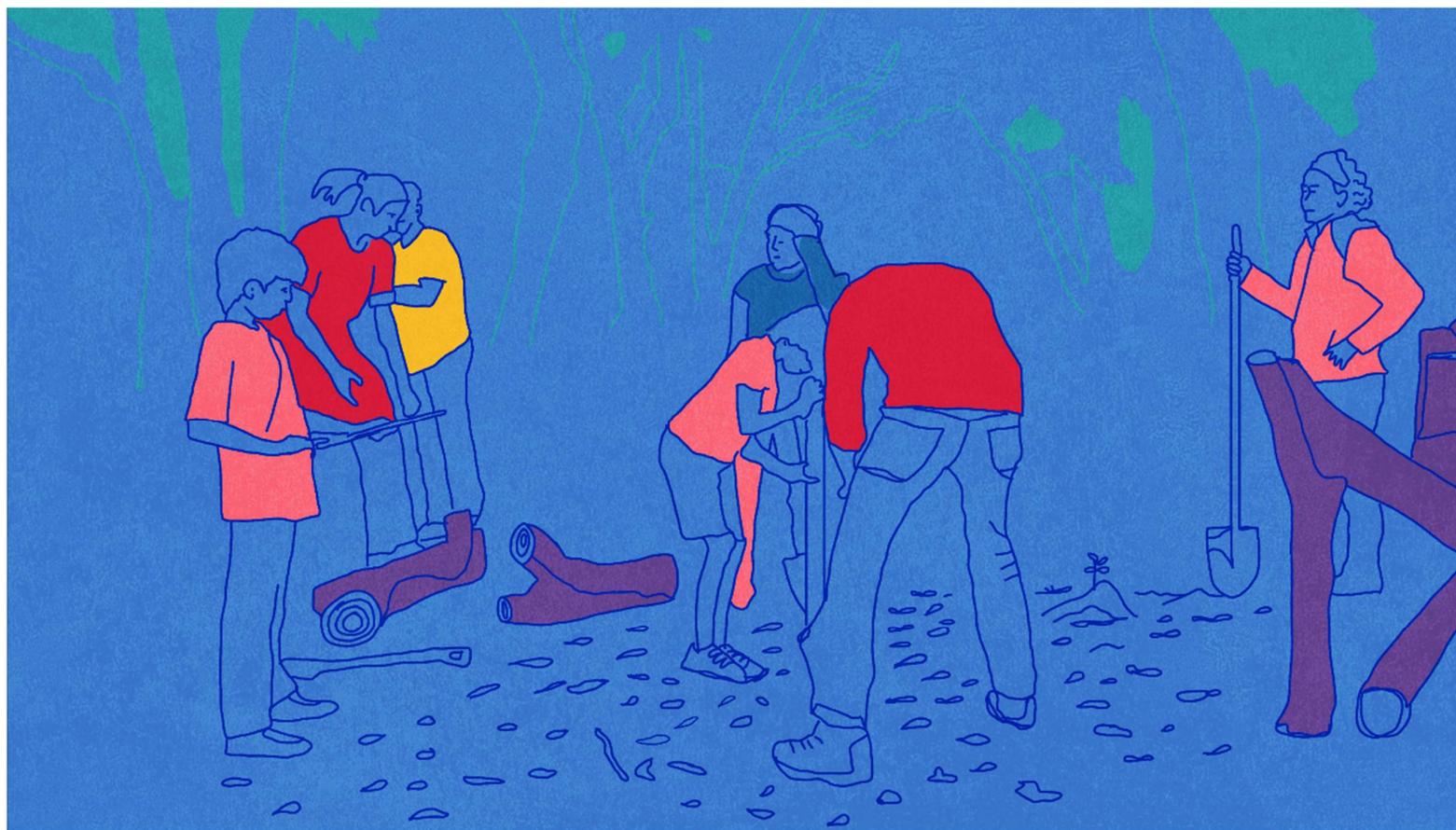


“SABERES TRANSDISCIPLINARES PARA LA
PROMOCIÓN
DE DEMOCRACIAS PARTICIPATIVAS”



Equipo de sistematización

Ximena Cortes Badilla
Sofía Monsalves Ibarra

Coordinación y diseño
metodológico del seminario

Fernanda Palacios Sepúlveda
Francisca Infante



Prólogo	3
Introducción	5
1. Panorama Conceptual: Profundizaciones y aportes teóricos	6
1.1. Ciencias Sociales Comprometidas	7
1.2. Conocimiento Situado: La realidad sentipensante.....	7
1.3. Ecología de Saberes.....	9
1.4. Transdisciplinariedad y transducción	10
1.5. ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) y ROCE (Relaciones Operativas para Conceptualizar Estrategias comunes)	12
2. Enfoque de género para el trabajo comunitario	14
3. Opciones epistemológicas y su expresión en la academia: ¿Qué están diciendo los distintos actores?	20
1.1. Componente investigativo	20
1.1.1. Importancia de las técnicas.....	20
1.1.2. Trabas de la cultura académica a la producción de conocimiento desde lo comunitario 21	
1.1.3. Retos para el componente investigativo: Presentación de Dolores Hernández y Tomás R. Villasante.....	22
1.2. Componente Pedagógico	24
1.1.1. Democratizar la práctica pedagógica.....	24
1.1.2. Vinculación entre lo pedagógico y el trabajo territorial	25
1.1.3. Mejorar el área docente	26
1.3. Componente Territorial.....	29
1.1.1. Ética Profesional	29
1.1.2. Desesencializar la comunidad	31
1.1.3. Relaciones Operativas en el Territorio para promover ROCE.....	32
1.1.4. Importancia de la coherencia	34
4. Abordajes epistemológicos en la gestión académica - Hacia una gestión académica transdisciplinar	36
1.1. Desarrollo académico – conocimiento – docencia.	36
1.2. Desarrollo comunitario, saber vivencial y su vinculación con la academia.	37
1.3. Oportunidades de investigación	39
5. Reflexiones finales	42
Bibliografía	45

Prólogo

El Programa de Intervención Comunitaria (PIC) de la Universidad de Las Américas fue diseñado en la Universidad durante el 2010 e implementado dos años después, en 2012, con la finalidad de construir oportunidades académicas de aprendizaje situado en diálogo con las comunidades para los y las estudiantes de las carreras de la Salud, Ciencias Sociales y posteriormente, Arquitectura.

A partir de la experiencia obtenida en los primeros 6 años de implementación del Programa, surge la necesidad de evaluar cada uno de sus componentes, junto con reflexionar y profundizar en la posibilidad de conjugar los aprendizajes adquiridos durante este periodo. Lo anterior llevó a que en 2016 se organizara el seminario “Investigación y metodologías participativas para una educación transformadora”, que contó con la participación del destacado académico Tomás Rodríguez Villasante y la académica Dolores Hernández. Durante una semana los diversos equipos internos y externos del Programa, tuvieron un primer acercamiento al marco conceptual y metodológico de la Sociopraxis y Metodologías Participativas.

A dos años de esa primera actividad, en 2018, se realiza nuevamente junto a Tomás Rodríguez Villasante y Dolores Hernández, un segundo encuentro llamado: “Saberes transdisciplinarios para la promoción de democracias participativas”, orientado a evaluar los avances del PIC en el nuevo modelo metodológico de trabajo inspirado a partir de 2016, y profundizar en el marco conceptual sobre el cual seguir consolidando el crecimiento y desarrollo del Programa.

A continuación, se presentan las reflexiones y experiencia recogidas en esa jornada, donde participaron docentes, estudiantes, dirigentes vecinales y directores de carreras vinculadas al PIC, donde a la fecha se contaba con tres generaciones de profesionales que habían participado del ciclo completo de formación en las asignaturas de la Línea de Intervención Comunitaria de sus carreras.

El trabajo realizado durante esta actividad marca un hito para el Programa de Intervención Comunitaria, complementando el marco conceptual y nutriendo de nuevas miradas y posibilidades a las estrategias de trabajo que se desarrollan en nuestra labor pedagógica y territorial, desde las metodologías participativas y la investigación.

El diseño metodológico de ambos seminarios fue estratégicamente construido para que los aprendizajes y nuevos conceptos propuestos se trabajaran desde la propia experiencia de los equipos del PIC, promoviendo un aprendizaje desde el “hacer”. Cada jornada de trabajo tenía un objetivo metodológico definido, orientado por los hitos que propone el propio proceso de

planificación participativa y sociopraxis con que trabajan Villasante y Hernández. En ese sentido, la jornada fue diseñada y pensada para experimentar- a modo de ejercicio- un proceso de planificación participativa incremental y muy sintético, donde a diario se trabajó basándonos en los dispositivos y orientaciones generales de las metodológicas participativas. Al finalizar los 5 días de seminario, el equipo había experimentado y logrado articular lo conceptual con lo metodológico, profundizando los conocimientos adquiridos en 2016 y proyectando lo aprendido para las prácticas, tanto en aula como en los territorios.

De esta manera, profundizamos el compromiso que como Universidad y Programa tenemos con la formación de futuros profesionales involucrados con las comunidades y territorios, entregando a los propios vecinos y vecinas, herramientas que permitan transformar sus condiciones de vida. A la vez, como Programa de Intervención Comunitaria, nos permite seguir avanzando en nuestra propia auto formación, mirándonos y repensándonos constantemente para responder a las necesidades y requerimientos de acuerdo a cada circunstancia y momento histórico.

Introducción

El presente documento da cuenta de la sistematización de reflexiones de docentes, directores/as, estudiantes, dirigentes/as vecinales y académicos/as vinculados al Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de Las Américas, compartidas en el Seminario “Saberes Transdisciplinarios para promover las Democracias Participativas”. Estas reflexiones, surgidas del diálogo colectivo, buscan nutrir el Programa con nuevos aprendizajes, desafíos y también apuestas epistemológicas.

La estructura del informe presenta, en primer lugar, un panorama conceptual que busca dotar de contenido teórico y contextualizar ciertas discusiones en torno al compromiso, el diálogo, la experiencia, lo transdisciplinar y el modelo de intervención.

En segundo lugar, se presenta una serie de elementos surgidos de la discusión sobre género y trabajo territorial, en el sentido de cómo estas reflexiones pueden nutrir la estrategia de las metodologías participativas para un desarrollo del programa genuinamente participativo, horizontal y democrático. En tercer lugar, se presenta un análisis de los discursos y de aquellas categorías temáticas que surgieron a partir de los distintos componentes que configuran al Programa de Intervención Comunitaria, otorgando elementos para robustecer y potenciar el área pedagógica, territorial y de investigación. En cuarto lugar, se entregan ciertas conclusiones y aprendizajes extraídos de la conversación y conjunción de los distintos actores participantes del Seminario, para aportar a la vinculación de Universidad y Territorio. Finalmente se presentan reflexiones en torno a aquello experimentado en el Seminario y el horizonte de transformación al cual busca apuntar la Universidad con y para las comunidades con quienes se vincula, así como también con y para los estudiantes de su casa de estudios.

1. Panorama Conceptual: Profundizaciones y aportes teóricos

En el Seminario “Saberes Transdisciplinarios para promover las Democracias Participativas” fue posible constatar que existe una idea compartida respecto a la importancia de generar una vinculación entre Universidad y las comunidades. Esto se traduce en que la Universidad pueda promover un diálogo con comunidades que permita otorgar herramientas y mejoras en la calidad de vida de las personas del territorio donde el Programa de Intervención Comunitaria se desarrolla. A su vez, esto permite dotar de práctica a los estudiantes de la UDLA durante sus cuatro años de formación y mejorar su Perfil de Egreso, donde se busca promover y fortalecer el compromiso social y una ética profesional. Así lo señala el Vicerrector Académico de la Universidad:

“[El Programa de Intervención Comunitaria] Nace desarrollando una línea curricular transversal vinculada a territorio comunitario durante los 4 años de formación, en las carreras de la Facultad de Salud. Hoy es un modelo extendido también a la Facultad de Ciencias Sociales y de Arquitectura, donde se busca generar el diálogo entre la academia y los barrios. Como Universidad nos estamos proponiendo ser una institución cada vez más tolerante, más laica y más abierta, que pueda validar los diversos saberes con las comunidades. Sabemos que un buen profesional no es solo quien sabe muy bien su disciplina, sino también el que se compromete con su comunidad. Esta importancia se observa en nuestros principios valóricos: ética profesional, responsabilidad ciudadana y el sentido comunitario” (Vicerrector Académico UDLA)

En concordancia con lo anterior, las bases conceptuales del Programa de Intervención Comunitaria señalan lo siguiente:

“El Programa de Intervención Comunitaria conecta a la universidad con los barrios para que los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales apliquen en la práctica lo que estudian en el aula y, en conjunto con los vecinos y el municipio, elaboren respuestas y planes de acción que contribuyan a mejorar las condiciones de vida, participando en la construcción de la salud y el bienestar de la comunidad” (Sandoval, H. el tall, 2014, p. 15)

A partir de las conversaciones y reflexiones llevadas a cabo en el Seminario, surgió la necesidad de clarificar y ampliar las conceptualizaciones del programa y sus fundamentos metodológicos para otorgar mayor sustento y validación a la vinculación entre Academia y Territorio.

Por lo tanto, estos lineamientos conceptuales, vienen a impulsar un posicionamiento epistemológico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de las Américas, que implica, comprender el rol de las ciencias sociales y la producción de conocimiento desde el compromiso con las transformaciones sociales, mediante un conocimiento situado y sentipensante, y que apuesta por una construcción de saberes desde el diálogo y porque investigación e intervención formen parte de un mismo movimiento.

1.1. Ciencias Sociales Comprometidas

Un primer elemento que surge de las reflexiones, refiere a que es posible y coherente posicionar al Programa dentro de la tradición y paradigma de las “Ciencias Sociales Comprometidas”.

Esto se relaciona con las pregunta sobre el “para qué” y “para quién” producimos conocimiento. En ese sentido, una ciencia social comprometida apuntaría a producir conocimiento para la transformación de la sociedad, desarrollar cambios en la estructura de poder y movilizar “todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del pueblo” (Fals Borda, 2014, p.149). En otras palabras, que la producción de conocimiento en las ciencias sociales, se encuentre al servicio de una mejora en la calidad de vida de las personas y sus comunidades. Esto implica para Fals Borda (2014), un enriquecimiento de la ciencia, ya que,

“No es negar su universalidad sino precisamente llegar a ella a través de la originalidad impuesta por las realidades locales; no es producir por producir, como robots dentro de una economía de consumo, sino como seres pensantes animados por un verdadero espíritu de servicio; no es seguir las reglas del juego ni los criterios consecuencia.” (p. 150)

Por lo tanto, cuando el Programa de Intervención Comunitaria habla del compromiso de los profesionales que la Universidad forma, es necesario definir qué se entiende por compromiso, así como también con qué se comprometen. Según Fals Borda (2014), el compromiso refiere a una actitud de científico cuando toma conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo del cual forma parte, renunciando a una posición de simple espectador y poniendo su pensamiento y trabajo al servicio de una causa.

“El compromiso-acción es, esencialmente, una actitud personal del científico ante las realidades de la crisis social, económica y política en que se encuentra, lo que implica en su mente la convergencia de dos planos: el de la conciencia de los problemas que observa y el del conocimiento de la teoría y los conceptos aplicables a esos problemas. El punto de convergencia sobrepasa el nivel de la producción práctica de conocimientos para tocar el nivel de la interpretación de la comunicación social, quedando así dentro de la dimensión ideológica de la ciencia social que ha aprendido. Sabido es que estos dos niveles no son paralelos ni independientes: son dimensiones simbióticas de un mismo conjunto científico, que ejercen mutuos efectos en el proceso de sistematización y avance del conocimiento. Por eso el compromiso-acción, aunque ideológico, no queda por fuera de los procesos científicos; antes por el contrario, como veremos más adelante, los enriquece y estimula” (Fals Borda, 2014, p. 189)

1.2. Conocimiento Situado: La realidad sentipensante

La educación, tal como la concebimos hoy, es tributaria de un paradigma gestado en coherencia con los intereses de la Revolución Industrial, momento en el que resultaba imprescindible conocer la naturaleza para dominarla y las sociedades para ordenarlas. Dicho paradigma, que disocia las

emociones de la razón y pone a ésta última a la cabeza del modelo de conocimiento científico, ha permitido producir en los últimos 30 años más información que en los 5.000 años anteriores (Araujo, 2013), fenómeno que ha transformado radicalmente la calidad de vida y las sociedades, si las comparamos con aquellas que gestaron el modelo educativo y científico que impera hasta nuestros días.

Sin embargo, hoy por hoy la preocupación no es tanto conocer para sobrevivir, sino conocer para saber vivir. Los niveles de acceso que hoy tenemos a la información y las tecnologías que se manejan para producir avances científicos contrastan tristemente con los millones de pobres, perseguidos/as, oprimidos/as, personas que sufren de hambre y explotados/as, que hoy también alcanzan niveles históricos. Las guerras, los genocidios, los abusos contra las mujeres en todo el mundo y los desplazamientos humanos producto del cambio climático dan cuenta de que no solo es necesario conocer muy bien la injusticia, la desigualdad y los mecanismos de la explotación y exclusión social para avanzar hacia el desarrollo de nuestras sociedades, sino que es necesario indignarse frente a estas situaciones y comprometerse en acciones orientadas a su transformación. La indignación, la rabia, el compromiso con la justicia y la dignidad, cobran un valor fundamental como emociones necesarias en profesionales que se reconocen como parte de la sociedad que están estudiando, comprendiendo y transformando. En otras palabras, comprendernos como sujetos y sujetas sentipensantes, que actuamos sin disociar la razón de las emociones, es un supuesto que transforma profundamente las dinámicas de investigación y enseñanza-aprendizaje, y las relaciones sociales que estas actividades conllevan.

Si bien esto es un punto de partida de teorías y propuestas como la Educación Popular y la Investigación-Acción-Participativa, corrientes que resignifican completamente el rol social de profesores/as y científicos/as sociales, es importante señalar también los aportes desde la biología a este debate, específicamente desde la neurociencia. Como plantea Damasio, las emociones actúan constantemente como guías cognitivos, lo que permite volver a pensar a las personas como una unidad y no como seres dicotomizados en las categorías cuerpo/mente y racional/irracional que sustentan el paradigma científico. En sus propias palabras,

“Debido a su inextricable ligazón con el cuerpo, [los sentimientos] aparecen primero durante el desarrollo y conservan una primacía que impregna sutilmente nuestra vida mental. (...) Y como lo que está primero constituye un marco de referencia para lo que viene después, los sentimientos tienen voz en el desempeño del resto del cerebro y la cognición. Su influjo es inmenso.” (Damasio, 2007, p. 185)

La comprensión de la realidad social como sentipensante, implica que las emociones, sentimientos y nuestro cuerpo involucrado en el proceso resultan fundamentales para investigación social; implica también que vale preguntarnos por aquello que nos está causando enojo, alegría, incomodidad, ilusión; vale también vincularnos como estudiantes, docentes, profesionales, dirigentes, vecinos y vecinas a través de la risa, el placer, las tristezas compartidas o un baile. Implica, por otra parte, que nuestra experiencia sentipensante es la máxima productora y fuente de saberes. Seamos viejos o jóvenes, o tengamos distintos grados de educación, todas y todos tenemos un camino recorrido que nos permite interactuar en nuestra vida cotidiana y que al momento de conocer mejor nuestra

realidad y así nuestras opciones de transformación, esa experiencia resulta la principal fuente de información y de reflexión en el proceso de creación de conocimiento.

De esta manera, promover una investigación y educación sentipensantes implica promover en las y los estudiantes, docentes y dirigentes/as sociales la alegría y el placer por investigar, enseñar y aprender, basado en un modelo educativo donde no basten sólo las destrezas racionales del conocer-conocer, por ejemplo, la injusticia social-, sino también el deseo imperioso de vivir según lo conocido-comprometerse con el desarrollo de una sociedad más justa- (Araujo, 3013). Por otra parte, reparar con mayor atención y agudeza profesional en las emociones, sentimientos y la experiencia corporizada de las y los habitantes cotidianos del territorio nos habilita a abordar una dimensión fundamental para comprender aquello que nos mueve hacia situaciones de intolerancia, por un lado, y de solidaridad, en el otro lado del espectro, factores determinantes dentro de la convivencia barrial y que constantemente forman parte de los objetivos del trabajo comunitario.

1.3. Ecología de Saberes

Otro elemento del cual se busca hacer cargo el Programa de Intervención Comunitaria, refiere al componente dialógico de la intervención. Es decir, la vinculación entre Universidad y Comunidad se desarrolla a partir del diálogo entre diversos actores y la validación de sus saberes.

Según Freire (2005) el diálogo es el encuentro entre sujetos y sujetas, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo y, pronunciar el mundo es transformarlo. De esta manera, no es posible transformar el mundo, o en términos del Programa, mejorar las condiciones de vida, salud y bienestar de la comunidad, sin un diálogo verdadero con ésta y una pronunciación conjunta, entendida como un acto creador y no así, una imposición de una palabra sobre la otra.

“Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.” (p. 107)

Esto supone que todos y todas portamos saberes valiosos que se deben poner en discusión para desarrollar la transformación que queremos. Entonces, aceptar el carácter dialógico de la intervención comunitaria, implica reconocer la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del científico.

“A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (Santos, 2010, p.50)

Por otro lado, Santos (2010) advierte que el conocimiento científico no se encuentra distribuido socialmente de manera equitativa, ya que surge a partir de la diferenciación entre un sujeto de

conocimiento y un objeto de conocimiento. De esta manera, las intervenciones científicas tienden a favorecer a los mismos grupos sociales que tienen mayor acceso a dicho conocimiento científico.

La propuesta, por tanto, desde esta posición epistemológica, sería la “Ecología de Saberes”, que fuerza la credibilidad de un conocimiento no científico, pero no implica desacreditar el conocimiento científico, sino más bien su uso contra hegemónico. Esto significa explorar, por un lado, la pluralidad interna de la ciencia, como prácticas científicas alternativas y, por otro, promover la interacción e interdependencia entre conocimiento científico y no científico (Santos, 2010)

1.4. Transdisciplinariedad y transducción

Lo multi, lo inter y lo transdisciplinar son diversas formas de conformar y gestionar los equipos de trabajo y los proyectos educativos y/o investigativos que estos abordan. Difieren según la forma en que se aproximan a los objetivos que se proponen: desde lo multidisciplinar, tenemos muchas disciplinas abordando un tema o problema desde las especificidades técnicas propias de cada área del conocimiento, trabajando sobre una problemática común, pero sin salir de los lenguajes y perspectivas disciplinares correspondientes. De esta manera, dentro de lo multidisciplinar cada uno sabe lo que sabe y eso obliga a la gente común a tener que hacer su propia interpretación a base de entender, cuando es posible, las distintas disciplinas.

Un paso más allá sería lo interdisciplinar, comprendido como el modelo en el que distintas disciplinas se relacionan para la consecución de un objetivo común, pero con un nivel mayor de integración, generalmente entre disciplinas con cierta afinidad en su orientación hacia el objeto de estudio. En ciertas ocasiones, estos esfuerzos crean nuevas disciplinas que logran abordar problemáticas desde un interés práctico y técnico, sin que haya mediación de la subjetividad (Henao, García, Aguirre, González, Bracho, Solorzano y Arboleda, 2017).

Sin embargo, lo problemático de estas dos formas de abordar los problemas es que, contrario a como se aborda desde el mundo de los profesionales, las personas vivimos los problemas conjuntamente, mezclándose lo medioambiental, lo social y lo cultural. En el trabajo territorial en sectores vulnerados socioeconómicamente es mucho más fácil de percibir como los problemas están profundamente imbricados y, por lo tanto, de lo limitado que resulta intentar generar una propuesta de desarrollo comunitario exclusivamente desde un campo disciplinar. Aunque comprender el origen de las lógicas y dinámicas que caracterizan un territorio determinado es fundamental, aporte de las ciencias sociales, los síntomas visibles de estos procesos se escapan de las posibilidades de acción efectiva si es que no consideramos estos fenómenos integralmente. De esta manera, desde una meta-mirada que repare en el modelo de desarrollo, la distribución de la riqueza y las consecuencias sociales que esto conlleva para ciertos grupos,

“Es imposible separar dominación de clase, expropiación territorial, aniquilamiento cultural, explotación de la naturaleza y racionalidad instrumental, que se resume en el proceso de alienación que genera diferentes situaciones como puede ser una sociedad unidimensional basada en el despilfarro o también una sociedad asentada en la pobreza o la marginalidad socio-económica de la mayoría de sus miembros” (Galafassi, 2011, p. 270).

La complejidad es una característica que se vuelve cada vez más evidente en los fenómenos que observamos y en los que nos involucramos, lo que a su vez hace explícitas las limitaciones de las disciplinas científicas al ponerse en práctica para dar solución a temas concretos que hoy afectan la calidad de vida de muchas personas. Por eso, como un tercer modelo investigativo y/o educativo tenemos la transdisciplinariedad, donde no sólo existen relaciones entre las distintas profesiones, sino que también éstas emplean una metodología común que permite que desde la confluencia de distintas disciplinas y saberes, tanto académicos como no académicos, podamos construir un conocimiento unitario. No necesitamos ser eruditos en todas las disciplinas, ni tener una identidad profesional fuerte y definida dentro de los límites disciplinares propios, sino que lo que sirve a este enfoque de trabajo es ir transitando de unas identidades a otras a través de metodologías que promuevan el diálogo efectivo entre la diversidad de enfoques y saberes. Partiendo de las experiencias de trabajo en sectores rurales, Alfaro, Fernández y González (2015) señalan que el diálogo transdisciplinario, como punto de partida para abordar los problemas comunitarios desde una mirada integral,

“permite la complementariedad entre las ciencias naturales que se ocupan de los aspectos tangibles del desarrollo rural y los aspectos intangibles e inmateriales presentes y cada vez más importantes para poder hablar de procesos de desarrollo y sobre todo nos permite escuchar a los verdaderos protagonistas de los procesos de desarrollo y escuchar desde su reflexión el conocimiento creado en las comunidades rurales.” (p. 27)

Cuando hablamos de “la comunidad” tenemos muchas cosas, menos un panorama homogéneo: son las instituciones que pagan y definen los tiempos de estudios e intervenciones, es el gobierno local y sus profesionales y técnicos/as, son las y los dirigentes sociales, las juntas de vecinos, las parroquias, la gente común con sus propios líos, etc. Aparecen nuevas cosas, las disciplinas profesionales, pero también otras cosas. Y para hacer un proyecto que funcione, desde una perspectiva transdisciplinar, necesitamos las disciplinas de la universidad y también a toda esa gente que vive en los territorios en los que trabajamos y que tienen sus propias estrategias de supervivencia, pues son personas listas que saben qué decir y a quién.

De esta manera, un proceso transdisciplinar se conforma desde el diálogo entre distintas disciplinas y los saberes populares propios de los expertos vivenciales, estableciendo un método común que permita -a través de metodologías que promuevan la participación horizontal de todos estos actores- construir soluciones a partir de las diversas experiencias y desde la creatividad.

Sin embargo, como plantea Tomás Rodríguez Villasante, teniendo como base la conformación de equipos transdisciplinares en los territorios y comunidades, es necesario dar el salto hacia lo que él denomina como lo *transductivo*. Pasamos de abordar los problemas integralmente para poder comprenderlos en todas sus dimensiones, a dar resultados prácticos integrando también todas las miradas pertinentes, desbordando lo propuesto en un comienzo. En palabras del propio Villasante,

“usamos el concepto de transducción, proveniente de la física y de la biología, para referirnos a los saltos que, desde un presupuesto dado, nos lanzan hacia nuevas miradas. La transducción hace preguntas a las propias preguntas que estamos haciendo. De manera análoga a una enzima, cataliza con su acción los presupuestos de los que partimos y nos

permite escuchar las posiciones emergentes. Transducir es provocar construcciones complejas del conocimiento por medio de acciones estratégicas.” (2018, p. 10)

Así, transducir implica necesariamente provocar un cambio, transformar, pero no solo actuando sobre la opinión, sino que desde la interacción. Implica un salto energético, no sólo discursivo y para ello requiere pensarnos como profesionales estrategas más que como jueces. Es importante saber, que nosotros somos provocadores, aquellos que entramos en un proceso y transformándonos nosotros, se transforma la realidad en la que estamos. O al revés, transformando la realidad en la que estamos, nos transformamos nosotros. Lejos de estar en el papel del experto externo que viene a otorgar soluciones trabajadas con un grupo u otro, concebir un equipo transdisciplinar que facilite procesos transductivos en las comunidades

“No se trata de dar la razón a una parte sino de articular otra u otras razones superadoras, que nos permitan ir más allá de juzgar lo que hay y postular acciones que nos lleven, en lo posible, a mejorar nuestras vidas en la comunidad. Se trata de construir, en los espacios plurales en los que investigamos o colaboramos, transdisciplina, trans-saberes populares con los sectores implicados en cada proceso, para que fluya la creatividad de los profesionales y de la gente.” (Villasante, 2018, p. 10)

1.5. ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) y ROCE (Relaciones Operativas para Conceptualizar Estrategias comunes)

Por último, dos categorías que nos permiten comprender y analizar los modos de intervenir en pos de promover transformaciones en las comunidades con las que el Programa de Intervención Comunitaria se vincula, son “ECRO y ROCE” -categorías mencionadas por Tomás Rodríguez Villasante y Dolores Hernández en el Seminario-

Villasante señala que el ECRO (concepto desarrollado por Pichón Rivière) refiere al esquema conceptual con el cual juzgamos todo lo que percibimos de nuestro medio. De esta manera, cuando se menciona o percibe algo, los sujetos realizan una tarea mental donde se analiza en qué medida aquello encaja o no en su esquema conceptual.

Los esquemas conceptuales se relacionan con las relaciones operativas, que refieren a si algo funciona o no. Es decir, los esquemas conceptuales, te dicen si algo funciona en concordancia con las relaciones operativas. Si una relación operativa no encaja, tengo que cambiar el ECRO.

Cuando se realiza una intervención o un proceso participativo, se busca que las relaciones que se establecen, en el caso específico del Programa entre Universidad y barrio, generen frutos satisfactorios para ambas partes. Por ejemplo, si la Universidad hace una plaza en un barrio y los vecinos efectivamente la usan, entonces, el esquema conceptual diría que la Universidad es útil para algo, sirve para el barrio (es operativamente útil). Esto quiere decir que la relación operativa cambia el esquema conceptual, en cambio el esquema conceptual, prácticamente no cambia la relación operativa. Esto es a lo que Villasante denomina ROCE.

Si se tiene una relación que genera frutos satisfactorios para ambas partes, entonces los esquemas conceptuales también funcionan, es decir, que el razonamiento tras la relación funciona para esto y otros temas. En otras palabras, si se logra hacer la prueba empírica de que la relación operativa funciona, entonces el esquema conceptual puede decirlo también. Por lo tanto, el esquema conceptual puede cambiar solo en base a que las relaciones operativas funcionen bien, y no al revés.

Por lo tanto, el cambio del ECRO no se produce por escuchar, leer o conocer conceptos nuevos, sino que cambia al enfrentarnos a otras formas de relacionarse o hacer en el territorio, en las comunidades.

“El ECRO de ustedes no va a cambiar por escucharme a mí. Es necesario que pongan en práctica y hagan una relación operativa con este esquema conceptual, entonces ustedes se lo apropian, lo viven y pueden decirle al profesor de la UDLA «dada mi experiencia en el barrio, usted tiene o no tiene razón»” (Villasante, 2018).

Esto termina por configurar el modelo de intervención que plantean Dolores Hernández y Tomás R. Villasante respecto a los procesos de vinculación que lleva a cabo el Programa, los cuales deben seguir una lógica de Acción-Reflexión-Acción. Esto quiere decir, que debe preocuparse de desarrollar relaciones satisfactorias y, a partir de ello, desarrollar un proceso de reflexión que lleve a nuevas acciones.

2. Enfoque de género para el trabajo comunitario¹

Comprender las relaciones de poder que operan dentro de las comunidades en las que se propone trabajar el Programa de Intervención Comunitaria resulta fundamental para identificar las desigualdades y poder hacernos cargo de ellas. En esta línea, y según los aprendizajes y desafíos compartidos en el conversatorio “Experiencias de Participación Comunitaria y Género”, tomar en consideración el género para el análisis y la programación del proyecto que se busca impulsar en la comunidad constituye hoy una tarea central.

En un espacio donde la preponderancia de mujeres es la norma general, como lo es la organización comunitaria, es una necesidad metodológica y estratégica reparar en los roles y funciones que son atribuidos diferenciadamente según el sexo, dentro de la propia comunidad, y hacerse cargo de las limitaciones que esos roles conllevan para la participación efectiva de las mujeres en las instancias deliberativas locales.

Así, proyectar el trabajo comunitario desde una perspectiva de género implica deconstruir la valoración social de los roles atribuidos a cada género, desnaturalizando estas atribuciones y develándolas como construcciones sociales que han sido reproducidas históricamente en todas las sociedades patriarcales. En términos concretos, adoptar esta perspectiva en el trabajo comunitario y en los procesos de construcción colectiva de conocimiento útil requiere, en la práctica:

- a) Reivindicar los saberes y formas de hacer asociadas típicamente a lo femenino, es decir, orientados al cuidado del grupo, comprometidos emocionalmente, pasándolo bien y estableciendo vínculos desde lo amoroso.

En el trabajo territorial, profesionales y docentes de la UDLA se han vinculado significativamente con la gente mediante estrategias que distan mucho de lo que se aprende y reproduce en los espacios académicos tradicionales. “Poner la oreja”, “bajar los decibeles”, compartir e incluso perder el control en ciertas ocasiones es la única forma en la que pueden lograr ser escuchados con interés genuino.

Generar espacios de afectividad se vuelve una tarea fundamental a implementar en las etapas de visitas, encuestas y definición de proyectos. Comprender que la comunidad es la vida misma, en la que pasan cosas donde están involucrados los afectos, es un punto de partida esencial (la realidad Sentipensante), pero resulta muy poco efectivo ir a tocar dolores tan grandes –como se encuentra muchas veces en los barrios- si es que no existen vínculos amorosos y afectivos para trabajarlos.

Para avanzar en esta dimensión se propone entonces reivindicar todo aquello que asociado a formas de razonar y trabajar asociados tradicionalmente a roles femeninos, sin que esto implique de manera alguna pensar en que son saberes esenciales propios de la naturaleza de las mujeres (lo que sería igual

¹ En este apartado tomamos la decisión quienes escribimos estas reflexiones, de involucrarnos en el análisis, es decir, posicionarnos también dentro del ámbito académico como investigadoras jóvenes. Por esta razón, el desarrollo del apartado y su escritura se realizó en primera persona plural: nosotras.

a continuar perpetuando roles de género), sino que es una forma de abordar los procesos en la que tanto hombres como mujeres deben buscar vincularse sentipensantemente, cuidando que las relaciones del grupo no se enturbien.

Lejos de buscar una competencia entre saberes femeninos y masculinos, lo que se planteó como necesidad es la incorporación de esta forma de actuar en las distintas instituciones que se gestaron desde la exclusión de las mujeres de sus planteles y que, si bien las han hecho parte en los últimos años, no han incorporado como saber y prácticas válidas las formas de trabajar propiamente femeninas. Esto se traduce, por ejemplo, en las dificultades que encuentran las mujeres para ser reconocidas en instituciones tan patriarcales como lo son la Universidad, donde las emociones no tienen legitimidad dentro del modelo racional del conocimiento científico o donde el trabajo realizado desde una oficina pondera mucho más valor que el realizado desde la calle.

En síntesis, comprender el trabajo comunitario desde una Ecología de Saberes implica transformar los espacios de trabajo territoriales, tanto como académicos, para que la forma que tenemos de trabajar las mujeres –pasándola bien y generando conocimiento útil, según ha demostrado la experiencia de Dolores Hernández trabajando con mujeres de las montañas- tenga cabida y abra cauces para comunicar los aprendizajes propios, tradicionales y ancestrales de nuestro género y hacer, así, otro tipo de ciencia. Sistematizar experiencias a través de la mediación de artes y oficios, establecer roles rotativos de cuidado de las relaciones y emociones dentro de los grupos o buscar la colaboración por sobre la competencia, son cualidades que podrían entenderse como la extensión del rol reproductivo en la vida comunitaria, siempre infravalorado e invisibilizado, por lo que se hace imperioso resignificar estas tareas, para que puedan ser desempeñadas tanto por hombres como por mujeres y para que en el trabajo comunitario cobren la relevancia debida.

- b) Fomentar el roce entre el rol comunitario y el rol reproductivo que desempeñan las mujeres, con el fin de que en el proceso ambos se vean transformados y valorados, dando relevancia al trabajo comunitario como mecanismo importante para la mejora de la calidad de vida de personas cuya única vía es la organización y, en consecuencia, redistribuyendo las responsabilidades del trabajo reproductivo en el ámbito privado de quienes dedican parte de su tiempo a este quehacer.

Si no tenemos en consideración la categoría de género al momento de pensar el plan de trabajo comunitario, podemos caer en la agregación de responsabilidades a mujeres, quienes ya traen consigo el peso del trabajo de cuidados y mantención del hogar y la familia y, en varios casos, también el peso del trabajo productivo, asalariado. De esta manera, si fomentar estrategias de organización comunitaria, que requieren de la dedicación de tiempo y energía, resulta en la práctica en la agregación de una tercera jornada de trabajo a las mujeres que buscamos hacer parte del proceso, la sostenibilidad de éste se ve en peligro desde un comienzo.

Por otra parte, si consideramos el trabajo comunitario como lugar por excelencia para las mujeres al concebirse como extensión del trabajo reproductivo, el proceso participativo está condenado a reproducir roles de género y quedan truncados los objetivos emancipatorios a los que de una forma u otra se suele apuntar, pues no estamos ofreciendo ni creando oportunidades genuinas de acción fuera de lo que culturalmente se ofrece a las mujeres en su rol.

En la experiencia compartida por las dirigentas de La Casa de La Mujer (Villa O'Higgins, La Florida), esta delgada línea entre la deconstrucción o reproducción de roles de género ha quedado patente en el giro que han tenido en su oferta programática de talleres, hoy más orientados al aprendizaje de técnicas de manualidades, producción de fitocosmética y yoga, que a objetivos de desarrollo personal, perdiendo un poco aquello por lo que comenzaron a organizarse y luchar. Si bien la incorporación de mujeres en el aprendizaje de estos oficios o deportes, aunque asociados estereotípicamente a lo femenino, pueden desembocar en procesos de mayor autoestima y hasta de aumento de la capacidad de agencia en la dirección de sus vidas, no existe una problematización que permita llevar la vida cotidiana de las mujeres a un nivel consciente, compartido colectivamente, que permita reconocerse como grupo oprimido y que, en consecuencia, promueva acciones organizativas para superar esa condición.

Por su parte, desde las mujeres que conforman la Mesa Territorial en Salud Mental Dr. Juan Marconi, comparten la constante crítica de la que son blanco como feministas comunitarias: el promover que seamos mamás, dueñas de casa, trabajadoras y además responsables del trabajo comunitario. Sin embargo, desde esta perspectiva, la comunidad, como un lugar en el que las contradicciones y distintas opresiones generan múltiples problemas, se constituye como el espacio más pertinente a transformar. Y si bien resulta fundamental trabajar con mujeres colectivamente para la toma de conciencia sobre la violencia de la que constantemente resultan víctimas en la sociedad patriarcal, no podemos empoderar mujeres para que luchen solas contra el patriarcado en sus casas. Hay que hacer un trabajo paralelo, trabajar con los hombres al mismo tiempo, para que ellos no se avergüencen y que superen sus propias actitudes patriarcales incluso frente a sus amigos.

Por otra parte, promover el enfoque de género en el trabajo de intervención comunitaria implica poner atención en las propias dinámicas de quienes ya llevan tiempo y experiencia como dirigente vecinales, pues es también un panorama común que los cargos de representación política comunitaria sean ocupados por hombres, mientras la gestión comunitaria recae mayoritariamente en mujeres. Así mismo, comprendiendo que el mundo académico es también una comunidad cruzada fuertemente por los roles de género, es necesario promover el desdibujamiento de las diferencias entre las estudiantes y los estudiantes, buscando que tanto hombres ("pensantes") y mujeres ("ejecutoras") puedan desarrollar con igual ahínco y destreza las labores de generación de vínculos, trabajo en grupo y facilitación de discusiones, así como la sistematización de experiencias, producción de reflexiones científicas y publicaciones, teniendo como antecedente la existencia de muy pocas referentes teóricas mujeres –fuera del feminismo- a las que podamos recurrir.

- c) Construir y promover espacios seguros para la participación y organización comunitaria de mujeres.

Esto implica, además de cuidar los tiempos de las mujeres que desarrollan diariamente múltiples jornadas de trabajo, generar instancias en las que las mujeres puedan sentirse seguras y felices, generando las condiciones para que, aunque por tiempo limitado, podamos recrear un espacio de libertad, horizontal, en el que todos los saberes y experiencias pueden confluír con igual validez para aportar a los temas que trabajemos, donde existan normas de sana convivencia que fomenten los vínculos entre las participantes y que podamos así reconocernos como aliadas en la lucha.

Esta propuesta choca con el discurso común del dirigente como una labor que es mayormente sacrificio, una tarea titánica que es poco reconocida por la comunidad y que, por lo mismo, es una constante trayectoria de desazón. Esta imagen que tenemos del dirigente comunitario, aunque imposible de desconocer que es una realidad generalizada, resulta muy poco atractiva y estratégica para sumar participación, pues sería ilógico que alguien estuviera dispuesto a sacrificar a tales niveles el bienestar individual para gestionar propuestas de bien común, que por lo menos se lograrán dentro del mediano plazo. Para transformar esto, es necesario que podamos relevar la alegría de compartir, el goce por crear y conocer, que podamos asegurar un lugar para pasarlo bien superando la dicotomía excluyente trabajo-diversión.

El hecho de que en La Casa de Mujer haya declinado significativamente la participación de las mujeres al momento de perder los recursos para realizar el paseo de fin de año da cuenta de la relevancia de esta dimensión para el trabajo comunitario con mujeres. Las personas suelen organizarse o para aliviar un dolor o para lograr un placer, por lo que si queremos sumar adhesión de mujeres a los proyectos comunitarios, es necesario generar vínculos e implementar propuestas desde lo positivo, desde la alegría. Y muchas veces, esas pequeñas alegrías o placeres pueden encontrarse en un instante en que permitimos a las participantes desmarcarse del subyugo marital, abstraerse de las responsabilidades del trabajo doméstico y la crianza, encontrarse con otras y pasarlo bien, construir esperanzas y aterrizar sueños. Lo Sentipensante vuelve a surgir como dimensión relevante, pero esta vez desde la particularidad de las experiencias de las mujeres que habitan los territorios. Conformar espacios seguros, de confianza, resulta vital para que la emoción pueda entrar en un diálogo sincero con la razón y a partir de ahí, construir caminos de acción sororos.

- d) Construir, desde la categoría de género, horizontes comunes que permitan sumar la participación de mujeres a un proyecto colectivo desde la diversidad de opresiones.

Este planteamiento, que surgió de manera implícita en el intercambio de reflexiones que fue el conversatorio “Experiencias de Participación Comunitaria y Género”, resulta relevante en cuanto casi todas las organizaciones comunitarias que se hicieron parte del seminario hablaron de las dificultades que enfrentan hoy en día para sumar gente joven a sus organizaciones, cómo los problemas como la droga y la violencia atrapa a muchos de ellos y, en consecuencia, cómo muchos dirigentes y dirigentes sienten que está en peligro la continuidad de sus proyectos y/u organizaciones.

Ante este panorama, Dolores Hernández, desde su experiencia, nos interpela a cambiar el enfoque con el que estamos abordando la baja participación de jóvenes, pasando de pensar en los problemas sociales que los atrapan y no les permiten interesarse por el bien común, a poner el foco en las estrategias que llevamos a cabo para atraer a esos jóvenes: ¿Cómo escuchar lo que la gente joven necesita? ¿Qué problemas están teniendo? Sin duda, resulta difícil imaginar compartiendo en una misma reunión a los y las jóvenes que vemos en las plazas de los barrios y hablando de igual a igual con los dirigentes sociales, quienes suelen ser en su mayoría de la tercera edad y los ven con cierto recelo. Haber nacido y crecido en dos épocas tan distintas, inclusive en el mismo barrio, hacen que se vuelva difícil pensar en proyectos comunes que logren motivar por igual a todas las generaciones. Sin embargo, el considerar la condición de género como punto de partida en la construcción de un proyecto colectivo nos otorga un sinfín de puntos de encuentro entre mujeres que, a pesar de las

diferencias de edad, pueden reconocer en la otra una opresión que también se vive en carne propia. Partir de las experiencias que como mujeres hemos tenido en la sociedad patriarcal para construir propuestas de acción que contribuyan al menoscabo de la desigualdad de género en sus distintas expresiones, otorga muchas posibilidades de convergencia y acuerdo entre mujeres de distintas generaciones, así como también entre aquellas que pertenecen a distintas culturas, orientación sexual, etnias, religiones, naciones o estatus social.

Que desde la Casa de la Mujer se haya optado por llamar a las mujeres que asisten regularmente a sumar a sus hijas a participar, da cuenta de que el trabajo desde la perspectiva de género es percibido como un escenario en el que tienen cabida las distintas experiencias de mujeres que, como tales, no podemos abstraernos y ser indiferentes a la violencia propia de la cultura patriarcal contra nosotras.

De esta manera, partir desde la condición de género hacia un análisis interseccional permite construir horizontes comunes desde la diversidad de experiencias de las mujeres dentro de la comunidad, resultando una estrategia importante para dar solución a un problema tan extendido y concreto como la baja participación de las personas en los proyectos comunitarios.

Formar a las y los estudiantes disciplinarmente desde un enfoque de género, de manera que puedan contar con cierto bagaje conceptual y teórico que les permita disponer de un mayor espectro de herramientas para desarrollar inclusivamente el abordaje de las necesidades específicas del territorio y proponer alternativas de acción.

Como una propuesta que surge desde las docentes del área de salud, se plantea la necesidad de entregar herramientas, tanto a los y las estudiantes como a las personas de las comunidades en temas que hoy resultan claves para acabar con la desigualdad de género. Entregar información sobre educación sexual y derechos reproductivos resulta fundamental en los barrios, donde las consecuencias de embarazos adolescentes o no deseados son siempre más crudas para las mujeres que, en su predestinación al rol maternal, les resulta mucho más difícil realizarse profesional y personalmente. Así, se crea un círculo de vulnerabilidad en el que están más propensas a vivir situaciones de violencia que pueden variar dentro de lo psicológico, económico, sexual, patrimonial, social y físico, con la probabilidad de que sea extendida también a los/as hijos/as.

Aunque es más fácil desde las ciencias sociales comprender las relaciones de poder que estructuran nuestra sociedad, es necesario que ese saber se traduzca en opciones metodológicas que permitan diagnosticar, analizar, retroalimentar, implementar y evaluar proyectos desde un enfoque de género que reconozca la situación de desmedro en la que nos encontramos como mujeres y generar, así, técnicas que permitan dar voz a las mujeres desde lo específico de habitar un determinado territorio. Incluso cuando las instancias de trabajo u organización se definan como participativas, es necesario tener y explicitar un enfoque de género, pues tal como se señaló en apartados anteriores, aunque creamos disponer de todo lo necesario para propiciar espacio de encuentro horizontal, suelen reproducirse roles de género entre quienes lideran la sesión, quienes facilitan grupos, quienes toman actas, las que escriben en la pizarra, etc.

Por su parte, desde los saberes disciplinares propios de la arquitectura y la planificación urbana, es necesario desarrollar un enfoque que comprenda a las ciudades como organismos dinámicos, las

cuales ofrecen experiencias diferenciadas para hombres y mujeres. Las constantes agresiones y violencias de las que somos víctimas en el espacio urbano, los lugares temidos como sitios eriazos, micro basurales y muros ciegos extensos, así como las distintas apropiaciones o (auto) prohibiciones del espacio, son experiencias cotidianas y ampliamente sentidas por las mujeres, por lo que un proyecto que implique modificaciones al espacio público de la comunidad requiere construirse desde un enfoque de género que permita visibilizar estas experiencias.

3. Opciones epistemológicas y su expresión en la academia: ¿Qué están diciendo los distintos actores?

A partir de los componentes que presenta el Programa de Intervención Comunitaria: Investigativo, Pedagógico y Territorial; se presenta a continuación, un análisis que toma como base los discursos de los diversos actores que participaron del Seminario: Saberes Transdisciplinares para la Promoción de las Democracias Participativas. Así, de cada componente se desprenden temáticas mencionadas por los participantes del Seminario.

1.1. Componente investigativo

Este componente pretende articular los procesos de producción de información y generación de conocimiento con la docencia y la trayectoria académica de las y los estudiantes. Constituye una ventana de acercamiento y conocimiento de la realidad social que se basa en formas no convencionales de investigación aplicada y que aspira a constituirse en una plataforma de apoyo a la docencia y al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante durante todo su ciclo.

El componente investigativo implica todas aquellas instancias de producción de información orientadas a reconocer y comprender mejor las condiciones de vida del entorno, para luego generar modificaciones concretas en su cotidianidad. Así, de las diversas etapas del proceso de investigación-acción involucran a la comunidad y al mundo académico, obteniendo resultados que resultan útiles desde las diversas perspectivas de los actores involucrados:

“Desde el punto de vista de la docencia, la investigación se articula con el quehacer pedagógico asociado a la progresión curricular, constituyendo un insumo potencial para el desarrollo futuro de investigaciones aplicadas dirigidas por los propios docentes. Desde el punto de vista de los líderes comunitarios, la investigación provee información contextual y contingente que permite conocer las principales necesidades del barrio, decidir y participar activa y conscientemente de las decisiones comunales. Y desde el punto de vista de los estudiantes, el levantamiento de información, procesamiento, análisis e intervención que se desarrolla en su ciclo curricular los considera no como un repositorio del conocimiento, sino fundamentalmente como actores del proceso desde el inicio de su formación.” (Infante, Sandoval, Escobar y Bontá, 2015, p. 42)

Teniendo como contexto todo lo que implica la dimensión investigativa del Programa de Intervención Comunitaria y como se relaciona con los otros componentes, se presenta a continuación aquellos temas que surgieron en las conversaciones en el Seminario “Saberes Transdisciplinares para la promoción de Democracias Participativas” que refieren o se relacionan con este componente:

1.1.1. Importancia de las técnicas

La relevancia que docentes de distintas facultades le otorgaron al conocimiento y manejo de las metodologías participativas y técnicas coherentes, dentro de la construcción del Flujograma (taller

práctico facilitado por Dolores Hernández), como una de las principales carencias que hoy dificultan los procesos del Programa de Intervención Comunitaria. “No conocer cuáles son las metodologías participativas”, “falta de técnicas innovadoras”, “escasa experiencia en técnicas participativas” fueron algunas de las dificultades que los docentes en el ejercicio de autodiagnóstico.

Sin embargo, desde el punto de vista de los estudiantes es necesaria una reflexión previa a la elección y/o creación de técnicas para la construcción colectiva de conocimiento, para problematizar cómo muchas veces las técnicas que hemos aprendido corresponden a paradigmas que parecen inconmensurables dentro de un mismo proceso.

“Entonces, para generar ROCE no sería contraproducente escoger entre una de las metodologías cuali o cuanti o participativas. Si te encierras en una, el ROCE lo voy a sentir incompleto. No conviene encerrarse en una sola metodología, lo que conviene para tener un buen ROCE, primero hay que interactuar con las personas -lo participativo-, luego ver las visiones subjetivas en un mismo punto -lo cuali- y luego ver una solución para la mayoría, y eso ya tendría que ser más cuantitativo prácticamente al tener que hacer algún tipo de estadística. Escoger solo una metodología me parece inválido, tal vez sería válido solo para empezar” (Estudiante segundo año de psicología, hombre).

1.1.2. Trabas de la cultura académica a la producción de conocimiento desde lo comunitario

Otro de los obstáculos que los docentes consideran clave para el desarrollo del componente investigativo refiere a las tensiones entre las formas de hacer propias de la Universidad y las dinámicas y temas que viven las personas en los territorios, las que se cristalizan como dificultades por parte del mundo académico para procesar las ideas que surgen del trabajo participativo. “Cómo procesar esta información desde la academia”, “la cultura de la universidad no da para lo participativo”, “la teorización, cómo llevar eso a la práctica”, “formado para observar, no para generar participación”, “Es una dificultad para la academia el procesar las metodologías participativas” y “cómo interpretar las emociones en las metodologías participativas”, como elementos presentes en el flujograma, dan cuenta, por una parte, del necesario desafío para los y las docentes de desaprender lo tradicionalmente enseñado en la formación profesional alejada del enfoque comunitario y participativo y, por otra, que este desaprendizaje tenga un correlato en la institución universitaria y los límites impuestos a la producción de conocimiento científico que hoy por hoy, mantiene los saberes y aprendizajes propios de las comunidades en un rol inferior en relación a otras metodologías de investigación.

Este autodiagnóstico concluye con la siguiente síntesis:

“Si el facilitador tuviera mayor certeza para provocar e incertidumbre para conocer, si supiera mejor las metodologías, y el “y esto para qué”, podríamos solucionar el procesamiento de ideas en la academia y niveles diferentes de motivación. Sin embargo, hay conflictos de intereses que bloquean que esto funcione” (Dolores Hernández).

1.1.3. Retos para el componente investigativo: Presentación de Dolores Hernández y Tomás R. Villasante

En el marco del Seminario “Saberes Transdisciplinarios para la promoción de Democracias Participativas”, Tomás R. Villasante y Dolores Hernández realizaron respectivamente los talleres teórico-prácticos de las técnicas de Multilemas y Flujograma. Los siguientes desafíos planteados al Componente Investigativo del Programa de Intervención Comunitaria surgen principalmente de esta instancia.

a) Técnicas para la elaboración de estrategias de investigación-acción:

Plantearnos profesionalmente más como estrategias que como jueces de las distintas posturas y saberes que hay en la comunidad, nos obliga a pensar en técnicas de acercamiento a la realidad coherentes con el supuesto de la relación sujeto-sujeto, es decir, reconociendo a las personas como fuentes de información y reflexión a la vez. Por lo tanto, complejizando el panorama, es importante tener siempre en cuenta que dentro de “la” comunidad tendremos multiplicidad de experiencias y, por lo tanto, también una multiplicidad de perspectivas para dar solución a los problemas que queremos hacer frente, las cuales se juegan en una constelación de relaciones y de conflictos de interés.

Pensando así la comunidad, se vuelve fundamental para los procesos participativos comenzar viendo “cómo son los actores, los grupos. Cómo son las confianzas. Quienes se mueven y quienes no se mueven, cómo funcionan. Llevamos 20 años experimentando hacer método de trabajo que es un mapa estratégico [sociograma]” (Tomás R. Villasante).

Así, mapear los actores e identificar conjuntos de acción, nos permite conocer mejor el panorama en términos de la afinidad de intereses que presentan ciertos actores (instituciones, organizaciones, grupos y/o personas) y del grado de poder atribuirles a cada cual, configurando un juego de alianzas y aislamientos del cual podemos aprender para poner en marcha nuestras propias estrategias de acción.

“La mayoría de las comunidades sabemos qué queremos, pero los proyectos fracasan por las peleas entre las personas, una pelea entre dirigentes, una persona que quiere ser protagonista. El poder se aprovecha de nuestros miedos y eso es lo que tenemos que vencer. ¿Cómo se vence el miedo? Si nos unimos, lo conseguimos. Para unirse, tenemos que hacer un mapa de éstos” (Tomás R. Villasante)

“En esta radiografía vemos si son afines a la estrategia o proyecto de ustedes. Los que llegan siempre cuando convocan a una reunión. Tenemos confianza. Quiénes son los diferentes, que llegan unas veces sí y otras veces no, que quieren hacer cosas en el barrio, pero que no llegan a las reuniones, o que algunas veces sí y otras no. Otros que son indiferentes, no les importa que se reúnan o no. Y tenemos a otros que son opuestos, que cada vez que se reúnen intenta impedirselos.” (Tomás R. Villasante)

“Tener esto claro les permite a ustedes hacer una estrategia, porque nadie hace una estrategia de transformación social diciendo “yo soy el bueno” y los demás no hacen nada. No, una estrategia de transformación social sería que “yo soy bueno y me lo creo, pero también hay otros que piensan en otras cosas, y hay otros que me están poniendo piedras en el camino”. Esta estrategia es sobre cómo supero las pérdidas en el camino, y como me alío con los que piensan como yo. Es cómo lo construimos aquí y ahora, en lo concreto.” (Tomás R. Villasante)

“Hay que aliarse con los que están por el medio para aislar a los que están del otro lado, porque si no, los que están como opuestos, si ganan y se alían con todos estos, nosotros nos quedamos aislados (...) Si se logra dividir al enemigo es más fácil. El enemigo tiene contradicciones, igual que nosotros.” (Tomás R. Villasante)

b) Técnicas para la elaboración de posiciones superadoras

Buscar aliados dentro del contexto de la comunidad requiere entonces escuchar las razones que sustentan las posturas de quienes son diferentes y ajenos a nuestro proyecto y “traerles para acá”. Salir de las dicotomías que suelen dominar en los procesos de transformación social, construyendo posiciones superadoras de los dilemas, permite que más actores se identifiquen con la nueva postura y estén más dispuestos a trabajar por implementarla, fortaleciendo posibles alianzas comunitarias. Una técnica para cumplir este objetivo es la de Multilemas, la cual para su realización requiere

“Escuchar de forma activa a la comunidad, quienes comúnmente suelen manifestarse en términos de dilemas (por ejemplo, “queremos cancha de fútbol”, “no queremos cancha de fútbol”). Aparece un solo eje el cual es dominante, viene marcado por la cultura dominante. Muchas veces tras estas posiciones se invisibilizan preguntas que cuestionan los temas de fondo que están tras estas. Es muy común encontrarnos con una comunidad polarizada. No podemos quedarnos con lo aparente, hay que estar muy atento para poder superar los dilemas, generalmente las posiciones emergentes suelen salir como actos fallidos, cuando la gente se ríe porque hay algo que no quiere contar, cuando hay algo que al grupo le causa gracia y no sabemos por qué.” (Tomás R. Villasante)

“Las posturas emergentes suelen convocar a más personas y hacerlas salir del eje dominante, porque la gente ve que son posiciones superadoras de las opciones polarizadas. Así, lo que es minoritario se convierte en mayoritario. Una vez que hemos presentado todo el espectro de posiciones existentes, construimos una superadora que englobe tres o dos de las que hay allí” (Tomás R. Villasante)

1.2. Componente Pedagógico

El Componente Pedagógico del Programa de Intervención Comunitaria busca contribuir al Perfil de Egreso en términos de desempeños actitudinales, relacionados con la matriz valórica de la UDLA. Así promover el desarrollo de un “profesional que cuente con una formación teórico-práctica en salud pública y/o política pública y Desarrollo Comunitario, orientado a apoyar y gestionar intervenciones sociales en salud de la comunidad, con un enfoque de intersectorialidad y equidad, mejorando el acceso a la atención de salud y colaborando con otros servicios sociales para fomentar la participación social y el trabajo interdisciplinario” (Infante et al., 2015).

Por otro lado, este Componente busca fortalecer la dimensión interdisciplinaria de la formación, buscando que los estudiantes complementen e integren diversas perspectivas académicas que le permitan intervenir mejorando las condiciones de vida de las comunidades con las que se vincula el Programa.

El componente pedagógico señala también los aprendizajes que espera de los estudiantes de la UDLA, los cuales se basan en el saber conocer, es decir, en los procesos cognitivos acerca de conceptos, leyes, teorías, y datos, pero también en el saber hacer, referido a los aspectos procedimentales (metodologías, técnicas algoritmos, etc.); y no menos importante el saber ser, entendido como las actitudes y valores.

De esta manera, el aprendizaje debe entenderse desde estas tres dimensiones: saber conocer, saber hacer y saber ser, las cuales se entienden como un todo en movimiento, donde se unen reflexión y acción, ya que emerge de los barrios y su finalidad última también es para éstos. Se espera, por tanto, un aprendizaje situado política, geográfica y socioculturalmente.

Se presenta a continuación aquellos temas que surgieron en las conversaciones en el Seminario Saberes Transdisciplinarios para la promoción de Democracias Participativas que refieren o se relacionan con este componente:

1.1.1. Democratizar la práctica pedagógica

Este tema es mencionado en varias ocasiones a lo largo del Seminario, especialmente por los docentes de la Universidad, y señalado como un horizonte por perseguir y un desafío para el trabajo pedagógico que realizaban.

En ese sentido plantean la necesidad de cuestionar también la forma en que se realizan las clases, así como también la relación que se establece entre docente y estudiante.

“Como docentes tenemos varios esquemas, y hacer nuestras clases y el plan de estudio enseñamos muchas cosas que les damos de manera obligatoria, casi militar. Enseñamos todo dentro de marcos, buscamos darles todo de manera demarcada. Falta hacer ese roce entre el docente y el estudiante. Es difícil traducir esa experiencia a la comunidad si en la misma

educación o formación no lo hemos tenido ese roce. Me cuestiono el cómo hacer” (Directora Escuela de Enfermería).

En esta misma línea, se plantea la necesidad de generar una práctica democrática en el aula, es decir, facilitar experiencias democráticas y horizontales con los jóvenes, ya que se señala que los jóvenes no se encuentran familiarizados con estas formas, dificultando el proceso que se lleva a cabo en los barrios en torno a la promoción de participación y organización.

“Hay un desafío de democratizar la experiencia de los estudiantes en el aula. La experiencia de organización y visión crítica no es algo que hayan hecho los estudiantes y no es algo con lo que se elabora con la Universidad. Enfrentarnos al desafío de generar una práctica democrática. Les proponemos a los chiquillos cuando ellos no han tenido esa experiencia, no podemos hablar de horizontalidad y participación si no lo vivimos en la sala, les estamos hablando en chino mandarín. Hay cabros que ni siquiera jugaron en la calle, no tienen experiencias de organización y la vida comunitaria no es parte de su historia. No tienen por qué saber cómo crear espacios democráticos y horizontales en el territorio” (Docente Campus Concepción, mujer).

1.1.2. Vinculación entre lo pedagógico y el trabajo territorial

Si bien en términos discursivos se comprende la necesidad de una vinculación estrecha entre lo pedagógico y el trabajo territorial, como una forma de otorgar práctica a los jóvenes en conjunto con aportar a las comunidades mejoras en su calidad de vida. Esto lo observa de manera muy clara un dirigente de la Villa 4 Álamos en Maipú.

“Por qué es importante la universidad es que los jóvenes están en el aula, pero no en el terreno. Los estudiantes tienen que ver lo que pasa, los problemas de los barrios. En cada pueblo, en cada país. Los problemas sociales no están en la sala. El objetivo es una mejor calidad de vida, tenemos que tenerla entre todos. Cuando cree en los dirigentes, es cuando los ve en sus comunas. Cuando la gente participa en sus comunidades, se involucra, se mejoran los barrios” (Dirigente Villa 4 Álamos de Maipú, hombre).

Sin embargo, en relación a esta temática, se señala por parte de docentes y territorialistas del Programa, la dificultad que desarrolla la Universidad para promover una mayor coherencia entre el proceso pedagógico que desarrollan los estudiantes en el aula y el trabajo territorial que desarrollan

“Los jóvenes tienen horas de terreno y horas académicas. Los programas están como separados lo académico a lo territorio. Se queda mucho en la autoobservación” (Docente en Ciencias Sociales y Salud, hombre)

“La dificultad es desde este ROCE. En la UDLA estamos más desde el ECRO. No hemos hecho el ejercicio al revés. No hemos ido de las relaciones operativas. Tiene un propósito y un sentido que estamos intentando que cada vez cuaje más. ¿Cuánto rato vamos a estar? ¿Podemos desde la academia abrir estos espacios? Son cosas que necesitamos ir construyendo, que sea respetuoso y que la comunidad pueda tomar y seguir. Que eso tenga un sustento” (Docente y territorialista Concepción, hombre)

Así también se pone en cuestión las posibilidades que tiene la Universidad como quien impulsa y abre espacios de participación y transformación en comunidades y, por lo mismo, ser responsables en torno a los compromisos que se elaboran con la comunidad, es decir, los llevar a cabo y ser sensatos a la hora de definir a qué se comprometen los estudiantes de la UDLA en la comunidad, dadas las trabas institucionales que presenta también el espacio académico

“¿Cómo vivir la fiesta y no quedarme mirando de afuera? ¿Cómo conjugar la variable tiempo de una institución y de una comunidad? ¿Cómo, quienes y donde deciden las relaciones operativas?” (Docente Facultad Salud y Ciencias Sociales, hombre)

“¿Podemos desde la academia abrir esos espacios? Nosotros les entregamos, pero hay que ser responsable con lo que nos podemos comprometer” (Docente y territorialista Concepción, hombre)

En esta misma línea se señala la dificultad de la Universidad por llevar a cabo un proceso completo de trabajo territorial, sino que se ha reducido a intervenir en ciertos momentos y operativos específicos. Los docentes señalan que el proceso que se ha dado con las comunidades no ha sido tal, sino más bien actividades acotadas y aisladas

“La comunidad no lo ha podido vivir como un proceso completo tampoco. Ha sido intermitente” (Docente Psicología, CAPS, mujer)

Por otro lado, se pone de relieve los diversos intereses de los estudiantes, dando cuenta que no todos los estudiantes se interesan por el trabajo comunitario y, por esta razón, se vuelve una necesidad que las asignaturas y el proceso de los barrios se encuentre más ligado, para otorgar sentido a la práctica que realizan los estudiantes.

“Hay una idealización del trabajo comunitario, no podemos creer que todos los estudiantes van a querer apoyar procesos, hay muchos estudiantes que nunca se van a conectar con el enfoque comunitario. Muchas veces estos trabajos no están en línea con las expectativas de desarrollo profesional de cada uno. Entregarles herramientas para que los estudiantes puedan trabajar de forma distinta, esto se va trabajando desde los voluntariados. Por eso es importante ligar las asignaturas al proceso del barrio, trabajar desde cada asignatura” (Docente y territorialista Concepción, hombre).

1.1.3. Mejorar el área docente

Los docentes, directores y territorialistas del programa señalan que existe una deficiencia en el ámbito docente respecto del conocimiento en torno a los propósitos y actividades que desarrolla el Programa de Intervención Comunitaria. De esta manera, existe poca coherencia muchas veces entre el área docente y el área de vinculación territorial. En ese sentido se manifiesta la falta de espacios de reflexión y coordinación entre docentes, siendo visto esto como una dificultad para el trabajo práctico, quitándole fluidez a los procesos desarrollados en las comunidades.

“Hay una necesidad de más espacios de encuentro entre el mundo de las comunidades y la academia. Más tiempos, más encuentros, lenguajes que son distintos. Es necesario para darle fluidez al proceso” (Asesor Programa Comunitario, hombre).

Por otro lado, para quienes asistieron al Seminario, quienes en su mayoría eran Docentes o Directores de algún área de la Universidad, resultaba fundamental para ellos un mayor manejo de dinámicas y técnicas para promover la participación y la organización. Es decir, existe una preocupación muy grande respecto al “cómo” llevar a cabo el proceso y, por tanto, como enseñar eso a los estudiantes. Por tanto la formación docente se presenta como una necesidad para permitir que los estudiantes dejen capacidades en el barrio.

A partir del flujograma se señala la falta en el manejo de técnicas es una de las mayores dificultades para los profesores en términos de docencia. Así, frente a la pregunta sobre las dificultades de las metodologías participativas en el área, surgen las siguientes ideas, que refieren al déficit en la formación de los docentes.

“No conocer cuáles son las metodologías participativas; Falta de técnicas innovadoras del investigador; Escasa experiencias en técnicas participativa” (Participantes Taller de Flujograma).

“Si el facilitador tuviera mayor certeza para provocar e incertidumbre para conocer, si supiera mejor las metodologías, y tuviera claro el “y esto para qué”, podríamos solucionar el procesamiento de ideas en la academia y niveles diferentes de motivación. Sin embargo, hay conflictos de intereses que bloquean que esto funcione” (Participantes Taller de Flujograma).

Esta exigencia sobre formación en técnicas para promover la participación en los territorios, se relaciona también con la necesidad que observan los docentes y estudiantes participantes del taller sobre flujograma de tener herramientas metodológicas para poder validar estos procesos participativos y de producción de conocimiento al interior del espacio académico

“Pensar para adquirir técnicas. Nos permite mirarnos. Es una posibilidad que nos permiten mirarnos. Estamos aprendiendo técnicas para facilitar grupos, pero mirándonos a nosotros mismos” (Directora Nacional Territorial, mujer)

Retos para el componente pedagógico: Presentación de Dolores Hernández y Tomás R. Villasante: Tomás R. Villasante y Dolores Hernández desarrollan una retroalimentación respecto a las reflexiones que surgen en torno al componente pedagógico del programa, sobre todo planteando un reto fundamental referido a la coherencia que debe existir en el funcionamiento interno de la academia con la horizontalidad y participación que se busca promover en los territorios.

“En todo caso todos los que estamos acá, tenemos acá tenemos esa especie de esquizofrenia entre ser el académico en las comunidades. Es mejor tratar de vivir bien en las contradicciones en las que estamos” (Tomás R. Villasante)

“Un reto para la academia es ser coherente en su funcionamiento interno con la horizontalidad y participación que se busca promover en los territorios” (Dolores Hernández)
A partir de esto, plantean como horizonte del programa caminar hacia otro tipo de docencia:

a) Comenzar la práctica pedagógica desde el diálogo de experiencias: transducción

“Hablar desde la experiencia es interesante porque nos iguala, desde nuestra experiencia podemos rebatir lo que dice el teórico o al profesor universitario. Ahí cambia el tipo de docencia, cuando los alumnos hablan desde la experiencia vivida, no cuando se contrastan dos esquemas puramente conceptuales. Y yo le agradezco siempre a los estudiantes a que hablen desde su experiencia, porque nosotros, más viejos, no tenemos la experiencia de ustedes de estar naturalizados con internet, al cultura de ustedes. Ese diálogo puede ser de transducción, de producción real, a partir de que cada uno aporte lo que pueda aportar: la comunidad aporta sus cosas, los técnicos, los estudiantes, aportando desde la experiencia que vivimos. Ahí se producen diálogos creativos y constructivos” (Tomás R. Villasante)

b) La experiencia como punto de partida

“Hay que empezar por donde se puede, que es por una metodología, luego se irá mejorando, que es la participativa porque es la que nos ha resultado mejor, no porque haya una buena y otra mala. No tiene un orden, sino que uno empieza por lo que puede y lo que te ha dicho la experiencia” (Tomás R. Villasante)

c) Dejar de comprender lo pedagógico separado de la acción comunitaria

“No estoy muy seguro que sea necesario hacer una relación antes distinta entre profesor y estudiante en el aula, sino que ir a la comunidad y desde ahí hacer la relación entre estudiante y profesor. No es que algo sea antes y otro después” (Tomás R. Villasante)

1.3. Componente Territorial

El Componente Territorial refiere al espacio objetivo de trabajo de los estudiantes con la comunidad, considerado un espacio fundamental de formación y aprendizaje dado que se comparten experiencias entre docentes, estudiantes y dirigentes/as sociales. En otras palabras, es el escenario donde se enraízan historias, generan interacciones y permite la generación de aprendizajes para profesionales.

De esta manera, el territorio actúa como un espacio de aprendizajes, lugar donde se materializa la teoría y se produce conocimiento, es decir, donde se genera acción y reflexión como parte de un mismo movimiento llamado “praxis”. Así, a medida que se desarrolla el proceso, se va creando y construyendo también el mundo.

El Programa tiene la pretensión también, que los y las líderes sociales de los barrios, asuman un rol de co-docencia con respecto a las asignaturas, ya que se les considera expertos conocedores de sus comunidades, aportando en definir posibilidades y pensar los mecanismos más efectivos para mejorar las condiciones de vida de sus barrios.

Este Componente es fundamental para el Programa, ya que se busca que, a partir de éste, se genere un aporte real al desarrollo de las comunidades y de los profesionales que está formado la Universidad. Para ello, es fundamental que los barrios en donde se instala el Programa, se constituyan como espacios actos, autónomos y que se planteen objetivos propios.

En ese contexto, el Programa busca aportar a la articulación entre organizaciones barriales y al fortalecimiento de su autonomía a través de diversas estrategias de gestión comunitaria, que permiten potenciar las capacidades de las organizaciones promoviendo sus derechos y poder en la toma de decisiones a nivel local.

Por lo tanto, este Componente pone de relieve lo dialógico del trabajo territorial y el fuerte compromiso comunitario que conlleva éste. De ese modo, la relación que busca establecer la Universidad responde a una alianza que sea fructífera para todos los actores involucrados en el espacio comunitario y no así, a comprender a las comunidades como meros lugares de uso y recepción de iniciativas universitarias.

Se presenta a continuación los temas que plantearon los diversos actores participantes del Seminario, que se encuentran ancladas en reflexiones sobre el componente territorial.

1.1.1. Ética Profesional

Una primera temática que surgió respecto a la vinculación con comunidades, planteado por estudiantes de psicología participantes del Seminario, refirió a la idea de ética, la cual también se encuentra como parte de los principios valóricos que pretende incentivar y desarrollar la Universidad.

La conversación sobre este tema surge a partir de una provocación de Tomás R. Villasante sobre el rol del cientista social, donde plantea esta tensión entre ser uno más de la comunidad, o bien aportar

productivamente desde la especificidad disciplinar. Tomás plantea, por tanto, una de las principales reflexiones que se desarrollan desde el campo de la IAP (Investigación Acción Participativa).

“¿Nos mimetizamos con la comunidad para saber cómo funciona la comunidad o lo miramos desde fuera, desde nuestras disciplinas? ¿O desde fuera y desde dentro? Ustedes ¿qué creen que deberíamos hacer?” (Tomás R. Villasante)

De este modo, un estudiante participante del Seminario responde haciendo referencia a que tanto metodologías como transformaciones que se buscan responden a una ética del profesional.

“Yo pienso, que esa postura que tiene usted de meterse y generar un cambio en el ambiente está súper bien, pero yo pienso que tiene que ver con hacer cambios en un ambiente, por ejemplo, siendo antropólogo en una tribu. Pero también tiene que ver con un tema ético, porque los primeros antropólogos sacaban gente de las tribus para los zoológicos. Las metodologías que se usan y los cambios que se quieren producir tienen que ver con un tema ético.” (Estudiante de psicología, hombre)

Sin embargo, Dolores Hernández en conjunto con Tomás R. Villasante plantean una contrapropuesta sobre ¿qué se va a entender por ética? Por tanto ¿qué constituye a un metodólogo ético?

“A ver, la ética tiene que ver con el para qué vas a esa fiesta. Es decir, esa persona que va a esa tribu que ya cree que tiene un para qué, y tiene un para qué de la gente, de cómo tienen que hacer y vivir, de cómo deben hacer las personas las cosas, es muy peligroso. Porque es un para qué muy asociado a lo que predicaba Kant, donde significa que tú sabes toda la verdad, sabes lo que está bien. ¿A eso queremos llamar ética?” (Dolores Hernández)

Plantean entonces, que la ética corresponde a hacerse la pregunta sobre el para qué estamos haciendo lo que estamos haciendo. En ese sentido, ética puede traducirse como la lucha porque las comunidades con las que se relacionan los estudiantes de la Universidad tengan capacidad de elección sobre la vida que quieren y el territorio que desean habitar. Esta cuestión que parece de perogrullo, no es una realidad de las comunidades con las que se trabaja en estos procesos. Por tanto, la ética refiere a la necesidad de promover la reflexión colectiva para que las comunidades con quienes se genera una vinculación, tengan la oportunidad de elegir y transformar la vida según ellos quieran.

“Hay otra manera de ver la ética, que es la postura de Von Foerster superando a Kant, que se erige de tal manera, que amplíes la capacidad de elección de los demás. No es que quieras decir que es lo que está bien o está mal, pero como provocas situaciones que la gente pueda reflexionar conjuntamente y saber elegir su vida. Las situaciones en las que estamos trabajando es que la gente no tiene posibilidad de elección. Nacen en una comunidad o en un barrio cualquiera y ya está marcada de por vida por sus condiciones de nacimiento, por tener esas condiciones de vida y de territorio. Contra eso sí tendríamos que luchar, no para que vivan como nosotros queramos y creamos mejor que tienen que vivir, sino que tengan la capacidad de elegir y de transformar la vida y el territorio que quieren. Hay que promover la reflexión colectiva para permitir crear la oportunidad de elegir y transformar la vida en el

territorio según ellos quieran. Que podamos construir conjuntamente. Eso es otra ética. Entonces es preguntarnos sobre «para qué estamos ahí» (Dolores Hernández).

Tomás R. Villasante continúa esta argumentación relacionada con la ética entendida como el sentido del trabajo de vinculación con comunidades, donde el rol que corresponde al metodólogo tiene más que ver con la facilitación de procesos y, por tanto, respetar las definiciones, decisiones, tiempos y direcciones que desarrolla la comunidad.

“No somos el fin, sino el medio para llevar a cabo algo. No se trata de una cosa u otra, sino cómo construimos una nueva forma de vivir. Si usted es un metodólogo ético desde el punto de vista profesional, métase a trabajar con esa gente y al ritmo que esa gente quiera. Eso es una ética profesional que respeta a la comunidad, que construye con la comunidad. Usted va a aprender ahí también, pero como consecuencia del propio grupo y lo que se construya ahí. Hasta qué punto hemos aprendido en este barrio algo nuevo y sido desbordados por la realidad, no hasta qué punto se confirma o no mi hipótesis que he formulado previamente, sino hasta qué punto yo me dejo sorprender con los fenómenos y construimos nuevos conocimientos” (Tomás R. Villasante)

1.1.2. Desesencializar la comunidad

Otro tema interesante que se relaciona con el componente ético que busca una intervención o investigación desde la posición del Programa, refiere a los discursos de los participantes del Seminario, los cuales dan cuenta de proyectos fallidos, de dificultades para facilitar procesos e incentivar participación en las comunidades. Esto se relaciona con una idealización de las comunidades, así como un entendimiento de ésta como una cuestión estática, definida y muy acotada. Por eso se vuelve importante reflexionar sobre la comunidad y ser capaces de construir interpretaciones críticas también sobre ellas.

La presentación de diversos dirigentes y dirigentas en el Seminario, mostró que los procesos comunitarios desarrollan una serie de conflictos y complicaciones para llevarse a cabo. En esta misma línea se reconoce una dificultad para llegar a ciertos sectores sociales en los barrios, conflictos con ciertas instituciones, problemas de violencia y de drogadicción, así como también una sobrecarga de la dirigencia, la cual implica mucho tiempo y trabajo. Esto da cuenta de que los procesos comunitarios tienen matices, que no son ideales sino reales, y esto debe reflexionarse y tenerse en cuenta a la hora de la vinculación.

“Hemos tenido trabajo con los distintos gobiernos locales, con algunos hemos recibido más ayuda, con otros, menos ayuda. No somos muy bienvenidos con algunos gobiernos. Hemos trabajado con los niños y adultos mayores. Los jóvenes no participan mucho. El problema de la droga ha sido complicado, muchos están metidos en la droga” (Dirigente Villa Álamos, Maipú)

“No todo es color de rosa. Generalmente a nosotros no nos dieron nada hecho. De acuerdo a las necesidades se van organizando las cosas. Problemas reales. La dictadura desvinculó todo, cuesta que se participe. (Dirigenta Villa O’Higgins, La Florida)

“Hay una realidad que no queremos aceptarla, ahí no nos apoyan mucho. Trabajamos mucho por autogestión” (Dirigenta Villa O’Higgins, La Florida)

“Referente a las iglesias. Hemos tenido experiencias que han tocado y han venido a cantar villancicos. El carnaval es contrario a la ideología de las iglesias” (Dirigenta Villa O’ Higgins La Florida)

Un primer paso que señala Tomás R. Villasante necesario es complejizar la idea de comunidad, y comprender las relaciones que establecen las comunidades con instituciones y organizaciones, ya que muchas veces de esto depende los límites, tiempos, trabas y también facilidades de llevar a cabo los procesos

“No hay proyectos tan ideales, y la comunidad son muchas cosas, son las instituciones que pagan y que definen los tiempos. También la comunidad son los gobiernos locales, las Municipalidades, otros profesionales, los técnicos. Además, están los dirigentes sociales de las juntas de vecinos, de las parroquias, y también la mayoría de la gente de la población, la gente común con sus propios líos” (Tomás R. Villasante)

Por tanto, Tomás R. Villasante plantea la necesidad de radiografiar la comunidad a través de la técnica del Sociograma, ya que las comunidades son heterogéneas, presentan conflictos. Reflexionar sobre esto permite poder elaborar planes estratégicos que vayan en pos de transformar la realidad.

“Esto es un elemento que nos tiene que hacer reflexionar. No queremos caer en el romanticismo de las comunidades. La pregunta es más profunda: Qué podemos hacer con las comunidades que tenemos tan maravillosas y tan conflictivas” (Tomás R. Villasante)

Un segundo paso refiere a preguntarse y reflexionar por esas relaciones. En ese sentido, no se espera solo tener un diagnóstico sobre con quiénes no se trabaja o quiénes en el barrio no participan, sino que preguntarse por qué no participan y qué se puede hacer para invitar a quienes no participan a que lo hagan, a menos que constituyan un grupo opuesto al trabajo que se está promoviendo, donde se buscaría más bien aislarlos.

“Por qué la gente no quiere ser dirigente, la gente quiere ser líder natural. Entonces deberíamos reflexionar sobre qué hacemos para que la gente no quiera ser dirigente o dirigente” (Tomás R. Villasante)

“¿Cómo estamos escuchando a los tan distintos jóvenes que existen? Los jóvenes son malos y no vienen a nosotros. Fíjense en el discurso que ustedes les están dando a los jóvenes: «Esto es muy sufrido, estamos sufriendo todos los días, somos los héroes del barrio, vengan a nosotros»” (Dolores Hernández)

1.1.3. Relaciones Operativas en el Territorio para promover ROCE

Un tercer tema que surgió en la conversación del Seminario, refiere a las prácticas y relaciones operativas que establecen las comunidades para funcionar, que encajan con sus esquemas de

pensamientos, lo que hace que se mantengan en funcionamiento bajo cierta lógica. Por ejemplo, la organización política de las juntas de vecinos de la Villa O'Higgins.

“Aún pese al divisionismo e intervencionismo, seguimos mantenidas las juntas de vecino trabajando. Nos organizamos con delegada por manzanas. Cada vez que hacemos reuniones, las trabajamos con las delegadas de cada manzana y a partir de ellas, cada una de las manzanas entrega propuestas. Nosotras estamos para cumplir el mandato de la asamblea” (Dirigenta Villa O'Higgins)

De este modo, Tomás R. Villasante señala que la construcción de relaciones operativas depende del profesional, porque en las comunidades ya existen pudiendo ser constructivas o destructivas. En ese sentido es importante recordar que las comunidades ya funcionan y no están esperando al cientista social. Sin embargo, éste al venir de fuera, tiene el plus de decidir dónde intervenir para potenciar ciertas prácticas y aislar otras.

“Cuando se llega de fuera, ustedes tienen que empezar a estudiar por dónde comenzar a trabajar las relaciones operativas. ¿Dónde están las relaciones operativas de la gente? Algunas son constructivas y otras destructivas. Nosotros tenemos que insertarnos y potenciar las constructivas y aislar las destructivas. Escoger dónde colocarnos en las relaciones. Eso lo podemos hacer porque venimos de afuera” (Tomás R. Villasante)

Por lo tanto, los procesos de intervención comunitaria tienen como finalidad generar cierto ROCE a través de relaciones operativas que permitan incentivar una reflexión sobre los esquemas conceptuales que se encuentran mediando la práctica organizativa de la comunidad. Así, para generar este ROCE, es muy importante, señala una territorialista, que se otorgue énfasis a lo emocional y la generación de un vínculo

“Hay una parte de vínculo, una cosa más amorosa que se me está arrancando de la conversación. Es súper importante porque yo trabajo en territorio, y la única forma que me escuchen es cuando pongo la oreja, cuando escucho, cuando comparto. Está bien tener toda la otra relación, pero no hay que olvidarse de la parte cariñosa” (Territorialista, mujer)

Al respecto, Tomás R. Villasante y Dolores Hernández señalan efectivamente la relevancia de lo emocional, además de lo racional. A esto denominan “Sentipensante” (Fals Borda, 2015), ya que implica acción y reflexión también, bajo la idea de “quererse, ayudarse y cuidarse para transformar la realidad”.

A su vez, esto se vuelve importante, señala Dolores Hernández, por la necesidad de cuidar las relaciones y las confianzas en el trabajo territorial, dado que son las principales razones de fracasos de procesos participativos y comunitarios.

“Hay que prever el cuidado en el grupo. Se tiene que pasar de grupos de competencia a grupos inteligentes. Estamos acostumbrados a competir que a la colaboración” (Dolores Hernández)

“Hay estrategias como tener roles rotativos en el grupo, y uno de esos es de ser cuidador o cuidadora, quien tiene que ver que las relaciones no se enturbien. Muchos proyectos y grupos

mueren por problemas en las relaciones ¿y quién nos enseña eso? Nadie. Es como que la universidad no se entera de lo que se tiene que enterar. Los grupos que logran trabajar durante años lo hacen porque logran salud mental grupal” (Dolores Hernández)

Así mismo, una dirigente realza el vínculo en términos de ser aquello que mantiene unida a una comunidad, dada una experiencia similar.

“Las ideas, el pensamiento nos separa y las emociones nos unen como sujetos. Yo me puedo conectar cuando tenemos un dolor en conjunto, pero no es tan fácil con las ideas. El vínculo es lo único que mantiene una comunidad” (Dirigenta Villa O’Higgins de la Florida, mujer)

1.1.4. Importancia de la coherencia

Un cuarto tema, planteado por Dolores Hernández principalmente refiere al reto que presenta para la Universidad ser coherente en su funcionamiento con la horizontalidad y participación que se busca promover en los territorios con quienes se vincula. Esto implica un cuestionamiento sobre el “cómo hacer”, ya que cada acción que se realice debe ser coherente con aquello que busca el Programa, referido a incentivar y generar en la comunidad participación, sostenibilidad y horizontalidad, entre otras cosas.

“Es muy importante pensar en el «cómo» para que sea coherente, por ejemplo, cómo hacer una convocatoria para asamblea, quien la hace. Que cada cosa, por muy pequeña sea, sea generadora de eso que queremos, de participación, sostenibilidad y horizontalidad. El «cómo» debe estar siempre en coherencia con los valores y principios del programa. El «cómo» es bueno aterrizarlo, los principios y objetivos no son para que se queden en un documento, es necesario vivirlos cotidianamente, por ejemplo, no podemos hacer reuniones con el equipo motor de salud comunitaria y compartir galletas con 3 sellos, mientras le pedimos a la gente que cuide la alimentación en su casa” (Dolores Hernández)

Por otro lado, Dolores Hernández y Tomás R. Villasante señalan la importancia de desarrollar confianzas tanto desde la Universidad hacia las comunidades, es decir, confiar en que son ellos quienes deben liderar el proceso, a sus tiempos y que son los sujetos de las comunidades quienes saben qué necesitan de la Universidad. Así como también desarrollar acciones que permitan a las comunidades creer y confiar en el proceso que se está llevando a cabo con la Universidad. Una dirigente y Dolores Hernández se refieren a lo primeramente señalado, de la siguiente forma:

“La dignificación concreta: fue un salto fantástico cuando gente de la comunidad puede ir a la universidad y decirles para qué lo queremos. Confiamos en que la gente sabe lo que necesita” (Dolores Hernández)

“Es importante que nosotras como dirigentes podamos potenciar a nuestros vecinos, a las personas y decirles lo valioso que son para trabajar en la comunidad. Confiamos en todos, menos en nosotros mismos. La unidad y la fuerza de la comunidad, en lo valiosos que somos” (Dirigente Junta de Vecinos)

Por último, Tomás R. Villasante se refiere a la importancia de tomar todas las ideas de la comunidad desde un comienzo, para otorgar validez y validación al proceso. Es decir, entregar la dirección del proceso a las mismas comunidades quienes definan qué hacer y cómo, pero también para comprometerse como Universidad y que las comunidades crean en lo que se está llevando a cabo y en la utilidad de aquello. Estas propuestas son:

- a) “Propuestas de credibilidad del proceso. La comunidad no cree en la Universidad, ni autoridades. Hay que partir del supuesto de que la gente no quiere participar. Las propuestas de credibilidad del proceso se pueden realizar máximo en 6 meses, con pocos recursos y poco esfuerzo. Estas propuestas son importantes porque, de no existir, la gente no cree en el proceso. No generan grandes transformaciones, es para que la gente crea en ello, es por eso que se denominan obras de confianza”(Tomás R. Villasante).

- b) “Propuestas temáticas. Articula distintas áreas: salud, habitabilidad, social, etc.” (Tomás R. Villasante)

- c) “Idea-fuerza. Mucha gente de las comunidades no dirán propuestas concretas, sino que muy generales, como por ejemplo, ser más hermanables, tener mejor calidad de vida. Es una idea que motiva a toda la comunidad más allá de las diferencias sectoriales y temáticas. Nos ayuda a pasar del estigma al emblema, como recuperamos esas emociones y le damos la vuelta. Es el eslogan que tiene fuerza, que moviliza mucho, <<vivir bien sin tenernos que ir>>”(Tomás R. Villasante).

4. Abordajes epistemológicos en la gestión académica - Hacia una gestión académica transdisciplinar

A partir del análisis de los discursos del Seminario, las bases del programa y la política de vinculación con el medio, es posible mencionar ciertos hallazgos que permitan pensar una gestión académica transdisciplinar como horizonte de transformación para la Facultad de Ciencias Sociales. De esta manera, destacan al menos cuatro líneas posibles de fomentar permitiendo una mayor coherencia epistemológica para la práctica académica: desarrollo académico, desarrollo comunitario, metodología, oportunidades de investigación

1.1. Desarrollo académico – conocimiento – docencia.

Tomando como sustento las reflexiones elaboradas en el Seminario, se comprende que un lineamiento transversal al Programa de Intervención Comunitaria, refiere a comprender que la producción de conocimiento que se realiza en éste tiene un “para qué” y un “para quién”, es decir, el conocimiento que se produce no es neutro, sino que se elabora en pos de un horizonte de transformación, que refiere a mejorar las condiciones y calidad de vida de vecinos y vecinas que se vinculan con la Universidad.

A la base de este horizonte de transformación, se encuentra, por tanto, el diálogo como estrategia metodológica del proceso de producción de conocimiento. Esto porque se comprende que para producir soluciones conjuntas a aquello que desean transformar en sus comunidades se necesita diversos saberes. Con esto se reconoce la necesidad de un trabajo transdisciplinar, ya que los problemas sociales no se encuentran divididos por disciplina, sino que se mezclan de manera sistémica. Así mismo, el saber popular y las experiencias de vecinos y vecinas se vuelven fundamentales para el desarrollo de cualquier proceso de intervención o investigación desde este enfoque.

Como ya se mencionó al comienzo, es importante que los estudiantes puedan utilizar todo tipo de saberes en un sentido equivalente e igualmente válido, es decir, no existe uno mejor que el otro, sino que todos se tienen que poner en diálogo para buscar transformar cierta realidad.

De esto modo, plantear la vinculación con comunidad desde un lugar distinto, desde una epistemología diferente de co-producción de conocimiento, implica una forma distinta de comprender la intervención comunitaria y así también la docencia en la institución.

En ese sentido, se vuelve necesario transitar hacia una forma de docencia que se presente más coherente y se funde en criterios de participación y horizontalidad. Esto implica, en primer lugar, reconocer el saber que portan los estudiantes y tomar sus experiencias como punto de partida para desarrollar la pedagogía. En segundo lugar, el docente se debe constituir, no bajo la figura del experto, sino más bien de un facilitador del aprendizaje, promoviendo en las asignaturas prácticas democráticas, horizontales y de organización mutua, muchas veces negadas para los y las estudiantes.

En tercer lugar, desarrollar un trabajo más coordinado entre asignaturas y trabajo en aula con el trabajo territorial. Dejar de comprenderlos como dos procesos independientes, y comprenderlos como parte de un mismo proceso, donde estos espacios se encuentran en constante retroalimentación. Así, no limitar lo teórico al aula y lo práctico al territorio.

En la misma línea de lo anterior, en cuarto lugar resulta fundamental impulsar con mayor fuerza el rol de co-docentes que se busca otorgar a los dirigentes y líderes sociales de los distintos territorios donde se desarrolla el Programa, ya que aporta a visibilizar que todos y todas somos portadores de saberes que deben ponerse en discusión y a cambiar la lógica verticalista del docente como único sabio y capaz de entregar conocimiento a los estudiantes.

Todos estos cambios en la docencia, debieran permitir avanzar en diluir los roles y las relaciones de poder verticales en la práctica de la docencia, apostando por la generación de una comunidad académica de mayor alcance, donde se consideren todas aquellas personas que aportaron en la producción del conocimiento. Así, docentes, estudiantes, dirigentes, vecinos y vecinas, entre otros pueden participar de la comunidad académica como parte del equipo de intervención comunitaria de cierto sector. Con esto disputarle justamente a la academia ser el único espacio de producción de conocimiento válido.

Ahora bien, un desafío para estas intenciones, refiere a la necesidad de generar espacios de encuentros permanentes y sistemáticos sobre las experiencias de los distintos actores de los procesos, para de esta forma incentivar el diálogo, intercambio, una autorreflexividad constante y la posibilidad de elaborar soluciones creativas

Un segundo desafío que se relaciona con lo anterior, refiere a la disputa de estas otras formas de producir conocimiento en el espacio académico, donde se reconozca el aporte de la ecología de saberes y de la imbricación del saber llamado científico, con los saberes populares y vivenciales.

1.2. Desarrollo comunitario, saber vivencial y su vinculación con la academia.

Las reflexiones elaboradas en el Seminario, permiten actualizar algunos aspectos del Programa referidos a la dimensión del desarrollo comunitario y el área del saber llamado vivencial.

De esta manera, para continuar fortaleciendo el área de desarrollo comunitario, es importante no perder de vista que los problemas que se viven en los territorios no se encuentran separados disciplinariamente, sino que muchas veces se encuentran imbricados problemas de salud, con problemas sociales, medioambientales y económicos. Esto implica fortalecer el trabajo en términos transdisciplinarios que se puede desarrollar.

Sin embargo, es necesario para procesos transformadores de la realidad, ir aún un paso más allá de lo transdisciplinar, avanzando hacia lo transductivo. Esto refiere a generar resultado prácticos con todas las miradas existentes, incluyendo aquellas denominadas como no científicas, para desbordar el proceso. Transducir es producir o promover un cambio no solo en la opinión, sino también en la interacción. Es decir, lo que se busca es generar un cambio más allá de lo discursivo, donde al

desarrollar un proceso se transforma la realidad en la que éste se encuentra y también todos quienes se involucraron en el proceso.

De este modo, la vinculación entre Universidad y comunidad debe comprenderse desde un equipo transdisciplinar que facilite procesos transductivos en las comunidades. Esto implica que los estudiantes que se involucran en los procesos, asuman un rol provocador, generando relaciones operativas nuevas, fortaleciendo aquellas constructivas y aislando las que no los son.

Esto se basa en una lógica de intervención que implica acción, genera reflexión a partir de esas acciones y luego, vuelve a definir en conjunto qué nuevas acciones son necesarias generan. Comenzar por contrastar opiniones y puntos de vistas entre Universidad y comunidad lleva a estancamientos y choques. Se debe incentivar el diálogo, pero ese diálogo que implica acción y reflexión como un mismo movimiento. Por eso es tan importante el rol provocador y la generación de relaciones operativas que cumplan los estudiantes en el proceso, ya que es eso lo que permitirá la generación de vínculos, confianzas y finalmente, un proceso transductivo.

En esta misma línea, cuando se piensa una intervención comunitaria, ésta debe conjugar al menos cuatro aspectos que Dolores Hernández llama SESE: Saberes, Emociones, Salud, Economía. Esto obliga a pensar los problemas sociales imbricados y a su vez, comprender que el propósito del proceso siempre será mejorar la calidad de vida de las personas involucradas.

En general, cuando se piensa en proyectos comunitarios para mejorar la calidad de vida de personas que habitan un territorio, se piensan en proyectos de salud y economía, pero pocas veces se conversa sobre la necesidad o la potencialidad que tiene, la generación de vínculos afectivos y amorosos para trabajar sobre ciertos dolores que padece la comunidad, los cuales aparecen únicamente cuando se desarrollan las confianzas. Por otro lado, es necesario saber potenciar los saberes de las comunidades, para complementarlos y ver cuáles faltan también para atender la situación de manera integral. Esto permite comprender las intervenciones también de esa manera, donde la salud no solo como ausencia de enfermedad, sino como llevar el proceso de vida que se desee llevar; y la economía refiere como mejorar la calidad de vida, donde efectivamente una parte tiene que ver con el dinero, pero también con el tiempo, con el espacio, entre otras cosas.

Esto ayuda tanto a la comunidad como a los estudiantes, ya que les permite conocer, detectar y adquirir otros saberes que no tenían. Con el Programa de Intervención Comunitaria tienen, por tanto, la posibilidad de comprender y complementar saberes.

Así, el desarrollo comunitario nunca puede ser un proceso unidireccional, sino que exige ser dialógico, donde la comunidad es aquella que lleva el ritmo del proceso y es protagonista de los cambios que desea propiciar. Este camino puede ser más lento, y se admiten también errores, en el sentido que todo puede ser fuente de nuevos aprendizajes, es decir, incorporar dificultades, tropiezos así como también como se ha superado al proceso de acción y reflexión para aportar a la provocación de la transducción.

Por último, desde el Seminario surgieron una serie de ideas que van en pos de mejorar los procesos que se generan en el vínculo de la Universidad y comunidad. Estas ideas se dejarán expuestas a continuación, ya que es conocimiento que viene de la experiencia del trabajo realizado, observado y

acompañado por docentes, estudiantes, directivos y territorialistas, que permitirían promover desarrollo comunitario:

Aportar en la articulación de redes e incentivar la asociatividad

Necesidad de registro y sistematización permanente para ir elaborando aprendizajes

Formar a los agentes comunitarios con herramientas para potenciar procesos participativos autónomos, y que no se abandonen una vez se desvinculen de la Universidad

Partir la intervención por procesos y proyectos que ya se están desarrollando en la comunidad. No se trata siempre de abrir nuevos procesos desde el comienzo.

Que el trabajo de vinculación implique un proceso y no actividades puntuales y aisladas.

Importancia de rescatar lo histórico y lo identitario de los barrios para promover la participación de la comunidad. Facilita los procesos cuando las comunidades tienen ejemplos o una tradición participativa y de organización

1.3. Oportunidades de investigación

Coherente con la ética profesional guiada por el objetivo de promover genuinamente la reflexión colectiva, para que las personas tengan mayor capacidad de elegir y así, de transformar su vida y territorios, las opciones de investigación que se presentan a continuación surgen de aquellos temas que despertaron más interrogantes entre las y los participantes del Seminario, de aquellas zonas grises en las que no queda tan claro cómo aplicar los supuestos de sujeto-sujeto, producción colectiva del conocimiento para la transformación y la dinámica acción-reflexión-acción desde las lógicas de la Universidad.

Así, las temáticas y opciones de investigación que se proyectan para la Facultad de Ciencias Sociales dentro del marco del Programa de Intervención Comunitaria son:

- a) Reflexiones epistemológicas en torno a los orígenes y límites del paradigma del conocimiento científico y las herencias en el modelo actual de Universidad. Aportes teóricos y metodológicos al quehacer universitario en su relación con las comunidades y territorios, su impacto en las lógicas y dinámicas académicas.

“Estamos aprendiendo técnicas para facilitar grupos, pero mirándonos a nosotros mismos. Tiene una doble finalidad. Aprendemos, pero la cantidad de reflexión que hay para nuestro rol en el programa, los propios dilemas que habitamos en una Universidad como esta, hay mucho material para trabajar. El primer paso de las metodologías participativas es la autorreflexión, dónde estamos, desde dónde nos situamos” (Directora Nacional Territorial Programa Comunitario)

Una conclusión recurrente a la que llegaron las y los docentes dentro del Seminario fue que una de las mayores dificultades para el desarrollo de procesos participativos dentro de la Universidad, resultan ser las resistencias a legitimar saberes y formas de hacer que no cumplen los estándares de validez del modelo científico racional, a involucrarse en dinámicas que nos llevan a preguntarnos por el cuerpo y las emociones, a promover la reflexión colectiva, antes que lanzar las propias reflexiones –desde el rol de experto- sobre la realidad que viven otros/as.

Como la preocupación general es sobre cuáles son las reales posibilidades de impulsar procesos participativos y transformadores desde una institución que se erige sobre el privilegio auto otorgado de desarrollar la única forma válida de generar conocimiento, es necesario promover investigaciones que nos inviten a des-aprender los supuestos y prenociones que llevamos como científicos sociales, comprendiendo que existen muchas más formas de ver el mundo, y de relacionarse con él, que las formas occidentales modernas. Los saberes que circulan por el mundo son infinitos y cuando cambiamos el sentido de la investigación de comprender el funcionamiento de las cosas, a transformarlas, todos estos conocimientos resultan igualmente útiles y válidos en una lógica dialógica.

Sin ánimo de cuestionar los innegables avances en términos de calidad de vida a la que nos han llevado los descubrimientos científicos en todas sus áreas, lo que se propone como oportunidad de investigación es analizar, sociológica e históricamente, el método científico que impera en las ciencias sociales, sus fundamentos y las consecuencias que tiene en la práctica para el quehacer docente, investigativo y de vinculación con el medio que se promueve desde las Universidades. En otras palabras, comprender la episteme subyacente a la institución universitaria para identificar, desde ahí, cuáles son las limitaciones que impiden que la producción de conocimiento generado ahí pueda impactar significativa y positivamente en la calidad de vida de las personas comunes, dónde se originan las dificultades para trabajar territorialmente, para generar participación sustantiva.

- d) Abordaje desde paradigmas alternativos: Epistemologías del Sur, Ecología de Saberes, Buen Vivir, Paradigmas Emancipatorios, de la Complejidad. Desarrollo de experiencias de investigación-acción, diseño e implementación de proyectos sociales participativos.

Salir de las dicotomías para construir posiciones superadoras, reconocer saberes que han quedado históricamente fuera de la academia, resignificar la producción de conocimiento como ejercicio colectivo y popular, buscar transformaciones en términos de mejorar concretamente las condiciones de vida de las personas y promover la participación requiere posicionarnos desde paradigmas distintos a lo que se enseña tradicionalmente para el quehacer de las ciencias sociales.

Conocer y comprender paradigmas como las Epistemologías del Sur, la Ecología de Saberes, el Buen Vivir como propósito de la ciencia, entender la realidad en su complejidad social, donde tenemos infinidad de saberes y posturas, trabajar desde la academia asumiendo que ésta es una de varias otras formas de conocer y poner énfasis en detectar lo emergente, es un punto de partida necesario para los procesos participativos, pero de lo cual se suele aprender muy poco en la formación de pregrado.

Por este motivo, indagar en paradigmas alternativos de conocimiento e impulsar experiencias desde estos supuestos se convierten en una oportunidad de investigación relevante en cuanto contribuye a robustecer una corriente epistemológica y teórica que se ha impulsado principalmente desde América Latina y desde la cual cobran fuerza experiencias de transformación social.

- e) Sistematización de experiencias

Un tercer ámbito que se configura como una importante oportunidad de investigación refiere a la sistematización de experiencias. Aprovechar los distintos procesos desarrollados desde el Programa Comunitario, para revisarlos e interpretarlos desde una mirada crítica, descubriendo y explicitando las

lógicas y factores que han intervenido en las distintas experiencias llevándolas a cumplir sus objetivos, o no, resulta una herramienta clave para alimentar intervenciones futuras, así como para repensar constantemente el modelo de trabajo.

Por otra parte, desde los aportes que realizaron las y los docentes en las jornadas de trabajo dentro del Seminario, la sistematización de experiencias puede resultar también una estrategia de entrada a los territorios. Teniendo en cuenta las experiencias organizativas previas que han tenido lugar en la comunidad, siempre distintas en cada caso, resultaría un buen insumo para el diagnóstico inicial reconstruir crítica y participativamente la historia de las organizaciones y establecer lineamientos más coherentes con la intervención futura, a la vez que permite instancias de encuentro y vínculo.

5. Reflexiones finales

“Me quiero quedar con que en esta tarea de construcción de saber colectivo, donde no hay buenos ni hay malos. Tenemos contradicciones, y en esta contradicción es posible generar una democracia participativa. Estamos haciendo algo desde los distintos subgrupos y sistemas, desde las distintas regiones, los distintos, lo que estamos armando son las democracias participativas” (Decana Facultad Ciencias Sociales).

Las reflexiones vertidas en este documento, surgen a partir del proceso de trabajo en el Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de las Américas, el cual ya lleva siete años en marcha y en co-construcción.

De esta manera el Seminario “Saberes Transdisciplinarios para la promoción de Democracias Participativas”, viene a ser la materialización de una serie de reflexiones, conversaciones y aprendizajes, de los distintos actores que componen el programa y, que se han podido poner en diálogo con los saberes de Dolores Hernández y Tomás R. Villasante, para seguir proyectando el trabajo y pensar en nuevos procesos.

Así, el Seminario parece constituir una excusa, donde aprendiendo a hacer distinto, con las nuevas técnicas que presentaron Tomas R. Villasante y Dolores Hernández, ha permitido que los sujetos que participan en el programa se puedan mirar. En ese sentido, el Seminario cumplió una doble finalidad, ya que se aprendieron herramientas concretas, pero se aplicaron a las propias reflexiones del programa, lo que permitió elaborar una gran cantidad de reflexión sobre el rol de éste y de los sujetos involucrados en los procesos, así como también los propios dilemas y contradicciones a los que se enfrentan en la tarea de generar una vinculación genuina y efectiva entre Universidad y comunidades.

Tras tres intensos días de trabajo y encuentro, el Seminario ha permitido responder a las preguntas “dónde estamos”, “desde dónde nos situamos”, pero también “hacia dónde queremos ir”. De este modo, emerge el enorme desafío que significa producir conocimiento articulado y transdisciplinar, donde se busca que los saberes se funden en un solo conocimiento, el cual, en diálogo con saberes populares, aporte a generar transformaciones sociales e interpelar la lógica que impone el sistema actual, en pos de una mejora en la calidad de vida de las personas.

Este desafío no se encuentra exento de contradicciones, las cuales son importantes visibilizar y conocer para poder manejarlas y superarlas. Las metodologías participativas parten desde esa autorreflexión, pero no necesitan que todo se encuentre resuelto para comenzar, ya que ésta busca siempre espacios donde crear y grietas donde abrir para, aun con la contradicciones que se presenten o con un sistema político, social y económico que apunta en sentido contrario, es posible a través de ellas, nadar a contracorriente en la co-construcción de espacios solidarios y colaborativos, espacios de formación y de aprendizaje mutuo, entre estudiantes, dirigentes sociales y docentes. Y a partir de ello promover autonomía y posibilidades de cambio en las formas de vivir y relacionarse en las comunidades, pero también promover una Academia que legitime y valide estos esfuerzos y se comprometa con la transformación de la sociedad.

Por tanto, en respuesta a sociedades cada vez más individualistas, segregadas, consumistas, con un sistema económico capitalista y una lógica neoliberal imperante, la Universidad de las Américas se propone aportar en el desarrollo de democracias participativas en los barrios y territorios con los cuales se vincula.

Las democracias participativas, surgen por tanto del diagnóstico que nos encontramos en un sistema capitalista y neoliberal, con medios de comunicación que exacerbaban dicho carácter, y por tanto, una opción es no hacer nada hasta que haya una gran revolución y cambie todo. Sin embargo, otra opción es decidir hacer algo en el momento actual, y hacer algo desde los resquicios que deja el sistema y reconocer la capacidad de agencia que se tiene como sujetos.

Por lo tanto, sin perder de vista la contradicción y dificultades que genera el sistema en el que nos encontramos para promover transformaciones sociales, es necesario dar esa batalla desde la acción y no desde lo meramente discursivo, esto porque después de una acción es mucho más fácil reconocer que hemos hecho algo conjuntamente y podemos ir a algo mayor.

No se trata de obviar la reflexión sobre las relaciones de poder y la calidad de oprimido que se pueda tener, pero no dejemos que nos aplaste. Para eso es fundamental aterrizar los discursos, la lucha de clases, en la situación concreta y con las personas que hay. Es decir, reconocer quien nos está aplastando aquí y ahora, no en abstracto, sino en lo concreto. Esa es la tarea que tenemos de abajo hacia arriba. Tenemos que hacer una estrategia de aquí. A lo mejor no hay que hacer la gran revolución, hay que ir transformando cosas concretas.

Eso es un camino nuevo muy diferente al camino que nos ha dicho los partidos (no estamos en contra, pero tiene otro camino). Estamos construyendo un tipo de democracia participativa, donde no estamos buscando la pelea entre ideologías, entre iglesias, o entre jóvenes y adultos. Estamos construyendo un tipo de democracia participativa en donde la diferencia y desde la diferencia podemos construir cosas conjuntas. Ese es un reto muy importante, de construcción colectiva de la acción, desde la auto-organización.

Esta es la labor por tanto de la Universidad en la promoción de democracias participativas, desde un rol de facilitador, aportar desde los estudiantes, en unos métodos nuevos, en unas formas sobre cómo han llegado a acuerdo unos y otros. Una forma de construir colaborativamente, sin necesidad de escoger a los representantes.

De este modo, la relación entre universidad y problemáticas territoriales que se ve en varias ocasiones distanciada e incluso independientes, son posibles y necesarias para la transformación social, y la apuesta para lograrlo es desde las metodologías participativas, generando empoderamiento local y fortaleciendo el trabajo de las universidades respecto a las necesidades de las comunidades de base.

“Tengan paciencia con la Universidad y con los jóvenes que van con toda la voluntad, pero no es una cosa de la noche a la mañana. Ustedes saben más de sus barrios, deben reclamar para que se pongan a su servicio y aprovechen todos los conocimientos que les pueden entregar, pero díganles, no me hable con palabras raras, hábleme como

hablamos acá. Se trata de que la gente de la Universidad hable como la gente normal”
(Tomás R. Villasante)

Bibliografía

Alfaro, J., Fernández, C., González, M. (2015). La transdisciplinariedad una herramienta para apuntar al Buen Vivir. *Polis. Revista Latinoamericana*, Volumen 14 n°40, 23-42.

Damasio, A. (1999). El error de Descartes. La razón de las emociones. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Fals Borda, O. (2014) Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Herrera Farfán Nicolás Armando / López Guzmán Lorena. (Comps.). Montevideo, Uruguay: Colección Pensamiento Latinoamericano. Editoriales: Lanzas y Letras; Editorial El Colectivo; Extensión Libros. Disponible en: http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf

Freire, P. (2005) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI

Henaó, C., García, D., Aguirre, E., González, A., Bracho, R., Solorzano, J., Arboleda, A. (2017) Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, (pp. 179-197).

Infante, F., Sandoval, H., Escobar, A. y Bontá, P. (2015). Bases conceptuales y metodológicas del Programa de Intervención Comunitaria. UDLA: Santiago de Chile.

Sandoval, H. Infante, F. Escobar, A. Bugueño, M. Infante, A. (2014) Intervención Comunitaria: una colaboración entre universidad, organizaciones sociales y municipios. UDLA. 1era Edición, Santiago. Chile.

Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce y Universidad de la República. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%33pia.pdf

Universidad de las Américas (2017). Política de vinculación con el medio UDLA. Octubre, 2017. Disponible en: <https://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/Politica-VinculacionConElMedio-FolletoWEB.pdf>

Villasante, T. (2018). De la transdisciplinariedad a las transducciones. En Merçon, J., Ayala-Orozco, J. y Rosell, J. (Coords.) Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad (pp. 7-11). Ciudad de México: CopIt-arXives y Red Temática de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt. Serie Construyendo lo Común, número 1.