

La presente publicación se realiza con el apoyo del Fondo Chile de Todas y Todos del Ministerio de Desarrollo Social, del proyecto “Sistematización de Experiencias Prácticas de Intervención Social Inclusiva” de la Dirección de Vínculo con el Medio, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En ella se recogen perspectivas y visiones heterogéneas respecto al abordaje de las universidades en torno a la intervención social, la inclusión, la participación y la continuidad de los procesos participativos desde las instituciones de educación superior en Chile.

Las universidades no deben estar ajenas a estos procesos suscitados permanentemente en la realidad nacional, por lo cual se hace hincapié en esta edición, en explicitar las diversas formas en que la academia universitaria puede abordar y aportar a determinados procesos sociales de intervención e inclusión.

Desafíos del sistema universitario en Chile en torno a la inclusión social

Desafíos del sistema universitario en Chile en torno a la inclusión social

Alfredo Carballada
Cecilia Leblanc
Isabel Araos
Andrés Durán
Hans Fernández
Carolina Tapia
Catalina Barrera
Juan Marambio
Braulio Tejos

Desafíos

del sistema universitario en Chile en torno a la inclusión social



COMITÉ EDITORIAL

El equipo de investigación del proyecto “Sistematización de Experiencias y Prácticas de Intervención Social Inclusiva”, bajo la Dirección de Vínculo con el Medio de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social a través del fondo concursable “Chile de Todos y Todas” está conformado por:

Isabel Araos. Responsable del proyecto
Gabriela González. Responsable del proyecto
Braulio Tejos. Asesor
Catalina Barrera. Asesora
Juan Marambio. Asesor
Carolina González. Encargada de Comunicaciones

Participan en esta publicación:

Alfredo Carballada
Cecilia Leblanc
Isabel Araos
Hans Fernández
Andrés Durán
Carolina Tapia
Catalina Barrera
Juan Marambio
Braulio Tejos

Editora: Catalina Barrera
Diseño, diagramación: Carolina González
Impreso en Boza impresores
300 ejemplares
Chile, 2016

Las opiniones vertidas en los artículos de esta publicación no representan, necesariamente, la opinión de las instituciones que la editan.
Todos los derechos reservados.

Agradecemos a todos y todas quienes hicieron posible este trabajo, en especial a quienes apoyaron este estudio, al Ministerio de Desarrollo Social y su equipo de la División de Cooperación Público-Privada, y a nuestra comunidad universitaria, docentes y estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, quienes dieron vida al trabajo territorial en el abordaje de esta experiencia interdisciplinaria.

Además queremos dar las gracias a quienes colaboraron con los artículos para dar paso a esta publicación, especialmente a: Alfredo Carballeda, Cecilia Leblanc, Andrés Durán, Hans Fernández y Carolina Tapia. Así mismo, también al profesor José Orellana, quien colaboró activamente en la primera parte de nuestro proceso de investigación.

A todas y todos, gracias por su interés y colaboración en expandir la reflexión del trabajo comunitario como experiencia de transformación social.

ÍNDICE

- 11 Presentación**
Por Isabel Araos y Braulio Tejos

- 13 Desafíos del proceso de inclusión en el marco de la globalización:
reconfigurando los sistemas políticos actuales**
Catalina Barrera y Juan Marambio

- 27 La inclusión social y los desafíos de la intervención social pública**
Cecilia Leblanc

- 47 Desafíos del sistema universitario en Chile en torno a la inclusión social**
Alfredo Carballada

- 57 Bitácora de un viaje al barrio Balmaceda: el programa MITIN en una experiencia de
praxis comunitaria**
Isabel Araos, Andrés Durán, Hans Fernández, Carolina Tapia

- 85 Metodología de Aprendizaje y Servicio como estrategia de intervención social inclusiva**
Braulio Tejos

PRESENTACIÓN

Isabel Araos B.
Braulio Tejos L.

El presente libro es una suma de esfuerzos por organizar ideas y pensamientos que sirvan de orientación al proceso de intervención social con un carácter de inclusión. Es decir, la realización de transformaciones de realidades de opresión, marginalidad, exclusión en las que subsisten millares de personas y familias, frente a las cuales la gestión social territorializada no logra dar respuesta.

El propósito es aportar con marcos conceptuales al trabajo de sistematización de experiencias de intervención social inclusiva, y para ellos se reúnen autores que abren discusiones en torno a las tensiones que emergen frente a nuevas exigencias sociales, políticas, económicas y culturales que han activado la globalización y el imperio del modelo neoliberal sin restricción ni alternativa.

Las autoras y autores dan cuenta de la complejidad de enfrentar escenarios o contextos en constante cambio y el desarrollo en consecuencia de nuevas y complejas problemáticas que exigen re-mirar la intervención social con nuevas lecturas que integren elementos que develen las contradicciones; que identifiquen las relaciones entre contextos particulares y estructurales; generando una nueva comprensión de la subjetividad de los sujetos sociales.

“El gran desafío para alcanzar una inclusión social integradora, necesariamente requiere hoy de una real transformación en las concepciones, enfoques, lógicas metodológicas y prácticas de la intervención social pública, lo que sin duda pasa por cambiar el carácter del Estado subsidiario, pero también requiere interpelar desde una mirada crítica, la manera de comprender y actuar de las Ciencias Sociales y sus disciplinas y particularmente, de las profesiones que intervienen en lo social, que implica actuar desde el inicio de la formación universitaria. Las universidades, por el rol que cumplen en la sociedad, deben ser instancias en constante retroalimentación con el entorno social, cuyas realidades y fenómenos que ahí se presentan, deben ser fuente e insumo para la generación del conocimiento y con este conocimiento aportar a la construcción de una sociedad, cohesionada, integrada y equitativa” (Cecilia Leblanc).

Carballada, siguiendo el rol de la universidad, plantea el fértil campo que representa este espacio en el que se combina la docencia, investigación, extensión y vinculación con la comunidad. Desde este lugar, el autor inicia un recorrido cómo la Universidad enfrenta “la fragmentación social” y sus consecuencias, abriendo una discusión desde el enfoque de derechos y las perspectivas que se derivan de este. De este modo, el autor va uniendo la inclusión y las intervenciones con los distintos sistemas que configuran la Universidad, destacando las sinergias que ocurren en las relaciones de investigación e intervención social; y por otro lado la dimensión de extensión con inclusión social.

La relación universidad y sociedad, entendida actualmente como vinculación con el medio, y la “praxis comunitaria”, es desarrollada por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad que revisan críticamente el Modelo de Intervención Territorial Interdisciplinaria, MITIN, que la Universidad Academia de Humanismo Cristiano desarrolla desde hace unos años, y que en su artículo relevan desde la experiencia de inserción en el Barrio Balmaceda de la comuna de Santiago.

Todas las discusiones anteriores expresadas en este libro, son iniciadas por el trabajo de dos científicos políticos, Catalina Barrera y Juan Marambio, que relevan el concepto del “buen vivir” para enfrentar la tensión entre diversidad y exclusión, problemática que incluye inequidades en la distribución del poder de decidir.

Finalmente, se aborda el modelo de aprendizaje y servicio como una metodología que brinda posibilidades de inclusión social desde los mundos de la educación y que ha sido ampliamente abordado por diversas universidades en Chile y Latinoamérica.

DESAFÍOS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN: RECONFIGURANDO LOS SISTEMAS POLÍTICOS ACTUALES

MA. CATALINA BARRERA*
JUAN MARAMBIO**

“La igualdad, para ser democrática, debe significar el derecho de cada uno a escoger y gobernar su propia existencia, el derecho a la individuación contra todas las presiones que se ejercen en favor de la “moralización” y la normalización”.

Alain Touraine

* Ma. Catalina Barrera Coloma, Cientista Político. Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

** Juan Marambio, Cientista Político. Licenciado en Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El acelerado proceso de globalización, ha traído consecuencias tanto favorables como desfavorables para las sociedades actuales. Sus efectos imparables, han generado un movimiento migratorio altamente dinámico, el cual, si bien ha existido desde siempre, actualmente ha detonado en una serie de conflictos sociales, políticos y culturales. Este fenómeno nos instala varias interrogantes: ¿Cuáles son los cambios que se deben promover, tanto desde las instituciones como de la misma sociedad civil para lograr una buena convivencia, bajo un sistema democrático? ¿Cuál es el rol que debe jugar la sociedad civil en este proceso de armonía, buena convivencia e inclusión de los grupos minoritarios?

La primera vía de solución que se piensa para el problema de la exclusión y la discriminación, es la educación. Se señala que, a partir de ella, se puede construir una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, si bien es un factor fundamental para construir sociedades sólidas e inclusivas, es sólo una parte del problema suscitado a nivel mundial.

Los sistemas políticos actuales, a partir de este proceso de globalización, se han visto en la necesidad de repensar y reconfigurar el modelo educativo a nivel mundial, de acuerdo a las necesidades que hoy por hoy se presentan, provocadas principalmente por los altos niveles de multiculturalidad y diversidad en las escuelas. Consideradas como las principales comunidades o entidades de inclusión, las escuelas deben configurarse como los espacios de oportunidades óptimos que permitan hacer un contrapeso a una relación conceptual que ha estado instaurada sólidamente en la sociedad: diversidad y exclusión. Para intentar avanzar en romper con esta “asociación inmediata” de conceptos, es que se debe fortalecer la capacidad de los instrumentos tradicionales existentes de socialización para fusionar y armonizar la vida de los individuos que cohabitan en un mismo espacio. Este objetivo, no poseerá una forma única y universal de operar para cada situación o coyuntura social; es allí donde deben entrar en juego los principales actores de las transformaciones sociales; las escuelas y las universidades. Son ellas quienes deben observar y trabajar de acuerdo a las necesidades locales que se les presente, para así aceptar el desafío de construir una sociedad más igualitaria e inclusiva, lo que no implica conseguir un pensamiento colectivo, sino más bien, ganar espacios de apertura e inclusión a las diversas ideas, culturas y pensamientos a partir de un enfoque crítico transformador.

Es por ello que se hace hincapié en que se debe profundizar en las causas del problema, identificando fundamentalmente las diferencias sociales, económicas y culturales a las que éstas se encuentran vinculadas. A partir de ello, se puede comenzar a construir una educación abierta a las diferentes culturas que se relacionen e interactúen en un mismo territorio, la cual se debe configurar de acuerdo a las necesidades colectivas, garantizando la participación igualitaria de todas las dimensiones sociales que allí se manifiestan.

Un aspecto fundamental para el crecimiento y fortalecimiento de la sociedad en términos inclusivos, tendrá que ver con entender y plantear los procesos de exclusión social como una oportunidad en vez de un problema. Los procesos de avance en las relaciones multiculturales y globalizadas, principalmente a partir de aspectos elementales en las relaciones sociales; respeto mutuo, igualdad y pluralismo, conllevan a plantear espacios de intervención que promuevan y contribuyan a fortalecer la fragmentación actual que evidencian las relaciones sociales.

En la actualidad, existe en el mundo una necesidad permanente de lograr romper con las barreras de la exclusión a nivel social. Este objetivo ha puesto énfasis, fundamentalmente, en aplicar numerosas medidas de acción destinadas a superar dicha exclusión. A partir de ello, es que se considera que la inclusión social ha pasado a ser un antídoto contra la pobreza y la desigualdad, contra los desajustes asociados a la globalización, a la profundización del capitalismo y el descontento generalizado por diversas aplicaciones de políticas públicas enfocadas en indicadores estandarizados.

Cabe destacar que la exclusión social no sólo se limita al concepto de pobreza, sino más bien, engloba un espectro más amplio de factores sociales que la provocan. Ejemplo de ello son; las privaciones sociales, así como también la falta de voz y poder en la sociedad, el cual se refleja en la escasa representación de los grupos excluidos en la toma de decisiones políticas, en las distintas escalas de la administración del Estado.

La proliferación de diversos conceptos y acepciones sobre inclusión y exclusión social responden a la diversidad de problemas y necesidades que hoy en día se evidencian en las relaciones sociales, entendiendo también, que ambas realidades existentes e instauradas, están directa o indirectamente relaciona-

das. Para Luhmann, la diferencia entre inclusión y exclusión se refiere al modo en el cual una sociedad permite a los individuos ser personas, y, por lo tanto, participar en la comunicación. El concepto de persona no indica ni la conciencia, ni el cuerpo de los individuos, que son conceptos auto-poieticos autónomos. (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996). La realidad en la cual se desenvuelven y desarrollan los individuos, será condicionante también en el sentido de qué tan incluidos o excluidos se encuentran.

La necesidad de comunicarse social e inclusivamente, es evidente. Para el funcionamiento de las relaciones, en todo sentido, es imperante la necesidad de comunicarse colectiva e integralmente, teniendo en consideración que, el estar excluido de un grupo o esfera de la sociedad, no implica automáticamente, estar incluido en otro. Este fenómeno social, habla por sí solo respecto de qué sociedad se está creando y co-construyendo, ya que releva la importancia y las condiciones que prevalecen respecto de la participación e inclusión efectiva de cada integrante de la sociedad.

El proceso de modernización no está exento de los profundos procesos de cambios y transformaciones del comportamiento social, es más, es señalado como uno de los principales fenómenos causantes de éste. El individualismo, la tecnología y la desafección de la ciudadanía con los actores políticos y sociales de la actualidad, han fortalecido los procesos de exclusión social. Las élites sociales y económicas tampoco quedan fuera de ello. Una mayor capacidad de acceso y recursos, principalmente económicos y culturales, genera, de manera casi automática, la segregación de otros grupos, los cuales, de acuerdo a su propia realidad social, ven dificultados y limitados sus derechos sociales, evidenciando lo que se ha denominado en algún momento, ciudadanos de primera y segunda categoría. Este proceso de exclusión y marginación, se relaciona directamente con el concepto de poder, el que no solamente se asocia a un poder político, sino también a un poder social, instalado fuertemente en las sociedades modernas.

En las reflexiones de Amartya Sen, el concepto de exclusión social es analizado como espacio de interacción entre los individuos y los diferentes sistemas de poder, empresas, organizaciones sociales, partidos políticos, entre otros, y los individuos. Para comprender la forma en cómo el poder excluye en distintos niveles, es necesario entender el poder, no solo desde su definición clásica como una

capacidad o fuerza para llevar a cabo una acción, sea esta adversaria o mutualista, sino que más bien para qué es utilizado este poder y la forma en cómo determina una exclusión en las distintas esferas en donde se ejerce (Sen, 1992).

Las diversas formas de aplicar el poder social, político, cultural y económico, en los distintos niveles de la administración del Estado, estará relacionado y condicionado, fundamentalmente por las líneas ideológicas que allí existan. Sin embargo, la toma de decisiones políticas y sociales, indistintamente de su condición ideológica, debe propender a administrar el territorio de acuerdo a las necesidades colectivas de la sociedad que la componen, de lo contrario, se fortalecen los procesos de individualización y desigualdad social.

En las palabras de Eduardo Terrén, la desigualdad social *“forja psicologías que dificultan el trato de respeto recíproco que debe imperar en una sociedad inclusiva”*, lo que aquí está en juego, es *“la capacidad de nuestros espacios locales (...) para permitir el libre desarrollo de sus cada vez más diversos habitantes en condiciones de igualdad y respeto”*. (Terrén, 2004)

Una de las formas de entender esta problemática guarda relación con una comprensión unidireccional respecto de un bienestar social como indicador de desarrollo. Esta situación subyace generalmente al alero de la acción estatal en los países latinoamericanos en la formulación e implementación de las políticas públicas. Así es como la segregación y la exclusión, en términos concretos, termina por profundizarse en un proceso de retroceso en la comprensión del fenómeno social.

En lo que respecta a Latinoamérica, surgen dos experiencias importantes en materia de propuestas estatales, que oscilan entre un proceso de adaptación a la realidad social, y una reflexión en torno a los paradigmas del positivismo, que hasta el momento han marcado todo tipo de intervención estatal y forma parte de la relación con la sociedad. Hablamos respecto del concepto del Buen Vivir, como propuesta crítica al modelo de desarrollo europeo que ha estado instalado durante gran parte del siglo XX. Evidentemente, el alcance de la globalización favorece enormemente a la profundización de estas lógicas de mercado y de segmentación social. Más aún, permea a los grupos sociales de una estructura relacional entre los propios individuos, sentada en la competencia, la pérdida de memoria y atomización social.

Así es como la pluralidad indígena, por ejemplo, queda relegada bajo el manto del modelo economicista de desarrollo, perdiendo toda oportunidad de profundizar en sus propias identidades. De este modo la definición del *Buen Vivir*, viene a sopesar el avance de esta lógica globalizante y evidencia el agotamiento de la estructura positivista de intervención, a propósito de visibilizar también los desajustes que esta forma de intervención ha facilitado en términos de la fragmentación social.

“Un ejemplo de esa postura lo ofrece la ecuatoriana Ana María Larrea (2010), quien considera que el desarrollo es un concepto en crisis, con claras implicancias coloniales, y es una expresión de la Modernidad. Su crítica aborda simultáneamente el desarrollo actual y el capitalismo, y presenta al Buen Vivir como una vía para superar esas limitaciones”. (Gudynas, 2011)

Gudynas reflexiona y nos dice, que el *Buen Vivir*, viene a poner el acento en que la calidad de vida debe prevalecer por sobre la idea de desarrollo y exitismo instalado por el capitalismo a través de la globalización. En estas circunstancias, reflota la idea de armonía y coexistencia de esta pluralidad que caracteriza a Latinoamérica, al punto que se considera de forma holística esta armonía con el medio ambiente, desarrollando o permitiendo un desarrollo integral de los individuos. (Gudynas, 2011)

Este buen vivir, se convierte entonces en la propuesta que rescata la realidad como un escenario ampliamente heterogéneo, reconociendo la existencia innegable de distintas formas de desarrollo dadas las particularidades de las comunidades. Bajo esta lógica, la relación del Estado, está obligada a tomar en cuenta estas particularidades atendiendo a este cambio de paradigma y que se encarna en las constituciones de Ecuador y Bolivia. Experiencias como éstas, son tremendamente relevantes, principalmente cuando se contrastan las necesidades de desarrollo económico de los países. Con este tipo de adaptaciones, pues, el desarrollo a partir de la explotación de las materias primas, se verá enfrentado a políticas más restrictivas en torno a la utilización de estos recursos, los cuales como sujeto de derecho (al menos en la experiencia ecuatoriana) forman parte de esta nueva comprensión del buen vivir. (Gudynas, 2011)

De este modo, la propuesta crítica al modelo actual de desarrollo instala la discusión sobre la cual se está reflexionando. La inclusión se hace necesaria respecto

de la existencia de la exclusión, que en términos materiales, viene a proporcionar una dialéctica dentro-fuera, sobre los individuos que alcanzan a consolidar indicadores de éxito (consumo, propiedad privada, nivel educacional).

Se traslada dicha reflexión hacia una definición de búsqueda de este buen vivir, alejándose de los cánones tradicionales, se hace innecesaria esta discusión, principalmente porque discurre sobre una coexistencia de múltiples factores; paralelos de desarrollo tales como la plurinacionalidad. Como propuesta, es un gran esfuerzo por revertir las lógicas fragmentadoras del aparato neoliberal, situando a los individuos como depositarios de una realidad heterogénea y válida que dependerá de cómo se articule su propia realidad, los factores de desarrollo que intente alcanzar.

Desde un enfoque internacional, el crecimiento en América Latina ha sido evidente, la región no es la misma que hace tres décadas atrás. Sin embargo, se dejan entrever una serie de falencias que ha sido prácticamente imposibles de derribar o disminuir; una de ellas es la desigualdad social. Es así como lo señala la OEA: *“Desde hace varios años hemos venido sosteniendo que, además de las debilidades que aún existen en nuestras instituciones y en nuestra práctica política, la plena vigencia de la democracia en América adolece de un grave problema de desigualdad, que no solo afecta a la convivencia democrática, sino que es también un obstáculo para un crecimiento sano”*. (OEA, 2015). Es por ello que entra en juego la persistente relación directa entre pobreza y desigualdad, las cuales, siguen muy presentes en la región, aun cuando ésta no es considerada pobre, pero si, profundamente injusta.

Esta injusticia a la que la OEA se refiere, no sólo tiene relación con la vulnerabilidad económica, sino también con diversas desigualdades permanentes en la sociedad latinoamericana y que no necesariamente están vinculadas al ámbito económico. Para ejemplo de ello, señala que: *“Ser mujer, pobre, indígena, afroamericano, migrante, discapacitado, trabajador informal, significa tener en la sociedad una posición inicial desventajosa con relación a quienes no tienen ese género, condición económica, raza, estatus migratorio, características físicas o posición laboral. Generalmente estas categorías conllevan distintas condiciones económicas, acceso a servicios, protección pública, oportunidades de educación o empleo. Su gestación como categorías sociales podrá tener un distinto origen, como se señalaba antes, pero el efecto principal será hacerlos*

más vulnerables al abuso, la exclusión y/o la discriminación”. (OEA, 2015)

Las distintas perspectivas existentes, tanto a nivel nacional como también internacional, permiten comparar y reflexionar respecto de las fortalezas y debilidades que existen sobre las políticas públicas actuales. El desafío es abordarlo desde la perspectiva del ciclo de vida, enfatizando el potencial preventivo de las intervenciones y del trabajo coordinado entre instituciones y organizaciones comunitarias. En los últimos años, Chile ha logrado avanzar en esta materia. Se vislumbra una mayor sensibilización y compromiso de los chilenos y del gobierno ante la comunidad nacional e internacional.

Nuevas perspectivas del Estado Chileno en torno a la inclusión: “Reflexiones y avances sobre la política pública en Chile”

En materia de inclusión social y el rol que el Estado ha tomado con respecto a la intervención, la discusión por mayor o menor presencia estatal ha sido un disenso no resuelto. Desde esta perspectiva, los países de Latinoamérica trasuntan entre grados más o menos intensos en cuanto a la creación e implementación de políticas públicas de desarrollo local, de intervención territorial, en materia educacional, en vivienda, etc. Esto ha ocurrido de forma paralela a las acciones que han tomado actores de la sociedad civil, las universidades o el mundo empresarial, en la búsqueda de resolver los desajustes del desarrollo productivo capitalista en países muy sensibles a la globalización.

Tanto las políticas rígidas, la orientación hacia la utilización de los recursos públicos y el escaso monitoreo de impacto, han mermado una eficiencia en la implementación de políticas sociales, abriendo paso a iniciativas innovadoras que emanan desde otros sectores, relevando al Estado en un observador no operacional en esta materia.

No obstante, existe hoy en día una preocupación por parte del Estado por resolver esta problemática que ha sido histórica y anquilosada en el positivismo.

A principios de los 90, la Organización de las Naciones Unidas adquirió el compromiso de combatir internacionalmente, problemáticas aún no resueltas, como los altos índices de pobreza, la escasa participación en los procesos de

toma de decisiones, la precariedad en los servicios de salud, entre otros. De esta forma, los países que se suscribieron a dicha declaración adquieren por extensión el compromiso y la obligación de modificar sus políticas públicas y su legislación en pos de estos objetivos, los cuales eran específicamente: *“Erradicar la Extrema Pobreza y el Hambre; Lograr la Enseñanza Primaria Universal; Promover la Igualdad entre los Géneros y la Autonomía de la Mujer; Reducir la Mortalidad Infantil; Mejorar la Salud Materna; Combatir el VIH/SIDA y otras enfermedades; Garantizar la Sostenibilidad del Medio Ambiente y Promover la Alianza Mundial para el Desarrollo”* (Ministerio de Desarrollo Social, 2014).

La adopción de estos desafíos entonces significó, tanto para el Estado chileno como para los países suscriptores, un desafío en mejorar los índices de evaluación de estas variables que reflejan las malas condiciones bajo las cuales las sociedades de principios de los 90 vivía. Asumiendo que en el contexto del retorno a la democracia, Chile tenía condiciones bastante desfavorables, con un índice de pobreza cercano al 30% y con un crecimiento moderado, las políticas públicas estuvieron orientadas a reducir la deuda externa y mejorar las condiciones de inversión extranjera en el país para fomentar un crecimiento sostenido alcanzando cifras del 7%. Esto permitió poder impulsar iniciativas de cobertura en educación, en vivienda y en el aumento del gasto público en materia de subsidios, permitiendo dar dinamismo a la economía. Ya para el año 2000, al igual que en los países del resto del mundo, los índices de pobreza se habían reducido a la mitad, la tasa de personas que vivían con menos de 1.40 dólares al día se había logrado reducir a menos de un punto porcentual. Al parecer, los esfuerzos del Estado chileno estaban dando resultado. En su propia declaración de principios del desafío de Objetivos del Milenio (ODM), el Estado de Chile declara haber expandido su política social y de desarrollo de manera importante. No obstante, cabe hacerse la pregunta, respecto de cuánto de este esfuerzo tuvo un real impacto en materia de descentralización y administración local de recursos.

Los distintos esfuerzos estatales por combatir con estas cifras desfavorables se circunscriben en una estrategia permanente de inversión pública, resguardando la sostenibilidad fiscal. En este marco, es que se impulsan iniciativas como el programa Chile Solidario (atención psicosocial; subsidios garantizados; y acceso preferente y prioritario a la oferta pública de programas sociales.) y el Sistema de Protección Integral a la Infancia del Programa Chile Crece Contigo.

De este modo, la política gubernamental chilena ha avanzado de forma importante al menos hasta el año 2010 donde, en su mayoría, los objetivos para el milenio suscritos en los '90 han sido alcanzados casi en su totalidad. Esto marca un desarrollo institucional y un proceso de elaboración e implementación de políticas públicas de forma sostenida. Desde 1990 en adelante, se establece la obligatoriedad en los 12 años de escolaridad (y gratuita) aumentando la cobertura y la escolaridad de la población. Entre 1990 y 2012, la tasa neta de matrícula en la educación media aumentó desde el 54,6% al 88,1% disminuyendo la proporción de población entre los 18 y los 65 años con menos de 12 años de escolaridad de un 60% a un 35,3%. Así mismo, la tasa de mortalidad infantil disminuyó entre 1990 y el 2011 desde un 16% a un 7,7% por cada mil nacidos vivos, y la tasa de mortalidad materna descendió desde un 39,9% a 18,48 por ciento por cada cien mil nacidos vivos.

Con respecto al factor vivienda, se redujo la población que vive en situación de tenencia insegura, así mismo, los hogares que carecen de servicios básicos como agua potable en zonas urbanas y en zonas rurales.

El Cuarto Informe ODM del Gobierno de Chile, señala en detalle la política pública y la estrategia gubernamental para alcanzar las metas pronosticadas en dicho Informe. Así es como el año 2010 se crea el Ministerio del Medio Ambiente, el Servicio de Evaluación Ambiental y la Superintendencia del Medio Ambiente. En materia económica, cabe mencionar que el crecimiento promedio anual en 25 años fue cercano al 5,5%, lo que permitió mantener un gasto público sostenido y casi sin grandes interrupciones. Esto favorece la construcción del Sistema de Protección Social (Ministerio de Desarrollo Social, 2014).

La tasa de ocupación masculina alcanzó un promedio de 68% el año 2013. La tasa de ocupación femenina alcanzó un 44,4%. El porcentaje de personas con ocupación que ganaban menos de 1,25 dólares por día, disminuyó entre 1990 y 2011 desde un 5,0% a un 0,2% del total de ocupados. La desnutrición disminuyó desde un 0,7% hasta un 0,3% en niños y niñas menores de 6 años entre 1990 y 2006.

A pesar de todos estos avances, es que hoy en día aún persisten desigualdades como, por ejemplo, el acceso al mercado laboral, acceso a educación de calidad, acceso a bienes y servicios públicos de calidad, diferencias de ingreso

entre hombres y mujeres, entre población indígena y no indígena, y el permanente desafío respecto de la implementación de políticas públicas horizontales no atomizadas que no apunten a la utilización de los recursos públicos, sino a la eficiencia de la implementación y la medición de impacto.

Esta es una problemática de la que el Estado hoy en día debe hacerse cargo, en tanto la realidad y los factores son mucho más difusos y se traducen, por ejemplo, en la poca paridad de género en escaños de representación en el Congreso o en la administración pública. Por lo tanto, es correcto afirmar que el objetivo de:

“Promover la democracia y fortalecer el imperio del derecho y el respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales internacionalmente reconocidos, incluido el derecho al desarrollo”. (Ministerio de Desarrollo Social , 2014)

“Erradicar la Extrema Pobreza y el Hambre; Lograr la Enseñanza Primaria Universal; Promover la Igualdad entre los Géneros y la Autonomía de la Mujer; Reducir la Mortalidad Infantil; Mejorar la Salud Materna; Combatir el VIH/SIDA y otras enfermedades; Garantizar la Sostenibilidad del Medio Ambiente y Promover la Alianza Mundial para el Desarrollo”. (Ministerio de Desarrollo Social , 2014), han sido metas alcanzadas ampliamente toda vez que hoy es necesario establecer metas más complejas. Uno de los ejemplos más críticos que nuestro país arrastra y representa el factor de mayor discusión ciudadana y política hoy en día, es la distribución del ingreso que existe en este país con una nula evolución del coeficiente de Gini:

A finales de noviembre 2015, la OCDE presentó el Estudio económico de la OCDE Chile 2015 incluyendo su último informe sobre distribución del ingreso, donde nuestro país lidera el ranking de los más desiguales con un índice de Gini de 0,503 entre el periodo 2006 al 2011, compartiendo los últimos puestos con Turquía y México. En la otra vereda encontramos a Finlandia, Dinamarca y Noruega, quienes presentan un índice de Gini de 0,261, siendo los países con menor desigualdad dentro de la OCDE. Dentro del estudio, se señala que el crecimiento económico en Chile debe ser más inclusivo, hoy el 10% más rico gana 26,5 más que

el 10% más pobre superando en más de un 100% el promedio de los países en la organización internacional. (Valenzuela, 2016)

Este crecimiento sostenido, pero poco inclusivo, trae consigo distintas problemáticas sociales, traducidas, por ejemplo, en un descontento ciudadano colectivo, los cuales deben ser el objetivo del quehacer estatal en una proyección para el 2020. Es en esta materia que la modernización del Estado y la gestión pública debe reflejar los esfuerzos por combatir los niveles de desigualdad y por favorecer la participación, con respecto a género, a pueblos originarios, y a sectores mayormente marginados, de la fácil obtención de bienes sociales y servicios sociales expeditos y de calidad.

Un aspecto a destacar y relevar respecto de la nueva mirada del Estado en el ámbito de la inclusión, es la ampliación del concepto de Estado Moderno, el cual, actualmente, no se limita exclusivamente al ámbito económico, debido a las evidentes necesidades y demandas colectivas referidas al ámbito político y social. Es a partir de ello, que los desafíos y proyecciones tanto institucionales como de la sociedad civil, son fundamentalmente, el fortalecimiento y mejoramiento de las políticas sociales, la participación política y social efectivas e inclusivas y la institucionalidad encargada de promover y propender al buen funcionamiento y ejecución de dichas políticas públicas inclusivas (minorías étnicas, sexuales, migración, desarrollo urbano y rural, medio ambiente, etc.) Ejemplo de ello, son las llamadas TIC'S, las cuales se han ido instalando gradualmente en Chile, para frenar o contrarrestar las llamadas "brechas digitales", las cuales también han sido parte de los procesos de exclusión desarrollados en Chile, y que, hoy en día, a través de políticas públicas contenidas en los Programas de Mejoramientos de la Gestión (PMG), se han ido debilitando paulatinamente.

Si bien es cierto que nuestro país es un referente de crecimiento y desarrollo por sus cifras favorables y el compromiso que ha tenido con organismos internacionales como con sus vecinos en la región, también representa un conjunto de tareas pendientes y que están a disposición de la vanguardia en innovación de la sociedad civil, el mundo empresarial y las universidades.

"Nos muestra otra cara, menos conocida del modelo chileno: el enorme desafío de reducir las grandes brechas persistentes en cuanto a la distribución de ingresos al interior y entre las regiones, bajo un modelo centralizador del desa-

rrollo, con políticas de fomento productivo poco flexibles y verticales en su aplicación. Pese a un entorno político-normativo poco favorable para la construcción de propuestas alternativas de desarrollo desde lo local y territorial, en la década pasada han surgido en varias regiones de ese país, experiencias muy interesantes de desarrollo con características territoriales que reflejan la voluntad de los ciudadanos de tener una mayor participación en la toma de decisiones de inversión que les afectan directamente” (Tolosa & Delgado, 2013).

Esta necesidad instalada y reconocida por el Estado de Chile, destaca a propósito el rol que comienzan a tener las distintas universidades o entidades territoriales en cuanto al desarrollo y la descentralización. Evidentemente, dichas iniciativas aparecen con mayor rapidez que la respuesta de la política pública, dada la proximidad con el entorno y el dinamismo en investigación.-

Bibliografía

Chile, G. d. (2014). *Ministerio de Desarrollo Social*. Obtenido de Ministerio de Desarrollo Social : http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/Cuarto_Informe_ODM.pdf

Corsi, G., Esposito, E., & Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. México DF: Anthropos.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando Alternativas al Desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1-22.

OEI. (17 de julio de 2015). *Organización de los Estados Americanos*. Obtenido de Organización de los Estados Americanos : <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>

Sen, A. (1992). *Inequality Re-Examined*. Cambridge: Harvard University Press.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación: La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

Tolosa, I., & Delgado, C. (2013). *Enfoque territorial y modelos descentralizados de gestión del desarrollo económico. Aportes desde Chile, Canadá y Ecuador*. Quito: Congope.

Valenzuela, G. (09 de enero de 2016). *El Mostrador*. Obtenido de El Mostrador: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2016/01/09/desigualdad-en-chile-el-10-mas-rico-gana-26-veces-mas-que-el-10-mas-pobre/>

LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LOS DESAFÍOS DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL PÚBLICA

CECILIA LEBLANC C.*

* Máster en Planificación Social, Universidad de Gales, Gran Bretaña. Docente Escuela de Trabajo Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En la era de la globalización y de la llamada crisis de la sociedad moderna industrial, el escenario de lo social como campo de intervención de lo público, se viene hoy reconfigurando, no sólo espacial, sino conceptualmente, sobre la base de la existencia de nuevos contextos y nuevos y complejos problemas sociales, poniéndose en cuestión los paradigmas clásicos de análisis y el accionar de las instituciones vinculadas a la esfera de lo social. El siglo XXI nos enfrenta a nuevos escenarios de configuración de lo social, exigiendo un remirar de las formas de conocer y comprender, y una revisión crítica de las maneras de intervenir lo social, esto es, de las prácticas sociales.

La relación entre problemáticas sociales e intervención social pública, ha marcado la historia del capitalismo moderno, y al decir de Castell (1997), esta relación ha sufrido constantes metamorfosis, pero la interdependencia entre ambas es la misma. Ha sido el rol de mayor o menor intervención del Estado en lo social, producto de las transformaciones económicas, lo que ha determinado las características que ha asumido esta relación en cada periodo histórico, y la fuerza y capacidad que han tenido los movimientos sociales para exigir tal condición.

Hoy en día, los procesos de modernización acelerada, en el marco de la economía de mercado globalizado, y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, han generado profundas transformaciones en la estructura económica-laboral, medio-ambiental y sociocultural en la región latinoamericana, con los consiguientes cambios en las relaciones global-local, entre capital-trabajo, entre lo económico y lo social, lo público y lo privado y en las formaciones familiares y relaciones sociales entre los sujetos y grupos. Todos estos cambios, han tenido un profundo impacto en la forma de ser y de comportarse de las sociedades, pero por sobre todo en nuestro país, donde las reformas neoliberales se dieron con un ritmo y radicalidad mayor a las de otros países de la región y muchas de las cuales han repercutido negativamente en las condiciones y calidad de vida de los sectores sociales más desventajados.

El carácter concentrador y excluyente del modelo económico actual, producto de la nueva división de los territorios por funciones productivas, a partir de los intereses del mercado transnacional, genera inequidades profundas en los países, particularmente en aquellos que, en esta división de funciones, quedan en el rol de productores de materias primas, dado que el capital y la riqueza

se concentra en aquellos espacios geográficos y sociales aptos y competitivos para el mercado mundial. Esta situación genera profundas desigualdades estructurales, en tanto se genera crecimiento de capital sin empleo extensivo, lo que condena a un segmento mayoritario de la población a una inserción laboral precaria en términos de estabilidad, salarios y previsión en el marco de lo que puede generar la mediana y pequeña empresa y el autoemprendimiento.

La situación anterior, se vuelve más vulnerable ante la inexistencia de los mecanismos de protección social del Estado, que, en otros periodos históricos, permitían amortiguar los efectos de la modernización en la población trabajadora y que hoy están diseñados y restringidos en su cantidad y calidad, exclusivamente para el sector identificado como de extrema pobreza dentro del rol subsidiario que ha asumido el Estado, en el marco del actual sistema económico. El resultado de esto, son las condiciones de inestabilidad existencial e inseguridad social en la que se desenvuelve la población y los procesos de empobrecimiento de los sectores más desvalidos y vulnerables, profundizando la desigualdad, pero, por sobre todo, la precariedad en los procesos de integración social, los que se vuelven frágiles y transitorios, impactando la biografía de los sujetos y las relaciones sociales que estos desarrollan.

Por otra parte, la transnacionalización de la información, consecuencia del desarrollo de las tecnologías de las comunicaciones, permite la difusión generalizada de modelos culturales que terminan impactando tanto a los sectores integrados socialmente, como a los excluidos, generándose una integración cultural virtual o simbólica, que contrasta con la capacidad de concreción de ésta en amplios sectores de población, debido a sus condiciones de precariedad socioeconómica en la que desarrollan su existencia (Sunkel, 1999).

Este aumento de la influencia de los medios audiovisuales en la configuración de los sujetos, va aparejado con el debilitamiento de los mecanismos socializadores normativos clásicos de la sociedad industrial, como la familia y el Estado, que permitían mantener ciertos grados de cohesión social.

La realidad actual globalizada, se nos presenta hoy día con un orden económico estructurado a nivel planetario y una estructura social diseminada en los espacios socio territoriales locales. En esta dispersión, ambas se organizan y reproducen en distintas dimensiones, modificando el sentido del tiempo y los

espacios reales y simbólicos. La autoconciencia y la conciencia del otro se ven alteradas por la alteración, que, a su vez, sufren los espacios de construcción de las relaciones sociales y del sujeto social. Todo esto hace presente una realidad con mayores niveles de complejidad, al reconfigurarse la relación entre lo económico y lo social con la mundialización de la economía y la micro localización de lo social.

“La separación entre el campo social y económico se manifiesta de diferentes maneras, mientras lo social se convierte en un fenómeno local y se territorializa, la economía se desterritorializa y se globaliza”(Hamzaoui, 2005).

Así, disociado de lo económico, lo social pasa a formar parte de una lógica de regulación microlocal bajo la autoridad y control de las administraciones municipales para tratar sólo residualmente las problemáticas sociales generadas por el desempleo, la precarización laboral y la exclusión, en el marco de políticas extremadamente focalizadas y asistenciales. En el otro carril, en tanto, y en una dimensión globalizada, la economía de mercado se reproduce empleando mano de obra altamente calificada y especializada con uso intensivo de tecnología, ajustada a la lógica de la flexibilización y movilidad del capital y el trabajo (Ibíd., 2005).

Por otra parte, esta alteración en la relación entre la economía y lo social, transforma a su vez la relación con lo político y entre lo público y lo privado. Mientras el ámbito de lo privado se redimensiona, alcanzando extensión global, lo público se reduce y subordina al interés privado. El traspaso creciente de la función social de carácter público que desarrollaba el Estado, como la satisfacción de las necesidades fundamentales de la población, a instituciones privadas, mediante reglamentaciones, es un fenómeno que está ocurriendo con distintos ritmos en todos los países de la región, lo que instala de modo creciente, un cambio en el enfoque de lo social, que retoma con esta privatización, una orientación filantrópica, asistencialista, con el consecuente desdibujamiento y distanciamiento del valor de lo social asociado a derechos humanos.

En otras palabras, lo social no solamente pierde su dimensionamiento nacional al territorializarse, diversificarse y focalizarse en lo micro local, sino al privatizarse vía reglamentación como acción pública privada, se legitima a su vez, la pérdida de su valor de derecho social.

En este nuevo escenario, la vulnerabilidad no alcanza solamente a los "olvidados históricos" del sistema económico, sino a una parte importante de la población activa, inserta laboralmente, la que sujeta a la flexibilización modernizadora, ve deteriorada sus condiciones de reproducción social. En el marco de la flexibilización laboral, se crea un abanico cada vez más amplio de categorías laborales, por tipo de contratos y tipos de jornadas, que desestabilizan las condiciones de vida de poblaciones mayoritarias. De esta forma, esta amplia gama de realidades sociales generadas a partir de los distintos grados y calidad de la inserción laboral, hace desplazarse la cuestión social a otras esferas y ámbitos de conflictividad, expresándose en una multiplicidad y diversidad de forma de problemas sociales en los espacios territoriales.

La acción pública actual, orientada a los gobiernos desde los organismos internacionales, soslayando con esto las determinaciones económicas y sociales que están a la base de los procesos socio-históricos de cada país, redefine el tratamiento de las desigualdades a partir de diferencias imputables a las características particulares de los individuos y grupos. Estos se categorizan a partir de sus incapacidades individuales para alcanzar condiciones de sobrevivencia por sí mismos y son segmentados por condición natural, como, edad, sexo, origen étnico, discapacidad física o psíquica, para hacerse acreedor de la condición de beneficiarios de las políticas, programas sociales, subvenciones o pensiones asistenciales.

En este sentido, y tras la premisa neoliberal, la política pública en materia social, se traslada de la corrección o reparación de desigualdades sufrida por grupos sociales, a un tratamiento social paliativo individualizado de la pobreza y de la exclusión social en el marco de un modelo territorial de gestión.

Estamos ante medidas que ya no quieren "corregir" las desigualdades y las "inadaptaciones", sino que están orientadas a gestionar las diferencias y las especificidades (Autes 1999, citado por Hamzaoui 2005:181).

Esta acción pública territorializada en torno a un social local diferenciado, instala nuevos cánones de intervención social basados en el instrumental técnico de la gerencia social, centrándose en la población más vulnerable, previamente categorizada y seleccionada en esta condición, con instrumentos de diagnóstico individual, conteniendo biografías, condiciones de habitabilidad, trayectoria de institucionalización y por sobre todo, su territorialización.

Este modelo de gestión social, activa la ayuda disponible a partir de tres condicionantes: la acreditación de pobreza, que reflejan los antecedentes de los individuos catastrados; la responsabilización individual, atribuida al individuo en el logro de su inserción, que se plasma en una suerte de contrato donde queda institucionalizado el carácter de beneficiario de la ayuda social y un tercer elemento, es que se hace esto, a través de la llamada externalización, que es la delegación creciente que el Estado hace en instituciones privadas para que administren estos beneficios.

En estas actuales orientaciones de tratamiento de lo social, se combinan esfuerzos por promover la asociatividad micro empresarial o la asociatividad solamente como condición para acceder a fondos estatales vía proyectos de variado tipo, orientados a abordar problemas de vivienda, adicciones, violencia o seguridad ciudadana, en un intento de articular los recursos públicos, privados y comunitarios a nivel territorial. La idea que subyace a esta lógica, es que la precarización y la exclusión, pueden reabsorberse en el nivel local, mediante estas acciones transversales e intersectoriales a través de múltiples proyectos de bajo costo y de carácter transitorio. Las herramientas técnicas utilizadas, son las propias de la gestión territorial, la planificación estratégica, la mediación y la animación sociocultural.

La característica asistencialista, paliativa, transitoria, externalizada y extremadamente focalizada con que se enfrenta la vulnerabilidad social, no sólo no impacta en la redistribución del ingreso, como lo demuestran las cifras de distribución del ingreso en nuestro país, sino que en países de desigualdad estructural como el nuestro, ha venido más bien, a legitimar las desigualdades y a profundizar las diferencias entre las personas solventes o insolventes, válidas o no válidas, como se solía denominar en las sociedades pre capitalistas.

Por otra parte, este modelo de gestión territorial que combina los componentes de territorialización, externalización, implicación de los beneficiarios y el uso de herramientas técnicas eficientes, en el tratamiento de los problemas sociales, ha llegado a ser altamente coherente y funcional con la política nacional de seguridad ciudadana, que opera en los territorios con la misma lógica de gestión que las otras áreas, esto es, implicando a los beneficiarios,

pero alcanzando supremacía en la influencia sobre los otros programas sociales locales. Esta lógica del control y “seguridad ciudadana”, pasa a ser en los territorios denominados “peligrosos”, (debido a la presencia de narcotráfico y delincuencia), el eje sobre el cual actúan sinérgicamente las otras áreas de problemas sociales, con la consecuente estigmatización social de los territorios y los sujetos que lo habitan.

Toda la llamada gestión territorializada desde esta lógica, lejos de contribuir a recomponer o generar vínculos sociales a partir de la heterogeneidad y diversidad de personas, grupos y situaciones, redes de solidaridades locales o a ampliar los espacios de ejercicio ciudadano para una mayor inclusión social, ha tendido más bien a reproducir y en algunos casos a profundizar, la desigualdad y la estigmatización social de los sectores de población más desventajados socialmente y con esto, a acentuar las diferencias intraterritorio, debido a la extrema focalización y competitividad que ésta genera.

Finalmente, este tipo de respuesta pública mediante la acción territorializada y fragmentada, ha acertado, reducido y fragmentado a su vez, la construcción de relatos de lo social, con la consiguiente dificultad para la comprensión profunda de los fenómenos sociales.

Todo lo anterior plantea entonces nuevos desafíos teóricos-metodológicos y éticos, a la intervención social, orientada a la inclusión social. Por lo pronto, en las Ciencias Sociales, el paradigma de conocimiento segmentado por disciplinas y en el marco de lo social-categorial y sectorial, ya no es útil para entender las dinámicas de la dimensión local-global, y el “social local” que aparece hoy en el marco de la territorialización de la cuestión social contemporánea.

Avanzando hacia una Intervención social inclusiva

Admitiendo que toda intervención social se construye en contextos históricos diversos y cambiantes, la intervención social hoy amerita una comprensión profunda de la complejidad de los fenómenos sociales actuales, desde los nuevos contextos históricos que los generan. Los debates actuales sobre los desafíos de la intervención social, consensuan en que cualquier propuesta de intervención social debe, al menos, contener tres componentes: a) debe develar las contradicciones de la cuestión social contemporánea en las distintas escalas

en que se manifiesta, identificando en éstas, los problemas sociales que padecen las personas y los niveles de complejidad que tienen las situaciones sociales actuales; b) debe hacer una lectura adecuada de los contextos particulares contingentes y la relación de éstos con los contextos estructurales históricos, económicos, sociales, políticos y culturales que los determina, los media o los condiciona; c) unido a lo anterior, debe comprender la subjetividad de los sujetos sociales situados en el contexto actual; sus representaciones, significaciones, imaginarios simbólicos, comportamientos y dar una adecuada lectura a sus homogeneidades y heterogeneidades (Carballeda, 2012; Renes, Fuentes, Ruiz, Jaraiz, 2007; Rozas, 2001; Ghiso, 2000).

Desarrollar el pensamiento complejo para una intervención social en una realidad compleja, requiere necesariamente de una deconstrucción del propio sentido de la intervención, esto es, romper con el pensamiento predeterminado, abriéndose a una comprensión ajena a la visión de protocolo tecnológico, lo que debe hacerse con la creatividad del artesano, que en su saber-hacer, lleva implícita ideas para usar en su indagación de la realidad, es decir, de formas de pensamiento que abran interrogantes, más que responder desde los conceptos. Más que conceptualizaciones que encasillan la información de la realidad, se requiere de las herramientas que permitan más bien, construir las conceptualizaciones (Renes, et. al, 2007).

Estos últimos autores, proponen abrirse a una nueva construcción de pensamiento, que parece interesante analizar, en la medida que se plantea la deconstrucción de las bases del pensamiento positivista. Ellos proponen en estas nuevas formas de pensamiento, que se considere entre otros aspectos, lo siguiente:

- Pensar los procesos de intervención de manera no lineal, sino más bien como discontinuos, articulando puntos de inflexión que favorezcan el cambio del sentido del proceso y sus componentes. Se debe avanzar a una conceptualización de los hechos que se base en la no previsibilidad, que no se proponga necesariamente la explicación de porqué y cómo se suceden los fenómenos, sino más bien entender la circularidad y dinámicos de los mismos. Todo lo anterior nos señala una dirección de la intervención que se centra mucho más en el acompañamiento, que en la aplicación. Si cambia la manera de entender lo social, cambian también las formas de cambiarlo.

- Reconceptualizar operativamente las relaciones causa-efecto. Aquí se propone, no solamente el uso de la recursividad, sino también de asumir de manera creativa, la equifinalidad de Bateson (citado en Renes et al, 2007), que se refiere a la comprensión de que causas idénticas, pueden engendrar consecuencias diversas y que consecuencias semejantes, pueden provenir de causas diversas.
- Romper la dicotomía objetividad-subjetividad, la cual está siempre mediada por la construcción de la subjetividad. La realidad que se aspira conocer, es un espacio social habitado y participado, lo que significa que no hay disociación en esa relación.
- Recuperar las formas cotidianas de conocer. La investigación social para la intervención, debe preocuparse más de comprender la cotidianeidad de los sujetos en su espacio vital, que confrontar teorías. El fin, es la comprensión del terreno y las teorías son el medio. Son los intereses y la intencionalidad de la intervención, la que debe guiar el qué conocer, más que la teoría. Se requiere buscar formas de generar conocimiento más sensible a la necesidad de los cambios y la transformación. En síntesis, es no guiarse por las teorizaciones e hipótesis cerradas que contienen las respuestas determinadas, antes de la propia indagación, sino, las hipótesis surgen en la medida que avanza la investigación. Se trata de impulsar un proceso de conocimiento más complejo y creativo, que se nutre fundamentalmente de la información recogida del mundo cotidiano, sólo así se podrá buscar nuevas explicaciones a los fenómenos que hoy son incomprensibles desde las herramientas clásicas. En síntesis, lo que se propone, es una refundación del pensamiento aplicado. Se hace necesario explorar y ensayar en otras formas de pensar para iluminar una acción transformadora. Se trata de aprender a intervenir en lo desconocido, en lo inesperado (Ibíd, 2007).

Otra perspectiva para observar la intervención, surge de la comprensión de la noción de necesidad como un derecho social no cumplido, esto es, el que padece necesidad deja de ser concebido como un beneficiario o desadaptado por no tener la capacidad de integrarse socialmente, sino más bien, debería ser visto como un acreedor de la sociedad, como un tutelar de derechos, partícipe de una sociedad que lo incorpora, de una comunidad activa donde él o su

grupo social, es protagonista. Esta concepción incorpora la dimensión individual, grupal y comunitaria del individuo simultáneamente, en la cual la cultura y territorio- ambiente, son elementos claves.

Desde otra mirada, se propone la noción de intervención social como dispositivo (Carballeda, 2002), en el marco de lo que Foucault concibe como tal; *“como la amalgama de categorías y saberes que conforman la apertura y cierre de conocimientos, vinculados a través de relaciones de vecindad, aparición y permanencia de analogías y diferencias”* (Foucault, 1991: 136).

Lo anterior sitúa en directa relación a la intervención social con la práctica cotidiana de los sujetos, poniendo el acento en los procesos discursivos y las construcciones que éstas generan, en las cuales, surgen, se omiten, desaparecen, se ocultan, o están latentes, las diversas categorías, corrientes de pensamientos, marcos teóricos, valores, creencias etc.

Lo anterior, nos señala que son los diversos escenarios donde se desarrolla la práctica concreta y cotidiana de los sujetos, lo que se presenta como el primer espacio de lo social a observar y develar en la intervención social, allí donde lo macro social se cruza con lo micro, construyendo realidades contextuales y subjetivas propias, que deben ser interpretadas con la intervención. Esta misma mirada comprensiva del espacio de intervención, cruza también la institucionalidad.

El espacio institucional también implica un conjunto de mundos y lógicas distintas, de marcos comprensivos e interpretativos diversos que se ponen en juego en la intervención y que también deben ser develados. El carácter que asume el accionar de la institucionalidad social actual, es de alguna manera, como se señalaba anteriormente, causa y efecto de la fragmentación en que hoy se nos presenta el escenario de lo social. El Estado y su institucionalidad, contrapone un tratamiento de lo social, focalizado, individualizado y segmentado por características naturales de los sujetos, a través de acciones descontextualizadas, transitorias, discontinuas, de corto plazo y con escaso financiamiento, que se realizan desde una lógica pragmática, tecnocrática, con alto énfasis en el uso de dispositivos informativos cuantitativos, teniendo como consecuencia, resultados paliativos de bajo o nulo impacto en las problemáticas sociales.

El develamiento de las prácticas sociales realizadas desde la institucionalidad social pública, nos enfrenta con este tipo de lógicas que son además, transferidas como normas técnicas a los programas y proyectos sociales licitados y ejecutados por organismos de la sociedad civil en el marco de la externalización de la acción social pública en el espacio socio territorial.

Por lo anterior, los profesionales de lo social muchas veces están mediados o condicionados por las lógicas institucionales, las cuales pueden incidir en sus marcos comprensivos y, por lo tanto, en su accionar, o pueden transformarse en un obstáculo a la intencionalidad de transformación y experimentar un dilema ético constante, que genera conflictos internos a los profesionales, lo que muchas veces se expresan en malestar y desencanto con sus prácticas sociales.

La intervención social en escenarios complejos requiere de la inter y transdisciplinariedad.

La intervención social contemporánea se desarrolla en contextos marcados por una creciente diferenciación social y funcional, que configura un escenario cambiante y complejo en la que emerge una trama social completamente diferente a las existentes en el pasado, a partir de una nueva relación capital-trabajo.

El carácter extremadamente dinámico de esta nueva cuestión social, interpela a la intervención social a abordar esta complejidad y demanda en los profesionales una mirada holística para integrar las diversas perspectivas en juego a través de un intercambio disciplinar. Al pensar de Morín (2001), la transdisciplinariedad es la clave para comprender hoy la complejidad del mundo actual. Nos aporta, sin duda, la visión integral necesaria para entender la interdependencia de los fenómenos, permitiéndonos conceptualizarlos sin las fronteras parciales de saberes que recortan la información de la realidad. Lo anterior implica, necesariamente, reconocer la incompletitud de cada disciplina por sí misma para afrontar las problemáticas sociales.

Sin duda, la comprensión de los fenómenos se enriquece si este es observado desde distintos observadores, es preciso entonces favorecer el diálogo entre distintas disciplinas que permita desplegar articulaciones discursivas tan complejas como los fenómenos bajo estudio. Desde la perspectiva de la ética discursiva, ello exige acordar las reglas específicas para construir espacios

comunes de intercomprensión interdisciplinar. Sin embargo, la acción comunicativa requiere establecer primeramente, la condición de los hablantes. Siguiendo el pensamiento habermasiano, la situación de los hablantes, es central, *“el lenguaje emerge y se constituye directamente a partir del mundo de vida de los hablantes”* (Habermas, 1989).

Asumiendo esto, en la práctica de la intervención social a través del diálogo de saberes, es preciso intentar la comprensión de los mundos de vida de los profesionales involucrados, pues generalmente y particularmente, en el periodo actual en nuestro país, los profesionales de lo social se encuentran tensionados debido a los escenarios de extrema precarización en que se desarrolla la intervención bajo la lógica minimalista y asistencialista que la caracteriza, frente a problemáticas sociales de carácter estructural. Se suma a lo anterior, las condiciones de precarización de las propias instituciones que actúan en lo social que tienen implicancias negativas en las condiciones laborales de sus profesionales.

De esta forma, parte importante de los hablantes padecen el malestar y la incomodidad frente a la contradicción que están enfrentados. Se percibe un esfuerzo en aportar al bienestar de los otros, pero las condicionantes de la intervención no aportan al bienestar de los profesionales que la desarrollan, por la carencia de recursos, la falta de sentido en los propósitos institucionales y de efectividad en sus resultados, sumados a la precarización de las condiciones laborales. Todos estos, son factores que deben considerarse para la acción comunicativa tendiente al diálogo de saberes y concepciones que deberían ponerse en juego en la intervención social (Duque, 2009).

Adicionalmente, se suma al malestar, el reconocimiento de los profesionales de sus falencias teóricas metodológicas, producto de la disociación teórica-práctica que se adquiere en la formación profesional en la cual prevalece la parcelación disciplinar.

Cada disciplina tiene sus propios códigos y claves de lenguaje que clausuran la entrada de otras, aunque muchas veces conceptualizan distinto, pero comprenden de manera similar los hechos de la realidad. Al respecto, Gadamer propone la búsqueda de un suelo común que permita que la palabra alcance al otro y que posibilite el aprendizaje de la lengua ajena, la del otro, pues “es

posible emigrar al lenguaje del otro hasta alcanzarlo (Gadamer, 2002, citado por Muñoz, 2011).

Cada disciplina tiene también sus propios campos de acción o campos problemáticos, y es positivo que eso ocurra, pero es necesario identificar la existencia o no, de lecturas comunes de la realidad. Valdría la pena preguntarse qué comparte la geografía crítica con la psicología comunitaria, con la antropología latinoamericana y el trabajo social, por ejemplo. Si éstas comparten la búsqueda de emancipación y autonomía de un sujeto excluido, oprimido, estarían de acuerdo en el fin, lo común está dado por una visión de mundo y ante esto, cada disciplina actúa con su propio instrumental teórico metodológico, cada una aporta en la diferencia para buscar un propósito común. Por lo anterior, el diálogo debería apuntar a develar las aproximaciones cognitivas de cada una sobre cómo conocemos lo que conocemos.

Las múltiples contradicciones que cruzan la vida de los sujetos en la realidad contemporánea, marcado por una parte, por el estímulo compulsivo al consumo que le incita el mercado, confrontado con la precarización de su inserción social, sumado al debilitamiento del lazo social y los soportes identitarios, vuelven insuficientes los paradigmas unívocos, planteando desafíos que obligan a complejizar la intervención social.

El diálogo será por tanto, entendido como un proceso de intercambio comunicativo, que apunta a concebirlo como la posibilidad de entender a los otros desde las propias articulaciones discursivas, asumiendo que para alcanzar las razones de los otros, existe siempre una mediación entre los registros de los sujetos en cuestión (Salas, 2003, citado en Muñoz, 2011).

Para Ghiso (op.cit.), en el proceso dialógico, llamado por él una "semántica de los hechos", se amplía y cualifica para los sujetos, la comprensión de cómo los sentidos y los significados se construyen producto de las interacciones ocurridas en tiempos, espacios y escenarios que las condicionan. Es en esta construcción donde se intercambian experiencias, saberes, sentimientos, valores, creencias, que no son ajenos a la condición social de los sujetos, a sus identidades individuales y colectivas, y a los efectos sobre ellos de las macro tendencias económicas, políticas y culturales.

En una intervención social orientada en el diálogo de saberes tras la búsqueda de la semántica de los hechos, característico de un proceso dialógico en el que se construye el conocimiento social, se deberían considerar, según el autor, los siguientes procesos (Ghiso, 2000).

- Reconocer la diferencia y la similitud en experiencias semejantes o análogas de los sujetos.
- Identificar los códigos, símbolos o imaginarios que permiten expresar, comprender, interpretar y recontextualizar saberes y experiencias sociales comunes, cotidianas, significativas para los sujetos.
- Reconocer los sentidos y supuestos ocultos que median en la comprensión e interpretación de la experiencia y que están condicionando la apropiación de saberes exógenos a las personas y a los grupos.

En dichos de Duque (2009), el asunto del método es un juego de distintas lógicas; las *analíticas*, que permiten captar las relaciones, las *dialécticas*; dirigidas a captar las contradicciones, y las *interpretativas*, orientadas a captar los sentidos y significados en el entramado del texto.

El desarrollo de una semántica de los hechos, significa ayudar a develar memorias, imágenes, nociones e ideas fundantes, aquellas que hacen semejantes y diferentes a las personas, ponerse al descubierto en sus contradicciones y coherencias, del propio ajeno, a través del propio y del lenguaje del otro, en el ámbito ecológico y social. En otras palabras, para que haya un real proceso interpretativo, se requiere tanto del autoconocimiento, como de la comprensión de la vida ajena, es decir, a través de la interpretación comprensiva de otras vidas y, en definitiva, de otras historias. Justamente la hermenéutica consiste en la comprensión de la vida ajena y extraña que convive con la experiencia propia.

Plantear la intervención desde el diálogo de saberes que nos propone la hermenéutica, impone desplazar la mirada a aspectos que décadas atrás no estaban tan claros, como por ejemplo, el pluralismo de valores, significados y formas de vida resultante de la diversidad de escenarios y conformaciones económicas, sociales y culturales diferenciadas, producto de las nuevas configuraciones de la relación local-global, que hacen inviables propuestas totalizadoras y autoritarias de cooptación, homogenización y asimilación de las diferencias (Ibíd., 2009)

Los nuevos enfoques de intervención apuntan a crear patrones comunicativos que permitan mostrar la singularidad, la diversidad, la diferencia y la desigualdad, facilitando acontecimientos y proyectos orientados a recrear las formas de resignificar la participación y la solidaridad, en vista de reconstruir los lazos vinculares y sociales destinados a dignificar la vida social de los sujetos.

Al entender este tipo de procesos interactivos como dialógicos y hermenéuticos, se avanza en reconstruir las raíces de sentidos que sustentan y dan fundamento a las prácticas sociales. La interacción de saberes, frena la entropía y la degradación social y por el contrario, refuerza las sinergias desde las capacidades que brindan los intercambios reales y simbólicos de los sujetos involucrados en los procesos.

El reto de los procesos educativos e investigativos a través del diálogo de saberes, es el de problematizar las imágenes, creencias, ideas y significados, las que al relacionarse con prácticas, historias, deseos, sentimientos, vivencias y emociones, se constituyen en referentes configurativos de proyectos o escenarios posibles.

Se trata de una mirada del desarrollo humano, vista desde el constructivismo y del reconocimiento de la condición autopoiesica de los sujetos, entendiéndose esta última, como aquella condición en que a través de la reflexividad, el sujeto se reproduce a sí mismo, mediante procesos de auto-eco-organización, auto-referencialidad, exo-referencialidad e identidad, en interacción y codependencia con el entorno con el que se modifica mutuamente, precisamente como paradoja autopoiesica (Ibíd., 2009).

Este reto demanda desde el paradigma de la complejidad, el abordaje del sistema de afrontamiento y el aprendizaje regenerativo como estrategia de cambio, que tiene como base la libertad, entendida como la apertura de horizontes de sentido de vida en la posibilidad del sujeto de generar actorazgo social, mediante su capacidad para re-interpretar o hacer lecturas críticas de sus realidades (Ibíd.).

Trascender el sincretismo operativo que hasta ahora ha tenido la intervención social, exige pensar en salidas tanto epistemológicas, como éticas e ideológicas, dado que en la medida que los sujetos sociales, a partir de su pre-concepción, reinterpreten reflexiva y críticamente sus realidades, develarán sus posibilidades humanas para la construcción de un hábitat acorde a sus dotaciones y recursos.

Siguiendo a Ricœur (1985), un método desde esta concepción autopoiesica, implicaría:

a) Configurar el pensamiento de los actores, mediante un ejercicio narrativo; b) Des-configurar la narración del mapa mental de los actores, mediante un ejercicio de reinterpretación que revele las historias ocultas; c) Reconfiguración de una nueva narrativa o visión del relato desde otras perspectivas, mediante un diálogo de saberes que permita un intercambio de universos simbólicos.

En síntesis, abrirse con la máxima amplitud posible a las corrientes epistemológicas, tanto a las clásicas como a las contemporáneas, contribuiría al necesario diálogo entre profesionales, pero esto no es suficiente si los profesionales no hacen el ejercicio de auto reflexividad crítica de sus marcos referenciales, es decir, la práctica de repensarse y examinarse de manera de poner constantemente en cuestión su saber acumulado a la luz de los nuevos fenómenos observados.

Para lo último, la interrogación del quehacer resulta fundamental, esto es, plantearse las interrogantes; porqué y para qué la intervención, desde dónde se interviene, ante qué problema, para quién es problema, cómo lo comprende el sujeto que lo padece y cómo lo comprende el profesional. ¿Cuál es el propósito último que persigue la intervención y cuáles son los intermedios?, ¿cómo se relaciona el sujeto con el objeto de intervención?

Tras este ejercicio, la epistemología se hace parte constitutiva de la intervención y no una mera abstracción. Lo anterior nos revela que no da lo mismo desde donde se conoce, para definir desde donde se actúa, por las implicancias político éticas que tiene la intervención en lo social para los profesionales que la desarrollan.

Develar las adscripciones epistemológicas de los profesionales que intervienen, traducirlas adecuadamente, es el primer paso para la búsqueda de un piso común, que permita identificar los puntos de encuentro y los puntos de diferenciación entre éstos, lo que lleva de manera inherente a la expresión de conflictos inter saberes e intra saberes, esto último como los conflictos internos que genera la búsqueda de consistencia ética entre el pensar, decir y hacer.

La síntesis de acuerdos es lo que permitirá el diseño metodológico operativo que conducirá a la acción, en el que se debe resguardar la consistencia de cada momento metodológico con la síntesis epistemológica, acordada y compartida entre los profesionales en conjunción con los saberes de los sujetos de la intervención.

Cada profesional que interviene en lo social, es poseedor de su propio bagaje epistémico, se ha construido con éste, por lo que le es difícil despojarse fácilmente para abrirse a otros, por lo que el diálogo de saberes debe enfrentarse a cambios culturales en los espacios micro sociales profesionales, pero también con las normativas institucionales, que en la mayoría de las ocasiones, se rigen por lógicas pragmáticas, en las cuales la búsqueda de la consistencia entre la epistemología y metodología, es la gran ausente.

La principal convicción que guía esta lógica, es abandonar la creencia del “conocimiento experto”, entendiendo que el conocimiento que cada uno posee es incompleto y que requiere del otro, o de la otra disciplina, para comprender la complejidad de los fenómenos del mundo actual. La intervención social por tanto, sólo podría ser efectiva en tanto pueda integrar los distintos saberes profesionales y de los propios sujetos a un diálogo dinámico, problematizador y creativo para la comprensión y búsqueda de respuestas a los problemas y demandas sociales.

La interdisciplina nos aporta una visión integral ante la actual fragmentación social que caracteriza hoy la mirada de lo social. El aporte de distintos campos disciplinares en torno a la comprensión y acción en fenómenos comunes, permite no sólo la conjunción epistemológica, sino también el intercambio y construcción de nuevos métodos y metodologías para la intervención social.

Por último, la complejidad de los fenómenos actuales, no sólo nos plantean el desafío de encuentro de los campos disciplinares de intervención, sino también la reconfiguración y territorialización de lo social, plantea a la intervención social el desafío de comprender para intervenir en la complejidad del **territorio**, escenario hoy, de profundos cambios. Ocampo Marín (2007) reconoce al territorio como un constructo social, una valoración, un producto, un espacio tatuado por la historia y la cultura, que se construye a través de prácticas, estrategias, percepciones y lecturas que le dan los propios miembros que

lo constituyen (Ocampo Marín, citado en Calienni, Martin y Moleda, 2009).

Cada territorio es un texto que hay que saber leer a partir de las lecturas que hacen de éste y de sí mismos, sus habitantes. Para efectos de la intervención social, es el espacio barrial donde se desarrollan las relaciones sociales, se construyen las identidades y se expresan los conflictos, Es el lugar donde se conjugan las lógicas de convivencia, las culturas barriales, espacio de continuidades y rupturas, de diversidad y convergencia, es el espacio de construcción de la cotidianeidad, que ya no sólo comprende lo micro social, sino está cruzado con las realidades macro sociales, lo que le otorgan la ya mencionada complejidad.

La intervención en lo social territorial, nos plantea entonces el desafío de la transdisciplinariedad, dado que para comprender el territorio, se requiere de abordajes teóricos multireferenciales que faciliten conocer las dinámicas de construcción socio espacial, económico-políticas e identitarias, que son construidas localmente por los sujetos.

En síntesis, el momento actual nos exige repensar la intervención social, lo que implica revisar críticamente cómo la pensamos. Ante cambios profundos en la realidad sociocultural, necesitamos no sólo aprender el objeto de intervención, sino necesitamos aprender también la forma correcta en que habremos de mirarlo e interpretarlo, para comprenderlo, en ese cómo miramos la intervención social, debemos miramos también los interventores sociales como parte inherente del proceso de la intervención. Es indudable que este proceso requiere de una apertura flexible a paradigmas que permitan que este proceso se produzca.

Lo anterior significa apoyarse en la teoría crítica, el paradigma del conflicto social, en el constructivismo y/o el construccionismo social y en el enfoque histórico hermenéutico, paradigmas todos que, de alguna manera, se recogen en el presente texto.

De la misma manera en que se plantea un pluralismo de enfoques teóricos en la construcción del conocimiento, se debe reivindicar un pluralismo metodológico en términos de la intervención social, que implica la construcción de estrategias de intervención que respondan a los paradigmas orientadores y a las situaciones contingentes únicas e irrepetibles.

El gran desafío para alcanzar una inclusión social integradora, necesariamente requiere hoy de una real transformación en las concepciones, enfoques, lógicas metodológicas y prácticas de la intervención social pública, lo que sin duda pasa por cambiar el carácter del Estado subsidiario, pero también requiere interpelar desde una mirada crítica, la manera de comprender y actuar de las Ciencias Sociales y sus disciplinas y particularmente, de las profesiones que intervienen en lo social, que implica actuar desde el inicio de la formación universitaria. Las universidades, por el rol que cumplen en la sociedad, deben ser instancias en constante retroalimentación con el entorno social, cuyas realidades y fenómenos que ahí se presentan, deben ser fuente e insumo para la generación del conocimiento y con este conocimiento aportar a la construcción de una sociedad, cohesionada, integrada y equitativa.-

BIBLIOGRAFÍA

- Aquín, N.** Comp. (2006). *Reconstruyendo lo Social: Prácticas y Experiencias de Investigación desde el Trabajo Social*. Edit. Espacio. Buenos Aires.
- Bermúdez, C.** (2011). *Art. 2 de Reflexión. Intervención Social desde el Trabajo Social*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Calienni, M., Martín, A.M. y Moleda, M.** (2009). *Sobre el Trabajo Social, la Complejidad de los Territorios de Intervención y la Interdisciplina*. Revista de Trabajo Social. Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina.
- Carballeda, A.** (2002). *La Intervención en lo Social*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (2010). *Los Cuerpos Fragmentados*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Barcelona y México.
- Castel, R.** (1997). *La Metamorfosis de la Cuestión Social*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Cazzaniga, S.** (1997). *Metodología: El Abordaje desde la Singularidad*. Apuntes de cátedra, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social. Argentina.
- Corvalán, J.** (1996). *Los Paradigmas de lo Social y las Concepciones de Intervención en la Sociedad*. N° 4 <http://rau.edi.uy/fcs/dts/Mip1corvalan.pdf> Acceso: Julio 2014.
- Duque A. V.** (2009). *Pensando la Hermenéutica como la base del método educativo en Trabajo Social. Reflexiones para una praxis autopoiesica*. Revista Eleuthera. Vol. 3. Enero-Diciembre 2009 (Pág. 11-39). Universidad de Caldas, Colombia.
- Foucault, M.** (1991). *La Voluntad del Saber*. Editorial La Piqueta. Madrid, España.
- Ghiso, A.** (2000). *Potenciando la Diversidad: Diálogo de Saberes. Una Práctica Hermenéutica Colectiva*. Docencia. Universidad de Antioquía, Medellín. Centro de Investigaciones, Fundación Universitaria, Medellín, Colombia.
- Habermas, J.** (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Editorial Taurus. Madrid, España.
- Hamzaoui, M.** (2005). *El trabajo Social Territorializado*. Editorial Nau Llibres Universitat de València, España.
- Iamamoto, M.** (2003). *El servicio Social en la Contemporaneidad*. Cortez Editora, Sao Paulo.
- Morín, E.** (2001). *Los Siete Saberes para la Educación del Futuro*. Cap. Sobre la Interdisciplinariedad. Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Muñoz, G.** (2011). *Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social*. www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/40munoz.html
- Reyes, V.; Fuentes, P.; Ruiz, E.; Jaraiz, G.** (2007). *Realidad, Pensamiento e Intervención Social*. Documentación Social. ISSN 0417-8106, N° 145.
- Ricœur, P.** (1985). *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la Acción*. Docencia. Buenos Aires, Argentina.
- Rozas, M.** (2004). *La Intervención Profesional en la relación con la Cuestión Social*. Editorial Espacio, Argentina.
- Sunkel, O.** (1995). *La sostenibilidad del Desarrollo Vigente en América Latina en el Siglo XX*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Tassara** (2003). *Apuntes Docencia. Curso intervención Social y Conocimiento Científico*. Instituto de Psicología. Universidad de Sao Paulo, Brasil.

DESAFÍOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN CHILE EN TORNO A LA INCLUSIÓN SOCIAL: SEMINARIO DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACION SOCIAL INCLUSIVA

ALFREDO CARBALLEDA*

*“La educación verdadera es praxis,
reflexión y acción del hombre sobre
el mundo para transformarlo”*

Paulo Freire

* Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Universidad, Inclusión e Intervención Social

1. Algunos aspectos generales

Los temas; universidad, inclusión e intervención social, se presentan como una posibilidad interesante de trabajo y debate, dado que son cuestiones que van de la mano y se entrelazan de diferentes maneras.

La universidad tiene la posibilidad de dialogar y trabajar con la tensión entre la inclusión y la exclusión social, a través de la investigación, la docencia y la extensión, en los espacios donde se producen diferentes formas de construcción, articulación y transferencia de conocimiento. En este aspecto, se hace necesaria una intensa mirada al contexto de América Latina, especialmente desde la perspectiva del impacto del neoliberalismo en términos de fragmentación social.

De este modo, tal vez es posible deliberar sobre estos temas desde esa perspectiva y desde allí repensar la intervención social desde la universidad, es decir, interrogarnos acerca de cómo sostener, construir y resignificar las relaciones entre la universidad y la sociedad desde una perspectiva que tenga en cuenta la tensión inclusión-exclusión social, proponiendo, a su vez, estrategias donde, como producto de esta relación, se produzca un enriquecimiento en ambas partes.

Se hace necesario indagar, repensar, cómo, por ejemplo, la universidad facilita, promueve o lleva adelante respuestas a la fragmentación social, los problemas que ésta trae, y la posibilidad de trabajar en consecuencia, así como también analizar las formas en que, desde la universidad se construyen modos de conocimiento que generen espacios de encuentro, lugares de socialización que favorezcan la integración social, y básicamente formas de construcción de conocimiento que como horizonte tengan la visión del mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad.

Una posibilidad para orientar los debates vinculados con estas cuestiones es analizar desde donde nos posicionamos en función de la conceptualización de la intervención social. En este aspecto, la “perspectiva de derechos” se propone como una forma interesante de análisis e incluso de sistematización de la acción.

2. Perspectiva de Derechos, Universidad, Inclusión e Intervención Social

La “perspectiva de derechos” puede ser abordada desde diferentes puntos de vista. A partir una mirada centrada en la intervención social, otorga posibilidades, tal vez más amplias para comprender y explicar los problemas sociales, la fragmentación social y la tensión exclusión- inclusión en nuestras sociedades, aportando, a su vez, líneas de análisis que van desde las nuevas posibilidades que plantean las relaciones entre las prácticas universitarias y la inclusión social. La intervención social, desde este posicionamiento implica una necesaria interacción entre ésta y los derechos humanos y sociales, tanto desde su horizonte, como en sus ejes estratégicos y metodológicos.

De este modo, es posible pensar que una “perspectiva de derechos” apoyada claramente en los derechos humanos, tiene capacidad de dar contención y amplitud a los derechos sociales, e incluso enriquecerlos desde la eventualidad de conferirle movilidad a éstos y desde allí más y mejores perspectivas y formas de aplicación.

Así, por ejemplo, el diseño de políticas públicas concebidas como parte de obligaciones estatales para el cumplimiento efectivo de los DDHH, le puede facilitar una dirección diferente y posiblemente más amplia a la intervención social. En ese aspecto la relación entre la universidad, el Estado y la sociedad puede hacerse intensa y completa.

Como consecuencia de lo anterior, la intervención tiene posibilidades de hacerse más abarcadora de las disímiles expresiones de los problemas sociales que atraviesan diferentes sectores, grupos o territorios, generando de esta manera, una posibilidad de visión transversal de éstos, posibilitando, a su vez, más alternativas para su comprensión en términos de construcción de líneas, formas o dispositivos de intervención social y el diseño de las alternativas necesarias de transformación para su resolución.

De este modo, la “perspectiva de derechos” se convierte en un insumo clave para el esbozo de acciones, propuestas, articulaciones y desarrollo de líneas de investigación desde la universidad. Por otro lado, la “perspectiva de derechos”, le otorga un nuevo sentido a las políticas públicas y a la relación de la intervención social con éstas. A partir de este enfoque las políticas universitarias, en este caso, se definen desde la igualdad.

A su vez, los principios que dan forma a los derechos humanos han fijado con mayor precisión, tanto las obligaciones negativas del Estado, como así también una serie de obligaciones positivas. Esto significa en otras palabras, que el enfoque de derechos ha definido, no sólo aquello que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones de derechos, sino también a aquello que debe hacer en relación a intentar facilitar y construir una realización plena de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales desde una perspectiva marcada por la noción de interdependencia.

En este aspecto, la universidad tiene la posibilidad de generar otras formas de relacionarse con los problemas sociales, articulando la intervención con la investigación y las acciones de extensión.

El principio de interdependencia muestra algunos puntos interesantes en este nuevo juego de relaciones que se plantea entre los derechos sociales y los derechos humanos. El mismo fue aprobado en la Declaración y Programa de Acción de Viena, ratificada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en junio de 1993, que establece en su artículo quinto, que: *“Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 1993).*

Así, el enfoque de derechos, se ratifica desde una perspectiva abarcativa e integral. Proponiendo un sistema completo y estructurado por principios, reglas y estándares de que intenta operar en términos de otorgar efectividad a las medidas comprometidas por los estados y que además fija estándares específicos que son aplicables a los sistemas internos de cada uno de los países de la región.

En este aspecto son de destacar las posibilidades de abordaje transversal de las problemáticas sociales que otorga esta perspectiva y las configuraciones de enriquecimiento que genera en tanto, sentido, profundidad, metodología y conocimiento que la universidad posee potencialmente como una característica singular.

3. Inclusión Social, Universidad y Extensión

En el sistema universitario argentino, la relación entre la universidad y la sociedad forma parte de diferentes tradiciones de trabajo y acciones de intervención social. Incluso al ser un sistema fundamentalmente estatal, la relación con el Estado es un punto muchas veces clave de posibilidades de fortalecimiento mutuo.

Eso es lo que básicamente intentamos llamar extensión universitaria. En otras palabras, la búsqueda de articulación de diferentes espacios dentro de la relación universidad y sociedad, potenciando ambas instancias e integrándolas de hecho.

Así, las producciones de diferentes proyectos, programas o planes desarrollados desde la universidad en clave de extensión, se retroalimentan en tanto la relación que ésta logró construir desde su propia dinámica. Las aportaciones teóricas se hacen más coherentes en la necesidad de integrar la aplicación del mismo. Una posibilidad de análisis, en especial en las acciones de extensión territorial, muestran perspectivas de accesibilidad a categorías de análisis que dialogan con la intervención social como, la relación espacio-poder, las posibilidades de mediación o encuentro de nuevos temas o áreas de indagación o, la producción social del espacio. Entendiendo, en este caso, lo territorial como escenario de intervención social, donde el territorio es el lugar en que la cotidianeidad que es además atravesada por disímiles formas de inscripción, comprensión y explicación de los problemas sociales.

En este aspecto, se hace evidente la necesidad de pensar la universidad como un espacio público desde donde se garantiza el derecho a la educación desde diferentes instancias y, donde se hace necesario también plantear las relaciones entre la universidad, el territorio, las formas organizativas de éste y el Estado, entendiendo al conocimiento y su generación en este caso dentro de estos procesos, como un bien público.

Desde esta perspectiva es posible repasar y potenciar la relación entre la universidad y las estrategias de inclusión social desde una forma integral que abarque a la docencia, la investigación y a la extensión. Construyendo de esta manera, la posibilidad de recuperar e identificar diferentes tipos de encuentro entre la universidad y la sociedad. La Universidad, también

requiere y necesita de una intensa relación con sociedad como una instancia de intercambio y reciprocidad que aporta a su propia construcción del sentido y de su perfil institucional.

Es decir, por ejemplo, podríamos pensar en la importancia de llevar adelante programas de extensión universitaria, en clave de intervención social que intenten trabajar con los efectos de la fragmentación social a nivel territorial a partir de diferentes expresiones de las desigualdades sociales. Por otro lado, la universidad, si logra desarrollar una estrategia de intervención e inclusión social, se vincula inevitablemente con la idea de la recuperación de capacidades y habilidades, generando acciones de empoderamiento colectivo y territorial que pueden ser pensadas como respuesta a la fragmentación social que generan décadas de neoliberalismo.

Es decir, simplemente preguntarnos; ¿Cuántas capacidades y habilidades se están perdiendo en este momento, en personas que por desigualdad social no tienen la posibilidad de ser químicos, biólogos, trabajadores sociales, psicólogos o médicos, etc.? Entonces, esta interrogante se presenta como un desafío para la universidad en cualquier contexto, porque, de esta forma, la universidad podría plantearse más y nuevas formas de relación con la sociedad como una manera de fortalecerla, integrarla, reparar los efectos de la desigualdad, de este modo, la universidad no solo es un lugar orientado hacia la generación de conocimiento, sino que también, su producción se relaciona con el fortalecimiento de la sociedad. De allí que toma relevancia el desarrollo de estrategias de intervención social, como una cuestión estratégica, instrumental y conceptual.

En este aspecto puede ser importante pensar cómo sería el formato más adecuado de nuestras universidades en función de los múltiples y permanentes cambios contextuales, lo que implica una necesidad de revisión crítica y transformación permanente. A su vez, la discusión acerca del sentido, del para qué, de la universidad, necesita, desde esta visión, en estos tiempos situarse en nuestras realidades regionales y desde una orientación latinoamericana.

4. Algunas experiencias en el campo de la Extensión

En la Universidad Nacional de La Plata y más específicamente desde la Facultad de Trabajo Social, existe un proceso permanente de contacto y conocimiento de la realidad de los sectores más vulnerados que se constituye a partir del propio desarrollo de las cátedras de Trabajo Social y otras materias a través de las prácticas pre profesionales que llevan adelante los estudiantes. En otras palabras, el propio devenir de la formación genera diferentes posibilidades de acceso a la realidad territorial que se transforman en medios concretos de transferencia de conocimiento, especialmente a partir del trabajo que se lleva adelante dentro de espacios micro-sociales como; barrios, instituciones, movimientos sociales, es decir, la propia práctica estudiantil supervisada y orientada, construye una manera de intervención territorial, que va desde su sistematización y organización, construyendo diferentes tramas de relaciones con el territorio que sugiere e implica múltiples formas de intercambio.

También la relación con la investigación tiene proyección y posibilidades concretas de encuentro y diálogo con la extensión universitaria; la investigación, en este aspecto se orienta más hacia sus posibilidades concretas de aplicación en el mediano o corto plazo. Por ejemplo, un proyecto de investigación en el que venimos trabajando desde hace cuatro años, se vincula con la accesibilidad a las políticas sociales en barrios de relegación. Lo que implica encontrarnos investigando temas que, por ejemplo, los Ministerios de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires o de la Nación no tienen analizados o estudiados con gran profundidad. De allí, lo que puede aportar el proyecto es la visibilidad de determinadas barreras vinculadas con la accesibilidad, que pueden ser útiles para modificar políticas, planes y programas sociales en el campo de las propias actividades de éstos organismos del Estado.

De este modo, cuando diseñamos los aspectos que hacen a la pregunta, un problema que genera un proyecto de investigación y sus fundamentos, lo hacemos desde ese punto de vista, desde esa búsqueda, interrogándonos por problemas de la práctica en clave de intervención social.

Por otro lado, también existen otras vías u otras formas de articulación con la sociedad. Por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires, desde la Facultad de Ciencias Sociales, tiene un área de formación orientada a movimientos socia-

les, la cual lleva más de diez años de desarrollo, debido a esto, muchos movimientos sociales se capacitan en la universidad. En este aspecto se abre una puerta de diálogo muy interesante que implica una relación de mutuo beneficio donde sobresalen aspectos teórico-metodológicos que se construyen a través de las demandas de éstos. Es decir, la búsqueda de instrumentos de intervención social que posean un sustento teórico claro y definido.

Las posibilidades de articulación son múltiples. Tal vez el punto más complejo pase por definir el “para qué de la universidad”; y creo que todos compartimos que estamos lejos de querer una Universidad que se mire a sí misma, que no está en relación con la sociedad, o que solo es imperativa con esta.

Entendemos a la universidad como un lugar de formación, pero también de intensa relación con la sociedad. Y esa relación ya es un inicio de intervención social. En otras palabras, la universidad, también, es un muy buen lugar para construir dispositivos de intervención, para pensar dispositivos de intervención, y para dialogar con que ya están presentes.

5. Universidad e Inclusión Social

La construcción de políticas, planes, programas y acciones orientados a la generación de espacios educativos inclusivos, necesita de una serie de transformaciones que se relacionan con una revisión de las instituciones, sus prácticas académicas, los contenidos de estas y el formato de cada universidad.

Es este aspecto se presenta como relevante la necesidad de analizar las características regionales, como así también el capital cultural, las cuestiones de género, etnia, lengua y cultura. La universidad como organismo público tiene como horizonte aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad que la sostiene. En este sentido, la intervención social desde la universidad implica una dirección, horizonte y sentido es nuestro deber consolidar la relación con el territorio.

Por otro lado, también como experiencia novedosa en Argentina, es la creación de las llamadas universidades del conurbano. Todas son estatales y las últimas se crearon hace poco tiempo, cinco o seis años aproximadamente, en lugares donde existen indicadores de vulnerabilidad social. El proceso es nove-

doso e interesante, ya que, se vincula con la accesibilidad a la educación universitaria. Circular por ellas implica muchas veces, encontrarse con estudiantes que posiblemente nunca hubiesen podido ingresar a la universidad y que hoy día están, por ejemplo, estudiando Arquitectura, Trabajo Social, Biotecnología, Comunicación Social, Medicina, Artes, Profesorados, etc. En otras palabras; estas políticas de inclusión social desde la universidad, han logrado incorporar a miles de estudiantes, de los que la mayoría es la primera generación de universitarios en sus familias y en otros casos, son los primeros en finalizar el ciclo secundario.

En este aspecto, la relación entre universidad e inclusión social toma características novedosas. No se trata solo de acciones sino de la presencia, en este caso concreta de la universidad en lugares que son atravesados por la desigualdad, generando nuevos tipos de intercambio y de síntesis que será posible estudiar y conocer en profundidad en los próximos años.

Pero, la sola presencia de universidades en esos espacios, da cuenta de que ésta en sí misma, está diciendo que la inclusión social es posible, si se sale de la lógica costo-beneficio. Por fuera de modelos jerárquicos, según los cuales, sólo en algunos lugares y para algunos sectores sociales, concerniría el desarrollo el mundo universitario.

Desde esta perspectiva, la universidad en América Latina, en nuestro continente, en términos de intervención social implica una forma de construcción que permita acceder a la explicación y construcción de acontecimientos, es decir, una forma de hacer que permita entender por qué pasa lo que pasa y qué posibilidades de hacer, existen en diferentes campos.

De este modo se muestra que es posible pensar y hacer una universidad desde otro enfoque, desde un punto de vista más articulado con la sociedad, desde una posición que tenga que ver con la recuperación de derechos, con la vinculación del todo social y su integración, que trabaje los lazos sociales, que piense la intervención como constructora de acontecimientos; creo que ese tipo de universidad sería más actual, moderna, vinculada con las características del Siglo XXI.

Así, el enlace intervención-inclusión-universidad, tiene que ver con construcción de conocimiento en función de la inclusión, y la intervención con la formación en función de la inclusión y extensión, articulando a la extensión en función de la inclusión y la intervención en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.-

Referencias bibliográficas

ONU (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Viena: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos .

BITÁCORA DE UN VIAJE AL BARRIO BALMACEDA: EL PROGRAMA MITIN EN UNA EXPERIENCIA DE PRAXIS COMUNITARIA

ISABEL ARAOS*

ANDRÉS DURÁN**

HANS FERNÁNDEZ***

CAROLINA TAPIA****

“La reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.”

Boaventura de Sousa Santos

* Isabel Araos, Antropóloga social, Magíster en Recursos Humanos y Comportamiento Organizacional. Directora de Vínculo con el Medio, UAHC.

** Andrés Durán, Psicólogo, Magíster en Psicología Comunitaria. Docente Escuela de Psicología, Coordinador de la Carrera Psicología Vespertina, Jefe del Magíster en Praxis Comunitaria y Pensamiento Sociopolítico, UAHC.

*** Hans Fernández, Geógrafo, docente de la Escuela de Geografía y Coordinador de Prácticas, UAHC.

**** Carolina Tapia. Educadora Diferencial, Magíster en Educación. Docente de la Escuela de Educación Diferencial y Coordinadora del Centro de Mediación Psicopedagógica (CEMPIN), UAHC.

1. Introducción

Dentro de los grandes desafíos de las ciencias sociales y la pedagogía y, por consecuente, de la formación inicial en las diferentes disciplinas que la conforman, se encuentra la construcción de lecturas y miradas holísticas, situadas y comprensivas sobre los fenómenos, los procesos y los sujetos con los cuales se trabaja, lo que implica —entre muchos elementos— el reconocimiento de las alteridades, de la diversidad, los espacios, territorios y comunidades, entendidos como elementos sustanciales que estructuran el quehacer profesional.

La adscripción a esta forma de leer y mirar las realidades, implica el desarrollo de un saber (mirar-se) que parta de la premisa de la complejidad de los procesos socioculturales y de los mundos de diferencias co-construidas en procesos de interacción de subjetividades desde donde se forjan las comunidades. Esta comprensión de la comunidad tiene múltiples implicancias para aquello que denominamos “praxis comunitaria”, pues supone conjuntos de elementos que van más allá de saberes disciplinares eruditos sobre los otros, los sistemas y las realidades, elementos que van más allá de la construcción de objetos de estudios disciplinares, cuyas consecuencias son las formas escindidas de leer y mirar a los otros y las realidades. Suponen por sobre todo, una responsabilidad ética con las alteridades y el tejido social que éstas conforman, desde lecturas comprensivas de los conocimientos, experiencias y emociones que configuran el mundo del “nosotros”, el mundo de lo común.

Una formación disciplinar e interdisciplinar que asuma estas comprensiones, implica no sólo el desarrollo de elementos teóricos y metodológicos de investigación e intervención, desafiando a las instituciones a diseñar espacios formativos que promuevan experiencias relacionales (prácticas), donde se co-elaboran comprensiones y miradas que tensionen lo habitual y sus consecuentes procesos de homogenización, las formas fragmentadas de construir conocimiento y las categorías de análisis descontextualizadas de las realidades, entre otros componentes que reproducen lecturas reducidas, escindidas y cosificantes.

En este marco, las experiencias prácticas de trabajo comunitario desde modelos de intervención interdisciplinaria —como parte de la formación de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y la pedagogía— cobran un valor esencial en la posibilidad de ir haciendo camino desde las comprensiones, lecturas y

actitudes que favorecen un diálogo entre las diferentes disciplinas, la construcción conjunta de categorías de análisis pertinentes, situadas a los contextos, y el diseño de trabajos respetuosos entre los participantes. Esto implica posicionarnos desde la convicción de mirarnos en la relación con los otros, con los espacios y las realidades, es decir, de-construir las fronteras disciplinares, representacionales, y semánticas que, más política que académicamente, han fragmentado la comprensión de la alteridad, de lo social y la comunidad en campos disciplinares que impiden hacerse cargo de la complejidad de los mismos.

2. La educación universitaria y sus desafíos de “vinculación con el medio”

¿Qué es hoy una universidad? Amplia pregunta, y no menos simple respuesta. Pero ciertamente, pertinente en un contexto complejo en que la educación como sistema en Chile aparece confusa, enmarañada, criticada, rechazada y/o defendida por los diferentes actores. Justamente, la sola posibilidad de plantear esta pregunta en nuestros tiempos, parece lo suficientemente meritorio como para atenderla, porque ya no es tan evidente que podamos responder a la interrogante sin necesariamente dar un rodeo previo que vaya desgranando la pluralidad de elementos contemplados a la hora de hablar de la forma “universidad”.

En efecto, cuando la universidad se nombra, cuando entra en el campo de lo discursivo, una cantidad innumerable de significantes comienzan a ser articulados, conexiones de sentido y sin sentidos impregnan las conversaciones de actores disímiles pero reagrupados en ella: la universidad es asociada a movilidad social, a expectativas de desarrollo económico, a crecimiento intelectual, a espacio de encuentro y socialización con el otro, a calidad y enseñanza de primer nivel, a desarrollo de conocimiento especializado, a difusión de las grandes ideas que permitirán mejorar las condiciones de vida de los actores; a la producción de la democracia, la igualdad y la justicia, en fin, a la integración de las personas y a las posibilidades de transformación social.

Evidentemente, la función enunciativa puesta en juego por cada significante asociado a “universidad” no será el mismo dependiendo de quién hable, cómo se hable, dónde se hable, y cuándo se hable. Una familia no hablará del mismo modo acerca de la universidad si hoy la tercera de sus generaciones tiene la posibilidad de cursar estudios superiores, respecto de otra en que el ingreso a ella recién posibilita una primera generación de acceso a la educación univer-

sitaria; un estudiante perteneciente a sectores populares no hablará acerca de la universidad, respecto de otro en que su trayectoria de formación ha supuesto una base de capital económico y cultural mayor; y un académico, en fin, no hablará del mismo modo acerca de la universidad si lleva buena cantidad de años dedicado a esta labor, respecto de uno que inicia su trayectoria hace poco tiempo. Siempre es la universidad el foco, y sin embargo, este foco de desdibuja cuando se considera la particularidad de posiciones ocupadas por los sujetos de la enunciación.

En este contexto, responder a la pregunta relativa sobre qué es hoy la universidad, no puede ser sino un ejercicio que nos pone en juego como académicos, con lo cual la amplitud de la misma pregunta se reduce, más no su complejidad. ¿De qué hablamos cuando, como profesores lo hacemos sobre la universidad? Es verdad que, en términos generales, los sentidos asociados a la institución universitaria son muchas veces compartidos por los académicos en el entendido de que la forma universidad hace parte de un proyecto de sociedad que sigue siendo un común denominador. Para muchos académicos, jóvenes y no tanto, la universidad sigue siendo un espacio privilegiado para el desarrollo de una formación superior de calidad, para la generación de conocimiento científico especializado, para la creación cultural, para la transmisión de saber y su puesta en juego en diálogos y debates que, al calor de las preguntas y las respuestas, no hacen más que seguir desarrollando esa espiral infinita que puede denominarse como elaboración de pensamiento y práctica para el vivir en sociedad.

Pero también es verdad que los académicos vivimos tiempos de encrucijadas, tiempos dilemáticos que trastocan las certidumbres que sostienen el hablar sobre la universidad y su sentido. La masificación del acceso a los estudios superiores provocada en las últimas décadas a nivel nacional, las diferentes exigencias de acreditación que debe enfrentar toda institución de estudios superiores, las orientaciones técnicas en las que deben estar enmarcados los proyectos y modelos educativos, han cambiado sin duda la fisonomía del campo universitario, con efectos importantes en los diferentes niveles del quehacer académico. En este contexto de trepidantes transformaciones ¿Qué significa enseñar en la universidad, cuando los jóvenes que hoy hacen parte de las casas de estudios parecieran tener características diferentes si se las compara con los de décadas anteriores? ¿Qué significa elaborar conocimiento científico hoy, cuando su

producción está circunscrita a circuitos de financiamiento restringido y determinado a estándares no siempre compartidos? ¿Qué significa escribir y publicar hoy para un académico, cuando el reparto de lo enunciable está permeado por lógicas y exigencias que a menudo escapan a lo estrictamente académico? Hay que reconocer que cada pregunta es un mundo.

Entretanto, una de las exigencias para la universidad de nuestro tiempo es la de “vincularse con el medio”, exigencia que ha redundado también en el quehacer de académicos. Hoy las acreditaciones institucionales y de carreras profesionales evalúan la calidad del trabajo realizado considerando este ítem. Pero ¿de qué se trata la exigencia? Varios elementos se ponen en juego aquí: el desarrollo de formación que sea pertinente a los tiempos que vivimos, el reconocimiento, por parte de toda casa de estudios, de los desafíos país en los cuales se puede aportar desde las diferentes disciplinas y carreras, las posibilidades de actualización y de retroalimentación de lo realizado, desde algún ámbito particular de la academia, entre otros. La idea de la “vinculación con el medio”, según se ha indicado, dice relación con que, el quehacer universitario tenga puntos de conexión con ese espacio que excede a la misma universidad, que es extra-universitario. En este escenario, las diferentes iniciativas desarrolladas por una casa de estudios debiesen poder realizar el ejercicio de salir de sus lugares de producción –la universidad- y comenzar a deambular en el medio, de modo tal que, por ejemplo, la producción de conocimiento y su difusión, el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión, tengan la posibilidad de permear el espacio social, al mismo tiempo que dejarse impregnar de sus características. Y he aquí nuevamente algunas preguntas que surgen en el marco de esta exigencia: ¿cuál o cuáles serían esos “medios” con los que debe vincularse una universidad, y en particular, alguna de sus iniciativas desarrolladas? ¿Algunos individuos en particular, organizaciones, instituciones, municipalidades, empresas, empleadores? y ¿de qué características debe ser ese vínculo: colaboración, incidencia, co-construcción? ¿Venta de servicios profesionales?

En realidad, si se toman los elementos de orientación que dan operacionalización a lo que ha venido denominándose como “vinculación con el medio”, nos damos cuenta de que muchos campos pueden ser considerados como “medios” posibles para efectos de establecer relaciones (todos los mencionados), y que, así mismo, estas relaciones pueden responder a una cantidad de “vínculos” de diverso orden (incluso más de uno a la vez) No obstante, ¿da lo mismo con

quién una universidad se vincule, sea en el ámbito de la investigación, la docencia, o la difusión de conocimiento? ¿Da igual el tipo de vínculo que se desee -o se pueda- desarrollar? Y, por último, ¿de qué depende el establecimiento de estas decisiones para establecer una vinculación con el medio? Son aspectos que deben estar en permanente construcción y discusión, a lo menos, en aquellas universidades que adscriban a un rol público.

3. Experiencia MITIN, Universidad Academia de Humanismo Cristiano

A partir del año 2012, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano promueve un espacio de reflexión académica de carácter interdisciplinario y de acercamiento a los sentidos y alcances de la intervención social en el territorio, acorde con el rol público al que adscribe, así como también sobre las estrategias para la acción y metodologías, que la han caracterizado permanentemente desde su origen. Sin embargo, la diversidad de experiencias desarrolladas hasta ese entonces, requería un nuevo abordaje, que avanzara de manera integral en respuesta al compromiso social de la educación universitaria, entendida como bien público, y, en ese sentido, como contribución al desarrollo del país y su vinculación con el medio más allá del aula. Para ello, se requería asumir un rol activo en torno a la lectura y respuesta de las problemáticas sociales y en cómo la universidad recoge estas demandas de manera dialógica y relacional con su entorno. En este sentido, los procesos educativos adquieren un desafío aún mayor si pensamos en el perfil del profesional en pleno proceso de formación, donde aspectos como la interdisciplinariedad de forma temprana con incidencia en el programa académico o mallas curriculares fuera del aula, transforman sustancialmente la experiencia de cualquier profesional, toda vez que se torna un proceso de aprendizaje altamente significativo para el estudiante.

A su vez, dicho proceso implica, por cierto, la participación docente en la articulación y acompañamiento en la formación educativa a través no sólo desde la docencia, si no también desde la investigación y su vinculación con el medio, elementos centrales destinados a propiciar el diálogo de saberes como un proceso de co-construcción con actores diferentes: dirigentes sociales, vecinos y vecinas de ciertos territorios, funcionarios públicos, en barrios, comunidades, entre otros. Mirada dialógico-crítica que plasma el pensamiento Freiriano, en la facilitación de herramientas que permitan una aproximación participativa que

surgen del escuchar, reflexionar y construir propuestas y/o alternativas para el abordaje de aquellos problemas que afectan las condiciones de vida de quienes habitan y conviven en los territorios. Esta relación dialógica-crítica entre la universidad y el medio, no puede sino entender a la universidad como parte integrante de ese medio, cuyo rol fundamental es la democratización de saberes dispuestos para la transformación social.

Estos principios, que por cierto consideramos immanentes a los procesos educativos universitarios, apuntan a generar estrategias creativas que respondan al desafío de enfrentar las problemáticas propias de una sociedad que ha mercantilizado hasta la vida cotidiana, siendo para ello indispensable innovar en las formas de hacer docencia y en las formas de vincularse con el medio social.

Esta propuesta MITIN, Modelo de Intervención Territorial Interdisciplinaria, comenzó a ser piloteada el año 2014 en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y contempló la revisión de modelos y enfoques pedagógicos a nivel latinoamericano, así como también, comprender cómo se articula la conceptualización de extensión y/o vínculo con el medio, la que adquiere distintos componentes, alcances y matices, de acuerdo a los tipos de universidades; en algunos casos, estas prácticas incluso han sido denominadas como extensión crítica, como es el caso de la Universidad de la República en Uruguay y, por cierto, vínculo con el medio en Chile. Esta conceptualización controversial en tanto su denominación surge a partir de los criterios de acreditación institucional de las universidades, establecido por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el que adquiere tantas significaciones como instituciones existentes. En este sentido, es posible apreciar una multiplicidad de elementos que refieren a esta noción de “vinculación con el medio”, dependiendo del enfoque que la institución universitaria defina para sí misma. Claramente, nuestro enfoque va más allá de la proliferación de actividades de extensión, adscribiéndose una vinculación orientada a procesos de transformación social.

En este contexto el Programa MITIN, durante el año 2014 desarrolló distintas experiencias a través del financiamiento entregado por el concurso Fondo de Desarrollo Institucional (FDI 2013) convocado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). El MITIN comprende el despliegue de recursos técnicos y profesionales que dispone la universidad al servicio los territorios, favoreciendo una vinculación intensa y sostenida con el medio social, con el doble propósito de contribuir a la formación profesional de los estudiantes, y a mejorar la calidad de vida de los habitantes de los

territorios. La puesta en marcha de este programa implica la instalación de infraestructura y equipamiento como lugar permanente de trabajo, que se traduce en una extensión de la universidad en sectores específicos a través de un container, siendo un espacio de encuentro y reunión abierto a la comunidad local.

Inicialmente, este programa permitió impulsar 5 iniciativas territoriales en la Región Metropolitana, en las comunas de Lo Prado, Peñalolén, Santiago, Maipú y Alhué, destinadas a acompañar y a promover espacios de autogestión comunitaria, a través de la implementación de iniciativas de intervención social que permitieran poner a disposición de la comunidad el conocimiento, habilidades y destrezas de estudiantes y docentes, siempre sobre la base de la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios. Para el caso de los estudiantes, estas experiencias vienen a re-significar las prácticas tempranas y profesionales, sus experiencias investigativas y los procesos de retroalimentación directa hacia el diseño curricular de las carreras. En este sentido, el desafío conlleva a avanzar en un modelo de prácticas con un alto compromiso social coherente con el proyecto educativo y la misión de la universidad.

El principal objetivo de este programa, tal como lo señalamos anteriormente, es redefinir a partir de la docencia, investigación y extensión, la articulación de procesos formativos que respondan a las exigencias que los actores sociales y sus comunidades demandan a la universidad. Para ello, la optimización de los servicios comunitarios disponibles en la universidad, como la Clínica Jurídica, el Centro de Atención Psicológica (CAPS), el Centro de Mediación Psicopedagógica (CEMPIN) y la Academia de Instrumentos, enriquecen las experiencias en cada territorio, transformándolos en espacios de aprendizaje profesional, potenciador del trabajo en equipos interdisciplinarios que propendan al desarrollo de competencias profesionales y capacidades de reflexión vinculados con el desarrollo local, regional y nacional. Por otra parte, las áreas de producción de conocimientos e investigación vinculados a temáticas sociales emergentes, potencian la presencia de la universidad en espacios sociales que tradicionalmente han estado ajenas al mundo académico, generando así, servicios, redes de colaboración y vínculos de valor.

Durante el año 2016, el territorio con mayor proyección ha sido el barrio Balmaceda (Yungay Norte) en la comuna de Santiago. Esto debido a diversos factores que han optimizado su permanencia y continuidad, entre estos, las relaciones de colaboración establecidas con el municipio y sus distintas unidades, facili-

tando el proceso de inmersión inicial, como también la coordinación territorial de actividades de participación comunitaria. A su vez, la relación permanente con las organizaciones de base, ya sean juntas de vecinos, colegios, agrupaciones, entre otros, permiten consolidar las estrategias de trabajo colaborativas.

Cabe destacar que esta iniciativa ha aumentado de manera progresiva el número de estudiantes que participan en ella. Actualmente se cuenta con alrededor de 60 estudiantes pertenecientes a las carreras de Trabajo Social, Educación Diferencial, Psicología, Geografía y Sociología¹, quienes implementaron distintas etapas de un proceso de praxis comunitaria, haciendo eco de las primeras aproximaciones en el barrio sobre condiciones de habitabilidad a través del estudio de las condiciones de vida de la población migrante en el barrio, realizado durante el año 2015. Todo ello, permitió finalmente abordar el desarrollo de iniciativas comunitarias como respuesta a la necesidad de generar espacios de encuentro para los habitantes de Balmaceda. Finalmente, las iniciativas proyectan concluir este año 2016 con la organización conjunta entre vecinos/as, estudiantes y docentes en una feria comunitaria en el barrio, como espacio de encuentro que visibilice las distintas iniciativas locales enmarcadas en la memoria barrial, servicios locales, organizaciones y agrupaciones, que contribuyan a la generación de lazos entre los miembros del territorio².

¹ Dado que este trabajo de praxis comunitaria en el Barrio Balmaceda, durante el 2016, fue desarrollado fundamentalmente por estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Pedagogía, siempre con responsabilidad y compromiso, es importante dejar consignada su participación, nombrando a cada/a uno de ellos/as: Andrea Quevedo, Tamara Orellana, Carolina Córdova, Tiare Mesías Díaz, María Francisca Gonzalez, María Francisca Gonzalez, Carolina Saavedra, Nicole Astete, Nicole Astete, Estefanía Salinas, Elizabeth General, Elizabeth General, Maverik Rivera, Claudia Olguín, Daniela Majluf, Karin Bravo, Constanza Ocampo, Stefany Martinez, Nataly Vera, Masiel San Martín, Javiera Caro, Fernanda Jiménez, Constanza Moya, Faride Garillo, Carla Valdivia, Camila Rosales, Camila Traslaviña, Carla Toledo, Nicole Pozo, Carolina Valdés, Yanara Faunre, Paulina Suazo, Ignacio Parraguéz, Ángela Araya, Ángelo Ávalos, Elizabeth Burgos, Lissette Vera, Laura Díaz, Juan Espindola, Felipe Trujillo, Maximiliano Rost, Yeison Leiva, Pablo Fabres, Sebastián González, Macarena Sánchez, Alexis Hernández, Paula Zamorano, Miguel Catalán, Maicol Yáñez, Miguel Barrientos, Javiera Pérez, Brenda Valenzuela, Yesica Valencia, Brenda Muñoz, Bairon Jara Aravena, María José Garay. Todos y todas de alguna manera se transformaron también en profesores en este viaje: ¡sin duda aprendimos mucho de ustedes!

² El trabajo del MITIN 2016 en Balmaceda, no hubiera podido ser llevado a cabo sin el trabajo sistemático, riguroso, generoso, y creativo de nuestros coordinadores territoriales. A Gabriela Fuentes, Sady Valenzuela (Practicantes de la carrera de Educación Diferencial), Félix Zamorano y a Sebastián Mallea (Practicantes de la carrera de Trabajo Social), les debemos el que la implementación de las iniciativas, el trabajo de organización de los grupos, las reflexiones y discusiones teórico metodológicas, sortear las dificultades, siempre se haya hecho con un alto nivel de profesionalismo. ¡Mucho de lo plasmado en este texto, lleva su espíritu de trabajo comunitario!

4. El MITIN en barrio Balmaceda

El encuentro de los saberes

Para el año 2016, el MITIN apuesta por un fortalecimiento de su propuesta de trabajo, generando una trayectoria que implicó la articulación con diversas carreras de la universidad. La idea que se fue fraguando, de conversación en conversación, era que esta vinculación tendiera hacia la implementación de prácticas comunitarias que pudieran enriquecer los procesos formativos de nuestros estudiantes, y a la vez, generar movilización y fortalecimiento en un territorio de la comuna de Santiago, el barrio Balmaceda. Por supuesto, el desafío que se nos presentaba a los profesores no era menor, e implicaba la puesta en marcha de muchos elementos que no necesariamente estaban articulados en principio. Por una parte, la pregunta a la que nos desafiábamos fue cómo desde el MITIN era posible enriquecer los procesos de aprendizajes de estudiantes de diferentes carreras, acostumbrados fundamentalmente a participar de procesos formativos intra-universitarios, es decir, cuyas experiencias educativas están dadas por lo que ocurre generalmente dentro de las aulas de clases; y cómo a través este enriquecimiento de los procesos formativos, podíamos al mismo tiempo, contribuir en el fortalecimiento del territorio y sus habitantes. En torno a esas preguntas, iniciamos conversaciones con profesores de las carreras de Psicología, Geografía, Sociología, Educación Diferencial, Trabajo Social, bajo el alero de la Dirección de Vínculo con el Medio, siempre con el ánimo de generar una convocatoria que pudiera hacer sentido de participar.

En algún sentido, para muchas de nuestras carreras había camino avanzando, en el sentido que, de sus propios planes curriculares tenían incorporada la dimensión de “prácticas tempranas” o de “pasantías”, todo lo cual hacía un poco más fácil imaginar el tipo de trabajo que se podía articular en el territorio. Por esto mismo, la cuestión de cómo generar procesos de fortalecimiento en Balmaceda no generó ruido, ni inquietud, sino más bien un rico entusiasmo por lo que se podría generar, tal vez, porque entre las conversaciones acerca de las propuestas iba apareciendo el ethos que caracteriza a la Academia, ese espíritu que comprende que la universidad está para generar incidencia en los espacios públicos, no para reproducir lo que hay.

Sin embargo, a poco andar en el intercambio de las ideas y deseos, los profesores invitados a participar de la iniciativa nos fuimos dando cuenta que la articulación de todo este trabajo no sería color de rosa, más bien lo contrario, que una complejidad importante atravesaría cualquier propuesta a desarrollar, siendo una de las más importante, aquella relativa a *“el encuentro de los saberes”*. En efecto, habiendo definido que el trabajo del MITIN durante el presente año, que para nosotros tendría que ver con un trabajo de praxis comunitaria en torno a la convivencia barrial, una de las grandes inquietudes-dificultades que fue surgiendo tuvo que ver con las *posibilidades de diálogo entre los diferentes saberes* que cada uno de los profesores encarnaba. En este escenario ¿todos entendimos lo mismo por implementación- trabajo de praxis comunitaria sobre convivencia barrial en Balmaceda? ¿Cómo se leyó esto desde la Educación Diferencial, la Psicología Social, el Trabajo Social la Geografía, la Sociología? Rápidamente fuimos detectando diferencias sustanciales en los modos de comprender la iniciativa, y que esas diferencias tenían que ver con las perspectivas desde donde proveníamos, de nuestras propias trayectorias académicas. A veces, usábamos en el discurso, las nociones de “intervención comunitaria”, “intervención socio espacial”, “educación popular”, “investigación acción”, “diagnóstico comunitario”, en fin, de muchas maneras que aparentemente querían decir lo mismo, y que sin embargo, denotaban diferencias importantes. Pero ¿qué podía ser lo problemático en este decir “lo mismo”, de “diferentes maneras”? Lo problemático es que no necesariamente hablábamos de lo mismo: comunidad, espacio, pedagogía, convivencia, barrio, territorio. Pero, a decir verdad, estábamos en presencia de un buen problema que nos acompañó durante todo el proceso. Fue un buen problema en el sentido que permitió la emergencia de uno de los elementos que deseábamos que apareciera para trabajarlo, tanto por nosotros como por los estudiantes: lo interdisciplinario.

En efecto, parte de los resultados de aprendizajes esperados de este trabajo de praxis comunitaria en Balmaceda, tuvo que ver con desarrollar estrategias para poder dialogar con otro/a compañero/a de universidad, que no necesariamente compartía la misma formación, o con otro/a profesor/a que participa de la misma disciplina. En otras palabras, ¿cómo se inicia un trabajo con enfoque comunitario en un territorio específico cuando el diseño, la planificación y la implementación deben ser desarrollados por actores que responden a miradas diferentes? ¿Cómo entran en un diálogo productivo, estudiantes de psicología, educación diferencial, sociología, trabajo social y geografía, cuando sus episte-

mologías difieren? Evidentemente, no hubo receta, ni manual que consultar para este propósito, sino más bien un principio que debía ser respetado durante todo el proceso: respeto frente a la diferencia de posiciones entre las y los compañeros, toda vez que esas diferencias nos permitirían ir haciendo camino.

La estrategia para trabajar sobre este encuentro de los saberes, implicó generar durante gran parte del proceso, grupos que estuvieran conformados por estudiantes de las diferentes carreras, de modo de no evadir las diferencias, sino hacer que aparecieran. Luego, todos los grupos debieron presentar los avances de sus procesos en lo que denominamos “*jornadas de conversación interdisciplinarias*”, instancias en las que se fue generando una reflexión colectiva acerca de los acierto, desaciertos, tensiones y puntos fuertes del trabajo de praxis comunitaria sobre convivencia barrial. Lo interesante de cada una de estas iniciativas, fue justamente la exposición de los estudiantes, el intercambio de ideas que se generó entre ellos, y el diálogo junto con los/as profesores/as. Aún se recuerdan las miradas de los estudiantes que se encontraron por primera vez en el auditorium Salvador Allende, donde se les informa que trabajarían junto a sesenta compañeros.

5. Reconocer(nos): el proceso de familiarización con el barrio Balmaceda

Articuladas las conversaciones iniciales entre los actores, y en pleno proceso de re-conocimiento entre estudiantes y profesores, se da inicio al proceso de *familiarización con el barrio Balmaceda*. Esto partió con la revisión de material escrito sobre el territorio, el que nos entregó importantes luces de las características del barrio en que estaríamos trabajando casi todo un año; en este cometido, ayudó el trabajo que la Dirección de Vinculación con el Medio ya había desarrollado en el mismo lugar, y desde donde se generaron informes y documentos que fueron fundamentales para generar los primeros encuentros con los vecinos. Esto fue relevante porque, en el fondo, siempre se transmitió que el proceso de familiarización era fundamental en la medida que permite, para quien provienen desde fuera del barrio, el reconocimiento del territorio y las características de sus habitantes, pero también porque permite, para quienes viven en él, reconocer las características de los que provienen desde fuera del sector; así, la familiarización se convirtió en *el proceso de vinculación entre quien oficia de extranjero en el territorio, y el oriundo del lugar*.

Y entonces, con el pasar de los primeros meses, algo sabíamos del barrio: estábamos al tanto de que se trataba de un sector antiguo desde el punto de vista socioespacial y arquitectónico (casonas antiguas y patrimoniales, cité, iglesias históricas), que había presencia de organizaciones sociales reconocidas formalmente, como las juntas de vecinos, grupos de ayuda; que existían servicios comunitarios, como los colegios, comercio, centros de salud; pero también, -y esto se convertiría en un dato crucial para nosotros- estábamos bajo la consideración de que una presencia importante de población migrante había comenzado a habitar el lugar desde hace algún tiempo, todo lo cual había reconfigurado la fisonomía del mismo barrio Balmaceda, y seguramente también -como luego comparábamos -, las mismas relaciones sociales entre los habitantes.

Con todos estos antecedentes recabados, decidimos emprender el trabajo de observar el territorio; este proceso de observación inicial fue relevante en la medida que permitió un encuentro concreto entre estudiantes, profesores y el territorio, fuera de las dependencias de la universidad, desde donde se pudo ir tomando el pulso al barrio; además esto fue importante porque no necesariamente todos y todas habían estado en un barrio de esas características, y menos aún, para generar un trabajo de praxis comunitaria en torno a la convivencia barrial. Entonces se procedió a observar y recorrer Balmaceda: pudimos percatarnos de lo que sería nuestro centro de operaciones, el Container UAHC, ubicado en la calle Libertad con Mapocho. Luego rápidamente saltó a la vista la articulación arquitectónica del barrio, entre casas muy antiguas y grandes, y departamentos pequeños pero que daban una sensación de modernidad. Avenidas amplias que conectan ejes importantes en el sector, pero también pasajes muy pequeños, angostos y enrejados en los que viven vecinos, muchos de ellos extranjeros; se observó muy poca área verde, casi ningún parque, o plaza, pues las existentes estaban un tanto escondidas en medio de departamentos sociales; se apreció también algunos sitios baldíos o abandonados que en otro tiempo habían sido ocupados como industrias. Y efectivamente, se pudo observar la presencia de migrantes, algunos trabajando en los negocios del barrio, y otros simplemente recorriendo el sector o saliendo de ciertas casas. Algunos niños jugando, adultos mayores transitando el sector, etc.

Ahora bien, más allá de lo que pudimos observar durante los primeros recorridos por Balmaceda, lo importante era comenzar a tener una presencia en el territorio, y que esa presencia permitiera ir haciendo camino en el estableci-

miento de vínculos pertinentes para la implementación del trabajo comunitario. Desde ese momento, los/as estudiantes emprendieron la tarea de su presentación con los habitantes: presentación de quiénes eran, de dónde venían, qué hacían en el barrio, qué pretendían, etc., lo que les permitió, a su vez, ir teniendo algunas pistas de quiénes eran los habitantes de Balmaceda, a qué se dedicaban, cómo se constituían sus familias, cómo habían llegado a vivir en el barrio, desde cuándo habitaban en el territorio. En el fondo siempre se trató de un doble trabajo: hacernos conocidos y a la vez conocer el sector y su gente.

En el marco de un trabajo de formación en praxis comunitaria, esta labor implica elementos de complejidad analítica recursiva. Primero, en la medida en que el deseo de conocer el barrio y sus características siempre está atravesado por el desafío de reconocer al otro: ¿quién es ese otro con el que quiero trabajar? Siempre intentamos comprender que ese otro son los espacios, los actores, las historias, los conflictos, las convivencias, etc. Pero, en segundo término, fuimos asimilando la idea de que los modos en que comprendo al otro, están siempre vinculados a mis propias experiencias y trayectorias vitales, a mis juicios previos, imaginarios, y deseos que me acompañan inevitablemente en el ejercicio de volverme familia en el barrio. En este escenario, la pregunta por el otro fue simultáneamente una interrogación por uno mismo, sin que esto anule diferencias y distancias que se puedan presentar. Para el caso de la praxis comunitaria articulada desde el MITIN, las preguntas no dejaron de aparecer: ¿a dónde llego a trabajar, y desde dónde provengo? ¿Cuánto de mi trayectoria me moviliza a emprender un trabajo de fortalecimiento de actores que viven en este territorio? ¿Por qué me veo seducido más bien a trabajar con jóvenes que con adultos, o con niños más que adultos mayores? ¿Por qué ciertos elementos del barrio y sus habitantes me generan rechazo, distancia, e incluso susto?

Al cabo de un tiempo, nos dimos cuenta que el proceso de familiarización con el territorio no acaba en algún momento específico de la praxis: siempre estoy re-conociendo al otro y reconociéndome en el quehacer territorial.

Oír, escuchar, y levantar necesidades sentidas: la importancia del enfoque comunitario

Entrar en fase de familiarización con los vecinos y vecinas del barrio Balmaceda, dio paso para iniciar lo que el Equipo MITIN definió como el proceso de levantamiento de necesidades sentidas por los habitantes, con miras a la proyección de talleres comunitarios. Este proceso fue muy importante, pues propició colocar en juego una operación que se presenta, a nuestro modo de ver, como condición de posibilidad para cualquier praxis comunitaria, a saber, *la operación de “escuchar”*, escuchar a los actores. En efecto, si las proyecciones del año en torno a los desafíos del MITIN en Balmaceda tenían que ver con generar procesos de fortalecimiento del territorio a través de la convivencia barrial, y para ello se debían generar procesos que permitieran levantar necesidades de los diferentes actores del sector, lo primero que hubo que afinar fue la escucha de los actores. Siempre se partió de la base de que “oír” no es lo mismo que “escuchar”, y que generalmente, cuando se entablan las conversaciones con los habitantes de cualquier territorio, más bien se oye más que se escucha, pues esto último implica una operación de mayor complejidad.

Dicho en simple, para nosotros el desafío de “escuchar” tuvo que ver con poner en juego una perspectiva de trabajo, cada vez que se entró en diálogo con un vecino o vecina, con un joven o niño/a, con un emigrante o nacional; y para nosotros esa perspectiva era *lo comunitario*. Se enfatizó la idea de que toda producción de necesidades sentidas debía ser pasada por el filtro del enfoque comunitario, de modo que, lo dicho con palabras, dibujos, expresiones desordenadas, a través de la corporalidad, etc., fuera siempre interpretado desde esa perspectiva comunitaria. Entonces, evidentemente muchas cosas podían ser narradas por los habitantes de Balmaceda, pero lo importante era que esas cosas dichas, fueran leídas apropiadamente.

Para el caso del trabajo de levantamiento de necesidades sentidas realizado desde el MITIN, se articularon cuatro grupos de trabajo, conformados nuevamente por estudiantes de diferentes carreras de la Universidad. Algunos quedaron a cargo del trabajo con niños/as, algunos con jóvenes, otros con adultos, y finalmente un grupo interdisciplinar se hizo cargo de levantar necesidades de los adultos mayores del barrio. Esta distribución tenía el objetivo de abarcar la mayor cantidad de grupos etarios posibles, de modo que se pudiera representar efectivamente un segmento amplio de los habitantes.

Y es aquí donde aparecen elementos interesantes en relación a la escucha y producción de los datos que nos permitirían, a posteriori, proyectar los talleres comunitarios. Sin duda nos preguntamos ¿Qué estrategias de producción de datos había que articular? ¿Cómo asegurar una participación importante de los vecinos en este trabajo de recopilación de elementos sentidos? ¿Qué metodologías utilizar para efectos de que el dato fuera efectivamente producido? ¿Cuáles eran los espacios más idóneos para generar las reuniones en que se implementarían las técnicas de producción de información? Y finalmente ¿cómo hacer una lectura de lo narrado por los diferentes actores, que partiera de la base de un enfoque comunitario? Estas preguntas no solamente indicaban desafíos para los estudiantes, sino también para los profesores a cargo del acompañamiento en torno a esta praxis comunitaria; en realidad, fue un desafío compartido toda vez que la idea era escuchar en conjunto.

Las conversaciones colectivas realizadas en diferentes instancias (supervisiones, exposiciones en el auditorium, presentación de avances), fueron fundamentales para sacar adelante este trabajo. Allí las “escuchas” desde lo comunitario entraron en juego, en la medida que la implementación de la producción de las necesidades sentidas requirió de una buena dosis de reflexión por parte de todos/as. En efecto, no daba lo mismo qué técnicas utilizar para producir información, dependiendo de los actores que se tuviera en frente, de modo que si en los adultos y adultos mayores, la puesta en escena de narrativas y discursos bien estructurados era la tónica. En el caso de los niños/as la tarea más bien estuvo relacionada con actualizar elementos lúdicos en que apareciera lo imaginario, las simbolizaciones, las expresiones infra-discursivas que indican qué y cómo piensan los niños/as. Por otro lado, no era indiferentes los espacios utilizados para generar la producción de datos; con los adultos, jóvenes y adultos mayores en general se utilizó el mismo container de la Academia, pero también se recurrió a la utilización de una de las junta de vecinos que estaba muy cerca de nuestro centro de operaciones. En el caso de los niños/as, dada la dimensión lúdica puesta en juego, el grupo de trabajo decidió privilegiar sus espacios de esparcimientos habituales, es decir, un pequeña plaza que rodeaba departamentos desde donde provenían muchos de los niños/as participantes.

En general, se trabajó mayoritariamente con metodologías cualitativas porque lo que intentábamos rastrear eran los sentidos que se articulaban desde los diferentes habitantes, en torno a la convivencia barrial: entrevistas semi estruc-

turadas, grupos de conversación, dibujos, juegos, todas técnicas adecuadas a las características de los participantes. En un caso, se articuló la producción de información con una encuesta.

Este trabajo de levantamiento de necesidades sentidas, que duró prácticamente todo el primer semestre del año académico, permitió identificar varios elementos importantes: necesidad de espacios de participación para los jóvenes del mismo barrio, sentimientos de inseguridad en los niños/as respecto de algunos sectores del territorio, concepciones negativas de ciertos adultos respecto de la llegada de migrantes, necesidad de rememorar el pasado del barrio por parte de los adultos mayores, entre otros. Ahora bien, más allá de los contenidos producidos, el asunto importante era generar en los estudiantes, herramientas que permitieran generar una “escucha” de lo narrado, de modo que nadie se quedara solamente con lo dicho, sino que sobre todo se pudiera realizar una interpretación de ello, desde una perspectiva comunitaria. Es lo que técnicamente se conoce pasar de la “encomienda” a la “demanda”.

En este marco de consideraciones, entonces, hizo falta detenerse, escuchar y pensar sobre la demanda: ¿Desde dónde es que aparecen los contenidos de los relatos compartidos con los vecinos más adultos? ¿Qué elementos atraviesan los discursos de los jóvenes, pero que no necesariamente son puestos en palabras, sino que se materializan en gestos, actitudes, miradas? ¿Cómo afecta en lo mencionado por los habitantes del barrio, el que haya participación o no participación en instancias formales o informales de organización? ¿De qué modo los contenidos de lo dicho o expresado en los discursos se presenta a su vez como signos de sus biografías, de sus historias, de los buenos y malos momentos por los que ha pasado el barrio? ¿Cuánto afecta ser migrante o chileno? Pero también, ¿de qué modo mis interpretaciones de lo que dijeron los vecinos y vecinas están atravesadas por mis prejuicios de lo que es el barrio, o por los imaginarios con los que llego al territorio? ¿Cómo la lectura que puedo hacer dice relación con mis concepciones de “comunidad”, “territorio”, “niñez”, “participación”, etc.? Detenerse en todo esto, implicó el ejercicio de escuchar.

Tal vez uno de los aprendizajes más significativos de este trabajo haya tenido que ver con comprender que la palabra del otro no es la conjunción simple de sonidos que se oyen a propósito de algún asunto en particular, o que los dibujos y expresiones de los niños/as no responden simplemente a reacciones que

se dan ante alguna instrucción de parte de los estudiantes en el marco de una actividad recreativa, todo ello es, en todo caso, la puesta en juego de sentidos posibles para actores históricamente situados; incluso lo que no se dice, o lo que se dice con dificultad, con titubeos, lo que se dice a medias es parte del sentido que se articuló en el encuentro de los estudiantes con los habitantes de Balmaceda. Y he ahí el desafío que se presentó en nuestro proceso de levantamiento de información: *dar con el sentido de lo dicho, y no solamente quedarse con lo dicho*. Esto cobra relevancia porque los sentidos siempre requieren de una perspectiva que los haga inteligibles, que en este caso fue aquella de los estudiantes. Así, aprendimos que nunca se escucha en abstracto, sino desde lugares específicos. *Lo que se escucha coincide con la “forma” de escuchar*.

Hacer lo comunitario en barrio Balmaceda: el trabajo desde los talleres.

El trabajo del primer semestre en Balmaceda, culminó con el levantamiento de necesidades sentidas, y con la proyección incipiente de las acciones que eventualmente se podrían realizar en una segunda fase. A estas alturas del proceso, ya teníamos varios elementos logrados: conocíamos algunos aspectos importantes del territorio; los habitantes en algún sentido nos reconocían, y sabían donde encontrarnos (container); habíamos hecho un importante trabajo para identificar aquellos elementos que, desde el punto de vista de los adultos y adultos mayores, niños/as y jóvenes, se presentaban como necesidades sentidas en torno de la convivencia barrial. Sólo faltaba proceder a planificar actividades comunitarias que intentaban colaborar en el tratamiento de esas necesidades.

En este momento, se decidió trabajar el segundo semestre bajo algunas consideraciones. Primero, en torno a los grupos de estudiantes, pasamos de cuatro a dos, fusionando de esta manera a los integrantes, de modo que habría un grupo que trabajaría con niños y jóvenes, y otro que hiciera lo mismo con adultos y adultos mayores. La razón fundamental de esta modificación tuvo que ver con asegurar que todos los estudiantes tuvieran la posibilidad de hacer “talleres comunitarios”, y que nadie se quedara sin este trabajo, lo cual era probable, considerando las dificultades en las convocatorias que hubo de jóvenes y adultos. Segundo, los talleres planificados, además de responder de alguna manera a los elementos que salieron en el levantamiento de información, debían proyectarse con criterio de realidad y considerando siempre las características de los

participantes; con criterio de realidad quería decir, considerar que, a veces, por muy buenas que puedan ser las ideas, no era posible llevarlas a cabo, ya sea por los recursos requeridos, por los tiempos necesarios, necesidad de espacios adecuados, posibilidades de participación, etc.

En este contexto, y en plazo de un mes, surgieron las propuestas de trabajo desde los propios estudiantes, y fuimos trabajando sobre sus iniciativas, de tal manera, que los criterios mencionados más arriba pudieran quedar plasmados. Salieron muchas iniciativas en principio: talleres deportivos, talleres de baile, fotografías, talleres de ahorros solidarios, murales, juegos, taller de memoria, huerto urbano. Al final de las discusiones para afinar las propuestas, se decidió trabajar con: murales, huerto urbano, talleres de memoria, talleres recreativos para niños/as. Siempre la idea fue que, a partir de estas iniciativas, se pudieran ir trabajando algunos elementos centrados en la convivencia barrial.

Aquí, como en todo el proceso, la planificación fue un elemento sustancial: los estudiantes tuvieron que planificar cada una de las sesiones de talleres, indicando los recursos humanos y económicos requeridos para que las actividades se desarrollaran de buena manera; hubo que hacer una distribución de los roles, designando, a veces, encargados de la producción de los talleres, y otras veces de la implementación de los mismos; hubo que generar todo un trabajo de convocatoria para que los actores del barrio llegaran a las sesiones planificadas, todo lo cual implicó crear invitaciones, realizar puerta a puerta, volver a recorrer el barrio y entusiasmar a las y los vecinos. En todo este proceso, fuimos comprendiendo que de eso se trata un taller después de todo: no solamente era la implementación de una actividad de lo que se trata, sino del conjunto de tareas previas y posteriores que hacen que la iniciativa llegue a buen puerto.

Ahora bien, ¿qué quería decir que las iniciativas llegaran a buen puerto? Por supuesto, no que el taller se realizara, o no solamente eso. Querría decir más bien, ir haciendo camino para que el asunto de la convivencia barrial fuera apareciendo durante cada tarea o instancia, durante cada juego con los niños/as, durante cada conversación con un vecino o vecina, por mínima que esta pareciera. Esto fue de suma importancia, puesto que entronca con un principio elemental para nosotros: *los talleres nunca fueron el fin, sino el medio para ir haciendo proceso, uno de los medios en este viaje de la praxis.*

6. Tensiones del proceso praxis comunitaria en el barrio Balmaceda

Por supuesto, el trabajo desarrollado durante este año desde el MITIN no fue fácil; más bien tenemos que reconocer que el proceso, de principio a fin, estuvo marcado por la presencia de tensiones en diferentes niveles y de diferente orden. A decir verdad, esto no debiese sorprendernos, pues el trabajo de praxis comunitaria es inmanente a elementos que generan tensión, lo importante es poder reconocerlos y analizarlos para aprender de ellos, y continuar con la trayectoria. En nuestro caso, podemos identificar las siguientes tensiones.

a) *La articulación de lo interdisciplinar.*

Mientras avanzaba el proceso, aprendimos que lo interdisciplinar no se da por generación espontánea, ni simplemente por el hecho de reunir en un mismo lugar y al mismo tiempo a actores provenientes de diferentes disciplinas; la operación, por supuesto, era más compleja. Sin duda que el encuentro de estudiantes y profesores que provienen de formaciones diferentes, colaboró en la tarea de ir generando ese espacio de lo “inter”, tan necesario como pertinente en la praxis comunitaria, pero la tarea no acababa allí. Era perentorio preguntarse por cómo cada actor observa en medio de su trabajo, para luego hacer todo lo posible para entrar en un diálogo respetuoso con aquel que posiblemente atiende de distinta manera. *Analizar los modos en que se observa el entorno, implicó revisar los lugares que operan como condición de posibilidad para ver, más que detenerse en lo visto.* Este es el desafío cuando se asume la necesidad de producir un espacio “entre” que no se reduce a ninguna disciplina, a ninguna parcela de conocimiento, sino ese espacio en que se privilegia la pregunta, la interrogación y el cuestionamiento de nuestras formas de hacer y pensar. La idea era entender que los límites disciplinares son producciones históricas y que no estamos obligados a encasillarnos en ellas.

Respecto del trabajo realizado durante el año en Balmaceda, esta labor no fue fácil, como ha de suponerse, porque en las conversaciones apareció siempre todos los supuestos disciplinares desde donde actuamos, pensamos y sentimos. Más complejo aún, dado que los diálogos eran entablados entre psicólogos, geógrafos, educadores diferenciales, trabajadores sociales, sociólogos, de modo que, a menudo, cada cuál observó la realidad con sus propios lentes. Lo importante es que esto fue materia de análisis.

b) *Las expectativas en el trabajo de aprender la praxis comunitaria*

En más de alguna ocasión, ocurrió que las inquietudes de los estudiantes y los profesores giraron en torno de las expectativas del proceso, apuntando específicamente *a si se lograría el producto comprometido en cada uno de los proyectos de los estudiantes*. Preocupación entendible, pues, después de todo, ¿para qué estábamos en el territorio sino para intentar mejorar las condiciones de vida de los habitantes de Balmaceda, en torno de la convivencia barrial, implementando para ello iniciativas que debían culminar justamente en ese producto? Fue entonces relevante enfatizar el sentido de nuestro trabajo, puesto muchas veces la misma vorágine que la praxis comunitaria nos llevaba a perderlo de vista. Se indicó que si bien nuestra labor en el territorio tenía que ver con generar procesos de fortalecimiento de los actores de Balmaceda, *el tipo de trabajo que estábamos realizando siempre debía ser considerado como una labor humilde y acotada*. Dos razones fundamentan este principio: primero, porque en lo fundamental quiénes desarrollaron los procesos de implementación de iniciativas comunitarias eran estudiantes, y no profesionales, razón por la cual todo lo que se hiciera en el barrio respondía a un proceso de formación; y como en todo aprendizaje, las posibilidades del ensayo, del error, del desacierto, de desmotivación, son posibilidades reales que no se debiesen considerar como negativas, sino como elementos propios del camino emprendido: en cierto sentido, en el marco de procesos de aprendizajes de la praxis comunitaria, es positivo que ocurran estas situaciones. En segundo lugar, porque había que considerar que el tiempo destinado para el despliegue de nuestro trabajo era poco menos de un año, período insuficiente sin duda para alcanzar metas elevadas. *Dado estos dos elementos es que se trabajó más sobre la idea de proceso más que de producto, en el buen entendido de que, por muy humilde y acotadas que fueran las acciones, ya eran una importante contribución hacia el territorio*. Siempre el camino es lo importante.

c) Los tiempos de la Academia, los tiempos del territorio

Una de las cuestiones difíciles de sortear, fue la posibilidad de hacer compatible los tiempos de la universidad con los tiempos del territorio. En efecto, muy rápidamente nos dimos cuenta que el territorio iba a un ritmo totalmente diferente al de la Academia, y que esto provocaba desajustes en las planificaciones de las iniciativas. Ahora bien, por una parte, diferían los tiempos cronológicos entre los espacios: por ejemplo, las posibilidades horarias que los estudiantes tenían destinadas para el desarrollo de las actividades, no necesariamente coincidían con las de los/as habitantes del sector. Si los estudiantes disponían de las tardes fundamentalmente para la implementación de los talleres, los habitantes podían participar más bien en horario de tarde noche, sobre todo los adultos y jóvenes; y a veces incluso se dio el que no coincidían los vecinos y vecinas del barrio, de taller en taller, porque tenían otra actividad planificada. Pero, por otro lado, se presentó un diferir que no tiene que ver con los tiempos cronológicos, sino con aquellos que son más bien “históricos”: la vorágine de la Universidad chocó con el ritmo histórico de un barrio que tiene mucha memoria, pero una memoria que va reconfigurándose y recreándose en cada momento. Sin duda, los tiempos históricos de quienes llevan mucho tiempo habitando el barrio no son los mismos de aquellos que vienen llegando, sean nacionales o emigrantes. Las y los estudiantes debieron hacer frente a estas dificultades, no sintiéndose menos tensionados en la necesidad de articularlos. La presión por sacar los talleres, a veces generó angustia, o la urgencia por desarrollar actividades de buena manera generó más de alguna tensión individual y grupal; la expectativa de que llegara la gente porque la semana anterior llegaron pocos vecinos, generó más de alguna decepción. No obstante, he aquí otro aprendizaje: el trabajo de praxis comunitaria debe leer lo más certeramente posible el despliegue de estos tiempos disonantes, conflictivos, distanciados, intensos a veces y al mismo tiempo apaciguados; se debe aprender a ponderar los tiempos de los del territorio y de la diversidad de actores que lo componen, y los de la universidad, con sus formas y exigencias.

d) *Recursos para la praxis comunitaria*

Otro elemento que hemos de considerar, por los grados de tensión que implicó en diferentes momentos del proyecto, fue el asunto de los recursos con los que contaban los estudiantes para ir haciendo proceso en el marco de su praxis comunitaria. Desde un comienzo, el asunto de los recursos fue tema, sobre todo considerando la infraestructura con la que se contaba como centro de operaciones: nuestro container. Es verdad, éramos muchos para un espacio de cinco por dos metros cuadrados, pero también lo es el que a partir de este elemento, no quedó más que anticipar creativamente las posibilidades de sortear las dificultades asociadas a los recursos. En el fondo, lo que había que conjugar era escasez económica, entusiasmo por sacar adelante las iniciativas, y una buena dosis de creatividad. Respecto de lo económico, la Dirección de Vinculación con el Medio, gestionó algo de recursos para la compra de materiales necesarios para la implementación de cada uno de los proyectos, pero siempre fue responsabilidad de los/as estudiantes generar una buena gestión de esos dineros, de modo que fuera utilizado con criterio de realidad, y contemplando la trayectoria global del proceso, hasta el final. Esto fue importante porque en el fondo instalaba la idea de aprender a manejar recursos adecuadamente, definiendo prioridades, cantidades, énfasis, racionalización, lo que en algún sentido intentó quedar plasmado en la misma construcción de cada uno de los proyectos.

Pero no todas las tensiones tenían que ver con recursos económicos; hubo una importante dosis de autogestión de recursos humanos. Tanto para los talleres de memoria, huerto urbano, como los talleres recreativos para niños y niñas, se incorporó una dimensión que podríamos denominar colaborativa entre los estudiantes, profesores y vecinos y vecinas del barrio Balmaceda. En general, esto tuvo un efecto que iba más allá de conseguir algún elemento necesario para la realización de las actividades, y era que en medio de esa colaboración se produjeron vinculaciones que armaban o fortalecían los lazos entre los actores, de modo que conseguir algún elemento para la implementación de un taller, se transformaba, sin pensarlo, en una excusa para la conversación, para el compartir una palabra sobre el barrio, o simplemente para brindar o recibir un saludo respetuoso.

En relación a este aspecto, el aprendizaje fue doble; por un lado no hay praxis comunitaria que pueda prescindir de ciertos recursos para su desarrollo, pero a la vez, toda praxis comunitaria puede movilizar recursos que exceden a lo estrictamente monetario; en la praxis comunitaria se articulan economías, pero dentro de ellas hay una economía de los acompañamientos.

e) Sobre la participación de los habitantes

Hubo un temor que rondó bastante tiempo al equipo MITIN en torno a la implementación de los talleres, y que en buena medida provenía de la experiencia de levantamiento de necesidades sentidas llevado a cabo durante el primer semestre; se trataba de la participación de los vecinos que existiría en cada una de las iniciativas. Este temor provenía de aquel trabajo inicial en la medida que ya habíamos identificado dificultades en la participación de dos grupos destinatarios: jóvenes y adultos. Ambos grupos tuvieron problemas para asistir a las actividades, siendo por otro lado, los niños/as y adultos mayores quienes participaron con más facilidad. Pues bien, en el segundo semestre la situación no fue muy diferente, reiterándose las dificultades de participación en ambos grupos. La convocatoria de jóvenes y adultos fue baja durante el período de los talleres, a pesar de todo el esfuerzo que se hizo para invitar a participar.

Ahora bien, esto no termina en la baja participación. Por otro lado, y a diferencia de lo ocurrido durante el proceso de levantamiento de necesidades, el período de los talleres vio experimentar dos desencuentros entre estudiantes y habitantes de Balmaceda: por una parte, un vecino emigrante solicitó formalmente (vía carta) a los estudiantes que se retiraran del lugar en que estaban realizando los talleres de huerto urbano, cuando las actividades ya habían comenzado (¡pensó que nos tomaríamos el sitio que colindaba con su taller!), mientras que otro vecino (chileno) les pidió a los estudiantes que dejaran de trabajar en un espacio que se estaba pintando para hermosear y demarcar lo que niños y niñas utilizaban como una suerte de cancha para recrearse. En ambos casos, podríamos decir que se trataba de tensiones provocadas respecto de la participación, a diferentes niveles, en el caso de jóvenes y adultos. Sin embargo, y como era de esperar, esto repercutió en los ánimos de las y los estudiantes, quiénes se sintieron pasados a llevar por las actitudes de estos habitantes.

Muchas interpretaciones pueden formularse acerca de lo ocurrido, tanto respecto de la baja participación de los adultos y jóvenes, como de las abruptas reacciones de los vecinos, no obstante lo importante para nosotros fue mirar el fenómeno, y reflexionar sobre ello en conjunto. Al respecto, el énfasis estuvo puesto en dos elementos: por el lado de la convocatoria se dijo que “más” no es “mejor” en el ámbito de lo comunitario, enunciado que nos permitió revalorar la asistencia de los vecinos y el trabajo desarrollado, aunque ésta haya sido baja, porque lo importante era la riqueza suscitada en cada conversación con los participantes que llegaron a los talleres, el valor de cada palabra ofrecida al grupo. Respecto de los desencuentros, se trabajó con los estudiantes la idea de las paradojas y contradicciones que pueden presentarse al interior de un mismo territorio, y que lo ocurrido justamente era signo de que lo común siempre está por ser construido, nunca debe considerarse como un a priori. Enfatizamos que no había que considerar esos desencuentros como anomalías de lo “comunitario”, sino como elementos consustanciales a él, elementos inherentes con los que hay que trabajar.

7. Desafíos: la enseñanza de la praxis comunitaria

En los tiempos que corren, articular procesos que se desafíen a desplegar enseñanza y aprendizaje de “lo comunitario” y de las posibilidades de su “praxis”, no puede ser sino un ejercicio a contracorriente, a contrapelo de lo que la sociedad legitima en relación a lo que debe ser posible y pensable en y desde los espacios universitarios. En efecto, como se ha mencionado en los apartados iniciales, la universidad pasa por momentos difíciles, críticos diríamos, en donde la lógica de la espacialización, de la fragmentación, del producto rápido, de la carrera personal a costa de lo que sea, de la producción de saber insignificante, de las intervenciones sin reflexión, son los elementos que gobiernan el sentido de lo que se hace.

Pero, por eso mismo el trabajo se hace más desafiante, más pertinente. Porque consideramos que la academia no puede dejar de responder a los desafíos de incidir en los espacios públicos, sobre todo de aquellos territorios que han debido soportar los embates de la sociedad contemporánea, como lo hace ya hace bastante tiempo; porque pensamos que la universidad puede ser algo diferente de una institución que reproduce conocimientos automatizados para

la administración de lo social y de las formas de vida, y porque entendemos, puede situarse desde un lugar que interroga críticamente no solamente lo que se forja fuera de ella, sino lo que acontece en su interior; porque creemos que las prácticas de enseñanza y aprendizaje pueden desplegarse privilegiando los procesos con apertura al encuentro del otro, a sus discursos, a sus cuerpos, a sus inquietudes, a sus imaginarios, a sus biografías, formas que a menudo se distancian de las que tranquilamente deambulan en los pasillos de la universidad, en sus aulas, esperando sus productos; porque los estudiantes y profesores podemos articular praxis comunitaria en determinados barrios, y desprendernos lentamente de modalidades que responden a lógicas “aplicacionistas” que sólo permiten pensar en el vacío. En fin, ¿qué puede ser más pertinente hoy que incidir en los espacios públicos, y aprender de ellos, mientras se “hace-pensando” y se “piensa haciendo”?

Por supuesto, esta apuesta, a la vez política y académica, no puede ser desarrollada de buena manera sino se atienden ciertos elementos importantes. Para los que decidimos embarcarnos en este viaje, asumimos que la articulación de *lo interdisciplinar* tendrá que avanzar hacia conversaciones epistemológicas intensas desde dónde se ponga en cuestión las “formas de ver” a los territorios y a las acciones que allí se desarrollan, de modo de escapar de las discusiones sobre cuál disciplina es más pertinente que otra para trabajar en un territorio determinado, porque lo que entendemos por “realidad social”, no está sujeta a compartimentación profesional, fragmentación académica, y espacialización de ningún tipo de saber.

A su vez, los que nos embarcamos en este viaje, comprendemos que las posibilidades de una enseñanza y aprendizaje de lo comunitario será posible en la medida que aprendamos en conjunto a “escuchar” a los territorios, a su gente plural, a su memoria y sus transmisiones, espacios y disidencias internas, todo lo cual implica revisar no solamente lo que se dice desde su interior, sino revisar también cómo se lee aquello que se enuncia o se comunica con las palabras, pero también con los cuerpos, con el caminar, con sus murales y rayados, con los gestos, con las miradas, y a veces también con los silencios.

Por otro lado, quienes conformamos este equipo comprendemos que un desafío como este no puede dejar de contemplar la dimensión de las temporalidades que cruzan cualquier iniciativa, aquellos tiempos que se dan en el territorio con

sus particularidades, y los que se manifiestan desde el ámbito académico: no hay un tiempo para el trabajo comunitario en los territorios, sino “duraciones” mezcladas, intensidades, urgencias imprevistas, tiempos que se desconocen, tiempos de permanencia, pero otros de creaciones abruptas que habrá que reconocer y aprovechar para los propósitos del trabajo.

Para los que nos embarcamos en este viaje, será perentorio trabajar reconociendo(nos) en las posiciones; las de quiénes habitan los barrios con los cuales deseamos emprender una praxis –niños/as jóvenes, adultos, adultos mayores, organizados y no organizados, chilenos o emigrantes, afuerinos o no- e identificar las posiciones de quiénes estamos de paso –estudiantes, profesores-, posiciones a veces cercanas, a veces distantes, y otras veces reunidas al calor en humildes deseos, micro deseos diríamos, pero del todo relevantes cuando se trata de disputar lo común: la producción de lo común no es para nosotros un trabajo por lo idéntico, ni lo igual, ni lo similar, ni lo mismo, no es la puesta en juego de una “identidad originaria” sobre la que finalmente deberíamos identificar a todos los habitantes del barrio, sino ese espacio de proximidad y distancia, de condensación y desenvolvimiento, de encuentro y desencuentro, desde donde se fraguan las posibilidades de vivir. Por lo menos, esa ha sido nuestra apuesta.-

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIAL INCLUSIVA

BRAULIO TEJOS LASTRA*

* Geógrafo P. Universidad Católica; docente de la Escuela de Ciencia Política, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Investigador en proyecto "Sistematización de experiencias prácticas de intervención social inclusiva".

En el marco del estudio Sistematización de experiencias y prácticas de intervención social inclusiva financiado por el concurso: “Chile de Todos y Todas” del Ministerio de Desarrollo Social, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano se propuso sistematizar las experiencias prácticas, modelos de intervención, y formas de trabajo colaborativo y participativo en torno a inclusión social que se han desarrollado por la universidad en los últimos tres años. Para esto, el equipo de trabajo identificó algunos conceptos que permiten dar un marco de identificación y análisis de las experiencias a estudiar, dentro de las cuales está el Aprendizaje y Servicio.

Aproximación a un Concepto de Aprendizaje y Servicio (A-S).

El concepto de “aprendizaje y servicio” empleado a nivel internacional por diversas organizaciones educacionales desde universidades hasta escuelas básicas, incluyendo a un amplio espacio de la sociedad civil. Todas ellas emplean esta estrategia metodológica de formación desde los años ochenta (Furco, A.: 2011), ligado a las diversas prácticas de servicio solidario o voluntariados que surgen en distintos ámbitos educativos y que fueron engarzados a programas formales de educación como una práctica de formación en contextos reales. En este sentido, el mismo Furco promueve una definición del año 1994 de la Sociedad Nacional para la Educación Experiencial que afirma que Aprendizaje y Servicio es “cualquier experiencia de servicio cuidadosamente controlada en la cual un estudiante tiene unos objetivos educativos deliberados y reflexiona de forma activa sobre lo que él o ella aprende a través de la experiencia”. No obstante hasta este momento la noción no incluye a la comunidad dada su raíz en lo experiencial del proceso pedagógico o formativo.

Una primera definición que nos acerca a la comunidad, la podemos recoger de la experiencia de la Universidad Católica que ha desarrollado un dispositivo institucional de promoción y desarrollo de la metodología. Esta la asumen como una “metodología pedagógica experiencial, caracterizada por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, en la que los estudiantes utilizan contenidos y herramientas académicas para responder a necesidades genuinas de una comunidad” (Furco y Billig: 2002, en Jouannet, Salas y Contreras, 2012) . Esta definición que incluye la experiencia pedagógica concebida en el currículum y desarrollada como respuesta a la comunidad beneficiaria o destinataria. A esta definición se puede vincular otra utilizada por

Rafael Mendías que refuerza la misma idea anterior planteando que la metodología es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, J. M.: Batlle, R.: Bosch, C. y Palos, J.: 2007) .

De este modo, podríamos afirmar que el aprendizaje y servicio obedece al resultado de una experiencia de servicio que bien puede variar, desde una acción solidaria hasta una intervención social de mayor complejidad, integrando por una parte el currículum y los objetivos de aprendizaje, y por otro lado, resuelve una necesidad o problemática de la comunidad.

La relación Universidad y Comunidad se torna gravitante al centrar la mirada en el trabajo colaborativo que refiere a la inclusión social. María Nieves Tapia alude, cuando define A+S, a proyectos que deben concebir tres “rasgos fundamentales”:

- El protagonismo de los estudiantes;
- El desarrollo de actividades que resuelvan eficazmente problemáticas comunitarias concretas;
- Vinculación con contenidos de aprendizaje y/o investigación.

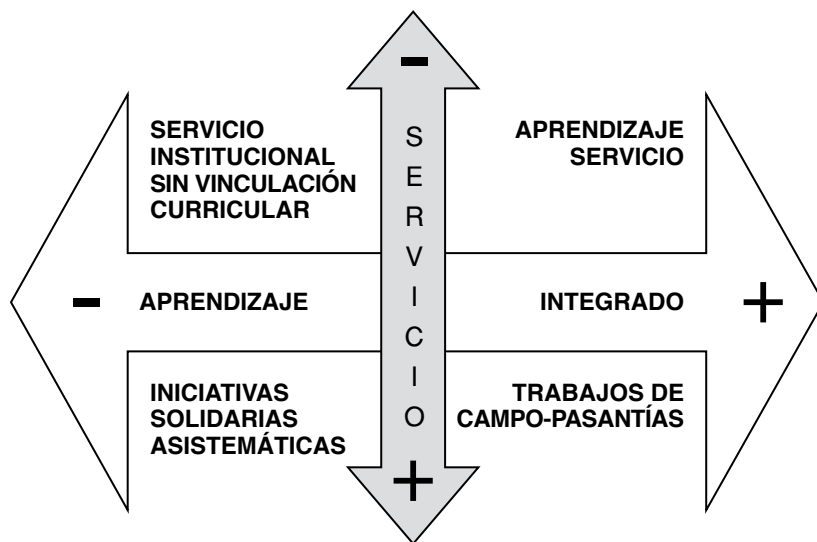
A lo que otros autores como Josep Puig complementan a Nieves Tapia agregando que “el Aprendizaje-Servicio se define por un núcleo compuesto por tres dinamismos pedagógicos básicos: la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado; la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes” (2009).

Con todo esto, distinguir experiencias propias de Aprendizaje y Servicio resulta confuso, o quizás demasiado amplio, incluyendo una multiplicidad de experiencias de trabajo a nivel escolar como universitario que de una u otra forma responden a resolver un problema de la comunidad o de la sociedad.

Sistematización de experiencias para encuadrar la metodología.

La Universidad de Stanford creó un centro de Aprendizaje y Servicio en el cual se analizaron las intervenciones fijando las dos variables en juego. Por un lado el aprendizaje de los estudiantes, y por otro, el servicio entregado por la iniciativa o proyecto. Con esto, se conformaron cuadrantes que se grafican en la Figura 1.

Figura 1.
Cuadrantes de experiencias de intervención social e integración de aprendizajes.



Fuente: <http://es.slideshare.net/VernicaMoraCuadra/presentacin-ap-s-docentes-uca>
(Obtenido 02-12- 2016)

Los cuadrantes del aprendizaje y servicio permiten organizar las experiencias en función de las dos variables en cuestión. De este modo, se conforman cuatro dimensiones en las que se puede organizar las iniciativas de acuerdo a cómo responden a la integración de aprendizajes o competencias definidas en el currículum formal, y a su vez, cómo responden a la solución de una problemática que afecta a una comunidad local o a la sociedad.

Servicio institucional sin vinculación curricular

De este modo, se realizan iniciativas, proyectos o emprendimientos sociales abordados por estudiantes, en los que el esfuerzo y desarrollo del proceso de intervención está dirigido a lograr los objetivos de mejoramiento o transformación social del problema abordado por el servicio, mientras que los aprendizajes que se obtienen del proceso de intervención no responden a contenidos de un currículum o programa formal de estudio. De este modo, se tiene una intervención social que alcanza altos grados de desarrollo, pero que no busca necesariamente fijar acciones de valoración de procesos de aprendizajes para los sujetos que realizan la intervención. A esta dimensión se la sitúa en el cuadrante de “servicio institucional sin vinculación curricular”.

Trabajo de campo o prácticas profesionales

Por otro lado, iniciativas que tienen un propósito fundamental; el aprendizaje o adquisición de competencias por parte de los estudiantes o integrantes del equipo que interviene. Es así como el “trabajo de campo”, la acción de terreno o muchas veces la misma práctica profesional, tendrán como norte el obtener aprendizajes concretos y experiencia suficiente que valide el logro de una fase del itinerario formativo. Si bien, el objetivo de prestar un buen servicio al destinatario de la acción emprendida es un indicador de las iniciativas de este cuadrante, este cumple un rol de medio o recurso de formación. Un trabajo de campo o terreno, se abocará a una intervención acotada a la investigación u objeto de estudio, de tal modo, lograr aplicar un método, procedimientos o metodologías en un entorno real.

Iniciativas solidarias asistemáticas

Un tercer cuadrante comprende iniciativas solidarias que buscan favorecer a personas, colectivos o comunidades (territorialmente hablando) a fin de resolver de modo efectivo un problema. Para estas experiencias, no es relevante disponer de objetivos de aprendizaje para el grupo que ejecuta la acción ni tampoco se busca alcanzar objetivos de desarrollo o transformación en la comunidad o grupo intervenido. En estos casos se trata de acciones puntuales, como una campaña solidaria o eventos que no revisten mayor sistematicidad en el accionar.

Aprendizaje y Servicio

Finalmente, se identifica un cuarto cuadrante que integra y articula tanto objetivos de desarrollo de la intervención como objetivos de aprendizaje a lograr en los sujetos que intervienen. En este cuadrante se ponen en diálogo el sistema de formación con los sistemas que conforman problemáticas en la comunidad, su territorio o grupos sociales específicos. Esta integración se logra al vincular el currículum y sus objetivos con una problemática y su entorno real. Esto exige una articulación fundada en vínculos con la comunidad afectada por la problemática y en un trabajo sistemático con liderazgos que integran el mundo formativo con la comunidad, que permita la sustentabilidad de la acción. Estos “rasgos fundamentales” que menciona Nieves Tapia, precursora Argentina, que pone el acento en el protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de una intervención transformadora de realidades y vinculada a procesos reflexivos que permiten los aprendizajes esperados.

A-S metodología de inclusión social

Al apreciar experiencias de intervención social bajo las variables de servicio y aprendizaje, se están vinculando dos ámbitos que revisten una especificidad y funciones propias que al involucrarlas en una forma metodológica de intervención permiten una potencialidad y sinergia de gran valor transformador.

Cómo se ha planteado, en el apartado anterior, toda experiencia de intervención independiente de su propósito, tiene un efecto o impacto en aquellos que reciben el servicio y por supuesto, también toda experiencia genera aprendizajes en todos los sujetos que actúan. El asunto es, que frente a la complejidad de problemas que debemos enfrentar como sociedad se requiere posibilitar transformaciones con formas de intervención complejas, y en este sentido, la vinculación de la escuela o de la universidad con su entorno-comunidad permite el desarrollo de formas de intervención que nutran ambos sistemas como fórmula de transformación social.

Lo anterior se asocia a los protagonismos que tienen por una parte, estudiantes, docentes e investigadores, y por otro lado, las familias, comunidades, hombres y mujeres que conforman el destinatario de la intervención. La inclusión opera entonces cuando los que intervienen se insertan en los contextos a intervenir, vinculándose con las personas que viven la realidad con sus problemas y conflictos. Mientras que los sujetos de esta realidad se vinculan a instituciones educativas y sus comunidades, desarrollando procesos de transferencias de experiencia y conocimiento.

La metodología de Aprendizaje y Servicio puede aportar en esta mirada inclusiva de intervención al fijar los procesos de formación en competencias a lograr por los estudiantes “protagonistas” de la intervención, la que debe ser evaluable en el marco de un programa formal de estudio. Esto obliga a docentes y académicos a desarrollar programas de formación que integren la experiencia y los procesos que ella involucra. Esta reflexión es un canal que hace plausible desarrollos de conciencia crítica que supere las estructuras formales de funcionamiento e integre a los sujetos.

Por otra parte, la segunda variable del A-S, el servicio, que comprende la intervención social, para que sea inclusiva debe reconocer el protagonismo de los sujetos que atiende y afecta, lo que exige que el accionar de este servicio debe ser sistemático en coherencia con la vinculación que se establece; debe estar comprometido con la transformación de la realidad oprimida y excluida, asegurando procesos de desarrollo.

Bibliografía

Furco, A. (1996). *Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for national Service. Págs. 2-6. Revista Cero, octubre 2011.

Jouannet, C., Ponce, C. y Contreras, A. (2012). "Impacto de la metodología Aprendizaje-Servicio (A+S) según la percepción de los docentes". En M.A. Herrero y M.N. Tapia (Comp.) *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). "Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio". Cuadernos de Pedagogía, 357, pp.60-63. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406PUlras.pdf>

Páez Sánchez, M.; Puig Rovira, J. (2013). "La reflexión en el Aprendizaje y Servicio". Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 2, Núm. 2, pp. 13-32.

