familias libertarias

Cierta rebeldía contra las normas identitarias tradicionales da paso
a la necesidad de un cambio político ante el reconocimiento previo de
injusticias y desequilibrios de sectores subordinados (Castellanos, 2010).
La descripción de Violeta (Cali, Colombia) confirma que la influencia
progresista ejercida principalmente por su madre puede equipararse
con esta identidad:

Mi mamá ama de casa con un sentido muy artístico, muy liberta-
rio, fumaba, en esa época eso no se hacía; muy contestaría, y mi papá,
en cambio era un ingeniero bien cuadrado. En mi casa nunca tuvimos
formación religiosa, ni íbamos a misa. La recuerdo mucho apoyando

el Movimiento de los Estudiantes contra Rojas Pinilla cuando hicieron unas redadas enormes y los metieron al estadio [...] iba y les tiraba comida [...] mi papá los escondía, era cercano de mucha gente del partido comunista. (Violeta, 70 años)

Esta posición política familiar alimentada por ideologías de izquierda toma forma identitaria en Violeta bajo el apodo de “*la vietnamita*”⁵, analogía de sus atributos y del sentido de su lucha política:

El pueblo vietnamita fue ejemplar en su lucha contra el imperialismo, con armas rudimentarias y una gran creatividad y valor vencieron al ejército más fuerte del mundo. Los vietnamitas en su lucha representan la esperanza de que los de abajo, los frágiles podemos transformar nuestras condiciones de existencia, porque no somos uno, somos millones y juntos somos invencibles. La vietnamita, en realidad, no soy yo, es el sueño mítico de la juventud de mi época. (Violeta, 70 años)

Si bien la familia puede ser considerada como un núcleo político que establece los derroteros para mantener o romper con el orden social establecido, la escuela coadyuva en estos propósitos modelando y construyendo imaginarios que en general responden a los dispositivos de control social que ejercen los sistemas de poder hegemónicos o proporcionando puntos de fuga de ese orden determinado. Para Vicente y Andrés (Cali, Colombia), es a través de la relación establecida con docentes y estudiantes progresistas que se propaga la ideología de los movimientos sociales y estudiantiles (Vásquez-Tenorio, 2020): “en el 68 a los estudiantes de la Universidad de Caldas nos invitaban a las conferencias (que) difundían las ideas del movimiento del Mayo Francés y del pensamiento de Camilo Torres Restrepo” (Vicente, 71 años); “desde bachillerato empecé mi militancia con el movimiento estudiantil (en) la década del 1978, muy influenciado por los profesores de Filosofía, nos invitaban a ser críticos frente a la realidad” (Andrés, 61 años).

5 Seudónimo asignado por sus compañeros de estudio “tanto su físico —ojos rasgados y baja estatura— como su comportamiento —su elocuente oratoria en mítines, protestas y asambleas estudiantiles— tenían fuertes semejanzas con la población del país intervenido por Estados Unidos, Vietnam” (Sosa, 2018, p. 28).

[234]

La configuración de la subjetividad politizada remarca los procesos de socialización promovidos ideológicamente en la familia hacia comportamientos de reivindicación política para la afirmación, justificación y reconocimiento del cambio social; respecto a la escuela, a pesar de reproducir el programa oficial, las ideologías progresistas permanecen a través de los vínculos establecidos con mentores, proporcionando elementos identificatorios. En estos casos, la emulación de comportamientos políticos de rebeldía, base de la identificación y conformación de las identidades más libertarias, resultan en acciones colectivas mucho más estructuradas.

Acciones colectivas de Trabajo Social en el periodo 1960-1980: sus contribuciones

Articular las acciones colectivas, los movimientos sociales y el Trabajo Social es pertinente en la medida en que el ejercicio profesional se inserta en el “contexto de las contradicciones de intereses entre las clases sociales” (Vidal, 2019, p. 219). Si bien la acción colectiva se define como el trabajo conjunto e intencionado de individuos hacia la defensa de intereses comunes, los movimientos sociales, como una de sus modalidades, están soportados sobre la base de la acción colectiva reivindicatoria para revelar conflictos y establecer compromisos colectivos de lucha (Vidal y Cea, 2019; Rodríguez et al., 2008).

El principal movimiento disciplinar que cuestionó el proyecto ético-político y la función de reproducción del orden social del Trabajo Social fue la reconceptualización en Latinoamérica (Estrada-Ospina, 2020). En Colombia, se desarrolló de manera no uniforme en un contexto social de luchas políticas entre sindicatos obreros, organizaciones barriales, campesinas, pobladores urbanos y movimientos estudiantiles. Hubo posturas radicales y otras más conciliadoras respecto al papel político de la profesión en Cali, Colombia; según Jael (71 años), “no podemos exigirle en el ejercicio de su profesión una militancia política, porque la profesión está determinada por las instituciones, el rol político es de cada ciudadano [...]”. En España, bajo el Régimen, las luchas profesionales coincidieron con el cambio del sistema político español, por cuanto el nivel de represión y control limitaba el alcance de la profesión. Se re-

conocen las Jornadas de Pamplona de 1977 como el hito disciplinar de “reconceptualización” particular para España, buscando garantizar el ejercicio de la profesión bajo los parámetros de la comunidad europea (Las Heras, 2019).

Las estrategias y expresiones de acción colectiva entre 1960 y 1980 se enmarcan en el sentido de unión de distintas expresiones conjuntas que comparten una dirección común: ejercicio profesional, luchas sociales por la profesionalización e institucionalización del Trabajo Social y militancia política de quienes tuvieron un papel activo en el movimiento estudiantil y en otros movimientos sociales (Archila, 2011), constituyéndose en un *frente*; para el caso de Colombia, con fines socioeducativos y, para España, con fines sociopolíticos (Hamecker et al., 1973).

[235]

Frente militante socioeducativo en Colombia

El liderazgo femenino de Trabajo Social en el movimiento estudiantil de Univalle fue central para modificar las estructuras académico-administrativas y la función social de la universidad pública en el país, que por ese entonces “era una sociedad muy cerrada, con alta valoración de la moral y una sacralización de todo a partir de la religión”, como lo expone Vicente, líder del movimiento estudiantil en la Universidad de Caldas (Risaralda, Colombia):

Del 67 al 71 tuvimos una participación muy fuerte. Tú sabes que Trabajo Social crea una conciencia frente a la problemática del país. Nos pasábamos en asamblea con procesos de reflexión sobre las problemáticas de la universidad y después enfrentar los problemas del país; tuvimos asambleas y desplazamientos muy fuertes cuando los Cuerpos de Paz⁶. (Paulina, 70 años)

Se cuestionó el papel de la universidad, el tipo de formación que recibíamos, la universidad no le servía el pueblo, (cuestionábamos) la presencia de la iglesia en los consejos superiores. (Vicente, 70 años)

6 Estrategia política de Estados Unidos para realizar acciones de ayuda a otros países. En esa época, fue el movimiento estudiantil quien expulsó a sus delegados de la Universidad del Valle (Sánchez, 2019).

[236]

La fuerza que tuvo el movimiento estudiantil de la década de 1970 en Cali y Colombia provenía tanto de su organización interna estudiantil como de su firme ideología, como testimonia Paulina (70 años): “[Decían] «esa niña es comunista, quemó la bandera de los Estados Unidos frente al Consulado»”, y de su vinculación con otros movimientos sociales, como testimonia Lucero (68 años), “la JUCO (Juventud Comunista Colombiana), los ML (Marxistas-Leninistas), el MOIR (movimiento obrero independiente revolucionario), la Democracia Cristiana y el Bloque Socialista, la mayoría de las de Trabajo Social nos vinculamos con este último grupo”:

Era un movimiento que fue interesante en su organización porque existían los Consejos Estudiantiles de cada facultad: cada clase, cada curso, cada promoción elegía 1 o 2 representantes para su constitución. Todos los días y hasta tardísimo, eran reuniones que se podían acabar a la 1 de la mañana. (Violeta, 70 años)

La muerte de Jalisco el 26 de febrero de 1971 fue un hecho social que gatilló en la comunidad, otras universidades y colegios de Cali la solidaridad ante la violenta manera en que el Estado colombiano —bajo la presidencia de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970)— respondió a este tipo de manifestaciones democráticas⁷:

De pronto escuchamos disparos y un grito desgarrador “mataron a Jalisco”, salimos despavoridas corriendo, el ejército venía detrás de nosotros. Esa tarde hubo toque de queda y los días siguientes fueron muy complejos en la vida política del país, perdimos un semestre porque la universidad estuvo cerrada. (Lucero, 68 años)

Los líderes estudiantiles identificados fueron perseguidos y juzgados bajo la figura de Consejo Verbal de Guerra. Muchos estudiantes como Vicente fueron vetados en las universidades públicas para impedir de nuevo su acceso y otros, como Andrés, recibieron condenas en cárceles; en cuanto a Violeta, la persecución política llevó a su exilio para proteger su integridad:

7 Los sectores populares de Cali se unieron masivamente al movimiento universitario como causa de la violenta respuesta del Estado colombiano. Esta crisis dejó numerosos heridos y 15 muertos, entre ellos, el caso emblemático de Edgar Mejía Vargas “Jalisco” (Sánchez, 2019).

El 26 de febrero del 71 por la radio empezaron a decir: «mataron a la vietnamita y tenía un tiro en el pulmón derecho». Estuve prácticamente secuestrada por militares vestidos de civil, me llevaron a Tolemaida a las caballerizas al Consejo de Guerra verbal. [...] Una vez encontré (a) mi compañero ya con el carro cargadito y mi hijito ahí, (dije) nos vamos para Ecuador. (Violeta, 70 años)

[237]

En el 72 fuimos expulsados 120 estudiantes de la universidad —dirigentes y activistas— fenómeno que se veía en todo el país. Se nos perseguía por las ideas. (Vicente, 70 años)

Bajo el régimen de Turbay Ayala (1978-1982) nos hicieron consejo verbal de guerra al combo de 15 estudiantes que venían militando en grupos insurgentes, la condena fue de casi un año, [para] nosotros fue de 2, 3 meses, pero a mí se me hicieron eternos. (Andrés, 61 años)

Como Jael y Vicente reconocieron, entre las principales contribuciones que logró el movimiento estudiantil nacional en la década de 1970 fueron los *procesos democráticos*: estructuras académico-administrativas más horizontales, con voz y voto de estudiantes “dejando los dogmas de lado, más abierta a la crítica, a la reivindicación” y el retiro de la Iglesia de los aparatos administrativos de las instituciones de educación superior de carácter público en Colombia.

Como testimonio Andrés, su participación en las movilizaciones de las universidades públicas ayudó a mantener los servicios de bienestar universitario: el servicio de restaurante de la Universidad Tecnológica de Pereira —“para los estudiantes de provincia que nos quitaran el restaurante, nos incrementaban los costos para permanecer en la ciudad”— y los subsidios estudiantiles en la Universidad del Valle, posterior al desmonte de las Residencias: “logramos instalar el subsidio económico para estudiantes de provincia” (Andrés, 61 años).

Finalmente, la representación política que tenía la Universidad del Valle en la ciudad y en el país cambió: “dejamos de ser Guantánamo [...] los de la Nacional nos decían, la Universidad del Valle nunca participaba en los movimientos, los dirigentes estudiantiles eran de la demo-

[238]

cracia cristiana, más o menos le funcionaban al Estado”, como sostiene Violeta (70 años) y se corrobora en fuentes secundarias (Sánchez, 2019).

Respecto a Trabajo Social, mientras que las/los docentes en Cali entre 1965 y 1970 tenían una postura política más conciliadora hacia el Movimiento de la Reconceptualización, las/los estudiantes —bajo el influjo revolucionario de la época— asumieron una posición más radical que se trasladó a la formación recibida y a la función social del Servicio Social:

Empezamos a cuestionar lo que se hacía, el currículum, la manera de dar clases, contenidos y eso generó algunas dificultades con las profesoras, (por) que tenían una orientación claramente de derecha y una concepción muy asistencial. (Violeta, 70 años)

A través de los representantes estudiantiles comenzamos a exigir concretamente una mayor fundamentación teórica. Entonces, las profesoras que daban las materias en Trabajo Social declaran que no podían con estos revoltosos, prácticamente la Escuela quedó en manos de nosotros. (Lucero, 68 años)

Estos procesos de lucha política que algunas/os docentes denominan la “crisis del 72” hacen parte de los procesos sociales de institucionalización de la Escuela de Servicio Social en Cali, Colombia, a la Universidad del Valle durante la década de 1970, crisis caracterizada por el desencuentro ideológico, formativo y administrativo entre docentes y estudiantes de Trabajo Social, como detallo en otras investigaciones (Charry-Higueras, 2025).

Frente militante sociopolítico en España

La modificación del régimen político de la dictadura hacia la democracia en España contó con una participación central de mujeres líderes de organizaciones profesionales de Trabajo Social pertenecientes a distintos movimientos sociales. Este activismo político clandestino fue paralelo a las luchas sociales y disciplinarias del Trabajo Social que consiguieron, por una parte, la profesionalización e institucionalización de la disciplina en el país y contribuyeron, por otra parte, al cambio de régimen político en la sociedad española en la década de 1980, y, con

ello, a la creación del Sistema de Bienestar para toda España (Charry-Higueras, 2025; Las Heras, 2012). La militancia política de líderes profesionales buscó modificar las condiciones sociopolíticas en las que se desarrollaba la profesión durante la época del Régimen, como expresaron Priscila y Tomasa (Madrid, España):

(En) los 70 cuando empecé a trabajar, si se convocaba una reunión tenía que comunicarse y venía el comisario de Gobierno para tomar nota de todo lo que allí se decía y si se consideraba que se decía algo contra el Régimen, te llamaban a declarar. Mi trabajo político era clandestino, uno no podía abrir una sede pública del partido al que pertenecía, estaba prohibidísimo. Empecé con Comisiones Obreras, el Movimiento Feminista, con el Partido del Trabajo, con el objetivo de modificar el sistema político que impedía las libertades, el tratamiento de dignidad de todas las personas, la igualdad, la libertad de expresión, la organización y participación. (Priscila, 76 años)

[239]

Quería vivir la Revolución, éramos de Comisiones Obreras [...] los recuerdos que tengo es haber luchado mucho por todo eso como trabajadora social en un grupo en el que había unos líderes como Priscila. (Tomas, 75 años)

Durante la década de 1970 y en años posteriores a la muerte de Franco, el trabajo político fue liderado por las mujeres, como expresa Ramón (50 años): “Priscila, las señoras pioneras del Bienestar Social en España” contribuyeron al desmonte de la Beneficencia Pública y a la creación del Sistema Público de Servicios Sociales en la década de 1980, cuando la sociedad española había conseguido un sistema político democrático (Charry-Higueras, 2025; Parajuá, 2015; Las Heras, 2012).

Con la participación de los organismos profesionales de la época, Priscila movilizó a nivel nacional las Jornadas de Pamplona en 1977, buscando que los estudios de Trabajo Social se ubicaran en los parámetros que la comunidad europea había amparado bajo la Resolución 67/16 del Consejo de Europa, proceso que se reconoce como la *reconceptualización española*; en medio, los “encierros” estudiantiles y las huelgas de profesores de Trabajo Social entre 1974 y 1981 impulsaron las leyes de

reconocimiento y reclasificación de los estudios de Asistencia Social y la integración de las Escuelas a las Universidades como se registra en fuentes secundarias (Charry-Higueras, 2025; Las Heras, 2012; Morales, 2010).

[240]

Durante la Transición española —periodo referido al fin del régimen dictatorial tras la muerte de Franco y la restauración de la democracia— continuó la participación de los trabajadores sociales en los movimientos vecinales, ocupando un lugar central en el ejercicio de prácticas democráticas asociacionistas. Estas asociaciones de vecinos organizaban luchas en favor de la reivindicación de mejoras estructurales en las chabolas (infraviviendas hechas de distintos materiales en las que no existen servicios de luz, agua ni alcantarillado) y viviendas dignas acompañadas de equipamientos educativos, socioculturales, deportivos, de ocio y abastecimiento en los asentamientos (Montañés et al., 2021)⁸. En este contexto, se promovía la presencia de los universitarios en los barrios para generar acciones de reivindicación que mejoraran las condiciones de habitabilidad:

Me fui a vivir a Vallecas con otros tres compañeros a una chabola [...] políticamente encuadraba en esas posiciones [del] movimiento vecinal⁹. La primera parte fue dignificar las condiciones de vida, es decir que se encementasen las calles, que se pusiesen farolas, fuentes, campos deportivos. (Leonardo, 65 años)

Posterior a la muerte de Franco, prevaleció en la sociedad española el esfuerzo por establecer la democracia apostando por el consenso hacia quienes colaboraron con el franquismo; se aprobaron indultos y amnistías que pretendían transmitir ideales de solidaridad, reconciliación y el deseo de empezar una nueva historia (Rivas, 2014):

Mi organización política formaba parte de la Junta Democrática, creíamos que había que juzgar a los culpables. Al final, se hizo la Ley

8 El crecimiento de asentamientos de origen rural es reportado desde los años 50 en las ciudades de Madrid, Barcelona, Bilbao, por concentrarse allí la industria multinacional y las plusvalías del Estado español, y en menor proporción en Sevilla, Valencia y Valladolid. (Montañés et al., 2021)

9 Véase Archivo de la Transición <https://archivodelatransicion.es/archivo-organizaciones/archivo-organizaciones-movimiento-vecinal>

de Amnistía, que llevo a que no se juzgase a los asesinos del Régimen¹⁰.
(Leonardo, 65 años)

Posterior a la integración de la Escuela Oficial de Trabajo Social a la Universidad Complutense de Madrid, las luchas sociales y políticas que testifican estudiantes y docentes de las generaciones de 1990 y 2000 se inscriben en la lógica de poder entre disciplinas sociales del campo universitario centradas en la defensa por la infraestructura y existencia de la Facultad de Trabajo Social, evitando la fusión con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (Charry-Higuera, 2025).

[241]

En el 87 nos dieron el espacio para nuestra Escuela y al año siguiente vino la Facultad de Políticas y Sociología. Cuando ellos llegan empiezan a decir que nosotros nos tenemos que ir porque este edificio es de ellos, ahí empezó el Movimiento Estudiantil para conseguir que el Trabajo Social se estabilizará. En el 2015-16 nos quieren fusionar y hacernos desaparecer. Nos ponemos en pie estudiantes, profesores, [a] salir a la calle, cortar la Gran Vía de Madrid. Dimos clase en la calle sobre la historia, identidad y el epistemicidio del Trabajo Social¹¹, hicimos una cacerolada, fue emocionante, precioso, empezamos a mantener conversaciones con el rectorado y al final, le convencimos de que teníamos que ser una facultad. (Adela, 55 años)

Una versión reivindicativa de la historia disciplinar local del Trabajo Social

El trabajo etnográfico arrojó pistas para entender las dificultades en la construcción de una identidad colectiva disciplinar sociohistórica, un sentido de “nosotros” que reconozca la militancia en el pasado de actores colombianos y españoles (Dubet, 2005). Margot (58 años, Cali) ratifica actualmente la dificultad progresiva de mantener el espíritu militante en las universidades públicas y fomentar acciones de tipo político, crí-

10 Como lo analiza Lores (2024), esta decisión política llevó a que las familias postergaran la clausura de los duelos de desaparecidos durante la represión franquista, obstaculizando la práctica ritual funeraria semejante a un “segundo enterramiento”.

11 Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid: <https://www.comtrabajosocial.com/las-lecciones-de-trabajo-social-en-la-calle-ahora-en-papel/>

[242]

tico y plural, consecuente con la renuencia a agruparse expresada por los estudiantes de Trabajo Social de ambas universidades: “nos da pereza juntarnos un día después de clase para ver cómo está la formación” (Edgar, 26 años, Cali); “no hay ningún colectivo que se mantenga vivo” (Julio, 19 años, Madrid). Hoy la participación política es escasa y difusa: se da en ciertos momentos, no es constante ni homogénea y las acciones están basadas en decisiones individuales contingentes (Berardi, 2020), como se corrobora en fuentes secundarias chilenas que reportan una reducida tendencia de profesionales de Trabajo Social “al desarrollo de estrategias dirigidas a la movilización, organización y fortalecimiento de grupos y organizaciones sociales con contenidos emancipatorios” (Casa y Claramunt, 2019, p. 96).

Es probable que, a partir de la década de 1990, las estrategias neoliberales hayan logrado desarticular gradualmente todo tipo de resistencias y protestas sociales como lo sostienen fuentes secundarias y lo corroboran los testimonios, cuando exponen las maniobras de modificación de las infraestructuras en Univalle, con el desmonte de las Residencias Universitarias en 1980, y en la UCM, con las transformaciones de las infraestructuras de los edificios de la Facultad entre 2018-2019 (Parajuá, 2015).

Es bastante significativo que estudiantes de Univalle pertenecientes a las generaciones del 2010-2020 desconozcan la “memoria privada” de las generaciones de 1950-1970 (Montesperelli, 2003) —ausente en registros escritos— y descrita en este artículo, y que, por el contrario, aseveren que “nunca” se han organizado “en sesenta y pico de años que tiene esta Escuela” (Edgar, 26 años, Cali). Precisamente, la ausencia del registro de las trayectorias militantes de actores de Trabajo Social proviene del desconocimiento como oposición al reconocimiento. Al entender la memoria colectiva como la elección, interpretación y entrega de algunas representaciones del pasado a partir del punto de vista de un colectivo social determinado (Montesperelli, 2003), recuerda la necesidad de conferir a las experiencias militantes pasadas un sentido colectivo que sustente y organice la memoria colectiva de la disciplina.

Los procesos de memoria construidos con mujeres y hombres colombianos y españoles de esta investigación, enmarcados en un espacio y tiempo particular, proveen un saber a ser incorporado en la identidad

colectiva del Trabajo Social que contribuya a la representación social y valoración de las generaciones pasadas; como lo sostiene Betancourt (2022), retomando a Halbwachs, las memorias “dotan de significados al pasado en el presente y esto, solo es posible si existen agentes de la memoria” (p. 182).

[243]

Conclusiones

Las acciones colectivas de actores colombianos y españoles de Trabajo Social de las décadas de 1960, 1970 y 1980 revelan identidades políticas diversas de acuerdo con el grado de compromiso y participación política. Estas acciones colectivas contribuyeron a modificar estructuras académico-administrativas de las universidades públicas en Colombia y del sistema político y de bienestar social en España, consolidando así el campo disciplinar del Trabajo Social. Sin embargo, estas acciones colectivas no se reconocen en las comunidades académicas y no hacen parte del discurso oral ni escrito de las historias disciplinares locales que se reproducen en la formación universitaria. La ausencia de la tradición oral y del registro escrito de estas memorias militantes revela la importancia de dotar de significado el pasado a través de agentes de memoria, que recuperen, resignifiquen estas trayectorias militantes y posibiliten la reconfiguración de una identidad colectiva profesional que integre la conformación de un proyecto ético-político articulado a su función profesional con proyectos de transformación y emancipación de lo social (Mamblona y Matusevicius, 2019).

Referencias

- Archila, M. (2011). Los movimientos sociales latinoamericanos al inicio del siglo XXI: El caso colombiano. *SUR/versión 1*, 177-206. https://problemasrurales.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/12/archila-los_movimientos_sociales_lat.pdf
- Ángel-Bravo, R. (2021). Mestizaje, creolización, sincretismo e hibridación cultural, a través de los mercados populares en América. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 322-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28066593023>
- Bastidas, V., Holguín, K., y Obando, C. (2017). *Nuestras pioneras: historia del Trabajo Social desde la perspectiva de género*. [Trabajo de Grado, Universidad del Valle]. <https://hdl.handle.net/10893/17074>

- Betancourt, L. (2022). *Transmisión cotidiana de memoria sobre la violencia política, en mujeres de sectores populares-vulnerables en el suroccidente colombiano*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/147474>
- Berardi, A. P. (2020). Participación política, compromiso y carrera militante. Una propuesta para el estudio de la militancia en el contexto del activismo global. *Desafíos*, 32(2), 1-38. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7751>
- Bueno, A. M. (2017). Reflexiones históricas sobre el Desarrollo del Trabajo Social en Colombia. *Revista Trabajo Social*, 19, 67-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684471945005>
- Bueno, A. M. (2018). La subjetividad como referente constitutivo para la formación de la investigación-intervención en Trabajo Social desde una perspectiva articuladora. En B. M. Florián (Ed.), *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención en la formación en Trabajo Social* (pp. 67-83). Universidad de la Salle.
- Carrasco, G. A. (2020). *Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública*. *Revista de la Educación Superior*, 196(49), 1-19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n196/0185-2760-resu-49-196-1.pdf>
- Casanova, H. (2015). Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. *Universidades*, 65, 49-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213005>
- Casas, A., y Claramunt, A. (2019). Reflexiones sobre proyecto ético-político profesional y sujetos colectivos en Nuestra América y el Uruguay. En C. Mamblona y J. Matusevicius (Comps.), *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina* (pp. 79-103). Puka Editora. <https://www.pukaeditora.com.ar/libro04.html>
- Castellanos, G. (2010). Determinación y libertad en la construcción de subjetividades subordinadas y colectividades politizadas. En D. Grueso y G. Castellanos (Comps.), *Identidades colectivas y reconocimiento* (pp. 47-67). Universidad del Valle.
- Charry-Higueras, M., (2025). ¿Cómo se hace un/a profesional del Trabajo Social? Procesos históricos, formativos y subjetivos. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. Texto Inédito.
- De Certeau, M. (2006). *La Escritura de la Historia*. Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

- Duriguetto, M. L., y Marro, K. (2019). Servicio social, luchas y movimientos sociales: la actualidad de un legado histórico de ruptura con el conservadurismo. En C. Mamblona, y J. Matusevicius (Comps.), *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina* (pp. 103-123). Puka Editora. <https://www.pukaeditora.com.ar/libro04.html>
- Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Edición electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el College de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, A. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre Educación*, 23(12), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.voi23.964>
- Gómez, Y. (1978). *Desde la ubicación de Trabajo Social, hacia el análisis de los planes de estudios del departamento de Trabajo Social de la Universidad del Valle*. [Trabajo de Grado, Universidad del Valle]. <https://trabajosocial.univalle.edu.co/centro-de-apoyo-a-la-investigacion-e-intervencion>
- Hamecker, M., Uribe, G., y Varela, E. (1973). Alianzas y frente político. *Cuadernos de Educación Popular: ¿Cómo luchar por el socialismo?*, 12(2), 1-23. <https://www.marxists.org/espanol/harnecker/88351.pdf>
- Itatí, R. N. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 321-328. <https://doi.org/10.17227/01203916.1705>
- Las Heras, M. P. (2012). Intervención Social en la década de los 70. *Servicios Sociales y Política Social*, 100, 17-38. <https://www.serviciosocialesypoliticassocial.com/intervencion-social-en-la-decada-de-los-70>
- Las Heras, M. P. (2019). *Trabajo Social y Servicios Sociales. Conocimiento y ética*. Consejo General de Trabajo Social y Ediciones Paraninfo universidad.
- Lores, F. (2024). El «segundo enterramiento» de los represaliados del franquismo: dispositivo sacrificial, víctima y liminaridad ritual. *Disparidades, Revista de Antropología*, 79(1), e947. <https://doi.org/10.3989/dra.2024.947>
- Mamblona, C. (2019). Sujetxs colectivxs, procesos organizativos: implicancias y particularidades para el Trabajo Social. En C. Mamblona y J. Matusevicius (Comps.), *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina* (pp. 151-199). Puka Editora. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000119.pdf>

- Mamblona, C., y Matusevicius, J. (Comps.). (2019). *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina*. Puka Editora. <https://www.pukaeditora.com.ar/libro04.html>
- Montañés, M., Piñero, E., y Enet, M. (2021). Movimientos vecinales: haciendo ciudad participativamente. *Hábitat y Sociedad*, 14, 5-7. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2021.i14.01>
- Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria. Traducción de Heber Cardoso*. Ediciones Nueva Visión.
- Morales, A. (2010). *Género, Mujeres, Trabajo Social y la Sección Femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Instituto de Estudios de la Mujer. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/5566>
- Mosquera, C. (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. una lectura desde los países de América del Norte. *Trabajo Social*, 8, 131-142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8502>
- Parajuá, N. D. (2015). *Estar con la gente y estar en la institución. La construcción de los usuarios de los Servicios Sociales en el marco de las políticas sociales neoliberales*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/27935/>.
- Puyana, Y., Micolta, A., y Palacio, M. (2013). *Familias colombianas y migración internacional: entre la distancia y la proximidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Quintero, L. S. (2018). Contexto, tendencias y actores de la Reconceptualización. *Revista Eleuthera*, 20, 179-198. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.10>
- Ramírez, M. H. (2020). *El feminismo, el género y la profesionalización del Trabajo Social en Colombia (1936-2004)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Renate, M. (2015). La universidad latinoamericana en el siglo xx: una aproximación. *Universidades*, 65, 59-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213006>
- Rivas, M. (2014). La Transición Española: la historia de un éxito colectivo. *Revista Aequitas*, 4, 351-387. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4810067>
- Rodríguez, A. N. Grupo de Investigación Sujeto y Acciones Colectivas (2008). *Acciones colectivas y constitución de sujetos sociales y políticos*. Universidad del Valle.
- Rosbaco, I. (2007). Marginalización y procesos de desubjetivación. *Publicación del CIFYH*, 5(4), 11-28. http://clinicadelosocial.weebly.com/uploads/6/6/9/1/6691816/4._marginalizacion.pdf

- Sánchez, M. V. (1994). *Las enseñanzas de Trabajo Social en España: 1932- 1983. Estudio socio-educativo*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Sánchez, R. (2019). *Universidad y Política. De la Reforma de Córdoba a mayo del 68*. Universidad Libre.
- Seid, G. (2021). Trayectorias de clase social: claridad, sombra y penumbra. *RIHUMSO*. 20(10), 107-133. <https://doi.org/10.54789/rihumso.21.10.20.6>
- Sosa, L. (2018). La protesta estudiantil en la Universidad del Valle entre 1968-1971 y 2007-2011. Una lectura comparada. *FORUM. Revista Departamento de Ciencia Política*, 13, 33-74. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n13.69625>
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze, *Revista de Estudios Sociales*, 43, 36-49. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/7096>
- Torres, P. L., Rincón, M. T., Giraldo, C. L., Ospina, A. M., Maldonado, M. C., Estrada, V. M., Castro, A., Echeverry, M. L., Rodríguez, A. N., y Carvajal, A. (2005). *Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2003*. Universidad del Valle.
- Travi, B. (2008). La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento crítico en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional. *Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición digital*, 51. <https://www.margen.org/suscri/margen51/travi.html>
- Travi, B. (2014). Investigación histórica e identidad en Trabajo Social. Implicaciones para la formación y construcción de la identidad profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 19, 17-56. <https://doi.org/10.25100/prts.voi19.965>
- Thyberg, C. T. (2023). Preparing Social Workers for AntiOppressive Practice: Evaluating the Role of Critical Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 59(2), 407-422. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2119060>
- Vásquez-Tenorio, L. (2020). Sujeto, subjetividad y subjetivación: una mirada a las investigaciones sobre identidad(es) en jóvenes en contexto latinoamericano. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 151-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979777>
- Vázquez, G. F. (2021). *Como hacer cosas con Foucault. Instrucciones de uso. Filosofía y Sociedad*. Dado Ediciones.
- Vidal, M. (2019). *Trabajo Social y Movimientos Sociales: análisis del proceso de subjetivación política*. En C. Mamblona y J. Matusevicius (Comps.), *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en America Latina* (pp. 199-224). Puka Editora. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000119.pdf>

Vidal, P., y Cea, J. (2019). La actualidad de la lucha de clases en Chile. Una aproximación desde las luchas de movimientos sociales. En C. Mamblona y J. Matusevicius (Comps.), *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina* (pp. 57-79). Puka Editora. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000119.pdf>

[248]



ENTREVISTAS



► Obra: Cotidiana
Autora: Lauren YS
Ubicación: Asian American Cultural Center, Estados Unidos

Vislumbrando la gestión gremial significativa del Trabajo Social en el Sur Global.

Entrevista al profesor Juan Manuel Latorre Carvajal



El profesor Juan Manuel Latorre Carvajal nació en la zona rural del municipio de Pamplona, Norte de Santander. Es trabajador social, egresado de la Universidad Industrial de Santander (UIS) (1967-1971), y magíster en Estudios de Población por la Pontificia Universidad Javeriana (1984-1986). Su labor como docente e investigador, que se extiende por más de 53 años, fue reconocida en 1991 con el Premio Eloy Valenzuela —otorgado por la UIS— a la mejor investigación en Ciencias Sociales.

A lo largo de su carrera ha ocupado cargos en los sectores público y privado. Fue secretario de Educación de Bucaramanga (1993-1994), secretario de Educación de Santander (1996-1997) y gobernador encargado del departamento de Santander por periodos cortos (1997). En la UIS se desempeñó como jefe del Departamento de Ciencias Sociales, coordinador de la Escuela de Trabajo Social y director de la Dirección General de Regionalización de la UIS. A su vez, ha sido profesor y coordinador en instituciones como la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad de los Andes, la Universidad Santo Tomás y la Universidad Cooperativa de Colombia.

De igual modo, ha sido miembro activo de organismos como la Federación Colombiana de Trabajadores Sociales (FECTS) (1988-1992), de la cual fue presidente (1990-1992), la Asociación de Trabajadores Sociales de Santander (ATSSAN) (1989-1990), la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS) (1983-1986), la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS) —en la que fue representante andino—, el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) —en donde ejerció como presidente— y

la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) —ocupando el cargo de vicepresidente para América Latina— (1998-2002).

Entre sus principales temas de reflexión e interés se destacan la teoría y la praxis en Trabajo Social; la organización y la acción gremial profesional; la participación social; la praxis comunitaria; la calidad en la formación profesional; la intervención social, los derechos, la participación y la práctica profesional; el pensamiento de Gramsci y el Trabajo Social. Ha liderado investigaciones sobre desplazamiento forzado, condiciones laborales en el sector informal y seguridad social.

Su compromiso con la transformación social y la educación lo han convertido en una figura influyente en la implementación de políticas públicas y en la formación de nuevas generaciones de trabajadores sociales en Colombia.

En esta oportunidad el profesor Juan Manuel Latorre Carvajal, la profesora Maira Judith Contreras Santos y el profesor Borja Castro Serrano sostienen una conversación acerca de los desafíos pedagógicos, al igual que de la necesaria y constante reconceptualización del Trabajo Social que cuestiona la academia, así como las vigentes condiciones adversas que rodean a la sociedad y a la naturaleza.

Juan Manuel Latorre Carvajal (JMLC): bueno, quiero expresar mi profundo agradecimiento a la profesora Maira por haberme tenido en cuenta para esta entrevista. En verdad, valoro muchísimo el trabajo que usted ha venido desarrollando desde hace tiempo, incluso desde cuando fue nuestra estudiante en la Escuela de Trabajo Social y, ahora, como docente de la Universidad Nacional de Colombia. Usted ha construido un recorrido profesional de altísimo nivel, con múltiples responsabilidades. Soy testigo de sus obras, de sus emprendimientos, de su trabajo comprometido, y creo que ha dejado una impronta muy importante en la profesión, en la formación académica en Trabajo Social y, por supuesto, en las instituciones en las que ha trabajado, especialmente en la Universidad Nacional de Colombia.

Al profesor Borja también quiero agradecerle su deferencia al acompañarnos y estar con nosotros como editor invitado en este número de la revista Trabajo Social. Es un placer conocerlo. He tenido referencias

de su nombre a través de publicaciones en las que están inscritos algunos de sus valiosos aportes intelectuales.

Así que bienvenidos a este espacio. Muchísimas gracias, y espero de corazón que todo salga muy bien.

[252]

Borja Castro Serrano (BCS): agradezco compartir este espacio con el profesor Juan Manuel puesto que escucho y aprendo de su trayectoria, sobre todo porque pienso que Chile, aunque cuenta con apertura económica, no está tan abierto al contacto con otras partes del mundo. Entonces, profesor Juan Manuel, sus aportes son muy interesantes en un contexto de plena debacle mundial que, sin ser pesimista, me invita a preguntarle: ¿cómo el contexto geopolítico afecta o nutre al Trabajo Social y a otras disciplinas de las Ciencias Sociales?

JMLC: creo que debemos movernos entre el pesimismo y la esperanza, sin dejarnos atrapar por el pesimismo. Esta actitud responde a las dinámicas sociales y geopolíticas actuales, marcadas por el surgimiento del neofascismo y la persistencia de un sistema económico-político que agrava las condiciones de desigualdad causadas por la acumulación capitalista y la pérdida del valor y del respeto por la vida humana y natural. Entonces, hablamos de una crisis civilizatoria, un momento que sirve de punto de partida para reflexionar acerca de qué podemos hacer quienes participamos de una ideología diferente, es decir, desde la ideología de la preservación humana, con condiciones de vida dignas.

En ese contexto, las Ciencias Humanas y Sociales corren peligro ante, por ejemplo, las políticas regresivas de Donald Trump o las políticas de desfinanciamiento de la educación universitaria que generan debilitamiento de la investigación. Entonces, las Ciencias Humanas, aunque afectadas por el modelo moderno occidental dominante, son fundamentales para promover el pensamiento crítico. Pese a este pesimismo, el escenario nos invita mantener la esperanza, a confiar en que la sociedad civil organizada pueda transformar la conciencia colectiva y promover acciones que defiendan la vida en libertad frente a las lógicas del sistema económico capitalista.

Maira Judith Contreras Santos (MJCS): en ese contexto general, ¿es gratuita la desvalorización de la educación superior pública? ¿Cómo se podría interpretar esa desvalorización? ¿Cómo se ubican los movi-

mientos en defensa de la educación superior pública ante la paulatina desvalorización de esta?

BCS: También suscribo lo expresado por el profesor Juan Manuel, pues lo más complejo hoy es, justamente, el binomio pesimismo-esperanza, un binomio que, para Freire, es opresión-esperanza o, en Trabajo Social, puede ser normalización-transformación. En este contexto, la universidad se halla en un momento reactivo ante las condiciones geopolíticas expresadas, por ejemplo, en Chile donde se presentan dos movimientos de extrema derecha en las elecciones recientes. Este hecho representa la punta del *iceberg* de un fenómeno más amplio o de cómo los pueblos, con una postura spinozista, terminan ahogados por una “servidumbre voluntaria”, como ha ocurrido en los procesos electorales que llevaron al poder a Trump, Javier Milei o Nayib Bukele.

[253]

Frente a este contexto, resulta imprescindible plantear preguntas como quiénes formamos y nos desempeñamos en la academia; quiénes intervienen desde los Estados en los programas sociales y en las labores que asumen lxs trabajadores sociales que nosotros mismos formamos. Por ello, profesor Juan Manuel, quisiera saber ¿cómo visualiza usted el complejo campo de formación en trabajo social?

JMLC: Estaba recordando lo que ha sido mi recorrido por las aulas universitarias, siempre adscrito a la Escuela de Trabajo Social. Tengo setenta y siete años y, al pensar en mis estudios —que entonces se denominaban “servicio social”—, recuerdo las dificultades que enfrenté para ingresar a una disciplina ofrecida exclusivamente para mujeres. Junto con dos compañeros, logramos convencer a las autoridades universitarias de que los hombres no debíamos ser excluidos de la formación en Servicio Social. Una vez dentro de la escuela, me encontré con un *currículum* completamente fundado en el positivismo, influenciado por el pensamiento europeo y norteamericano. La profundización teórica era mínima, apenas una introducción a conceptos sueltos que se anotaban, memorizaban y recitaban para aprobar materias. No existía una preocupación por el análisis societario ni por los procesos de transformación social, y mucho menos por vincular la profesión a dichos procesos.

Se hablaba de solucionar problemas, principalmente de índole individual. Por eso, se acentuaba la formación en psicología y antropología

cultural, mientras que disciplinas como la sociología, la ciencia política o la filosofía apenas se abordaban. Esto reflejaba una escuela diseñada para mantener el *statu quo*, bajo la idea de que los problemas son generados por los individuos y que la solución era adaptarlos a un orden social que algunos percibíamos como desigual e injusto. Como respuesta a esto, surgió el movimiento de *reconceptualización*, que propuso otro tejido epistemológico para fundamentar al Trabajo Social, en lo referente a la formación profesional y a su finalidad transformadora.

Sabemos que la reconceptualización se originó en los países del Sur —Brasil, Chile, Argentina, Uruguay y, en menor medida, en Perú—. A su vez, influyó en la configuración del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS). En la UIS, este movimiento ingresó a la Escuela a través de estudiantes que buscábamos establecer una relación con lo político, con la esperanza de transformación social. Esto implicó la necesidad de un cambio curricular total, que gestara un salto de la formación estructural, funcionalista y positivista a la formación materialista, histórica y dialéctica. Se trataba de un movimiento que, desde diferentes vertientes, buscaba instaurar procesos influidos por la teoría marxista. Cabe reconocer que esta no fue la única corriente presente, sino que coexistieron diversas ideologías y formas de pensamiento, aunque todas ellas de concepción sociotransformadora.

Ciertamente, todas compartían la intención de vincular el Trabajo Social con los procesos de transformación social. A partir de ello, la escuela empezó a implementar cambios que posibilitaron la inclusión de materias como Ciencia Jurídica, Filosofía e Historia Social. En 1961, dichos cambios generaron una fuerte persecución del andamiaje académico-administrativo, la cual, en 1973, derivó en una “purga” al interior de la Escuela, estrechamente ligada al contexto del movimiento social universitario, entonces muy activo en la UIS. Aquí cabe recordar cómo en esta universidad se han promovido movimientos estudiantiles en defensa de la educación pública, que en algunos casos fueron asociados a procesos insurgentes como el nacimiento del Ejército de Liberación Nacional (ELN).

Además, existía la Asociación Universitaria de Santander (AUDESA) que era la organización estudiantil más fuerte del momento, conformada por Jaime Arenas, quien fue un promotor de ese movimiento

guerrillero en el ámbito urbano. Estas incidencias provocaron que, por ejemplo, yo fuera destituido de la UIS, ya que me consideraban un subversivo vinculado a un movimiento latinoamericano que, supuestamente, buscaba destruir la sociedad y formar guerrilleros. Esto produjo la salida de más de treinta y dos estudiantes de la Escuela de Trabajo Social. Luego de año y medio, regresé a la Universidad, pues el Consejo Superior de la UIS, tras un extenso proceso investigativo, determinó que mi expulsión se impuso por razones de orden político. Retorné a la Universidad en 1975 e intenté retomar la concepción transformadora del Trabajo Social que habíamos defendido. Este ha sido mi quehacer hasta el presente pues considero que las universidades, en su actual modelo, continúan siendo conservadoras, fundadas en cánones positivistas y guiados por lineamientos internacionales que responden a lógicas de colonización.

[255]

Entonces, nos encontramos en un escenario donde son pocas las mentalidades que pugnan por un tipo diferente de educación, con contenidos y formación que permitan forjar profesionales con compromiso transformador. Por ello, creo firmemente que, desde la enseñanza, desde la educación, desde la transferencia y distribución crítica de conocimientos, es posible formar mentes diferentes. No profesionales que busquen un salario o que entiendan su profesión como una serie de técnicas operativas, sino trabajadores sociales conscientes del poder transformador de su quehacer. En este sentido, como docentes y sujetos políticos, tenemos incidencia en esos cambios y en los procesos de reconfiguración que apuntan a robustecer la subjetividad colectiva transformadora que, sin ser homogénea, reconozca y valore la diversidad social.

BCS: Quiero hacerle una doble pregunta acerca de lo que señalas. Por un lado, una veta histórica de la reconceptualización, porque soy muy amante de Marx, no necesariamente del marxismo, y además tengo lecturas de los postestructuralistas, cuya mirada es bastante *sui generis*; entonces, lo que quiero decir respecto al movimiento de la reconceptualización, al que le tengo cierta distancia crítica, es que siempre compartió escenario con otras posturas. En ese sentido, ¿cómo viviste esa época, qué posturas corrían? Por otro lado, si estamos de acuerdo en que las universidades, como instituciones, son máquinas neoliberales que, de

[256]

una u otra forma, siguen siendo conservadoras, y que, por mucho que Harvard hoy le esté dando batalla a Trump, deben librar sus propias batallas; entonces, si pensamos en clave de prácticas menores, al estilo guattariano-deleuziano, ¿será este tipo de prácticas las que nos pueden oxigenar en un momento de ahogo total? Por ejemplo, el quehacer formador de pedagogos como Freire, como Fernand Deligny.

MJCS: o el quehacer de nosotrxs mismxs... Lxs trabajadores sociales hemos intervenido, pero no hemos conceptualizado tanto como deberíamos. Incluso, otrxs publicaron nuestros procesos y son referentes latinoamericanos que terminaron o vienen invisibilizándonos. Esto evidencia una obligación pendiente con el Trabajo Social y, por esta senda, con sociedades y prácticas a distintas escalas.

JMLC: sobre el tema de la reconceptualización podría decir mucho. Estoy evocando mi acercamiento al movimiento y las limitantes comunicacionales que presentó, pues vale recordar que, en la década de 1970, no contábamos con los medios que hoy posibilitan los encuentros. Contábamos, por ejemplo, con la carta escrita a máquina, el telegrama, la llamada telefónica. Teníamos muchas restricciones como la escasa difusión de los conocimientos en revistas académicas. Conseguir un libro era costoso. Sin embargo, hubo posibilidades. Me conecté, en parte, al movimiento captando lo que venía de Sudamérica. Lo compartíamos con compañerxs y la audiencia fue creciendo poco a poco. Esto nos animaba a pensar que era posible aspirar a cambiar la formación profesional para contribuir en la transformación social estructural.

Lamentablemente, esa emotividad, digámoslo así, de conectarnos a ese movimiento, sumada a la emotividad juvenil, quizás nos condujo a una comprensión limitada de Marx. Por otro lado, nos conectamos con la idea de que la sociedad colombiana debía transformarse del capitalismo al socialismo o al comunismo, basándonos en conceptos como *modos de producción y formaciones sociales* derivados de la lectura marxista. Pero el problema fue que, para nosotros, el socialismo-comunismo estaba representado por la sociedad soviética o la china, y la estrategia era cubana. Entonces comenzó una mezcla muy complicada, y nos preguntábamos: ¿nosotros qué hacemos ahí? ¿Qué podemos hacer y cómo hacerlo? Pensamos que nuestro papel era

insertarnos en el proletariado, acompañar a la clase trabajadora sin comprender del todo los alcances del concepto “proletariado” como clase trabajadora explotada, dominada y oprimida. A todo esto, unimos unos supuestos deseos de transformación social, junto con la idea de un mundo popular en el que, supuestamente, existían proyectos de transformación social.

[257]

Todo esto se convirtió, como decimos aquí en Colombia, en un “san-cocho de ideas”, un revuelto de ideas que terminó llevándonos a pensar que nuestro trabajo era estrictamente militante y políticamente adscrito a una ideología de transformación hacia el socialismo o el comunismo. En ese contexto, nos concebíamos casi como líderes con una apuesta mesiánica. Más adelante ingresó la noción de “agente de cambio”, una idea promovida desde Norteamérica que proponía el trabajo comunitario como impronta del Trabajo Social en América Latina. Así, comenzamos a pensarnos como transformadores de la sociedad, lo que resultó ser un gran equivoco, una resignificación del Trabajo Social que dejó huellas profundas. La reconceptualización removió los cimientos de una profesión estructurada en países ajenos a América Latina, y esa remoción nos impulsó a considerar otras alternativas y posibilidades profesionales.

Caímos en confusiones y equívocos, promovidos por algunos reconceptualizadores que creyeron que nuestro oficio se limitaba a la militancia política. Sin embargo, una cosa es la militancia política y otra nuestra profesión, que, si bien tiene una fuerte dimensión política en su praxeológica, no se reduce a un ejercicio partidista. Entonces, modificamos incluso el mensaje freireano: transformamos la educación y el trabajo con sectores populares en una suerte de adoctrinamiento que desconocía la realidad concreta de las personas involucradas. Ese fue un equívoco enorme. Ahora, ¿qué nos ayudó a comenzar a salir del equívoco? Nuestra relación con Orlando Fals Borda, María Cristina Salazar, Clara María García y Flor Prieto de Suárez, todas figuras vinculadas a la Universidad Nacional de Colombia.

Ese trabajo que realizó Orlando Fals Borda inicialmente denominado “investigación militante”, “investigación y acción social”, dio paso a lo que se consolidó como investigación, acción participativa (IAP). Los planteamientos que ellos desarrollaban fueron fundamentales, pues, en

[258]

medio de la confusión que teníamos sobre cómo ser transformadores, llegamos a un punto ciego. Fue entonces cuando empezamos a preguntarnos ¿cuáles son las metodologías con las que podemos trabajar? En ese momento, la IAP comenzó a surgir para nosotros como una metodología asimilable en el Trabajo Social para adelantar un trabajo comunitario diferente a ese trabajo comunitario desarrollista, que servía al progreso y al desarrollo capitalista.

Ese trabajo comunitario norteamericano implicaba desempeñar un papel de intelectuales que buscaba cambiar la mentalidad de campesinos, trabajadores urbanos, etc., al servicio de los procesos de industrialización incipiente y de mecanización de la agricultura. Y ese no era nuestro objetivo, porque pensábamos que respondía a un modelo impuesto por el capitalismo internacional que, bajo el argumento de que éramos países subdesarrollados, pretendía llevarnos a ser esa sociedad del desarrollo y del consumo en masa que plantea W. W. Rostow. En este sentido, la IAP nos permitió entender un poco mejor qué podía hacer el Trabajo Social en cuanto su compromiso con procesos de transformación social.

Todo eso fue acompañado por la lectura de Freire, que para nosotros constituyó un asunto crucial en nuestros planteamientos investigativos y pedagógicos. Por ejemplo, con la *investigación temática*: un instrumento para la alfabetización de adultos guiado por una crítica radical que cuestionaba las raíces de la problemática social. Entonces, aunque tengo muchas críticas a lo que se hizo en el movimiento de reconceptualización, reconozco la remoción que produjo en los cimientos de un Trabajo Social anquilosado, funcionalista y adscrito a los intereses de la hegemonía dominante. Por lo tanto, valoro y resignifico el trabajo de quienes, supe por mi experiencia con ALAETS y CELATS, expusieron sus vidas en condiciones dictatoriales sumamente feroces, muchos de ellos exiliados o asesinados por intentar dejarnos posibilidades de quehaceres profesionales distintos al que se ejercía en ese momento.

En segundo lugar, respecto al tema de las prácticas —eso que tú llamas “prácticas menores”, profesor Borja—, propongo que abandonemos la idea de las grandes transformaciones futuras y dejemos de pensarnos como los sujetos que tienen todo para implementarlas. Esto fue un equívoco, pues ninguna profesión transforma la realidad social por

sí sola y en su conjunto. Las transformaciones sociales las realizan las poblaciones organizadas y movilizadas en torno a objetivos específicos de cambio. De eso estoy convencido, aunque puedo estar equivocado. ¿Qué puede hacer la profesión? Debe entenderse como un actuar fundamentado epistemológica y teóricamente, situado y contextualizado; esto no significa reducido exclusivamente a lo micro, como a veces se interpreta, ni desconectado de la totalidad social. Así lo comprendo yo, y es desde ahí que cobra sentido ese concepto tan discutido de la intervención social.

[259]

Nuestra intervención debe ser una intervención fundamentada y situada en un lugar específico, con un colectivo poblacional determinado. Es ahí donde, a mi juicio, reside el aporte práctico de la profesión, más allá del aporte que podamos brindar a la formación de profesionales. Considero que está ligado a pensar nuestro trabajo como la siembra de semillas en terrenos pequeños, que ayudamos a abonar con los insumos provenientes de las mismas poblaciones que enfrentan determinado tipo de problemáticas o consecuencias de la cuestión social. De otra manera, se trata de imaginar políticas públicas que contemplen las problemáticas sociales reales de los colectivos poblacionales, y no solamente los intereses corporativistas o gremiales que conforman la hegemonía política económica. Eso es lo que pienso que podemos hacer.

MJCS: hemos sostenido discusiones sobre esos temas con quienes, por ejemplo, están celebrando los 100 años del natalicio de Orlando Fals Borda. Reconocemos a Fals Borda, no como un iluminado, sino como una persona que recopiló y procesó aportes de comunidades vulneradas y campos (in)disciplinarios, entre ellos del Trabajo Social, e igualmente de mujeres como María Cristina Salazar. De manera semejante, nos acercamos a Freire. Hoy es justo registrar los aportes de esxs sujetos colectivos y de tales dominios a las gestaciones de métodos como la investigación acción participativa o la educación popular. En mi criterio, aún existen contribuciones por estudiar. De otro lado, en confluencia con las prácticas menores, con Fals Borda o con Freire, unx todavía se pregunta cómo esos planteamientos locales resuenan en incontables territorios y qué acciones se podrían retomar o impulsar en el Trabajo Social para proseguir con estos avances.

[260]

BCS: yo quiero agregar a lo que dice la profesora Maira, incorporando el contexto chileno respecto a la presencia de autores como Fals Borda o Freire en el contexto latinoamericano. En Chile contamos con filósofos de gran relevancia; sin embargo, fueron las mujeres del Trabajo Social quienes, durante la dictadura —cuando se cerró la Universidad de Chile y la Escuela de Trabajo Social entre 1973 y 1975, y que recién se reabrió luego de 40 años—, asumieron la tarea de registrar los relatos de personas torturadas. En ese sentido, existe una reivindicación escritural que se relaciona con la reescritura misma de la intervención del Trabajo Social. El trabajo que hacía Vicente Paula Faleiros también fue clave al mostrar la articulación entre Trabajo Social y las instituciones, y al destacar la potencia del movimiento de reconceptualización. Como bien señaló el profesor Juan Manuel, la Escuela de Trabajo Social estuvo históricamente conformada en gran parte por mujeres. Los escritos de las trabajadoras —las visitadoras sociales de los años 30 en Chile— dan cuenta de una profesión feminizada, que ha sido poco visibilizada. Por eso, quiero resaltar la importancia de las revistas, plataformas escriturales que permiten reivindicar la profesión y mostrar las particularidades de contextos situados, como el chileno durante la dictadura o el contexto colombiano con fenómenos sociales como las guerrillas. Cada uno configura campos de análisis distintos.

JMLC: profesor Borja, usted me hizo recordar momentos en los que tuve algún tipo de contacto histórico con colegas chilenas. Estaba tratando, hace un momento, de evocar y visualizar aquí en la biblioteca una revista que conocí, escrita en la clandestinidad pero apoyada por la Vicaría de la Solidaridad, un colectivo de sacerdotes que colaboraba con las causas antidictaduras y que, de alguna manera, protegía procesos sociales de defensa de los derechos humanos en las colectividades del pueblo chileno. Me llamó poderosamente la atención ver que esa revista contenía artículos contestatarios y bien fundamentados, pero que no fue visibilizado en su momento debido a la situación política en Chile y, también, porque estaba íntegramente escrito por mujeres. Tuve la oportunidad de conocer en un evento a la persona encargada de su edición —no recuerdo ahora el título de la revista, pero la tengo aquí en mi biblioteca y la considero un tesoro—, que muestra con claridad

lo que estaba ocurriendo en Chile, el papel del Trabajo Social y la incidencia de las mujeres desde la clandestinidad.

Ahora, en la línea de lo que plantea Maira, quisiera reaccionar diciendo que yo no considero a Fals Borda un iluminado. Para mí, es un intelectual que rompió con elementos fundamentales de su formación y filiación religiosa para aportar a las posibilidades de transformación de la sociedad colombiana. Lo veo como una fuente más de conocimiento que nos aportó herramientas para destrabar nuestro quehacer a partir de la IAP. Cabe señalar que mencioné en dos oportunidades a María Cristina Salazar, porque ella jugó un papel fundamental, al igual que otras mujeres como Virginia Gutiérrez de Pineda, quienes, desde distintos campos, contribuyeron significativamente, pero fueron poco reconocidas debido a las relaciones patriarcales, a una división social del trabajo que las clasifica en el ámbito doméstico. Me formé y he trabajado entre mujeres, y reconozco su importancia. De hecho, muchas experiencias están sustentadas en la vida misma de las mujeres, en condiciones de dominación, de explotación, etc. Por eso, rescato a figuras como Clara María, Juanita, Yolanda Puyana, María Himelda, entre otras, quienes hacen parte de la Universidad Nacional de Colombia y, en toda América Latina, han sido clave en el desarrollo de una crítica profunda al tema colonial.

[261]

MJCS: Sí, hombres y mujeres académicxs que aprenden de las comunidades de base. Verbigracia, de las iniciativas sociales de la acción comunal o de las madres comunitarias que, posteriormente, fueron institucionalizadas o analizadas por académicxs. Además, ese tipo de ejercicios, no solo reivindica a las mujeres, sino también a los sectores más vulnerados de nuestras sociedades. En este trasegar, aún tenemos asuntos inconclusos. Por ejemplo, los legados en torno a los referentes de la relación naturaleza-sociedad que todavía no reivindicamos de nuestros predecesores. Agregaría que, a veces, planteamos temas “innovadores” olvidando reconocer contribuciones ancestrales, entre ellos los asuntos referidos a las Epistemologías del Sur que, si bien parecen inéditas porque son de reciente “etiqueta”, nacieron hace siglos en estas latitudes. Con esto quiero problematizar la (des-re)ubicación de la academia en esta región, sus funciones y las miradas, conservadoras o no, que conlleva para (des)legitimar modelos de sociedad, estado o mercado

en detrimento de otros. Pero también para pensar la universidad como un espacio en el cual germinan semillas que trascienden esos modelos. En este sentido, ¿cómo observa esos movimientos por la educación superior y al Trabajo Social?

[262]

JMLC: creo que no me equivoco si digo que, cada uno de los que ingresamos a la universidad como estudiantes y, seguramente luego como profesores, fuimos o somos mundos distintos que convivieron dentro de la institución; una diversidad de mundos en la universidad, es decir, seres corpóreos productos de una historia, cuya mentalidad puede ser funcional para el sistema universitario, pero que también puede estar ubicada en un mundo externo que la universidad no conoce. Eso es algo que lamento de la institución académica, que se encuentre en una urna de cristal, separada de las problemáticas externas en las que se dan las dinámicas universitarias.

Entonces, no es que la institucionalidad haya permitido el ingreso de otras epistemologías, otras formas de pensar, de hacer conocimiento, de ser, de estar, de vivir en este mundo, sino que esas nuevas ideas o formas han entrado a través de lxs docentes, de su historia, de su formación sociohistórica, y eso incide en las discusiones, en las conversaciones, en los análisis en clase, en los planteamientos de investigación. De ahí que resulte necesaria una popularización de la vida académica, con el fin de acercarla a ese contexto social en que se inscribe. La universidad, muchas veces, en lugar de abrir la puerta a las expresiones indígenas, campesinas, de diversidad sexual, les cierra posibilidades. Un ejemplo es que, en la década de 1980, nos animamos a montar en Colombia un seminario latinoamericano de Trabajo Social junto al CELATS, en el que hice parte del comité académico-administrativo del equipo de educación continua. Mi labor consistía en trabajar dos ámbitos: la sistematización de experiencias y el análisis de la práctica profesional en diferentes partes de América Latina. En estas sesiones, realizamos talleres con profesionales del Trabajo Social, por áreas de intervención. En la Universidad de Antioquia comenzamos la discusión sobre cómo montar un evento en el que, comúnmente, primaban las conferencias magistrales, conferencias temáticas y mesas de trabajo acerca de los movimientos sociales y educación popular. Sin embargo, en lugar de bus-

car un experto en movimientos sociales, propuse invitar a alguien que hiciera parte del movimiento.

¿Por qué necesariamente tiene que ser el profesor o la profesora quien sabe de diversidad sexual? Me encontré con una barrera enorme que revela lo que realmente es la universidad: una cápsula llena de pensadores que detentan en su poder el conocimiento con el que, se supone, vamos a transformar o conservar la sociedad. Al final, logramos en un pequeño movimiento interno en el que conciliamos la presencia de un profesor o profesora junto con un líder o lideresa que representara cada movimiento: una solución salomónica. Pero lo que quiero señalar es que este caso es un ejemplo de cómo el conocimiento popular, el conocimiento común, no tiene cabida en la mayoría de nuestras universidades. Y nos resistimos a ello. Surge, entonces, la pregunta: ¿con qué conocimiento acompañamos los procesos de transformación social? ¿Desde la “experticia”? ¿Desde el academicismo cooptado por el modelo colonizador? Y lo digo desde mi propia experiencia: lo que estudié estaba plagado de autores y pensadores europeos. Parecía que los textos de América Latina no existían; que en América Latina no había pensadores y, menos aún, personas que escribieran sobre la realidad latinoamericana.

[263]

Resalto esto porque está directamente vinculado con nuestro quehacer universitario. Muchas veces, por ejemplo, los investigadores ocultan sus intereses investigativos, las razones que dan origen a sus preguntas de investigación. Esa reflexión me llevó a apartarme de la investigación, incluso después de haber recibido el premio Eloy Valenzuela a la mejor investigación realizada en la Facultad de Ciencias Humanas. Esta investigación fue una IAP que dio origen a una organización de trabajo asociado que funcionó durante 37 años. Nació a partir de la miseria que afrontaban colectivos de pobladores urbanos, llamados en ese momento “marginados”; hoy los llamaría excluidos. Junto con cinco estudiantes de Trabajo Social, fuimos al corazón de esa realidad extrema, en la que vivían en condiciones indignas 186 personas dedicadas a la recolección de reciclables en el basurero municipal. Quienes participaron contribuyeron también a la escritura de la investigación.

Con el tiempo comprendí que aprobar proyectos de ese tipo era muy difícil, porque implicaban una parálisis del academicismo al adentrarse en lo popular. Descubrí que la investigación estaba al servicio de *ran-*

kings y escalafones, vaciando el sentido original de pensar la investigación como una herramienta al servicio de la sociedad.

[264]

Muchas veces, el conocimiento queda engavetado y al servicio de una pequeña élite que, a su vez, lo comercializa. Esa distorsión de la práctica investigativa constituye otra de mis críticas al sistema universitario, ya que convierte todo en un formalismo que desvirtúa los fines del conocimiento. Al no estar al servicio de la sociedad, muchas veces ese conocimiento no se lee, nadie lo consulta. Otra crítica es que en las universidades carecemos de organizaciones fuertes. En la UIS, por ejemplo, tenemos la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), que posee conexiones a nivel nacional y tiene como bandera la defensa de la universidad pública, la mejora de la calidad educativa, el acceso de las clases populares a la educación, es decir, una apuesta por la equidad y gratuidad para el acceso a la educación. Pero si uno observa, la base social de ASPU es mínima: los profesores no se quieren asociar ni afiliar. Desde ese punto de vista, ¿cómo pensar en una defensa de la educación pública desde la universidad?

Para ello, habría que hacer un trabajo con las subjetividades, transformar el chip del sentido común y colocar a las personas frente a la posibilidad de consolidar sus organizaciones. Pero esto exige trabajar el enamoramiento del sujeto hacia estos temas. No puede tratarse solo de verborrea ni de discursos vacíos; debe expresarse en las realidades concretas que vive el profesorado y, a partir de ahí, motivar un compromiso político en defensa de aquello que ejercemos: la educación y, en particular, la educación pública. Lo veo un tanto difícil. La base social es reducida, el nivel de participación es bajo, y en esto ha influido profundamente el modelo neoliberal, el individualismo. Nos cuesta trabajo participar.

MJCS: pero, Juan Manuel, específicamente en Trabajo Social, ¿qué nos podría decir al respecto? ¿Qué sucede en términos de organización gremial?

JMLC: vivimos una crisis de participación, y no me cabe duda de que tiene que ver con la ideología que portamos y con la incoherencia entre el pensar, el decir y el hacer. En Trabajo Social eso es muy claro. Yo lo he vivido en la universidad; muchas veces, al ponerlo en discusión, terminamos en confrontaciones personales muy graves, críticas y no me gusta cuando estas discusiones se personalizan. Por ejemplo,

si unx siempre está señalando y enseñando la importancia de la participación social a sus estudiantes, pero no participa en nada, muestra gran incoherencia. O si solo participa en aquello que está directamente alineado con sus intereses individuales o familiares, y el resto no le importa, no está realmente aportando a la transformación social. Así que ¿cuál es el compromiso político que tenemos entre nosotros?, ¿participamos al menos en una junta de padres de familia en la escuela donde estudian nuestros hijos? ¿Participamos en el colectivo que administra el edificio de apartamentos donde yo vivo? No, no participamos. Entonces, hay una crisis de participación y debemos resolverla de alguna manera; por ejemplo, mediante el debate público, utilizando medios de comunicación, de estímulo, de motivación. No hay otra forma.

[265]

En el Trabajo Social existen personas muy comprometidas, pero también he encontrado profesionales que son una contradicción completa. Por lo tanto, tenemos que recuperar la coherencia, sentirnos sujetos históricos, a partir del autoanálisis cuestionarnos con preguntas como: ¿quién soy?, ¿cómo pienso?, ¿cómo actúo?, ¿qué coherencia hay entre lo que pienso y lo que hago? Si no nos autoanalizamos, es muy complejo pensar en cambios de mentalidad y en transformaciones de actitud frente a la vida. Eso es algo que muchas veces olvidamos en la intervención social: que trabajamos con sujetos diversos, en quienes la subjetividad es fundamental y no solo con realidades del mundo material. Eso debemos tenerlo claro, porque seguiremos promoviendo una intervención social institucionalizada. Considero que, hoy más que nunca, debemos pensar en formas distintas de intervención que contribuyan a instituir realidades nuevas, partiendo de las particularidades, de las subjetividades, en contexto.

BCS: sin duda, creo que hoy en día también somos parte del engranaje de la máquina que es la universidad. En la batalla por el campo de la subjetividad, me parece que estamos viviendo una derrota porque estamos justamente detrás de ciertos criterios de productividad; estamos buscando el *paper* mejor posicionado para escalar en nuestra propia “jerarquización académica”. Hace unos meses me entrevistaron para un proyecto de investigación sobre capitalismo académico en investigadores entre los 40 y los 50 años. De ahí, recordé ese libro magnífico

[266]

que escribió Suely Rolnik, la brasilera, junto con Félix Guattari, en los recorridos por Brasil. En ese texto señalan que el proceso de la subjetivación sería más importante que la lucha por el petróleo y la lucha por la energía. Y eso lo escribieron, aproximadamente, en la década de 1980. Hoy esa situación es aún más extrema y la lucha por la subjetividad parece perdida, pues la participación se reduce a una transacción, especialmente visible en los procesos electorales, y en las clases populares se ve aún más acentuada. En Chile, por ejemplo, pasamos del voto voluntario al voto obligatorio, dependiendo del periodo de gobierno. Por esto me interesa tanto el tema de las “prácticas menores”, que se vincula con lo que mencionas sobre la Investigación de Acción Participativa, tan importante para el Trabajo Social y la Psicología Comunitaria, con referentes como Ignacio Martín Baró y otros que estuvieron profundamente implicados en procesos comunitarios. Ha sido muy ilustrativo escucharte, Juan Manuel. Te agradezco sinceramente la conversación porque fuimos de lo global a lo micropolítico. Señalo que no tengo ningún afán de transformar nada porque me siento muy pequeño para eso.

MJCS: Considero que debemos analizar la relación de la intervención con la transformación, teniendo en cuenta el planteamiento de Juan Manuel, en el sentido de que dicha relación no es únicamente material. Aquí cabrían preguntas por la desobjetivación, la desnaturalización y el desanclaje en nuestros procesos. En concreto, podríamos cuestionarnos de qué maneras nuestras intervenciones tendrían que desentrañar aquellos fenómenos sociales instaurados con eficiencia por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. A mi juicio, este ámbito exige una labor rigurosa de un Trabajo Social proclive a fomentar discusiones acerca de lo que ustedes plantean como subjetivaciones, pero, además, amerita utilizar otras herramientas como, por ejemplo, los estudios de los discursos o los análisis de las representaciones sociales hasta comprender cómo se instalan y operan tales discursos y representaciones en la sociedad.

Con todo, esta conversación nos permite aclarar las relaciones del Trabajo Social con los movimientos por la educación superior pública. Resalto en Juan Manuel esa constante formación en conexión con su práctica, al igual que los modos en los cuales sus referentes son conjugados para potenciar procesos resignificadores del Trabajo Social.

JMLC: Muchísimas gracias Maira por sus palabras. Yo quisiera decir que no es dissociable el tema de la subjetividad con el tema de la representación social. He trabajado mucho en la intervención social a partir de los universos vocabulares y los sentidos que estos universos encierran. Es decir, los sentidos de las palabras y la terminología que utiliza la gente cuando se refiere a su vida, a su ser, a sus relaciones sociales, a su posición social. Por ahí comienza el escudriñamiento de la subjetividad. Esto permite observar caminos posibles para transformar aquello que esté cooptado en el sentido común por parte del discurso dominante. Es un tema que puede ser profundizado por el Trabajo social, pues la indagación sobre el sentido y el significado de las palabras revela los sentidos que cada persona construye. Lo anterior tiene lugar no solo en términos científicos de la teoría del lenguaje, sino pensando en la palabra cotidiana, como se da en el texto sobre Antonio Gramsci y el Trabajo Social publicado por la UIS. Esa discusión la hemos dado, por supuesto, de la experiencia en intervención que hemos tenido a lo largo de nuestra práctica profesional.

[267]

Otro elemento importante que aparece es el del concepto del “sentido común”. Trabajar con este tema implica una apuesta contrahegemónica a partir de experiencias situadas. Asimismo, la subjetividad se relaciona con la motivación y el enamoramiento, los afectos, las relaciones vinculares afectivas. Hay que hacer que los sujetos se enamoren de una propuesta que, aunque en principio parezca irrealizable, en el camino puede transformarse en algo realizable y dotado de sentido, por ejemplo, la asistencia. De este modo, hemos desarrollado procesos en los que los sujetos se transforman a partir de acciones de cambio que ellos mismos generan. Eso es lo que llamo intervención social. Entonces, ni la asistencia es separable de los avances en un proceso liberador y emancipador, ni la lectura o comprensión del discurso pueden desvincularse de las representaciones sociales y del lenguaje. Es lo que hemos experimentado en la práctica concreta de la intervención social.

MJCS: para cerrar, agradezco a Juan Manuel su participación en este diálogo. Ciertamente, maestro, sus palabras oxigenan el Trabajo Social.

Maira Judith Contreras Santos
Borja Castro Serrano

Aportes del trabajo social descolonial a la reconstrucción de la universidad pública, gratuita y popular en Mar del Plata, Argentina.

Entrevista a la profesora Paula Meschini



En esta entrevista accedemos a la trayectoria de la profesora Paula Meschini, docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su experiencia está marcada por la plena conciencia de que la educación es una herramienta para el cambio y que la investigación es un medio para la reivindicación del papel transformador y crítico del Trabajo Social. A lo largo de su carrera, ha sostenido una postura ético-política acerca de la descolonización del lenguaje y ha cuestionado las prácticas capitalistas y mercantilistas de la formación profesional. De igual manera, sus ideas, pesquisas y prácticas en dicha universidad están permeadas por constantes interpelaciones derivadas de posturas descoloniales y posestructuralistas, con miradas críticas a lo hegemónico, lo eurocéntrico y lo positivista, a favor de los sectores y de las comunidades invisibilizadas y periféricas, es decir, de la diversidad epistémica.

Borja Castro Serrano (BCS): Paula, quisiera agradecer tu participación en esta entrevista.

Maira Judith Contreras Santos (MJCS): desplegamos este diálogo interesadx en escucharle, profesora Paula, conocer de usted, sus obras, los contenidos de sus obras, los contextos (inter)nacionales de sus experiencias (in)disciplinarias y profesionales que inician con su formación en el pregrado o quizás antes, así como de las influencias, las aperturas, las búsquedas que ha promovido en las generaciones de trabajadorxs sociales con quienes ha interactuado.

Paula Meschini (PM): bueno, empiezo agradeciendo la invitación y mencionando que mi vínculo con la carrera, en especial con el Trabajo Social, forma parte de una construcción subjetiva y social a la vez.

Previo a mi ingreso a la carrera, que me llevó a distintas búsquedas, participaba en un grupo católico de jóvenes mientras era la dictadura cívico-militar. La democracia, los partidos políticos, la militancia política, entre otras cuestiones, estaban prohibidas. Sin embargo, siempre me inquietó lo social, lo político; me preocupaba la pobreza, no la entendía, ni a los pobres. Vengo de un sector medio, así que era una realidad ajena para mí, pero que me interpelaba, al igual que la injusticia.

[269]

Entonces, en este grupo católico organizamos la pastoral, con el propósito de ir a misionar a una villa de emergencia. Fue la primera vez, desde la reapertura democrática, que un grupo de jóvenes misionaba en sectores urbanos empobrecidos, ya que la mayoría solía misionar con pueblos ancestrales del norte y del sur de nuestro país. Nosotrxs dijimos “acá también hay pobres”, y esas personas eran migrantes internos —del norte o del sur de Argentina— que, como parte del proceso de desigualdad y exclusión económica del sistema capitalista en el que estamos inmersos, habían tenido que desplazarse y vivían en situaciones desventajosas.

El contacto con esa realidad me marcó profundamente y me llevó a buscar una carrera que me ayudara a entender lo que pasaba y ver qué podía hacer. Elegí el Servicio Social porque en nuestra universidad no había ninguna carrera vinculada a las Ciencias Sociales —ni Sociología, ni Ciencias Políticas, ni Antropología—; fue lo primero que se ofertó, y me llevó bastante tiempo poder desandar y entender que lo que yo estaba buscando no tenía nada que ver con lo que estaba ahí.

Ingresé en el año 1986 a la Licenciatura en Servicio Social, dependiente de la Escuela Superior de Ciencias de la Salud y del Comportamiento en la Universidad Nacional de Mar del Plata¹. Yo quería estudiar Sociología, pero esta carrera había sido cerrada durante la última dictadura cívico-militar en Argentina². Sabía de la existencia de las asistentes sociales porque cursé mis estudios primarios en una escuela pública de la ciudad donde conocí a la “asistente social” que se desempeñaba en el gabinete de orientación escolar, pero no sabía muy bien de qué se trataba el “Servicio Social”. Muchos años después comprendí que, en esa Escuela Superior de Ciencias de la Salud, a nosotrxs —las que no

1 En adelante UNMDP.

2 Recientemente se reabrió, casi treinta años después.

[270]

estudiábamos enfermería o terapia ocupacional— nos correspondía la parte del “comportamiento” de la denominación de la Escuela. Es así que integré a la segunda cohorte de la Licenciatura en Servicio Social de la Facultad de Ciencias de la Salud “y del comportamiento”. Tardé bastante en darme cuenta de la impronta, de las marcas que dejó esa inscripción institucional, y de la ausencia de las ciencias sociales en la formación académica de los y las primeros graduados/as de la carrera.

En esto de hacer uso de la memoria reciente, me parece importante recordar que la reapertura a la democracia, tras la última dictadura civil-militar en Argentina, se dio en diciembre de 1983. Hubo elecciones y resultó electo el presidente Raúl Alfonsín. Las universidades, como parte de la sociedad argentina, formaron parte de lo que se denominó *la primavera democrática* y, en ese contexto, se abrió la Licenciatura en Servicio Social, que hasta ese momento estaba en una escuela terciaria, dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires; más adelante, pasó a denominarse Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social; después, pasó a ser parte de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social y, posteriormente, cuando estuve como decana de la Facultad, logramos el cambio a Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Este proceso académico institucional, fuertemente político, duró más de treinta y cinco años.

Desde nuestro espacio político propusimos la creación de una Facultad de Ciencias Sociales en nuestra Universidad Nacional y que la carrera de Trabajo Social, junto con Sociología y Ciencias Políticas, formara parte de dicha Facultad. Más allá de las relaciones interpersonales que pudimos mantener con las otras dos carreras con las que compartimos en la unidad académica, considerábamos importante reivindicar la inserción disciplinar en el campo epistémico de las Ciencias Sociales del cual hace parte el Trabajo Social en nuestro país. Las Ciencias de la Salud constituyen uno de los campos de intervención profesional, no el único, y suele estar hegemonizado por las Ciencias Médicas, que están atravesadas por la lógica mercantil-farmacológica. Sin embargo, es especialmente desde el campo de las Ciencias Sociales, desde la teoría social, donde nosotros podemos construir un punto de vista que nos permita comprender y dar cuenta de nuestras intervenciones en los dis-

tintos campos básicos de intervención profesional: salud, justicia, educación, acción social, entre otros.

Siendo estudiante, siempre luché por el cambio del plan de estudios y por el cambio de la denominación de la carrera, para dejar de ser Servicio Social y pasar a ser Trabajo Social. Esta propuesta no era aceptada por la mayoría de la comunidad académica, ya que muchxs permanecían indiferentes al tema y otrxs, especialmente docentes, que aún sostenían que la carrera de Trabajo Social en la UNMDP debía inscribirse en la línea de los servicios sociales propuesta por países como Brasil y España. Fue así que comenzamos a problematizar desde las aulas y el centro de estudiantes la necesidad y urgencia de cambiar el plan de estudios vinculado a la última dictadura cívico-militar. Esto nos resultaba contradictorio y, en muchos casos, éticamente inaceptable. Ese fue el punto de partida de una serie de cuestionamientos y acciones que lograron materializarse treinta años después.

[271]

La propuesta de impulsar el Trabajo Social como denominación de nuestra profesión y disciplina en la UNMDP respondía no solo a los planteamientos de diversos documentos internos de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), sino también a la posibilidad de inscribirnos dentro el marco de la Ley Federal de Trabajo Social N.º 27072. Desde el espacio político-académico al que pertenecemos, pensamos que la inscripción epistémica de nuestra disciplina y profesión en el campo de las Ciencias Sociales permite consolidar una formación académica rigurosa para comprender e interpretar la trama compleja de relaciones sociales que configuran la vida cotidiana de nuestros pueblos, en un contexto marcado por profundas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas. Además, esta inscripción posibilitó poner en diálogo el Trabajo Social con otras universidades nacionales y formar parte de las discusiones que se están dando fundamentalmente en América Latina. Sin embargo, el cambio de plan de estudios, del título, del nombre de la facultad se concretó cuando pudimos construir una correlación de fuerzas políticas suficiente para impulsar dicho proceso, desde la Dirección de la carrera a cargo de María Eugenia Herminda. Este importante cambio institucional recién se pudo materializar durante el periodo 2017-2021, y aún continúa en tensión y en conflicto.

[272]

Entendimos que el cambio de un plan de estudios no es solamente una cuestión de técnica pedagógica —como la malla curricular, los contenidos mínimos o la denominación—, sino que constituye un acto político con implicaciones profundas. Lo que estábamos discutiendo, en el fondo, era la línea de la formación académica de lxs futurxs trabajadorxs sociales y su inserción en el movimiento nacional, popular y democrático orientado a la defensa y promoción de los Derechos Humanos. En este contexto de avance neoconservador y neoliberal en el cual estamos inmersos, esta posición constituye un punto de apoyo fundamental, porque nuestra ley de ejercicio profesional, nuestra universidad y nuestra carrera están respaldando y apoyando la formación académica de profesionales desde una perspectiva crítica que transversaliza enfoques de derechos humanos, interculturalidad, género y diversidades.

Hacer este ejercicio de memoria biográfica me hace sentipensar la incomodidad que habité mientras estudiaba Servicio Social. Podría decir que no formé parte de la “generación feliz” de los/as que estudiaban. Por el contrario, siempre estuve incómoda con el lugar donde estábamos estudiando y con lo que nos estaban proponiendo. En nuestra formación académico-profesional se revalorizaba la línea norteamericana de las pioneras de Trabajo Social, como única propuesta válida. A lo sumo, hubo algunxs docentes que nos formaron desde la matriz conceptual y metodológica impulsada por el Movimiento de Reconceptualización en nuestro país. En ese entonces, siendo estudiante me preguntaba, casi ingenuamente, por qué nuestrxs docentes, los textos que leíamos, no hacían referencia al inicio de la acción social en Argentina. Parecía que acá no había pasado nada. Dentro de esas omisiones en la formación académica no puedo dejar de mencionar la ausencia de registro y reconocimiento de los aportes de Eva Perón, y de su Fundación, al desarrollo de la acción social estatal y de la justicia social para nuestro pueblo.

Como decía anteriormente, el plan de estudios que estuvo vigente durante treinta años no correspondía con los debates, ni con las prácticas que se daban en las unidades académicas del resto del país. Estábamos por fuera, en una isla. Lo que se proponía antes de la reforma curricular era formar licenciadxs en Servicio Social que atendieran en instituciones públicas de gestión estatal, con el objetivo de ajustar la de-

manda a los marcos institucionales. Reflexionar acerca de esta “periferia académica” también nos permitió problematizar la idea de que las instituciones no están por fuera de los territorios, sino que construyen territorialidad. Esta escisión entre la teoría y la práctica provocada en la formación, junto a la impronta positivista y la mirada eurocéntrica respecto de lo social, nos incomodaba cada vez más. La idea de las instituciones insertas en los territorios construyendo territorialidad nos resultaba completamente ajena. No existía un cuestionamiento profundo al sistema capitalista ni a las instituciones moderno-coloniales-patriarcales que conforman nuestra sociedad.

[273]

Otro hito importante para nosotrxs, en relación con nuestro posicionamiento epistémico dentro de la matriz de pensamiento crítico fue nuestra participación —junto a Eugenia Hermida— en el Congreso de Pensamiento De-des-Pos-Colonial, organizado por el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Allí presentamos una ponencia que surgió del trabajo reflexivo realizado en el marco de un proyecto de extensión universitaria, cuyo objetivo era realizar un censo en un barrio periurbano de la ciudad de Mar del Plata para constatar si lxs habitantes de ese territorio conocían o no las políticas sociales vigentes. En el 2011, el gobierno estaba a cargo de Cristina Fernández de Kirchner y había una fuerte promoción y defensa de los derechos humanos. Para nuestra sorpresa, el 80 % de las personas que vivían en ese barrio conocían esas políticas sociales y conocían su existencia, pero no accedían a ellas. Al indagar por qué no accedían a ellas, descubrimos que se debía a que no tenían el Documento Nacional de Identidad (DNI). Entonces les propusimos hacer los DNI para que pudieran acceder a los derechos, pero un 60 %, aproximadamente, se negó a gestionarlo.

Registramos que había un quehacer profesional relacionado con la comprensión de la importancia de tener el DNI y cómo esto construía ciudadanía, democracia y derechos. Empero, como investigadoras, nos surgieron interrogantes que nos abrieron nuevos horizontes: ¿es posible vivir por fuera del Estado? ¿Era posible vivir por fuera del reconocimiento estatal? Las respuestas a estas preguntas, dadas por la mayoría

[274]

de lxs habitantes de ese barrio, fueron efectivamente “sí”. En las entrevistas que realizamos, muchas personas refirieron que no les interesaba estar inscritas en esa matriz, porque el registro que tenía el Estado no era el mismo que teníamos nosotros —de promotores y garantes de derechos—, sino que había vulnerado sus derechos, que no los reconocía, que los había reprimido y que desde la constitución del proyecto civilizatorio “moderno” que impulsaban.

Para nosotrxs, eso fue un antes y un después. Toda nuestra producción como grupo de investigación “Problemáticas Socioculturales” (GIPSC)³ cambió de dirección, pues introdujimos otras claves de lectura crítica de lo social. Aquel congreso realizado en 2012 nos permitió conocer a Mariana Alvarado, Alejandro De Oto, Inés Fernández Mouján, María Laura Catelli y Zulma Palermo⁴. Ellxs nos convocaron e invitaron a charlar y a compartir otros espacios académicos interdisciplinarios, más propios de las Ciencias Humanas y Sociales, inscritos dentro del giro de descolonial en Argentina. Ese encuentro entre ellxs y nosotrxs abre otras discusiones. Ellxs venían pensando distintas problemáticas sociales mediadas desde las producciones artísticas o literarias. El trabajo que presentamos les llamó la atención, porque eran interrogantes y reflexiones vinculadas a trayectorias biográficas y territorios reales. Nosotras teníamos más preguntas que respuestas. Sentíamos que gran parte de la “biblioteca” leída durante nuestra formación profesional no nos servía mucho, porque respondía a una mirada eurocéntrica de lo social situado. Sentíamos que esa biblioteca eurocéntrica no nos servía, por ejemplo, para explicar el silencio de nuestra gente más humilde. Participar de ese encuentro nos permitió comprender que los discursos, los silencios, lo que se dice a partir de lo que se hace, tiene que ver también con la construcción social de las memorias forjadas a lo largo de 500 años de opresión e injusticia, con esa marca colonial que todxs llevamos. Cambiamos de “biblioteca” y comenzamos a formarnos en la perspectiva descolonial, asumiendo una opción por la descolonialidad. En 2017, junto con Euge-

3 El Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales, en adelante GIPSC, se crea en 1992, siendo las directoras la licenciada en Antropología Marta Arana y la licenciada en Sociología Alicia Ruzkowski. Alicia fue mi directora de becas de investigación y mi mentora.

4 Este grupo de docentes investigadores desde Argentina forma parte del grupo promotor y fundador del giro de –des-poscolonial junto a Walter Mignolo y Catherine Walsh.

nia, compilamos el texto titulado *Trabajo Social y descolonialidad*, donde convocamos a todxs aquellxs colegas trabajadorxs sociales que, por lectura, sabíamos que estaban escribiendo en esa línea, y ahí empezamos a marcar un matiz. Así pues, en el GIPSC nos posicionamos desde el pensamiento descolonial, como gesto político que denuncia la matriz moderno-colonial e imperialista que todavía opera en nuestros territorios, y que al mismo tiempo nos convoca a construir soberanías (alimentarias, territoriales, energéticas, políticas, económicas, entre otras). La colonización es un hecho político, económico, cultural, simbólico, pero, sobre todo, geopolítico. Mientras en Argentina las Malvinas sigan ocupadas por el Imperio británico y en América Latina existan más de 40 bases militares y enclaves coloniales del imperialismo norteamericano o británico, la descolonización constituye una urgencia.

[275]

Por otro lado, la otra marca que empezamos a discutir y distinguir estuvo vinculada a las categorías de emancipación y de liberación⁵. Generalmente, en muchas producciones de Trabajo Social se utilizan como sinónimos, pero para nosotrxs son diferentes, con genealogías distintas. Consideramos que tenemos que seguir abonando a toda la tradición de la teología y de la pedagogía de la liberación. En ese camino, comenzamos a formarnos de la mano de Inés Fernández Mouján⁶, en los aportes de Paulo Freire, especialmente del Freire de *Pedagogía del oprimido*⁷,

5 Al respecto pueden verse los siguientes capítulos de libro *Discursos y políticas de las descolonialidad*, coordinado por Paula Meschini y Leandro Paolicchi (2020) y publicado por la Editorial Eudem: de Paula Meschini, “Entre el desarrollo y la liberación: tensiones y debates en el movimiento de reconceptualización del trabajo social en la Argentina”; de María Eugenia Hermida, “La liberación en clave feminista, nacional y descolonial: de(s)limitar el corpus, cartografiar las derivas”; de Romina Conti, “Emancipación, liberación y diferencia: contornos críticos para una revisión estético-política”; y de Inés Fernández Mouján, “La idea de liberación en Paulo Freire”. El libro se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/Discursos_y_políticas_de_la_descolonialidad_%20DIGITAL.pdf

6 La autora, en su texto “Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones éticas, política y cultural”, se enfoca en la tarea de indagar en torno a la profundidad de la teoría de Fanon en la pedagogía de la liberación. Profundiza los debates y prácticas en el campo de la educación popular identificando, por un lado, la recepción de Fanon en la obra de Freire, su influencia política y cultural, así como también desarrolla un análisis crítico constituido a partir de un corpus teórico de los estudios sociales y humanos de raigambre decolonial y poscolonial, los desarrollos teóricos de la subalternidad y de los estudios culturales.

7 Texto clave del pensamiento y la pedagogía de la liberación, que escribe Paulo Freire en el exilio político en Chile.

[276]

por tratarse de un texto de formación política en el que la alfabetización constituyó un medio para que lxs otrxs puedan tomar la palabra y pasar de una “conciencia ingenua” a una “conciencia crítica”, a partir de entender los códigos desde los cuales se construye y se nombra el mundo. Asumimos, también, que los círculos de cultura, que Freire después denomina como “círculos de investigación temática”, constituyen el lugar privilegiado para poder pensar-hacer las transformaciones desde una praxis liberadora.

BCS: me parece fascinante tu trayectoria, que es una trayectoria corporal, pero también intelectual. Yo pensaba un poco en cómo el propio objeto crítico de lo decolonial, en su impronta de reentender o vaciar de ciertos sentidos algunos conceptos como *soberanía*, como *frontera* o *Estado*, nos invita a repensarlas. Hay tantos elementos que, por mi línea de investigación, me parece sugerente seguir trabajando. Y ahí te pregunto, anclando con el número que nos convoca, titulado Movimientos por la educación pública y Trabajo Social, si yo digo *frontera*, *soberanía*, *territorio*, *Estado*, ¿cómo desformalizar esos conceptos para pensarlos, sabiendo que persisten?

Es decir, en Chile tuvimos procesos constituyentes en los que el 80 % del país votó por reformar la Constitución, pero luego de dos procesos no los aprobamos. Estamos en un momento bastante desquiciado en términos mundiales o geopolíticos. Donald Trump triunfa dos veces en Estados Unidos; lo que vemos en Europa; las guerras y los conflictos bélicos; o lo que pasa en nuestras propias vidas, ya sea en Santiago de Chile, en Buenos Aires o en Colombia, con sus propias historias.

Entonces, la noción de universidad también es una noción que podríamos poner en jaque. Lo paradójico es que nosotrxs tres, que somos profesoras e investigadoras en universidades, y tú que has desempeñado esos roles, no solamente en Trabajo Social⁸, sino también en ámbitos más amplios —perdona el contexto, pero hago la pregunta a partir de lo que

8 Paula Meschini fue la primera trabajadora social que fue elegida para desempeñarse como Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el periodo 2017 – 2021. Anteriormente, durante casi 12 años consecutivos se desempeñó como secretaria académica de la Facultad y secretaria académica de la universidad nacional de Mar del Plata, siendo también la primera trabajadora social en ocupar en esa función en la UNMDP.

despliegas respecto a tu trayectoria, y es— ¿cómo formamos? Porque allí también hay una posición conceptual, epistémica y política del Trabajo Social, que cohabita con otras: una más conservadora; otra más “estatalista”; otra que aboga por un modelo de Servicio Social desde el Estado, donde lxs trabajadorxs sociales son el primer rostro del aparato estatal. No lo digo con juicio de valor, solo lo expongo para preguntarte: ¿cómo nos formamos en ese contexto de la educación pública en el amplio concepto de la universidad con las crisis que hoy día estamos viviendo? En Chile, por ejemplo, se nos exige que seamos emprendedores de la universidad. Es decir, la subjetividad no logra resistir necesariamente a las lógicas actuales; de lo contrario, estás fuera del modo de operar de la universidad “actual”. Entonces, bajo ese punto de vista, vinculando educación pública, universidad y Trabajo Social, me pregunto ¿cómo nos formamos? O bien, ¿cómo ves actualmente esas tensiones en un contexto cada vez más complejo? Para mí, resistir es cada vez más difícil y, de alguna manera, habitar la universidad también lo es.

[277]

PM: uno puede pensar varias cuestiones. Tal vez intentaré responder en clave biográfica. Además de mi trayectoria laboral, ocupando diferentes cargos de gestión académica y como docente investigadora de la UNMDP, también trabajé en el Ministerio de Trabajo de la Nación durante el periodo 2002-2004, para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a cargo de un programa de reinserción laboral de trabajadorxs desocupadxs, específicamente en la intermediación laboral entre ellxs y las propuestas laborales que podían construirse desde el mercado. ¿Por qué cuento esto? Porque esa experiencia me llevó a pensar la relación de la universidad no solo con la sociedad, sino también con el Estado-nación (para algunxs sí, para otrxs no), ya que forma parte del Estado. En ese lugar también entra en juego el tema de la autarquía, de la autonomía universitaria, así como su relación con el mercado. Es decir, existe una articulación entre Estado, mercado y sociedad que, dependiendo el gobierno de turno, se apoya más en unos que en otros. Creo que una parte fundamental consiste en advertir que entre esas esferas, que a simple vista podrían parecer inconexas, existen relaciones sociales complejas; y no solo identificarlas, sino también caracterizarlas, dar

cuenta de en qué radica esa complejidad de manera situada y ser capaces de interpelarlas y desnaturalizarlas.

[278]

Entonces, desde esas posiciones ético-políticas sobre lo público, lo común, la libertad, la justicia y lo social, nuestro mayor aporte ha sido poder generar preguntas que habiliten la discusión y la construcción de otro tipo de respuestas. Particularmente, parto de la convicción de que la educación superior es un derecho humano fundamental. Esto implica pensar y diseñar, desde la gestión universitaria, el ingreso irrestricto, la permanencia y el egreso de lxs estudiantes, así como también pensar en acciones políticas institucionales⁹. Existe todo un campo de desarrollo que son precisamente las políticas institucionales, las cuales no son necesariamente la implementación directa de las políticas públicas¹⁰ o las políticas sociales¹¹.

Frente al tema del acceso a la educación superior como un derecho, es necesario —desde esta posición— reflexionar acerca de qué podemos hacer para no seguir naturalizando la fragmentación entre niveles educativos. Para ello, desde la gestión académica de la universidad, diseñé una política institucional para vincular académicamente niveles del sistema educativo, secundario y de educación superior no universitaria, que hasta entonces sostenían únicamente una relación de gestión administrativa. Debemos salir de la queja o de la crítica que no propone. No podemos seguir diciendo “este estudiante que viene no es el que nosotros queremos o esperamos”, “no sabe”, “los otros no hicieron nada”. ¿Cómo hacemos, entonces, para trabajar en conjunto y construir una interacción, una red, un vínculo que articule niveles? ¿Cómo articular trayectorias estudiantiles y, por qué no, también docentes?

Otras de las políticas académicas que impulsé estuvo vinculada a la institucionalización del ingreso irrestricto a todas las carreras de la universidad, incluida Medicina. Esta medida tuvo como primer propósito garantizar a lxs estudiantes, el cambio del estatuto universitario que estableció el ingreso irrestricto durante la gestión del rector Francisco

9 Son aquellos proyectos, programas, apuestas que pueden desarrollar las propias instituciones, entre ellas la universidad.

10 Aquellas que emergen de la discusión que se da en el congreso y que devienen con un programa y con un presupuesto.

11 Que organizan los propios gobiernos en el marco de la gestión de gobierno que tiene.

Morea. Sabemos que el ingreso irrestricto no es suficiente para que lxs estudiantes de los sectores más desfavorecidos ingresen y permanezcan en la universidad. Sin embargo, esta acción política resulta fundamental. Aunque desde el Congreso de la Nación se modifique la Ley de Educación Superior vigente, nuestra universidad, en el marco de la autonomía universitaria, puede seguir sosteniendo el ingreso irrestricto. Este constituye un punto de apoyo crucial para el diseño y la gestión de políticas institucionales que, atendiendo a la complejidad de relaciones, desarrollen acciones orientadas a ese objetivo. Ahí entra en juego también cómo se desarrollan esos procesos, qué es lo que se pretende en términos de gestión, y cómo se maneja esa tensión entre los resultados, la eficiencia que se exige, y la generación de procesos sociales que, más allá de estar o no en la gestión, continúan y se sostienen en el tiempo.

[279]

De hecho, después de casi diez años, el ingreso a nuestra universidad es irrestricto. Uno de los debates más intensos en torno a su implementación se dio en las carreras de las ciencias exactas, ingenierías y, en especial, en la carrera de Medicina, que recién se inauguraba. En la mayoría de las universidades, el ingreso a Medicina es restrictivo y se rige por criterios meritocráticos. Durante la gestión político-académica de Morea, nosotrxs sostuvimos el debate sobre el ingreso irrestricto no solo al interior de nuestra universidad y de la carrera de Medicina, sino también con las otras carreras de Medicina de otras universidades y con el colegio profesional. Pudimos respaldar la posición del estatuto de nuestra universidad y pasar de un ingreso irrestricto —cuando abrió la carrera de 6.500 ingresantes—, a un ingreso de 1.500 estudiantes, muchxs de ellxs migrantes de Latinoamérica. Pensamos una carrera, la diseñamos, y la pusimos en marcha con los recursos institucionales de los que disponíamos en ese momento. Fue un gran logro institucional, en el marco de una gestión político-académica que entiende que el/la estudiante que ingresa a la universidad está ejerciendo su derecho a la educación. Incluso si no se gradúa, ese paso por la universidad abre simbólica y culturalmente otro mundo, construye una nueva red de relaciones y contribuye a democratizar las relaciones sociales.

La propuesta académica consiste, en parte, en salir de la lógica de “la carrera” para ingresar en una lógica de construcción de caminos de

vida. La noción de carrera nos encierra en esa lógica meritocrática, eficientista y competitiva. En cambio, podemos construir trayectorias que se recorran de diferentes maneras y en tiempos vitales e institucionales diversos. En esto, creo que desde el Trabajo Social tenemos mucho para aportar y acompañar.

[280]

Otra de las cuestiones que diseñamos y gestionamos, desde la lógica que mencionaba anteriormente, fue la de la creación y apertura de tecnicaturas universitarias. En el sistema de educación superior de Argentina, las tecnicaturas universitarias son carreras que duran entre dos y tres años. No todos los caminos deben ser iguales. Apoyamos, desde distintas unidades académicas de la UNMDP, la creación de más de quince tecnicaturas universitarias que actualmente están vigentes y concentran los mayores índices de ingreso, permanencia y egreso.

El escenario que se abre al respecto de qué vamos a formar, para qué, cómo, ni hablar de los desafíos de la inteligencia artificial y de otro montón de cuestiones emergentes, no es del todo nuevo para quienes venimos participando de estos debates. Se trata de discusiones que remiten, en esencia, a cómo se aprende. Y creo que ahí, desde el Trabajo Social y su noción de praxis, hay mucho para aportar, ya que en dónde se enseña y aprende, y en cómo se enseña y se aprende una carrera, una disciplina que, al igual que muchas otras, implica un quehacer situado y no meramente especulativo.

MJCS: con el horizonte planteado surgen múltiples preguntas. En primer lugar, ¿cuáles son los aportes del Trabajo Social a los movimientos por la educación superior pública en los que usted ha sido protagonista? En segundo lugar, revisando su texto *Descolonialidad y Trabajo Social* encontré que ustedes diferencian descolonialidad de decolonialidad. Al parecer lo descolonial supera lo decolonial. Así que, con el ánimo de clarificar, me parece relevante identificar esas distinciones para comprender sus justificaciones, acentos, significados y objetivos en el Trabajo Social. En tercer lugar, al referir a los aportes de Paulo Freire, se destaca su método de alfabetización. Sin embargo, he escuchado que ese método fue utilizado por la dictadura brasileña para alfabetizar. Entonces, un aprendizaje obvio por constatar podría ser que el método es insuficiente cuando se desliga de su propósito superior e, incluso, puede

ser un medio para lograr fines contrarios a los previstos. Al respecto, ¿cuáles podrían ser nuestras reflexiones en Trabajo Social? En cuarto lugar, tendemos a referirnos a Paulo Freire sin aludir a sus colaboradores, sobre todo de Trabajo Social. De ahí que me inquiete por identificar ¿cuántxs colegas pensaron y actuaron con Freire?; ¿de qué comunidades de base se nutrió?; ¿cómo repensamos nuestras historias?; ¿cuántas labores hemos adelantado que otrxs han sintetizado y publicado como productos de ellxs?. Cada vez nosotrxs escribimos más.

[281]

Ahora bien, de una u otra forma, somos escritores, en el sentido que resumimos lo que vivimos. De hecho, a través de nuestra voz, hablan incontables voces. En esta medida, inclusive con figuras como Freire, Fals Borda, los siempre nombrados... pregunto: ¿qué pasó con las contribuciones de las personas, entre ellas de las mujeres que les acompañaron? ¿Qué tanto se reconoce el aporte de María Cristina Salazar, quien fue profesora en el programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia? Son inquietudes que todavía no logro resolver. ¿Cómo podríamos potenciar esas reconsideraciones en el Trabajo Social? ¿Con qué fondos y formas recuperamos nuestras historias en Trabajo Social? A veces sucede que hallamos nuestros discursos y experiencias resumidos en unos cuantos escritos que no escribimos, así que ¿cuáles podrían ser nuestros replanteamientos?

PM: empiezo de atrás para adelante. Coincido con lo que dices, Maira, en relación a lo de Freire, siguiendo los planteamientos desarrollados en la tesis doctoral de Inés Fernández Mouján, quien justamente habla de tres momentos de Paulo Freire. El primero de ellos corresponde a un Freire que se casa con una maestra llamada Elza María Oliveira, quien lo alentó y acompañó en el análisis sistemático de los problemas pedagógicos. La invitación es a comprender que la teoría pedagógico-política de Freire debe ser entendida como una política de democratización radical del saber, en un contexto donde la mayoría del pueblo del nordeste brasileño eran descendientes de esclavos, pobres y analfabetos. Tal como sostuvo el propio Freire, vivían en una “cultura del silencio”, sometidos por la “pedagogía del opresor”. Era necesario que ellxs aprendieran a “tomar la palabra” y acompañar el proceso de escribir sus propias historias. No podemos dejar de advertir cómo, de manera velada, tanto el

[282]

patriarcado como el eurocentrismo operaron y continúan operando en la vida cotidiana, pero sobre todo en la producción de conocimientos. Le debemos a los feminismos el haber develado la colonialidad del poder, del saber y del género, así como también la posibilidad de reconocer de qué manera hemos sido, y seguimos siendo, habladas por otrxs. Los feminismos y las diversidades, desde la micropolítica de lo social, nos posibilitan construir relaciones más justas e igualitarias en sociedades cada vez más desiguales y excluyentes.

La pregunta acerca de cómo construir nuestra propia voz continúa vigente. Muchas veces nos preocupamos y ocupamos del hacer y no del pensar qué estamos haciendo ni de cómo comunicamos lo que estamos haciendo. Tal vez sea útil compartir, en esta idea de construir nuestra propia voz como trabajadoras sociales, la propuesta pedagógica que, desde hace más de veinte años, venimos desarrollando en la asignatura Supervisión de las Intervenciones Sociales. Esta propuesta se basa en un esfuerzo de reconceptualización hermenéutica desde el pensamiento descolonial en torno a las distintas categorías que atraviesan la intervención profesional, buscando vincular relacionamente tres dimensiones del quehacer profesional: 1) la intervención social, distinta de la intervención profesional y las tensiones que se producen entre ambas en el campo del ejercicio profesional; 2) la supervisión, entendida como el espacio de reflexión donde se construye la pregunta sobre qué hacemos y para qué lo hacemos; y 3) la sistematización de las intervenciones sociales, no como una instancia de reproducción o recuento sintético de lo realizado, sino como una forma de investigación cualitativa no positivista, propia del Trabajo Social que está instalada históricamente en su praxis.

Junto con María Luz Dahul, colega y profesora adjunta de la asignatura, hemos escrito algunos artículos¹² acerca de la sistematización de

12 Al respecto pueden verse los siguientes capítulos del libro: Meschini, P. y Dahul, M. L. (2017) "La sistematización de la intervención en lo social: aportes del pensamiento descolonial a la producción de conocimiento en Trabajo Social" (en Hermida, M. E. y Meschini, P. (2017) *Trabajo Social y Descolonialidad*. EUDEM. Mar del Plata: Editorial); Meschini, P., Fernández Moujan, I., Sosa, T., Rampoldi Aguilar, R., Dahul, M. L., Medvescig, F., Pollini, O., Brull, D., Saba, M., y Muñoz, P. (2021) "Alternativas al Monocultivo metodológico: implicancias y cercanías en los procesos de producción de conocimiento en Trabajo Social" (en "Entramados Epistemológicos En Trabajo Social. Contribuciones Para Un Sentipensar-Hacer Situado, Feminista, Descolonial E Intercultural" compilado por Meschini, Martínez y Agüero, 2021,

las intervenciones sociales en la formación académico-profesional de estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social. En ellos, sostenemos la importancia de construir preguntas en torno a lo que hacemos, desde dónde lo hacemos, para qué y para quién, con el propósito de desnaturalizar lo que se nos presenta como dado. La formulación y reformulación de esas preguntas forma parte de la supervisión pedagógica que realizamos con nuestros estudiantes, para poder distinguir cómo estas son respondidas desde la lógica de la intervención como los programas, los proyectos, las políticas sociales e institucionales, mientras que, en el marco de una investigación cualitativa no positivista, esas preguntas germinales posibilitan el desarrollo y profundización de una investigación en el campo de las Ciencias Sociales.

[283]

Actualmente, como Grupo de Investigación, estamos acompañando a diez estudiantes, algunos de grado y otros de posgrado, en el desarrollo de sus becas de investigación. La totalidad de los proyectos de investigación de los becarios surgieron a partir del ejercicio de repensar “lo social” en el marco de la tríada intervención social, supervisión y sistematización.

Es así que considero que, dentro de este mundo, en estas complejidades, con estos condicionantes, que no son determinantes, podemos encontrar y/o construir intersticios desde donde proponer nuestra pequeña experiencia, que no pretende ser ese universalizable. Pensamos que, desde el Trabajo Social, existe una posición, si se quiere, inductiva respecto a la producción de conocimientos. Desde el “estar ahí” en la vida cotidiana, podemos aprehender lo social en su singularidad y dar cuenta de la relación dialéctica entre lo general, lo particular y viceversa.

Muchas veces, en el ejercicio docente, conversamos con los estudiantes acerca de la complejidad de lo social y cómo, a veces, no podemos comprenderla y nos inhabilita para actuar. Lo complejo puede resultar inteligible. Sin embargo, entendemos que está dada por multiplicidad de situaciones que coexisten en el tiempo y espacio, y que resulta fun-

Ed. La Hendija. Entre Ríos. Argentina). Asimismo, en el libro “Sistematización de la intervención en trabajo social” (Meschini, 2018) de la Editorial Espacio pueden recuperarse los principales debates y aportes en relación a la sistematización de intervenciones supervisadas como una forma de producir conocimientos de manera no positivista en Trabajo Social y Ciencias Sociales.

[284]

damental poner en juego en favor de un proyecto societario. Hoy parte del problema, y ahí en la formación académica tenemos mucho que aportar, está vinculado a la ausencia de discusión respecto de qué tipo de sociedades queremos habitar. El Trabajo Social, como disciplina y profesión, tiene mucho para aportar, para decir y para disputar en torno a la construcción de sociedades que sean vivibles. Y esas sociedades vivibles empiezan por democratizar nuestras relaciones en las instituciones, en el grupo de salud, en las escuelas, en los distintos lugares donde estamos. Porque no es mañana, es hoy y donde estamos.

La invitación es a poder pensar que, en nuestra carrera de Trabajo Social en la UNMDP, todxs somos colegas, docentes y estudiantes, que nos entramos en un proyecto político-académico profundamente ligado a la defensa irrestricta de los derechos humanos. En esta coyuntura difícil que atravesamos, en especial en las universidades, durante el año 2024 realizamos un trabajo reflexivo en torno a la pregunta ¿Por qué luchamos?¹³. Esa pregunta nos permitió crear un fanzine digital que recupera los motivos de nuestra propia lucha; resignificar grupalmente las causas de nuestra lucha desde el lugar en el que estamos nos ayuda a pasar de una posición de resistencia pasiva —que no es solamente aguantar y esperar un momento distinto— a una resistencia activa que invita a construir hoy, con lo que somos, con otrxs y desde donde estamos, ese “otro tiempo”. Entonces, ¿cómo, en este volver a la tierra¹⁴, podemos recuperar la potencia que cada unx de nosotrxs y nuestrxs estudiantes tiene? ¿Cómo apoyamos y promovemos esa fuerza gremial que permite que broten nuevas posibilidades? Y también ¿cómo acompañamos en ese cuidado, sabiendo que hay muchos pisa-brotes, muchxs que no quieren que esos brotes crezcan?

Estamos en un contexto de amenaza, en una situación complejísima, pero algunxs de nosotrxs pensamos que no se trata de convocar multitudes, sino de encontrarnos con gente convencida, que piense y sienta, que tenga autonomía en el pensamiento y no pensamiento subsidiado

13 A quienes les interese, pueden acceder a través de este link http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/983/L001_Por%20qué%20luchamos_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y

14 Nosotros usábamos la metáfora de la semilla en la asignatura. Hay momentos de cosecha y hay momentos de siembra, pero también hay momentos de oscuridad.

ni dirigido. En ese sentido, Álvaro García Linera nos enseña que, entre estos ires y venires, en esa posición retráctil que muchas veces adoptan nuestros pueblos y nuestras sociedades, algo queda, y algo de ese terreno se va ganando. En los procesos sociales no es “todo o nada”; hay matices, y cuando pensamos en términos absolutos, solemos perder.

También necesitamos reconfigurar quiénes son nuestros enemigos y poder construir un plano de alianzas en favor de ciertas cuestiones que tal vez en otro momento cuestionamos, como la democracia. Hoy, la verdad, hasta que se demuestre que otro sistema de vida es posible, quienes vivimos una dictadura tenemos la obligación ética, moral, política de defender la democracia; de construir procesos de democratización; de hacerla más participativa y más popular. Sin embargo, la democracia no puede venir de la mano del mercado. Debe surgir de una propuesta de la relación entre el Estado y la sociedad, donde sea la política la que oriente al mercado. La democracia no es más libertad de mercado, como pretende instalar hoy la derecha. Eso es individualismo, más soledad; es el principio del fin de la humanidad tal como la conocemos.

Entonces, nosotrxs, trabajadorxs sociales —y pienso especialmente en el aula—, somos constructores de relaciones sociales, de este tejido social. Cuando decimos que el tejido social está roto, cabe preguntarnos: ¿quiénes tenemos la capacidad de volver a tejer desde distintos lugares? Creo que nosotrxs, lxs trabajadorxs sociales, podemos aportar muchísimo, al igual que lxs docentes, lxs profesionales de otras disciplinas vinculadas a lo social, la militancia y los activismos. Me parece que hay una gran gesta pendiente: (re)construir y producir sociedad. Y esa sociedad no se produce únicamente desde la sociedad primaria, como puede ser nuestra familia, a través del linaje de sangre; existen otros linajes, otras herencias que no son únicamente las propiedades o las tierras. También están las ideas y las luchas como herencia que podemos poner en valor para convocar a tramar estas sociedades posibles. A mí me cuesta ser pesimista. Me niego a decir que todo está perdido y quedarme en mi casa mirando lo que pasa.

MJCS: no, profesora, no todo está perdido. Perdón que interrumpa con un hecho. Cuando expongo el tema del desarrollo moderno, algunas personas me preguntan: “¿usted cree que esto va a cambiar?”. En-

[285]

tonces, describo nuestros tránsitos como humanidad por varias etapas caracterizando las rupturas-persistencias de las mismas y, constatando que somos un “parpadeo en la eternidad”, cuyos cambios vendrán aunque no los vislumbremos todavía.

[286]

PM: Vendrán y no podemos perder esa esperanza. Esto también es parte del combate que estamos librando en estos tiempos. Cuando nosotros cuidamos a nuestrxs niñxs, cuidamos a nuestrxs ancianxs, cuando nos cuidamos entre nosotrxs y colaboramos en el cuidado de otrxs — en sus múltiples y diversas formas—, no solo realizamos la acción de cuidar, sino que también protegemos y promovemos la vida frente a un proyecto micropolítico de muerte, tal como refiere Achille Mbembe. Hay poblaciones enteras que están sufriendo genocidios. Abrazamos la causa palestina, abrazamos a los pueblos africanos, que desde hace cuánto tiempo que vienen siendo víctimas del genocidio colonial, del capitalismo extractivista, del eurocentrismo y del patriarcado.

Tal vez hoy, en esta dictadura de mercado, el mayor gesto de resistencia sea volver a juntarnos, volver a reunirnos en ronda¹⁵. Volviendo a Freire y a nuestras Madres y Abuelas de La Plaza de Mayo, que durante la última dictadura cívico-militar, frente a la prohibición —castigada con la pena de muerte— de reunirse, caminaron en círculo mientras conversaban. Las rondas, los círculos, son patrimonio de nuestros pueblos ancestrales, donde nos juntábamos en ronda. Nosotrxs nos reunimos en ronda, compartimos el mate, que forma parte de un ser y un estar: rondas y círculos para encontrarse y encontrarnos, para conversar, para que circulen nuestras palabras, nuestras ideas y para darnos permiso —autorizarnos— a desobedecer; a romper con esos mandatos que nos dijeron que esto era así y que no había posibilidad de otra cosa. Cada vez encuentro más vigente la frase de Simón Rodríguez: “Inventamos o erramos”.

No debemos temer a la inteligencia artificial. Como docentes, tenemos que recuperar no el método ni la técnica, sino los “para qué”. Después de la

15 Al respecto puede leerse “¿Por qué nos sentipensamos Sudakas? Hacer ronda y descolonizar la Universidad” (Meschini, Failla, Roldán, Pollini y Muñoz, 2024), trabajo publicado en las actas de las III Jornadas Internacionales de Filosofía y Ciencias Sociales y II Coloquio Nacional de Arte, Estética y Política “Prácticas y discursos críticos para el fortalecimiento de la democracia”, llevadas adelante en Mar del Plata, del 18 al 20 de mayo de 2023.

última pandemia de Covid-19, siento que muchos de los “para qué” que sosteníamos se diluyeron. Frente a la virtualidad, no doy por sentado cómo y dónde queremos —y podemos— encontrarnos, estar. A veces, es de manera presencial, otras virtuales, y muchas veces en la hibridez. No puedo dejar de preguntar —y preguntarles a lxs estudiantes y a lxs docentes—: ¿para qué quieren que este encuentro sea presencial? Construyamos un motivo. La presencialidad por sí sola no nos garantiza nada. Hoy, económicamente, cuesta mucho trasladarse hasta la universidad para cursar. Ese encuentro tiene que ser significativo. No puede limitarse a una instancia para leer lo que podría haber leído en casa, ni es para escuchar algo que bien podría haberse dicho por WhatsApp. ¿Para qué nos juntamos? Esa pregunta, hoy, tiene que ser motivo de una intervención, de una idea. Y ahí está la clave: cómo los medios son medios “para...”, y no son fines en sí mismos, y cómo recuperamos, en un programa, las finalidades de lo que hacemos.

[287]

BCS: totalmente. Hay muchos niveles en esa trama que nos acecha. Una cosa son las políticas, que son más institucionales; otra nuestra *performance* en el aula con un grupo de estudiantes y las flexibilidades que, eventualmente, las universidades de hoy en día debemos asumir.

PM: en esa línea, Borja, en la asignatura Supervisión de las Intervenciones Sociales trabajamos en la construcción de la viabilidad político-académica para que el plan de estudios contemple un equipo docente que aborde, en un taller, la tesis final. La estrategia que construimos sostenía a la sistematización de las intervenciones sociales como parte de una metodología cualitativa no positivista. Fue así que el cambio en el plan de estudios, a partir de todo el trabajo que realizamos y desde la asignatura, reconoció la necesidad de crear la asignatura Taller de Tesis Final¹⁶. Este cambio favoreció la graduación de nuestrxs estudiantes. Actualmente, la sistematización de las intervenciones sociales como metodología cualitativa no positivista fue abordada en el Taller de Tesis. Desde la asignatura Supervisión de las Intervenciones Sociales propusimos a lxs estudiantes diseñar proyectos de intervención social-profesional desde las institucio-

16 En relación con el vínculo entre Supervisión de las Intervenciones Sociales y Taller de Tesis, sugerimos la lectura del capítulo de libro “Cuando no tener problemas, constituye un problema: Reflexiones en torno a la relación entre el problema de investigación y el problema de intervención en Trabajo Social” (Dahul, M. L., Meschini, P., Rampoldi, R., y Sosa, T., en prensa).

[288]

nes. Entre mayo y noviembre, elaboran una propuesta de intervención territorial desde esa institución, que puede ser trabajada junto a la colega profesional, formar parte del trabajo en conjunto, o queda en el repositorio de la universidad como propuesta para atender el problema específico que está ocurriendo en ese lugar. Hay muchas cosas que pueden resolverse y lo que vamos viendo es que la mayoría de los problemas que enfrentan hoy nuestrxs colegas, al menos en Mar del Plata, son de carácter relacional entre las autoridades de las instituciones, con otras profesiones, entre colegas de nuestra profesión; de hecho, se registran muy pocos problemas con lxs usuarixs. La principal preocupación institucional parece estar centrada en esos vínculos, a lo que se suma una preocupación acerca de las condiciones laborales. Frente a esto, pareciera que existe un único remedio: el trabajo en redes interinstitucionales y territoriales. Sin embargo, advertimos con cierta preocupación que, aunque las redes son importantísimas para sostener lo social, pocas veces nos preguntamos: ¿dónde y con quienes construimos lo que falta, lo que necesitamos?

BCS: ... de una complejidad total. Es fascinante.

PM: no quiero decir que esto sea la panacea, pero es lo que nosotros pudimos construir para seguir estando donde estamos con algún tipo de sentido. También estamos en proceso de construir una relación pedagógica, donde, como diría Freire, el que enseña aprende y el que aprende enseña, junto con las supervisoras de los centros de prácticas, para que se integren como docentes a nuestra asignatura. No sé si en términos de resultados es eficiente. Yo creo que no: pero lo interesante es el proceso de todo eso. De hecho, algunas de ellas hoy ocupan cargos jerárquicos en otras instituciones y están pensando, e intentando, hacer otra cosa. En eso tenemos mucho por hacer y por aportar desde el Trabajo Social, algo que la inteligencia artificial no puede resolver.

Si volvemos a centrar el debate en torno a la inteligencia artificial, corremos el riesgo de perder la posibilidad de dar discusiones más de fondo; por ejemplo, pensar ¿en qué tipo de sociedad queremos vivir? ¿Es necesario seguir sosteniendo esta lógica del desarrollo, de consumo por el consumo mismo, de seguir sosteniendo clientes sin problematizar esa noción? ¿No tenemos clientes? ¿No son usuarios? ¿Qué lugar ocupan lxs otrxs en

nuestra relación profesional? Por más que utilicemos un término genérico, hay una construcción de una identidad del otro como consumidor.

BCS: ahí se despliega un tipo de subjetividad que la echamos a andar o la repensamos realmente.

PM: el otro día una colega de un servicio me decía “por qué no hay chapas. No nos dan chapas, no tenemos chapas”, una colega municipal, de primera línea —como dirían ustedes—. Entonces, le dije: “mira, la verdad es que no me importa que no haya chapas. La pregunta, al revés, es ¿puede seguir entrando agua por el techo?”. Y me dice: “no”. “Entonces, tápalo con lo que sea —le respondo—, porque si nos vamos a quedar esperando que la Municipalidad compre las chapas... ya sabemos que no van a comprar”. Uno, en este modo del “siempre y del nunca”, pierde las ganas de hacer cosas. Busquemos otras formas. Indaguemos en nuestras memorias colectivas cómo se resolvía esto, cómo lo resolvió nuestro pueblo en otros tiempos, en otros lugares. Y mientras construimos esa respuesta, problematizamos también el derecho a tener esa chapa. Hacemos visible que eso que antes recibía y ahora no recibe forma parte de los recortes en seguridad y protección social. ¿Le correspondería tener una chapa? Sí. ¿Hay que luchar por la chapa? Y también preguntarnos acerca de cuánto tiempo más tienen que esperar lxs pobres. Y que quede constancia de que esa chapa no la entrega el Estado. Escribamxs cartas de puño y letra reclamando a las autoridades correspondientes el derecho a la asistencia, pero en el medio construyamos, con la gente, con otras profesiones, con otrxs actores sociales, algún tipo de respuesta para que no le entre el agua, para que sepa que lo que nos pasa a nosotrxs nos importa, para que nos demos cuenta que nadie se salva solo/a.

MJCS: ciertamente, debemos hacer sin dejar de requerir e interpelar; combinar, conjugar escalas. Esa realidad argentina la estamos viviendo en la región como producto, entre otros, del modelo de desarrollo moderno impuesto hace más de 50 años. Ante ella, existen distintas emociones y reacciones mientras unxs se conforman, otrxs reforman o confrontan los asuntos en cuestión. Ahora bien, profesora, cuéntenos de sus obras y de los contextos en los que se concibieron sus audiovisuales, sus artículos, sus temas, sus libros. ¿Cómo han recibido nuestras colegas sus obras? ¿Cuáles son sus aportes centrales? ¿Cuáles

[289]

vienen siendo los énfasis epistemológicos, teóricos, contextuales más relevantes en su trayectoria?

[290]

PM: hay un núcleo de pensamiento y acción que tiene que ver con la relación con nuestros pueblos y cómo nosotrxs acompañamos desde diferentes lugares políticos-académicos, ya sea desde la militancia, el activismo o el propio ejercicio profesional, entendiendo que lo social no es inherente de nosotrxs, sino que es algo que compartimos y que co-construimos. No se trata solamente de intervención profesional; existen otros tipos de intervenciones que también hacen a lo social y cuya existencia es fundamental. La presencia militante, el activismo y la forma en que, como profesionales, habitamos esas otras posiciones también son parte de nuestra práctica.

Entonces, pensar que nosotros nos apoyamos en una biblioteca que ha sido excluida de la academia y negada resulta central. Muchos de lxs autorxs de los que estamos hablando, en general, están proscritos. Creo que el pensamiento descolonial y el posestructuralismo nos han enseñado a sospechar, a interrogarnos sobre lo no dicho, sobre aquello que no está visibilizado; poder ver qué es lo que hay y cómo posicionarnos frente a esto que aparece como más hegemónico, lo vinculado al gerenciamiento social, en líneas generales, dentro del Trabajo Social. Abrazamos el pensamiento crítico y dentro del pensamiento crítico reconocemos que no existe una única posición, sino diversas vertientes. En el artículo que escribimos con Romina Conti, titulado “Filosofía y Trabajo Social para una crítica de la cultura neoliberal”¹⁷, propusimos revisar algunos conceptos como el de “crítica” en el sentido que se utiliza en el Trabajo Social, con el fin de desarrollar herramientas de análisis transdisciplinarias que permitan comprender y cuestionar al neoliberalismo y a esta cultura.

Desde la Escuela de Frankfurt hasta el materialismo histórico dialéctico, consideramos que han contribuido a la producción de pensamiento crítico. Sin embargo, nos preguntamos si esas perspectivas interpelan al colonialismo, la colonialidad, el eurocentrismo y el positivismo. Nos

17 Este capítulo forma parte del libro *Filosofar desde Nuestra América. Liberación, alteridad y situacionalidad*, coordinado por Ezequiel Asprella, Santiago Liaudat y Fabiana Parra (2020), y publicado por la Facultad de Trabajo Social, Editorial Universidad Nacional de La Plata. Se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4572/pm.4572.pdf>

sentimos más cómodas con los planteamientos de Eduardo Grüner, sobre todo, por su capacidad de exponer la singularidad de sus aportes a una teoría crítica gestada desde la periferia. Estas diferentes lecturas del marxismo, que se alejan de la vertiente del materialismo histórico dialéctico en su versión de la escuela brasileña, no son necesariamente eclécticas. Tal vez, como diría Verónica Gago, podemos encontrar en ellas claves de lectura para las conceptualizaciones de nuestra América, en lo que ella denomina “economías barrocas para una pragmática de lo popular”. El barroco en América Latina no es mera copia, ya que hay reelaboración, sincretismo, mixturas. En esta línea, nos interesa producir, desde una universidad, comprometida con su tiempo, conocimientos que sean con nuestro pueblo y para el pueblo. Entonces, ahí estamos en otra posición, en otra búsqueda que no es excluyente. Tiene que ver con construir diversidad epistémica.

[291]

BCS: Paula, ¿te puedo interrumpir un segundo? Lo que estás señalando —y porque también tengo mucha relación con María Eugenia— remite a esta idea de epistemologías plebeyas, ¿no? Discutimos mucho con María Eugenia y estamos, diría, muy en sintonía. Después, como tú viste, hay que repensar el eurocentrismo, el patriarcado, pero eso no quita trabajar las categorías europeas y pensar nuestra tierra desde una perspectiva situada.

Por eso, cuando trazas esa trayectoria de la crítica, desde Frankfurt, pasando por el posestructuralismo, que justamente se centra más en los funcionamientos sociales que en una lógica dialéctica, sin pretender una síntesis general, me resuena mucho. En este sentido, teóricamente, se observa una mayor distancia de las posturas estructurales porque en el fondo se pierde allí la fuga o los movimientos de corte menor. Desde esa perspectiva, lo que estás señalando, y también tus escritos de la asistencia, del derecho, el Estado, de la institucionalidad, van un poco en esa línea. No sé si estaré bien en mi lectura...

PM: me parece que no podemos pensarnos por fuera de las distintas relaciones sociales; la relación macro y microsocial existe y la vemos. Por eso, hablaba de relación general-particular-singular y también singular-particular-general. Generalmente, empezamos por cómo se singulariza lo social, pero no podemos dejar de pensarlo dentro del

[292]

proceso societal más amplio. Por ejemplo, María vive en una villa, está desocupada, tiene cinco hijos y está sola. Ahora bien, ¿esa desocupación de María, que además tiene 45 años, es distinta de la desocupación que puede vivir otra persona? Ambas comparten la categoría de “desocupadas”. Pero esa categoría, la desocupación, que es una noción macroestructural que da cuenta de movimientos poblacionales, se particulariza en el grupo de mujeres al que pertenece María, porque no es ella sola, y a la vez a María la afecta de manera singular. Nosotrxs empezamos a trabajar con María en el territorio, en su contexto, desde su situación concreta. Pero no podemos dejar de pensar que esto forma parte de algo más general. Esa relación entre lo micro, lo particular y lo estructural me parece fundamental sostenerla.

Pensar estas relaciones sociales desde un lugar periférico tiene una potencia enorme. Álvaro García Linera retoma la idea de lo plebeyo y Eugenia Hermida ha trabajado ampliamente en esa línea¹⁸. Me parece que ahí hay también un lugar potente desde el cual pensarnos a nosotrxs mismxs. Esto no implica negar otros aportes; muchas veces utilizo a Bourdieu y mis estudiantes me preguntan: “¿por qué lo utilizas?”. Yo les respondo: “porque las nociones de campo, *habitus* y espacio social son muy útiles para poder comprender las relaciones sociales”. Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿Pierre Bourdieu era hegemónico o también era un periférico dentro de la academia francesa? Y ahí empezamos a ver que muchos de lxs autorxs que tomamos como referentes del pensamiento eurocéntrico hegemónico, en realidad, eran periféricos dentro de sus propios contextos, porque esta relación centro-periferia no se da únicamente aquí; se produce a nivel mundial, global.

Seguramente hay otras formas de pensarlo, pero yo retomo estas ideas porque existe un grado de condensación de la producción-teoría, especialmente en el campo de la economía, que da cuenta de las relaciones materiales de existencia; si no, corremos el riesgo de caer en esencialismos. No podemos dejar de ver los conflictos sociales también en esa trama concreta de la materialidad de la lucha por la vida. Eso es algo que insisto mucho

18 Puede verse, por ejemplo, el artículo de María Eugenia Hermida (2017): “Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal”. Se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/132/pdf>

con mis estudiantes porque muchos de ellos intentan no ver el conflicto. Dicen: “no hay conflicto, los actores sociales están todos bien”. Bueno, no; pues hay disputas, conflictos, contradicciones. Nosotrxs mismxs portamos contradicciones y no estamos ajenos a esas disputas. Entonces, reconocer los discursos, cómo circulan, qué agencias hay en eso y entender que muchas veces agenciamos desde diferentes lugares dentro del propio campo, también constituye la complejidad que habitamos.

[293]

Ahora, ¿la teoría social europea no la uso? No, la tomamos, la re-significamos, pero la ponemos a jugar para nosotrxs. Hay autorxs más afines y otrxs con los cuales vamos a tener que discutir, confrontar. Yo no demonizo a las pioneras; por ejemplo, me parece que formaron parte de la construcción de las Ciencias Sociales y muchas de ellas tuvieron interacciones con variados autorxs. ¿Es interesante? Sí, pero ahora, para pensar lo social desde nuestro lugar, en este contexto de desigualdad, de exclusión y de avance del neofascismo, nos queda algo corto.

MJCS: creo que a las pioneras, como a nuestrxs ancestrxs, los debemos situar en su justo lugar, reconocerles lo que les debemos reconocer, retomar sus legados contextualizados de manera crítico-propositiva y proyectarlos. En particular, debemos evitar negacionismos. Por ejemplo, no podemos destacar los aportes de las pioneras para desestimar las contribuciones de lxs colegas que promovieron las reconceptualizaciones señalando únicamente sus equivocaciones. Al respecto, es clave pensar en los lineamientos con los que revisamos nuestras historias. Así que ¿cómo avanzar, guiados por referentes que nos permitan reconocer, utilizar y potenciar nuestros acumulados?

PM: ... o terminar de desarrollarlo, porque muchos de estos pensamientos fueron interrumpidos por el Plan Cóndor, por la violencia sistemática de la dictadura contra nuestros pueblos. Entonces, se han quemado bibliotecas, se han perseguido intelectuales. Muchos han muerto, han sido asesinados, torturados.

BCS: desde el punto de vista que están conversando, me encanta la jugada que hace Alicia González-Saibene en un texto que publicó en Chile, donde problematiza la idea de epistemologizar el Trabajo Social. Allí plantea una crítica a la reconceptualización en tanto paradigma hegemónico de la crítica, remarcando que no es la única forma en la que

esta se ha desplegado. Como lo decías, Paula, esa crítica parece ser ca-leidoscópica en cierto sentido...

MJCS: es que fueron múltiples.

[294]

BCS: totalmente de acuerdo. De hecho, lo que ocurría en el contexto de nuestro Cono Sur no fue homogéneo. Por ejemplo, la dictadura brasileira no fue lo mismo que la dictadura argentina o la chilena. Los rezagos que aún hoy, en el 2025, observamos en Chile, en relación con la dictadura y con las políticas de seguridad social y otras las políticas públicas, son bastante duros.

Desde ese punto de vista, tenemos también una demanda por problematizar cómo miramos los fenómenos contemporáneos. Por eso, y con esto no quiero señalar nada de forma negativa, cuando mencionaste esa tensión entre emancipación y liberación, pensando también un poco en Dussel, cada vez me resulta más fecundo situarme en una resistencia activa; una resistencia que, como diría Spinoza, se nutre de las pasiones alegres; una resistencia que resignifica la noción misma de lucha. Creo que podríamos seguir repensando conceptos en esa línea.

PM: junto a lxs compañerxs del GIPSC, pero en especial con Romina Conti¹⁹, hemos problematizado, en largas conversaciones, las preguntas vinculadas en torno a qué es lo crítico del Trabajo Social Crítico; dónde se juega la crítica; y acerca de las formas en las que enseñamos y practicamos la crítica en la academia. En ese sentido, coincidimos con lo que planteas, ya que, para nosotrxs, no hay crítica posible si no hay acción. Por eso, no hablamos de determinantes, sino de condicionantes en relación con las posibilidades generales. Pensamos la crítica como un lugar de resistencia, pero también de lucha. Es hoy, no cuando estén dadas las condiciones.

MJCS: profesora Paula, le manifestamos nuestros profundos agradecimientos por sus destacados aportes. Esperamos continuar generando estos significativos encuentros.

Maira Judith Contreras Santos
Borja Castro Serrano



¹⁹ Doctora en Filosofía y docente de la asignatura Filosofía Social, en primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNMDP.

RESEÑAS



**Mauricio Sánchez-Aliaga y Rosa Villarroel Valdés (Eds.) (2025).
Apuntes sobre el Territorio. Experiencias de Intervención Comunitaria desde el Trabajo Social, RIL Editores, 198 pp.**

El libro en cuestión constituye una valiosa obra que recoge reflexiones y experiencias de intervención territorial, impulsadas por la carrera de Trabajo Social de la Universidad Andrés Bello, en la comuna de Viña del Mar, Chile. Sus capítulos cuidadosamente entretnejidos se ofrecen como un aporte indispensable para la consulta, reflexión e intervención profesional, tanto de docentes y estudiantes de trabajo social, como para profesionales, educadores y actores sociales que se desenvuelven en este dinámico y desafiante campo.

Su lectura es una invitación abierta al análisis crítico de la intervención social en territorios, a través de enfoques que favorecen una comprensión situada y polifónica. Se trata de una mirada sensible a los sujetos y actores sociales, a su historicidad, necesidades, esperanzas y también a sus capacidades de agenciamiento y coconstrucción de saberes y prácticas, en un marco que reconoce las contradicciones y complejidades inherentes al quehacer en contextos territoriales.

En un acto de resistencia a la racionalidad instrumental propia de la intervención social en contextos neoliberales, los autores y autoras se reúnen para dialogar y compartir valiosas reflexiones. Mediante un prólogo inspirador que motiva a la lectura, Borja Castro-Serrano inicia con una pregunta potente y cargada de posibilidades: *¿Qué entendemos por territorio cuando hablamos de él?* Esta interrogante, como hilo conductor, interpelará al lector a lo largo del desarrollo de la obra.

En su primer capítulo, Rodrigo Cortés-Mancilla invita a revisitar y poner en discusión tres perspectivas contrahegemónicas desde las cuales es posible asumir el complejo desafío de investigar e intervenir socialmente en lo territorial, proponiendo abordajes teóricos, metodológicos y epistemológicos que dialogan íntimamente con el *ethos* transformador del Trabajo Social.

A partir del segundo capítulo, la obra se adentra en la contextualización, reconstrucción y reflexión crítica de diversas experiencias de intervención social territorial. Jorge Jofré-Alfaro problematiza las nociones de intervención social interdisciplinaria, a partir de experiencias desarrolladas por la carrera entre 2017 y 2024. Carla Valdés-Sarmiento, mediante una metodología cualitativa que combina entrevistas y análisis documental, reconstruye el proceso de práctica preprofesional llevado a cabo por estudiantes en el campamento Esperanza 2011¹, en un contexto atravesado por la pandemia de Covid-19 entre 2020 y 2021, ofreciendo miradas sobre el territorio, sus dimensiones, categorías y las tensiones que lo configuran como tal. Por su parte, Mauricio Sánchez-Aliaga y Carolina Quinteros-Urquieta aportan una enriquecedora problematización de la noción de *barrio*, basada en una experiencia de colaboración y transformación social territorial desarrollada en 2022 junto a la Junta de Vecinos Harold Turner C-99, en la comuna de Quilpué, experiencias que Rosa Villarroel-Valdés articula como parte de un proyecto mayor, denominado Comunidad de Investigación e Intervención Social Universitaria (Ciinsu), que la carrera de Trabajo Social de la Universidad Andrés Bello ha desarrollado desde el 2020 como un espacio de generación de conocimiento y promoción del diálogo de saberes en colabor en/con los propios territorios y comunidades, al contribuir desde la academia a la formación de profesionales integrales, con un marcado sello de responsabilidad, compromiso y sentido social.

A lo largo de sus páginas, y con el apoyo de categorías críticas y descoloniales, la obra ofrece claves analíticas que invitan a cuestionar las nociones estandarizadas de territorio, barrio y comunidad, sobre las cuales muchas veces se construyen políticas públicas y programas institucionales. Se destaca la necesidad urgente de repensar críticamente la intervención social en estos espacios, con el objetivo de promover una praxis comprometida con la justicia social, la dignidad y la participación de los sujetos en los territorios que habitan.

Al leer sus páginas es imposible no admirarse del profundo valor que toda experiencia de intervención territorial posee en sí misma

1 *Campamento* es la denominación que reciben en Chile los asentamientos informales.

[298]

como fuente de conocimiento, y en particular cuando se gesta desde la formación universitaria. Estas experiencias nos invitan a rescatar esos aprendizajes y apropiarse de ellos, en la convicción ético-política de que la educación solo tiene sentido en la medida que ese saber-poder se encuentra al servicio de las comunidades y sus formaciones territoriales, como espacios vitales de cocreación y reproducción de la vida social.

Roxana Zuleta Bravo

Universidad Andrés Bello, Chile



Milton Contreras y Karla González (Eds.) (2024). *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile*, Ediciones UC, 276 pp.

[299]

Sin duda, este libro abre interrogantes necesarias para la profesión o disciplina que nos convoca: ¿Qué sucede cuando comenzamos a dialogar con respecto al quehacer del Trabajo Social en el ámbito clínico? ¿Tiene la disciplina del Trabajo Social un ámbito específico y delimitado-acordado en el área clínica? ¿Qué sería aquello de lo que se llama “clínico” en Trabajo Social?

Probablemente, se podría señalar que el libro *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile*, de Milton Contreras y Karla González, intenta sobrevolar esas interrogantes presentando una propuesta teórico-metodológica de procesos de intervención en el ámbito clínico del Trabajo Social (TS). Así, invitan a reflexionar sobre el lugar y la función que ocupa la disciplina en el contexto de la salud. A partir de la lectura, emergen conceptos clave y transversales como *salud, familia, territorio, contexto y rol profesional*, que constituyen categorías amplias que requieren un abordaje integrado y multidimensional para responder a las complejidades actuales del campo sanitario.

El texto enfatiza la importancia de la instalación del Modelo de Atención Integral de Salud, junto con el modelo psicosocial y el enfoque familiar, como marcos teóricos y prácticos fundamentales para la intervención en espacios de atención primaria en salud (APS) o atención temprana (AT), y en problemáticas específicas como el consumo problemático de alcohol, esquizofrenia y violencia sexual infantil (vsi). Esta perspectiva sistémica aplicada a la lógica familiar permite desarrollar estrategias de intervención y tratamiento ajustadas al nuevo paradigma de salud, incorporando categorías teóricas relevantes, tales como estudios de familia, comunidad, territorio e integralidad, que enriquecen el quehacer sanitario.

Un punto crucial que plantea el libro es la necesidad de definir con claridad la impronta o sello del trabajo social clínico, cuestión que llama

[300]

la atención porque nos lleva nuevamente, a pesar de los años, a plantearnos el origen, alcance y rol de la profesión. Si bien el trabajo social surge o tiene vínculos en el ámbito sanitario-salud-clínico, ¿por qué entonces tenemos que volver una y otra vez a repensar el quehacer profesional? El libro insiste, por tanto, en que el surgimiento del Trabajo Social clínico está vinculado con el origen de la profesión, desde la atención del *Casework* en contexto de instituciones o recintos hospitalarios y de salud mental con foco en los factores psicosociales y el contexto, principalmente en Estados Unidos y Europa. Estos elementos son puestos en escena y sin duda que abren un debate disciplinar atractivo.

Se puede decir que en América Latina, específicamente en Chile, el surgimiento de la profesión se ve influenciada por las problemáticas de salud pública, donde el profesional asume un rol de educador y mediador entre los ámbitos de salud y el contexto social; con ello, se va gestando y fortaleciendo un acercamiento directo hacia las familias y comunidades. Así, este profesional que es capaz de entender elementos de salud integrado a lo social, valorando y comprendiendo el vínculo y relación entre los estados de salud (enfermedad) y la influencia del entorno (factores psicosociales), comienza a tener una voz en los territorios y al interior de las familias. Posteriormente, se incorporan otras temáticas relacionadas con salud tales como elementos de nutrición, rehabilitación, consumo problemático, entre otras. En este sentido, la tensión o la problemática de pensar si hoy los profesionales que se desempeñan en el ámbito de salud ejercen Trabajo Social clínico o ejercen la profesión en el contexto sanitario, es un foco para reflexionar e investigar. Se cuestiona, de fondo, si todos los profesionales que trabajan en estas áreas están formados en lo clínico o si la experiencia profesional es la que los lleva a perfeccionarse en este ámbito. Más allá del orden, se identifica una tarea pendiente: madurar el rol y la posición disciplinar en el campo clínico, especialmente frente a los cambios de modelo en salud que requieren esquemas de análisis y comprensión más complejos y situados. De esta manera, el texto destaca la importancia de que el Trabajo Social aporte categorías conceptuales pertinentes desde las ciencias sociales que permitan avanzar hacia análisis complejos y co-

construidos con las personas atendidas, reconociéndolas como actores sociales y políticos protagonistas de su realidad.

Dicho todo lo anterior, el libro invita a abandonar la tradicional verticalidad en la atención sanitaria, donde el profesional indica qué debe hacer el “usuario” (un término complejo *per se*), para avanzar hacia una horizontalidad que permita activar los recursos propios de las personas y sus contextos sociales. Esta “intervención-acción integral” implica dejar de lado una mirada lineal y adoptar la planificación estratégica situacional como herramienta de gestión e intervención, lo que supone un cambio profundo en las prácticas profesionales y en la relación con las personas y grupos intervenidos.

Justamente, si se hace una síntesis de algunos capítulos se puede visualizar lo señalado. En el capítulo dedicado al Trabajo Social clínico en la AT, se subrayan los desafíos que enfrenta la profesión en el trabajo con familias de niños y niñas, destacando la centralidad de la familia y el entorno como ejes fundamentales para el éxito de los planes de intervención. Se critica la visión fragmentada y aislada de la intervención, que contrasta con la necesidad de construir procesos co-construidos y colectivos en una sociedad que tiende hacia el individualismo.

También existen capítulos que presentan casos concretos de intervención clínica, como el uso de la terapia breve centrada en soluciones (TBCS) para personas con consumo problemático de alcohol, que evidencian el rol ético y profesional del ts en contextos específicos. Estas prácticas, centradas en la dignidad, el derecho a la autodeterminación y el trato integral, requieren especialización, pero son factibles y exitosas, lo que invita a seguir desarrollando y visibilizando este tipo de intervenciones a través de estudios que midan sus resultados. A su vez, la temática de violencia sexual infantil (vsi) es abordada desde una perspectiva ética y profesional a través de relatos autobiográficos que muestran los dilemas y desafíos de la intervención con víctimas y victimarios, lo que articula estudios cualitativos de gran factura para la disciplina. Estos relatos enriquecen la reflexión sobre el rol del ts, su alcance y la importancia del autocuidado profesional en contextos tan sensibles.

Se puede señalar que, a lo largo de todos los capítulos, el posicionamiento del rol profesional del Trabajo Social es un eje central. Se insiste

[302]

en las preguntas con que iniciamos esta reseña, las cuales invitan a la reflexión: ¿qué distingue al Trabajador Social en el ámbito clínico? ¿Qué relevancia tiene su integración en estos espacios? ¿Se corre el riesgo de olvidar el *ethos* profesional al asumir roles terapéuticos? Y ¿por qué la profesión no surge espontáneamente en lo colectivo cuando se habla de lo clínico? Estas interrogantes evidencian la complejidad y riqueza del campo, que no tiene respuestas simples, pero que son necesarias para el desarrollo disciplinar, de modo que se potencie su alcance y reflexión. Ello permite nutrir las discusiones y análisis de casos distinguiendo las voces de los profesionales del Trabajo Social, sin caer en una mirada psicologizada o sometida al modelo hegemónico biomédico de tantas situaciones intervenidas o estudiadas, según lo presentado por el libro. De esta manera, no se pierde la mirada a lo social ni a nuestra propia identidad ética y política, persistiendo en encontrar ese sello diferenciador y distintivo.

El trabajo social, debe mantener la lógica crítica de los fenómenos sociales, sobre todo en cuanto a la problematización de objetos de investigación e intervención, pero también considerar el uso de la práctica basada en evidencia como medio de lucha para el reconocimiento disciplinar, al aporte diferenciador en estrategias de intervención desde lo que históricamente ha caracterizado al trabajo social, el acercamiento a las personas y reconocer los problemas desde otras perspectivas, que no simplifican ni buscan solo causa y efecto, o sea desde la valoración del conocimiento situado. (Contreras y González, 2023, p. 262) [Fin de cita]

Expresado todo lo anterior, sin duda este libro no solo sitúa la cuestión de la salud, lo clínico y la intervención en el foco principal, sino que lo hilvana de modo recurrente con la tensión entre intervención e investigación. Se cuestiona, tal como señala la cita, la jerarquización que suele valorar más la investigación, relegando la intervención a un rol operativo y técnico. Los textos defienden que la intervención es el espacio donde ocurren los hechos y desde donde se levantan las investigaciones, por lo que ambas deben articularse constantemente para tomar decisiones fundamentadas en contextos y particularidades, con el sello propio del Trabajo Social y una práctica basada en evidencia. Este

enfoque promueve espacios reflexivos que permitan pensar “fuera de la caja”, pero también volver a ella para mostrar el quehacer disciplinar.

En este sentido, se hace un llamado a las instituciones de educación superior para que apuesten por la educación continua y la especialización no solo en lo clínico, sino en áreas transversales que doten a los profesionales de elementos disciplinares especializados, fortaleciendo así el trabajo en el marco de la justicia social y la calidad de vida. Asimismo, se propone la construcción de planes de estudio que integren investigación e intervención como un compromiso con las personas, familias y territorios involucrados en el proceso formativo, donde no solo se dominen contenidos, sino que se discutan para un mejor desarrollo curricular y disciplinar, siempre considerando los elementos éticos que sustentan estos procesos.

En síntesis, este libro constituye una valiosa contribución para el campo del Trabajo Social (clínico y más), al ofrecer una mirada crítica, situada e integrada que articula teoría-práctica y sus alcances éticos. Además, presenta desafíos, avances y propuestas que invitan a repensar la profesión en el contexto de la salud integral, enfatizando la importancia de la co-construcción con los sujetos, la interdisciplinariedad, la sistematización del conocimiento y la formación continua. Se trata de un texto imprescindible para profesionales, académicos y estudiantes interesados en profundizar en el rol del trabajo social en la intervención clínica y su aporte a la transformación social y sanitaria.

Mg. CARMEN LAMILLA ALMUNA

Directora de la carrera de Trabajo Social, Universidad Andrés Bello, Chile



**Damián Pachón Soto (Ed.) (2022).
Antonio Gramsci y el Trabajo Social. Elementos para un diálogo pendiente. Ediciones UIS, 169 pp.**

Antonio Gramsci y el trabajo social. Elementos para un diálogo pendiente es una obra colectiva que contó con los aportes de Juan Manuel Latorre Carvajal, Raquel Méndez Villamizar, Damián Pachón Soto y Luz Adriana Díaz Mateus. El editor es Damián Pachón Soto de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Este libro es el resultado de un trabajo liderado por el Grupo de Investigación en Población, Ambiente y Desarrollo (GPAD) de la UIS, quienes se han preocupado por retomar y profundizar el diálogo entre el marxismo y el Trabajo Social en la actualidad.

El proceso de reconceptualización en América Latina que se dio entre las décadas de 1960 y 1970 brindó muchas luces sobre la importancia de la integración del marxismo al Trabajo Social. Gracias a los debates sobre el materialismo histórico y el materialismo filosófico, así como sobre el uso de categorías de análisis como alienación, dialéctica, totalidad y demás, se alimentaron los debates sobre autores como Harnecker, Althusser, Mao, Marx, Lenin, Lukács y Engels, entre otros. El resultado de todo esto fue el nacimiento de la perspectiva histórico-crítica con los constantes aportes desde Brasil, donde integraron de mejor manera el pensamiento de Gyorgy Lukács.

Ahora, como parte de la autocrítica de quienes nos sentimos representados y acogidos en esta perspectiva histórico-crítica, es importante reconocer una de las falencias más importantes de esta. A nivel general, se puede identificar la falta de diálogo con autores y autoras marxistas no ortodoxos. Uno de ellos es el pensador y militante marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Justamente, hace 88 años falleció Gramsci, pero sus aportes al campo de las ciencias sociales siguen siendo fundamental para el análisis de la situación política nacional e internacional mediante el uso de conceptos de hegemonía, ideología, intelectual orgánico, bloque histórico y demás.

En los últimos años, el diálogo entre Gramsci y Trabajo Social ha sido el trabajo del investigador chileno Luis Vivero Arriagada que se ha encargado de publicar una serie de artículos sobre la temática, pero siguen siendo aproximaciones a una serie de enlazamientos que pueden seguir siendo explorados y problematizados. Hasta este momento, no hay ejercicio de esta misma índole en Colombia, solamente el libro aquí referenciado. El objetivo de este documento es aportar a la construcción de un Trabajo Social crítico y emancipatorio (TSCE) —denominado de esta manera en el libro— y el fortalecimiento del proyecto ético-político, un proceso que data desde la misma reconceptualización, pero que al día de hoy no está finiquitado. En este sentido, *Antonio Gramsci y el trabajo social* es un texto que contribuye en ese objetivo mediante el uso de las categorías desarrolladas por Gramsci y el rol que tiene trabajo social en el orden social vigente.

[305]

Contenido de la obra

La obra se encuentra dividida en cinco capítulos, cada uno de ellos con temáticas fundamentales para comprender las posibilidades de incorporar los aportes de Antonio Gramsci al trabajo social. El primer capítulo “Cuestión social y las bases de la profesionalización del trabajo social en América Latina”, escrito por Luz Adriana Díaz Mateus, aborda el surgimiento y profesionalización del Trabajo Social en el continente con la inauguración de la primera Escuela de Servicio Social en 1925 bajo la orientación de Alejandro del Río en Santiago de Chile. El argumento central que rodea la profesionalización en el continente es el inicio de las legislaciones de seguridad social como respuesta a las representaciones de la cuestión social en el marco del proceso de industrialización y desarrollo de fuerzas productivas en diferentes sectores de la economía. Además de esto, el rol que toma de la iglesia católica a partir de las encíclicas papales, como *Rerum Novarum* (1891) y *Quadragesimo Anno* (1931) en la asistencia, permitió que se fueran conformando escuelas de servicio social para dar respuesta a la cuestión social mediante una atención de carácter confesional. La confluencia de estas dos iniciativas posibilitó el proceso de profesionalización en el continente; es decir, la acción de Estado-Iglesia brindaron condiciones para impulsar una profesión

que interviniera, de manera paliativa, en las desigualdades. El último apartado de este capítulo se centra en el proceso de reconceptualización de trabajo social a mediados de la década de 1960 que problematizó la labor profesional y cuestionó los contenidos de los fundamentos teóricos-metodológicos que eran impartidos en todas las instituciones de formación superior.

El segundo capítulo, “Gramsci en Colombia”, a cargo de Damián Pachón Soto, hace un recuento del déficit en la recepción del marxismo en Colombia, especialmente lo referente al pensamiento de Antonio Gramsci que se dio de manera tardía, en comparación con otros pensadores del marxismo occidental. Aunque la presencia del pensamiento de Gramsci en Colombia data desde mediados de la década de 1950, con una publicación en la revista *Mito*, no hubo mayor avance hasta la década de 1980, gracias a los aportes de diferentes autores en las ciencias sociales donde resalta Orlando Fals Borda. Ahora, uno de los elementos que resalta el autor del capítulo es el recorte del marxismo, producto del dominio de los partidos comunistas en la interpretación del marxismo, la difusión del materialismo dialéctico (Diamat) de corte estalinista y una perspectiva althusseriana del marxismo que tuvo su auge en la década de 1970.

El tercer capítulo, “El marxismo en la reconceptualización”, escrito también por Damián Pachón Soto, aborda un elemento clave sobre qué tipo de marxismo influenció el proceso de reconceptualización, donde el quehacer profesional fue cuestionado al estar inmerso en las dinámicas de producción y reproducción del capitalismo, debido a su papel en la legitimización del orden social. A nivel continental, nacieron propuestas críticas para analizar la realidad latinoamericana como la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación. Esto se tradujo en la politización de la profesión a nivel latinoamericano gracias a la influencia del marxismo. Siguiendo la línea del capítulo anterior, el autor establece que el marxismo a nivel continental presenta un déficit en su recepción y desarrollo, dando como resultado una tergiversación del marxismo, empleando sus categorías de manera acríticas y dogmáticas. Por lo tanto, autores como Antonio Gramsci no tuvieron mayor diálogo en los debates teóricos en los que se encontraba Trabajo Social en 1960-1970.

El cuarto capítulo, “Gramsci y el trabajo social: elementos para un diálogo”, de Damián Pachón Soto y Juan Manuel Latorre, es el central de todo el libro, pues es la relación directa entre el pensador italiano y la propuesta de un TSCE, fortaleciendo la perspectiva teórico-política. En la medida en que avanza el capítulo, se entrelazan los conceptos centrales de Gramsci como hegemonía, sentido común, intelectual orgánico y demás, con la construcción de un Trabajo Social que contribuya a la transformación social. En el capítulo se abordan temas como la *desfatalización del ser* y la *antropoiesis* como ejes clave de la formación y la praxis profesional. No se trata de una exposición teórica en términos planos; por el contrario, es un relacionamiento directo entre el quehacer profesional y la construcción de un proyecto ético-político para la superación del capitalismo mediante la construcción de hegemonía al concebir a los y las trabajadoras sociales como intelectuales orgánicas en la disputa por el sentido común.

El último capítulo, “Educación en Gramsci y el trabajo social”, fue escrito por Raquel Méndez Villamizar. La idea clave de este capítulo es retomar los aportes de Gramsci en el ámbito de la pedagogía y la educación, acudiendo a la capacidad que tiene en la construcción de un proyecto ético-político. Además, se aborda la praxis transformadora mediante la unidad teórico-práctica, una postura epistémica que reconozca la horizontalidad de la práctica y el conocimiento, y una cuestión bidireccional de comunicación, rompiendo con los estándares de investigador-objeto, pasando a ser sujeto-sujeto para la construcción de conciencia histórica del sujeto con el cual se lleva a cabo la acción profesional.

En términos generales, el libro abre nuevamente discusiones sobre la vigencia del pensamiento marxista en el Trabajo Social. Mientras el capitalismo siga siendo el modelo de producción, el marxismo seguirá vigente para su análisis y superación. Este modelo económico no ha sido uniforme, sino que ha presentado cambios y permanencias en sus representaciones, mecanismos, modalidades y formas de opresión. Por este motivo, retomar los aportes del marxismo hace parte fundamental para comprender las nuevas dinámicas políticas, económicas y sociales del mundo contemporáneo.

[308]

Todavía queda camino por recorrer sobre el marxismo y el Trabajo Social, tal como lo plantea el texto: “si bien Gramsci no ofrece respuestas para todo —y ningún autor puede hacer—, sí ofrece algunas rutas concretas para lograr la producción de significados sociales” (p. 160). Por ello, es necesario una revitalización de las discusiones marxistas, para actualizarlas, problematizarlas y dinamizarlas en un contexto internacional marcado por el ascenso de las derechas en América Latina y la aparición de neofascismos en Europa.

JOSEPH VICENT CASTILLO NIÑO

Universidad Industrial de Santander



Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ABEPSS), (2021). *Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. Edição comemorativa trilingüe. 25 anos das diretrizes curriculares da ABEPSS. ABEPSS, 146 pp.*

[309]

El texto contiene las directrices generales para la carrera de Trabajo Social, como marco común de las unidades académicas en Brasil, las cuales fueron editadas por la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ABEPSS), que representa a “las instituciones de educación superior en el campo del Trabajo Social”. Está compuesto por tres secciones o divisiones.

El primer apartado, “Mensajes del Consejo Federal de Trabajo Social (CFESS) y de la Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Trabajo Social (ENESSO) por [sic] ocasión de la edición conmemorativa de los 25 años”, abarca los saludos de estos organismos.

El CFESS destaca la gestión “Aquí se respira lucha”, de la ABEPSS, por convocar a celebrar los 25 años de formulación de las directrices para las carreras de Trabajo Social en Brasil, dada la imprescindibilidad de estos lineamientos en la formación de profesionales comprometidos con los derechos sociales y humanos, y con la democratización brasileña. Atribuye la articulación de acciones, la vocación organizativa, la dirección socioestratégica y el desenvolvimiento del Trabajo Social a los protagonistas de la ABEPSS, las unidades académicas, la ENESSO, los Consejos Regionales de Trabajo Social (CRESS) y el CFESS. Así, recuerda que la cimentación de dichas pautas desencadenó polémicas entre perspectivas teórico-metodológicas del Trabajo Social, cambió sus fundamentos y convirtió sus relaciones teoría-práctica y docencia-investigación-extensión en referencias con insumos para las resistencias. Además, afirma que, desde entonces, el Trabajo Social se consolida como área de conocimiento optando por la teoría social crítica; vigoriza explicaciones con

[310]

potencial para descifrar la realidad brasileña; despeja expresiones de las desigualdades del capitalismo dependiente brasileño; mantiene fuerte presencia en las luchas identitarias y ambientales, al igual que en los movimientos sociales, e incorpora sus contenidos; produce conocimientos para enfrentar ataques del pensamiento conservador de matriz liberal o “crisis de la modernidad”; avanza en su potenciación, legitimidad social y liderazgo internacional. En el contexto nacional moderno, juzga desafiante la defensa de un proyecto profesional crítico-humanista, pero resiste con energía para contribuir a erigir un proceso civilizatorio que socave “los intereses privatistas y entreguistas de nuestro potencial de riquezas naturales y humanas”. También, espera que la formación en Trabajo Social permita explicar los procesos de transformación social y que sus conocimientos sirvan a “una sociabilidad anticapitalista, antirracista, antipatriarcal y antipacitista”.

Por su parte, la ENESO, saluda a la ABEPSS asumiendo las mentadas directrices como el pilar ético-político de la formación profesional, recreado y operado con la fuerza motriz de la renovación, enmarcada en la Reconceptualización emergente desde la década de 1960. De esta manera, declara que la consolidación del actual proyecto profesional hegemónico del Trabajo Social conlleva la ruptura con el Trabajo Social clásico, relegando su práctica empirista; la retoma de la crítica al tradicionalismo; y el fomento de una práctica anticapitalista comprometida con una sociedad sin explotación, dominación ni opresión de clase, género o raza. Del mismo modo, advierte que el capitalismo suprime la formación de calidad, crítica y presencial, mientras que estrecha vínculos con la educación mercantil y privada; precariza las condiciones y la permanencia de la juventud trabajadora en la universidad; y complica la formación en Trabajo Social, lo cual exige atención continua al proyecto de formación profesional vigente. A su vez, recuerda que el movimiento estudiantil fue actor fundamental en la generación de aquellas disposiciones y anota que, desde su génesis, defiende un proyecto de educación contrahegemónico y promotor de una sociabilidad que desborde al capital, un proyecto de profesión que rompa con el pensamiento conservador y un proyecto de sociedad que rebase la explotación y la opresión, buscando potenciar la formación político-profesional de lxs

estudiantes de Trabajo Social. Considera que el contexto predominante incita a fortalecer los vínculos entre el ENESO, la ABEPSS, la CFESS y los CRESS para defender el proyecto hegemónico de formación profesional.

El segundo apartado encierra la “Introducción a la Edición Conmemorativa”. La gestión “Aquí se respira Lucha”, de la ABEPSS, subraya que su edición trilingüe expresa su compromiso político-académico de profundizar los vínculos latinoamericanos y mundiales al socializar un proceso de formación profesional en pregrado y posgrado ligado a un proyecto societal que supere la explotación o la opresión. Recalca que continúa enfrentando el desafío de cristalizar la lógica de esas indicaciones, aprobadas el 8 de noviembre de 1996, en asamblea general extraordinaria, presidida por la profesora María Marieta dos Santos Koike. Aclara que la formación profesional ancla su dirección en la crítica radical a toda explotación y opresión; alcanza el objetivo de formar profesionales capaces de leer críticamente la realidad y fraguar respuestas calificadas y comprometidas con los valores emancipatorios del proyecto profesional; se organiza con fines didáctico-pedagógicos en núcleos indisociables; sintetiza la ruptura que asume al Trabajo Social “como producto histórico del proceso de reconfiguración de la intervención pública, ante las llamadas expresiones de la cuestión social, en las primeras décadas del siglo xx”.

[311]

El tercer apartado, “Directrices generales para la carrera de Trabajo Social”, incluye cinco secciones.

En “Presentación”, la ABEPSS anota que la “Propuesta de Directrices Generales para la Carrera de Trabajo Social” deriva de un vasto y sistemático debate sostenido por las unidades académicas desde 1994, al comprender que la revisión del currículo mínimo vigente desde 1982 suponía una profunda evaluación de la formación profesional. Entonces, narra cómo junto a organismos del Trabajo Social implementaron actividades hasta obtener un diagnóstico sobre la formación profesional que les facilitó elaborar, discutir y aprobar tres versiones de dicha propuesta¹. Agrega que la Ley 9394 de 1996² tornó oportuno el proceso

1 La “Propuesta Básica para el Proyecto de Formación Profesional” (1995); la “Propuesta Básica para el Proyecto de Formación Profesional: Nuevos Subsidios para el Debate” (1996); y la “Propuesta Nacional de currículo Mínimo para la Carrera de Trabajo Social” (ABESS, 1996).

2 Norma que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

de estandarización y definición de las mencionadas pautas instalando un marco común que aseguró, a la vez, flexibilidad, descentralización y pluralidad en la enseñanza del Trabajo Social. Anota que remitió aquella propuesta al Consejo Nacional de Educación cuando contempló que el contexto exigía de la educación superior establecer “patrones de calificación de la enseñanza y de su universalización”.

En “Presupuestos de la formación profesional”, la ABESS³ concibe el Trabajo Social como un proceso que se transforma al variar las condiciones y las relaciones sociales en las cuales se inscribe y, por ende, contextualiza su significado resaltando las mediaciones históricas incidentes en su perfil o en “las demandas y las respuestas que le son exigidas”. Considerando que la década de 1990 evidencia mutaciones en la (re)producción de la vida, plantea cuatro presupuestos guía de la formación profesional que soportan la revisión curricular⁴.

En “Principios y directrices de la formación profesional”, la ABESS enuncia 11 principios: flexibilidad organizativa de los planes de estudio [...]; riguroso trato teórico, histórico y metodológico de la realidad social y del Trabajo social [...]; adopción de una teoría social crítica que posibilite la aprehensión de la totalidad social en sus dimensiones de universalidad, particularidad y singularidad; superación de la fragmentación de contenidos en la organización curricular [...]; establecimiento de las dimensiones investigativa e interventiva como principios formativos y condición central tanto de la formación profesional como de la relación teoría y realidad; patrones de desempeño y calidad idénticos

3 En el texto apuntan que el nombre Asociación Brasileña de Enseñanza de Trabajo Social (ABESS) cambia en 1996 por Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ABEPSS).

4 “El Trabajo social se particulariza en las relaciones sociales de producción y reproducción de la vida social como una profesión interventiva, en el ámbito de la cuestión social, que se expresa en las contradicciones del desarrollo del capitalismo monopolista. 2. La relación del Trabajo social con la cuestión social -fundamento básico de su existencia- es mediada por un conjunto de procesos socio-históricos y teórico-metodológicos constitutivos de su proceso de trabajo. 3. El agravamiento de la cuestión social frente a las particularidades del proceso de reestructuración productiva en Brasil, en los marcos de la ideología neoliberal, determina una inflexión en el campo profesional del Trabajo Social. [...]. 4. El proceso de trabajo del Trabajo social es determinado por las configuraciones estructurales y coyunturales de la cuestión social y por las formas históricas de su enfrentamiento, permeadas por la acción de los trabajadores, del capital y del Estado, a través de las políticas y luchas sociales” (ABESS, 1996).

para carreras diurnas y nocturnas [...]; carácter interdisciplinario en las dimensiones del proyecto de formación profesional; indisociabilidad [sic] en las dimensiones de docencia, investigación y extensión; ejercicio del pluralismo [...]; ética como principio formativo transversal a la formación curricular; indisociabilidad [sic] entre prácticas pre-profesionales, supervisión académica y profesional.

[313]

En “Directrices curriculares”, la ABESS asume que estas reglas son definidas por los principios enunciados implicando capacitación para lograr aprehensiones del proceso histórico como totalidad; de las particularidades capitalistas y del Trabajo Social en Brasil; del significado social del Trabajo Social revelando las posibilidades de acción contenidas en la realidad; de las demandas del mercado de trabajo al Trabajo Social para formular respuestas; y del ejercicio profesional cumpliendo competencias y atribuciones previstas en la legislación.

En “Nueva lógica curricular”, la ABESS rompe con la visión formalista del currículo reducida a materias o áreas, así que configura la formación profesional con una totalidad de conocimientos, indisociables y contextualizados, expuestos en tres núcleos de fundamentos⁵ que, a su vez, se vierten en áreas de conocimientos manifiestas en contenidos básicos⁶,

-
- 5 (i) Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos de la Vida Social: aborda el ser social como totalidad histórica y brinda los elementos fundamentales de la vida social que se particularizan en los núcleos de fundamentación de la realidad brasileña y del trabajo profesional; (ii) Núcleo de Fundamentos de la Formación Socio-Histórica de la Sociedad Brasileña: refiere al conocimiento de la configuración dependiente, urbano-industrial, desigual de la sociedad brasileira analizando los patrones de producción capitalista, la trayectoria del Estado brasileiro con énfasis en las políticas sociales que fija y sus relaciones con la sociedad, el significado del Trabajo social en su carácter contradictorio, los principios, estrategias, luchas, aspiraciones y resistencias de la sociedad brasileña; (iii) Núcleo de Fundamentos del Trabajo Profesional: estudia la trayectoria del Trabajo social como especialización del trabajo colectivo y su práctica como la materialización de un trabajo cuyo objeto está compuesto por las múltiples expresiones de la cuestión social; de la vida social; de la formación socio-histórica de la sociedad brasileña en la cual surgen sus demandas, condicionantes o respuestas; y del trabajo profesional en su fundamentación e instrumentalidad o en sus modos de pensar/actuar (ABESS, 1996).
- 6 Sociología, ciencia política, economía política, filosofía, psicología, antropología, derecho, formación sociohistórica de Brasil, política social, acumulación capitalista y desigualdades sociales, fundamentos históricos y teórico-metodológicos del Trabajo Social, proceso de trabajo del Trabajo Social, administración y planeamiento en Trabajo Social, investigación en Trabajo Social, ética profesional (ABESS, 1996).

los cuales se plantean en componentes curriculares⁷, al igual que en las prácticas preprofesionales y la tesina de grado como “actividades indispensables integradoras del currículo”. A su entender, esa lógica favorece la relación teoría-práctica vinculando docencia-investigación-extensión; excede la fragmentación del proceso enseñanza-aprendizaje; propicia la convivencia académica entre docentes, estudiantes y sociedad; plasma una exigencia ética y un desafío político al erigir “un espacio por excelencia del pensar crítico, de la duda, de la investigación y de la búsqueda de soluciones”; refleja el presente que se proyecta abriendo caminos para producir conocimientos en el devenir de la formación profesional.

En mi criterio, la socialización de las directrices generales de los programas de Trabajo Social en Brasil son una contribución significativa para la comunidad de Trabajo Social en el Sur Global. Asumo este aporte como una pieza crítico-propositiva que, junto a otras⁸ lideradas con perspectivas que le ratifican, modifican o refutan, conforman el vasto dominio de nuestra (in)disciplina-profesión en ese territorio y nos permiten constatar cómo, a pesar de las diferencias, producimos acuerdos con participación decisoria de docentes, estudiantes y egresados. Ahora bien, aunque el propósito de la edición conmemorativa no incluyó la actualización de estas directrices ni la evaluación de su materialización, es importante que, tras 25 años de vigencia, conozcamos sus resultados, efectos e impactos en la sociedad, el Estado y el mercado.

MAIRA JUDITH CONTRERAS-SANTOS

Profesora Asociada, Universidad Nacional de Colombia



7 Entre otros, materias, seminarios temáticos, talleres/laboratorios y actividades complementarias o de investigación y extensión, producción científica, visitas monitoreadas, ayudantías, participación en encuentros, seminarios y congresos con presentación de trabajo (ABESS, 1996).

8 Entre ellas, “Libro blanco. Título de grado en Trabajo Social” (véase reseña en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/15344>) o “Lineamientos para la formación del Trabajo Social en Colombia” (véase reseña en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/112248>).

DOCUMENTO HISTÓRICO



► Obra: Nunca más. 1984
Fotografía: Karen Gisell Gonzalez Castiblanco
Ubicación: Bogotá, Colombia

Los documentos históricos constituyen un eje fundamental para comprender las circunstancias que han marcado la trayectoria del Trabajo Social en América Latina. En el caso chileno, las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura civil-militar (1973-1989) continúan siendo un fenómeno ineludible para considerar los vínculos entre universidad pública, compromiso social y Trabajo Social.

El texto que incluimos en este apartado sintetiza el devenir del asistente social Alfredo Gabriel García Vega, quien fue detenido-desaparecido hace cincuenta años. Su biografía revela esa confluencia entre vida universitaria, acción política y represión, mostrándonos cómo la educación superior pública en su país fue un espacio de formación, así como de transformación, cuyo potencial emancipador se convirtió en objeto de persecución.

Ese testimonio individual se conecta con las reflexiones actuales sobre la universidad pública y el Trabajo Social del Sur Global. Por lo visto en este *dossier*, los movimientos universitarios en rechazo a los avances de las políticas neoliberales, entre otros, han confrontado la privatización, las lógicas competitivas y la mercantilización de los conocimientos. En este marco, el Trabajo Social no ha estado ausente, pero tampoco ha renunciado a interpelar tales dinámicas proponiendo alternativas bioéticas, políticas, ontológicas, epistemológicas, contextuales, teóricas o metodológicas. Por lo tanto, como un homenaje a las resistencias y a las reexistencias universitarias de lxs trabajadores sociales, compartimos este relato con el fin de problematizar dichas tensiones desde una perspectiva comparada.

En el texto, podemos observar cómo Alfredo Gabriel, en su condición de estudiante y egresado de Servicio Social, recuerda que la universidad no es solo un aparato institucional, sino también un escenario vital donde se forjan identidades, compromisos y procesos. En la década de 1970, su práctica disciplinar-profesional se proyectó hacia la construcción de una sociedad más justa; en el presente, los movimientos por la defensa de la educación superior pública buscan preservar ese horizonte frente a la expansión de un modelo neoliberal que amenaza con despojar a la universidad de su vocación esencial.

De este modo, el pasado y el presente dialogan en un mismo plano. La desaparición de Alfredo Gabriel, inscrita en la represión al movimiento socioestudiantil que cuestionó las estructuras de dominación, evidencia la radicalidad con la que los poderes autoritarios intentaron clausurar la universidad como espacio de crítica propositiva. A su vez, los debates contemporáneos expuestos en este *dossier* enseñan que la consolidación de una universidad heterogénea, inclusiva y comprometida con los sectores más vulnerados continúa abierta, y que el Trabajo Social juega un papel central en el sostenimiento de su vocación pública.

[317]

Las memorias de quienes, como Alfredo Gabriel García Vega, creyeron en la educación y el Trabajo Social como herramientas de transformación implican, entonces, no solo un acto de reparación histórica, sino también una clave analítica para comprender los desafíos actuales de la universidad pública latinoamericana. Recordar estas vidas truncadas nos invita a reconocer que las fracturas y las permanencias de la educación superior son también componentes de las disputas por la dignidad, la gestión de conocimientos y las construcciones de presentes y futuros donde la universidad no sea un privilegio, sino un derecho inalienable.

[318]

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

Memoriaviva respalda los objetivos del Plan Nacional de Búsqueda por la verdad, justicia y reparación en Chile. (<https://memoriaviva.com/comunicado.html>)
[Vea el video y lea nuestro Comunicado aquí](https://memoriaviva.com/comunicado.html)
(<https://memoriaviva.com/comunicado.html>)

Memoria Viva
(<https://memoriaviva.com/nuevaweb/>)



García Vega Alfredo Gabriel

Home (<https://memoriaviva.com/nuevaweb/>) /

Detenidos Desaparecidos (<https://memoriaviva.com/nuevaweb/category/detenidos-desaparecidos/>),

Desaparecidos G (<https://memoriaviva.com/nuevaweb/category/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-g/>) /

García Vega Alfredo Gabriel



alfredo_gabriel_garcia_vega.jpg

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-g/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

1/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

Rut : **4.939.772-0**

[319]

Fecha Detención : **18-01-1975**
 Comuna Detención : **Viña del Mar**

Fecha Nacimiento : **13-08-1944** Edad : **30**

Comuna Nacimiento : **Valparaíso**
 Partido Político : **Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR)**
 Oficio o Profesión : **Asistente Social**

Estado Civil e Hijos : **Casado, 1 hijo**
 Nacionalidad : **chilena**

119

Relatos de Los Hechos

Fuente : **Vicaría de la Solidaridad**Categoría : **Antecedentes del Caso**

ALFREDO GABRIEL GARCIA VEGA

Rut : 466.209, Valparaíso
 F.Nacim. : 13-08-44, 30 años a la fecha de su detención
 Domicilio : El Raulí, Block 6, Dpto.12, Miraflores Alto, Viña del Mar
 E.Civil : Casado, 1 hijo
 Actividad : Empleado; ex estudiante de Servicio Social
 C.Repres. : Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR)
 F.Detenc. : 18 de enero de 1975

SITUACION REPRESIVA

Alfredo Gabriel García Vega, casado, 1 hijo, egresado de Servicio Social, militante del MIR, fue detenido el 18 de enero de 1975, alrededor de las 11 de la mañana, frente a la entrada principal de la Quinta Vergara en Viña del Mar. Su detención la practicaron agentes de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), los

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

2/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

[320]

que se habían trasladado especialmente desde Santiago a la zona de Valparaíso. La aprehensión fue dirigida por el Teniente de Ejército Fernando Adrián Laureani Maturana, conocido como "El Teniente Pablo" al interior de la DINA.

El día 17 de enero de 1975, había sido detenido, también en Viña del Mar, Reinaldo Antonio Erick Zott por los oficiales de la DINA Marcelo Moren Brito y Fernando Adrián Laureani. Zott fue conducido al Regimiento N°2 "Maipo", desde donde fue sacado el 18 de enero, para ser llevado hasta la Quinta Vergara, lugar en donde presenció la aprehensión del afectado.

En el momento de su detención, Alfredo García se encontraba en el interior de su vehículo (Ford del año 30), desde donde fue sacado violentamente y arrojado a la camioneta en que se movilizaban sus aprehensores. Después, Alfredo García, Reinaldo Antonio Erick Zott, los agentes de la Dina -que también se trasladaron en el vehículo del afectado- se dirigieron a la casa de Fabián Ibarra actualmente (detenido-desaparecido), en Chorrillos. Allí vieron a Sonia Ríos actualmente (detenida-desaparecida), quien estaba siendo presionada por Marcelo Moren Brito. En este domicilio, Alfredo García y Erick Zott fueron careados, interrogados y torturados, en presencia del "Teniente Pablo" y de Moren. Desde allí, el afectado y Zott, fueron conducidos al Regimiento "Maipo". También en ese domicilio sería muerto, el 19 de enero, otro dirigente del MIR, Alejandro Villalobos Díaz, "el Mickey".

Durante su permanencia en el recinto militar, el afectado fue visto por numerosos testigos. Además de Reinaldo Zott, Luis Costa declaró que Alfredo García fue torturado en el "Maipo" por los agentes de la DINA, quienes lo interrogaban sobre su militancia en el MIR. Rina Mónica Medina -quien se encontraba en el recinto- lo vio llegar detenido el 18 de enero de 1975. Por su parte, Julio Torres permaneció con la víctima en el Regimiento hasta el 28 de enero de 1975, fecha en que fueron trasladados a Villa Grimaldi. Al respecto, Reinaldo Antonio Erick Zott declaró que el 27 de enero de 1975, alrededor de la medianoche, el Capitán de Ejército Osvaldo Heyder (fallecido) le dijo que la DINA había decidido dar por terminado el operativo en Valparaíso por lo que serían trasladados a Santiago.

Efectivamente, el 28 de enero de 1975, alrededor de 20 detenidos que se encontraban en los subterráneos del casino de Oficiales del Regimiento N°2 "Maipo", fueron subidos a un camión frigorífico y llevados hasta Santiago, donde fueron ingresados en Villa Grimaldi, recinto secreto de la DINA, ubicado en Peñalolén. Entre ellos se encontraba Alfredo Gabriel García Vega.

Una vez en "Villa Grimaldi", los detenidos fueron encerrados en celdas de madera llamadas las "casas corvi". En una de éstas quedaron Alfredo García, Horacio Carabantes (detenido desaparecido), Fabián Ibarra (detenido desaparecido) y Reinaldo Antonio Erick Zott.

<https://memoriaviva.com/muevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

3/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

[321]

También aquí el afectado fue visto por otros testigos. Osvaldo Torres recuerda haber estado en una pieza contigua a Alfredo García y haber conversado con él en más de una oportunidad. Comían juntos -declara el testigo- y realizaban trabajos de desmalezamiento. Fue así como Torres se enteró que García era de Valparaíso y que tenía un hijo de pocos días. El 10 de febrero -continúa Osvaldo Torres- Alfredo García fue llevado al lugar llamado "La Torre". En este sector de Villa Grimaldi, la víctima compartió celda con Francisco Hernán Plaza Tapia hasta el 12 de febrero del mismo año.

Por su parte, Sergio Antonio Vásquez Malbrán y Lilian Jorge, declaran haber sido sacados de Villa Grimaldi y conducidos junto a Alfredo García, Horacio Carabantes (detenido desaparecido), Abel Vilches (detenido desaparecido) y Carlos Rioseco (detenido desaparecido) hasta un lugar cercano a San Antonio -escucharon el ruido del mar- en donde los mantuvieron durante cuatro días encerrados en cabañas de tipo balneario, atados y con tela adhesiva en los ojos. Al cabo de ese tiempo, los reclusos fueron devueltos a la Villa Grimaldi, quedando en ese lugar playero Alfredo García y Horacio Carabantes, los que retornaron sólo dos días después.

Alfredo García permaneció en la Villa hasta el 20 de febrero de 1975, fecha en que, junto a otros detenidos de Valparaíso, fue sacado del recinto con destino desconocido, ignorándose su paradero hasta el día de hoy.

Posteriormente, en julio de 1975, su nombre apareció entre las 119 víctimas que -según informaciones de prensa- habrían muerto en enfrentamientos en Argentina. Dichas informaciones resultaron ser falsas.

La detención y desaparición de Alfredo Gabriel García Vega se inscribe en un operativo que la DINA montó en la zona de Valparaíso y Viña del Mar con el fin de reprimir las actividades del MIR regional. Los efectivos de este organismo de seguridad tuvieron como base de operaciones el Regimiento N°2 "Maipo" y sus acciones culminaron con una veintena de detenidos, ocho desaparecidos y la muerte de Alejandro Delfín Villalobos Díaz, "El Mickey". (Mayores antecedentes al respecto en el caso de Horacio Neftalí Carabantes Olivares).

GESTIONES JUDICIALES Y/O ADMINISTRATIVAS

Silvia Vera Sommer -cónyuge del afectado- presentó un recurso de amparo por él, el 5 de marzo de 1975 en la Corte de Apelaciones de Valparaíso (rol 59-75). En la tramitación de éste, el Coronel de Ejército Eduardo Oyarzún Sepúlveda, Comandante del Regimiento N°2 "Maipo", informó al Tribunal, el 19 de marzo de 1975, que en los operativos efectuados por la Dina en el mes de enero de ese mismo año, su Unidad "sólo prestó protección armada... no teniendo conocimiento de los nombres de la o las personas que resultaron detenidas". Por su parte, el

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

4/14

[322]

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel - Memoria Viva

Ministro del Interior, General de División Raúl Benavides Escobar, el 11 de abril de 1975, ofició a la Corte informando que el afectado no se encontraba detenido "por orden de este Ministerio".

Después de los informes negativos de las autoridades, la Corte no dio lugar al amparo el 8 de mayo de 1975, acordando remitir los antecedentes al Juzgado del Crimen de turno para que instruyera sumario por presunta desgracia. La resolución fue apelada a la Corte Suprema, la que, después de realizar nuevas consultas a las autoridades, confirmó el fallo de la Corte de Valparaíso.

El 21 de marzo de 1975 se presentó otro amparo por el afectado, esta vez en la Corte de Apelaciones de Santiago, el que fue rolado con el N°398-75. En la presentación se denunció la detención del afectado, su permanencia en el Regimiento "Maipo" y su posterior traslado a Santiago en donde permanecía en calidad de incomunicado y desaparecido.

Una vez más, las autoridades, encabezadas por el Ministro del Interior, General de División Raúl Benavides Escobar, negaron la detención de Alfredo García.

Durante la tramitación de este amparo, Silvia Vera denunció a la Corte la publicación de informaciones periodísticas que daban cuenta de la muerte de 119 chilenos en presuntos enfrentamientos ocurridos en Argentina, (julio de 1975). Entre los muertos aparecía el nombre de Alfredo García. Al respecto se solicitaron una serie de diligencias, entre ellas, recabar información al Ministro del Interior, al Ministro de Relaciones Exteriores, al Embajador de Argentina en Chile y al Departamento de Policía Internacional, con el fin de determinar la veracidad de lo sucedido. El 28 de julio de 1975, la Corte no dio lugar a las peticiones y, por el contrario, el 4 de agosto de 1975, rechazó el amparo. Se apeló de la resolución, adjuntándose declaraciones de testigos que estuvieron con el afectado tanto en el Regimiento "Maipo" como en "Villa Grimaldi". No obstante, el 30 de septiembre de 1975, la Corte Suprema confirmó el rechazo del recurso de amparo.

También se presentaron distintos amparos por las 8 personas detenidas desaparecidas en enero de 1975 en Valparaíso. Durante la tramitación de uno de ellos, en 1977, la DINA, a través de su Director Manuel Contreras, reconocería por primera vez la detención del afectado. Es así como en el Recurso Rol N° 1-77 el entonces Coronel Contreras reconoce la detención de García Vega y de los otros 7 detenidos desaparecidos; informa que como producto de un enfrentamiento con el segundo jefe regional del MIR muere Alejandro Villalobos Díaz y son detenidos Sonia Ríos, M. Isabel Gutiérrez, Elías Villar, Abel Vilches, Carlos Rioseco, Horacio Carabantes, Fabián Ibarra y Alfredo García. Agrega que todos, excepto Carabantes que fue dejado en libertad en Santiago, fueron liberados en Valparaíso. En vez de investigar las contradicciones derivadas de las respuestas de distintas autoridades la Corte Suprema confirma la resolución de la Corte de Apelaciones de Valparaíso, rechazando la presentación.

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

5/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

[323]

En agosto de 1975 se interpuso una denuncia por presunta desgracia de Fabián Ibarra y Sonia Ríos, en el 4º Juzgado del Crimen de Valparaíso, la que fue rolada con el N°11.226. Posteriormente, la denuncia fue ampliada a los 6 detenidos desaparecidos restantes: Alfredo García Vega, Horacio Carabantes, Carlos Rioseco, María Isabel Gutiérrez, Elías Villar y Abel Vilches. En septiembre de 1976, la Corte Suprema ordenó a petición de los familiares, a la Corte de Apelaciones de Valparaíso, la designación de un Ministro en Visita, René Clavería Lisboa, a fin de que continuase la investigación por el desaparecimiento de las 8 personas. En definitiva, el Ministro se declaró incompetente (enero de 1977) y remitió los antecedentes a la Justicia Militar, la que sobreescribió definitivamente el caso. Se apeló de la resolución, y 6 años más tarde, en 1989, la Corte Marcial confirmó el sobreesamiento total y definitivo de la causa por apelación del D.L. 2.191 de 1978 (Ley de Amnistía), nuevamente se apeló de la resolución, encontrándose a la fecha de este informe la causa en espera de la resolución de la Corte Suprema. (Mayores antecedentes al respecto en el caso de Horacio Neftalí Carabantes Olivares).

Abogado de DDHH otorgó los siguientes detalles:

Fuente : **memoriaviva.com**

Categoría : **Antecedentes del Caso**

Manuel Contreras Sepúlveda por : Jacqueline Drouilly, César Negrete Peña, Marta Neira, Alfredo Rojas Castañeda, Jaime Vásquez Sáenz, Juan Molina Mogollones, Alej. Avalos Davidson, Sonia Ríos Pacheco, Elías Villar Quijón, María Isabel Gutiérrez Martínez, Horacio Carabantes, Fabián Ibarra Córdova, Carlos Rioseco Espinoza, Alfredo García Vega, Abel Vilches Figueroa, René Acuña Reyes, Carrasco Matus, Hugo Ríos Videla, Martín Elgueta Pinto, Agustín Martínez Meza, Juan MacLeod, Julieta Ramírez Castro y Luis Palominos Rojas.

Marcelo Moren Brito por todos los anteriores menos Elgueta, Negrete y Neira.

Miguel Krassnoff por Negrete, Neira, Drouilly, Rojas, Vásquez, Molina, Avalos, Acuña, Carrasco, Ríos, Elgueta, Martínez y Palominos.

Pedro René Alfaro Fernández por: Ríos, Villar, Gutiérrez, Carabantes,

Ibarra, Rioseco, García y Vilches.

Basclay Zapata por: Rojas, Vásquez, Molina, Acuña, Carrasco, Ríos, Elgueta y Palominos.

Conrado Pacheco Cárdenas por: MacLeod y Ramírez.)

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

6/14

[324]

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

U. de Chile entregará títulos póstumos a ex alumnos asesinados en dictadura

Fuente : **www.t13.cl 9/09/2017**

Categoría : **Prensa**

La **Universidad de Chile** fue habilitada por la **Contraloría de la República** para hacer entrega de la distinción de títulos póstumos y simbólicos a los ex alumnos que fueron ejecutados políticos, además de aquellos que se convirtieron en detenidos desaparecidos durante la dictadura militar.

La ceremonia que **se realizará el próximo lunes 11 las 12:30 en la Casa Central** y estará encabezada por el rector de la universidad, **Ennio Vivaldi**. **La lista consta de 104 ex estudiantes de la universidad**, los que fueron asesinados entre 1973 y 1989. Entre las víctimas se encuentra Jécar Nehgme, quien es conocido por ser el último asesinado de la dictadura y que apareció muerto el 4 de septiembre de 1989 en la calle General Bulnes.

Inauguran memorial en homenaje a trabajadores sociales víctimas de la dictadura

Fuente : **academia.cl 12/12/2013**

Categoría : **Prensa**

Un emotivo homenaje a asistentes sociales víctimas de la dictadura militar, se realizó la tarde del miércoles 11 de noviembre en los espacios de nuestra universidad. Un acto organizado por la Escuela de Trabajo Social, el Observatorio de Derechos Humanos, y el Colegio de Asistentes Sociales de Chile, y que contempló la inauguración de un Memorial en recuerdo de 17 estudiantes y trabajadores sociales detenidos desaparecidos y ejecutados tras el golpe de Estado.

El acto, que se realizó en el marco de los 65 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 – 2013), contó con la participación del rector de la universidad José Bengoa, el presidente del Colegio de Asistentes Sociales, Omar Ruz; Ximena Zavala en representación del Instituto Nacional de Derechos Humanos; Ana María Navia, presidenta de la Comisión de Derechos Humanos;

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

7/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

[325]

Ricardo Brodsky , director Ejecutivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos; Alicia Lira, presidenta de la Agrupación de Familiares de Ejecutados Políticos, AFEF; además de docentes y familiares de las víctimas.

Omar Ruz, agradeció que instancias como estas tengan espacio y apoyo, enfatizando en la relevancia y emotividad que cobra al recordar que diez de las diecisiete víctimas estudiaron en dependencias de lo que es actualmente la Academia y, que por esos años, acogía a la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile.

“Agradezco la misión, visión y los valores de la universidad Academia de Humanismo Cristiano centrados en la defensa de los derechos humanos, con participación y compromiso con las transformaciones de nuestro país”, sostuvo.

Además, destacó la ideología de quienes perdieron la vida tras el golpe militar, quienes a su juicio creyeron y lucharon por un ideal, diciendo “Nunca, jamás, por más que lo intenten una espada podrá cercenar un rayo de luz, ese rayo de luz hoy está presente en todos y cada uno de ellos entre nosotros”.

Por su parte, el rector José Bengoa, felicitó la iniciativa del equipo que trabajó en el memorial, y se refirió a lo medular del homenaje que es el recordar a quienes perdieron la vida por luchar por sus derechos y los de toda una sociedad “En este Día de los Derechos Humanos, el recordar me parece fundamental para que no se nos olviden nuestros héroes, nuestras víctimas que con grandes ideales sufrieron lo indecible y que claramente no están con nosotros”, expresó, junto con invitar a los presentes a seguir luchando y defendiendo los derechos humanos en la actualidad.

Ximena Zavala, del Instituto Nacional de Derechos Humanos también dirigió unas palabras “hay que dignificar e informar sobre las víctimas de la dictadura cívico militar y una de esas formas es guardar la memoria de cada uno, celebrando sus días. Además, hay que construir una sociedad más justa, más respetuosa de los derechos de cada uno”, sostuvo.

El toque artístico de la jornada, estuvo a cargo del cantautor popular Jorge Yáñez, quien junto a su hijo Leonardo se mostró emocionado de sumarse al homenaje.

Ministro Guzmán procesó a siete militares (r)

Fuente : **La Tercera 22 de Julio 2002**

Categoría : **Prensa**

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

8/14

[326]

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

El ministro de fuero, Juan Guzmán Tapia, sometió a proceso a siete militares (r) por el delito de secuestro calificado, por la desaparición de 23 personas en el recinto de torturas de Villa Grimaldi, durante el gobierno militar.

Los ex uniformados son el ex director de la Dina, Manuel Contreras Sepúlveda; el coronel Marcelo Moren Brito; brigadier Miguel Krasnoff; el suboficial Basclay Zapata; el agente Osvaldo Romo; el oficial en retiro de Carabineros, Conrado Pacheco y al agente Pedro Alfaro.

Silvia Vera y Alfredo García

Fuente : **repositorio.uchile.cl sin fecha**

Categoría : **Prensa**

MOTO PARA DOS Silvia Vera soporta un doble duelo en su historia. Le mataron a su Alfredo de la juventud, a ese que prefirió en vez de un futuro promisorio en Bélgica y con el que partió a casarse al registro civil en moto. Le asesinaron al padre de su único hijo, al amor de su vida, a su esperanza de un futuro feliz. Desde que se lo llevaron, Silvia no pudo mirarse al espejo durante mucho tiempo y buscando desesperadamente a Alfredo García encontró a José Carrasco Tapia. Este periodista, dirigente del MIR, líder indiscutido de la izquierda revolucionaria chilena, un día cualquiera la acurrucó en sus brazos y la dejó llorar su soledad durante horas. En silencio, Pepe Carrasco, convirtió las lágrimas en besos y el desamparo en protección. Ya Silvia podía caminar erguida, de la mano de un hombre que la hizo sentir viva cuando creía que la pena la mataba. Pepe además se hizo cargo del hijo de su compañero muerto y lo amó tanto que hasta olvidó que él no lo había engendrado.

Pero a Pepe también lo mataron. Y nadie lo lloró más que su hijo adoptivo quien se hizo periodista en honor a la admiración que tenía por su "padre". Silvia, sin embargo, no termina de olvidar a Alfredo, su primer amor. Y le cede al país y a los periodistas el duelo por José Carrasco, porque ella no se siente capaz de cargar con tanto dolor. Por Silvia Vera

Yo tenía 21 años y estaba de novia con un belga. Tenía todo mi futuro "armadito": me iba a casar con mi gringo, iba a tener una grandiosa familia rubia y una casa preciosa donde con sólo apretar un botón iba a pedir una caña de "felicidad". Pero no. Se cruzó el Alfredo en mi ruta y yo no pude hacer nada para protegerme de este atentado de vida, de ideas, de gracia, de belleza. Él cabalgaba dos motos: una burra y una Harley Davison que fue con la que, según él, me conquistó. Yo estudiaba letras en Valparaíso y me había venido de mi acogedora casa en Punta Arenas para acomodarme en una pensión del puerto. Ahí conocí a Alfredo, porque él llegaba como visita del dueño. En ese tiempo yo cantaba de lo lindo porque pertenecía al

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

9/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

[327]

coro de la universidad. Cuando vi a este hombre con el desparpajo metido en el alma me provocó lástima. Pobrecito, decía yo, no sabe para adónde va. Nunca ha terminado una carrera, es locateli y mujeriego para remate. Ni lo coticé en lo más mínimo. Mis ojos estaban puestos en el belga aquél que encarnaba todos los sueños pequeño burgueses. En cierta fiesta una amiga me preguntó por el mino estupendo de la moto que iba a mi pensión y yo le sugerí que no lo mirara mucho, porque no tenía futuro, porque era demasiado loco. En verdad, le dije eso, porque yo ya le había puesto los ojos encima. Hasta que un día en la playa me saqué el gusto. Atiné firme con Alfredo y después llegué con cara de santa donde mi belga. En esa dualidad, estuve dos meses. Me sentía tremendamente traicionera, y juraba quinientas veces de guata que nunca más iba a mirar para el lado. Pero cuando veía a Alfredo, las promesas se iban por el Marga-Marga. Tuve que decirle al belga que me había enamorado de otro y me fui a Punta Arenas a meditar el nuevo rumbo de mi vida. Lo único que saqué en claro es que no podía seguir calculando el futuro, y con esa conclusión me vine de vuelta. Para suerte mía Alfredo se enrioló. Al mismo tiempo que disfrutaba del Trabajo Social como carrera, se entusiasmó con la política. El 71 nos metimos juntos al MIR y como un terremoto había dejado para la historia mi departamento, nos fuimos a vivir juntos a una casa que su hermano se había conseguido en la CORVI. Muy pronto partimos a casarnos por el civil en la moto de Alfredo. Y a la luna de miel partimos en patota con unos amigos a instalarnos en carpa. Después -eso sí- nos mandamos a cambiar al norte, en moto por supuesto. Y después los lindos nos fuimos a Europa con el coro de la Católica, al que también ingresó Alfredo. Al año, nos reposamos. Alfredo y yo pusimos cara de profesores y nos contrataron como tales. Hasta empecé a considerar un poco locos a los de MIR, un tanto irresponsables en sus movimientos, una manga de insensatos que no medían sus actos. Con el Once de Septiembre de 1973 se vino el mundo abajo. No llegamos a nuestra casa, a Alfredo lo echaron de la pega y se convirtió en un niño. Me pedía cariño, estaba muy inseguro, tenía mucho miedo, se escondía hasta de él mismo. Sólo en Febrero consiguió una pega como "capataz de obra" y eso le absorbía todas las energías, así es que la depresión se fue por la ventana.

Din don. Un día tocan el timbre y se asoma un joven muy bien vestido. Qué raro, pensé yo, a nuestra casa sólo venían hippies y obreros. Ya, Silvia, déjame entrar. Era un amigo obrero que venía camuflado para convencer a Alfredo que se metiera con tutti de nuevo al MIR. Algo más me pareció que venía con esta visita, en ese momento no sabía, ahora sí. Nuestro amigo le aseguró a Alfredo que la situación estaba bajo control, que no tuviéramos miedo, que no abandonáramos la causa, que nos necesitaban. Y como Alfredo era re engrupido con el tema, se lo tomó a pecho y retomó su férrea militancia. Incluso yo fui a algunos puntos, pero cuando supe que venía una guagüita a nuestra vida, paré la cuestión. Estaba aterrorizada. Me daba pavor hasta estornudar para no llamar la atención. Me hubiera gustado haberle preguntado a Alfredo si yo era tan importante como La Revolución, si no pensaba en nuestro futuro, en nuestra alianza de vida, en el hijo que venía. Nunca le dije ni lo hostigué con mis angustias. No podía hacerlo – pensaba yo- porque la

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

10/14

[328]

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

lucha popular era su ancla en la tierra. Si pudiera retroceder el tiempo, le hubiera rogado que por favor no se metiera en nada, que cuidara el tiempo que teníamos por delante. Que se cuidara. Pero en esos años no medíamos nada. La vida era la vida, nada más. Y la vida se vino a mi vientre. Pensábamos con fervor en el nombre que le íbamos a poner a nuestro hijo. En su familia habían cinco Alfredos, el tatarabuelo, el bisabuelo, el abuelo, el padre, y Alfredo, así es que era inevitable seguir la tradición –a mí me encantaba su nombre, por lo demáspero el me aseguró que esa repetitividad era falta de imaginación. Le íbamos a poner Alfonsina si era niña, Alejandro si era varón. Pero cuando nació el niño, hasta ahí no más llegaron los nombres porque partió a inscribirlo y cuando llegó, confesó con cara de culpa cuando le pregunté ¿cómo le pusiste?

Dieciocho días después lo tomaron preso y yo me quedé con mi Alfredito en los brazos y con tal pánico en las venas que se me corto el habla. Sabía que estaba cayendo gente, pero ¿porqué Alfredo? Había salido a encontrarse en un “punto” con gente del MIR. Desde la moto me sacaba pica con un gesto de su mano en la nariz. “Leru leru”, se burlaba de mi nueva vida como madre abnegada. Eran las doce del día, dijo que e iba a volver con empanadas, porque íbamos a almorzar en Con Con. Yo me puse bonita esperándolo para salir. Durante ocho meses no tuve el valor de mirarme al espejo. No podía respirar. Podría haberme borrado con un Valium, pero estaba amamantando. Tampoco le hacía bien a mi güagüa sentirme tan angustiada. Medía mis nervios. A los tres meses tomé mis cosas y me vine a Santiago. Venía tan sola. Ni los parientes se ofrecieron para ayudarme con los bolsos. Yo pensaba que todos tenían que llorar conmigo, que la gente de la calle tenía que adivinar mi sufrimiento. Nunca fui rica, pero me sentía miserable subiéndome a las micro llenas. Yo siempre anduve en moto, no sabía lo que era apiñarse por llegar a un lado. Lloraba hasta porque no me daban el asiento. En mi tragedia me aferré a un diario de vida que escribía para cuando volviera Alfredo, pudiera leer cada uno de los detalles del crecimiento de nuestro niño. Le inventaba canciones de cuna a mi güagüita, pero ese arrurú me salía más como una plegaria de sepulcro. Me sentía una muerta caminando, pero igual sacaba fuerzas de mi velorio interno para buscar por cielo mar y tierra al padre de mi hijo. Supe de él por un chiquillo que había estado en Villa Grimaldi, supe también que habían visto su moto en Colonia Dignidad. En esas averiguaciones conocí a José Carrasco Tapia, que era dirigente del MIR y me ayudaba con las diligencias. Tejí como loca mientras esperaba datos sobre su paradero. Empecé un jersey para Alfredo pero tuve que desarmar cada uno de esos puntos cuando publicaron la lista de los 119 “terroristas” muertos. En medio de esos nombres estaba su nombre, el mismo nombre que lleva mi hijo. Con esas letras se me fue la esperanza y mientras deshacía el chaleco se me iban destejendo los ojos.

Por cada año que pasaba yo pensaba que no iba a tolerar otro igual. Estaba muy sola. Si seguía así o me iba a volver loca o iba a terminar suicidándome. La muerta era yo, en ese tiempo. Así es que tomé la decisión. No me atrevía a decirle a mi suegra que había decidido aferrarme a un hombre para rearmarme como persona. Pero le dije y con el tiempo me entendió. Yo nunca volví a amar a nadie como

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

11/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

[329]

Alfredo, pero José Carrasco fue un padre inigualable para mi hijo. Lo amó más que a mí y Alfredito creció con esa figura inteligente y con esas ideas de la consecuencia llevadas hasta al final. Con Pepe vivimos en Venezuela y en México. Dicen que era súper mujeriego, que le sobraban las minas y yo ni me daba cuenta (aunque lo quiero mucho todavía no se lo perdono). Le agradecía que me acompañara, que me ayudara con el tema de Alfredo, que me resucitara y que amara a mi hijo tanto como si fuera uno de los suyos. Pero como si no me hubiera bastado, después de vivir diez con él, también me lo arrancaron. Se lo llevaron de la casa matándolo con saña. Mi pobre hijo vio a su “padre” muerto, sangrando, fue muy valiente.

Es cierto que yo pasé muchos años con Pepe Carrasco, más que con Alfredo, pero ese muerto no es mío. Le estoy infinitamente agradecida, pero mi verdadero amor fue ese hombre de la moto que partió con la risa de sus 27 años y un pedazo de mi cuerpo. Toda la vida me ha costado recuperarme de esa estocada. Nunca más pude tener un hijo, incluso aborté cuando me vi embarazada. Para mi hijo, “su viejo” fue el Pepe. Para el Pepe, su hijo fue Alfredo porque aunque tenía otros retoños, nunca fue tan cercano con ellos. Alfredito le dijo primero “tío Pepe”, después “Pepe”, luego “Papá” y por último, “Mi papá”. Yo he ido a los actos en que homenajean al mártir de los periodistas, lo recuerdo con infinito cariño, pero no me pidan que cargue con su memoria. Él fue un hombre público, tiene tantos deudos... a mí déjenme con mi muerto anónimo, que apenas tenía idea de lo que era el MIR, que nunca fue dirigente de nada y que no supo que toda la vida lo seguiré esperando y que cuando muera estaré feliz de irme a su lado.

Microbiografía de Alfredo Gabriel García Vega

Fuente : loslatidosdelamemoria.cl

Categoría : **Prensa**

Alfredo, mi esposo, nació en Valparaíso en 1944. Vivía con sus padres y sus dos hermanos, tuvo una niñez feliz. Le encantaba el deporte y fue campeón con el equipo de boga de Valparaíso. Estudió en el Liceo Eduardo de la Barra (<http://www.eduardodelabarra.cl/>) donde hizo muchos amigos.

Nos conocimos el '68 en Viña del Mar. Yo era del coro de la Católica de Valparaíso (<http://www.ucv.cl/>) y él también entró, salíamos de gira y conocimos Europa y distintos rincones de Chile. Recuerdo especialmente haber recorrido Roma con él en una moto que le prestó un seminarista, o cuando recorrimos el norte de Chile, también en moto ¡le encantaba manejar!

Era un hombre simpático y *buenmozo*, de piel pálida y pestañas largas. Cuando me abrazaba, sentía que era allí donde quería quedarme.

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

12/14

[330]

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

Alfredo amaba Valparaíso, con él conocí todos los miradores del puerto. Le encantaba ir al café Hesperia, donde en las servilletas me dejaba mensajes amorosos que aún atesoro.

Era del MIR (<http://www.mir-chile.cl/>), su sueño era cambiar la sociedad, tener una familia y ser feliz. Por eso estudió trabajo social, sentía que era una herramienta para apoyar la lucha.

Nos casamos el '73 en una ceremonia sencilla y después nos fuimos al Café Riquet (<http://www.tresparrafos.com/archives/1636>). En diciembre del '74 nació nuestro hijo y Alfredo no cabía en sí de felicidad. Menos de un mes después fue detenido.

Él era Alfredo Gabriel García Vega, detenido y desaparecido el 18 de enero de 1975. Yo fui su mujer, Silvia Vera y lo recuerdo. Recuérdalo tú, recuérdaselo a otr@s.

Ficha técnica

Para realizar esta microbiografía, se entrevistó a Silvia Vera, quien grabó esta cápsula radial en diciembre de 2014 en los estudios de Radio Juan Gómez Millas, donde fue mezclada. Posteriormente, se emitió a través de Radio Universidad de Chile.

“Las Garras del Cóndor”

Fuente : <https://www.upla.cl/> sin fecha (extracto)

Categoría : **Otra Información**

“Las Garras del Cóndor” se estrena en el PCdV

“Las Garras del Cóndor: Las historias de Alfredo y Cristina” busca sentar un precedente en el tratamiento audiovisual de las historias de ejecutados y detenidos desaparecidos, focalizando la atención en sus vidas como personas, familiares, amigos y militantes.

La cinta, que ya fue pre estrenada en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) “Olimpo” en la ciudad de Buenos Aires, nació de una iniciativa conjunta entre **estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha**, con el apoyo del **Canal Universitario de TV Pública, UPLA TV** (<http://www.uplatv.cl/>) y comenzó a tomar forma en marzo de 2013.

El trabajo audiovisual recoge los relatos de quienes fueron testigos de los últimos momentos de vida de **Cristina Magdalena Carreño Araya**, militante del Partido Comunista; y **Alfredo Gabriel García Vega**, miembro del Movimiento de Izquierda

<https://memoriaviva.com/nuevaweb/detenidos-desaparecidos/desaparecidos-q/garcia-vega-alfredo-gabriel/>

13/14

2/9/25, 12:13 p.m.

García Vega Alfredo Gabriel – Memoria Viva

Revolucionaria (MIR); el aporte de investigadores en la materia y las apreciaciones de los jueces encargados de las causas que se desprenden de este operativo internacional tanto en Chile como en Argentina.

[331]

Especial importancia adquiere que el documental fuera presentado, hace algunos días, ante los familiares directos de Cristina y Alfredo, en una reunión íntima cuya misión fue recibir comentarios y apreciaciones previas de lo que ha sido para ellos y ellas, los familiares, una huella imborrable en sus historias de vida.

El estreno oficial tendrá lugar en el Parque Cultural de Valparaíso el 17 de julio a las 19 horas, mientras que el 18 y en el mismo horario, se realizará una proyección abierta a todo el público.

DOCUMENTAL

“Las Garras del Cóndor” pone en valor, a través del testimonio de sus familiares, las vidas de Cristina Carreño Araya, militante del Partido Comunista; y Alfredo García Vega, miembro del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR).

Ambos fueron jóvenes luchadores sociales víctimas del Plan Cóndor, operativo coordinado por las dictaduras militares del Cono Sur y que tuvo como objetivo perseguir a los disidentes por el continente en las décadas del '60 y '70. De este plan se desprenden acciones como la Operación Colombo, montaje comunicacional conjunto entre la DINA y medios de comunicación nacionales e internacionales creados para encubrir la desaparición forzada de 119 miembros del MIR en 1976.

Última Actualización : **03/06/2025 19:37:32**

Publicado : **03/06/2025 19:37:36**

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.



(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

EVENTOS



► Obra: Biblioteca comunitaria La Bellecera
Fotografía: María José Chaparro Cárdenas
Ubicación: Piedecuesta, Santander

Eventos de Trabajo Social

Eventos internacionales

Seminario ALAEITS- Chile 2025 / Trabajo Social de América Latina

[333]

La Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS) convocó a estudiantes, docentes y profesionales del Trabajo Social de América Latina a participar como ponentes en el Seminario ALAEITS. Este encuentro académico, realizado del 13 al 15 de octubre de 2025, conmemoró el centenario del Trabajo Social en Chile, destacando su trayectoria, aportes y desafíos en la región.

XXIV SEMINARIO ALAEITS CHILE 2025



El objetivo general de este seminario fue propiciar un espacio de discusión y reflexión frente al avance de las fuerzas ultraconservadoras, así como ante los desafíos, rupturas y formas emergentes de organización que se configuran en el contexto de la crisis civilizatoria. La reflexión se centró en las luchas contrahegemónicas y los proyectos emancipatorios que resisten y reconfiguran el orden vigente.

Para orientar este diálogo colectivo, se definieron los siguientes objetivos específicos: (i) examinar el desarrollo histórico del Trabajo Social en América Latina, sus avances, tensiones, rupturas y formas de organización en términos epistémicos, teóricos, metodológicos y políticos; (ii) proponer una reflexión crítica acerca de los cien años de tránsito del Trabajo Social latinoamericano, develando las tensiones y desafíos que se plantearon para el próximo siglo; (iii) analizar las estructuras de poder y los proyectos hegemónicos, así como las relaciones sociales de producción en la región, y cómo estas impactaron las políticas sociales, la formación y la práctica del Trabajo Social; (iv) analizar críticamente las políticas públicas capitalistas, colonialistas y patriarcales, en cuanto a su impacto en la reproducción de la desigualdad social estructural, la pobreza y la exclusión en el contexto latinoamericano; (v) reflexionar en torno al papel del Trabajo Social en las experiencias históricas de lucha de las clases subalternas y en la promoción de la justicia social y los derechos humanos, considerándolo como un actor más en tanto trabajador/a, gestor/a, administrador/a y/o cuestionador/a de la política pública; (vi) profundizar el debate en torno a las estrategias de resistencia y transformación social que los y las trabajadoras sociales adoptaron para enfrentar las contradicciones del capitalismo en América Latina; (vii) promover el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos entre profesionales del Trabajo Social en el contexto latinoamericano, que permitiera avanzar en un proceso de redefinición y reorientación disciplinaria de la formación, la investigación y la intervención; y (viii) promover la formación crítica y comprometida de los sectores subalternos, subrayando la importancia de una educación problematizadora que cuestionara las estructuras de poder y se comprometiera con las luchas colectivas para la transformación social.

Pre-Seminario Regional del Cono Sur de la ALAEITS

El 16 de junio de 2025 la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS) llevó a cabo el Pre-Seminario Regional del Cono Sur, en el marco de la conmemoración de los 100 años del Trabajo Social Latinoamericano y Caribeño. Esta jornada formó parte del proceso preparatorio hacia el XXIV Seminario de la ALAEITS, que tendrá lugar en octubre en Chile.

[335]

XXIV SEMINÁRIO ALAEITS
CHILE 2025

TRABAJO SOCIAL
DE AMÉRICA LATINA

Asociación Latinoamericana de Enseñanza
e Investigación en Trabajo Social

Associação Latinoamericana de Ensino
e Pesquisa em Serviço Social

ALAEITS

EXPOSITORAS

Pre-Seminario
del Cono Sur de la ALAEITS

(Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay)

A 100 años del Trabajo Social
Latinoamericano y Caribeño

*Crisis civilizatoria, luchas
contrahegemónicas y proyectos
emancipatorios: Desafíos, Rupturas
y Organización*

Lunes 16 de junio

18:30 h (Argentina)
17:30 h (Chile)

TRANSMISSÃO

/TV ABEPS

Modalidad virtual

Sandra ITURRIETA OLIVARES
~Chile~

Gisela SPASIUK
~Argentina~

Sandra SANDE
~Uruguay~

Nidia BATTILANA
~Paraguay~

Carina MOLJO
~Brasil~

REVISTA TRABAJO SOCIAL VOL. 28 N.º 1, ENE-JUN 2026, ISSN (EN LÍNEA): 2256-5493, BOGOTÁ · 333-342

[336]

El Pre-Seminario convocó a estudiantes, docentes y profesionales del Trabajo Social con el propósito de reflexionar colectivamente sobre los desafíos, rupturas y formas de organización que emergen frente a la crisis civilizatoria. El diálogo se centró en las luchas contrahegemónicas y los proyectos emancipatorios que atraviesan el campo profesional y académico en América Latina. El encuentro se desarrolló de manera virtual y contó con la participación de destacadas ponentes de la región, entre ellas: Sandra Iturrieta Olivares (Chile), Gisela Spasiuk (Argentina), Sandra Sande (Uruguay), Nidia Battilana (Paraguay) y Carina Mojlo (Brasil).

Ciclo de investigación y formación “Entre archivos, deseos y narrativas. ¿Cómo hacemos Historia en/de Trabajo Social?”

El Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad, adscrito a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, organizó y llevó adelante un ciclo de investigación y formación, desarrollado los días 12, 19 y 26 de junio de 2025.



CICLO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Entre archivos, deseos y narrativas

¿Cómo hacemos Historia en/ de Trabajo Social?

- > **Encuentros: jueves 12, 19 y 26 de junio**
Modalidad virtual por plataforma Zoom
Horario: 18.30 h Argentina - 17.30 h Chile.
- > **Inscripción por formulario. Enlace en bio.**
<https://bit.ly/ciclodeinvestigacionyformacion>
- > **Consultas: memoriasprofesionalests@gmail.com**

Organiza: Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad. IETSYS FTS UNLP - Programa de posdoctorado FTS-UNLP. Proyecto de investigación "Construcción de memorias profesionales en el Trabajo Social latinoamericano. Apuestas y debates para la formación e investigación social" - Proyecto de Historia T 128: Asistencia social y formación de las trabajadoras sociales de la Universidad Nacional de La Plata, 1905- 1969. Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad. FTS-UNLP



 Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Trabajo Social


 UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

El ciclo contó con la participación activa de la comunidad académica de Trabajo Social, interesada en reflexionar sobre el papel de los archivos en la investigación, la reconstrucción histórica y la conformación de un archivo propio para la disciplina. A lo largo de las tres jornadas, las discusiones se articularon en torno a las siguientes temáticas: (i) Feminismos e historia profesional: ¿Cómo los feminismos nos interrogan para el estudio de la historia de la profesión?; (ii) Trayectorias biográficas: ¿Cómo una historia personal puede alumbrar un proceso histórico de la profesión?; y (iii) Archivo y fuentes documentales: ¿Qué hacemos cuando decimos *archivo*?

[337]

I Congreso Internacional de Trabajo Social. VIII Congreso Nacional de Trabajo Social

La Asociación de Trabajadores de Servicio Social y Trabajo Social del Paraguay (APSSTS.PY) convocó a la comunidad profesional del Trabajo Social a participar en el I Congreso Internacional de Trabajo Social, que se llevó a cabo los días 18 y 19 de septiembre en la ciudad de Pilar, Paraguay.



[338]

El Congreso Internacional de Trabajo Social tuvo como propósito generar un espacio de encuentro, reflexión crítica y diálogo interdisciplinario orientado a visibilizar y fortalecer el papel del Trabajo Social en la promoción de los derechos humanos, la justicia social y el bienestar colectivo. Asimismo, se buscó fomentar el intercambio de saberes, experiencias y buenas prácticas entre profesionales, estudiantes, instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil. Desde esta perspectiva, se destacaron las acciones transformadoras frente a problemáticas estructurales y emergentes como la pobreza, el cambio climático, la migración, la desigualdad y los desafíos contemporáneos del ejercicio profesional. Para ello, se definieron objetivos específicos que orientaron las discusiones e iniciativas en torno al quehacer del Trabajo Social: (i) promover la reflexión y análisis crítico sobre el Trabajo Social a la promoción, defensa y exigibilidad de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales; (ii) propiciar el intercambio de experiencias y reflexiones en torno a la defensa y ampliación de las políticas vinculadas a los ámbitos laborales del Trabajo Social, tendientes a universalizar respuestas ante demandas sociales nacionales y a las condiciones necesarias para la prestación de servicios profesionales con competencia, calidad e idoneidad; (iii) reflexionar críticamente sobre las experiencias de formación y las condiciones necesarias para la formación, actualización y especialización en el área de intervención para la prestación de servicios profesionales con competencia, calidad e idoneidad; y (iv) visibilizar y promover la reflexión sobre las condiciones laborales y el cumplimiento de la ley del ejercicio profesional en Trabajo Social en el ámbito institucional en las distintas esferas.

X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales

Entre el 9 y el 12 de junio de 2025 se celebró en la ciudad de Bogotá, Colombia, la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Este importante evento académico fue convocado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y reunió a representantes institucionales, panelistas internacionales, ponentes y conferencistas magistrales, en un espacio de diálogo plural y crítico sobre los desafíos contemporáneos de la región.

[339]



El objetivo general de estas conferencias fue abordar temáticas diversas en función de las coyunturas políticas y sociales de la región en torno a las democracias, las resistencias, las comunidades, los derechos y la paz. Los ejes articuladores de estas conferencias fueron los siguientes: ambiente, cambio climático, transiciones y desarrollo social; artes, investigación social, espacios urbanos y resistencias; ciencia abierta y bienes comunes; democracia, Derechos Humanos y paz; derecho a la educación, políticas públicas y alternativas pedagógicas; violencias colectivas y políticas de seguridad en contextos de avance de las derechos; derechos, culturas, sociedades digitales y comunicación; derechos, violencias e igualdad de género; desigualdades y pobreza; economía, debates sobre los modelos y alternativas de desarrollo y crisis sistémica; epistemologías del Sur, feministas y decoloniales; Estado y políticas pú-

[340]

blicas; geopolíticas e integración; migraciones, fronteras y movilidad humana; movimientos sociales, activismos y subjetividades políticas; pueblos indígenas; racismos, negritudes y procesos afrodiaspóricos; reconfiguraciones del trabajo en el mundo actual: sujetos, organizaciones, nuevas formas de explotación y resistencias; ruralidades; salud pública y colectiva; teoría social y política; construcción, cultura de paz y transformación de conflictos; territorialidades, disputas por lo público y producción de la vida en común y reflexiones críticas en torno al capacitismo y las resistencias contracapacitistas.

Eventos nacionales

Artes, deportes y convites en el Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino. – Conversatorio

El 30 de mayo de 2025 se llevó a cabo el conversatorio “Artes, deportes y convites en el Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino”. La actividad fue convocada por la profesora Maira Judith Contreras Santos, en articulación con los estudiantes de la asignatura Desarrollo Rural 2025-1, el proceso de práctica académica “Universidad al Barrio – Universidad al Páramo: Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino”, y el equipo editorial de la *Revista Trabajo Social*.

Conversatorio
Artes, deportes y convites en el Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino



Auditorio Margarita González
 Edificio de Posgrados
 Rogelio Salmona - FCH

Inscríbete aquí



Universidad AL PARAMÓ Desarrollo Rural 2025-1

TRABAJO SOCIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

30 de mayo
 8:00 a.m. - 6:00 p.m.

[341]

Las distintas expresiones artísticas, ponencias, conversatorios y la activa participación comunitaria tuvieron como objetivo general contribuir a la comprensión de las relaciones entre el Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino, y las prácticas culturales como las artes, los de-

[342]

portes y los convites en el contexto colombiano. Asimismo, el conversatorio y sus diversas manifestaciones se orientaron por los siguientes objetivos específicos: (i) reflexionar sobre los referentes bioéticos, epistemológicos, ontológicos, contextuales, teóricos y metodológicos del Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino en las Artes, los Deportes y los Convites; (ii) identificar experiencias, historias, resistencias, aprendizajes y memorias del Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino en las Artes, los Deportes y los Convites; y (iii) caracterizar los vínculos de complementariedad, similitud, inclusión, secuencialidad, causalidad, instrumentalidad o cooperación del Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino con las Artes, los Deportes y los Convites.

COLABORARON EN ESTE NÚMERO

[343]

[344]

Maira Judith Contreras Santos

Trabajadora Social de la Universidad Industrial de Santander; Especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra; Especialista en Memorias Colectivas, Derechos humanos y Resistencias de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Magíster en Planificación y Administración del Desarrollo Regional con énfasis en medio ambiente y desarrollo de la Universidad de Los Andes; y Doctora en Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela en convenio con la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, es profesora asociada de la Universidad Nacional de Colombia y editora jefe de la revista Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia.

Borja Castro Serrano

Psicólogo de la Universidad Diego Portales, Chile; Magíster en Filosofía de la Universidad de Chile; y Doctor en Filosofía de la Universidad de Murcia, España. Actualmente, es profesor asociado de la Unidad Académica Básica de Trabajo Social de la Universidad Andrés Bello, Chile; miembro del claustro de los Doctorados en Teoría Crítica y Sociedad Actual y Humanidades Aplicadas de Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile; e investigador del Proyecto “Cartografías críticas de la intervención para una invención institucional: por otros saberes y otra política”. Es editor invitado de la revista Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia

Daniel Carlos Berisso

Filósofo y doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires - UBA. Docente Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación y de la Cátedra de Filosofía de la Cultura, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Director de un proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la misma Facultad. Profesor de postgrado en la UBA y otras universidades nacionales. Autor de cinco libros y de numerosos artículos en libros y revistas especializadas en Ética, Filosofía y Derechos Humanos.

Diana Melisa Paredes Oviedo

Licenciada en Filosofía y magíster en Educación y en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Actualmente, es docente de tiempo completo en categoría asociada adscrita al Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia (Colombia); e investigadora del Grupo Sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph) con trabajos en los siguientes campos: Antropología pedagógica, Filosofía de la educación y Enseñanza de la filosofía.

[345]

Ivonne Patricia León Peñuela

Profesional en Ciencia Política; magíster en Derecho y Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia; y Candidata Doctorado en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, es docente de la Universidad Nacional de Colombia y miembro del grupo de investigación en Derecho Constitucional y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Colombia.

Julio Rafael Quiñones Páez

Abogado de la Universidad del Rosario; magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana; y Doctor en Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente, es profesor del Departamento de Ciencia Política y director del grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea (Teopoco) de la Universidad Nacional de Colombia.

Pablo Ignacio Reyes Beltrán

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Politólogo, magíster en derecho y doctor en Estudios políticos y relaciones internacionales, Ciencias Políticas y Gobierno de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad de los Llanos (Unillanos). Actualmente, es coordinador del Observatorio de Medios de Comunicación (Obsemed) y profesos de Ciencia Política en la Universidad Nacional de Colombia.

[346]

Natalia Mesa Cardona

Contadora Pública de la Universidad de Medellín; especialista en Finanzas Públicas de la Escuela Superior de Administración Pública y magíster en Contabilidad Internacional y de Gestión de la Universidad de Medellín. Certificada en Presentación de Información Financiera Internacional por el Association of Chartered Certified Accountants (ACCA). Coordinadora de los procesos de implementación del Régimen de Contabilidad Pública en convergencia con estándares internacionales de información financiera (Resoluciones 414 de 2014, 533 de 2015 y 037 de 2017 de la Contaduría General de la Nación) en el Departamento de Antioquia, la Contraloría General de Antioquia, el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, la Reforestadora Integral de Antioquia y el Metro de Medellín, en el periodo 2016-2022. Jefe financiera de la Universidad de Antioquia en el periodo 2022-2024. Docente en cursos de pregrado, posgrado y educación continua en contabilidad financiera y de gestión en la Universidad de Antioquia, la Universidad EAFIT y el Politécnico Grancolombiano. Actualmente, docente de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia.

Ramón Javier Mesa Callejas

Economista, Universidad de Medellín. Especialista en Política Económica, Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Management Research, Universidad de Valencia de España. Doctor en Dirección de Empresas, Universidad de Valencia de España. Vicerrector Administrativo de la Universidad de Antioquia 2018-2023. Miembro del Comité Consultivo de la Regla Fiscal en el período 2012-2021, Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia entre 2010-2016. Presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Economía (AFADECO) 2014-2016. Asesor de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (CONACES) de la sala de Ciencias Económicas y Administrativas, 2012-2015. Jefe del Departamento de Economía y Profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia. Profesor titular de cátedra, Universidad Nacional de Colombia.

Jair Albeiro Osorio Agudelo

Contador público de la Universidad de Antioquia. Especialista en Finanzas, Preparación y Evaluación de Proyectos y Contador Público de la Universidad de Antioquia. Magíster en Administración del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Doctor en Contabilidad y Finanzas Corporativas de la Universidad de Valencia. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia. Miembro principal del Consejo de Administración de la Cooperativa de Profesores de la Universidad de Antioquia (Cooprudea). Consultor Empresarial. Exjefe del Departamento de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia. Exjefe de la División Finnciera y Asistente de la Vicerrectoría Administrativa de la Universidad de Antioquia. Exgerente Administrativo y Financiero para la Región Andina en Multinacional de Servicios. Exgerente Financiero en exfilial del Grupo Bancolombia. Expresidente de la Junta Directiva del Hospital Alma Máter de Antioquia. Actualmente, Profesor de Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia.

[347]

Natalia Agudelo Castañeda

Licenciada en Comunicación e Informática educativa; magister en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira y estudiante de Doctorado en Historia de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Ha sido coautora de los libros y artículos que se inscriben en las líneas de investigación en la historia de los movimientos estudiantiles, historia de la educación superior en Colombia e historia política y de la violencia en Colombia, así como también en historia cultural en particular del cine. Es Integrante del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico Educativas, clasificado en A1 por el Ministerio de Ciencias de Colombia. Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Álvaro Acevedo Tarazona

Historiador y magíster en Historia de la Universidad Industrial de Santander. Doctor en Historia de la Universidad de Huelva, España. Especialista en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Magíster en Historia de América de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España.

Posdoctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)-Rudecolombia. Profesor Titular de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

Camila Véliz Bustamante

[348]

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Psicología mención Psicología Comunitaria. Doctora en Trabajo Social. Actualmente, es docente Departamento Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado e investigadora Posdoctoral Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Oscár Andrés Navarrete Avaria

Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Católica del Maule. Diplomado en Políticas Sociales: Desarrollo y Pobreza por la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Trabajo Social y Licenciado en Trabajo Social. Actualmente, docente de planta adjunta-asociado del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.

María Antonia Buenaventura Rubio

Trabajadora Social de la Universitat de Barcelona. Es diplomada en Trabajo Social por la Universidad Ramon Llull y ha cursado dos másteres oficiales: uno en Intervenciones Sociales y Educativas por la UB y otro en Pedagogía Social y Comunitaria: Liderazgo de la Transformación Socio-educativa en la URL. Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona con la calificación *cum laude* a su tesis sobre el papel del Aprendizaje Servicio y la Educación para el Desarrollo en la formación de una ciudadanía crítica, global y transformadora. Docente agregada en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en la Unidad de Formación e Investigación en Trabajo Social. También forma parte del equipo docente del Máster de Intervenciones Sociales y Educativas, y coordina la asignatura transversal Aprendizaje Servicio, Compromiso y Transformación Social de la Universidad de Barcelona. Coordina el Grupo de Innovación Docente Trans@net, especializado en transdisciplinariedad y aprendizaje en Trabajo Social, y actualmente es la responsable de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación.

Lorena Valencia Gálvez

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, posee un Máster en Antropología en la Universidad de Chile y un doctorado en Antropología Social por la University of Manchester en el Reino Unido. Postdoctorada en Trabajo Social por la Universitat de Barcelona. Ha dirigido la Escuela de Trabajo Social y del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Tecnológica Metropolitana entre 2014 y 2019 y la dirección de la Revista Cuaderno de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) entre 2017 y 2022. Sus líneas de investigación se centran en maternidades y etnografías del parentesco, metodologías participativas (investigación-acción-participativa, cartografías sociales y aprendizaje-servicio), y envejecimiento en contextos de pueblos originarios. Recientemente ha sido electa en el Board de la European Social Work Research association (ESWRA). Profesora Permanente Laboral en la Unidad de Formación e Investigación (UFR) de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona, donde también coordina el primer curso del grado en Trabajo Social.

[349]

Maria Eugenia Hermida

Licenciada en Servicio Social y especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Doctora en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Es Profesora titular exclusiva de Investigación en Trabajo Social II e integrante del Grupo Problemáticas Socioculturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde dirige proyectos de investigación vinculados a los feminismos, el pensar situado y el giro afectivo. Integra el plantel docente de diversas carreras de posgrado en Argentina, Colombia y Chile.

Paula Andrea Meschini

Licenciada en Servicio Social por la y doctora en Trabajo Social Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Es profesora titular exclusiva de Supervisión de las intervenciones sociales y directora del Grupo Problemáticas Socioculturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde dirige proyectos de investigación vinculados a la relación entre intervención social-intervención profesional-supervisión, el pensamiento descolonial.

Maritza Charry Higuera

Trabajadora Social de la Universidad del Valle; especialista en Intervención con Familias y magíster en Intervención Social con énfasis en familia de la Universidad del Valle. Doctora en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid, España. Actualmente es profesora nombrada de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano y miembro activo del Grupo de Investigación Estudios de Familia y Sociedad de la Universidad del Valle.

Juan Manuel Latorre Carvajal

Es trabajador social, egresado de la Universidad Industrial de Santander (UIS) (1967-1971), y magíster en Estudios de Población por la Pontificia Universidad Javeriana (1984-1986) En la UIS se desempeñó como jefe del Departamento de Ciencias Sociales, coordinador de la Escuela de Trabajo Social y director de la Dirección General de Regionalización de la UIS. A su vez, ha sido profesor y coordinador en instituciones como la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad de los Andes, la Universidad Santo Tomás y la Universidad Cooperativa de Colombia.

Roxana Andrea Zuleta Bravo

Trabajadora Social con experiencia en coordinación, asesoría e intervención en programas de promoción y protección de los derechos de niños, niñas, adolescentes y comunidades. Académica con trayectoria en gestión y docencia de programas de pregrado y posgrado en instituciones de educación superior, en materias de análisis y gestión de políticas sociales, formulación y evaluación de proyectos, y sistematización de experiencias de intervención. Cuenta con diplomados en Pedagogía para la Educación Superior, Género y Políticas Públicas y Gestión Estratégica de Instituciones de Educación. Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, y en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa. Docente de la Universidad de Concepción.

Consideraciones éticas

El Comité Editorial tiene la responsabilidad de velar por la integridad ética de la literatura investigativa y asegurar que la información publicada mantenga las siguientes directrices:

[351]

En relación con los autores:

Autoría.

Se asume que los autores participaron en el proceso de investigación, en la realización del texto presentado y en la revisión de la evaluación y edición posteriores. Por ello, se responsabilizan de atender los comunicados editoriales relacionados con el documento, considerando los plazos establecidos, así como las solicitudes desprendidas del arbitraje, de la corrección de estilo y de la diagramación. Por su parte, los colaboradores o financiadores de la investigación pueden incluirse en una nota a pie de página derivada del título del artículo.

Forma.

Los artículos remitidos deben cumplir con las normas para la presentación de escritos de la revista, además de mantener la rigurosidad académica en la presentación de los argumentos. Para tal fin, se utilizan las normas de citación American Psychological Association, que se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://normas-apa.org/>

Originalidad.

Los manuscritos presentados deben ser elaboraciones originales de las personas que firman como autores; se permiten máximo dos autores por artículo. No se tendrán en cuenta aquellos que hayan sido publicados en otras revistas, así sea en otro idioma, o en los que no se cite adecuadamente. Para ello, se debe cumplimentar el formato de declaración de originalidad y principios éticos.

Con el fin de prevenir el plagio o autoplagio, la revista hará uso del *software* Turnitin, que indica los fragmentos de similitud con otros documentos, lo que permite verificar aquellos que no han sido citados.

Además, al someter el artículo al proceso de arbitraje, el autor o los autores se abstienen a remitirlo a otra revista. En el caso de que se pretenda retirar el artículo del proceso editorial, se debe comunicar al Comité Editorial a más tardar en la fase de aprobación y edición.

[352]

Contenido.

Los contenidos de los artículos han de describir los momentos investigativos y las prácticas realizadas bajo los códigos éticos de investigación. Además, la presentación de resultados debe realizarse de forma honesta y sin fabricación, falsificación o manipulación de los datos. También se deben indicar los alcances o limitaciones de la información; si se involucran personas en la investigación, debe declararse su consentimiento para la publicación o uso de sus testimonios.

En relación con los evaluadores

Aceptación.

Para determinar los pares académicos que evaluarán un artículo sometido a revisión, el Comité de Publicaciones invita a personas cuyo perfil profesional se relaciona con la temática del artículo y que soportan con título académico su conocimiento especializado sobre el tema.

Contenido.

El evaluador ha de procurar claridad y rigurosidad en las observaciones que sustenten la decisión que se toma sobre el documento —aprobar, aprobar con modificaciones, reescritura o rechazar—. El formato de evaluación debe diligenciarse en su totalidad, preferiblemente con lenguaje apreciativo que contribuya al mejoramiento en la producción y divulgación del conocimiento.

Tiempos.

Al asumir la evaluación se acepta el tiempo establecido para ello —quince días hábiles—.

Confidencialidad.

Los artículos remitidos a los pares académicos se limitan a fines evaluativos, manteniendo su carácter confidencial.

Conflicto de intereses.

Cada evaluador debe asegurarse de no presentar conflicto de interés con el documento objeto de revisión, ya sea de índole institucional, financiero o personal. Asimismo, se procederá a mantener el anonimato de la evaluación para las dos partes. Para los dos últimos aspectos, los evaluadores deben firmar la declaración de confidencialidad y conflicto de intereses.

[353]

En relación con la revista:

El equipo editorial de la revista *Trabajo Social* se compromete a dar cumplimiento a los aspectos que se mencionan a continuación:

Acceso abierto.

Publicar cada edición con acceso abierto, sin tener remuneración o ganancia comercial por el procesamiento y la circulación de los contenidos.

Condiciones de publicación.

Publicar los artículos solo por su calidad y relevancia disciplinar, mas no por contraprestaciones de ningún tipo.

Correcciones o retractaciones.

Realizar las correcciones necesarias a los contenidos publicados con datos erróneos y tratar de enmendar de manera pública en la siguiente edición las fallas cometidas; a su vez, hacer las debidas modificaciones en los contenidos publicados digitalmente.

Conservación de modalidad “doble ciega”.

Resguardar nombres de los evaluadores a los autores de los manuscritos y viceversa, criterio exigido en la evaluación por modalidad “doble ciego”.

Cumplimiento de periodicidad.

Publicar cada edición en el periodo estipulado para ello, con el fin de cumplir criterios de los sistemas de indexación y generar confianza en autores, lectores y demás participantes de la revista.

[354]

Cumplimiento de políticas éticas.

Velar por el cumplimiento de cada una de las responsabilidades por parte de los participantes (autores, evaluadores), así como garantizar el cumplimiento de las políticas éticas establecidas por la revista y el código de conducta y buenas prácticas del cope.

Ethical Policy

The Publications Committee is responsible for ensuring the ethical integrity of research literature and guaranteeing that the information published adheres to the following guidelines:

[355]

Regarding Authors:

Authorship.

The journal assumes that the authors participated in the research process, the drafting of the submitted text, and in the subsequent review of the evaluation during the editorial process. Therefore, they are responsible for responding to the publisher's communications regarding the document, within the established timeframes, as well as to the requests deriving from the peer review process and the copyediting and proof and layout stages. Entities sponsoring or financing the research may be included in a footnote to the title of the article.

Form.

In addition to presenting arguments with academic rigor, submitted articles must comply with the journal's guidelines for the presentation of articles. To that effect, the journal uses the American Psychological Association citation and referencing system, which may be consulted at: <https://normas-apa.org/>

Originality.

Submitted manuscripts must be the original productions of those signing as authors. A maximum of three authors per article is allowed. Articles previously published in other journals, even if they were published in another language, will not be accepted. Neither will those that do not cite correctly. In this regard, authors must complete the declaration of originality and ethical principles.

In order to prevent plagiarism or self-plagiarism, the journal uses the *Turnitin* software, which identifies fragments showing similarity to

other documents, which, in turn, makes it possible to examine whether they have been cited.

Once the article has been submitted to the peer reviewers, the author or authors may not send it to other journals. In case they wish to withdraw the article from the editorial process, they must notify the editorial committee during the approval and editing stage, at the latest.

Contents

Contents of articles must describe the moments of the research process and the practices carried out according to the ethical codes of research. The presentation of results must be truthful, without fabricating, falsifying, or manipulating data. It is also necessary to include the scope and the limitations of the information. If persons are involved in the research, they must have consented to the publication or use of their testimonies.

Regarding Evaluators:

Acceptance.

In order to select the peer reviewers to evaluate an article, the Publications Committee invites professionals whose profiles are related to the topic of the article and who have academic credentials attesting to their specialized knowledge of the subject.

Contents.

Evaluators' observations supporting their decision to accept the article as is, accept it with modifications, or reject it must be clear and rigorous. Evaluators should fill out the evaluation form completely, preferably using appreciative language that contributes to improving the production and dissemination of knowledge.

Times.

By accepting to review an article, evaluators accept the timeframe of fifteen working days to submit their opinion.

Confidentiality.

Articles are submitted to peer reviewers solely for evaluation purposes and in strict confidentiality.

Conflict of Interest.

Evaluators must ensure there is no institutional financial or personal conflict of interest with respect to the text they are evaluating. The anonymity of both parties shall be maintained throughout. For these reasons, evaluators must sign the declaration of confidentiality and conflict of interest.

[357]

Regarding the journal:

The editorial team of *Trabajo Social* undertakes to comply with the following:

Open Access.

Publishing the journal with open access, without obtaining financial compensation or profit for processing and circulating the contents.

Publication Contents.

Publishing the articles exclusively due to their quality and disciplinary relevance and not for considerations of any type.

Corrections or Retractions.

Making the necessary corrections to contents published with errors and publicly amending them in the following issue, and making the necessary modifications to contents published digitally.

Maintaining the Double-Blind Format.

Protecting the identity of both evaluators and authors, as required by the double-blind modality.

Publication Frequency.

Publishing each issue on the established date, in order to comply with the criteria of indexation systems and generate confidence on the part of authors, renders, and other participants in the journal.

[358]

Ethical Policies.

Ensuring that authors and evaluators fulfill their responsibilities, and guaranteeing compliance with the ethical policies established by the journal and the COPE Code of Conduct and Good Practices.

Política ética

O Comitê de Publicações tem a responsabilidade de zelar pela integridade ética da literatura investigativa e garantir que a informação publicada mantenha as diretrizes a seguir.

[359]

Quanto aos autores

Autoria.

Assume-se que o autor ou os autores participou do processo de pesquisa, da realização do texto apresentado e da conferência da avaliação e edição posteriores. Por isso, é responsável por atender aos comunicados editoriais relacionados com o documento, considerar os prazos estabelecidos bem como as solicitações advindas do processo de avaliação, da revisão de texto e da diagramação. Por sua vez, os colaboradores ou financiadores da pesquisa podem ser incluídos em nota de rodapé derivada do título do artigo.

Formato.

Os artigos submetidos devem cumprir com as normas da revista para a submissão de artigos, além de manter a rigorosidade acadêmica na exposição dos argumentos. Para isso, são utilizadas as normas de citação do *American Psychological Association*, que podem ser consultadas no link: <https://normas-apa.org/>

Originalidade.

Os artigos submetidos devem ser elaborações originais das pessoas que assinam como autores; são permitidos três autores por artigo, no máximo. Não serão considerados trabalhos já publicados em outras revistas, ainda que em outro idioma ou não apresentem as citações de forma adequada. O autor ou os autores deve enviar a declaração de originalidade e de princípios éticos.

Para prevenir o plágio ou autoplágio, a revista usará o *software* Turnitin, que indica os fragmentos de semelhança com outros documentos, o que permite verificar os que não tenham sido citados.

Além disso, ao submeter o artigo ao processo de avaliação, o autor ou os autores não deve enviá-lo a outra revista. Caso se pretenda retirar o artigo do processo editorial, o autor ou os autores deve comunicar a Equipe Editorial ainda na fase de aprovação e, no máximo, de edição do texto.

[360]

Conteúdo.

O conteúdo dos artigos tem que descrever os momentos da pesquisa e das práticas realizadas sob os códigos éticos de pesquisa. Além disso, a apresentação de resultados deve ser realizada de forma honesta e sem fabricação, falsificação ou manipulação dos dados. Também devem ser indicados os avanços ou limitações da informação; se forem envolvidas pessoas na pesquisa, deve ser declarado seu consentimento para a publicação ou o uso de seus depoimentos.

Quanto aos pareceristas

Aceitação.

Para determinar os pares acadêmicos que avaliarão o artigo submetido, o Comitê de Publicações convida pessoas cujo perfil profissional esteja relacionado com a temática do trabalho e que comprovem com o título acadêmico seu conhecimento especializado sobre o tema.

Conteúdo.

O parecerista tem de procurar clareza e rigorosidade nas observações que justificam a decisão tomada sobre o documento (aprovar, aprovar com modificações, reescrever ou rejeitar). O formulário de avaliação deve ser preenchido em sua totalidade, de preferência com linguagem apreciativa que contribua para melhorar a produção e a divulgação do conhecimento.

Prazos.

Ao assumir a avaliação, aceita o prazo estabelecido para emitir o parecer (15 dias úteis).

Confidencialidade.

Os artigos submetidos aos pares acadêmicos estão limitados a objetivos avaliativos e, portanto, mantêm seu caráter confidencial.

Conflito de interesses.

Cada parecerista deve garantir não apresentar conflito de interesses (de índole institucional, financeira ou pessoal) com o documento objeto de avaliação. Além disso, o anonimato será mantido durante todo o processo de avaliação por ambas as partes. Nesse sentido, os pareceristas devem assinar a declaração de confidencialidade e de ausência de conflito de interesses.

[361]

Quanto à revista

A Equipe Editorial da revista *Trabajo Social* se compromete a cumprir com os aspectos mencionados a seguir.

Acesso aberto.

Publicar cada edição com acesso aberto, sem contar com remuneração ou lucro comercial pelo processo editorial e pela circulação dos conteúdos.

Condições de publicação.

Publicar os artigos somente por sua qualidade e relevância disciplinar, e não por nenhum tipo de compensações.

Correções ou retratações.

Realizar as correções necessárias nos conteúdos publicados com dados incorretos e retratar as falhas cometidas, de maneira pública, na seguinte edição; por sua vez, fazer as devidas modificações nos conteúdos publicados digitalmente.

Conservação da modalidade “duplo-cega”.

Resguardar o nome dos pareceristas ao autor ou aos autores dos artigos e vice-versa, critério exigido na avaliação “duplo-cega”.

Cumprimento de periodicidade.

Publicar cada edição no período estipulado para isso, a fim de cumprir com os critérios dos sistemas de indexação e gerar confiança em autores, leitores e demais participantes da revista.

[362]

Cumprimento de políticas éticas.

Zelar pelo cumprimento de cada uma das responsabilidades por parte dos participantes (autores, pareceristas), bem como garantir o cumprimento das políticas éticas estabelecidas pela revista pelo código de conduta e de boas práticas do Cope.

Pares evaluadores revista Trabajo Social, vol. 28, n.º 1 (enero-julio, 2026)

[363]

Adriana del Carmen Mora Erazo

Universidad Mariana de Pasto

Rodolfo Meriño

Universidad de Santiago de Chile

Diego Mellado

Universidad de Santiago de Chile

Marcelo Piña

Universidad Católica del Maule

Carmen Lamilla

Universidad Andrés Bello

Nelson Arellano

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Helena Nogales

Universidad Andrés Bello

Anastasio Ovejero

Universidad de Valladolid

Claudia Elena Quiroga Sanzana

Universidad de Concepción

Rita Cavalcante

Universidade Federal do Rio de Janeiro

José Miguel Garay

Universidad Santo Tomás

Luis Alberto Vivero Arriagada

Universidad Católica de Temuco

Angela Victoria Vera-Márquez

Universidad del Rosario

Mauricio Sánchez

Universidad Andrés Bello

Paloma Redondo Corcobado

Universidad Complutense de Madrid

Natalia Hernández

Universidad Alberto Hurtado

Rodrigo Cortés

Universidad Alberto Hurtado

Ana Josefina Arias

Universidad de Buenos Aires

Yenny Andrea Belalcázar-Vásquez

Corporación Universitaria del Caribe

Cristian Ceruti

Universidad de Valparaíso

Sebastián Aguirre Cano

Universidad de Caldas

José Eriberto Cifuentes Medina

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Milton Contreras Saez

Universidad Católica del Maule

Beatriz Greco

Universidad de Buenos Aires

Claudia Gutiérrez Olivares

Universidad de Chile

Jorge Ulloa

Universidad Central de Chile

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Universidad del Cauca

Walter Molina

Universidad de Magallanes

David Martínez

Universidad San Sebastián

Cristian Fernández

Universidad Andrés Bello

Cory Duarte Hidalgo

Universidad de Atacama

Paula Danel

Universidad Nacional de la Plata

Taly Reininger

Universidad de Chile

Claudia Roa Mendoza

Universidad de la Salle

Óscar Eduardo Camelo Romero

Universidad Minuto de Dios

Martha Rocío Velazco Rodríguez

Universidad Externado de Colombia

Alejandro Guerrero Hurtado

Universidad La Gran Colombia

Miguel Leone Jouanny

*Instituto de Investigaciones sobre Lenguaje
Sociedad y Territorio (INILSyT)*

Beatriz del Carmen Peralta Duque

Universidad de Caldas

Karla González

Universidad Católica de Chile.

Angela Victoria Vera-Márquez

Universidad del Rosario

Bibiana Esperanza Chiquillo

Universidad Externado de Colombia

Trabajo Social Vol. 28 N.º 1

El texto se compuso en caracteres Mr Eavers
y Garamond.