



Revista de Psicología

ISSN: 0716-8039

revista.psicologia@facso.cl

Universidad de Chile

Chile

Gálvez S, Felipe; Pérez T., Sonia; Bernales B., Pamela
Transitando en los procesos de tutoría sociolaboral con jóvenes vulnerables: roles y tensiones desde
el construcccionismo social
Revista de Psicología, vol. XVIII, núm. 1, 2009, pp. 61-81
Universidad de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26419221003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Transitando en los procesos de tutoría sociolaboral con jóvenes vulnerables: roles y tensiones desde el construcciónismo social

Throughout the processes of sociolabour tutorial with youngsters at risk: roles and tensions from a social constructionist` perspective

Felipe Gálvez S¹

Sonia Pérez T.²

Pamela Bernales B.³

Resumen

Las políticas de inserción laboral en Chile actualmente abogan por una aproximación integral a la problemática del desempleo juvenil que incorpore el desarrollo de competencias psicosociales y sociolaborales que operan a la base de la empleabilidad. Esta nueva perspectiva cobra especial relevancia en las políticas dirigidas a jóvenes en situación de vulnerabilidad; es por ello que el más reciente de estos programas –Jóvenes Bicentenario– incorpora entre sus componentes el Proyecto Tutorías Sociolaborales, destinado a ofrecer el acompañamiento de los jóvenes por un tutor profesional de las Ciencias Sociales. El presente artículo realiza una revisión, desde el socioconstrucciónismo, en torno a los sustentos epistemológicos y de las tensiones en la praxis de este nuevo componente, a partir del análisis de su proceso de seguimiento.

Palabras clave: tutorías sociolaborales, socioconstrucciónismo, intervención social en jóvenes vulnerables.

¹ Psicólogo de la Universidad de Chile, profesor asistente del Departamento de Psicología de dicha universidad. Formado en el Centro Milanese di Terapia Sistémica en Milán, Italia. fgalvez@uchile.cl

² Doctora en Psicología Social y del Desarrollo de la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, Italia, y profesora asistente del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. sonperez@uchile.cl

³ Psicóloga de la Universidad de Chile, profesora de programas de postgrado de dicha casa de estudios y Magíster en Análisis Sistémico aplicado a la sociedad. pamebernales@yahoo.com

Abstract

Nowadays Public policies related to labor insertion in our country plead for an integral approach to the problematic of youth unemployment towards the incorporation of the development of psychosocial and socio-labor competences that operate in the base of employability.

This new perspective represents great importance in the policies that are directed to young people who are in a vulnerable situation; hence the most recent of these programs –Jóvenes Bicentenario– includes in its components the Project Tutorías Sociolaborales oriented to offer a professional tutor of Social Sciences to guide them.

The present article makes a review, from socioconstrucionism, through the epistemologic bases and the tensions from the praxis of this new component, by analyzing its process of monitoring

Keywords: socio-labor tutor, socioconstrucionism, social intervention in vulnerable young people.

Las políticas de inserción laboral en nuestro país han crecientemente desarrollado funciones de protección social, orientadas a sectores de la población que se encuentran en mayor vulnerabilidad en relación a situaciones de pobreza y de exclusión (entre ellos: *Chile Joven* en 1991, *Formación en oficios* en 1997 y los programas para emprendedores de los últimos dos años). El enfoque de desarrollo subyacente a las políticas sociales de la región de América Latina (Sen, 1998), se manifiesta en el ámbito del trabajo a través de la generación de oportunidades que permita la realización de capacidades técnicas necesarias para el desempeño laboral y que –debido a la superposición de vulnerabilidades educativas y sociales– muchas personas no han podido desplegar.

En Chile la más reciente iniciativa gubernamental en este ámbito, Programa Jóvenes Bicentenario, ha creado una figura de apoyo complementaria, particularmente dirigida a los jóvenes⁴ con mayores factores de riesgo que participan de las capacitaciones de oficio ofrecidas por el Ministerio del Trabajo en coordinación con el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Sence).

Con ello se asume que la problemática del desempleo juvenil y su difícil relación con el mercado del trabajo no reside solamente en la falta de programas de capacitación, estructurados curricularmente en unidades que entreguen conocimiento técnico y que desarrollen las destrezas pertinentes. Más aún, el problema de la desvinculación laboral de los jóvenes no se abordaría complementando el desarrollo de las capacidades con una adecuada formación en empleabilidad. La creación de una figura de apoyo, encarnada por tutores profesionales de las ciencias sociales, supone la necesidad particular de desarrollar procesos orientados al desarrollo de competencias psicosociales y sociolaborales que están a la base de la empleabilidad; procesos que, por lo demás, deberían ser acompañados sistemáticamente por un profesional.

Este componente del Programa *Jóvenes Bicentenario*, llamado Tutorías Sociolaborales, fue puesto en marcha, como una experiencia piloto,

⁴ En Chile es la población juvenil la que más vulnerable se encuentra ante el desempleo. Según datos del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y el Instituto Nacional de Estadística de Chile (INE), cerca de un 21 % de los jóvenes entre 20 y 24 años se encuentra cesante, triplicando la desocupación general de la población (INJUV, 2006).

entre el segundo semestre de 2008 y el primer semestre de 2009. El presente artículo intenta poner en discusión los principales puntos de tensión que encontró la implementación de dicho proyecto, desde una aproximación sistémica, propia de la disciplina psicológica. Se busca de este modo fortalecer el cuerpo de principios en torno a los cuales se construye política pública para la vulnerabilidad, evaluando las condiciones en las cuales es o no pertinente una figura intermedia entre la estructura de oportunidades y el despliegue de los recursos personales. Al mismo tiempo, a nivel disciplinario, el escrito ofrece la configuración de un campo de acción y reflexión para la psicología, en cuanto describe relationalmente los aspectos que emergen de los encuentros de tutorías y que dan forma, en la praxis, a los roles profesionales de apoyo y acompañamiento psico-socio-laboral.

La discusión se llevará a cabo tomando como insumo la información producida por los autores en su rol de equipo de asesores externos a lo largo de todo el desarrollo del proyecto de Tutorías Sociolaborales. Asimismo, se utilizará la información generada en situaciones de entrevistas grupales realizadas con la totalidad de los tutores que participaron de la experiencia piloto, cuyos relatos fueron analizados desde la perspectiva de construcción del conocimiento centrada en las narrativas. Los significados emergentes se revisan a la luz de los elementos centrales considerados en la elaboración del diseño del proyecto, proceso del cual formaron parte los propios autores de este artículo.

Tutorías sociolaborales: método y sentido

El proyecto Tutorías Sociolaborales para Jóvenes Vulnerables se ejecuta como uno de los componentes del Programa *Jóvenes Bicentenario* del Ministerio del Trabajo/Sence, iniciativa que responde al compromiso presidencial del 21 de mayo de 2007, referido a la capacitación focalizada de 30.000 jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Una de las problemáticas que enfrenta dicho programa consiste en el riesgo de que los jóvenes más vulnerables deserten del proceso de capacitación (lo que pudiera ser explicable por las propias condiciones de

vulnerabilidad), poniendo así en peligro la consecución de los ulteriores objetivos de inserción laboral. Para disminuir este riesgo, el programa contempla un componente destinado a dichos jóvenes –el Proyecto de Tutorías Sociolaborales– cuya implementación piloto está a cargo de la Fundación para la Superación de la Pobreza en colaboración con Sence, a partir del 2º semestre de 2008.

El propósito del proyecto de tutorías es, entonces, lograr la mantención del/la joven en el Programa a lo largo de las tres fases del mismo: el periodo lectivo de las capacitaciones, la experiencia laboral y, finalmente, la intermediación laboral. Los objetivos específicos del proyecto dicen relación con el desarrollo y fortalecimiento de competencias psicosociales, habilidades sociolaborales y aprendizajes significativos en los jóvenes. En un nivel diferente se pretende también el desarrollo de una identidad como trabajador y la potenciación de los factores protectores a nivel personal-familiar, grupal y social que contribuyan tanto a la permanencia en procesos de capacitación e inserción laboral de estos jóvenes como a la construcción de un proyecto de vida laboral asociado a la identificación de las prioridades, estrategias y recursos necesarios para alcanzarlo.

Para el logro de estos objetivos se diseñó un proceso de trabajo dentro del cual se realizan dos modalidades complementarias de tutorías: una individual y otra grupal. Así, el tutor trabaja con el joven en torno a temas y actividades que apuntan a los objetivos mencionados, abordando desde acciones de elaboración de biografías laborales y trayectorias motivacionales, a planes estratégicos que apoyen el control de los propios itinerarios de acción. Las modalidades presuponían la generación de espacios que sobrepasaran la exclusiva focalización en la mantención de el/la joven en las capacitaciones del Programa Jóvenes Bicentenario e incluso el desarrollo de competencias para la inserción laboral. Particularmente, la modalidad de tutoría grupal –eje central del trabajo tutorial– estuvo orientada desde un comienzo a la creación de un espacio que fuera en sí mismo (en tanto espacio productivo y generador) un componente que implicara una movilización a sus participantes. Esto se buscaba, por ejemplo, diseñando espacios destinados, en gran parte del tiempo, a la reflexión del

grupo, con la consecuente generación de auto-cuestionamiento generada como dinámica permanente del mismo. Su función, así, supera la exclusiva funcionalidad o apoyo secundario a otros espacios del programa en el que el/la joven participa.

Por su parte, la modalidad de tutoría individual fue pensada, más que como un espacio de interacción bipersonal entre el/la joven y el tutor, como una modalidad de trabajo orientada desde una focalización individual; esto quiere decir que el trabajo del tutor no debía estar limitado a la mantención de conversaciones personales con el/la joven sino que contenía la flexibilidad necesaria para que fuera posible escapar de la psicologización de la relación, abriendo el espacio a otras conversaciones y a otras acciones, tales como visitas a la familia (u otros sistemas relationales significativos), la articulación de redes específicas, visitas a organizaciones vinculadas con el oficio, entre otras.

El diseño de ambas modalidades de trabajo encontró su anclaje en la experiencia metodológica de la Fundación para la Superación de la Pobreza, y buscó su referente en una experiencia realizada en el Gobierno Vasco, la cual –en sintonía con las bases de las propuestas políticas de la Fundación– enfrenta la inserción laboral de los jóvenes a través de programas de garantías sociales, bajo el entendido que *“todo plan de formación ocupacional, que pretenda ser efectivo, ha de reunir tres rasgos fundamentales: que intente dar respuesta a las necesidades de cualificación del mercado laboral; que adapte los programas formativos a las características de los grupos destinatarios; que consiga resultados para la ocupación, facilitando el empleo de los parados o mejorando el ejercicio de la actividad laboral de los que tienen trabajo”* (González, 1992; en Redondo, 1999, p. 80). Tales argumentos proponen, más allá de la preocupación por la permanencia en los programas de capacitación, una preocupación específica por las diferencias que existen entre las necesidades de un joven y otro (Bernard García J. y Navas Saurín A., 2002).

No obstante lo anterior, las cualidades que la experiencia piloto del proyecto fue adquiriendo no se deben solamente a las modalidades de trabajo diseñadas. Las fuentes que sustentan el diseño de las tutorías

sociolaborales se extienden del nivel experiencial y programático hacia bases epistemológicas que sustentan la relación de los objetivos y la metodología, para lo cual se diseñan tres roles articuladores que profundizan el sentido del proyecto y de sus posibles resultados.

Proceso de construcción de las Tutorías Sociolaborales: La pertinencia de un análisis socioconstrucciónista

Los aportes epistemológicos a la praxis de tutorías sociolaborales se desprenden de una aproximación construcciónista social. Compartir un paradigma socioconstrucciónista permite asumir que el proceso de construcción de los roles del tutor, sus estrategias de acción e identidades son llevados a cabo en y a través de las relaciones sociales en las que participan; incluso más, podríamos atribuirlas derechamente a la creación de los sistemas de significados de los cuales son co-participantes (Gergen, K., 1996). La atención por los significados, por la forma en que éstos se gestan y, sobre todo, la revalidación del discurso como generativo, es lo que permite en definitiva mantener una pre-ocupación concreta por el desarrollo comunitario de un programa (y en ello, por ejemplo, velar por la mantención/motivación de un joven en el proyecto) y, al mismo tiempo, visualizar la intervención como una forma de producir la realidad, en tanto lo que se actúa es una intervención generativa y no conclusiva. Esto es lo que se ha denominado una versión dialógica del construcciónismo social (Shotter, J., 2002).

Siguiendo esta misma línea entonces, aparece como necesaria una intervención centrada en la generación de espacios que puedan dar curso a aquella producción de la realidad. Esto es la grupalidad, dado que sólo a un espacio validado y permanente puede corresponderse una posibilidad de generación de espacios reflexivos que no sólo cumpla con la función estratégica del proyecto y del programa, sino además pretenda a través de ello, intervenir el espacio social. En este sentido, se debía incorporar una intervención que considerara como importante la realización de un trabajo permanente en grupos de tutoría, donde la experticia del tutor es

sustituida por la generatividad del grupo. Una socioconstrucción que no ocurre en el vacío, sino que es más bien una reconstrucción de la realidad social y cultural en la que se forma el grupo (Ayestarán, 1996). Así, éste se propone como una articulación compleja, que puede llegar a constituir una propuesta social en tanto estará siempre vinculado a una posición micropolítica en la cual se trabajan temas relacionados con las ideas y el poder. El grupo es el primer paso para la reflexión y posterior acción colectiva, en la búsqueda de una modificación sociocultural del contexto del cual es parte.

En consecuencia, en el diseño del proyecto de Tutorías Sociolaborales, el trabajo grupal fue propuesto de manera tal que brindase un espacio para que el/la joven realizase procesos y obtuviera logros que no había realizado antes solo y que estuvieran ahora a su alcance gracias a la colaboración entre él/ella y sus pares. Esto es, en el entendido de que no es posible pedir al/la joven en situación de vulnerabilidad que haga solo/a lo que no ha hecho antes con el apoyo de algún soporte. En consecuencia, el trabajo grupal es entendido como instancia sinérgica para que el/la joven desarrolle nuevas competencias y fortalezca las que ya posee en el ámbito psicosocial, sociolaboral y socioeducativo. Al mismo tiempo, el trabajo grupal es concebido como instancia apropiada para el aprendizaje de habilidades sociales que le serán útiles en su vida, tales como la colaboración, la participación y la tolerancia⁵.

Las decisiones sostenidas en la intervención pasarán todas por esta luz que proporciona las intenciones de un construcciónismo social arraigado. Una de ellas, probablemente la más importante, es el incorporar entonces el rol de **facilitador grupal** al tutor, en condiciones en que parecía ser indiscutible la disposición de un tutor individual que insistiera en el trabajo personal con cada joven. Con esto la intervención se acerca a las metas que persigue una intervención crítica de un discurso dominante. Otros dos roles se incorporarán sintónicamente a esta función: uno

⁵ Al respecto, Redondo (1999) enfatiza la importancia del trabajo grupal señalando que: “el proceso de integración social es posible cuando al joven se le permite realizar actividades de grupo que generan conocimientos, habilidades y actitudes que mejoran su competencia social” (p.110).

relacionado con el trabajo en redes; lograr que el tutor sea (si no lo es ya) un **articulador de redes**, un ente activo en la movilización de discursos y acciones en una red. Otro, en relación al aprendizaje, entendiendo también que éste es un intercambio dialógico, en el cual el tutor se convierte en **mediador de aprendizajes**, siendo parte de un proceso de significación para el/la joven en situación de vulnerabilidad.

Cuando se plantea el operar del tutor como articulador de redes es importante clarificar que esto no consiste exclusivamente en la identificación y movilización de redes que pongan a la mano del joven recursos materiales o no materiales, sino que se pretende dar un salto orientado hacia un entendimiento de las redes como entidades en conexión, asumiendo que las personas viven permanentemente inmersas en sistemas de conversación/acción, que se articulan y operan de modo variable (Martínez, 2004). Estos sistemas han sido denominados bajo el concepto de redes sociales y constituyen el espacio de interfaz entre los niveles individual y social, puesto que es a través de las redes que los individuos penetran la sociedad y son penetrados por ella (Troncoso, Álvarez y Sepúlveda, 1995). En otros términos, se trata de la plataforma de comunicación que da lugar a la construcción de los horizontes de sentido y a la reformulación de la experiencia social, estructurando las percepciones y comportamientos sociales que operan a través de las distinciones básicas que orientan el curso vital de cualquier individuo (Martínez, 1993).

La adopción del enfoque de redes se ha orientado a potenciar la significatividad de la intervención para el/la joven en tanto el operar de la intervención incorpora también al sistema de relaciones significativas de los jóvenes, esto es, el espacio de conversaciones que construyen en su cotidianidad.

Finalmente, en relación al rol del tutor como mediador de aprendizajes, es necesario declarar que la disposición de dicho rol parte del supuesto básico de que los aprendizajes son efectivos y duraderos sólo cuando los aprendices logran construir significados (conceptos y vivencias) en torno a lo que se les enseña. En otras palabras, los aprendizajes que los jóvenes puedan desarrollar en su participación dentro de los cursos

de capacitación son inherentemente sociales y siempre integrados a un entorno cultural, pues se aprende en y gracias a la relación con un otro en la interacción social (Vygotski, 1988). El tutor participa entonces de un proceso en donde se negocian los significados ofrecidos en la enseñanza con aquellos que traen los jóvenes a partir de sus historias y experiencias en un dominio sociocultural particular, sirviendo de mediadores en la experiencia de aprendizaje, entre los distintos códigos culturales que allí interaccionen. Dicha negociación se entiende como un proceso conceptual, metodológico y actitudinal, lo que significa que "... el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas" (Ahumada, 1998, p.16).

En síntesis, todas las decisiones que operan en este experimental diseño de tutorías –cuyas especificidades y detalles metodológicos por motivos de espacio no pueden ser abordados aquí– siguen una lógica wittgensteiniana del lenguaje, es decir, una forma de pensar los discursos (mucho más que las palabras y su orden) a partir de su uso. Es precisamente este uso el que se investiga y desde esa inquietud se pretende llegar a una novedad, a una creación, que sea generativa. El lenguaje es constituido en y por las relaciones significativas, no sólo entre palabras, no sólo entre personas, sino en las interacciones expresivas, intencionadas y respondientes. En palabras de J. Shotter (2002), lo importante no serán las conclusiones sino los términos en que se formulan los discursos.

Los tres roles (facilitador grupal, articulador de redes y mediador de aprendizajes) que se han especificado para la figura del tutor sociolaboral –por cierto figura central para el desarrollo del proyecto– son articulados en un operar que no los parcializa. De este modo, cuando, por ejemplo, el tutor trabaja en el grupo, debe esforzarse por brindar el espacio para que los jóvenes doten de significado a este trabajo grupal; lo mismo sucede cuando se ponen en discusión los discursos presentes en una red de conversación, así como también los propios jóvenes deben realizar el esfuerzo por crear y re-crear las conexiones entre los distintos momentos tutoriales, ya que independientemente de los actores que participan

de cada uno de ellos, la tutoría ha sido proyectada precisamente como emergente del acoplamiento de un sinnúmero de acciones que se dotan de sentido recíprocamente. El rol del tutor, en su globalidad, pretenderá una centralidad del empoderamiento y del control de las acciones.

En este entendido, tanto el diseño como el desarrollo del proyecto de tutorías fueron intencionalmente dotados de altos grados de flexibilidad, pues si bien existen objetivos y orientaciones técnico-metodológicas bien definidos, muchas de las decisiones fundamentales —por ejemplo, respecto a los contenidos a abordar, la priorización por el desarrollo de determinados recursos o la participación de actores ajenos a las tutorías que podrían ser incorporados como recursos— fueron puestas a disposición de la construcción procesual generada en la relación jóvenes-tutor.

Las consideraciones recién mencionadas dan cuenta de una concepción de la intervención que pretende instalarla como práctica democrática en todos sus niveles y que, por tanto, no escinde de manera artificiosa el diseño de la aplicación. Kurt Lewin, ya hace bastante, señaló que no hay nada tan práctico como una buena teoría. En la actualidad muchos son los autores que sostienen que no existe nada tan teórico como una buena práctica (Labonte, R. & Feather, J. 1999). De esta manera, se ha planteado una forma de intervención que intenta ser consistente en sus distintos niveles y ámbitos con la propuesta del construcciónismo social. Diseño y aplicación se alternan como figura y fondo de un mismo esquema, por lo tanto, se asume que cada vez que se distingue, analiza, problematiza y trabaja en función de alguno de ellos es porque se ha tomado como figura, asumiendo que esta distinción no es posible sin la existencia de un fondo que la contextualiza y dota de sentido.

De estas consideraciones se desprende una consecuencia muy importante para la figura del tutor: no se trata de un profesional dedicado a implementar o aplicar intervención social en determinado espacio con determinados usuarios, beneficiarios o destinatarios, sino que fundamentalmente se conforma como un generador de intervención social. Más aún, la intervención social así entendida no se concibe de manera lineal desde el equipo que diseña al equipo interventor y desde ahí

al grupo intervenido, sino más bien se trata de un proceso que se nutre de las retroalimentaciones que circulan en todos los sentidos posibles.

Frente a este punto, resulta relevante el planteamiento de Laclau y Mouffe (1985), según el cual la decisión de aquello que resulta problemático o digno de transformar se da en fijaciones (temporales y siempre inestables) de significaciones a partir de articulaciones de diferentes posiciones de sujeto, donde cada una de estas posiciones está situada de manera diferente en cuanto a la articulación. Desde esta perspectiva, es insostenible pensar que alguna posición (la de quienes intervienen) no es modificada en lo más mínimo por la intervención, puesto que su propia constitución se da en las conexiones parciales que se establecen. En este sentido, el interventor no interviene, sino que se involucra en una (o más) articulación(es).

Al pensar la intervención en estos términos, el rol de quienes ocupan la posición de agentes externos que se insertan en determinado contexto configurando nuevas articulaciones se aleja de la producción de soluciones frente a problemas previamente definidos desde una posición de conocimiento privilegiada, para incorporarse hasta hacerse parte de las redes de articulaciones que se configuran en este encuentro con las otras posiciones de sujeto, en cuyo seno emerge la definición de aquello que es digno de ser intervenido como una definición construida desde este (y no otro) espacio relacional en el marco de contextos específicos.

De la epistemología a la praxis

Dentro de los múltiples significados emergentes en el relato de los tutores⁶, que son en sí mismos no otra cosa que conversaciones, se ponen en evidencia algunas *tensiones* importantes de considerar al momento de diseñar programas sociales, más aún si éstos son orientados a la disminución de vulnerabilidad en ciertos sectores de la población.

⁶ Los relatos recogidos en las entrevistas grupales fueron analizados según los principios de la Teoría Fundada de Strauss y Corbin (1990), mediante una codificación abierta que levantara las primeras descripciones desde los propios tutores, para luego codificar axialmente (relacionando las primeras categorías entre sí) y seleccionando, posteriormente, los conceptos en torno a los cuales desarrollar una narración integrada; en este caso, los conceptos de “tensiones”.

El concepto mismo de tensión, siempre en la versión dialógica del construccionalismo social, evita la intención de disolución o resolución de aquello que tensiona dos o más puntos en un diálogo. Para el caso de los tutores, las tensiones emergen en la co-presencia de propósitos, ubicados en planos de distinto orden, que confluyen en su práctica habitual y reconstruyen en ella el sentido de su labor. Por lo mismo, no se presentan como conflictos o inconsistencias sino como requerimientos y condicionantes a los tres roles esperados para el tutor sociolaboral. Ni siquiera pueden considerarse en sí mismo como un problema, sino como un nodo en la red conversacional (Shotter, 2002).

Uno de estos propósitos que orientan la acción cotidiana del tutor responde a los compromisos políticos del programa; un segundo, en un nivel más teórico, hace referencia a la comprensión de la vulnerabilidad y a sus formas de disminución; incluso más, en un tercer orden de orientaciones se encuentran las demandas de los propios jóvenes vulnerables y, por último, las representaciones que los mismos tutores tenían respecto de su labor.

Las tensiones emergentes en los sentidos construidos en torno a la acción y que resultan de la interacción de tales planos, pueden ser descritos como sigue:

- **Tensión recursos/carencias**

La vulnerabilidad puede ser comprendida como la situación de grupos, hogares e individuos que, por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, por ejemplo, ante cambios en la situación laboral de sus miembros activos. El PNUD (1998) define vulnerabilidad como el resultado de la acumulación de desventajas y una mayor posibilidad de presentar un daño, derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales (PNUD, 1998).

Con ello, la vulnerabilidad trasciende las situaciones de carencia efectiva y actual, proyectando a futuro las posibilidades de padecerla

a partir de ciertas debilidades que se constatan en el presente. En términos operativos, la vulnerabilidad social podría ser conceptualizada como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita al presente o en el futuro a los grupos afectados para la satisfacción de su bienestar en contextos socio-históricos y culturalmente determinados (Perona y Rocchi, 2000).

En este sentido, y según las dinámicas descritas por la teoría sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades (AVEO) (Katzman y Filgueira, 1999), una figura de acompañamiento y apoyo psicosocial tiene sentido en cuanto constituye una ampliación de la estructura de oportunidades ofrecida por el Estado, el mercado o la sociedad civil, en la medida que incrementa las posibilidades de movilización de los activos, específicamente de jóvenes vulnerables desempleados, articulándolos con información y herramientas tanto personales como sociales que permiten aprovechar mejor las oportunidades de inserción laboral.

La particularidad del proyecto de Tutorías Sociolaborales reside en el tipo de activos movilizados y en la pertinencia de la articulación realizada con la estructura de oportunidades. En el primer caso los recursos mayormente trabajados por el proyecto no coinciden necesariamente con los recursos cognitivos, referidos principalmente al aumento de conocimientos técnicos que ejercita el resto del programa con sus componentes de capacitación en oficio. Complementariamente, el proyecto moviliza recursos menos visibles, subjetivos y sociales, mayormente cercanos a la experiencia cotidiana e histórica del joven y a sus procesos identitarios, recursos que pueden resultar sinérgicos en la movilización de otros activos humanos.

En el segundo caso el proyecto de Tutorías Sociolaborales ha desarrollado modalidades de mediación entre los recursos y las oportunidades encarnadas en relaciones sociales de colaboración y confianza recíproca (entre tutores y grupo de jóvenes), representando una forma de articulación planificada, con la flexibilidad necesaria como para que dicha articulación no sea, como en otras políticas públicas, responsabilidad del grupo objetivo de alta vulnerabilidad sino desarrollada con una figura de apoyo en una relación que representa en sí misma un fortalecimiento del capital social.

El trabajo en función de la movilización de recursos por sobre la visión de carencia atribuida a los jóvenes vulnerables (presentes en los tutores, en los mismos jóvenes y en el propio diseño del proyecto), se convierte en un elemento central de análisis para futuras políticas de similar orientación.

• **Tensión tutoría/acompañamiento**

Si bien el diseño del proyecto señala la importancia de una relación cercana entre tutor/joven, ésta se ve enmarcada en una relación de clara asimetría por la posición que el tutor ocupa en la estructura del proyecto y, ciertamente, también en la estructura social.

En este marco, además, la designación del tutor a los jóvenes vulnerables reviste de una situación de imposición, aun cuando los jóvenes pueden decidir no participar del componente. Sin embargo, ya la oferta de participación les define como “jóvenes que necesitan eventualmente de un apoyo distinto del de sus compañeros de capacitación”.

Tanto tutores como jóvenes debieron darle sentido a una relación de desconocidas pautas relacionales, significando el apoyo y el acompañamiento según las experiencias puestas en juego. En efecto, desde la perspectiva socioconstructivista, el acompañamiento psicosocial implicaría una relación profesional que se construye en la interacción cotidiana con una negociación constante y dinámica de contenidos y expectativas. El análisis de la experiencia piloto muestra que la cercanía, la confianza y la reciprocidad surgieron como valores construidos deliberadamente por los tutores en oposición a la carga que la misma palabra “tutor” conlleva⁷.

Como bien identifican Espinosa y Fuentes (2009), el valor de la simetría surge como un significado que articula las acciones y esfuerzos, al igual que otros núcleos de significado identificados por los autores como “co-construcción del quehacer” y “orientación hacia el joven desde la perspectiva de otro joven”. Todos ellos, significados que

⁷ Según la Real Academia Española, tutor es quien ejerce la tutela, la que a su vez se define como la “*Autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquel que, por minoría de edad o por otra causa, no tiene completa capacidad civil*” (22^a Edición, diccionario RAE).

demuestran la búsqueda de la horizontalidad en la relación joven/tutor. El acompañamiento surge como concepto protector de las diferencias de poder que se pretende evitar; como redención de la imposición que el tutor reconoce en su llegada al/la joven. Así, en las definiciones y constantes distinciones de la labor en torno a la posición de poder y jerarquía que (no) se quiere tener, aparece el nuevo significado de *acompañamiento*. Éste surge como una diferenciación deliberada respecto del quehacer definido oficialmente como *tutorías*, suplantando su acepción incluso en el lenguaje, al preferir el nombramiento de su propia labor en el primer término por sobre el segundo.

En ese sentido, el acompañamiento puede incluso yuxtaponese a los objetivos de las tutorías: si bien el principal compromiso que el componente de tutorías tiene con el programa Jóvenes Bicentenario es la mantención de los jóvenes en los cursos de capacitación, en la práctica, los tutores se orientan a la integración social de éstos, tomando un rol secundario el efecto de retención en el programa y, en algunos casos, inclusive, permitiendo la deserción a las capacitaciones en pos de otros vínculos de integración social (inscripción en el sistema educativo, por ejemplo).

Cuatro reflexiones sobre la figura de tutoría como componente necesario de las políticas sociales en vulnerabilidad

En consideración de lo aquí analizado, se proponen algunas reflexiones en torno a las condiciones de posibilidad de una figura de tutoría dentro de las políticas orientadas a los jóvenes en vulnerabilidad; reflexiones que no se refieren a un nivel de condiciones prácticas o de gestión sino más bien a los sustentos de un diseño estratégico que considere la experiencia relacional de los actores involucrados como un eje de acción.

1. La flexibilidad de la práctica del profesional tutor resulta fundamental para la articulación de un quehacer que tenga sentido tanto para el proyecto como para los jóvenes beneficiarios. Siempre insistiendo

en la idea de que las condiciones en que se genera un discurso son más importantes que el contenido resultante, es que se plantean dos consideraciones prácticas:

- a) que cualquier diseño en este ámbito debiera considerar una estructura modular de objetivos y actividades que incorpore la diversidad de procesos de apoyo según sean los objetivos negociados con los beneficiarios y las reflexiones que se puedan desprender de esta diversidad;
 - b) que la identidad de un programa de tutorías se mantenga aún integrando las diversidades, gracias a espacios de reflexión y análisis entre los tutores respecto a los procesos desarrollados.
2. La importancia de espacios y modalidades de negociación de las demandas de los beneficiarios en contextos en que las vulnerabilidades son variadas y superpuestas. Los programas de tutorías debieran contar con un espacio para la negociación. Con esto no sólo se pretende garantizar que exista una conversación que evite el asistencialismo, sino relevar el hecho de que, por ejemplo, la negociación acerca de las demandas de quienes sean los beneficiarios del programa corresponda a una acción base de la intervención y no a una plataforma inicial, es decir, no se trata sólo de recoger las necesidades de base que tengan los beneficiarios del programa, sino de elaborar una demanda a partir de las diferentes necesidades. La negociación, en este sentido, cobra relevancia en relación a la complejidad de lo que se considera situación de vulnerabilidad, donde muchas veces la urgencia de acciones concretas que apaleen la situación de dificultad es múltiple y declarada.
3. La importancia de la relación con otro que no se considere como carente y el diseño de una política que no compense habilidades faltantes, sino que ayude a la identificación y movilización de las existentes. Si bien esto está declarado en los enfoques de protección social, no resulta evidente la facilitación de las relaciones

profundas del sujeto y los recursos disponibles en su experiencia y en su contexto, tal como lo demuestran algunas evaluaciones de políticas de protección social que no han tenido los resultados esperados respecto de la implicación de las personas supuestamente beneficiadas y que han señalado, en el incremento de la calidad de las relaciones sociales, precisamente los desafíos pendientes para la política (Arriagada, 2005; Baeza, 2006; Raczyński y Serrano, 2005).

Ya la concepción de sujeto que participa activamente de una red de conversaciones anticipa que aquello que será la base de la intervención no será la evidencia de una carencia del individuo con el que se trabaja, ni menos aún, la entrega de herramientas que den competitividad momentánea. Los recursos, en tanto potenciales que preexisten a cualquier intervención, son el eje movilizador de una intervención que no será nunca dirigida al otro, sino a las relaciones que éste establece con su entorno y a la misma relación que se establezca, entre tutor y beneficiario, ambos en su condición de actores sociales.

4. La tensión recursos/carencias muestra que la movilización de recursos existentes se relaciona inevitablemente con las carencias sociales de los jóvenes, aun cuando el tutor tiende a superar la supremacía de estas últimas. En este proceso de identificación de recursos personales y sociales surge también una variedad de problemáticas (educativas, de salud, psicosociales, laborales, etc.), que se relacionan dinámicamente. Si bien una figura de tutoría no puede abordar tales problemáticas, resulta indispensable para la movilización de los recursos que éstas sean abordadas complementariamente en un diseño de atención integral. Esto porque, entre otras cosas, el trabajo sobre una competencia sociolaboral puede ser intersectado por una situación específica en la experiencia del joven que requiere, por ejemplo, del despliegue

de una habilidad psicosocial determinada o de una protección social distinta (en casos de violencia, por ejemplo). Ello muestra la imposibilidad de trabajar un factor de riesgo como el desempleo sin intervenir complementariamente en otros sectores sociales de calidad de vida, como educación, cultura, salud, etc., lo que evidencia la urgencia de la relación entre las políticas orientadas a la vulnerabilidad y la implementación de espacios integrales de desarrollo.

A modo de (in)conclusión, podríamos decir que la implementación de una política pública a través de un programa de intervención –sin duda un desafío para los profesionales del área de las ciencias sociales– presenta muchas más complejidades que una adecuación entre teoría y práctica. La consideración de una situación de vulnerabilidad social supone mayor complejidad que la identificación de carencias sociales, aun cuando se incorpore la mirada crítica a los procesos relationales que incluyen ciertamente a los propios beneficiarios directos de la intervención. Así mismo, la incorporación de un principio de equidad a un escenario de trabajo social que requiere adecuarse a los requerimientos, mediciones y evidencias de un Estado que tiene pretensiones de cambio social no es garantizada por una estructura de trabajo ni un diseño estratégico, sino por el resguardo de procesos que, durante la intervención misma, aborden las tensiones emergentes en los contextos específicos de relación.

Así al menos lo muestra la experiencia de tutorías sociolaborales, cuya propuesta de mediación y articulación del joven vulnerable con la estructura de desarrollo devela un interesante y multidimensional campo de comprensión del acompañamiento psicosocial, en donde no sólo la psicología tiene algo que hacer y que decir.

Referencias Bibliográficas

- AHUMADA, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ARRIAGADA, I. (COMP). (2005). *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza*, CEPAL.
- AYESTARÁN, S. (1993), Individuación y grupalidad. *Psicothema*, 5(1), 199-211.
- BAEZA, P. (2006). *Modelo de evaluación del sistema de protección social Chile Solidario: un sistema que se retroalimenta*. Trabajo presentado en el XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, noviembre, Ciudad de Guatemala.
- BERNARD GARCÍA J. y NAVAS SAURÍN A., (2002). Los programas de garantía social (PGS) en el País Valenciano. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(19). Obtenido desde <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119136.htm>
- ESPINOSA, R. y FUENTES, A. (2009). *Construyendo una relación de acompañamiento psicosocial: el caso de las tutorías sociolaborales del programa Jóvenes Bicentenario año 2008-2009*, Memoria para optar al título de psicólogo, Santiago: Universidad de Chile.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- HOLZMANN Y JORGENSEN (2003), Manejo Social del Riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 21(1), 73-106. Obtenido desde <http://guajiros.udea.edu.co/revista/vol21-1/07211.pdf>
- INJUV (2006). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile.
- KAZTMAN, R. y FILGUEIRA, C. (1999), *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*, Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.
- LABONTE, R. & FEATHER, J. (1999). A story/dialogue method for health promotion knowledge development and evaluation. *Health Education Research Theory & Practice*, 14(1), 39-50.
- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MÁRQUEZ, F. (1998), *Cotidianidad y Trayectorias de familias*. Programa de Desarrollo Humano, Naciones Unidas, Informe de Desarrollo Humano. Santiago, Chile.
- MARTÍNEZ, V. (1993). *Modelo contextual de resolución de problemas y de desarrollo de recursos comunitarios*, Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.

- MARTÍNEZ, V. (2004). *Intervención con familias de extrema pobreza*. Curso de postítulo El trabajo en y con las redes. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- PORTE, A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la Sociología. En *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, Jorge Carpio e Irene Novacovsky (comps.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO, NACIONES UNIDAS (1998). *Informe de Desarrollo Humano*, Santiago: Chile.
- RACZYNSKI, D. y SERRANO, C. (2005). Programas de superación de la pobreza y el capital social. Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile, En *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza*, Irma Arriagada (comp), Santiago de Chile, CEPAL.
- REDONDO, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar proyectos integrales de garantía social*. Bilbao: Mensajero.
- SEN, A. (1998). *Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*. En El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI, L. Emmerij y J. Núñez del Arco (eds.) (pp. 589-610). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- SENCE (2008). *Manual de procedimientos Programa Jóvenes Bicentenario*. Extraído desde http://psociales.sence.cl/docs/Manual_Ejecucion_BIC.pdf
- SLUZKI, C. (1996). *La Red Social: Frontera de la Práctica Sistémica*. Barcelona: Gedisa Editores.
- SHOTTER, J. (2001). *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. España: Amorrortu.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- TRONCOSO, M., ÁLVAREZ, C. y SEPÚLVEDA, R. (1995). Redes sociales, salud mental y esquizofrenia. *Revista de Psiquiatría*, 3 y 4.
- YGOTSKI, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Fecha de Recepción de artículo: 22 de junio 2009

Fecha de Aceptación de artículo: 21 de septiembre 2009

