

Artículo de investigación aplicada

# INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERSECTORIALIDAD EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE MODELO DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE) EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

*INTERDISCIPLINARITY AND INTERSECTORIALITY IN SOCIAL  
INTERVENTION. ANALYSIS OF THE INTERVENTION MODEL OF THE  
PROGRAM FOR ACCESS TO HIGHER EDUCATION (PACE) AT THE  
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA*

*Autora*


VALENTINA ARANDA BROWN

**Cómo citar este artículo:**

Aranda, V. (2022). Interdisciplinariedad e intersectorialidad en la intervención social. Análisis de modelo de intervención del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 217-240. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.



**VALENTINA ARANDA BROWN**

*Trabajadora Social, Universidad Tecnológica Metropolitana.  
Magíster Interdisciplinario en Intervención Social, Universidad  
Alberto Hurtado. Profesional del Programa PACE en la  
Universidad Tecnológica Metropolitana.  
Correo electrónico: valentina.aranda.b@gmail.com.  
 <https://orcid.org/0000-0003-0964-1587>.*

*Artículo recibido el 30 de enero de 2022  
aceptado el 8 de septiembre de 2022*

## Resumen

El presente artículo describe y analiza el modelo de intervención que implementa el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), en el sentido de identificar de qué maneras las perspectivas de la interdisciplinariedad y la intersectorialidad están presentes en la acción, con el objetivo de analizarlas desde las fases de diseño e implementación de la intervención.

En primera instancia el artículo analiza las políticas públicas a las que responde el programa, para luego centrarse específicamente en el componente de Preparación para la Enseñanza Media (PEM). El objetivo es investigar, a través de revisión documental y entrevistas a profesionales, de qué manera se incorporan estas perspectivas en el trabajo conjunto entre profesionales diversos. Se identifican las condiciones que facilitan y obstaculizan el desarrollo de la labor interdisciplinaria e intersectorial en la intervención social. Se concluye que las principales dificultades están relacionadas con la complejidad del fenómeno social que aborda la intervención y la cantidad de estudiantes beneficiarios del programa.

## PALABRAS CLAVE

interdisciplinariedad, intersectorialidad, intervención social, Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE), políticas públicas

## Abstract

This article describes and analyzes the intervention model implemented by the Accompaniment Program and Access to Higher Education (PACE) of the Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) in Chile, from the perspectives of interdisciplinarity and intersectorality, in the sense of identifying the way that are present in the intervention and analyze them from the design and implementation phases. In the first instance, the article analyzes the public policies to which the program responds, and then focuses specifically on the Preparation for High School (PEM) component. With the aim of investigating, through documentary review and interviews with professionals, how these perspectives are incorporated in the joint work between diverse professionals, identifying the conditions that facilitate and hinder the development of interdisciplinary and intersectoral work in social intervention. The main difficulties are related to the complexity of the social phenomenon approached by the intervention and the number of students who are beneficiaries of the program.

## KEYS WORDS

Interdisciplinarity, Intersectoriality, Social Intervention, Accompaniment Program and Access to Higher Education (PACE), public policies

## INTRODUCCIÓN

Los modelos de intervención social se configuran como propuestas intencionadas para modificar alguna situación social que por algún criterio se juzga problemática o no deseada y que afecta a una comunidad o grupo de individuos. En este sentido, la intervención social no se refiere solo al instrumento o las metodologías utilizadas, sino que también responde a un horizonte de sociedad que se quiere alcanzar, de modo que cada modelo de intervención involucra componentes que lo estructuran, incluyendo instrumentos, metodologías, proyectos políticos y epistemología que lo sustentan (Cazzaniga, 2015).

Es posible sostener que existe intervención desde el momento en que se interpreta cierta situación, lo cual puede variar según quién o quiénes lo hagan y la forma en que se aproximen a los contextos sociales (Saavedra, 2015; Matus, 2002). Lo que se pretende analizar aquí es el modelo interventivo del componente de Preparación en la Enseñanza Media –en adelante, PEM–, del programa ministerial de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior, desde las perspectivas de la interdisciplinariedad y la intersectorialidad, revisando sus orígenes como política pública y la manera en que se instala específicamente en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Para iniciar se revisan las definiciones de intervención social interdisciplinar e intersectorial que guían el análisis. Cabe señalar aquí los aportes del maestro Ander Egg (1995), quien señala que la intervención social es el conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada, que permiten actuar sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado. A esto se puede agregar el aspecto socioeconómico y los conflictos de intereses involucrados en el actuar de la intervención, ya que se construye desde una perspectiva sociopolítica que no es aislada. Como consecuencia de lo anterior, Matus (2002) señala que en los procesos de intervención social no se trabaja con individuos en cuanto tales, sino más bien con categorías que componen el fenómeno de intervención. Por ejemplo, en este caso, una posible categoría sería: *estudiantes vulnerables*.

Más adelante se explicará quiénes son los estudiantes beneficiarios del programa. Lo relevante es entender que la intervención social funciona en el nivel de la estructura social, aunque se intervengan individuos.

Luego se analiza el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE desde sus orígenes, vinculado con la perspectiva intersectorial. Se realiza una breve revisión histórica sobre su origen, el financiamiento, la población objetivo en la que interviene y las principales

estrategias que realiza, para así analizar el tipo de política al que responde y el modelo interventivo que busca promover el Estado chileno en relación con la equidad en el acceso a la educación superior.

Más adelante se releva el componente PEM y se profundiza en el análisis interdisciplinar del funcionamiento del equipo profesional. De este modo, se busca revisar la experiencia interventiva del componente en cuestión, develar las prácticas que, a nivel estructural, institucional o individual, permiten o interfieren en el logro de resultados exitosos en un equipo de trabajo diverso.

Por último, se muestran conclusiones con base en la intersectorialidad e interdisciplinariedad y sus aportes al éxito de la intervención.

## 1. LAS INTER: INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERSECTORIALIDAD

Se parte de la base de que la intervención tiene que ser transformadora, desde una perspectiva sociopolítica que también tiene relación con las instituciones que la realizan y sus propósitos. Por esto, cuando hablemos de intervención social en este artículo, no se estará haciendo referencia a los aspectos caritativos, asistenciales o simplemente no-sociopolíticos, sino a la transformación de las estructuras en menor o mayor grado. Así, una primera delimitación conceptual indica que una intervención sociopolítica es realizada por el Estado y las ONG, de manera que estas se posicionan a partir de las políticas gubernamentales y del modelo de desarrollo del país, con discursos y acciones explícitas de aprobación o rechazo. Se puede decir, entonces, que la intervención social de la que hablamos tiene la capacidad de movilizar ética y políticamente a un conjunto de personas.

La *interdisciplinariedad* surge con apoyo de agencias internacionales como la OCDE y la Unesco, en torno a temas de educación superior y el rol de las ciencias sociales. Cuatro académicos fueron clave en su gestación: Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Erich Jantsch y Jean Piaget (Uribe, 2012). En la década de 1970, movidos por una profunda preocupación por la fragmentación del conocimiento y lo que ellos percibían como nefastos efectos para el futuro de la humanidad, estos intelectuales comienzan a hablar sobre la necesidad de la interdisciplinariedad. En adelante se consolidan los aportes interdisciplinarios en distintos ámbitos como práctica que no niega las disciplinas ni pretende superarlas, sino que supone diversos grados de colaboración y cruce para lograr mayor pertinencia y alcance.

En el ámbito de la intervención social, trabajar interdisciplinariamente requiere interpretar desde distintos puntos de vista las problemáticas sociales, comprendiendo las acciones de los sujetos en las distintas dimensiones que influyen en su vida y anteponiéndose a los posibles impactos de la intervención. Implica colaboración, trabajo en equipo, encuentro en torno a una problemática. Fiallo (2001) concibe la interdisciplinariedad como un proceso y una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualesquiera de los complejos problemas que esta plantee.

En este sentido, es importante que se pueda llegar a una base común respecto de la interpretación del fenómeno que se desea abordar, ya que cada disciplina tiene sus códigos y lenguaje propios, lo que dificulta su entendimiento para el resto. Sin embargo, muchas veces el trasfondo o comprensión del fenómeno es similar, entendiendo que no hay espacios donde una disciplina puede intervenir y la otra no, sino que todo forma parte de la intervención, ya que la totalidad de los aspectos considerados en la discusión son parte del fenómeno. Cada disciplina aporta con sus conocimientos, instrumentos y metodologías. Asimismo, es necesaria la disposición a negociar y aceptar que alguna idea que estemos defendiendo perteneciente a nuestra disciplina no sea considerada, o bien sea transformada en relación con la concepción inicial que teníamos de esta.

Por lo tanto, ¿qué implica trabajar interdisciplinariamente? Formar equipos de intervención diversos profesionalmente, pero que estén dispuestos a dialogar y traducirse entre sí para llegar a un entendimiento mucho más rico sobre el fenómeno que se quiere intervenir.

Por su parte, la *intersectorialidad* es un modelo de gestión que se sustenta en la coordinación y maximización de la acción bajo lógicas de organización entre distintos sectores, siendo lo contrario la sectorización, la cual distingue “entre el sector público, el sector mercantil, el sector privado no mercantil o las comunidades. En ese marco, la intersectorialidad alude a las relaciones entre tales sectores y cubre el estudio de las diferentes modalidades de asociación público-privada” (Cunill-Grau, 2013, p. 6). En cualquiera de sus manifestaciones, la intersectorialidad tiende a estar vinculada con una posible mejora del desempeño en la provisión de determinados servicios públicos que no se produciría si la acción se desarrollara unilateralmente (Cunill-Grau, 2014; Cunill-Grau et al., 2017).

La intersectorialidad fue impulsada originalmente por el sector de la salud, ya que se visualiza que los determinantes sociales que inciden en la salud de la población deben estar presentes en todas las políticas y no solo en las específicas de ese sector. Luego, el sector de educación también manifiesta

preocupación por el trabajo intersectorial, de manera que la necesidad de políticas integradas ha ido tomando fuerza desde la década de 1990. Así, ya no se trata de vincular las instituciones por medio de la conformación de una autoridad para elaborar agendas en común. Por el contrario, hoy la noción de intersectorialidad ha renovado su importancia bajo el imperativo de una visión holística del gobierno. Se entiende que la mayoría de los problemas que tiene que enfrentar un gobierno tienen muchos factores causales, lo que requiere abordajes más interactivos que los tradicionales (Cunill-Grau, 2014; Repetto, 2009).

La intersectorialidad implica que los diversos sectores involucrados entregan a un mismo público específico los servicios que son propios de cada uno, pero de manera articulada, para así atender necesidades sociales o prevenir problemas que tienen complejas, diversas y relacionadas causas. Los distintos sectores deben ponerse de acuerdo para actuar conjuntamente en relaciones no jerárquicas y no contractuales. En consonancia con lo anterior, Serrano (2019) define a la intersectorialidad como un proceso técnico, administrativo y político que implica la negociación y distribución de poder, recursos y capacidades (técnicas e institucionales) entre los diferentes sectores.

En síntesis, un modelo de gestión intersectorial responde a una política pública que lo impulsa, pero también a una concepción de que el problema en cuestión requiere de un abordaje más amplio. Entendamos la política pública como una intervención social, ya que sustenta las acciones de los gobiernos toman o no para lograr un determinado objetivo de carácter público, ya sea un problema para solucionar, una oportunidad a aprovechar o un derecho a garantizar, buscando servir como punto de transformación social (Urquieta; Labraña y Salinas, 2020). De modo que implementar intervenciones sociales pertinentes obliga a revisar los criterios y orientaciones que sirven de base a los programas sociales. En este estudio la intersectorialidad se encuentra presente en el análisis macro de la política pública que sustenta al PACE, mientras que la interdisciplinariedad se visualiza como un componente específico del programa, pretendiendo analizar las relaciones de trabajo particulares que allí suceden.

## 2. ANÁLISIS DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

### 2.1 Origen y objetivos del programa PACE

El PACE se inserta como estrategia interventiva dentro de la política educativa chilena a partir de 2014, cuyos términos de referencia, es decir el marco que orienta su accionar, emanan desde el Ministerio de Educación a



31 instituciones de educación superior, estatales y privadas, para que lleven a cabo la implementación del programa. El objetivo general del programa es:

Asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables de tercero (3º) y cuarto (4º) año de educación media de los establecimientos designados para participar del Programa, el acceso y acompañamiento de los estudiantes PACE que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, con miras a lograr la titulación de estos (Términos de referencia PACE, 2021).

En Chile la lógica general ha sido comprender al Estado y sus políticas como el centro regulador de las operaciones estructurales de la sociedad, buscando que quienes están marginados puedan integrarse al modelo de desarrollo estatal a través de la intervención social. Cabe destacar que este modelo de desarrollo ha cambiado con los años. Actualmente, con los embates del neoliberalismo, el Estado ha buscado potenciar que los sujetos elijan maximizar su bienestar, por lo que su rol es potenciar las mejores elecciones, de manera que las intervenciones sociales se realizan desde una lógica económica, buscando la libertad de decisión de los sujetos (Gómez, 2009).

Para estudiantes provenientes de contextos vulnerables el ingreso a la Educación Superior supone un desafío de adaptación y aprendizaje de nuevos códigos prácticos y simbólicos (Espinoza y González, 2016), poniéndolos en desventaja respecto de otros estudiantes que cuentan con un mayor capital cultural. Entre 2005 y 2017 se incrementó el acceso a la educación superior de los grupos sociales medios y bajos, de un 21% a un 45% del quintil I y II, y el quintil III se incrementó de un 47% al 49% (PNUD, 2017).

Para describir el origen del PACE es necesario remitir a la crisis de la educación pública chilena, la cual fue visibilizada por los y las estudiantes a través de movilizaciones y protestas que hicieron ver a la clase política y a la sociedad en su conjunto la precariedad de algunos establecimientos educacionales, la desigualdad que enfrentan estudiantes en el acceso a la educación superior y, por ende, la calidad de la educación pública chilena. Especialmente los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 pusieron en la agenda pública la discusión en torno a estos temas e impulsan reformas y mejoras en las políticas educativas en los años venideros.

El PACE fue anunciado en 2014 y se enmarcó en la propuesta de reforma educacional que impulsa el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. El descontento y las demandas reclaman intervención estatal en torno a la calidad de la educación y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como único método para ingresar a la universidad.

El programa es de financiamiento completamente estatal, a través del Mineduc. Así, las Instituciones de Educación Superior (IES) ofertan cupos adicionales al sistema regular de acceso, a los que los estudiantes postulan con un puntaje basado principalmente en los resultados académicos de su trayectoria secundaria (NEM y ranking). Para este efecto, el programa establece requisitos mínimos para acceder a postular a los cupos ofertados, siendo el filtro de mayor relevancia pertenecer al 15% de mejor rendimiento de la generación u obtener un ranking de notas sobre 740 puntos. Las IES tienen la facultad de definir el número de cupos que se ofertarán en cada una de sus carreras de manera autónoma. Además, tienen en común mantenerse acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación, estar adscritas al sistema de financiamiento de Gratuidad y pertenecer al Consejo de Rectores de Chile.

En este sentido, la oferta académica PACE es variada a lo largo de todo el territorio nacional, brindando cupos y acompañamiento a nivel universitario. En conjunto con los cupos, cada IES implementa acciones de preparación, apoyo y acompañamiento a las comunidades de estudiantes de tercero y cuarto medio de los Establecimientos Educacionales (EE) asignados. A quienes ingresan a la educación superior mediante esta vía, se los acompaña el primer y segundo año de carrera.

El Mineduc selecciona los EE que tengan los indicadores de vulnerabilidad escolar más altos (principalmente de administración municipal o corporaciones de administración delegada). Estos indicadores miden, en escala ascendente, condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar. Dichas condiciones se identifican como obstaculizadores para el acceso y permanencia en la educación superior. Evidentemente, los EE con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar concentran estudiantes de los primeros deciles de ingresos económicos de la población del país, clasificación que se realiza mediante el Registro Social de Hogares, por lo que en el escenario descrito se intersectan dos medidas implementadas dentro de la reforma educacional: a) estudiar en un EE PACE y acceder a la educación superior mediante un cupo alternativo y b) acceder a beneficios de financiamiento como la *gratuidad*, que brinda la posibilidad de estudiar financiado por el Estado a estudiantes cuyos hogares están clasificados en los 6 primeros deciles de vulnerabilidad social. Esta última política es relevante, considerando que Chile está catalogado como uno de los países con la educación superior más costosa a nivel mundial<sup>1</sup>, por lo que representa una clara oportunidad para aquellos grupos que no pueden costearla.

---

1. Referencias: <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/09/12/chile-es-el-unico-pais-de-la-ocde-donde-matriculas-de-universidades-publicas-son-mas-caras-que-las-privadas/>

En relación con lo anterior, los propósitos que orientan el programa, se vinculan con establecer medidas que restituyan el derecho a la educación superior a estudiantes destacados de sectores vulnerados, por lo tanto, es una política focalizada, dirigida a grupos de estudiantes con determinadas características socioeconómicas y logros académicos mínimos. Sin embargo, los términos de referencia 2021 también dan cuenta de que el programa se enmarca en un plan educativo nacional que busca el desarrollo de “competencias/habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales en todos los estudiantes de tercero y cuarto medio, además de sus docentes, equipos técnicos y orientadores de los EE en convenio” (Términos de referencia PACE, 2021, p. 5).

El Mineduc propone trabajar el desarrollo de estas competencias transversales a través del marco de entendimiento que brindan las *Habilidades para el Siglo XXI*<sup>2</sup>, las cuales también han sido incorporadas en Chile en las bases curriculares nacionales para tercero y cuarto medio a partir de 2020. Las habilidades para el siglo XXI provienen del desarrollo de diversas investigaciones e informes internacionales pertenecientes al sector educativo, empresarial, académico y gubernamental, los cuales las identifican como habilidades necesarias para la vida en la sociedad contemporánea y que han tomado un rol protagónico al momento de definir los programas educativos de diversos países, siendo Estados Unidos y España los primeros en incorporarlas a su currículo nacional (Almerich et al., 2020).

De este modo, se observa otra política educativa que se intersecta con las dos nombradas anteriormente, relevante para el análisis de la intervención del PACE: bases curriculares para tercero y cuarto medio y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. En definitiva, el PACE se presenta como una política cuya columna vertebral es focalizada, pero al mismo tiempo persigue ideas más bien universales pensadas en beneficio de todos los estudiantes y sus comunidades educativas, que responden a la visión gubernamental sobre lo que se entiende por calidad educativa.

---

<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/09/12/874989/Chile-es-ta-entre-los-paises-de-la-OCDE-que-tiene-los-aranceles-universitarios-mas-caros.html>  
<https://www.adnradio.cl/nacional/2018/12/20/reino-unido-y-chile-son-los-paises-con-la-educacion-superior-mas-cara-del-mundo-3840576.html>.

2. Las competencias del siglo XXI han sido impulsadas en la región, donde destacan propuestas de la Unesco y la OCDE.

## 2.2 Participación del sector público y privado: una aproximación a un modelo intersectorial

La intersectorialidad se observa en la participación de IES del sector público y privado. El sector privado, en este caso, actúa en concordancia con la política gubernamental, asumiendo el discurso y paradigma de intervención que inspira tales políticas, las que deberán legitimarse como un complemento para aumentar el alcance, eficacia o profundización de los principios fundantes de la política social gubernamental, conformando una red intersectorial de estrategias de intervención y oferta académica a la que pueden acceder los y las estudiantes beneficiarios.

Para efectos de territorializar el análisis de la intervención, en la región Metropolitana son 9 instituciones de educación superior las que participan en el programa, cuatro de ellas son públicas y cinco privadas. Estas instituciones trabajan con 127 establecimientos educacionales de la región y para 2021 habían ofertado 373 cupos en carreras universitarias.

La Tabla 1 detalla el número de cupos ofertados por las IES en la Región Metropolitana según el sector económico al que representan, dejando en evidencia la mayor apertura que tienen las IES públicas en ofertar cupos de acceso universitario. Las instituciones del sector público disponen del 61,6% del total de la oferta académica del PACE, mientras que el sector privado oferta el 38,4% de los cupos (Oferta 2021). Cabe destacar que la incorporación del sector privado en la implementación del programa supone un nuevo modelo de gestión de las políticas públicas emanadas desde el Mineduc, en lo relacionado con el acceso a la educación superior y las vías especiales de ingreso, ya que posibilita el acceso de estudiantes de sectores socioeconómicamente vulnerables a IES de ambos sectores, de modo que amplía la oferta académica y la cobertura del programa.

**Tabla 1. Cupos PACE RM según sector económico**

IES	N.º DE CUPOS	%
Sector Público	230	61,6
Sector Privado	143	38,4
<b>Total</b>	<b>373</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia sobre la base de la oferta oficial PACE 2021.

Las asociaciones público-privadas han experimentado en las últimas décadas un crecimiento explosivo, tanto práctico como teórico, fundamentalmente bajo el impulso del movimiento de reforma que preconiza las virtudes de la prestación de servicios públicos por entidades privadas. De todos modos, no podemos profundizar en el análisis del modelo intersectorial, ya que la

oferta de cupos PACE es lo más cercano que encontramos a este modelo de gestión, cuyo financiamiento no es compartido entre ambos sectores, sino totalmente público, ya que el Mineduc es quien transfiere recursos, tanto a las instituciones públicas como privadas, para que lleven a cabo sus intervenciones. Por lo tanto, en la creación de los términos de referencia PACE, su financiamiento como política pública corresponde a un solo sector: el público.

### **3. Intervención en la enseñanza media**

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, el programa se divide en dos líneas interventivas. Por un lado, el subcomponente orientado al apoyo de estudiantes los dos últimos años de enseñanza media, denominado Preparación en la Enseñanza Media (PEM). Por otro, las estrategias que se llevan a cabo por el subcomponente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) durante los dos primeros años de duración de la carrera universitaria.

Para efecto de realizar un análisis más detallado de la intervención desde la perspectiva de la interdisciplinariedad, centraremos la atención en las acciones y estrategias implementadas por el equipo PEM de la UTEM, cuyos ejes de intervención están divididos en: a) desarrollo de habilidades transversales, b) exploración vocacional y c) proceso de admisión a la educación superior. En este sentido, PEM UTEM trabaja con una matrícula de alrededor de 4.700 estudiantes de tercero y cuarto medio en 2021, considerando que se trabaja con las comunidades educativas de cada establecimiento y otros actores claves para abordar los tres ejes.

Las acciones de PEM implican un trabajo directo con los estudiantes y sus comunidades educativas, considerando actividades dentro y fuera de los EE, velando por el aseguramiento del acceso equitativo a las actividades por parte de todos los beneficiarios. Para dichos propósitos, se busca la construcción conjunta y la coordinación de las actividades con la comunidad docente y el equipo de gestión del establecimiento (Términos de referencia PACE, 2021).

El equipo de profesionales que lleva a cabo la intervención en PEM UTEM es diverso. Lo conforman dieciséis profesionales, incluyendo la coordinadora del área. Para efectos de diferenciar las labores que llevan a cabo, se constituyen 3 subequipos organizados según el tipo de actividades que llevan a cabo, de modo que confluyen en los ejes centrales que orientan el trabajo de PEM (desarrollo de habilidades transversales, exploración vocacional y admisión a la educación superior).

A continuación, se muestran los ejes de trabajo y las acciones desarrolladas por el equipo PEM UTEM a grandes rasgos (Tabla 2). Los subequipos

conformados se organizan principalmente en torno al eje de trabajo de desarrollo de habilidades, distinguiéndose tres tipos de labores: a) trabajo con estudiantes dentro del aula, b) trabajo con estudiantes fuera del aula y c) trabajo con comunidades educativas. A esto, se suman labores de coordinación, diseño y comunicaciones que son transversales a los subequipos.

A pesar de que la asignación de labores se organiza en estos subequipos, existen comisiones de trabajo interequipos que provocan que profesionales habitualmente reconocidos dentro de un subequipo puedan realizar labores correspondientes a las otras áreas de trabajo.

Las tablas tres y cuatro muestran las profesiones que conforman cada subequipo, detallando el número de profesiones y su cantidad.

**Tabla 2. Ejes de trabajo en PEM UTEM**

PACE UTEM-Ejes de trabajo preparación en la Enseñanza Media	
Desarrollo de habilidades	Trabajo con estudiantes dentro del aula
	Trabajo con estudiantes fuera del aula
	Trabajo con comunidades educativas
Exploración vocacional	Talleres grupales
	Tutorías
	Conversatorios y encuentros vocacionales
Admisión a la Educación Superior	Apoyo en inscripción PSU y postulación a beneficios estatales
	Entrega de información sobre oferta académica y beneficios
	Apoyo específico a 15% preliminar cupo PACE

**Tabla 3. Subequipos PEM UTEM y profesiones que lo conforman**

Subequipo	Profesiones	Cantidad
Trabajo con estudiantes dentro del aula	Trabajo Social	3
	2	
	1	
	1	
	Teatro	1
	Sociología	
Psicología		
Pedagogía en Historia		
Trabajo con estudiantes fuera del aula	Gestión Cultural	1
	1	
	Relaciones Públicas	1
	Pedagogía en Historia	
Trabajo con comunidades educativas	Pedagogía en Lenguaje	1
	1	
	Pedagogía en Historia	1
Pedagogía en Matemática		
Coordinación PEM	Trabajo Social	1
Diseño y comunicaciones	Diseño en Comunicación Visual	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>16</b>

Fuente: creación propia.

**Tabla 4. Cantidad de profesionales PEM UTEM según profesión**

Profesiones	Cantidad
Trabajo Social	4
Pedagogía en Historia	3
Teatro	2
Sociología	1
Psicología	1
Gestión Cultural	1
Relaciones Públicas	1
Pedagogía en Lenguaje	1
Pedagogía en Matemática	1
Diseño en Comunicación Visual	1
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fuente: creación propia.

#### 4. La experiencia de trabajo con profesiones diversas

El punto anterior presentó y analizó los objetivos del programa y sus beneficiarios enmarcados en la política pública a la que responden, así como también se presentaron las labores que desarrollan los profesionales del equipo PEM UTEM y la división por subequipos mediante la cual organizan el trabajo. A continuación, se analiza el proceso de intervención desde la experiencia de dos integrantes del equipo, la cual se realizó mediante entrevistas estructuradas con el objetivo de complementar el análisis de revisión documental presentado. Las preguntas realizadas abordan cuestiones tales como el propósito del trabajo conjunto entre profesionales diversos, cómo se desarrolla ese trabajo y cuáles son las condiciones que lo facilitan y obstaculizan.

Las técnicas que utilizan los profesionales para trabajar el desarrollo de habilidades con estudiantes, principalmente refieren prácticas de autococonocimiento, técnicas narrativas, juegos de integración, técnicas grupales de aprendizaje, además de apoyo específico en los requerimientos de acceso a la educación superior. De forma paralela, se realizan salidas pedagógicas y trabajo con docentes, equipos de orientación y cuerpos directivos. Las temáticas que se trabajan con los distintos beneficiarios se relacionan con la exploración vocacional y el fortalecimiento de habilidades para el siglo XXI (Evaluación de impacto PACE UTEM, 2019).

En este sentido, el propósito del trabajo entre profesionales de diversas áreas es, principalmente, darle una “amplitud de perspectivas de trabajo a las di-



ferentes metodologías utilizadas en talleres con estudiantes, con docentes y comunidades educativas” (Profesional PEM 1, 2020). Este propósito permite incorporar diversas miradas a una misma actividad o estrategia, acercándose a un trabajo interdisciplinar. Cabe señalar que una de las entrevistadas es la coordinadora PEM, por lo que su visión proviene del modo en que se lleva a cabo la coordinación del equipo, en este sentido, respecto de cómo se desarrolla el trabajo conjunto entre los distintos profesionales, lo que alude directamente a su rol:

Intentamos, de manera constante, promover los espacios de comunicación y reflexión que faciliten la interacción entre los profesionales que integra el equipo. Cabe señalar que entendemos que las miradas diversas no solo provienen de las distintas profesiones, sino que también se transmiten desde lo personal y subjetivo. Es decir, dos personas con una misma profesión aportan no solo desde su carrera (Profesional PEM 1, 2020).

Esto demuestra que hay intención interdisciplinar en la coordinación del equipo PEM UTEM, además de considerar aspectos que van más allá de la formación profesional para entender los aportes que puede realizar cada profesional a la intervención.

Al momento de preguntar por las condiciones que la facilitan, la entrevistada se refiere a la manera de conducir al equipo para que pueda trabajar conjuntamente, pero al mismo tiempo señala que “es fundamental la voluntad y el interés que tengan los mismos profesionales de generar este trabajo” (Profesional PEM 1, 2020). Respecto de los obstaculizadores, estos tienen que ver con los prejuicios de los profesionales hacia formaciones de pregrado distintas a las propias que se dejan percibir al momento del trabajo en conjunto, pues “sin duda, es un obstáculo, ya que existe una resistencia constante a trabajar con otras profesiones” (Profesional PEM 1, 2020). Otra dificultad identificada es el tiempo disponible para llevar a cabo procesos reflexivos entre los integrantes del equipo.

Muñoz (2014) identifica la carga horaria como obstaculizador del desarrollo de la interdisciplinariedad, “ya que el sistema actual presiona a los trabajadores a cumplir metas en periodos acotados, lo que impide la interacción con otros y otras y principalmente reflexionar en torno a las estrategias y metodologías” (Profesional PEM 1, 2020).

Como plantea Uribe (2012), las barreras más difíciles de vencer para trabajar interdisciplinariamente son las barreras mentales y culturales, que refieren más bien a condiciones personales de los integrantes del equipo. Para lograr la interdisciplinariedad, se requiere apertura mental, flexibilidad, fluidez, respeto a la diferencia y ética.

## 5. Tensiones entre la labor profesional, la institución y la estructura

El objeto de la política social (liberal) es permitir a los individuos satisfacer un cierto número de necesidades esenciales cuya satisfacción no es posible en el mercado, de modo que los problemas de no ingreso al mercado son enfocados prioritariamente a nivel individual, sin referencia necesaria de tipo causal a la pertenencia a grupos. De acuerdo con esto, no sería la pertenencia a una categoría o sector social la que causaría la situación de desfavorecimiento, sino que habría un conjunto disperso y heterogéneo de individuos con el factor común de no poder llegar al mercado de la educación superior para resolver sus problemas de subsistencia y desarrollo personal.

El trabajo de PEM oscila entre variadas dimensiones que se tensionan entre sí y dificultan comprender la problemática sobre la cual interviene el equipo de trabajo. A continuación, se detallan las dimensiones identificadas:

- Las demandas del Mineduc sobre el desarrollo de competencias universales en las comunidades educativas dentro del marco de la reforma educacional y las nuevas bases curriculares para tercero y cuarto medio.
- Acompañamiento efectivo a los y las estudiantes y sus comunidades para disminuir la brecha de ingreso a la educación superior.
- Acompañamiento individualizado a estudiantes que posiblemente serán asignados con el cupo PACE.
- Exigencias y solicitud de la universidad administradora en relación con las labores del equipo y cantidad de estudiantes PACE matriculados en la casa de estudios, en función de la difusión de carreras que imparte la universidad.
- Las condiciones de precariedad laboral referidas a infraestructura y contratación a honorarios.

Se puede observar que las demandas a las que se tiene que enfrentar el equipo son múltiples y de distinta índole, lo que produce tensiones entre sus integrantes, especialmente sobre cómo abordarlas. En este sentido, quien coordina tiene la labor de establecer un plan de trabajo y de asignar profesionales para abordar las demandas, pero también sucede que cada profesional construye sus propias prioridades interventivas, elaboradas principalmente en base a su formación profesional e intereses sobre cuál demanda le hace más sentido atender. Por lo tanto, resulta relevante destacar que ningún proceso interventivo es neutro, en cada uno se ven involucrados diversos factores, tales como las características de los beneficiarios, la estructura social que sustenta la problemática y los propios intereses de quien

interviene, todos elementos que pueden ser observados desde distintas caras según el lente con el que se miren (Muñoz, 2014).

Todas las demandas identificadas implican un gran despliegue de recursos, tiempo y organización. Además, si bien existe la elaboración de prioridades personales, de todos modos, la intervención busca hacerse cargo de todas las dimensiones, lo que se traduce en un agotamiento de los profesionales debido a la complejidad de su abordaje, considerando, además, que cada establecimiento educacional presenta características contextuales, territoriales y organizacionales particulares, lo que determina que el amplio alcance que busca la intervención homologue estrategias interventivas que no tienen los mismos resultados en todos los contextos.

En este sentido, la interdisciplinariedad y la gestión intersectorial se presentan como alternativas de intervención idóneas, debido al carácter multidimensional del fenómeno (Muñoz, 2014; Urquieta; Larrañaga y Salinas, 2020). Asimismo, el hecho de que el equipo PEM esté compuesto por profesionales diversos parece ser una característica del PACE a nivel nacional, ya que, por cómo se origina el programa, se entiende que la problemática de inequidad en el acceso a la educación superior conlleva más que aspectos pedagógicos, pues es un problema de exclusión social provocado por las condiciones socioeconómicas que experimentan los grupos en los que interviene el programa.

Según la información revisada, podemos conjeturar que el trabajo interdisciplinario del equipo PEM UTEM se presenta más bien como una adaptación a las características del fenómeno de intervención y a la manera en que se ha construido el equipo en sus orígenes, ya que el desarrollo de habilidades transversales en las comunidades educativas siempre ha sido la piedra angular de la intervención. Por este motivo, las profesiones que integran PEM en sus inicios son teatro y trabajo social. Pedagogía solo trabajaba con docentes de los EE, de modo que se priorizaba el trabajo grupal con estudiantes para desarrollar sus habilidades según los términos de referencia del Mineduc. En este sentido, se ha avanzado en superar las fronteras que generaba cada subequipo de trabajo, siendo una de las medidas que ha permitido mayor integración y comunicación entre profesionales y en las comisiones de trabajo interequipo para desarrollar actividades específicas. De todas maneras, se observa que las labores se orientan principalmente a la resolución concreta de las tareas asignadas y que aún es requerido avanzar en el sentido epistemológico de la interdisciplinariedad (Muñoz, 2014).

Para finalizar, recogemos las impresiones de un profesional del equipo respecto de los facilitadores y obstaculizadores de trabajo en equipos diversos, con el fin de demostrar el modo en que el equipo PEM UTEM ha ido caminando

hacia la interdisciplinariedad y las tensiones que enfrenta en este proceso. La persona entrevistada señala que las condiciones que facilitan el trabajo son el vínculo y el compromiso que existe entre los y las profesionales con el programa. Si bien existen, en determinados momentos, tensiones y diferencias en las miradas, se asume también que esas distinciones de enfoque son enriquecedoras y significativas para cada uno. En este sentido, se sugiere que uno de los elementos principales para facilitar las condiciones del trabajo conjunto es que el equipo comprenda la importancia de incorporar e integrar los distintos puntos de vista de cada integrante (Profesional PEM 2, 2020).

Respecto de los obstaculizadores identificados por el profesional, se refieren “la burocracia de las instituciones, la mirada unidireccional que baja desde las coordinaciones, la falta de perspectivas críticas en los análisis para las intervenciones” (Profesional PEM 2, 2020). También señala que la falta de espacios de diálogo que permitan contribuir e incidir en las decisiones interventivas son una dificultad para un mejor desarrollo del trabajo en conjunto, sumado a la condición de precariedad laboral antes mencionadas.

### 3. REFLEXIONES FINALES

La intervención social sociopolítica es producto y consecuencia de los tiempos modernos, por lo tanto, enfrenta los problemas de la modernidad (burocratización, tecnologías, diversidad, incertidumbre). Parte de las características de las políticas neoliberales consiste en traspasar la responsabilidad a los sujetos, dando a entender que los excluidos tienen lo que han elegido o, en el peor de los casos, son víctimas de la mala suerte, como si nadie fuera responsable de lo que les pasa, como si la meritocracia y la supuesta igualdad de oportunidades solo produjera dos clases de sujetos: los que son capaces de aprovechar las oportunidades y los que no (Walzer, 2010).

Sin embargo, para quienes trabajamos en el ámbito de la intervención social y nos valemos de la ética profesional y conocimientos en las ciencias sociales, sabemos que lo anterior no implica decisiones autónomas o individuales, pues son múltiples y complejos los factores que llevan a que un sujeto experimente y tome decisiones de acuerdo con su realidad. Mas bien se trata de una decisión sistémica o un conjunto interrelacionado de decisiones. En el PACE, quienes tengan mérito académico podrán optar a una vía de ingreso especial a la universidad. ¿Qué sucede con el resto? ¿No fueron estudiantes meritorios durante la enseñanza media? ¿Por qué motivos? Se repite una lógica de exclusión. Como señala Walzer, “las ayudas públicas dan por supuesto que todos los excluidos están capacitados para la participación: cuentan con las aspiraciones y los talentos latentes apropiados, y, con solo una pequeña ayuda pueden aprovechar sus oportunidades” (2010, p.141).

Como resultado se generan políticas que desconocen o conceden una posición marginal a la influencia de los contextos particulares de cada estudiante y sus comunidades educativas, interpretándolos bajo lógicas universalistas que, si bien pueden resultar relevantes para tratar otros grupos sociales, en temáticas distintas y bajo tiempos diferentes, no necesariamente atienden a las particularidades de los espacios específicos por intervenir (Urquieta, Labraña y Salinas, 2020). El PACE UTEM trabaja con 21 establecimientos educacionales, cada uno con su contexto particular, por lo que resulta difícil que una misma estrategia tenga los resultados esperados en cada caso.

El equipo PEM UTEM se enfrenta a tensiones complejas relacionadas con el propósito del programa mismo y las exigencias de las instituciones que influyen en el modo de entender la intervención. Estas tensiones producen contradicciones en el actuar y pensar de los profesionales, ya que se mueven en un flujo constante entre aportar para disminuir la desigualdad social y que las comunidades se perciban como sujetos políticos de cambio, o bien enfocarse en realizar un acompañamiento centrado en aquellos estudiantes con méritos para acceder a la educación superior, de modo que se haga uso efectivo de los cupos PACE, según los intereses de las instituciones de educación superior.

En el marco nacional es posible realizar estrategias que brinden mayor sentido a las intervenciones de los equipos en el terreno cotidiano. En este sentido, se sugiere fortalecer el trabajo intersectorial entre las instituciones de educación superior que participan en el programa, de modo que propicien el trabajo colaborativo y la discusión sobre el sustento teórico y epistemológico del PACE como política pública. Trabajar en fortalecer la intersectorialidad posibilita la búsqueda de soluciones integrales que vayan en beneficio de los sujetos de intervención e interpela a la autoridad central (Cunill-Grau, 2014), en este caso, el Ministerio de Educación.

Al analizar los términos de referencia PACE emanados desde el Mineduc, es posible darse cuenta de que representan una guía técnica sobre el actuar del programa, la que incluye en sus orientaciones modos de entender la educación que responden a las prioridades gubernamentales. Sin embargo, la perspectiva epistemológica no es expresa en el documento y se limita a breves aclaraciones sobre cómo tiene que ser llevada a cabo la intervención, lo que provoca que los equipos de cada institución de educación superior construyan sus propios lineamientos internos que sustentan sus acciones con base en la experiencia y el bagaje de cada profesional. Por lo tanto, no existe una intervención mancomunada entre todas las instituciones PACE que trasciendan la problemática social en la cual se interviene, de manera que finalmente el sello que distingue al PACE a nivel nacional es el ingreso mediante cupos alternativos a la educación superior. Sin embargo, lo que

claramente ha demostrado el presente análisis es que el trabajo realizado por el equipo profesional es mucho más que eso: al mismo tiempo, busca transformar y desarrollar habilidades en las comunidades educativas.

Por otro lado, la exploración vocacional y el desarrollo de habilidades transversales son un proceso complejo que requiere gran nivel de involucramiento por parte de los profesionales que intervienen. Además, los resultados de este tipo de intervenciones son difíciles de cuantificar, ya que muchas veces refieren procesos personales y subjetivos de los beneficiarios. En este sentido, parece escasa la dotación profesional, si se pone en relación con la cantidad de beneficiarios del programa, que en el caso de PEM UTEM son 16 profesionales para más de 4.700 estudiantes y sus comunidades educativas.

En este sentido, si se sigue la definición de Matus (2007), una intervención de calidad es aquella capaz de reconocer la complejidad del fenómeno que aborda y, por lo tanto, una política pública no puede ser efectiva si su oferta es de una complejidad menor a la del fenómeno que espera transformar. Las políticas públicas a nivel nacional han tendido hacia una oferta de baja complejidad caracterizada, entre otros atributos, por una precarización de sus condiciones materiales, lo que suele resultar en estrategias de intervención de baja especialización, lideradas por equipos sobreexigidos por la magnitud y gravedad de las problemáticas que enfrentan (Urquieta; Labraña y Salinas, 2020).

Respecto de la interdisciplinariedad, implementarla y consolidarla requiere tiempo, como señala Muñoz: “el trabajo de conocer a los otros miembros del equipo, aprender sus dinámicas y empezar a funcionar como cuerpo es un proceso lento y complejo” (2014, p. 23). Además implica trabajar en modificar prácticas discursivas como el auto y heteroreconocimiento disciplinar, el develamiento epistemológico y la búsqueda de síntesis. Esto es posible dedicando tiempo a las reuniones de equipo y trabajando en la dinámica interna y las relaciones que construyen los miembros.

Sin duda, es fundamental la labor de quien coordina la intervención y la manera en que propicia que los miembros del equipo se empoderen y estimulen su creatividad, promoviendo el aprendizaje y el trabajo en equipo para que se muestren cómodos con la idea de implementar cambios que motiven a sus miembros a aceptar responsabilidades que permiten desarrollar el potencial de cada miembro, además de la necesidad de que haya líderes capaces de delegar responsabilidades apropiadamente (Muñoz, 2014).

Es relevante poner especial atención a la manera de hacer las cosas y preguntarnos desde qué perspectiva teórica, ética, metodológica y epistemológica estamos observando los fenómenos. En este punto tomamos los aportes de Habermas mencionados en el texto de Gianinna Muñoz (2014), ya que ofrece

alternativas de diálogo ante las tensiones y complejidades que presenta la intervención social, entendida como un andamio o paso para la construcción de sujetos diversos y autónomos. Es por esto que es muy importante el proceso comunicativo que da forma y sustenta la intervención social.

Para que la intervención interdisciplinar sea más exitosa, se requiere que los y las profesionales que participan sientan seguridad respecto de sus conocimientos teóricos y metodológicos. El resto de los profesionales también debe brindar el espacio para que cada cual desarrolle sus argumentos, teniendo como base el principio de que todos los hablantes y sus fundamentos son válidos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almerich, G.; Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.

Ander Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Cazzaniga, S. (2015). *Intervención social - Intervención profesional*. Trabajo inédito. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Trabajo Social, Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos

Corvalán, J. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. Ponencia en Acción Social-Chile.

Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública*, 23(1), 5-46.

Cunill-Grau, N.; Leyton, C. y Peralta, M. (2017). El peso de las Asociaciones Público-Privadas en los servicios para la primera infancia y los adultos mayores. Un estudio de casos en el marco de los derechos. *Polis*, 16(46), 239-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100239>.

Espinoza, O. y González, L. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 35-51.

Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: un reto para la calidad de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Gómez, J. (2009). Bachelet, la izquierda neoliberal en Chile. *Metapolítica*, 12(65), 64-70.

Koch, T. y Labraña, J. (2021). What does it mean to assess quality? A socio-historical analytical of quality assurance in Chilean higher education. En Murphy, M.; Burke, C.; Costa, C. y Raaper, R. (eds.). *Social theory and the politics of higher education: Critical perspectives on institutional research*. Pp. 65-84. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781350141582.ch-005.

Matus, T. (2002). *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Para una intervención polifónica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Mineduc (2019). Bases curriculares 3° y 4° medio. Unidad de currículum y evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Muñoz, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinaria en Chile. *Intervención* 3, 19-29. DOI: <https://doi.org/10.53689/int.v1i3.8>.

Programa de Acceso a la Educación Superior (2021). Términos de referencia PACE 2021. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

PACE UTEM (2019). Evaluación de impacto programa PACE y Propedéutico 2015-2018. Santiago de Chile: UTEM, Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Estudiantil.

PNUD (2017). Estudio de seguimiento a la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE). Santiago de Chile: Mineduc, PNUD, Centro de Estudios.

Repetto, F. (2009). Coordinación de políticas: abordaje conceptual y revisión de experiencias latinoamericanas. XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Salvador de Bahía, Brasil.

Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta de Moebio*, (53), 135-146.

Serrano, M. (2019). Intersectorialidad, la clave para enfrentar la desigualdad. *Revista Latinoamericana Enfermagem*. 2019;27:e3124. . DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000-3124>.

Uribe, C. (2012). Interdisciplinaria en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística* (73), pp. 147-172.

Urquieta, A.; Salinas, S. y Labraña, J. (2021). La improbabilidad de la transformación social efectiva: una reflexión en torno a los déficits de política pública en Chile. *Cuaderno de Trabajo Social*, 1(16), 115-132.

Walzer, M. (2010). *Pensar políticamente*. España: Paidós.



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