

**Burocracia Nivel Calle en el entramado ciencia, tecnología y sociedad.
Validación científica y subjetivación profesional de un programa de salud mental
escolar en Chile**

Cristóbal Villalobos
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

Mitzi Duboy-Luengo
Departamento de Trabajo Social
Universidad Alberto Hurtado

1. Introducción

La publicación en 1980 del libro de Michael Lipsky “*Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*” marca un punto de inflexión en la reflexión sobre los procesos de implementación de las políticas públicas en las sociedades contemporáneas. Más de 40 años después, la idea central de Lipsky (1980) de que los trabajadores de primera línea no solamente implementan los programas, sino que también los transforman, sigue siendo válida. En América Latina, región marcada por las extremas desigualdades socioeconómicas (Piketty, 2019), sistemas de protección social bifurcados (CEPAL, 2011) y por instituciones sociales débiles (PNUD, 1998), la investigación sobre burocracias a nivel de calle es incipiente, pero ha mostrado que, al igual que en otras latitudes, los implementadores cuestionan y transforman los marcos políticos-institucionales desde los cuales se construyen las intervenciones sociales, aunque las estrategias de este proceso tienden a tener ciertas particularidades (Pepinsky et al., 2017). Por una parte, y a diferencia de lo que ocurre en el Norte Global, en América Latina los trabajadores de primera línea buscan generar mecanismos de reparación frente a un Estado que falla (Guzmán & Peeters, 2024), convirtiéndose en un actor que debe desplegar un repertorio emocional intenso en su quehacer (Neckel & Sauerborn, 2023). En segundo término, se ha indicado que, contrario a lo que ocurre en países organizados desde los Estados de Bienestar, en América Latina muchos de los trabajadores de primera línea deben lidiar cotidiana y constantemente con los problemas de precarización (tanto de los trabajadores como de los usuarios), constituyéndose, de esta forma, en una especie de resorte de las inequidades sociales (Muñoz-Arce et al., 2022). Finalmente, los estudios muestran que los implementadores en la región pueden entenderse como verdaderos “agentes corredores” entre la ciudadanía y el Estado (Niето-Morales, Lotta & Peeters, 2024; Lotta, 2024), cumpliendo así un rol central en la producción de la ciudadanía contemporánea. Insertos en esta discusión, desde hace algunos años hemos trabajado en un equipo de investigación colectivo que ha buscado entender los procesos de acción profesional de los

implementadores de programas sociales en Chile, país marcado por la incorporación de lógicas neoliberales en el desarrollo de la política social (Reininger et al., 2022) y por la terciarización y subcontratación de los procesos de implementación de los programas sociales (Leyton, 2023). Los resultados de nuestras investigaciones han mostrado que los procesos de acción profesional en el país se encuentran moldeados por la precarización social, que las resistencias profesionales (cuando existen) tienden a desarrollarse especialmente mediante estrategias de confrontación sutiles e individuales y que se las acciones profesionales se configuran muchas veces buscando sostener la vida misma (Muñoz-Arce et al., 2024; Reininger et al., 2024; Muñoz-Arce & Duboy-Luengo, 2023; Reininger et al., 2022; Duboy-Luengo & Muñoz-Arce, 2022; Villalobos et al., 2020).

Aunque estos resultados tienden a ser comunes para el conjunto de los programas sociales estudiados¹, los implementadores de uno de los programas mostraron una opinión notoriamente más positiva del programa y describieron acciones profesionales más complacientes (y menos conflictivas) con el programa, lo que llevó a preguntarnos sobre las razones que podrían operar en este proceso. Esto nos obligó a revisar nuestros resultados de investigación y a realizar nuevas revisiones a los análisis cuantitativos y cualitativos realizados. En ese ejercicio, la pregunta por el rol de la validación científica del programa emergió como un tema relevante del estudio del programa de salud mental escolar *Habilidades para la Vida* (HpV). A partir de todo lo anterior, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué rol juega la “ciencia” en el proceso de validación de un programa social? ¿De qué forma la validación científica opera en el proceso de implementación de programas sociales? ¿Cómo esta validación permite (o no) limitar/expandir los procesos de resistencia profesional en la implementación de programas?

Este capítulo busca, a lo menos en parte, responder a estas preguntas. Así, y mediante un estudio de caso de uno de los programas de salud mental escolar más antiguos y estudiados de América Latina, el capítulo busca profundizar en el entendimiento entre los procesos de implementación de programas sociales y los procesos de producción y validación de la ciencia contemporánea, aportando así al campo de discusión de la burocracia de nivel calle en América Latina. Nuestra hipótesis de trabajo es que el desarrollo de procesos de producción, iteración y difusión de resultados de investigación de un programa social -en la lógica de la validación científica- no son inocuos para quienes implementan este programa, generando impactos en los procesos de subjetivación y acciones profesionales de los implementadores, los que deben adaptar su discurso y actuar para responder a este proceso.

Metodológicamente, el capítulo se basa en dos fuentes complementarias de información. Por una parte, se utilizan 23 entrevistas semi-estructuradas, individuales y grupales, realizadas

¹ El proyecto original (2020- 2022) contempló un estudio de tres programas sociales, focalizados en áreas distintas y con modelos de implementación diversos, aunque en todos los casos de alcance nacional: Programa Familias (protección social); Acompañamiento Psicosocial en la Atención Primaria de Salud (salud) y Programa Habilidades para la Vida (educación). El segundo estudio (2023 – 2025) se focaliza solamente en el Programa Familias.

con implementadores del programa entre junio de 2020 y abril de 2021. Las entrevistas permitieron indagar en los procesos de subjetivación profesional, resistencias programáticas y percepciones del programa de trabajadores de primera línea del programa en distintos contextos y regiones. Esta información se complementa con un análisis de estudios, artículos e informes publicados por el programa (N=29), los que nos permitieron mensurar y entender la lógica de producción y difusión científica de la implementación. Ambos materiales fueron procesados de forma conjunta, para estudiar la forma en que la producción científica se generaba y cómo esta era visualizada desde el discurso de los implementadores del programa. Para dar cuenta de este proceso, el capítulo se estructura en cuatro secciones además de esta introducción. La segunda sección busca detallar algunos de los principales elementos conceptuales desde los que se desarrolla el texto, sintetizando la discusión sobre implementación de programas sociales, los procesos de subjetivación profesional y las discusiones canónicas de la ciencia y la tecnología. La siguiente sección se focaliza en describir el objeto central del capítulo: el Programa Habilidades para la Vida, describiendo sus objetivos, métodos y principales principios teóricos y metodológicos. Considerando esto, las siguientes dos secciones describen los principales resultados del estudio. La cuarta sección se focaliza, por un lado, en explicitar los procesos de construcción y difusión del conocimiento científico relacionado con el proyecto, destacando las redes que va formando, los canales de difusión utilizados y las estrategias de comunicación seleccionadas. Complementario a esto, la quinta sección se concentra en describir los discursos de los implementadores desarrollan sobre el proceso de producción y validación científica y cómo esto permea sus acciones profesionales. Para finalizar, la sexta sección se concentra en describir las principales conclusiones y en proyectar los resultados de investigación.

2. Procesos de subjetivación profesional en el entramado de ciencia, tecnología y sociedad

El proceso de traducción de la política social que realizan los implementadores tiene múltiples aristas, incluyendo procesos de apropiación, acciones de transformación y cambios identitarios (Muñoz, 2018). Una de las vetas más relevantes del proceso de traducción profesional es lo que se ha cristalizado bajo el concepto de subjetivación y, posteriormente, de subjetivación profesional. La idea de subjetivación no es, en última instancia, algo que se produzca desde sí y para sí, sino que requieren entramarse con dispositivos en los que operan relaciones de poder (que carecen de una fórmula única y general) y hacerse carne en tecnologías específicas (Deleuze, 2003). Partiendo de esta conceptualización, el concepto de subjetivación profesional busca aglutinar aquellas identificaciones, representaciones y atribuciones que se reconfiguran en los procesos de socialización de la vida profesional (Jarauta & Pérez, 2017), siendo, por lo mismo, un concepto paraguas para entender el proceso de subjetivación que se produce en la implementación de los programas sociales.

Aunque entendemos que no es posible pensar en una forma única de generar procesos de subjetivación de quienes implementan (y tampoco es nuestro propósito buscar

encasillamientos ni expresiones individuales de subjetividad) la idea de subjetivación profesional busca captar cómo los programas sociales -con sus características, trayectorias y diseños- van propiciando prácticas de identificación de los profesionales y promoviendo discursos que dan cuerpo los sellos programáticos, desde los cuales se pone en marcha la implementación de los programas sociales. Se trata, de esta forma, de un proceso intersubjetivo entre agencia y estructura, que se va consolidando mediante actos que son llevados a cabo de manera repetitiva, tanto semiótica como materialmente (Haraway, 2019) , con una historicidad y *“un libreto que sobrevive a los actores particulares que lo han utilizado, pero que requiere actores individuales para ser reproducido y actualizado y reproducido una vez más como realidad”* (Butler, 1998, p. 306).

Recientes estudios han indagado en las subjetivaciones profesionales de los implementadores de primera línea, tanto en el mundo (Lavee & Strier, 2018; De la Aldea & Lewkowicz, 2004) como en Chile (Campillay & DiMasso, 2023; Calquín et al., 2021). En general, los resultados han mostrado que los procesos de subjetivación son tensionales, generando múltiples subjetividades, entre las que se encuentran la subjetividad heroica, subjetividades tecnocráticas o subjetividades de resistencia, las que pueden convivir en los mismos sujetos y espacios profesionales. En general, todas estas investigaciones han detectado como elementos centrales que influyen en los procesos de subjetivación profesional los marcos normativos, las condiciones de trabajo, las condiciones de financiamiento o el nivel de autonomía en el que los trabajadores se desenvuelven. Sin embargo, un elemento inexplorado en estos análisis ha sido el rol que la ciencia y la validación científica pueden tener en el proceso de subjetivación profesional de los implementadores de primera línea, propósito central de este capítulo.

Inevitablemente, esto nos lleva a delinear algunas definiciones centrales sobre qué entenderemos por ciencia. Sin pretender ningún tipo de exhaustividad y pensando en los objetivos pragmáticos del artículo, partiremos de cuatro consideraciones centrales sobre la ciencia. En primer lugar, y en contraste con visiones más positivistas o post-positivistas, partimos de idea de que la ciencia es un campo de lucha en el cual se juega la autoridad científica (Bourdieu, 2000). Esta autoridad, entrega -a la vez- capacidad técnica y poder social, permitiendo así ejercer un lugar de enunciación que contiene reconocimiento, validación y credibilidad. Esto implica, en definitiva, que la ciencia se puede definir como un campo social desde el cual se ejerce un poder o, como diría Foucault (1979), un poder-saber particular.

En segundo término, la ciencia la entendemos como un hecho social. Esto implica desnaturalizar la conexión entre ciencia y verdad, destacando la idea de que los hechos científicos son construidos y no están misteriosamente dados (Latour & Woolgar, 2022). Esta desnaturalización implica preguntarse, entonces, por los procesos desde los cuales se construye la ciencia y el proceso de validación científica. Siguiendo a Woolgar (1993), esto implica entender que el discurso de la ciencia moderna ha buscado precisamente convertir en equivalentes verdad y representación, discutiendo así ya no solamente los aspectos sociales

de la ciencia, sino también la idea misma de ciencia como construcción opaca que genera una cantidad de maniobras que han sido convencionalmente aceptadas pero que, en su operar, no permiten entender los procesos y componentes que la construyen, lo que hace que “*la gente pueda juntar que las consideraciones materiales solo son componentes menores del proceso de pensamiento*” (Latour & Woolgar, 2022, p. 328) no permitiendo así descifrar qué es (y como se desarrolla) el proceso científico. De esta manera, la ciencia se convierte en una gran “caja negra”.

Finalmente, utilizamos la idea de testigo modesto de Donna Haraway (2021). A partir de una discusión con dos los historiadores de la ciencia Stephen Shapin y Simon Schaffer (1985) en su libro *Leviathan and the Air-Pump: Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*², Haraway utiliza el concepto de testigo modesto para caracterizar al narrador omnisciente que está en la operar de la ciencia y, de esta forma, develar el lugar desde donde es producida la actividad científica moderna, europea y masculina. Para la autora, esto implica en la luz la conexión entre ciencia y modernidad, ya que “*esta forma de modestia es una de las virtudes fundadoras de lo que llamamos modernidad. Es la virtud que garantiza que el testigo modesto sea el ventrílocuo autorizado y legítimo del mundo de los objetos [...] Así él está dotado con el extraordinario poder de establecer los hechos*” (Haraway, 2021, p. 98). Así, ya no se trata simplemente de entender la ciencia como un producto social, sino de comprender los procesos desde los cuales se va construyendo la idea misma de ciencia e ir abriendo las “cajas negras” que están asumidas como un tipo de testigo modesto que pueden así otorgar una validación *per se* a programas, políticas o acciones.

En resumen, y partiendo de tres ideas claves de la discusión sobre ciencia y sociedad (la ciencia como un campo de batalla, la ciencia como un hecho social y la existencia del testigo modesto en la ciencia) en este capítulo buscamos comprender los discursos, procedimientos y artefactos que operan en el proceso de validación científica de un programa social para, desde este ejercicio, dar cuenta de cómo este proceso influye en los procesos de subjetivación profesional que construyen quienes implementan la política.

3. El Programa Habilidades para la Vida (HpV). El despliegue del conocimiento científico para el desarrollo de la salud mental escolar.

A diferencia de otros programas sociales, el Programa Habilidades para la Vida (HpV) está marcado desde sus inicios por la integración entre políticas públicas y desarrollo de conocimiento científico. Así, en 1992, y mediante una alianza entre la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), la Unidad de Salud Mental del Ministerio de Salud y la Universidad de Chile, comienzan una serie de estudios que buscaron determinar la “*validación de instrumentos de detección de riesgo y problemas de salud mental de escolares del primer ciclo*”

² En este libro, los autores logran integrar dos aspectos de la ciencia que, hasta ese momento, se habían considerado como discusiones distintas: la trama contenida entre la práctica científica y los enclaves políticos, religiosos y culturales desde los que se despliega la ciencia (Latour, 2022).

básico, de escuelas municipales y particulares subvencionadas” (JUNAEB, 2005, p. 2). Estas investigaciones, financiadas a través de concursos Fondecyt³, buscaron entender los factores de riesgo de niños y niñas, así como el rol de las familias y la escuela en la promoción de la salud mental, generando una masa de conocimientos crítica que permitió determinar las principales líneas de acción e instrumentos de recolección de información del programa (Ramos & Santana, 2013).

Este trabajo derivó que en 1998 el HpV se incorpore oficialmente como un programa de política pública, estando coordinado desde ese entonces por JUNAEB. Con el paso de los años, el programa se ha extendido de forma relevante en términos de su público objetivo y de la población que atiende. Así, mientras en 1998 el programa -conocido como HpV I- se focalizaba solamente en estudiantes del primer ciclo básico (primer a tercer año de primaria), en 2004 se amplía al ciclo prebásico (prekínder y kínder), en 2008 se extiende al segundo ciclo de primaria -en lo que se conoce como el HpV II- y en 2018 comienza a incluir a la educación media -siendo denominado HpV III- (Marcelo et al., 2021). Finalmente, desde 2022 parte del Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación, que busca hacer frente a los desafíos de la pandemia y post-pandemia en el sistema escolar chileno. Para el 2022, el programa contaba con un presupuesto de 9.560 millones de dólares y con una población de beneficiarios de casi medio millón de niños y niñas (DIPRES, 2023).

Aunque la implementación del programa es descentralizada y es realizada por los equipos municipales, siguiendo así la lógica de operación de las políticas sociales en el país (Muñoz-Arce et al., 2022), el HpV puede caracterizarse principalmente por tres sellos distintivos. En primer lugar, el programa se construye y opera desde corrientes como la psicología experimental (Myers & Hansen, 2012) y el trabajo social basado en evidencia (Buchanan, 2009). Aunque con diferencias, ambas perspectivas conceptuales comparten un entendimiento de que la realidad: i) puede medirse y cuantificarse y; ii) puede entenderse como un proceso de causa y efecto. Por ello, no extraña que el objetivo del programa sea *“aumentar el éxito en el desempeño escolar observable en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y abandono”*, y que en el largo plazo se busque *“elevar la calidad de vida (bienestar, competencias personales y esperanza de vida) y prevenir daños en salud mental asociados a conductas violentas, depresión, consumo abusivo de alcohol y drogas”* (JUNAEB, 2012, p. 1). El desarrollo del programa desde estas perspectivas conceptuales impone, de esta forma, la necesidad de levantar evidencia, almacenar datos, promover reportes y desarrollar estudios, pues la base misma del programa integra como uno de sus componentes centrales la cuantificación y mensuración de la realidad.

³ El programa del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fondecyt) es la fuente de financiamiento individual más relevante de la ciencia chilena. Establecida desde 1981, el Fondecyt financia investigaciones de hasta cuatro años, mediante una lógica de fondos concursables. Para el 2024, Fondecyt entregaba financiamiento de hasta 60.000 USD anuales para cada proyecto adjudicado, constituyendo uno de los fondos más relevantes de desarrollo científico en América Latina.

En segundo término, el programa se posiciona desde una perspectiva educativa psicosocial. De esta forma, y siguiendo perspectiva de la ecología del desarrollo de Bronfenbrenner (1987), se entiende que los problemas educativos se producen mediante la interacción entre distintas esferas -familiar, social y psicológica principalmente-, estando estos ámbitos interrelacionados. Por lo mismo, se visualiza una conexión directa e interdependiente entre el desarrollo de capacidades intrapersonales, los resultados educativos y las características contextuales de los niños y niñas (p.e. Lara & Saracossti, 2019). Tal como Ramos y Santana (2013) indican, esto implica que el HpV visualiza que las problemáticas educativas se producen mediante la interacción de los sujetos y su ambiente inmediato, en consideración a la historia familiar en que ellos también se insertan. En este contexto, el lenguaje del programa incorpora de forma recursiva palabras provenientes de la epidemiología del desarrollo, las ciencias de la implementación y la psicología clínica infantojuvenil, como “*ambientes familiares*”, “*factores protectores*”, “*factores de riesgo*”, “*adaptación social*” o “*detección temprana*”, generando así una teoría de la acción programática que se posiciona de forma clara en el entendimiento de cómo son los niños y niñas, cuál es el rol del sistema educativo y cómo este se puede transformar.

Finalmente, el HpV se concibe como un programa que combina perspectivas de prevención y de promoción, desarrollando una estrategia de intervención que incluye procesos de tamizaje, detección de factores de riesgo, estrategias de promoción, derivaciones de casos, construcción de redes de apoyo y procesos de evaluación y seguimiento (Gallardo et al., 2015) pudiendo, por lo mismo, considerarse como un programa de implementación compleja. De esta manera, el programa se organiza a través de distintas “unidades de intervención” que implican el desarrollo de talleres promocionales y prevención, la aplicación de instrumentos estandarizados⁴, la realización de entrevistas de derivación, la evaluación y categorización de niños y niñas⁵ y la conformación de redes de apoyo y sensibilización, entre otras actividades (Ramos & Santana, 2013). Esto implica, por un parte, un complejo sistema de seguimiento y monitoreo del programa, que incorpora informes anuales, pautas y planillas de registro y sistemas informáticos de registro. Al mismo tiempo, estas características hacen que el HpV sea un programa que, para operar, requiere múltiples coordinaciones internas, pero también externas, incluyendo al Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio del Interior, Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, así como los distintos niveles de gobernanza local del país, siendo, por lo mismo, un programa reticularmente inserto en la política pública del país.

⁴ Específicamente, se aplican dos instrumentos: i) el TOCA-RR (Teacher Observation of Classroom Adaptation) desarrollado por Shepard Kellan de la U. John Hopkins, que busca evaluar conductas de riesgo en la escuela (como concentración, autocontrol, aceptación a la autoridad y madurez emocional) y que se aplica a docentes y; ii) el PSC (Pediatric Symptom Checklist), desarrollado por Michael Jellinek de la Universidad de Boston, que permite evaluar conductas de riesgo en la familia (madurez, nivel de actividad o contacto social) y se aplica a los padres

⁵ Luego de la aplicación de instrumentos y de entrevistas a estudiantes en riesgo, estos pueden clasificarse en tres perfiles de riesgo: i) amarillo sol, para categorizar a niños y niñas tímidos y con baja motivación y eficiencia escolar; ii) azul profundo, para categorizar a niños y niñas con conductas agresivas, desobedientes y problemas de concentración o; iii) verde esperanza, para categorizar a niños y niñas con baja integración de pares y conductas hiperactivas.

4. Desentrañando el proceso de validación científica de un programa. Redes, procesos de comunicación y mecanismos de validación.

Tal como ha mostrado empíricamente Claudio Ramos respecto de los instrumentos de la pobreza (2016) y de los dispositivos de selección universitaria (2023), el proceso de validación científica implica una red intrincada de instrumentos, actores (humanos y no-humanos), materiales, recursos humanos y organizacionales y estructuras sociales y políticas que, en su operar, producen procesos de construcción y validación científica. En el caso del Programa Habilidades para la Vida, una de las piezas fundamentales de este proceso es la producción científica. Para dar cuenta de esta, la Tabla 1 sintetiza la información clave de 20 artículos científicos publicados sobre el programa. Este listado no da cuenta de otras formas de producción y difusión científica, como tesis (Ávalos, 2015, Azocar y Sandoval, 2009; González, 2016; Guzmán, 2015), congresos científicos, libros (George et al., 2006), evaluaciones gubernamentales (DIPRES, 2023; Marcelo et al., 2021), ni las decenas de documentos institucionales (ver, solo a modo de ejemplo, JUNAEB, 2005, 2012) focalizándose en la forma canónica y más validada de publicación de conocimiento contemporáneos: los artículos académicos.

Tabla 1. Artículos científicos publicados en torno al HpV (1995-2023)

Autores	Filiaciones	Título	Año	Revista
<i>George M, Syraquian X, Morales R. Barra De La, F., Rodríguez, J., López, C., Toledo, V.</i>	MINSAL [JUNAEB], UDP, UCH	Adaptación y Validación de dos Instrumentos de Pesquisa de Problemas de Salud Mental en Escolares de 1º Básico.	1995	Revista de Psicología
De la Barra, F., Toledo, V., Rodríguez, J.	UCH	Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. Factores de riesgo familiares y escolares	2002	Revista Chilena de Neuropsiquiatría
De la Barra, F., Toledo, V., Rodríguez, J.	UCH	Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. Prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos.	2002	Revista Chilena de Neuropsiquiatría
De la Barra, F., Toledo, V., & Rodríguez, J.	UCH	Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. Predictores tempranos de problemas conductuales y cognitivos	2002	Revista Chilena de Neuro Psiquiatría
George, M., Squicciarini, A.M., Zapata, R., Guzmán, M.P., Hartley, M., Silva, C.	UCH, JUNAEB, UDP	Detección precoz de factores de riesgo de salud mental en escolares	2004	Revista de Psicología
Araya, R., Montgomery, A., Fritsch, R., Gunnell, D., Stallard, P., Noble, S., Martinez, V., Barroilhet, S. Vohringer, P., Guajardo, V.,	Bristol University, Bath University, UDEc, UCH	School-based intervention to improve the mental health of low-income, secondary school student in Santiago, Chile (YPSA): study	2011	Clinical Trials

Cova, F., Gaete, J., Gómez, A., Rojas, G.		protocol for a randomized controlled trial		
<i>Guzmán, M.P., Michael, J., George, M., Squicciarini, A.M., Canenguez, K., Kuhlthau, K., Yucel, R.; White, G., Guzmán, J., Murphy, M.</i>	JUNAEB, UCH, U Boston-Mas, NYU-Albany, Harvard U., Rutgers U.,	La salud mental es importante en la educación básica: pesquisa en 1º básico predice resultados académicos en SIMCE de 4º básico	2011	Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología Infantil Adolescente
<i>Guzmán, M. P., Jellinek, M., George, M., Hartley, M., Squicciarini, A. M., Canenguez, K. M., Murphy, J. M.</i>	JUNAEB, UCH, U. Boston-Massachusetts, NYU-Albany, Harvard U., Rutgers U, MGH	Mental health matters in elementary school: First-grade screening predicts fourth grade achievement test scores	2011	European Child & Adolescent Psychiatry
George, M., Guzmán, J., Flotts, M., Squicciarini, A. M., Guzmán, M.P.	JUNAEB, UCH, UNAB	Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional	2012	Revista de Psicología
Garfin, D. R., Silver, R. C., Gil-Rivas, V., <i>Guzman, J., Murphy, J. George, M., Squicciarini, A., M., Cova, F., Rincón, P., Guzmán, M. P.</i>	JUNAEB, UDD, BU, MGH, UDEC, Harvard U., Rutgers U.	Children's reactions to the 2010 Chilean earthquake: The role of trauma exposure, family context, and school-based mental health programming	2014	Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy
Gallardo, I., Leiva, L. George, M.	UCH	Evaluación de la Aplicación Piloto de una Intervención Preventiva de Salud Mental en la Escuela: Variaciones en la Desadaptación Escolar y en la Disfunción Psicosocial Adolescente	2015	Psykhe
Murphy, M., Guzmán, J., McCarthy, A., <i>Squicciarini, A., George, M.,</i> Canenguez, K. & Jellinek, M.	Harvard U., JUNAEB, UDD, UCH, MGH, MIT	Mental Health Predicts Better Academic Outcomes: A Longitudinal Study of Elementary School Students in Chile.	2015	Child Psychiatry Human Development
Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B., Guzmán, J.	UCH, JUNAEB, UDD	Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica	2015	Psicoperspectivas
<i>Guzmán, J., Kessler, R., Squicciarini, A., George, M., Baer, L., Canenguez, K, Abel, M., McCarthy, A., Jellinek, M., Murphy, J.</i>	JUNAEB, UDD, BU, U. Harvard, UCH, MGH, Rutgers U. Harvard U.	Evidence for the Effectiveness of a National School-Based Mental health Program in Chile	2015	Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry
Leiva, L., George, M., Squicciarini, A.M., Simonsohn, A., Guzmán, J.	UCH, JUNAEB, UDD	Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas	2015	Universitas Psychologica
Rojas-Andrade, R., Leiva, L., Vargas, A.M., Squicciarini, A.M.	UAHC, UCH, JUNAEB	Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención	2017	Psychosocial Intervention

		preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel		
Rojas-Andrade, R., Leiva, L.	UAHC, UCH	La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos	2018	Psicoperspectivas
Sandoval, J. Barriga, G., Wylie, C., Cuadra, D. Palacios, D., Storey, R.	UBB, UTA, UAT, UCH	Configuraciones subjetivas de psicólogos ante la vulnerabilidad escolar: el programa HPV	2018	Revista de Psicología
Rojas-Andrade, R., Leiva, L.	UAHC, UCH	Adherencia y resultados. Un análisis de componentes estratégicos en salud mental escolar	2019	Health and Addictions
de Chaisemartiny, C., Navarrete, N.	Science Po, J-Pal, LSE	The direct and spillover effects of a nationwide socio-emotional learning program for disruptive students	2023	Journal of Labour Economics

Fuente: Elaboración propia. Nota: En negrita instituciones y personas con afiliaciones nacionales, en cursiva JUNAEB.

Tres principales aspectos se pueden destacar sobre este proceso. En primer lugar, el proceso de validación científica del programa se caracteriza por ser un proceso constante, iterativo y reiterativo, que abarca más de tres décadas de producción científica, desde estudios relacionados con la validación de los instrumentos seminales del programa (George et al., 1995) hasta el análisis de los efectos en el largo plazo del HpV (de Chaisemartiny y Navarrete, 2023). A través de esta producción, el programa se va configurando como un programa “*históricamente probado*”, esto es, un modelo que hay que replicar. Tal como indica una implementadora del programa, el programa trata de “*repetir el modelo histórico de JUNAEB*” (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, Chillán). La iteración y reiteración de lo científico como componente central del programa no asegura, sin embargo, su consolidación o validación.

Para esto, es importante que la construcción científica se construya y releve capitales científicos particulares del campo (Ramos, 2012). En el caso del HpV, este ejercicio de consolidación científica se realiza mediante dos vías. Por una parte, la producción científica del HpV se desarrolla desde redes relativamente pequeñas y cerradas de producción de conocimiento, pero que vinculan a universidades nacionales, internacionales y al programa (tanto en términos de personas como de instituciones) de forma constante. Así, la Universidad de Chile⁶ (en el ámbito nacional) y el Massachusetts General Hospital y la Universidad de Harvard (en el ámbito internacional) participan en casi la totalidad de las investigaciones. Esta red institucional es el reflejo de una red de investigadoras e investigadores que participan activamente en los estudios del programa, destacando María Paz Guzmán (pediatra), Myriam George (enfermera y periodista)⁷, Ana María Squicciarini (psicóloga), Loreto Leiva (psicóloga) y

⁶ En la Universidad de Chile, las investigaciones se realizan desde distintas unidades, incluyendo el Departamento de Psicología, la Escuela de Salud Pública y el Departamento de Psiquiatría y Salud Mental.

⁷ Un interesante relato en primera persona de la instalación del Habilidades para la Vida desde Myriam George se puede encontrar en el siguiente documento: https://issuu.com/beneficiosestudiantiles/docs/interior_pagina/s/117976

Michael Murphy (psiquiatra). De esta forma, se va configurando una red densa de relaciones, que conecta a universidades nacionales de élite (Quaresma & Villalobos, 2022), con centros de investigaciones norteamericanas de prestigio mundial, en un tejido interdisciplinario de investigación con una agenda extendida en el tiempo. Esto es reconocido por los trabajadores de primera línea. Así, por ejemplo, una implementadora indica que *“en las charlas a todas las escuelas, a los directivos, a los docentes [se destaca] siempre cuál es la importancia de este programa y sobre todo a nivel internacional. Porque siempre vienen invitados internacionales a hablar del programa”* (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, Lampa). Por otro lado, y de forma complementaria, la red se configura en un circuito específico, ya que las publicaciones se circunscriben casi sin excepciones a revistas de psicología, psiquiatría y neuropsiquiatría, aunque combinando dos grupos distintivos de publicación: revistas en inglés de alto impacto (*Psychosocial Intervention, Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry* o el *Child Psychiatry Human Development*), junto con revistas nacionales en español (*Psicoperspectivas, Psykhe, Revista Chilena de Neuropsiquiatría* o *Revista de Psicología*).

Finalmente, la producción de conocimiento se desarrolla, casi sin excepción desde un enfoque de evaluación de impacto y que privilegia un enfoque positivista de la realidad. El enfoque de la evaluación de impacto se visualiza en los temas que trata la intervención: la fidelidad o adherencia a la implementación (p.e., Rojas-Andrade et al., 2017), la efectividad o efecto de la intervención (p.e., de Chaisemartiny & Navarrete, 2023) o los factores que podrían explicar los resultados del programa (p.e., Gallardo et al., 2014). Aunque con algunos cambios, en todos los casos se trata de generar una prueba de los resultados del programa y de demostrar cómo estos resultados pueden ser explicados bajo la lógica de causa-efecto, dejando fuera el proceso mismo de operación del programa, la voz a los participantes o los procesos de implementación, lo que deriva en un uso de enfoques casi exclusivamente cuantitativos (una excepción es el texto de Sandoval et al., 2018) y convierte estos elementos en una caja negra (Leyton, 2023). Aunque esto no es problemático en sí mismo, lo cierto es que son estas características las que son incorporadas en el discurso público del programa. Así, por ejemplo, con motivo de la amenaza del cierre del HpV en el contexto de la pandemia, una carta firmada por más de 30 organizaciones nacionales (incluyendo colegios gremiales, centros universitarios, institutos de investigación), se argumentaba que *“el programa HPV es reconocido internacionalmente como uno de los dispositivos de salud mental escolar más grande del mundo, siendo [...] uno de los programas públicos con mayor evidencia científica y cumplimiento de los estándares internacionales para servicios de salud mental. Este programa, constituye en consecuencia, una política exitosa”* (V.V.A.A., 2020).

5. Discursos y prácticas de los implementadores sobre un programa validado científicamente. La subjetividad profesional transformada.

El proceso de validación científica descrito en la sección anterior (que incluye producción de artículos, generación de redes, promoción y validación de instrumentos, configuración de alianzas técnico-políticas, entre otros) media, impacta e irrita -inevitablemente- en la

subjetivación profesional de los implementadores del programa Habilidades para la Vida, generando tres efectos convergentes.

En primer lugar, para parte importantes de los profesionales la centralidad de la evidencia científica en el proceso de implementación del HpV genera una opacidad respecto de los métodos y procedimientos involucrados en la operación del programa. Así, y siguiendo a Woolgar (1991) podemos afirmar que el proceso de validación científica opera como una verdadera caja negra, que oscurece tanto las decisiones técnicas tomadas como los argumentos de muchas de las orientaciones técnicas y normativas desde las cuales se sustenta el programa, generando una incomprensión al momento de tomar acciones. Esta incomprensión promueve la producción multifocal de distintas acciones de resistencia profesional (Muñoz et al., 2022), que incluyen, entre otras, cambios en las orientaciones técnicas, omisión de información o adaptación a los reglamentos, tal como relata una implementadora de una comuna del sur del país: *“El 2018 yo [puse la información] en mi informe final y me lo botaron. Me dijeron que no... Y quién te lo revisa, me dijo que no, que eso no se hacía y que lo rectificara. Yo lo sigo haciendo por supuesto, porque he hecho toda mi vida lo que quiero”* (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, San Carlos).

En este sentido, el oscurecimiento generado por la validación promueve una distancia entre el programa y el implementador genera, en ciertos casos, una sensación de desorientación respecto del sentido y de las acciones generadas por el programa (y aplicadas por los mismos implementadores) por parte de los implementadores, construyendo una imagen profesional que se mueve entre el desdén y la resignación. Este es el caso, por ejemplo, de una implementadora de una comuna de la Región Metropolitana, que indica que su labor *“no se reconoce, como que siento que no soy una interlocutora válida. Porque, por ejemplo, si yo les digo: “mira, me cuesta generar instancias para tener seis horas con los profesores” me dicen: “es que hazlo mejor”. Entonces es como ya, filo, prefiero no decirles nada y decir que lo hice* (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, Providencia). En síntesis, el oscurecimiento de los procedimientos del programa permea en la subjetividad profesional generando diversas reacciones, que incluyen la incomprensión, la resistencia (activa o pasiva), la indiferencia o el desdén, pero que tienen como base la construcción de una subjetividad basada en la distancia entre ellos (los que implementan) y el nosotros (los que diseñan). Como indica claramente una jefatura del programa *“ellos [los diseñadores del programa] están en una burbuja. Van hacen el taller y se van... y no están queriendo ver lo que... lo que hay, porque no es real lo que ven”* (Entrevista individual, mujer, Jefatura, Ñuble).

Relacionada con esta cajanegrización, un segundo resultado es que muchos de los implementadores visualizan el programa como una política social impenetrable, promoviendo una producción subjetiva que enfatiza la idea de que el programa es un constructo consolidado y solidificado. Esto implica, siguiendo a Latour y Woolgar (2022) que el programa se presenta como un hecho establecido más que como un conjunto de acciones que pueden cambiar. Así, los interventores señalan, en diversos extractos, que hay una búsqueda implícita

de la preservación de un *modo operandi* respecto del sentido de las acciones del programa. Una implementadora con años de experiencia en el programa lo describe claramente, al señalar que “...entonces es como: <Bueno, pero entonces siempre lo hemos hecho así y funciona> y es como: <Sí, está bien, lo han hecho siempre así, funciona>... y me da como miedo proponer otras cosas” (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, Providencia).

La generación de instancias (anuales o semestrales) compartidas para los implementadores, la difusión de libros de divulgación, pero con sentido científico (p.e., JUNAEB, 2015), la producción y difusión de informes de investigación institucionales, así como la participación de implementadores en seminarios académicos⁸, ayudan a completar (y profundizar) esta noción de impenetrabilidad del programa. Como menciona una implementadora, esto produce una sensación de “eterna repetición” del programa, perpetuando la idea de que el programa tiene que seguir tal como esta: “Yo siento que lleva tantos años los HPV, que... hoy tienen que seguir porque tienen que seguir, pero si tú me preguntas a mí... Porque los instrumentos que utilizan son los únicos estandarizados en el extranjero y no sé qué...” (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, Ñuble).

Este discurso de continuación va generando un espacio común, una idea compartida de que el programa es eficiente y “funciona” dentro de los implementadores del programa. Tal como reconoce una implementadora con pocos años de experiencia: “Cuando tú compartes la sensación con los demás -porque todas tenemos que ir a capacitaciones que hacen JUNAEB cuando partes [...] te das cuenta de que todos tenemos una percepción muy parecida del programa. Entonces decimos, “filo, digamos lo que quieren escuchar” (Entrevista individual, mujer, Programa HPV, Providencia). De esta forma, los seminarios, capacitaciones y seminarios del programa actúan, además de como traductores de los resultados de la ciencia (Ramos, 2012), como instancias de construcción de un ethos subjetivo común de los implementadores, que refuerzan la idea de que el programa tiene una implementación similar y de que, por lo mismo, no es posible (ni deseable) realizar transformaciones en su forma o en su implementación.

Finalmente, y en términos más intrasociales, la validación científica produce un sentimiento profesional marcado por la ambivalencia entre el orgullo y la crítica hacia el programa. Ambos sentimientos se anclan (aunque de forma diferenciada) con los procesos de producción de conocimiento asociados al HpV. Por un lado, la idea de orgullo está promovida por los cambios que habría producido el programa, tal como nos relata una implementadora del sur de Chile: “...Pero el punto es que muchas de las cosas que han pasado en la escuela, nosotros las hemos ido produciendo. Entonces cómo no te va a producir eso satisfacción. [...] Me hace sentir orgullosa de... de haber elegido esta profesión y de haberla usado tan bien (Entrevista

⁸ Estos programas incluyeron distintas formas de desarrollo: paneles, presentaciones internacionales, seminarios. No existe un catastro público disponible, pero en la versión 2023 se realizó en la Universidad de Chile e incluyó a investigadores de la Universidad de Chile, Universidad del Desarrollo y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, así como a Michael Murphy de Harvard Medical School. Ver <https://uchile.cl/agenda/206483/seminario-bienestar-y-salud-mental-de-escolares-en-casa-central>

individual, mujer, Programa HPV, San Carlos). Sin embargo, y al mismo tiempo, el reconocimiento de la eficiencia del programa va de la mano con una noción de rigidez, que genera una inconformidad en los implementadores del mismo, tal como describe una implementadora con más de 10 años de experiencia: “...pero no puede ser que en veinte años, y eso es lo que me pasa y yo lo he discutido con los equipos, no puede ser que en veinte años o en dieciséis años, desde que están los HPV, nunca ningún profesional haya sabido de una vulneración grave de derechos, si hacen talleres con los alumnos. No es real. Eso no puede ser” (Entrevista individual, mujer, Jefatura, Ñuble). De esta forma, es la misma “pureza” del programa la que es considerada como una virtud y un defecto, como un baluarte y un problema, dejando un manto de duda respecto de cómo es que el programa funciona “en la realidad”

Se trata, en definitiva, de un proceso de subjetivación complejo, en el que se mezclan sentimientos ambivalentes y diferentes, sin una direccionalidad única. Siguiendo lo planteado por Campillay y DiMasso (2023), la validación científica construye o promueve una subjetividad inestable, en donde los procesos científicos son utilizados para la creación de posiciones de sujeto tecnocráticas, derrotistas y/o maquínicas. En este sentido, la validación científica no construye una imagen única de vivenciar el programa social por parte de quienes lo implementan sino que, por el contrario, profundiza o transforma de forma diferenciada las subjetividades profesionales de los implementadores.

6. Conclusiones

Partiendo de la articulación conceptual entre los análisis de la burocracia de nivel calle y las teorías de actor-red y de ontogénesis de la ciencia, en este capítulo estudiamos los procesos de producción y validación científica del Programa Habilidades para la Vida (HpV), buscando entender cómo este proceso produce/promueve/impacta/irrita las subjetividades profesionales de los implementadores del programa. El análisis muestra que el proceso de validación científica de este programa social es intrincado, concatenándose diversos productos (artículos académicos, seminarios, conferencias, instrumentos, etc.) y actores (técnicos, diseñadores de política, académicos) de forma iterativa y reiterativa por más de 20 años. Asimismo, la operación de validación es relativamente constante, cerrada y opaca, produciéndose desde un enfoque positivista de la realidad que genera un manto de eficiencia y eficacia que recorre el conjunto del programa. Concebido así, la producción científica impacta en los procesos de subjetividad profesional de los implementadores de formas múltiples, generando una sensación de opacidad del programa y una percepción de impenetrabilidad del mismo, lo que genera reacciones ambivalentes que incluyen la resistencia, el orgullo y la desazón.

Vistos en perspectiva, estos resultados permiten discutir sobre aspectos críticos de la implementación de los programas sociales contemporáneos, a lo menos desde dos puntos de vista. Por una parte, el artículo muestra que “la investigación social, al describir una realidad,

inherentemente la configura y moldea” (Ramos, 2012, p. 204), destacando así el rol de la ciencia -y de los científicos- como agentes activos (y no solo pasivos) de la implementación de los programas sociales. La incorporación de esta idea implica, por una parte, reconocer el potencial que los estudios de ciencia, tecnología y sociedad pueden tener para la comprensión de la implementación de los programas sociales y de los estudios de la burocracia a nivel calle en América Latina, en cuestiones tan distintas como las redes sociales involucradas en los procesos de implementación de los programas (Paredes et al., 2023), los dispositivos y artefactos de gestión burocrática (Eubanks, 2021) o las mediaciones digitales que se establecen en la construcción de las políticas sociales (Arcidiácono & Perelmiter, 2022). Al mismo tiempo, la incorporación de estos estudios permite poner en el centro la pregunta por el rol que los académicos e investigadores tenemos (mediante nuestros productos) en los procesos que indagamos, abordando con mayor profundidad en la pregunta por la performatividad (Latour, 2008). Esta cuestión ha sido poco abordada, hasta la fecha, en los estudios de implementación de los programas sociales en la región.

En segundo término, los resultados permiten complejizar la mirada sobre cómo se desarrollan los procesos de implementación de políticas públicas y el rol de los implementadores en estos. Específicamente, el capítulo muestra como el HpV es un programa con una amplia construcción de artefactos que son necesarios para la operación del mismo. Poner énfasis en estos artefactos (así como los dispositivos y disposiciones que los conectan, tanto humanos como no-humanos) nos permite entender de mejor forma cómo operan y se mantienen las políticas sociales contemporáneas. La consideración de estas prácticas permite descentrar la mirada tradicional sobre cómo se formulan las políticas, permitiendo mostrarnos que *“la realidad era la consecuencia de que se estableciera la disputa, no su causa”* (Latour & Woolgar, 2022, p. 321), motivando así a una remirada que cuestiona las nociones estatuidas de eficiencia y eficacia altamente arraigadas en los estudios de políticas sociales, permitiendo así una reconceptualización de la forma en cuales son las políticas necesarias para América Latina hoy.

7. Referencias

Arcidiácono, P., & Perelmiter, L. (2022). Mediaciones sociales y burocráticas en la era digital. La política social argentina en tiempos de pandemia. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 31(2), 57-80. <https://doi.org/10.26851/rucp.31.2.3>

Ávalos, H. (2015). *Programa Habilidades Para la Vida en la comuna de Pudahuel: revisión desde la práctica profesional*. Tesis para optar al grado de Psicología, Universidad de Chile.

Azocar, P. & Sandoval, V. (2009). *Incidencia del programa habilidades para la vida en la calidad de vida de los docentes*. Tesis para optar al grado de Psicología, Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.

Buchanan, A. (2009). Política y práctica social basada en la evidencia: ¿Una nueva ideología o un imperativo de Derechos Humanos? *Revista de Trabajo Social*, 76, Article 76. <https://doi.org/10.7764/rts.76.7-16>

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>

Calquín, C., Guerra-Arrau, R., & Araya, N. (2021). Vidas expuestas, sufrimiento y agravio moral: El caso de trabajadores del área psicosocial en tiempos de pandemia COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3), 163-176. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2450>

Campillay., M. & Di Masso, A. (2023). Interventores/as psicosociales en Chile. Neoliberalismo, subjetividades incómodas y posicionamientos inestables. *Athenea Digital*. 23(3), e3375. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3375>

CEPAL (2011). El sistema social en Chile. Una mirada desde la igualdad. CEPAL.

Chaisemartin, C. & Navarrete, N. (2022). The direct and spillover effects of a nationwide socio-emotional learning program for disruptive students. *Journal of Labor Economics*. 41(3), 729-769. <https://doi.org/10.1086/720455>

De La Aldea, E. & Lewkowicz, I. (2004) *La Subjetividad Heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de salud*. Disponible en línea en: https://lacasona.org.ar/media/uploads/la_subjetividad_heroica_escrito_por_elena_de_laaldea.pdf

Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous: Textes et entretiens, 1975-1995*. De Minuit.

DIPRES (2023). *Ficha de descripción de programa. Habilidades para la Vida*. Disponible en www.bibliotecadigital.dipres.gob.cl/bitstream/handle/11626/21622/Habilidades%20para%20la%20Vida.pdf?sequence=1

Duboy-Luengo, M., & Muñoz-Arce, G. (2022). La sostenibilidad de la vida y la ética del cuidado: análisis y propuestas para imaginar la intervención de los programas sociales en Chile. *Asparkia. Investigació Feminista*, (40), 151–168. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6164>

Eubanks, E. (2021). *La automatización de la desigualdad: Herramientas de tecnología avanzada para supervisar y castigar a los pobres*. Gedisa.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.

Gallardo, I., Leiva, L., & George, M. (2015). Evaluación de la aplicación piloto de una intervención preventiva de salud mental en la escuela: Variaciones en la desadaptación escolar y en la disfunción psicosocial adolescente, *Psykhé*, 24(2), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.649>

George, M., Guzmán, M.P., Hartley, M., Squicciarini, A. M., & Silva, C. (2006). *Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB*. JUNAEB.

George, M., Siraqyan, X., Morales, R., Barra De La, F., Rodríguez, J., López, C., & Toledo, V. (1994). Adaptación y validación de dos instrumentos de pesquisa de problemas de salud mental en escolares de 1° básico. *Revista de Psicología*, 5, 17–26. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.1994.18486>.

González, L. (2016). *Características de la implementación de una intervención en salud mental escolar: la experiencia de los equipos ejecutores*. Tesis para optar al grado de Psicología, Universidad de Chile.

Guzmán, J. (2015). *El contexto es importante: análisis sobre variables socioeconómicas, familiares y escolares en indicadores de salud mental escolar en niños y niñas de 1° básico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Universidad de Chile.

Guzmán, P. & Peeters, R. (2024). Coping with violence and precarious working conditions: law enforcement through the eyes of municipal police officers in Morelia, Mexico. En Peeters, R., Lotta, G. & Nieto-Morales (eds). *Street-Level Bureaucracy in Weak State Institutions* (pp.159-177). Policy Press.

Haraway, D. (2019). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros inadaptables*. Holobionte.

Haraway, D. (2021). *Testigo Modesto @Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_OncoRata®: Feminismo y tecnociencia*. Rara Avis Casa Editorial.

Jarauta, B., & Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.

JUNAEB (2005). *Programa Habilidades para la Vida. Un aporte al bienestar de la comunidad educativa*. Gobierno de Chile.

JUNAEB (2012). *Programa Habilidades para la Vida. Resumen Ejecutivo*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Lara, L. & Saracostti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Latour, B. (2022). *Nunca fuimos modernos*. Siglo Veintiuno Editores.

Latour, B., & Woolgar, S. (2022). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza editorial.

Lavee, E. & Strier, R. (2018). Social workers' emotional labour with families in poverty: Neoliberal fatigue? *Child & Family Social Work*, 23, 504–512. <https://doi.org/10.1111/cfs.12443>

Leyton, C. (2023). Traducciones de los equipos locales en la implementación de programas sociales en Chile. *Rumbos TS*, 18(29), 165-187. <http://dx.doi.org/10.51188/rrts.num29.747>

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation.

Marcelo, H., Valdevenito, M.J. & De la Vega, F. (2021). *Resumen Ejecutivo. Evaluación Programas Gubernamentales (EPG)*. Ministerio de Hacienda.

Muñoz, G. (2018). Razón neoliberal e investigación: resistencias desde el trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 32-54. <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/146>

Muñoz-Arce, G., & Duboy-Luengo, M. (2023). Decolonial feminism and practices of resistance to sustain life: Experiences of women social workers implementing mental health programmes in Chile. *Affilia*, 38(4), 629-645. <https://doi.org/10.1177/08861099221148155>

Muñoz-Arce, G., Duboy-Luengo, M., Villalobos, C. & Reininger, T. (2022). 'Oponerse sin perder el puesto': tensiones y resistencias profesionales en la implementación de programas sociales en Chile. *Rumbos TS*, 17(28), 89-108. <https://doi.org/10.51188/rrts.num28.668>

Myers, A. & Hansen, C. (2011). *Experimental Psychology*. Cengage Learning.

Neckel, S., & Sauerborn, E. (2023). Fabricated Feelings. Institutions, Organizations, and Emotion Repertoires. En Churcher, M., Calkins, S., Böttger, J., Slaby, J. (eds.). *Affect, Power, and Institutions*. (pp. 35-46). Routledge.

Nieto-Morales, F., Lotta, G. & Peeters, R. (2024). Frontline work in weak institutions: implementing inequities. En Peeters, R., Lotta, G. & Nieto-Morales (eds). *Street-Level Bureaucracy in Weak State Institutions* (pp.230-244). Policy Press.

Paredes, A., Vera, J., Álvarez, R. & Barroso, N. (2023). La intervención en redes personales y su inserción en redes comunitarias en contextos de alta vulnerabilidad en Mendoza, Argentina. En Ortiz, F. y Espinoza-Rada, A. (eds.). *Redes sociales: teoría, método y aplicaciones en América Latina* (pp. 487-508). CIS.

Pepinsky, T., Pierskalla, J. & Sacks, A. (2017). Bureaucracy and Service Delivery. *Annual Review of Political Science*, 20(1), 249-268. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051215022705>

Piketty, T. (2019). *Capital e ideología*. Deusto.

PNUD (1998). *Informe de Desarrollo Humano 1998. Los desafíos de la modernización*. Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo.

Quaresma, M.L. & Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29-62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>

Ramos, C. (2012). *El ensamblaje entre ciencia social y sociedad. Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Ramos, C. (2016). *La producción de la pobreza como objeto de gobierno*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Ramos, C. (2023). El dispositivo de selección universitaria. Mérito, ciencia y justicia social. (Chile, 1850-2022). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Ramos, L. & Santana, A. (2013). Programa Habilidades para la Vida. En Saracostti, M. (ed). *Familia-Escuela-Comunidad I. Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp. 94-96). Editorial Universitaria.

Reininger, T., Muñoz-Arce, G., Villalobos, C. & Duboy-Luengo, M. (2024). Frontline implementation conditions of the Families programme: labour precarity and territorial gaps as aspects of weak state institutions in Chile. En Peeters, R., Lotta, G. & Nieto-Morales, F. (eds). *Street-Level Bureaucracy in Weak State Institutions* (pp. 120 – 136). Policy Press.

Reininger, T., Muñoz-Arce, G., Villalobos, C., Morales, C. & Campillo, C. (2022). Pandemic and Social Work in Chile: Precarity, Precariousness and the quest for resistance in an uncertain world. *The British Journal of Social Work*, 52(8), 5105-5123. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac109>

Rojas-Andrade, R., Leiva, L., Loreto, Vargas, A., & Squicciarini, A.M. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.12.002>

Sandoval, J., Barriga, G. Wylie, C., Cuadra, D. Palacios, D. & Storey, R. (2018). Configuraciones subjetivas de psicólogos ante la vulnerabilidad escolar: el programa HPV. *Revista de Psicología (Santiago)*, 27(1), 211-223. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50757>

Shapin, S. & Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump: Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*. Princeton University Press.

Villalobos, C., Wyman, I., Reininger, T. & Muñoz-Arce, G. (2020). Trabajadores y trabajadoras sociales de primera línea frente al COVID-19. Continuidades y rupturas en Chile. *Intervención*, 10(2), 4-29.

VVAA (2020). Carta abierta. La salud mental es una prioridad en tiempos de pandemia. Disponible en <https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/04/Carta-SaludMental-09042020.pdf>

Woolgar, S. (1993). *Science: The very idea*. Routledge.