



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

NUEVOS SENTIDOS EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE
MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGO

Autor: Matías Flores González
Profesor guía: Klaudio Duarte Quapper
Santiago, 10 de marzo 2017

AGRADECIMIENTOS

Esta Memoria de Título no habría sido posible sin el apoyo de tantos amigos y amigas que, desde distintos espacios, motivaron una nutritiva creación de conocimiento.

Agradezco a mi familia por estar siempre ahí e inspirar el cariño y rigor por el trabajo. A mis amigos y amigas, en especial a Ignacia, por soportar tanto y compartir el camino y alegrías. A los y las compas que se organizan y destinan su tiempo a cambiar nuestro país.

A los y las académicos, estudiantes y organizaciones sociales que participaron del proceso de producción de conocimiento y se dispusieron a compartir un trabajo arduo, pero que abre resultados interesantes.

También al equipo de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM) por brindar espacios y contactos al desarrollo de esta Memoria de Título y a quienes participaron del Programa de Vinculación y Ciudadanía Vínculo UChile, quienes compartían la necesidad de un estudio como este.

En las manos de todos quedan estos resultados, dispuestos al diálogo y evaluación permanente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
Antecedentes.....	4
Motivaciones.....	11
Características de este estudio	12
Objetivos y pregunta	14
Técnicas de producción y análisis de información.....	15
Método de trabajo.....	15
CAPÍTULO 1: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS.....	17
1.1. Fundamentos	19
Conocimiento para la transformación	19
Partir de la experiencia y su complejidad.....	20
Todos participan.....	21
Autoanálisis continuo.....	23
1.2. Momentos	24
CAPÍTULO 2: TALLER DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.....	26
2.1 Reconstrucción Histórica.....	26
Taller de Investigación Acción Participativa 2010	26
Taller Investigación Acción Participativa 2012	28
Taller de Investigación Acción Participativa 2014	31
2.2. Análisis Crítico	34
La Investigación Acción Participativa (IAP) en la práctica.....	34
Se buscó siempre generar confianzas.....	39
Se utilizó el formato de taller como espacio de aprendizaje.....	41
Los estudiantes tuvimos dificultades de tiempo y compromiso.....	44
Reflexionamos sobre el rol de la universidad	45
2.3. Conclusiones de Capítulo	47
CAPÍTULO 3: FONDO VALENTÍN LETELIER DEL PATIO AL PLATO.....	50
3.1. Reconstrucción Histórica.....	50
3.2. Análisis Crítico	52

Se reconoció un sello de la Universidad de Chile	52
Se buscó crear confianza	57
Al final existió una dependencia a la técnica y un temor a equivocarse	58
Existió una entrada y salida voluntaria	60
3.3. Conclusiones de Capítulo	62
CAPÍTULO 4: PROCESOS PARTICIPATIVOS EN LA MULTIESCALARIDAD	64
4.1. Reconstrucción Histórica	64
4.2. Análisis Crítico	66
Se utilizó un enfoque participativo.....	66
El curso logró trascender en cada participante.....	68
La docencia también expresó el enfoque participativo	70
La extensión en tensión con el contexto.....	71
4.3. Conclusiones de Capítulo	72
CONCLUSIONES: EL SENTIDO PARTICIPATIVO PARA LA EXTENSIÓN	
UNIVERSITARIA	74
Sentido participativo en la relación entre universitarios y organización social.....	74
Sentido participativo en la enseñanza y aprendizaje.....	77
La universidad tensionada.....	79
Implicancias al contexto	80
REFERENCIAS	84

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Experiencias de extensión universitaria sistematizadas	14
Figura 1: Hermanas de una misma familia.....	18
Figura 2: Espiral de la sistematización de experiencias	25
Figura 3: Línea de Tiempo TIAP 2012	28
Figura 4: Línea de Tiempo TIAP 2014	32
Figura 5: Línea de Tiempo Del Patio Al Plato	50
Figura 6: Línea de Tiempo Proceso Participativos en la Multiescalaridad	64
Figura 7: Sentidos en la relación entre universitarios y organizaciones.....	77
Figura 8: Olas de institucionalización de la extensión en la Universidad de Chile	81
Figura 9: Tensiones de la educación superior	82

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio abordo, a través de la sistematización de experiencias de tres iniciativas de extensión de la Universidad de Chile -Taller de Investigación Acción Participativa, Fondo Valentín Letelier Del Patio al Plato y curso Procesos Participativos en la Multiescalaridad-, los nuevos sentidos presentes en estas tres experiencias, en el contexto de la institucionalización de esta función en la Universidad de Chile. A través del enfoque de las metodologías participativas, desarrollé el estudio junto a equipos de académicos¹, estudiantes y miembros de organizaciones sociales entre octubre de 2015 a mayo de 2016. Los ejes de la sistematización, tanto en la reconstrucción histórica del proceso como en el análisis crítico, corresponden a, por un lado, los sentidos de la relación entre actores universitarios y organizaciones sociales y, por otro lado, los modos de organización entre los actores universitarios y la universidad.

A continuación, presento los antecedentes que otorgan un marco para el estudio en torno a la importancia de la extensión universitaria para la Universidad de Chile y las implicancias de estudiar este ámbito.

Antecedentes

Importantes iniciativas de extensión universitaria han marcado la historia de la Universidad de Chile, partiendo por los cursos de actualización de inicios del siglo XX para profesores y médicos y las conferencias de extensión de 1927 que, desde la Casa Central, organizaban cátedras magistrales sobre diversos ámbitos del conocimiento. Sin embargo, fue sólo desde 1930 cuando la universidad comenzó un proceso de institucionalización de la extensión universitaria, con la creación del Departamento de Extensión Universitaria y Difusión Sociocultural en 1931, la cual, por muchos años, dirigió Amanda Labarca. En este contexto, se dio origen formalmente a una amplia cantidad de iniciativas de extensión, entre ellas, las Escuelas de Temporada –de verano e invierno-, cursos breves por correspondencia, misiones culturales, bibliotecas móviles, publicaciones a través de la Editorial Universitaria, Museo de Arte Popular Americano y los cuerpos artísticos permanentes tales como la Orquesta Sinfónica de Chile, Cuarteto de Cuerdas Chile, Coro Sinfónico de la Universidad de Chile, Ballet Nacional Chileno².

Por otro lado, los estudiantes de la Universidad de Chile han desarrollado iniciativas de extensión desde la creación de la Federación de Estudiantes (FECh), que nace en 1906 a partir de trabajos voluntarios en Valparaíso. Durante la primera mitad del siglo XX, los

¹ Utilizo el género masculino para referirme tanto a hombres como a mujeres, con el fin de hacer más clara la exposición. Sin embargo, reconozco el español como lengua que expresa rasgos de la dominación patriarcal de nuestra sociedad y considero un desafío a futuro poder acercarme a lenguajes más inclusivos que lo puedan combatir, sin dificultar las lecturas.

² Esta información se encuentra detallada en el texto *“Una mirada histórica a la extensión universitaria”* (Ruiz J. , s/f), que fue producido durante la Rectoría de Víctor Pérez, particularmente en la Vicerrectoría de Extensión al mando de Francisco Brugnoli, pero que no tuvo lugar a publicación.

estudiantes organizaron iniciativas tales como la Universidad Popular Lastarria, Universidad Popular Valentín Letelier, Escuela Nocturna para Obreros de la Construcción y, desde la década de los 60', promovieron la creación de la secretaría de extensión de la FECh, que coordinaba los trabajos sociales en poblaciones.

Para comprender estas diferentes iniciativas, cabe considerar los estudios realizados por Serna (2004; 2007) sobre los distintos modelos de extensión en México y América Latina. El concepto de modelo es usado por el autor como un recurso metodológico de conocimiento, en el que se resaltan algunos elementos característicos de fenómenos en un formato ideal o puro que, sin ser parte de la realidad, facilitan la comprensión. Los modelos de extensión son aquellas formas típicas en las que una institución de educación superior, en palabras del autor, “comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados y vulnerables” (Serna, 2007, pág. 2).

En este sentido, tanto las primeras iniciativas de la universidad como las iniciativas estudiantiles de la FECh pueden ser entendidas dentro de lo que denomina como *modelo divulgativo* y *modelo altruista*, respectivamente. El primero correspondería a aquel que busca extender una cultura y conocimiento, entendido como válido y producido al interior de la universidad, a otro que no posee esa cultura y conocimiento: “considera que la ciencia y la cultura universitaria deben ‘rebajarse’ para ser comprendidos por el pueblo” (Serna, 2007, pág. 3). Por otro lado, el modelo altruista estaría inspirado en la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, que buscaba resolver las necesidades sociales más urgentes desde una mirada positivista, impulsando “la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes.” (Serna, 2007, pág. 3).

Estas distintas formas de realizar extensión también provocaron debates al interior de la Universidad de Chile. Un ejemplo de ello es la reflexión de Amanda Labarca a partir de la definición del concepto de extensión presente en los Estatutos de la Universidad de Chile del año 1931 que, en su Art. 53, planteaba la extensión como las actividades de perfeccionamiento de la enseñanza y a la difusión de la cultura. De hecho, se podían diferenciar claramente estos dos ámbitos en las reconocidas Escuelas de Temporada, pues las de verano respondían al objetivo de difundir la cultura por lo que se orientaba al público en general, mientras que, las de invierno se dirigían al perfeccionamiento de la enseñanza o actualización de profesiones de la salud o las pedagogías. Labarca criticó esta dualidad de conceptos, señalando que la difusión de la cultura correspondía a la extensión, y que el perfeccionamiento de la enseñanza correspondía al ámbito de la docencia (Labarca, 2010).

En este sentido, Amanda Labarca fue una defensora del modelo divulgativo, por considerar que la extensión permitía “elear el nivel de cultura ciudadana y para tender un puente de comprensión entre los afanes de los investigadores y sabios y los anhelos de la colectividad.” (Labarca, 2010, pág. 315). Interpreto que, cuando refiere a *elear la cultura* nos indica que existe una cultura establecida y un *otro* que no logra *alcanzar* aquel nivel de cultura.

Asimismo, la idea de un *punte de comprensión* marca una distancia entre los académicos y la colectividad que la extensión permitiría *unir*³.

Esta concepción se mantuvo hasta los períodos de la Reforma Universitaria a fines de la década de los 60', acompañada del contexto político social marcado por la aparición de nuevos sujetos y demandas en la agenda nacional. Desde este período, la extensión buscó integrar a la universidad en estos procesos de cambio, lo que coincide con un tercer modelo nombrado por Serna como el *modelo concientizador* (Serna, 2007). Es concientizador pues, inspirado en los postulados de Paulo Freire (Freire, 1969) promovió un cambio de mentalidad que invita a los sujetos a reconocerse como parte de una realidad y a tomar posición respecto a los conflictos o contradicciones que la sociedad vive.

Compartiendo esta visión, en un contexto de reforma universitaria, este órgano oficial de la Universidad de Chile, sostenía que la extensión es una;

actividad generadora de acciones creativas, comprometida con el proceso de cambio social, ya que su meta es intensificar cada vez más la correspondencia entre la Universidad y la realidad social. Ello implica no sólo que ha de estimular las potencialidades básicas de las comunidades, de manera que se transforman de entes pasivos en factores activos, sino que se ha de crear una actitud universitaria crítica frente a las contradicciones sociales. (Comisión Nacional de Extensión y Comunicaciones, 1970, pág. 2).

De esta forma, la Universidad de Chile se transformaría en un actor que reconoce su contexto y toma posición frente a los conflictos del país. Es así como es posible identificar algunos académicos o incluso departamentos que privilegiaron cierto tipo de extensión por sobre otros. Un ejemplo se encuentra en el Departamento de Política y Acción Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en 1970 sostenía que;

En el caso específico de nuestro Departamento el modelo elegido es el de una universidad comprometida. [...] La inserción de la universidad y de la extensión en la sociedad, es definida como un elemento más de colaboración para los trabajadores

³ Esto coincide con la idea de una universidad que persigue una “misión civilizadora”, que diversos intelectuales de la época compartían. Como afirma Soto, “La Universidad tiene, por lo tanto, la misión sagrada de iluminar la oscuridad de lo confuso con la luz de su saber.” (Soto, 1954; En: Ruiz, s/f, pág. 10). Esta misión correspondía a una forma de rectificar conductas que se han desviado del camino correcto dado por el conocimiento. Como señala otro académico del período, la universidad debe “incorporar, al mundo de los bienes y de los valores de la verdadera cultura, que es plenitud y armonía, a quienes, por razones de profesión, oficio, artesanía o especialización, están deformados física y mentalmente o destituidos de sus dominios.” (Plaza, 1954; En: Ruiz, s/f, págs. 5-6). En definitiva, todo este debate se basa en la idea de una universidad que produce conocimiento o posee cultura y la va a entregar a la sociedad. Es lo que corrientemente se ha denominado como “unidireccional”, “verticalista” o “iluminista”.

organizados en su tarea histórica de la toma del poder total de la sociedad (Ruz, 1970, pág. 18).

Finalmente, cabe señalar que este debate se discontinuó con la dictadura e intervención de los militares en la universidad, a través de la prohibición de las actividades de extensión, lo que promovió un enclaustramiento académico y estudiantil (Meller & Meller, 2007). Sin embargo, con la aplicación de las políticas de autofinanciamiento se dio origen a un nuevo modelo de extensión, que Serna denomina *vinculatorio empresarial*. En este modelo se evidenciaría un acercamiento a las empresas en tanto una forma de obtener financiamiento a través de la prestación de servicios o cursos de actualización, lo que luego terminaría direccionando el quehacer académico hacia las necesidades empresariales. Esto implica que, como señala Serna “las necesidades sociales son identificadas como análogas a las de empresas y en consecuencia los universitarios deberán ser educados para atender estas necesidades” (Serna, 2007, pág. 4).

Este modelo se evidencia en la Universidad de Chile con la aparición de iniciativas de vinculación con empresas, con el fin de conseguir recursos para el funcionamiento de las unidades académicas, por ejemplo, a través la prestación de servicios, la educación continua a través de diplomados o cursos de extensión y el marketing. Hasta el día de hoy, estas iniciativas están administradas de forma heterogénea por las unidades académicas al no existir marcos institucionales coherentes para esta función (De Cara a Chile, 2016).

Esta breve revisión histórica pretende dar cuenta que el concepto de extensión ha sido siempre fruto de controversias y que en diferentes épocas se han expresado posiciones para direccionar estas iniciativas de una u otra forma. En este sentido, coincido con Agustín Cano, quien señala que la extensión es un concepto en disputa y cambio constante, en una relación dialéctica con las concepciones de universidad que se manejan y los contextos político-sociales de cada período (Cano, 2010). Por esto, hablar hoy día de extensión no es algo simple y no puede hacerse ajeno al debate actual en torno a la educación superior chilena.

Hoy en día el modelo educativo de Chile, instalado en dictadura y profundizado en lo que se denominó *transición a la democracia*, está siendo sujeto de crítica, desde la educación inicial hasta la superior, por su carácter ampliamente privado, segregador, desigual, caro, de baja calidad y reducida presencia estatal (Garretón, 2014). Frente a esto, han sido conocidas las masivas movilizaciones sociales por cambios en educación de los últimos diez años, desde las marchas de la *revolución pingüina* del año 2006, que lograron convocar a gran parte de los estudiantes secundarios, hasta el movimiento social por la educación del 2011 que planteó la necesidad de reformar el sistema actual de educación superior promoviendo una educación pública, gratuita, de calidad y sin lucro. Sin embargo, aunque, en general, se comparten ampliamente los diagnósticos sobre el modelo chileno, no existen consensos en la profundidad de los cambios frente a los cuales debería someterse. Por un lado, algunos proponen correcciones al modelo actual manteniendo su carácter privatizado y, por otro, se

propone una refundación en base a nuevos principios con predominancia de la educación pública (Garretón, 2014).

Particularmente la educación superior de nuestro país, según reporta Arocena (2004), fue uno de los países donde las políticas neoliberales para las universidades se instalaron de forma más temprana y fuerte, principalmente por ser implementadas en un escenario de dictadura militar. Afirma que en Chile “Las universidades fueron inducidas a comportarse como empresas en el mercado, definiendo qué cursos dictar o no en función de la relación costo-beneficio, cerrando programas que no resultaron rentables, exigiendo financiamiento externo para realizar tareas de extensión” (Arocena, 2004, pág. 920). En cambio, esto no ocurrió de igual manera en todos los países de la región, ya que, en países como Argentina y Uruguay, esta transformación fue mayormente resistida.

El efecto de estas políticas, que Arocena denomina como un período de *contrareforma*, se caracteriza por un modelo de educación superior con: diversificación de la matrícula -mayor cantidad de estudiantes, instituciones y académicos, mayor feminización, entre otros-; crecimiento de las instituciones privadas -locales e internacionales-; focalización del rol del Estado a una función de evaluación y acreditación -aplicación de la rendición de cuentas o accountability- y gestión a través de profesionales, lo que dificultaría la participación democrática; y, por último, desarrollo de la articulación con el sector productivo, que, sin embargo, no tendría mucho eco en los empresarios y gobierno, ya que el conocimiento avanzado no ocupa un lugar central en la economía latinoamericana (Arocena, 2004).

Este compartido balance, en el cual se requieren de múltiples transformaciones, es retomado por el actual gobierno de Michelle Bachelet (2014-act.) quien anunció reformas en el sistema de educación superior, a través de su garantía como un derecho social. A partir de estos anuncios, se inició un debate profundo que todavía no termina de cuajar⁴. Recién ahora, tras más de 35 años de este modelo, Chile está viviendo un escenario excepcional en que existe una posibilidad de repensar y rediseñar el modelo de educación del país.

Sin embargo, no es posible reconocer un debate amplio en torno a lo que se denomina extensión universitaria o vinculación con el medio. Pareciera existir un consenso en que son ámbitos importantes, pero la literatura especializada en Chile no lo ha abordado en profundidad. En este sentido, aunque se puede reconocer una afinidad entre la crisis del modelo actual con los cuestionamientos al *modelo vinculatorio empresarial*, es, por el

⁴ Actualmente el debate abarca temas tan diversos como la gratuidad, lucro, acceso y permanencia, sistema de aseguramiento de la calidad, marco regulatorio para instituciones privadas, financiamiento, institucionalidad, entre otras. Algunos aspectos más profundos del debate pueden observarse en las recientes publicaciones de dos universidades del país “*Revista Anales. Reforma y educación pública: reflexión y debate desde la Universidad de Chile. Séptima Serie (7)*” (Universidad de Chile, 2014) e “*Ideas en educación: reflexiones y propuestas desde la UC*” (Sanchez, 2016).

momento, una discusión vedada. Por esto, el presente estudio es relevante en tanto permite visibilizar este ámbito.

A pesar de este relativo silencio en la opinión pública, la Universidad de Chile ha desarrollado desde el año 2006 un intento de reposicionar la extensión universitaria como un ámbito relevante. Durante la rectoría de Víctor Pérez (2006-2014) se evidenció un esfuerzo considerable de fortalecimiento de esta función.

El Proyecto de Desarrollo Institucional 2006 de la Universidad de Chile propone, como parte de las acciones prioritarias, “Fortalecer las políticas y programas institucionales de extensión e interacción de la Universidad con el sistema social y productivo” (Universidad de Chile, 2006, pág. 18). Ante esto, durante el período 2006-2014 es posible encontrar proyectos emblemáticos tales como la creación de la Vicerrectoría de Extensión⁵, un fondo concursable para iniciativas de extensión –Fondo Valentín Letelier (FVL)⁶-, la reedición de la Revista Anales de la universidad, el fortalecimiento del Archivo Central Andrés Bello, el Centro de Extensión Artístico Cultural, entre otros (Pérez, 2014). Pese a estos esfuerzos, el ámbito de la extensión sigue con dificultades en su acción, en comparación con las otras dos funciones universitarias –investigación y docencia-.

Como se señala en sus Estatutos, DFL N° 3 del 2006, la Universidad de Chile tiene como misión, en tanto universidad pública, orientar su labor académica según las necesidades del país y sus habitantes. En su Art. 2 afirma que “[La Universidad de Chile] Cumple su misión a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud.”. Sin embargo, pese a aparecer como parte de su misión, no clarifica qué entenderá por extensión, aparentemente olvidando toda la tradición y debate existente previo a la dictadura militar. Sólo es posible encontrar una definición en la página web de la VEXCOM, en la que se entiende como;

función esencial de la Universidad, abocada tanto a la creación, como a la producción, transferencia y difusión del quehacer universitario en sus más diversas manifestaciones.

Tiene como objetivo crear, promover y desarrollar procesos permanentes de interacción, integración y retroalimentación entre la Universidad y la comunidad

⁵ Para el año 2014, durante la rectoría de Ennio Vivaldi, se incorpora la Dirección de Comunicaciones y se denominará Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM).

⁶ El FVL fue creado el 2010 con el propósito de potenciar las iniciativas de Extensión que cumplieran criterios de interdisciplinariedad, interestamentalidad, promoción de la ciudadanía, respeto de los saberes marginados de actores sin voz en lo público y que mantuvieran concordancia con la misión de la Universidad. Según lo declaran en su página web, este fondo es un espacio valorado por vincular los saberes y conocimientos de la Universidad con la ciudadanía a lo largo del país (VEXCOM, 2015).

extra e intrauniversitaria con el fin de aportar al desarrollo sociocultural del país y, mediante ello, a su propio desarrollo (VEXCOM, 2006).

El que no esté formalizado el concepto en ningún documento oficial, ni en sus Estatutos, ha derivado en que cada unidad académica entienda e impulse diferentes iniciativas sin sistematicidad. Así lo evidencian los resultados del primer estudio exploratorio del Programa de Vinculación y Ciudadanía de la Universidad de Chile del 2015 en el que se buscó realizar un catastro de los vínculos con el medio⁷ en la Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Economía y Negocios y el Departamento de Geología de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (Vínculo UChile, 2015). En este estudio se mostraba que los académicos consideraban que, pese a la tradición en la extensión de la Universidad de Chile y que está presente en su misión, no habría claridades de qué actividades son extensión universitaria, existiendo unidades que se dedican a diferentes actividades bajo un mismo nombre. Además, se reconoció por parte de los académicos una falta de recursos económicos y humanos para realizar esta labor y que existiría una dispersión en las vinculaciones, sin saber qué o con quién están realizando extensión los académicos.

A su vez, en el marco del Premio Azul a la creatividad estudiantil⁸ 2015, con el proyecto De Cara a Chile, se desarrollaron Encuentros Triestamentales de Extensión en todos los campus de la universidad para realizar un diagnóstico participativo sobre la extensión universitaria, cuyos resultados fueron similares al producido por Vínculo UChile. Dentro de sus principales hallazgos destaca que: las actividades de la universidad se han alejado de las necesidades sociales; se carece de marcos comunes y soporte institucional para el desarrollo de iniciativas; el financiamiento ofrecido es reducido y promueve la competencia; no se reconoce ni promueve la extensión en las carreras de académicos, funcionarios y estudiantes y; no se conoce lo que realizan las Facultades (De Cara a Chile, 2016).

El *Proyecto Actualización de procesos de Recolección y Valorización de la Extensión, Vinculación con el Medio y Comunicación* comandado por la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones en colaboración con el Consejo de Evaluación, es un esfuerzo reciente para enfrentar este escenario. Este proyecto posee dentro de sus objetivos principales revalorizar y reposicionar la Extensión Universitaria (VEXCOM - CEV, 2016). De esta forma, durante el año 2015 se realizaron diferentes consultas y talleres junto a la comunidad universitaria para estandarizar la recolección de productividad en extensión, vinculación y comunicaciones a través de un formulario único en el portafolio académico. Además, se

⁷ Como parte de mi desempeño profesional, durante ese período me correspondió asumir la coordinación general del mencionado estudio exploratorio. Se puede revisar la nota de prensa de la actividad en: <http://www.uchile.cl/agenda/111367/lanzamiento-catastro-de-iniciativas-de-vinculacion-con-el-medio-uchile>

⁸ Fondo concursable de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios que “Busca potenciar la manera en que los estudiantes se hacen cargo de iniciativas que promuevan cuestionamientos o propuestas de proyecto país, a través de los espacios que la Universidad les brinda para dar cabida a su formación ciudadana.” (Universidad de Chile, 2016)

diseñaron criterios de calificación e indicadores para aplicar en la evaluación y calificación académica y a la autoevaluación institucional.

Además, durante el 2015 Vínculo UChile decide comenzar a realizar una sistematización de experiencias de extensión y vinculación desde un enfoque que permitiera: obtener aprendizajes prácticos para mejorar las iniciativas, difundir las experiencias existentes y desarrollar habilidades de sistematización en equipos académicos⁹. Sin embargo, en noviembre de 2015 el Programa de Vinculación y Ciudadanía, Vínculo UChile, deja de funcionar por lo que el proyecto se acoge al interior de la VEXCOM, ya que coincidía con el tercer objetivo de su proyecto de revalorización.

En definitiva, este estudio se enmarca en un proceso creciente de institucionalización de la extensión universitaria en la Universidad de Chile que ha comenzado hace pocos años. Por esto, sus resultados permitirán alimentar los diagnósticos y proponer modos de hacer extensión universitaria a los actores participantes de la institucionalización y, a su vez, podrá dialogar con el contexto de reforma a la educación superior. El estudio aportará al debate desde la práctica efectiva de académicos y estudiantes, en las condiciones anteriormente mencionadas.

Motivaciones

El proceso de debate en torno a la extensión universitaria se encuentra abierto y me ha correspondido participar desde las diversas aristas ya mencionadas. Por esto, me parece relevante señalar mis motivaciones personales, políticas y profesionales para realizar esta sistematización de experiencias. Mis intereses por este ámbito se inician a propósito de mi participación en diversas iniciativas de extensión a lo largo de mis estudios de pregrado. Durante las movilizaciones estudiantiles del 2011 coordiné una comisión de estudiantes para la vinculación territorial, lo que me motivó a, una vez terminadas las paralizaciones, continuar con esa labor desde mi praxis como sociólogo. Es así como posteriormente realicé dos investigaciones acción-participativa en el marco de cursos de la carrera y, posteriormente, ejercí como ayudante de estos cursos.

Luego, como representante estudiantil al Senado Universitario (2014-2016) busqué impulsar una política de extensión universitaria, pero lamentablemente me di cuenta que no se conocía mucho de estas iniciativas. Por esto, con varios compañeros de la Universidad organizamos el proyecto ganador del Premio Azul a la creatividad estudiantil 2015 De Cara a Chile, que contemplaba realizar un catastro de iniciativas, encuentros triestamentales de extensión – anteriormente mencionados- y una revista de difusión amplia.

Además, efectué mi práctica profesional durante el 2014 en la Unidad de Vinculación con el Medio de la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales, donde pude realizar un

⁹ Nuevamente me corresponde en el marco de mis labores profesionales asumir la coordinación de este estudio, durante mi prestación de servicios en la VEXCOM. La presente tesis se enmarca en este proyecto.

catastro de iniciativas estudiantiles de extensión y, también, una revisión de las políticas de vinculación con el medio de otras universidades nacionales. Esta revisión me reveló que, efectivamente, la Universidad de Chile no poseía una política de extensión.

Luego de mi práctica profesional, me desempeñé como analista en el Programa de Vinculación y Ciudadanía, Vínculo UChile, donde también coordiné los estudios de catastro –previamente citados- y desde donde nace la propuesta de sistematización actual. Por último, me desempeñé como analista de la VEXCOM, aportando al proceso de construcción de una política para la Universidad de Chile. Como ya mencioné anteriormente, es desde esta Vicerrectoría y con su venia que se ha podido desarrollar la sistematización de experiencias que da origen a esta tesis.

Durante todas estas experiencias, el elemento transversal ha sido mi motivación de acercar la universidad y sus conocimientos a las necesidades de los sectores populares. Poco a poco, me he ido dando cuenta que hay muchos actores de la universidad que poseen una visión similar y espero que este proceso de sistematización genere un aporte en contenidos y visiones que sea una referencia para transformarla. En este sentido, este trabajo no busca ser neutral –tampoco se podría-, sin embargo, he procurado la máxima rigurosidad al momento de exponer las decisiones abordadas en el diseño, producción de información y análisis.

Además, cabe señalar que los participantes de la sistematización también han puesto sus intereses y expectativas en juego. A lo largo de los talleres se manifestó reiteradas veces la voluntad de participar para poder mejorar las iniciativas, conocer otras experiencias y pensar modos diferentes de hacer universidad.

Características de este estudio

El presente estudio es una sistematización de experiencias, que Oscar Jara (2001; 2006; 2015b) define como un ejercicio teórico y práctico basado en un ordenamiento y reconstrucción de lo acontecido en el marco de una experiencia, frente a la cual se realiza una interpretación lógica del proceso, para producir conocimientos y aprendizajes significativos y originales. Esto posibilita la apropiación crítica de los sentidos del proceso, con una consciente intencionalidad transformadora para potenciar las experiencias. Complementé esta sistematización con el enfoque de las metodologías participativas (Villasante, 2011) con el fin de construir aprendizajes desde todas las miradas e involucrando a los actores que se vincularon a las experiencias.

Utilicé como referencia a dos procesos recientes de sistematización de experiencias de extensión en universidades públicas latinoamericanas en Uruguay y Costa Rica. En ambos casos se incorporaron elementos participativos en su metodología y sus resultados han permitido mejorar las iniciativas participantes. En Uruguay, la sistematización fue realizada en la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Hasta la fecha han financiado más de 40 iniciativas del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y de las Facultades de Ciencias, Psicología, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Química,

Salud, Ingeniería y Veterinaria (CSEAM, 2011; 2012; 2014a; 2014b; 2015). En Costa Rica fue realizada por el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE) junto al Centro de Estudios y Publicaciones Alforja -del cual Jara es uno de sus fundadores-, en el marco de las actividades interuniversitarias de este Consejo que busca promover el intercambio de conocimientos y experiencias (Jara, 2015a). Durante este proceso se sistematizaron un total de 60 iniciativas de extensión de las cuatro universidades públicas de Costa Rica - Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED) entre 2013 y 2014.

En el presente estudio, las iniciativas invitadas a participar de la sistematización debían, en primer lugar, cumplir con un criterio práctico de cercanía, es decir, debían haber tenido algún tipo de relación con los miembros de Vínculo UChile o con la VEXCOM. En segundo lugar, cada iniciativa de extensión debía cumplir con condiciones que demostraran su consistencia y estabilidad, particularmente, antigüedad de al menos dos semestres y poseer diversas fuentes de registro tales como fotografías, informes finales, noticias, correos electrónicos, sistematizaciones previas, entre otros. Estos criterios se utilizaron ya que, similar a los Estudios de Caso (Rodríguez, Jarde, & García, 1999), no se pretendía asegurar representatividad, y, en cambio, se valoró el contacto directo y fluido con los académicos o estudiantes participantes. Además, se consideró que cada caso aportaría elementos significativos frente al contexto de una escasez de conocimiento respecto al ámbito de las iniciativas de extensión universitaria en la Universidad de Chile. Por esto, los capítulos 2, 3 y 4 corresponden a la historia y análisis crítico de cada caso en particular.

A continuación, se presentan las tres iniciativas incluidas en esta sistematización de experiencias.

Tabla 1: Experiencias de extensión universitaria sistematizadas

Iniciativa	Descripción	Dependencia
Taller de Investigación Acción Participativa.	Curso electivo de la carrera de Sociología. Se sistematizaron sus tres versiones: 2010 junto al Comité de Allegados Los Sin Tierra, comuna de El Bosque; 2012 junto al Movimiento de Pobladores por la Dignidad, comuna de Lo Barnechea y; 2014 junto a las Colonias Urbanas de la Zona Norte, Vicaría Episcopal de la Zona Norte del Arzobispado de Santiago.	Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
Fondo Valentín Letelier 2014 – Del Patio al Plato.	Proyecto de Extensión financiado por Fondo Valentín Letelier 2014. Se sistematizó el proyecto durante todo el período de ejecución, que se realizó entre agosto de 2014 hasta julio de 2015 junto a EcoBarrio, organización ciudadana de la Villa Santa Elena, comuna de Macul.	Proyecto interdisciplinario, principalmente Facultad de Ciencias Agronómicas y Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
Procesos Participativos en la Multiescalaridad: vivienda, barrio y ciudad.	Curso electivo de la carrera de Arquitectura, se consideró particularmente el segundo ejercicio realizado en el curso, que consiste en impulsar un proceso participativo con alguna comunidad. Se sistematizó su versión 2014 junto a organizaciones sociales del Cerro Merced, Comuna de Valparaíso, referido a la recuperación de la memoria local.	Departamento de Urbanismo, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos y pregunta

El objetivo general de este estudio fue *comprender los nuevos sentidos presentes en experiencias de extensión universitaria, en el contexto de la institucionalización de esta función en la Universidad de Chile*, a partir de la pregunta que guía el estudio: *¿Qué nuevos sentidos se identifican en las tres experiencias de extensión universitaria?* El carácter de *nuevos* sentidos refiere a que, si bien se consideraron los modelos previamente elaborados por Serna, el carácter más bien exploratorio del estudio dejó abierta la posibilidad de identificar otros modelos o formas típicas.

Para lograrlo definí tres objetivos específicos. En primer lugar, *identificar nudos problemáticos en la historia de tres experiencias de extensión universitaria de la Universidad de Chile*. Esto permitió, en la lógica de la sistematización de experiencias, reconocer las diferentes visiones de los involucrados acerca de lo ocurrido, para luego ser analizado durante los siguientes momentos del proceso. En segundo lugar, *caracterizar los sentidos presentes en la relación entre los actores universitarios y las organizaciones sociales en las tres experiencias de extensión universitaria*. De esta manera, pude acercarme

a las formas en que los actores se reconocen entre ellos, profundizando en las características del vínculo. En tercer lugar, *caracterizar los modos de organización entre los actores universitarios -académicos y estudiantes- y la institución, en las tres experiencias de extensión universitaria*. Lo que es relevante de este tercer objetivo es que permitió reconocer aquellos elementos de tensión entre lo instituyente y lo instituido en la universidad.

En adelante, me referiré a los objetivos específicos de investigación como ejes de sistematización, ya que también permiten resaltar el foco del estudio en sus diferentes momentos.

Técnicas de producción y análisis de información

Para la producción de información recurrí a un proceso colectivo en base a talleres participativos, que se definen por ser espacios para que los actores implicados en cierta problemática expresen sus visiones sobre diagnósticos o propongan acciones. Los talleres participativos buscan implicar a los actores en la producción de información, que aparezcan sus voces y se retroalimenten para que ellos mismos las interpreten desde sus prácticas (Ganuzza, Olivari, Paño, Buitrago, & Lorenzana, 2010). En estos espacios el rol de los profesionales o técnicos consiste en facilitar el diálogo a través de dinámicas que preserven condiciones horizontales en las que cada actor, a pesar de su diferente posición en una estructura social o de poder, pueda participar.

En estos talleres se busca partir de las visiones particulares, para avanzar a elementos transversales y compartidos por el grupo. “El visibilizar las relaciones existentes en torno al problema permite abordarlo, no ya como un problema individual, sino como un problema social (de pensar en el pobre a pensar en la pobreza, por ejemplo)” (Ganuzza *et al*, pág. 71). Esto debe expresarse en productos concretos que puedan ser visibles y permitan seguir profundizando en otros talleres o complementando con otras técnicas de producción de información.

En este estudio, construí los productos concretos a través del análisis de contenido a partir del discurso de los participantes en los talleres. Siguiendo a Navarro y Díaz (1995), este análisis no pretende ser un análisis textual, sino del *contenido*, es decir, aborda lo manifiesto y lo latente. Como señalan los autores "no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido" (Navarro & Díaz, 1995, pág. 177).

Método de trabajo

Inicié este trabajo con la conformación de *equipos motores* en el que participaban académicos, ayudantes y/o estudiantes que apoyaron la organización y dinamización de los talleres participativos. De esta forma se compartieron responsabilidades en el diseño e implementación del proceso y se realizaron reuniones con los equipos motores para definir objetivos, objeto y ejes de sistematización.

Luego, realicé reuniones particulares con cada iniciativa para organizar los talleres de Reconstrucción Histórica. Para estos talleres cada equipo motor tuvo que buscar información disponible en informes, fotografías, videos y completar una Matriz Cronológica con los principales hitos de las iniciativas. Este ordenamiento del material existente sirvió de base para la discusión en el taller.

Los talleres de Análisis Crítico se organizaron a partir de un análisis de contenido que realicé a partir de los productos de los talleres de Reconstrucción Histórica para cada una de las experiencias. Identifiqué nudos problemáticos relacionados con los ejes de sistematización, que concentraron la discusión, a modo de un pre-análisis, y los presenté junto con las citas correspondientes para una revisión grupal.

Por último, el Taller de Conclusiones se realizó con la participación simultánea de todas las iniciativas. Se revisaron los resultados de los talleres de Análisis Crítico y se identificaron los elementos transversales más relevantes de las experiencias.

A continuación, presento los resultados del estudio. En el capítulo 1 abordo una breve referencia a la noción de sistematización de experiencias utilizada en esta tesis, haciendo énfasis en sus fundamentos, momentos y referencias a otras experiencias en universidades latinoamericanas. En los capítulos 2, 3 y 4 expongo en detalle la reconstrucción histórica y análisis crítico de cada una de las experiencias con las respectivas conclusiones asociadas a los ejes de sistematización, correspondiente a los primeros dos talleres. Por último, presento las conclusiones y reflexiones transversales del proceso que condensan los resultados del tercer taller y permiten dar cuenta de los nuevos sentidos presentes en las experiencias de extensión universitaria de la Universidad de Chile.

CAPÍTULO 1: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS

Como señalé anteriormente, la sistematización de experiencias es una estrategia de producción de conocimiento que, en base a casos compartidos por un grupo o comunidad, permite comprender las lógicas y sentidos de los actores involucrados. Requiere, entonces, del análisis de acontecimientos por parte de los diferentes actores y, posteriormente, su coherentización y ordenamiento.

Existe un cuestionamiento a la validez de la sistematización que proviene del canon de las ciencias sociales y de una forma tradicional de entender a investigación social. Según Bassi (2013), la sistematización de experiencias, por su formato y discurso, aparece alejada de las investigaciones sociales tradicionales. Por ejemplo, las memorias de tesis realizadas en ciencias sociales, que operan como dispositivos de reproducción de una forma de hacer ciencia social, tienden a excluir sistematizaciones de experiencias o investigaciones acción-participativa mediante sus rígidos requerimientos en diseño, plazos y evaluaciones.

Sin embargo, destacados sistematizadores de experiencias, como Oscar Jara (2015b), promueven la complementariedad y convergencia entre las estrategias. Jara ha afirmado que la sistematización de experiencias y la investigación social se distinguen pues, pese a que ambas producen conocimiento nuevo, la primera genera un conocimiento más concreto y específico, mientras que la segunda es un proceso predominantemente abstracto y de pretensiones de generalización. Entonces, para Jara, a la sistematización le correspondería un conocimiento de nivel básico y poco abstracto, pues “Para pasar a otros niveles de reflexión conceptual, será necesario relacionar este conocimiento producido directamente a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las diversas propuestas teóricas existentes” (Jara, 2015b, pág. 136).

Siguiendo el análisis de Jara (2015b), también se diferenciaría de la evaluación porque, aunque ambas buscan obtener aprendizajes de experiencias concretas y la práctica inmediata de sus involucrados, la sistematización no se concentra en medir o hacer un juicio de valor del cumplimiento del proyecto, sus objetivos propuestos y resultados obtenidos. Más bien, la sistematización de experiencias busca realizar una interpretación de las lógicas presentes en los procesos, como un primer nivel de conceptualización a partir de los acontecimientos y sus emergentes.

Pese a estas diferencias, Jara promueve un diálogo y destaca sus convergencias. Desde mi punto de vista, valoro el llamado a la complementariedad de las estrategias, por lo que he procurado en el presente capítulo clarificar dónde sitúo esta sistematización de experiencias. En este sentido, la siguiente figura muestra el diálogo que deben poseer las, según Jara, “hermanas de una misma familia”, la familia de la producción de conocimiento.

FIGURA 1: HERMANAS DE UNA MISMA FAMILIA



Fuente: elaboración propia.

Considero que el presente estudio es representativo de la intersección entre la sistematización de experiencias y la investigación social. Por un lado, porque no se debería reducir la noción de investigación social a su formato tradicional y positivista en la que sólo pretende producir generalizaciones o leyes. Además, la capacidad de abstracción y ligazón entre el conocimiento directamente producido y el conocimiento acumulado es parte de las decisiones de la práctica investigativa. Es decir, entiendo a la investigación social como una práctica en la que la generalización es una opción, dentro de varias, y no una condición esencial. Mantener presente esta intersección entre lo más concreto y abstracto del conocimiento y la noción de una práctica investigativa permite validar esta sistematización como producción de conocimiento en el marco de las ciencias sociales.

Aun así, cabe ser más específico ya que, así como existe una concepción tradicional y positivista de la investigación social, existen otros tipos de investigación. El tipo de investigación que mejor se intersecta con la sistematización de experiencias son las *metodologías participativas*¹⁰ (Villasante, 2011). Por esto, a continuación, se presentan los fundamentos de las metodologías participativas que dialogan con la sistematización de experiencias. Luego, se desarrollan los momentos de la sistematización que permiten producir conocimiento nuevo.

¹⁰ Las denomino metodologías participativas, aun cuando en la literatura se le nombra de diferentes formas. Entre ellas, “epistemología dialéctica” (Palma, 1992), “investigaciones participativas” (Gabarrón & Hernández, 1994), “sociopraxis” (Villasante, 2006) o “investigación activa situada” (Canales & Duarte, 2012).

1.1. Fundamentos

La sistematización de experiencias tiene su origen en América Latina, en un periodo de gran convulsión. La revolución cubana, el gobierno de la Unidad Popular en Chile y, posteriormente, la revolución en Nicaragua, fueron referentes de un ciclo histórico marcado por crisis estructurales, sociales, políticas y económicas en el continente que promovieron el surgimiento de movimientos sociales y flujos de creatividad en todo el continente. De modo que, los inicios de la sistematización de experiencias son contemporáneos a varias corrientes innovadoras basadas en el pensamiento crítico y que traspasaron los paradigmas tradicionales, tales como la educación popular, educación de adultos, investigación acción participativa, teología de la liberación, trabajo social reconceptualizado y teoría de la dependencia (Gabarrón & Hernández, 1994; Jara, 2006).

Como indica Jara, “La ruptura de esos paradigmas fue posible gracias a las rupturas producidas por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de lo nuevo” (Jara, 2006, pág. 14). Es decir, este contexto latinoamericano repercutió en la teorización y práctica de los científicos sociales que comienzan a crear y explorar nuevas formas de pensar y hacer sus disciplinas, compartiendo un horizonte de transformación social, una crítica a las teorías importadas de Europa y Estados Unidos y el compromiso con los sectores populares y oprimidos. En el desarrollo de estas corrientes, incluida la sistematización de experiencias, se observó una amplia retroalimentación y convergencia, lo que provocó un entrecruzamiento e, incluso, algunas confusiones entre los límites de cada una (Jara, 2006).

Por esto, cuando me refiero a sus fundamentos, he agrupado a varias corrientes en la categoría más amplia de metodologías participativas. En este apartado buscaré desarrollar en detalle aquellos fundamentos, como una forma de realizar ciencia social, particularmente expresado en la sistematización de experiencias.

Conocimiento para la transformación

A diferencia de un conocimiento que sólo pretende ordenar información, se busca comprender la realidad para transformarla.

Diego Palma (1992) señala que cuando se menciona a la sistematización de experiencias suele confundirse por un registro coherente u ordenamiento de información. Sin embargo, ella aborda experiencias desde una perspectiva comprensiva, vale decir, al estar compuestas por sujetos interesados, poseen un sentido y una lógica detrás de los acontecimientos ocurridos. Como afirma Palma “La sistematización no es sólo la recolección de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en la que se las cuestiona, se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad” (Palma, 1992, pág. 5). Es decir, no basta con poseer los documentos que contienen la planificación inicial, sino revelar el desenvolvimiento concreto de las iniciativas, lo que realmente ocurrió.

Se trata de abordar lo manifiesto, pero también lo que existe de forma latente. Como señalaba Max Weber (2014), los sujetos no reconocemos todos los motivos que movilizan nuestra acción, por lo que se requiere una mirada comprensiva. Asimismo, en el equipo técnico de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República de Uruguay, la sistematización permite “visibilizar lo aparentemente invisible, lo que se invisibiliza por acción u omisión de políticas, instituciones, organizaciones o personas” (CSEAM, 2014b, pág. 43).

Sin embargo, no se agota en la búsqueda de un conocimiento en abstracto, sino que posee una voluntad consciente hacia la transformación social. No se trataría, tal como la ciencia social tradicional intentaría explicar, de separar el momento de la investigación en el que se expone la teoría y lógica de los sucesos concretos y, luego, se plantea un momento de intervención que vendría a aplicar una abstracción previamente construida (Canales & Duarte, 2012).

En cambio, como diría Marx “(...) *de lo que se trata es transformarlo*” (Marx, s/f, pág. 26). Se recogen los planteamientos de Marx, Gramsci, Mao Tse-Tung, Sanchez Vásquez, entre otros (Villasante, 2011), es decir, la filosofía de la praxis que Fals Borda entiende como “*una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante*” (Fals Borda, 2012, pág. 225). Como señala Fals Borda, se trata de un movimiento cíclico, de pasos alternos y complementarios, como espiral ascendente, en el que los conceptos conocidos, los hechos o sus percepciones en diálogo con la realidad, se ejecutan en acciones para constatar su validez. Luego, esos resultados permiten deducir conceptos más adecuados, los que volverían a la acción, y así, para continuar el ciclo *ad infinitum* (Fals Borda, 2012).

Particularmente, para la sistematización de experiencias los productos debieran formularse a modo de aprendizaje para mejorar las iniciativas, tal como señala Martínez “La idea es pensar cómo volveríamos a realizar esta intervención, en caso de tener que empezar de nuevo” (Martínez, 2004, pág. 71). De esta manera, los resultados de la sistematización se orientan a la transformación de las estrategias de acción.

Partir de la experiencia y su complejidad

En este movimiento dialéctico que mencionaba Fals Borda en la cita anterior, la práctica es *cíclicamente determinante*. En este sentido, el segundo fundamento de las metodologías participativas, es la experiencia como punto de partida.

Las experiencias son procesos que están en constante movimiento, ya que se están en presencia de diferentes miradas y discursos de los sujetos, lo que es la base para plantear que ninguna podría ser igual a otra. Jara define las experiencias como “procesos socio–históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico–social.” (Jara, 2015b,

pág. 68). De esta forma, los acontecimientos ocurridos se comprenden en un contexto socio-histórico que ofrece condiciones particulares para cada iniciativa. El desafío consiste en identificar y aprender de aquellas lógicas que se desenvuelven en la práctica.

Al mismo tiempo, estas experiencias no están compuestas sólo por decisiones racionales o sopesadas, sino de imprevistos, afectos, sentimientos y emociones de los sujetos involucrados. Esto exige un pensamiento que se denomina como “*integral y holístico*” (CSEAM, 2014b, pág. 24) o “*complejo*” (Ruiz, 2005, pág. 217). Diferentes términos para enfatizar que lo concreto está cargado de subjetividad y significaciones diversas y en constante cambio. Se enfatiza el reconocimiento de las contradicciones propias de la experiencia, de lo considerado bueno y malo, lo aceptado y lo rechazado, etc.

Para la sistematización de experiencias, como afirma el equipo del CSEAM, “Desconocer este torbellino de cambios, es desconocer en definitiva la realidad en donde intervenimos, la construcción de saberes implicada allí y principalmente es desconocer la realidad más concreta de los sujetos.” (CSEAM, 2014b, pág. 48). Sin embargo, esto no implica no tener criterios metodológicos claros, sino que estos se deben adecuar para permitir que la diversidad de visiones en torno las experiencias se expresen.

Tal vez sea este fundamento el que ha llevado a considerar estas metodologías, en particular la sistematización de experiencias, como algo *más concreto* que la investigación social. No obstante, que sea el punto de partida no significa que se mantenga permanente en un nivel concreto, pues, como se ha dicho, es una decisión de quienes investigan. Por ejemplo, en este estudio recurrí a espacios de reconstrucción histórica en base a las percepciones de la experiencia y también a instancias de análisis crítico y vinculación con el conocimiento acumulado.

Todos participan

El modo de acercarse a esta experiencia en movimiento, debe ser a través de los sujetos que están implicados. Y todos estamos implicados de alguna u otra forma. Esto se encuentra en las nociones de Gramsci, y que las metodologías participativas recogen, en torno la unidad fundamental de todo conocimiento, en tanto todos buscamos elaborar conocimientos sobre la realidad. El sentido común, la religión, la ciencia y filosofía, aunque se presenten en diferentes planos, comparten este elemento básico. Son todas maneras de conocer.

El desafío de las metodologías participativas consiste en poner en diálogo y debate los diferentes tipos de conocimientos. De esta manera, Fals Borda (2012) promovía el diálogo de los conocimientos populares y científicos que permitían generar un tercer conocimiento totalmente nuevo y con capacidades de incidir en la realidad.

Esto posiciona de forma diferente al científico social, pues le implica desprenderse de aquellas nociones de la ciencia social clásica -con Comte, Durkheim-, que se habría esforzado en buscar neutralizar las intenciones a través de la distancia entre quien investiga del tema investigado (Palma, 1992; Canales & Duarte, 2012). Además, le implica alejarse de las

certidumbres propias de la ciencia social que plantean un modo de realizar investigación social más rígida y secuencial que se considera a los científicos como los únicos sujetos válidos del conocimiento. En cambio, desde las metodologías participativas todos quienes participan de la experiencia deben tomar posición en la reflexión y en la acción.

Esta sería una de las principales críticas desde las metodologías participativas a la ciencia social tradicional, pues el científico social habría tendido a obviar la reflexión sobre el efecto de la producción de conocimiento, lo que terminaría aportando a la reproducción del orden social existente. Por el contrario, bajo este paradigma, los investigadores “se comprometen e interactúan constantemente con los grupos y organizaciones a los que se refieren, coincidiendo con ellos en una intención política (aunque no sea necesariamente partidaria) y que buscan conocer y actuar en lo singular, valorado en sí mismo” (Palma, 1992, pág. 9). De esta forma, se abre la posibilidad de generar aprendizajes que permitan mejorar las situaciones concretas.

Es acá también donde se han extraído algunas críticas hacia las metodologías participativas, en particular a la investigación acción participativa, ya que, para algunos autores, este fundamento puede ser mal utilizado o abusado. Por un lado, desde una perspectiva *basista o espontaneísta*, siempre que se abandone la sospecha sobre los saberes de las personas (Villasante, 2006), o, por otro, desde el *activismo*, que podría ser una trampa de la ingenuidad o de quien, deliberadamente, bajo un velo de participación, busca reproducir la dominación (Demo, 2009).

Entonces, no se trata de que seamos todos iguales, sino que podamos reconocer nuestras diferentes posiciones y ser capaces de sintonizarlas en pos de un objetivo mayor. En consecuencia, se considera necesario clarificar las intenciones de los participantes que estén involucrados, a través de un ejercicio de auto-análisis en el que se indica el *para qué* de esta investigación. Es una actitud que, “requiere del ejercicio de sincerarse con uno mismo y con aquellos con los que trabajamos, universitarios y no universitarios.” (CSEAM, 2014b, pág. 40).

En este sentido, Villasante señala que, en las metodologías participativas, debemos recurrir a una “*asimetría táctica y simetría estratégica*” (Villasante, 1995, pág. 415). El primer término refiere a la necesidad de reconocer las diferencias existentes entre los sujetos participantes en la investigación, para, sólo de esta forma, acercarse a una “*simetría estratégica*”, un *horizonte* de igualdad. Vale decir, para constituir una comunidad de intereses, debemos estar alerta a aquellos elementos que nos diferencian.

Esto es lo que caracteriza estas experiencias como participativas, ya que se valora el conocimiento particular de cada actor, que está involucrado en una producción colectiva de conocimiento. De hecho, en la propuesta de investigación acción participativa de Fals Borda, se torna muy relevante la propuesta de realizar *devoluciones* o *retroalimentaciones* en un

movimiento cíclico, como mencioné anteriormente. En definitiva, se busca que el conocimiento sea algo propio de los participantes.

Particularmente, para la sistematización de experiencias, este fundamento se concreta de forma diversa según las condiciones institucionales y organizacionales de cada proceso. Por ejemplo, al considerar las opiniones de los equipos motores en la definición de los objetivos o ejes de sistematización. De hecho, se suelen utilizar talleres participativos que justamente promueven que las asimetrías se suspendan para permitir el habla colectiva. Al respecto, Jara ha señalado que “quizás un criterio común sería el considerar que los actores no son meros informantes. Que los sujetos de la experiencia, todos ellos pueden participar en su sistematización aportando en la interpretación crítica y no sólo dando informaciones para que otra persona las interprete.” (Jara, 2001, pág. 7).

Autoanálisis continuo

Una forma de evitar caer en *basismos* ingenuos es valorar como otro de los fundamentos de las metodologías participativas la observación permanente y auto-análisis. Así como Bourdieu (2013) exigía una vigilancia epistemológica, los grupos, que viven experiencias que son complejas, deben observarse a sí mismos con distancia y sospecha. De igual manera, Villasante (1995) recurre a la idea de *analizadores históricos* del socio-análisis cuando un acontecimiento de la historia permitía a los grupos sociales reconocer un cambio y reconocerse a ellos mismos en estos escenarios. Es una forma de representar que la sociedad se observa a sí misma en un modo de reflexividad u observación de segundo orden (Canales & Duarte, 2012).

En el caso de la sistematización de experiencias, esto se observa desde el primer momento, en la reconstrucción histórica. Debe existir una práctica previa a la cual se observa, reflexiona y se vuelve a actuar. Es así como Jara, citando a Ghiso, señala: “A diferencia de otros procesos investigativos, a la sistematización le antecede un «hacer», que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y re-informado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso” (Jara, 2015a, pág. 61).

De hecho, cuando en el ámbito técnico, se realiza el taller de Reconstrucción Histórica, se requiere que quienes participan reconozcan hitos del proceso que hayan marcado un antes y un después en sus trayectorias, expresando simbólicamente en una línea de tiempo aquellos primeros trazos de análisis que seguirán en los otros talleres.

Estos momentos de retroalimentación, en el que se someten a debate las posiciones iniciales o pre-análisis, son un claro ejercicio de análisis crítico a partir de los acontecimientos ocurridos. Es la posibilidad de, una vez materializada una observación, como una primera objetivación (Bourdieu, 2013), volver a observar junto a todos los participantes los nudos problemáticos o más significativos de las experiencias. Es el diálogo generado en este espacio el que permite retro-alimentar el análisis, enriqueciéndolo con miradas más acuciosas. Como señala el CSEAM, citando a Rebellato, corresponde a ‘Un proceso de auto-análisis (personal,

grupal, colectivo) que trata de mover nuestras dominaciones interiores arraigadas en nuestro consciente y en nuestro inconsciente” (CSEAM, 2014b, pág. 42).

1.2. Momentos

A continuación, presento los momentos de la sistematización para explicar cómo organicé la presente sistematización de experiencias.

Entiendo el proceso de sistematización como una espiral ascendente, ya que los objetos de la investigación se construyen a partir de las decisiones que se toman desde el diseño, implementación y comunicación, lo que genera un camino de múltiples direcciones y formas (Duarte, 2013). En este sentido, muchas veces este proceso fue cruzado por las condiciones -personales, institucionales o contextuales- que impedían aplicar una u otra técnica.

Jara (2015b) considera, a lo menos, siete momentos, que para este estudio condensé en cinco:

El primer momento consistió en haber vivido y participado de la experiencia a sistematizar, condición que cumplen los actores involucrados que, para este estudio, fueron los actores universitarios -académicos y estudiantes- y organizaciones sociales. De este modo, se promovió un diálogo, aprendizaje y co-creación entre todas las visiones.

En segundo lugar, elaboramos junto a los participantes un Plan de Sistematización identificando objetos a sistematizar, ejes y plazos. En este proceso dimos a conocer los intereses de cada uno y creamos *equipos motores* que permitieron la participación de todos los actores definidos en el primer momento.

En tercer lugar, iniciamos el proceso de reconstrucción histórica y clasificación de información, que correspondió al momento más descriptivo y, si se quiere, concreto de la sistematización. La reconstrucción histórica se basó en las percepciones de cada uno de los actores, por lo que pudo surgir una producción de información constante, participativa y creativa. Como señala Bickel, “se trata de dar cuenta del proceso vivido, no se trata de repetir los contenidos de la planificación del programa o proyecto” (Bickel, 2006, pág. 20). Por su parte, la clasificación de información consistió en el uso del material secundario producido por la misma experiencia, con el fin de ser incorporado como un insumo en la reconstrucción histórica. Si bien Jara presenta estos momentos por separado, me pareció más sencillo agruparlos por ser ambos descriptivos e interconectados.

En cuarto lugar, realizamos una interpretación crítica del proceso en el cual los actores identificaron aciertos, desaciertos, obstáculos y facilitadores, desde una mirada crítica. Buscamos ir más allá de las apariencias, encontrar el porqué de la experiencia e identificar las lógicas subyacentes para aportar nuevas teorizaciones. Este momento más teórico o abstracto fue acompañado con el diálogo con el conocimiento acumulado pertinente.

Por último, identificamos las principales conclusiones y aprendizajes y elaboramos un plan de comunicación y difusión, para que los resultados fueran conocidos por otros sujetos de

relevancia para los participantes. He agrupado estas etapas pues las comunicaciones, pese a requerir otro tipo de trabajo, se basan principalmente en los hallazgos finales.

La siguiente figura, expresa cómo estas etapas del proceso no son lineales, sino que, como veremos a lo largo del estudio, se van modificando en el camino, influyéndose mutuamente como una espiral ascendente.

FIGURA 2: ESPIRAL DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS



Fuente: elaboración propia.

De este modo, en el presente estudio combiné tanto momentos concretos de las experiencias que abordé, como otros de mayor abstracción y reflexión respecto de las mismas. Por ejemplo, los siguientes capítulos se inician con descripciones de las experiencias –reconstrucción histórica- y, luego, análisis críticos de los conceptos más relevantes, los cuales dialogan con conceptos del conocimiento acumulado. Luego, en las conclusiones decidí ir un paso más allá en la abstracción y realicé un análisis transversal de las experiencias y de sus implicancias para el contexto universitario y nacional.

CAPÍTULO 2: TALLER DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

El Taller de Investigación Acción Participativa (TIAP) es un curso electivo de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales que se realiza desde el 2010, cada dos años, siendo profesora responsable en el 2010 Francia Jamett y en 2012 y 2014 Claudio Duarte. Nace luego que un grupo de estudiantes demandara al Departamento de Sociología profundizar en la enseñanza de estrategia de la investigación acción participativa ya que, a pesar de trabajarse durante el curso Técnicas Cualitativas para tercer año de la carrera, no era suficiente para una adecuada formación.

El curso utiliza un formato de Taller en que el grupo de estudiantes asume una investigación común -con una misma organización o comunidad y en torno a una misma problemática- durante dos semestres. No obstante, en la práctica, los vínculos se han mantenido en el tiempo debido a que no se alcanza a desarrollar todo lo planificado y desde el equipo académico se asume un compromiso que iría más allá de las exigencias de la universidad.

El presente capítulo contiene la reconstrucción histórica de tres versiones del TIAP, el análisis crítico de la experiencia y conclusiones desde dicho análisis.

2.1 Reconstrucción Histórica

a. Taller de Investigación Acción Participativa 2010

Esta reconstrucción histórica se realizó a partir, principalmente, del Informe de Práctica Profesional de Joaquín Andrade, ayudante de esta versión del TIAP (Andrade, 2011).

En esta versión del TIAP se trabajó junto al Comité de Allegados Los Sin Tierra de la comuna de El Bosque, con quienes ya se había estrechado un vínculo previo a partir del trabajo de algunos docentes de la carrera que realizaron una serie de talleres de formación de dirigentes, tres prácticas profesionales de estudiantes de sociología y una investigación de un grupo de estudiantes en el marco del curso de Técnicas Cualitativas a cargo del profesor Duarte. Luego de una conversación entre el académico y Margarita Urra, presidenta del Comité, se acordó que el taller se abocaría a la recuperación de la memoria del proceso de lucha y organización territorial en conjunto con los socios del comité. Se esperaba que el proceso sirviera para que más personas se involucraran e identificaran con el Comité de allegados.

El vínculo se inició durante el segundo semestre del mismo año y se prolongó hasta el año 2015 una vez que comenzó la construcción de las viviendas, en particular con la ceremonia de instalación de la primera piedra con lo que se cerraba un primer ciclo en la historia del Comité Los Sin Tierra. Cabe destacar que contaron con el reconocimiento curricular sólo ese semestre de 2010, a diferencia de las iniciativas realizadas posteriormente.

El curso tuvo un equipo docente compuesto por dos profesores -Claudio Duarte y la historiadora feminista y educadora popular Francia Jamett- y dos ayudantes: Joaquín Andrade y Daniela Moraga quienes cumplían labores de acompañamiento de la experiencia y revisión bibliográfica. Participaron alrededor de 12 estudiantes de tercer y cuarto año de la

carrera de Sociología. En los años sucesivos, el proceso de investigación continuó con el apoyo de ambos profesores, la mitad de los estudiantes del grupo inicial y otros nuevos integrantes provenientes de otras carreras y universidades quienes se sumaron al equipo.

Internamente, los estudiantes organizaron cuatro grupos de trabajo, a partir de diferentes funciones que debieron cumplir: recopilación de material audiovisual; equipo metodológico dedicado al diseño de talleres e instrumentos; comunicaciones, registro y difusión de los avances y; sistematización, encargados de escribir el relato de la historia del Comité.

Luego, se programaron cinco momentos para la reconstrucción de la memoria. Esto se tradujo en jornadas de trabajo con los participantes del comité: 1° Jornada Presentación de intereses y motivaciones; 2° Jornada Revisión de experiencias de recuperación de historias locales; 3° Jornada Identificación de hitos de la historia del Comité -línea de tiempo-; 4° Jornada Acuerdos y formación de equipos de trabajo conjunto; 5° Jornada Cierre y firma de convenio.

Una vez realizada las primeras cuatro jornadas se logró terminar la línea de tiempo y se definió escribir un libro con los resultados de los talleres. Este libro debía considerar como último hito la instalación de la *primera piedra*.

En noviembre del 2010 el equipo realizó un balance de los avances y dificultades que habían vivido. Dentro de los avances, cabe destacar la legitimidad que los estudiantes pudieron construir con los dirigentes y la existencia de un grupo amplio de dirigentes y socios comprometidos con el proceso. Por otro lado, reconocían dificultades en la convocatoria a las jornadas, el compromiso de los estudiantes al poseer diferentes grados de involucramiento y atraso en los productos. A modo de auto-análisis, los estudiantes señalaban que estas dificultades se debieron, entre otras cosas, a la no coincidencia entre los tiempos institucionales de un curso semestral y los tiempos sociales de una organización movilizada. Además, se señaló que hizo falta conocer más experiencias similares de IAP que permitiesen anticipar las dificultades con que se encontrarían en el proceso.

Estas dificultades no permitieron concretar el proyecto de libro ideado inicialmente. Sin embargo, debido al compromiso del equipo universitario, los buenos vínculos con la organización y el interés de seguir aprendiendo en esta línea de investigación, se extendió el tiempo de trabajo conjunto en casi cuatro años.

Para finalizar el curso del 2010, se realizó una evaluación iluminativa, vale decir, aquella que, con un enfoque holístico, se concentra en los procesos más que en los resultados. Además, se acordó realizar ensayos de forma individual que reflejaran una reflexión sobre la experiencia vivida utilizando la bibliografía del curso. Como un hito final, se acuerda una actividad fuera de Santiago donde realizan una lectura colectiva de los ensayos.

Luego de esto, se terminó el libro y se revisó en conjunto a los socios del Comité y se realizó una ceremonia de cierre con el hito de la *primera piedra*. Sin embargo, a pesar de que este hito marcaría el cierre de un ciclo de trabajo conjunto, el proceso de trabajo no logró concretar

su propuesta inicial de publicar el libro escrito con la historia de la lucha por la vivienda del comité, ya que las dinámicas internas de la organización y la falta de recursos en la Universidad obstaculizaron este propósito.

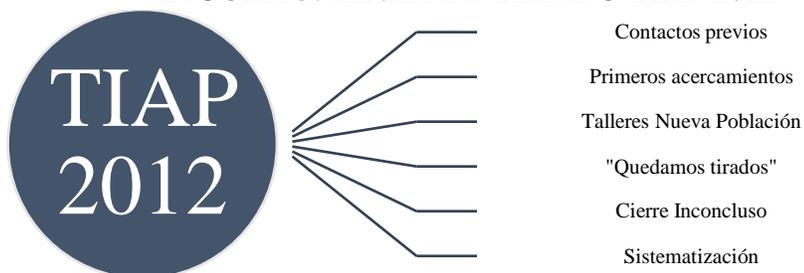
b. Taller Investigación Acción Participativa 2012

En esta reconstrucción se utilizó principalmente el informe de mi Taller de Investigación, realizado durante el 2013 (Flores, 2013).

La segunda versión del TIAP se realizó junto al Movimiento de Pobladores por la Dignidad -MPD-, comité de allegados de la comuna de Lo Barnechea, durante el primer y segundo semestre de 2012. El tema que se acordó trabajar fueron los conceptos de *nuevo poblador* y *nueva población*. Ambos términos buscaban reflejar los horizontes y metas de la organización, que otorgaban sentido a sus demandas más inmediatas y concretas. En reunión con Atilio Herrera, dirigente del MPD, se manifestó una voluntad para que estos horizontes se construyeran a partir de la visión de todos los miembros del comité de allegados.

El curso contó con la participación de Claudio Duarte como profesor responsable, de una ayudante durante el segundo semestre y alrededor de 20 estudiantes de las carreras de Sociología, Antropología y un estudiante de la carrera de Medicina Veterinaria, pues es un curso abierto a toda la universidad. El formato fue similar al del 2010, un solo tema de investigación y una sola comunidad con la cual desarrollar la investigación, a través de reuniones semanales y trabajo de campo.

FIGURA 3: LÍNEA DE TIEMPO TIAP 2012



Fuente: elaboración propia.

Contactos previos

La relación con el MPD surge desde el año 2011, ya que participé del Primer Congreso del MPD abierto a los vecinos de Lo Barnechea, donde se analizaron las fortalezas y debilidades del movimiento. Dentro de sus conclusiones, se planteó la necesidad de trabajar con sociólogos o psicólogos comunitarios para mejorar la participación de los miembros del comité en sus asambleas.

De esta forma, en marzo de 2012, me acerco al profesor Claudio Duarte para ver de qué forma se podría apoyar esta necesidad del MPD desde el Departamento de Sociología. En esta conversación, el profesor sugiere que se realice el curso de TIAP 2012 con el comité.

Luego, él se juntó con Atilio Herrera, dirigente del MPD, para tener una primera aproximación al tema a trabajar que, finalmente, correspondió a los conceptos de *nuevo poblador* y *nueva población*, como horizontes de los participantes del MPD

Primeros acercamientos

La primera actividad organizada fue la presentación del TIAP a la asamblea de dirigentes del MPD realizada por Claudio Duarte, a principios de abril. La respuesta de los dirigentes fue muy positiva y se valoró que asistiera el profesor quien, por su parte, enfatizó que sería un proceso en el que se esperaba producir un aprendizaje para todos.

Después, los estudiantes comenzaron a asistir a las asambleas, bingos y marchas convocadas por el MPD, realizando Observación Participante¹¹. Toda la observación realizada se registraba un cuaderno de campo compartido por formato Google Drive y, de esta forma, aquellos estudiantes que no asistían a las actividades se enteraban qué había pasado en el trabajo de campo.

En paralelo, se realizaron sesiones de discusión de bibliografía y se invitó a participar a otros profesores del departamento a compartir visiones sobre la historia del movimiento de pobladores y las organizaciones sociales en el Chile actual.

Para que el equipo universitario conociera a la organización se realizaron tres talleres con los dirigentes del MPD: taller de historia, línea de tiempo y caracterización del problema a investigar. Todos estos talleres se realizaron durante los meses de abril y mayo, con la participación de 15 dirigentes aproximadamente.

Durante este período, si bien comenzó un trabajo conjunto, los participantes afirman que no se lograron conocer en plenitud. De hecho, se armaron prejuicios entre unos y otros que nunca se abordaron y clarificaron. Los participantes, tanto estudiantes como pobladores, reconocen que faltaron espacios más allá de las actividades formales para conocerse entre sí.

Talleres nueva población

Entre los meses de mayo y agosto, y una vez definido el problema, los estudiantes trabajaron de forma constante diseñando e implementando talleres y análisis a partir de lo registrado en el cuaderno de campo. El primer taller fue realizado en una asamblea general con más de 100 vecinos donde se debía expresar a través de un dibujo la respuesta a la pregunta *¿Qué esperamos de la Nueva Población?* Luego, a partir de los resultados del taller anterior se diseñó el *Taller Comunidad* en el que participaron alrededor de 70 vecinos que discutieron a partir de fotografías que reflejaban diferentes ámbitos de la comunidad. En esta ocasión se

¹¹ Observación Participante es una técnica de producción de información busca el análisis de una experiencia social de modo sistemático y no intrusivo. Implica involucrarse a una comunidad a través de un portero y manteniendo un registro en notas y cuaderno de campo. En el registro se debe describir minuciosamente los hechos ocurridos y mediante los “comentarios de observador” ir introduciendo elementos de la interpretación del observador que serán retomados en el análisis global de la investigación (Taylor & Bogdan, 2006).

realizaron tres talleres simultáneos en las asambleas locales de la población La Ermita y el Cerro 18. También se realizó el *Taller ¿Por qué luchar?* en el que en grupos alrededor de 60 vecinos divididos en las dos asambleas territoriales reflexionaron sobre los objetivos de su movilización, sus aliados y enemigos. Luego, a partir de una propuesta de los dirigentes, se organizó un Taller dirigido a los hijos de los miembros del MPD, que se tuvo que suspender por falta de gente.

Luego de haber realizado los talleres se organizaron grupos de discusión para profundizar en los temas de *Comunidad y Aprendizajes*, temas que habían surgido en los talleres anteriores.

“Quedamos tirados” o “nos encerramos”

Entre los meses de agosto y diciembre ocurrió un nuevo momento, a partir del cierre del primer semestre académico. Este contexto de alta carga académica provocó un período prolongado en que los estudiantes dejaron de asistir a clases y a los trabajos de campo, lo que atrasó varias actividades planificadas.

No obstante, el equipo acordó cerrar el curso del primer semestre a través de una autoevaluación y una co-evaluación entre el equipo de académico y estudiantes.

Luego, se acordó realizar una segunda versión del curso durante el segundo semestre, llamado Taller de Investigación Acción II, en el cual dejaron de participar alrededor de tres estudiantes, incluido el estudiante de Veterinaria, por incompatibilidad horaria con otras responsabilidades académicas. Además, se destaca que en este momento se incorporó una ayudante, Javiera Manzi, para apoyar el trabajo docente.

Durante el segundo semestre el principal trabajo correspondió al *pre-análisis* de los talleres, grupos de discusión y el cuaderno de campo. Se denominó pre-análisis ya que se proyectó hacer una retroalimentación con la comunidad y analizar de forma conjunta. Entonces, el trabajo consistió, más que en sacar conclusiones definitivas, en ordenar la información producida y abrir preguntas para continuar el debate en nuevos talleres.

A pesar de lo planificado, se produjo un estancamiento en el equipo, el cual dejó de participar de gran parte de las actividades cotidianas del MPD y la asistencia a las clases se tornó irregular. Por otro lado, el MPD se volcó de lleno en las elecciones municipales, ya que Atilio Herrera y Javiera Rivas, dirigentes del MPD, iban a participar como candidatas a Alcalde y Concejal respectivamente por la comuna de Lo Barnechea, lo que consumió gran parte de los tiempos de la organización.

En estos meses los estudiantes afirmaron sentirse encerrados en una discusión sobre el sentido del curso y el rol de los estudiantes y, por su parte, los dirigentes del MPD sintieron que habían quedado abandonados, que los estudiantes desaparecieron por mucho tiempo.

Cierre inconcluso

Recién cuando se tuvo que cerrar el segundo semestre del curso se retomó la urgencia de realizar las actividades planificadas con el MPD. Es así como se realizaron talleres de retroalimentación en los cuales se presentó el pre-análisis y se profundizó la información producida. Estos talleres se caracterizaron por la creatividad e innovación en el diseño de las técnicas. Particularmente significativas fueron las actividades de teatro que tuvieron que realizar los dirigentes para expresar los resultados del proceso de investigación y la composición de una canción que condensó todo lo aprendido y que sirvió como himno del MPD.

No obstante, se señaló que entre los participantes quedó una sensación de que no hubo un cierre adecuado o un producto concreto de la investigación.

Para responder a los aspectos formales del curso se realizó una segunda autoevaluación y co-evaluación y se intentó componer ensayos individuales sobre la experiencia de IAP, los cuales no todos son terminados ya que quedaron con fecha posterior al cierre de semestre.

Primera sistematización de experiencia

Durante el año 2013, en el marco de mi taller de investigación -curso de cuarto año de la carrera de Sociología-, se logró congregarse a un grupo de los estudiantes y a los dirigentes del MPD para hacer un primer diagnóstico de los errores y aciertos del TIAP. Dentro de los principales resultados se identificaron hallazgos no esperados en el proceso del TIAP, por ejemplo, el desarrollo de los dirigentes del MPD que comenzaron a opinar y participar más en su organización o, que todos los vecinos pudieron comenzar a conocerse entre sí, lo que no ocurría pese a años de trabajo conjunto.

Por otro lado, este primer proceso de sistematización permitió generar mayores confianzas entre la organización y los estudiantes, lo que derivó en que, en el marco del curso de Políticas Públicas de la profesora Andrea Peroni de la carrera de Sociología, estudiantes que participaron del TIAP volvieran a generar proyectos que perduran hasta la fecha. Uno de ellos es la Universidad Popular Cura Jimmy que realiza formaciones a dirigentes sociales y nivelación de estudio a los pobladores de la comuna de Lo Barnechea (Universidad Popular Cura Jimmy, 2016).

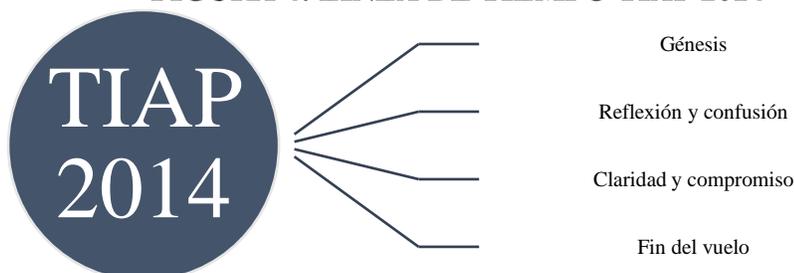
c. Taller de Investigación Acción Participativa 2014

En su tercera versión, durante el primer y segundo semestre de 2014, se trabajó junto a las Colonias Urbanas de la Zona Norte, asociadas a la Vicaría Episcopal de la Zona Norte del Arzobispado de Santiago. Estas Colonias Urbanas convocan masivamente durante el verano, a niños para realizar talleres formativos y lúdicos en torno a los derechos del niño y, durante el resto del año, se reúnen periódicamente para hacer talleres con niños en diversos territorios de Santiago. A partir de esta distribución territorial, cada Colonia Urbana asume un nombre y forma de trabajo específica. Durante el TIAP se trabajó principalmente con Las Javas y

Mofen-Manada de la comuna de Renca, Teresa de Calcuta de la comuna de Independencia, San Sebastián de la comuna de Huechuraba y Sol Naciente de la comuna de Recoleta.

El tema abordado por la investigación fue la necesidad de fortalecer las herramientas de los monitores para el trabajo con los niños. En esta ocasión también se contó con la participación de Claudio Duarte como profesor responsable, cuatro ayudantes y cerca de 15 estudiantes.

FIGURA 4: LÍNEA DE TIEMPO TIAP 2014



Fuente: elaboración propia.

Génesis del TIAP

El origen de esta versión del TIAP se identifica en la relación previa que existía entre Claudio Duarte con Yolanda Urbina, coordinadora de las Colonias Urbanas de la Zona Norte, a propósito de iniciativas de trabajo territorial que habían realizado conjuntamente. Por ejemplo, durante el 2013 Juan Pablo Watkins, estudiante de Sociología, realizó su taller de investigación, con esta organización. Además, de forma paralela durante el segundo semestre de 2013, se realizó el curso electivo de Sociología de lo Juvenil y Educación Popular también del profesor Claudio Duarte, junto a los monitores de las Colonias. En este curso se realizaron talleres entre estudiantes y monitores que problematizaron la noción de educación que manejaban. También participaron un grupo de estudiantes de la carrera de Psicología en el marco del curso Educación y Pobreza, electivo de esta carrera.

Ambas experiencias permitieron que el TIAP no comenzara desde cero y logró la transmisión de contactos y confianzas para los estudiantes que participaron de esta versión.

Reflexión y confusión

Para comenzar la IAP, durante el mes de abril, se presentó el curso a los monitores de las Colonias Urbanas en el que se acuerda realizar la investigación. Así, los estudiantes asistieron a actividades de las Colonias, ya fueran en sus territorios, en los espacios de encuentro con las otras Colonias Urbanas de otras zonas de Santiago o espacios de diálogo en línea – Facebook y WhatsApp- a modo de una Observación Participante, para identificar el problema a investigar. Del mismo modo que durante el 2012, el registro se llevó a través de un documento colaborativo de Google Drive.

El primer taller que se realizó fue *¿Qué es la Investigación Acción Participativa?* donde se explicaron cada uno de los conceptos -investigación, acción y participación- a los monitores

y se hicieron comparaciones con otros tipos de investigación -investigación policial, investigación social tradicional, etc.-. Un énfasis que caracterizó a este taller fue la necesidad de que todos los monitores fueran parte del proceso.

Luego, se realizaron talleres de definición del problema a abordar junto a los monitores en su asamblea de coordinación. Ahí se acordó como objetivo fortalecer las herramientas de los monitores en el trabajo con niños. Después, se propuso seguir profundizando este tema a través de talleres con las diferentes Colonias, en sus propios territorios.

En paralelo, y a diferencia de años anteriores, el curso comenzó con una extensa revisión bibliográfica seleccionada por el equipo de ayudantes y discutida en clase por los estudiantes en un formato de grupos. Todas las semanas cada grupo debía organizar un bloque de una hora y media en que todos pudieran debatir y enfatizar en los temas planteados por los textos. Se valoró este espacio pues permitió tener una referencia teórica a lo que se iba a realizar en las Colonias Urbanas.

Por otro lado, se realizó una reunión con Yolanda Urbina, que cumplía un rol de *portera* al tener el contacto previo con Claudio Duarte y articular a las Colonias Urbanas, para mejorar el trabajo realizado hasta el momento. En esta reunión, los estudiantes le señalaron su preocupación por no estar tan presente en los talleres y debates, ya que esto dificultaba el avance en la discusión, lo que provocaba que no se cumplieran las tareas acordadas.

Además, se comenzó a conformar un *equipo motor*, compuesto por estudiantes y los monitores más comprometidos que, de forma colectiva, proponían y definían las actividades con la comunidad. Este espacio compartido buscaba generar una participación más activa en el diseño y planificación de las actividades, lo que permitiría hacer más sentido a todos los monitores.

No obstante, el formato de equipo motor no funcionó, ya que los monitores no participaron activamente de sus reuniones. Esto motivó una confusión y amplio debate dentro del equipo académico sobre la factibilidad de continuar con el espacio. Por esto, se acordó invitar a Yolanda a una reunión en la Facultad de Ciencias Sociales para compartir visiones. En esta reunión se analizaron en detalle los tiempos y compromisos de los miembros de las Colonias y acordó cerrar el equipo motor.

Luego, de forma similar a las versiones anteriores del TIAP, el compromiso y tiempo disponible de los estudiantes disminuyó debido al cierre de semestre y la carga académica.

Para finalizar el primer semestre, se realizó una auto-evaluación y co-evaluación para colocar las calificaciones exigidas por la Universidad.

Claridad y compromiso; Agarrando vuelo; Mejor momento

La decisión de cerrar el equipo motor hizo que el grupo de los actores universitarios se cohesionara, lo que repercutió en la realización de las actividades planificadas. Un ejemplo

de esta cohesión fue una actividad de distensión realizada en la casa de una de las ayudantes, a la cual asistieron gran parte de los estudiantes. Esto permitió que el grupo de estudiantes tomara más confianza entre ellos, dando nuevamente un impulso al trabajo de campo.

En paralelo, los estudiantes decidieron trabajar en cada Colonia por separado, ya que era donde participaban más monitores. Por esto, los estudiantes se dividieron los territorios y, entre los meses de agosto y diciembre, se realizaron tres talleres con los monitores: *Taller de Planificación* donde se presentaron métodos de planificación de talleres y proyectos; *Taller de Violencia*, en el que se reflexionó sobre el rol entre monitores y la relación con los niños y; *Taller de Manejo con Niños*, en el cual se reflexionó sobre cómo debían reaccionar los monitores ante situaciones complejas con niños.

Todos estos talleres fueron organizados por los estudiantes y se contó con una buena participación por parte de los monitores. Esto hizo que los participantes reconocieran este período como “el mejor momento” de la IAP.

Fin del vuelo, decadencia

Pese a este buen momento, una vez realizados los talleres en las Colonias, comenzó un período de estancamiento que derivó en que algunos talleres planificados no se realizaran. Como un factor de este estancamiento cabe considerar que, a partir de diciembre, nuevamente los estudiantes estaban con dificultades debido a la sobrecarga académica. Por otro lado, los monitores comenzaron su período de trabajo más demandante para organizar las Colonias Urbanas que se realizan en verano.

Esto impidió realizar la retroalimentación final que estaba planificada para fines del 2014. Por esto, se invitó a Yolanda a una reunión en la Facultad para evaluar opciones y se definió realizar el cierre en marzo de 2015.

Sin embargo, en esa fecha algunos estudiantes intentaron retomar los contactos y convocar a todo el equipo, pero no se logró hacer el cierre y retroalimentación del proceso con las Colonias Urbanas. Igualmente, el contacto entre estudiantes y monitores se mantuvo, pero a modo de relaciones personales, sin vinculación con el tema que se estaba trabajando.

El curso terminó nuevamente con una auto-evaluación y co-evaluación realizado en un ambiente más distendido, en la casa de uno de los participantes.

2.2. Análisis Crítico

La Investigación Acción Participativa (IAP) en la práctica

La IAP como estrategia busca un protagonismo de las comunidades a lo largo de todo el proceso, tal como señala Fals Borda “En la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la sabiduría del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals Borda, 2012, pág. 228). En este sentido, es muy similar a lo que De Sousa Santos ha denominado *ecología de saberes* para la extensión universitaria, en que la valoración de los distintos saberes, incluido el saber

científico, permiten que la ciudadanía participe de la universidad, como una misma comunidad epistémica. Este criterio fue compartido por el equipo universitario del TIAP, lo que se refleja en la siguiente cita;

“Las decisiones de la investigación siempre debiesen ir tomándose en conjunto con la comunidad y en una planificación conjunta yo creo, no solo la toma de decisiones, sino también el pensar ese camino” Estudiante TIAP 2012.

Esto implicó tomarse el tiempo para conocer a las comunidades y sus contextos e involucrar a miembros de las comunidades desde la planificación, la implementación y hasta la evaluación de las experiencias. Sus saberes prácticos o populares fueron considerados útiles para el desarrollo de la iniciativa. En lo concreto, aquello no consistió solamente en invitar a un informante –lo que en ciencias sociales se denomina *portero*, que es el que *abre* el contacto con la comunidad-, sino que participaran de forma activa y deliberativa. Por esto, durante la versión del 2014, se constituyó un equipo motor que buscaba el involucramiento constante de las Colonias Urbanas. Como afirma un estudiante del TIAP, se lograba formar “una relación de horizontalidad, respeto, reciprocidad entre ambos”.

Sin embargo, en la práctica, las organizaciones no terminaron de apropiarse del proceso ni de sus productos. Esto se evidenció en que, durante ciertos momentos, era el equipo universitario el que diseñaba y se preocupaba de que los talleres se realizaran.

“Siento que la idea de una investigación participativa nunca salió bien en ese sentido. No sé si nunca, pero fue muy difícil para nosotros transmitir la idea de que era algo en conjunto, de que todos estábamos aprendiendo y que íbamos aportar diferentes conocimientos” Estudiante TIAP 2014.

En este sentido, se identificaron tres factores que explicaban que no se cumpliera este criterio de participación activa: el desconocimiento de las organizaciones, la distancia simbólica -prejuicios- entre los actores y las relaciones de dominio dentro de las organizaciones.

En primer lugar, se reconoció como un error suponer que una organización social fuera lo mismo que una comunidad, es decir, que funcionara compartiendo un mismo sentir y con una acción cohesionada y regular, ya que no siempre es así. Pareciera que se recoge una de las críticas de Max Weber (2006) a visiones dogmáticas de interpretación de la sociedad, las que, por ejemplo, imputaban cierto tipo de comportamiento en base a elementos materiales comunes, lo que lleva, a quienes poseen estas visiones dogmáticas, a explicar como accidentes cuando los comportamientos que no se orientaban por estas condiciones materiales.

A veces, en el equipo universitario, existieron expectativas hacia las organizaciones de que, al compartir condiciones materiales comunes -por ejemplo, la carencia de una vivienda-, implicaba que actuarían de forma cohesionada. En cambio, se fueron dando cuenta con el tiempo, que estas expectativas no eran correctas, pues existía una alta diversidad de acciones

y visiones dentro de las organizaciones. Esto se evidenció con la Colonias Urbanas pues, si bien compartían el nombre de la organización, no todas se reunían y compartían de forma constante y varias no tenían un diagnóstico compartido o una dolencia en común. Esto provocó dificultades para evaluar de forma precisa los modos de participación pues, se dieron cuenta con el tiempo, algunas de las Colonias Urbanas no poseían prácticas comunitarias. Como se observa en la siguiente cita;

“Cuando murió el equipo motor tuvimos que detenernos y pensar bien, la organización con la que estábamos trabajando y ver bien las características que ellos tenían: que eran niños, la mayor parte, que costaba que fueran a la vicaría a trabajar, que era difícil traspasar la información de la investigación acción y que se quedaran con eso. Cuando murió el equipo motor nos dimos cuenta con quién estábamos trabajando, quién era la comunidad” Estudiante TIAP 2014.

En la reconstrucción histórica, se marcó esta ruptura de expectativas como un momento positivo, como un hito significativo que delimitó un antes y un después en el proceso. Particularmente dio inicio al período que se denominó como “*Claridad y compromiso; Agarrando vuelo; Mejor momento*”, pues permitió desmitificar a las organizaciones y construir relaciones participativas acorde a sus verdaderas capacidades. Este ajuste de expectativas se asemeja bastante a la definición de *participación sustantiva* que hace Diego Palma, que implica un equilibrio entre las capacidades de participar de quienes están involucrados en los proyectos, ya sean por su historia, costumbres y experiencias previas, y la oportunidad de participación que abre el diseño de una política, unidad o proyecto. Cuando estos dos ámbitos no están ajustados, se daría una *participación funcional* acorde a quien abre los espacios de participación (Palma, 1998).

En este sentido, se sugirió que, a futuro, los equipos universitarios reflexionen acerca de las nociones previas que poseen de las organizaciones, para luego intentar conocer detalladamente cómo funcionan, las culturas de participación, estilos y costumbres de cada espacio y organización. Si bien esta actitud más reflexiva exigiría más tiempo, permitiría ajustar las expectativas de participación a los intereses reales de cada organización.

Un segundo factor reconocido fue la existencia de una distancia cultural y simbólica – prejuicios- entre los actores universitarios y las comunidades, que dificultó la participación horizontal. Esto reprodujo lógicas verticales en las que algunos actores eran los necesitados o carenciados y los otros eran los que ayudaban o que poseían. Esto se manifestaba en un doble sentido. Por un lado, quienes pensaban que los estudiantes iban a las organizaciones para dar respuesta a sus conflictos y, por otro, quienes consideraban que la organización ayudaría a que los estudiantes tengan una buena nota o puedan pasar el curso. Como afirma una estudiante del TIAP 2010 “en el fondo, la gente te ayuda porque te ve como estudiante, te ve como un niño que está como aprendiendo, entonces como que quiere ayudarte”.

No obstante, estos prejuicios no fueron permanentes y se iban modificando según pasaba el tiempo. A veces mutaban debido al acercamiento con algunos actores de las organizaciones o por un cambio en el contexto nacional. Por ejemplo, el TIAP del 2010 tuvo un vuelco relevante cuando, en el contexto de las movilizaciones por la educación del 2011 se masificó la demanda por la educación pública, gratuita y de calidad, porque los estudiantes se presentaban ante la organización como sujetos organizados. De esta forma, ante Los Sin Tierra se mostraron como un par, que comparte un objetivo común de transformación social. Como se observa en la siguiente cita;

“Eso era notable también, por que la conversación pasaba a ser entre dos sectores sociales organizados, entonces cómo estudiantes y pobladores organizados se encuentran en esta instancia en donde la contingencia política nacional venía a afectar esta pequeña experiencia concreta” Estudiante TIAP 2010.

Por esto se sugirió que, a futuro, los equipos universitarios busquen resaltar las semejanzas con las organizaciones sociales más que las diferencias. Esta estrategia buscaría intentar presentarse como un par, a pesar de reconocer que existan diferencias. Esto no se daría de una forma ingenua, sino en base a un análisis de las diferencias, muy similar a la epistemología de las metodologías participativas propuestas por Villasante, en tanto hay que poseer una *asimetría táctica*, que evidencie las contradicciones entre grupos, para lograr una *simetría estratégica*, que, si bien siempre es relativa, permite unificar a actores e identificar nuevos puntos de contacto (Villasante, 1995). Para el TIAP esto implicaría un análisis constante de las características de la organización, los actores universitarios y el contexto, por lo que cada versión será diferente. Igualmente, se estima que, si la demanda o problema que se está abordando en la investigación es sentida por la organización, una de las áreas de semejanzas es la voluntad compartida de transformar la realidad, a través de la búsqueda de soluciones o planificación de acciones para que no se vuelvan a repetir situaciones problemáticas. Entonces, a pesar de las diferencias existe un objetivo común que unifica al grupo.

En definitiva, estos elementos deberían permitir que los grupos se muestren como iguales. En algunos casos esta semejanza se podría entender como un movimiento por la emancipación o liberación, pero no todas las organizaciones se entienden a sí mismo como parte de relaciones de opresión. Como se identifica en la siguiente cita;

“Pero yo creo que cuando estábamos con las Colonias, no se vio tanto de esa manera porque el espacio no estaba politizado. De hecho, trabajábamos con cabros que estaban como en las catequesis de la Colonia, entonces no se identifican como los oprimidos, al contrario, son los elegidos” Estudiante TIAP 2014.

En cambio, en el caso del TIAP 2014 se apeló a la cercanía generacional que unía a los monitores de las Colonias Urbanas con los estudiantes. De esta forma, promovieron confianza y compromiso entre los participantes.

Un tercer factor que dificultó una participación activa fue la presencia de liderazgos muy fuertes de algunos dirigentes de organizaciones, lo que marcó, por momentos, parte de las decisiones de todas las versiones del TIAP. Por ciertos períodos del 2010 y 2012 primaron las opiniones de aquellos dirigentes que poseían cargos más elevados y, por momentos del 2014, de participantes que eran adultos. La legitimidad de estos líderes hacía que sus opiniones fueran entendidas como mandatos que no se cuestionaban, lo que se podría entender como una relación de dominación según Weber (2014). Esto implicó que algunos miembros de las organizaciones no participaran de las decisiones, es decir, no se lograba alcanzar esta característica de horizontalidad al interior de ellas. Lo anterior se observa en la siguiente cita;

“El problema es que ellas [las monitoras adultas], como al tener un poco más de poder dentro de la Colonia, como que no les preguntaban a los monitores si querían o no que nosotros estuviéramos ahí, sino que asumían que nosotros teníamos que ir y los niños acataban nomas e iban a los talleres” Estudiante TIAP 2014.

Sin embargo, en las versiones del 2010 y 2012 estas relaciones de dominación no fueron permanentes. A lo largo de los talleres participativos, se fueron creando nuevos liderazgos en los miembros de las organizaciones que diversificaron las voces que tomaban las decisiones en el proceso. Como indica una estudiante del TIAP 2012;

“Yo creo que con el tiempo se fueron dando más interlocutores, más naturales, la gente comenzó a tomar más liderazgo, de ellos mismos”.

Este desarrollo de nuevas voces al interior de las organizaciones y, por tanto, el resquebrajamiento de la legitimidad de estas relaciones de dominación, fue un efecto no previsto del TIAP y se sugirió que debiese ser considerado en futuras iniciativas. Si bien los talleres participativos están orientados a la escucha de voces ausentes, son dispositivos momentáneos. Lo que emerge como aprendizaje es que el desarrollo de los talleres participativos implica un espacio educativo que nutre la comunicación de las organizaciones y fortalece sus relaciones internas. Como se indica en la siguiente cita;

“Yo creo que, como esos efectos no esperados, pero que para mí fue quizás lo más importante de esta experiencia, fue también ver cómo este proceso también impactó y afectó las formas de los vínculos de los mismos integrantes de los comités, ¿a qué voy con eso? (...) estuvimos acompañando también el desarrollo de ellos mismos como dirigentes y como ellos se iban constituyendo como tal” Estudiante TIAP 2010.

En definitiva, se sugirió mantener la estrategia de la IAP que promueve la participación activa y horizontal de sus miembros, siempre que se consideren estas dificultades a futuro, en torno a las características de las organizaciones, los prejuicios de ambos grupos de participantes y el desarrollo de los liderazgos y tensionamiento de las relaciones de dominio.

Se buscó siempre generar confianzas

Otro de los criterios orientadores de la IAP es reconocer que los actores involucrados poseen intereses, deseos y sentimientos diversos que deben ponerse en juego, ya que es una investigación implicada, en función de objetivos comunes. Para lograrlo, en cada versión del TIAP se buscaron las formas para generar relaciones de confianza entre los actores.

Una de estas formas fue a partir del vínculo que existía entre los actores universitarios con las organizaciones previo al inicio del curso. En todas las versiones del curso, existió un trabajo o vínculo anterior que servía como base para su desarrollo -convenios académicos, investigaciones previas, cercanías políticas o geográficas, etc.-. Estos vínculos permitieron conocer más en detalle las dinámicas de cada organización y se evitaban, o por lo menos disminuían, los errores producto de prejuicios o prenociones. También permitieron la generación de cierto compañerismo o complicidad con ellas, que facilitaron el desarrollo de las investigaciones, logrando abrir puertas a otras personas que no necesariamente conocían a dichas organizaciones. Como se indica en la siguiente cita;

“En este otro caso, llegaba hacia nosotros, como por chorreo, como cierta confianza y validación en este espacio dado que ustedes compartían previamente una militancia y había previamente una complicidad, como un compañerismo que excedía esto en particular, entonces también había una confianza” Estudiante TIAP 2012.

Los vínculos personales fueron utilizados como el método de inicio de los contactos ya que, en la mayor parte del tiempo, la universidad no se muestra abierta a cualquier organización social. Vale decir, cuando un académico o estudiante busca realizar una iniciativa de extensión no tiene la posibilidad de identificar un listado centralizado de agrupaciones que tengan necesidades o que les interese trabajar junto a sociólogos. En definitiva, para explicar este recurso se hace referencia a la noción actual de universidad, que es similar al concepto de universidad que De Sousa Santos (2007) denomina como el *conocimiento universitario* propio de las universidades tradicionales relativamente descontextualizadas de las necesidades sociales, que funcionan como una *torre de marfil*. En este contexto, cuando la institución mantiene lógicas de esta tradición, se comprendía como la opción más viable recurrir a los vínculos personales de algunos de los participantes para sentar las bases del curso. Esto se diferenciaría del *conocimiento pluriuniversitario* que corresponde a una universidad con apertura al contexto y las demandas de la sociedad, en las que el conocimiento se nutre de las diferentes disciplinas y saberes y se orienta a una aplicación práctica. Esa porosidad con el medio, propia de este *conocimiento pluriuniversitario*, no es observada de forma institucionalizada en la Universidad de Chile, pues cuando se realizan iniciativas de extensión no existen registros públicos de los lazos construidos y los territorios donde se ha trabajado.

No obstante, estos trabajos o vínculos previos no aseguraban que todo el equipo universitario compartiera esa confianza o cercanía de alguna persona en particular. Por ejemplo, en el TIAP del 2014 se evidenciaron dificultades producto de los cambios en las mismas

organizaciones. Ocurrió que los vínculos que se habían construido el año anterior no fueron traspasados pues los monitores de las Colonias habían cambiado en su mayoría. Entonces las confianzas que existía con una persona terminó sirviendo para *abrir las puertas*, es decir, ingresar al trabajo colaborativo, pero no más que eso. Como se relata en la siguiente cita:

“Igual tenemos un vínculo previo en cierto sentido con las Colonias Urbanas, (...) pero cambiaron toda la composición de las Colonias, muchas de las Colonias Urbanas dejaron de asistir y se reactivaron otras, entonces como, como que todo ese vínculo que habíamos formado previamente se fue, un poco, entonces ahí nos descolocó también ese momento” Estudiante TIAP 2014.

Otras de las formas para generar confianza buscaban responder a la falta de diálogo permanente entre los actores. Debido a que no se podía lograr una comunicación inmediata con las organizaciones producto de la distancia física cotidiana, el equipo universitario buscó siempre otros medios para mantener una presencia constante en la comunidad, aunque no llegaran a ser suficientes.

Por ejemplo, en el TIAP 2014 esta necesidad de estar en los espacios se cubrió a través de medios en línea como Facebook y WhatsApp, lo que permitía saber qué discutía la organización y qué actividades iban realizando. En esta versión se tuvo que recurrir a este método ya que el equipo universitario tomó la decisión de dirigir sus esfuerzos a los diversos territorios de las Colonias Urbanas, a pesar de significar un mayor esfuerzo en los traslados por las mayores distancias. Esto se pudo realizar, a diferencia de versiones anteriores, por el uso más expandido de estos medios en línea y porque era el mismo método utilizado cotidianamente por los monitores para conocer las novedades respecto a las Colonias Urbanas.

En otras ocasiones se recurrió a espacios y tiempos informales para compartir y conocerse entre todos, como encuentros, comentarios de pasillo y fiestas. Estos espacios, espontáneos y no planificados, permitieron que estudiantes y miembros de las organizaciones compartieran, pudieran conocerse y entablaran una relación basada en sentimientos y emociones, lo que diferenciaba a la generada en los talleres participativos. Esto se destacó como un aprendizaje metodológico, en el sentido que estos espacios también permitieron producir una información valiosa para la investigación que mostraba aristas nuevas y, para algunos, más genuinas de la participación de las organizaciones sociales. Como se relata en la siguiente cita;

“En ese tiempo en donde se fumaban un cigarrillo conversaban, ese tiempo de conversación de pasillo, y de cotilleo, surgían cosas, o sea, surgieron cosas que, en ningún momento de reuniones, o de encuentros, surgieron” Estudiante TIAP 2010.

Por último, se identificó que un facilitador para la generación de confianzas se relacionó con qué tan cohesionada y consolidada era cada organización. Aquellas que poseían lógicas comunitarias y un trabajo constante brindaron condiciones favorables para el TIAP. En todas

las versiones se reconoció que las costumbres de las organizaciones, de juntarse semanalmente, compartir una identidad e incluso que algunos de sus miembros fueran vecinos y se conocieran desde hace varios años, favorecían un diálogo más fluido y lograr mayor participación, ya que tendrían mayores disposiciones a conocer cómo se desarrolla la IAP. Como afirma un estudiante;

“No podí trabajar con un territorio que recién se están conociendo porque no funcionan como organización y tienen distintos tiempos y disposición al trabajo como organizativo, necesitai una organización consolidada una comunidad que se reconozca como tal” Estudiante TIAP 2012.

En definitiva, la generación de confianzas era una forma de involucrar los intereses, voluntades y sentimientos de quienes participaron en el TIAP. Las características cerradas de la Universidad de Chile hicieron que los participantes utilizaran diversos recursos para lograr un vínculo con la organización, ya sean organizaciones más o menos consolidadas.

Se utilizó el formato de taller como espacio de aprendizaje

En tanto curso curricular, los participantes del TIAP destacaron el formato de Taller, en el que se buscó que todos participaran de forma horizontal, es decir, que todos pudieran aportar y asumir distintos roles y que todos tomaran las decisiones y no sólo el profesor. Esto significó que las experiencias previas de los estudiantes eran reconocidas y se promovía el despliegue de las distintas personalidades de los estudiantes con el fin de aportar al colectivo. Este formato de taller, Romano (2010) lo identifica como otra forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, pues se supera la noción del *aula* en la que se transmite un saber abstracto a otro que no sabe y, en cambio, se refuerza el ejercicio práctico para el aprendizaje del oficio que se da entre iguales.

Este formato de taller, a diferencia del formato enseñanza en aula, no se basó en una orientación homogeneizante, en el que todos los estudiantes deben aportar de la misma manera o se espera que adquieran las mismas competencias. Al contrario, las subjetividades se pusieron en juego de forma diversa según las distintas formas de aprender de quienes participaron. Esto se expresa en la siguiente cita;

“Habían diferentes personalidades que encajaban mejor con ciertos trabajos y creo que eso también era motivador, sentirnos útiles dentro del proceso. A mí, personalmente, me pasaba que me sentía terrible en las partes teóricas, que teníamos que hablar y sentía que no sabía nada y me daba mucha vergüenza y después comenzaba a armar los talleres y generar los talleres, sí me sentía más útil en ese aspecto” Estudiante TIAP 2014.

Si bien para algunos esto se fue dando de forma natural, para otros se relacionó con la propuesta que Claudio Duarte ha denominado como *diluir el rol del profesor*. Esta concepción implicaba ir reduciendo el rol de aquel personaje que es el único que tiene los conocimientos, la verdad y las respuestas a los problemas que van surgiendo en el trabajo.

Es decir, se buscaba eliminar la noción de *educación bancaria* en donde el educador se reduce a depositar contenidos en casilleros vacíos que serían los educandos (Freire, 2008). Como se observa en la siguiente cita;

“Que se diluya la idea de que, cuando nadie sabe algo, todos miramos a alguien que nos tiene que dar una respuesta y dejamos de buscar nosotros esa forma de construir una respuesta y ensayar una respuesta, porque quizás, puede servir, capaz que no” Académico TIAP.

Esta propuesta permitió abrir una serie de reflexiones al interior del equipo universitario sobre los roles de cada participante, que se sentía como una interpelación constante a las responsabilidades y enfoques de cada uno. Esto semejante a la *concientización* que promovía Paulo Freire, pues busca que los sujetos reconozcan su posición en un contexto mayor, conflictivo y cambiante (Freire, 1969). Los estudiantes reflexionaron constantemente sobre su rol en el proceso, la responsabilidad ante la organización y ante el resto de sus compañeros. Por esto, las nociones que se tuvieron al inicio del curso no fueron permanentes durante el tiempo, pues los estudiantes fueron descubriendo nuevas aristas y funciones. Como se identifica en la siguiente cita;

“A uno le van pasando muchas cosas, como que ahí puedes interpelar sobre tu rol como sociólogo, o de tu militancia o de otras cosas, como que te van pasando cosas en la guata que también es bueno ir conversándolas, o fui a este espacio y los niños tenían tales problemas, como que siento que el formato taller te permite ir canalizando las cosas que te están pasando a ti, como en el proceso” Estudiante TIAP 2014.

Sin embargo, esta capacidad reflexiva tuvo dificultades en la práctica, tanto por exceso de reflexión, como por la ausencia de esta.

Por un lado, se evidenció que en ciertos momentos la profusa reflexión sobre el rol de los participantes provocó un estancamiento de las iniciativas. Por ejemplo, durante el TIAP del 2012 el equipo universitario se enfrascó en un debate interno sobre qué rol deberían tener los estudiantes frente a la universidad y frente a la comunidad que impidió continuar realizando las actividades planificadas. Como se observa en la siguiente cita;

“Había esa necesidad de ir todos súper claro, de tener respuesta para todo, muy controlado y quizás eso nos fue jugando en contra” Académico TIAP.

Por esto, se sugirió que, a futuro, esta reflexión no se podía reducir a un ejercicio interno del equipo universitario. En cambio, se debería mantener una disposición abierta a escuchar e identificar los elementos *emergentes* en la práctica de cada experiencia, en una relación conjunta con las organizaciones. Esta práctica compleja y diversa iría modificando los planes pre-elaborados, por lo que no tendría mucha utilidad mantenerse sólo en el ámbito de la reflexión.

Por otro lado, en otros momentos, primó la voluntad de cumplir con las planificaciones que ya habían surgido de forma conjunta con las organizaciones, lo que implicó menor capacidad reflexiva. En este caso, la concentración en la práctica, en el hacer, derivó en desmotivación y estancamiento. De esta forma, el equipo universitario terminó perdiendo el sentido de las actividades, al limitarse a ejecutar las acciones planificadas previamente. Incluso señalaron que a veces sentían que realizaban una especie de *activismo*, es decir, un *hacer por hacer*, carente de reflexión. Como se indica en la siguiente cita:

“Nos dejaba una sensación de sinsentido de... o qué estábamos haciendo en esos momentos. Generaba desmotivación o que estábamos haciendo un activismo extraño”
Estudiante TIAP 2014.

Esto cambiaba cuando el profesor volvía a tener una participación más activa en las discusiones, pues aportaba con miradas más generales del proceso, lo que se atribuyó a su mayor experiencia en IAP. En este sentido, era relevante no abandonar la reflexión pues no se trata de una acción espontánea. De esta manera, se aclaró que no es lo mismo la improvisación, que trata de *poner en juego las provisiones que uno trae*, que el espontaneísmo, que refiere a cuando no hay nada preparado. El TIAP debería considerar la improvisación como una forma de responder a los escenarios cambiantes y no perder la capacidad creativa y reflexiva.

En definitiva, se entendió que un exceso de reflexión y una ausencia de ella no deberían volver a ocurrir en futuras versiones. En cambio, debiese promoverse la unidad de teoría y práctica promovida por Fals Borda (2012), a través de la apertura a escuchar en la práctica y la capacidad de improvisar. Ambas formas que aparecieron como maneras de asegurar un equilibrio.

Por último, se señaló que se debería entender que las planificaciones iniciales están sujetas a ser modificadas constantemente por los cambios que viven tanto estudiantes como las organizaciones, por lo que se debe mantener una actitud reflexiva. Es más, se sugirió considerar que la incertidumbre es algo normal en cualquier proceso de investigación acción participativa, pues invita a la reflexión y a buscar soluciones creativas a lo nuevo. Como se indica en la siguiente cita;

“O sea yo creo que la experiencia de sentirse perdido en el proceso de investigación es lo que tiene que ser, o sea, de eso se trata trabajar con un territorio, hay que vivirlo, hay que pasar por esa experiencia” Estudiante TIAP 2010.

Por esto, se llegó a la conclusión de que estos sentimientos de desmotivación o estancamiento son propios del proceso y que, desde una perspectiva formativa del ensayo y error, deben vivirse para poder aprender de ellos. Es así como, más que una dificultad, se debería entender la incertidumbre como una forma de aprendizaje dentro del formato de taller. Es decir, enfrentar situaciones nuevas producto de los imprevistos, es fundamental para que todos los participantes desarrollen la capacidad de improvisación durante la experiencia.

Los estudiantes tuvimos dificultades de tiempo y compromiso

En todas las reconstrucciones históricas se mencionó que, durante ciertos períodos, el compromiso de los estudiantes se vio tensionado por su inconsistencia en la asistencia a terrenos o a sesiones de clases. Estos momentos de colapso de los estudiantes se deben principalmente a la elevada carga académica y el esfuerzo que significan los traslados hacia comunas periféricas de la Región Metropolitana. Como se observa en el siguiente relato;

“Si se supone que un vínculo tiene que ser algo mucho más continuo, en verdad, en la práctica, es súper difícil porque tenemos tres ramos más y hay momentos del semestre en que estás reventado. Yo creo que es súper complejo y, a eso, sumarle el tema como del geográfico [...], entonces, hay un tema ahí que te requiere en verdad un compromiso que es más allá del ramo, o sea un compromiso como político”
Estudiante TIAP 2010.

Para comprender el origen de estas dificultades se señaló que la Universidad no entrega las mejores condiciones para realizar este tipo de iniciativas. Se indicó que no hay un reconocimiento a la labor de extensión ni en tiempos ni recursos económicos. Como se observa en la siguiente cita:

“Es un proyecto que se está dando en el marco de la extensión, entonces nosotros como estudiantes también estamos haciendo el ejercicio de limpiarle la imagen a la universidad, o sea, no con esa intención obviamente, pero la universidad tampoco da garantías de que uno le dedique el tiempo necesario al trabajo que uno está desempeñando” Estudiante TIAP 2012.

De la cita anterior cabe destacar la frase *lavarle la imagen a la universidad* pues es representaría una universidad que estaría sucia o que, por lo menos, podría estar más limpia. Entonces, se reconocería que las iniciativas de extensión entregan beneficios para la institución frente a los actores no-universitarios respecto a su imagen, pero esto escondería una paradoja. Internamente, se identificaría a una universidad sin espacios para la extensión, propia de un *conocimiento universitario* y, externamente, aparecería como dialogante con distintos los saberes, como poseedora de un *conocimiento pluriuniversitario* (De Sousa Santos, 2007). Esta paradoja permite encubrir una forma de hacer universidad y este aporte de imagen es el que justificaría, en parte, un reconocimiento a quienes se dedican a este tipo de iniciativas. Como vuelve a aparecer en la siguiente cita;

“Si uno está desempeñando esa labor también debería estar el respaldo de la universidad abriendo tiempos, abriendo espacios [...]. Uno intenta hacer las cosas bien y la universidad también debería tener esa costumbre, que no la tiene, y en respuesta no, no, no entrega un respaldo” Estudiante TIAP 2012.

Como contracara, existen otras iniciativas realizadas por estudiantes que aportan al posicionamiento de la imagen de la universidad en la sociedad que sí son reconocidos y valorados. Por ejemplo, se hizo referencia al tratamiento que tienen los deportistas

seleccionados dentro de la universidad. Hay cupos especiales para el ingreso, en momentos de competencias y Olimpiadas Universitarias pueden ausentarse justificadamente a evaluaciones, no ir a clases y en algunos casos optan a recursos para materiales, transporte u otros.

Respecto a las dificultades en transporte y tiempo, hay participantes que valoraron el hecho de que se trabaje en comunas periféricas. Esto se debe a que estas condiciones adversas con las que se trabajan permitirían que los participantes se *templen* y fortalezcan su carácter. Serían estas mismas dificultades las que invitan a desarrollar un compromiso *más allá del ramo* o uno de carácter político, lo que, afirman, no ocurría si fuera todo muy sencillo. Esto se observa en la siguiente cita;

“De alguna manera la universidad, la tarea de la universidad es templar el espíritu de las personas que pasan a través de ella, o sea no es solo adquirir conocimiento. Y parte de ese templar el espíritu es pasar por ciertas pruebas y de alguna manera para mí es algo positivo esa lejanía. Yo recuerdo estar saliendo a las once y media de la noche de reuniones allá en el comité de allegados y eso de alguna manera era como una prueba para el compromiso que me enseñaron acá” Estudiante TIAP 2010.

Sin embargo, otros participantes mencionaron que esto no implicaría no trabajar en los alrededores de las Facultades. Por ejemplo, se señaló que alrededor del Campus Juan Gómez Millas hay diversas villas y poblaciones que no están sobre-intervenidas y que también tienen problema y desafíos importantes a los cuales enfrentar. Estos territorios también serían parte de la responsabilidad de la universidad y los futuros TIAP también podrían realizarse ahí.

A modo de sugerencia para futuras iniciativas se propuso sincerar los compromisos que están dispuestos a asumir cada participante. Se entiende que los estudiantes se comprometen de diferentes maneras y algunos más que otros. Por esto, se sugirió que, en algún momento del proceso, se transparenten las expectativas y condiciones materiales de los participantes, para atenerse a los esfuerzos que requiere una iniciativa como esta.

En definitiva, los momentos en que se vio cuestionado el compromiso de los estudiantes tiene, para los participantes, dos orígenes. Uno, relacionado con la Universidad y su falta de reconocimiento y, el otro, relacionado con la actitud que deben tener los estudiantes frente a los proyectos, pues asumir costos de tiempo y distancia sería parte del temple que forma este tipo de iniciativas. Por otro lado, cabe destacar que no aparecieron motivos relacionados con la sobrecarga producto de otras iniciativas que los estudiantes estén participando, por ejemplo, de organizaciones políticas o cargos de representación estudiantil.

Reflexionamos sobre el rol de la universidad

De la mano con lo anterior, se profundizó sobre el rol que tomó la universidad en la experiencia. En primer lugar, se reconoció que los tiempos de las organizaciones y los tiempos académicos son muy difíciles de conciliar por las exigencias que da la universidad. Los plazos de la institución son más estrictos y, a ratos, el TIAP necesitaba tomarse más

tiempo para generar confianzas, particularmente en los primeros meses. También ocurrió que los cierres de semestre coincidían con aquellos momentos en que se necesitaba profundizar en contenidos y reflexiones junto a las organizaciones. Como se señaló anteriormente, este contexto debilitó la constancia del vínculo. Entonces, en este sentido, la universidad apareció relacionada a la iniciativa a través de una serie de exigencias.

“La mayor relación institucional era la presión de ser un ramo y eso igual afectaba el proceso, al tener que poner notas, tener que cerrar semestre, no sé si afectó tanto, pero es la máxima relación” Estudiante TIAP 2014.

Desde una lógica constructivista como la de Berger y Luckmann (1993), la universidad puede ser entendida como una institución social, resultado de la tipificación intersubjetiva de las acciones cotidianas. En este sentido, la Universidad de Chile posee institucionalizadas ciertas formas de hacer que se reconocen como válidas y desconoce, o no promueve, otras, vale decir, formas de hacer denominadas como lo “*instituido*” (Lourau 1970; En Cottet, 2006)-. Pero cuando miembros reconocidos de la institución, que cumplen ciertos roles predefinidos -académico, estudiante-, reconocen nuevas formas típicas como válidas ocurre una situación problemática que puede motivar a cambios en la institución, lo que se denomina “*instituyente*”. El formato regular de cursos de docencias junto a sus plazos y exigencias, corresponderían a lo instituido y el TIAP representaría una forma instituyente que tensiona la forma de ser de la universidad, lo que se expresa en la siguiente cita;

“Yo creo que ese rol con la institución no puede ser un rol estático, como entender que la institución es algo dado simplemente, que no se puede modificar, sino que definitivamente cuando nosotros somos estudiantes estamos relacionándonos también como estudiantes de la Universidad de Chile como parte de una institución y, en ese sentido, podemos tensionar que la institución vaya por donde nosotros queremos que vaya” Estudiante TIAP 2012.

Sin embargo, no se definió completamente cuál debe ser la situación institucional de la extensión universitaria.

Por un lado, se indicó que, desde una perspectiva ideal para los participantes del TIAP, la universidad debería estar en permanente contacto con las organizaciones y poseer una entrada continua de necesidades y problemas, a partir de las cuales los equipos universitarios pudieran plantear sus iniciativas. Es decir, cambiar completamente lo instituido, en base a aquellas dinámicas instituyentes presentes en la extensión universitaria. Esto se expresa en la siguiente cita;

“Yo me imaginaría algo así como de que la Universidad estuviera en un principio así, lo suficientemente abierta, y como para que una organización defina, decida ir a buscar solicitar la ayuda que necesite, o que requiera algo específico que se necesite” Estudiante TIAP 2010.

Sin embargo, por otro lado, hay participantes que consideraron que la universidad no tuvo un rol muy importante en la experiencia. Desde su perspectiva, la iniciativa se sostuvo de forma paralela, por impulso directo de estudiantes y profesores con las organizaciones. Cabe destacar que esta visión genera una separación entre las iniciativas y la institución, que pareciera señalar que no se necesitan mutuamente, que cada una avanzara por caminos paralelos. No obstante, no se realizan afirmaciones tan tajantes, como se observa en la siguiente cita:

“Yo siento que nunca siquiera se nos pasó por la mente como interpelar al departamento o a la carrera o a algo, porque uno no tiene expectativas como de ellos, no sé” Estudiante TIAP 2014.

Esta diversidad de posturas en torno al rol de la universidad da cuenta del contexto que tensiona a la educación superior chilena, que también vive una situación de cuestionamiento a lo instituido y se debate el establecimiento de lo instituyente. En este sentido, si bien existen coincidencias en que la universidad no otorga condiciones promueve o valora las iniciativas de extensión, queda abierta cuáles deberían ser las funciones de la universidad frente a la extensión.

2.3. Conclusiones de Capítulo

A diferencia de las otras dos experiencias estudiadas, el TIAP contaba con sistematizaciones previas y se basaba en una estrategia reconocida en las ciencias sociales -la investigación acción participativa-, por lo que pudimos profundizar bastante en el análisis crítico.

En torno a la relación entre los equipos universitarios y la organización social, destaca que la IAP fue utilizada como referente, por lo que se buscaba siempre el involucramiento de las organizaciones en las decisiones tanto en el diseño, ejecución y evaluación de las iniciativas y los productos debían orientarse a transformar las condiciones de problemas relevados por las comunidades. De la mano con lo anterior, se indica que la *ecología de saberes*, permite ampliar la comunidad de conocimiento, involucrando las distintas voces y visiones en función del proyecto colectivo, esto se logró a partir de los espacios de confianza que se promovieron.

Los principales aprendizajes desarrollados se basaron en las dificultades de la aplicación de esta estrategia y se identificaron métodos para prever estos escenarios en futuras versiones del curso.

En primer lugar, se destacó que la participación no puede ser entendida de manera ingenua o sustentada en prejuicios mutuos entre el equipo universitario y las organizaciones. Por eso, se recomendó observar lo que realmente sucede, ver más allá de lo evidente. En este sentido, correspondería recuperar lo que la teoría sociológica ha elaborado para evitar dogmatismos o visiones mecanizadas de la realidad.

Esta sospecha de sí mismo y de las interpretaciones apresuradas, se acerca bastante a la idea de *participación sustantiva*, pues implicaría un ajuste entre las capacidades de participación de los involucrados y las oportunidades que realmente puede brindar la universidad.

Además, se aseguran elementos de una relación horizontal a través de evidenciar las diferencias y contradicciones existentes entre los grupos. Parte de esta idea de dejar de lado la ingenuidad pasa por transparentar qué divide a los actores universitarios y organizaciones, para ubicar aquellos elementos comunes y complementarios, recurrentemente relacionados a los horizontes del proyecto. Es lo que identificaba como una *asimetría táctica* y una *simetría estratégica*.

Se reconocieron los talleres realizados en el TIAP como un espacio de empoderamiento de quienes participan de las organizaciones sociales. Pues, si bien los talleres están diseñados por un tiempo acotado, a mediano plazo dan cuenta de la formación de nuevos liderazgos que ponen en cuestionamiento las relaciones de dominación al interior de las organizaciones. Esto es interesante pues muestra que las capacidades de participación también van cambiando a medida que la iniciativa avanza, lo que debería ser considerado en los momentos de ajuste de expectativas de una *participación sustantiva*.

En relación a los modos de organización cabe considerar dos ámbitos: la relación entre actores universitarios y la relación de estos con la institución.

En el ámbito de esta relación entre académicos y estudiantes se relevó el carácter innovador de la docencia pues presentaba elementos propios del formato de taller, en el que se aprenden los oficios ejerciéndolos y se desarrolla una crítica a la *educación bancaria* o al formato tradicional de enseñanza. A esto último, se le denominó *diluir el rol del profesor*, que induce un protagonismo del estudiante y la valoración sus saberes y experiencias, lo que desencadena reflexiones sobre la posición de los sujetos en la sociedad o *concientización*. En este sentido, el curso crea un espacio para la reflexión sobre el sentido de la práctica y el impacto en el rol de la sociología y la universidad, pero, como se manifestó, a veces existía un exceso de reflexión que terminaba paralizando. El mismo efecto se producía por otro motivo toda vez que el exceso de práctica terminaba oscureciendo el sentido de la acción, generando desmotivación y, luego, paralización. Por esto, se identificaron aprendizajes como, mantener un equilibrio y unidad entre la reflexión y la práctica.

Por último, respecto a la relación con la institución, se destacó un estado de la universidad en tensión, puesto que hoy este tipo de experiencias de extensión universitaria serían un ámbito instituyente, que se confronta con lo instituido. Esto se expresaría, entre otras cosas, en la centralidad que tienen los vínculos previos al momento de decidir con cuál organización trabajar y en la carga académica que se sitúa sobre los estudiantes para realizar estas actividades, lo que terminaría mermando el desarrollo del curso. Existe una percepción de una universidad volcada hacia adentro, como una *torre de marfil*, mientras que quienes impulsan la extensión universitaria estarían aportando a cambiar lo instituido o, actuarían de forma paralela a la institución. Además, se destaca la aparición de una paradoja pues las iniciativas de extensión mostrarían, hacia el exterior, una universidad de puertas abiertas,

mientras que, los actores involucrados, consideraron insuficiente el grado de institucionalización y reconocimiento de las iniciativas.

De lo anterior, desprendo que esta tensión se encuentra ligada con el contexto del país, particularmente la reforma a la educación superior, que abre debates sobre el concepto de universidad. En este sentido, no hay una posición definitiva ni absolutamente cerrada. Sin embargo, es un elemento clave a considerar en el análisis de las siguientes experiencias.

CAPÍTULO 3: FONDO VALENTÍN LETELIER DEL PATIO AL PLATO

La iniciativa Del Patio al Plato es un proyecto ganador del Fondo Valentín Letelier (FVL) de la Universidad de Chile realizado junto a EcoBarrio, organización ciudadana de la Villa Santa Elena, comuna de Macul. En el proyecto participaron 3 académicos –Gabriela Lankin, Ricardo Pertuze y Cecilia Baginsky-, un ayudante de la Facultad de Ciencias Agronómicas y un estudiante de magíster de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Además, alrededor de unos 7 estudiantes participaron activamente más algunos que asistían a actividades esporádicas.

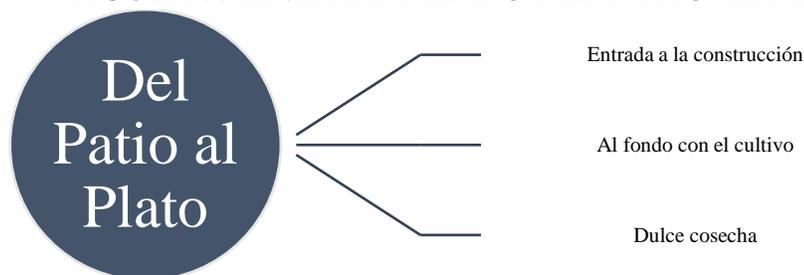
En este sentido, el FVL Del Patio al Plato nace en torno al Fondo mencionado y se implementó entre agosto de 2014 hasta julio de 2015. Consistió en la promoción de los huertos urbanos como forma de una vida sustentable y como espacio de asociatividad. Por esto, no solamente se trabajó la técnica de construcción, cultivo y cosecha, sino que se buscaba generar lazos entre los vecinos a través del trabajo colectivo y la comida como espacio de encuentro. Se proyectó una duración de un año, siempre desde una lógica en que los vecinos pudieran seguir su labor una vez se terminara el proyecto.

El proyecto estaba pensado inicialmente para implementarse en la comuna de Santiago, en la Plaza de Armas, pero no hubo respuesta por parte de la Municipalidad, por lo que el enfoque de trabajo cambió. Finalmente, la iniciativa se realizó en la Villa Santa Elena, ubicada en la comuna de Macul, en conjunto con EcoBarrio, organización que era la contraparte directa y que está dedicada a promover la sustentabilidad en la vida cotidiana de los barrios a través de iniciativas de reciclajes, huertos urbanos y enseñanza a través de talleres de sustentabilidad con niños, jóvenes y adultos.

3.1. Reconstrucción Histórica

A continuación, se presenta el resumen de la línea de tiempo construida en el Taller de Reconstrucción Histórica. Los nombres de los períodos fueron elegidos por quienes participaron destacando los momentos del cultivo y cosecha de los alimentos. Además, los nombres de las etapas simbolizan los distintos momentos de una comida: entrada, plato de fondo y postre.

FIGURA 5: LÍNEA DE TIEMPO DEL PATIO AL PLATO



Fuente: elaboración propia.

Entrada a la construcción

El origen del vínculo se motiva gracias a la participación de una estudiante de Agronomía en la organización Eco Barrio, lo que facilita el contacto y confianzas para comenzar a trabajar. Como señalan los académicos en uno de los talleres, la sintonía fue instantánea, pues ambos reconocieron la potencialidad del trabajo en conjunto.

La primera actividad de Del Patio al Plato, realizada en agosto de 2014, corresponde a la presentación de los proyectos a los vecinos, por lo que se hizo una convocatoria previa de la que estaba a cargo EcoBarrio. Se valoró esta presentación por parte de los vecinos ya que se mostraron ejemplos concretos de experiencias con huertos urbanos y la diversidad de alimentos que pueden cosecharse. Afirmaron que este momento fue bastante significativo, ya que permitió dar a conocer nuevas formas de cultivar, lo que motivó a los vecinos a participar. Al finalizar la presentación se inscribieron varios vecinos para postular sus casas para construir los huertos. Si bien se inscribieron más personas que las esperadas, finalmente se seleccionó según su compromiso con el proyecto, pues varios no asistieron a las actividades posteriores.

Luego, se realizó una visita a las casas inscritas, se tomaron fotografías y se le otorgó un tiempo al arquitecto para que elaborara propuestas de construcción. Se intentó proyectar huertos lo más diferentes posibles, que se adecuaran a las diferentes viviendas de la Villa, por ejemplo, huertos verticales, huertos colgantes para quienes tenían perros, huertos exteriores a la vivienda, entre otros.

Estas propuestas se presentaron en la sede del EcoBarrio, en una tarde de primavera, que se recuerda como muy acogedora pues se realizó en el patio de la sede acompañado de una *onca*. En este momento tanto los académicos de Agronomía como los vecinos se declaran sorprendidos de las propuestas del arquitecto por ser muy originales y con materiales de bajo costo.

Desde este período comenzaron a llegar estudiantes de la Facultad de Ciencias Agronómicas para participar del proyecto. Muchos de ellos asistieron de forma intermitente mientras otros se quedaron realizando prácticas profesionales o colaborando en los cultivos. La forma de convocatoria fue de manera personal, con comentarios *de pasillo* y el *boca a boca*.

Al fondo con el cultivo

Entre los meses de octubre y diciembre de 2014, se desarrolló la etapa más intensa del proyecto donde, de forma transversal, se realizó la construcción, instalación, cuidado y mantención de los huertos a través de trabajos semanales, donde participan todos los vecinos y académicos. Las actividades se realizaron de forma continuada incluso cuando faltaban algunas personas, pues se entendía que ambas partes igualmente estaban presentes y representadas. Por esto, las reuniones sólo se suspendieron cuando ninguna de las personas de la Universidad o el EcoBarrio podían asistir.

En estos espacios se logró compartir entre todos los participantes, a través del trabajo y la comida. Semana a semana se llevaron distintos confites y repostería que permitía compartir *onces* con las cuales los participantes se pudieron conocer, conformando un ambiente de tipo familiar. De hecho, varios participantes de la Villa y la Universidad asistían con sus hijos, ya que se había convertido en un espacio agradable. Otro ejemplo de esto es que, cercano a la fecha de navidad, se celebró un *amigo secreto* entre los participantes como un espacio más de distensión.

Durante este período, llegó la Productora Cábala que estaba realizando documentales acerca de experiencias que promovieran la sustentabilidad a lo largo de todo Chile, para el programa de televisión *Cambio Global* transmitido en TVN (Cambio Global, 2015). Ellos participaron regularmente de las sesiones de trabajo, grabando los momentos de construcción, cultivo y cosecha, registrando la experiencia de forma longitudinal. Cuando este episodio se emitió en la televisión, generó gran alegría en los participantes y un interés de parte de los vecinos de la Villa que, sin participar de la iniciativa, se enteraron del alcance del proyecto.

En este período se realizaron tres talleres: *Técnicas de Cultivo de Huertos; Almácigos y; Cuidados Sanitarios del Huerto*. En estos participaron los vecinos, que instalaron los huertos en sus hogares y adquirieron los conocimientos básicos de cada uno de los contenidos.

Dulce Cosecha

Durante este período se siguieron realizando talleres, tales como el taller de *Suelo y Riego*. Además, se destacaron aquellos dirigidos a toda la comunidad de vecinos de la Villa Santa Elena en el marco de la celebración del Día de la Tierra realizado el 5 de diciembre de 2014. En esta ocasión, se realizó una feria donde vecinos pusieron un stand y los participantes de la Universidad realizaron un taller similar al que inició el proyecto, mostrando qué son los huertos urbanos y la diversidad de vegetales que pueden cultivar y las diferentes formas de construir huertos urbanos.

En abril de 2015, se realizó el último taller de intercambio de platos y recetas donde cada participante tenía que preparar un plato con alguno de los ingredientes cultivados en el huerto. En este momento se replicó el carácter familiar de la iniciativa y se compartió la mesa.

Por último, durante el mes de julio, se realizó una ceremonia de cierre de proyecto donde se les hizo un recuento de toda la experiencia y los participantes compartieron qué cosas los habían marcado más y sus deseos para el futuro. Para los vecinos fue un momento alegre y triste a la vez, porque pensaban que ya no trabajarían más con los académicos de la Universidad de Chile, que ya no tendrían ese espacio tan agradable semana a semana.

3.2. Análisis Crítico

Se reconoció un sello de la Universidad de Chile

Durante los talleres se destacó, por parte de los miembros del EcoBarrio, que la Universidad de Chile poseía un *sello* distintivo al momento de relacionarse con organizaciones sociales.

Ellos observaron que existe una clara diferencia con las iniciativas realizadas por otras instituciones de educación superior como, por ejemplo, la Universidad Católica, que tendría una forma vertical de relacionarse. Es decir, una relación asimétrica donde hay algunos que tienen -recursos, herramientas, etc.- y que saben -teoría, conocimientos aplicados, etc.- y que buscan ayudar a otros, que no tienen y que no saben. Esta superioridad de un sector impediría que ellos se comprometieran *más allá*. Esto se puede reconocer en la siguiente cita;

“Es que no tienen esa capacidad de relacionarse con la gente... pucha son gente... los de La Católica yo los veo así, es mi visión. Que son personas que vienen de una clase, no todos, pero los que han venido aquí a ayudar... al menos los del Departamento de Sustentabilidad y los de huerto eran personas que, son estudiantes de clase alta. Y ellos estaban en su casa y tienen personas que los atienden. Entonces no saben hacer las cosas ellos, ni entregarse” Participante EcoBarrio.

En cambio, en referencia a la Universidad de Chile, en particular con el proyecto Del Patio al Plato, se percibe un estilo de relación simétrica entre los actores, horizontal, en la cual todos se muestran comprometidos y con disposición a aprender del otro. Destacan su compromiso con la organización y el proyecto que los motivaba a participar pese a las dificultades de desplazamiento y de horario. A este sello, se le denominó *participativo*, que resulta ser bastante similar al enfoque de la experiencia revisada anteriormente.

Algunos estudiantes y académicos indicaron que este sello más horizontal se pudo realizar, en gran parte, por las capacidades de participación que presentaba el EcoBarrio, vale decir, una organización social consolidada y con arraigo territorial de varios años. Esto permitió que existiera un interlocutor con la universidad en todo momento, generando una relación de respeto y reciprocidad entre iguales, pues se entendían como dos organizaciones que entregaban y a la vez recibían. Incluso, se señaló que si la organización hubiese sido diferente o el proyecto se hubiese realizado en la Plaza de Armas de Santiago -como era la idea inicial del proyecto- el enfoque hubiese sido distinto, sin un interlocutor para la universidad. Esto se puede reconocer en el siguiente relato:

“Pero eso [el sello] también se dio bien natural porque acá ya había una organización. Porque a lo mejor si acá hubiésemos llegado de cero, a nosotros, por así decirlo, reclutar a gente del barrio hubiera sido a lo mejor mucho más vertical, por que hubiéramos tenido que nosotros ordenar, dar instrucciones. En cambio, aquí también se dio que había esta contraparte que tenía ya un funcionamiento de tres años, entonces era muy fácil llegar en una actitud, así como dice Amanda, de igual a igual, simétrica. Porque era como dos fuerzas, como dos pesos” Académica Del Patio al Plato.

Sin embargo, esto no explica la diferencia con las otras experiencias impulsadas desde la Universidad Católica, porque esta institución también contaba con el EcoBarrio como contraparte. Entonces, si bien el sello tuvo como condición las características del EcoBarrio,

existió algo diferente y especial desde el equipo de la Universidad de Chile ¿Qué elementos son distintivos de este equipo? Frente a esta interrogante, se puede observar la siguiente cita de una participante del EcoBarrio, que además fue estudiante de la Universidad de Chile;

“Yo creo que el alumno o la universidad tiene un sello tan trascendental en la historia de Chile que uno ya sabe que es una universidad pública y el alumno entra, sea cuico o sea lo que sea, consciente de que es una universidad pública. Entonces yo lo veía en mis compañeros de Administración Pública. Que todos estaban conscientes de que estaban trabajando para Chile (...). Yo entré con esas expectativas a La Chile. Yo entré a La Chile pa’ servir, yo quería entrar a La Chile para eso” Participante EcoBarrio.

Entonces, el principal elemento distintivo es la historia y tradición¹² de la institución educativa. La afirmación de la participante nos muestra una visión que valora positivamente a la universidad en relación a la historia del país, que se transmite a sus miembros, estudiantes y académicos. Como referencia, en los Estatutos vigentes de la Universidad de Chile, Artículo N° 3 se indica;

“En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la Nación constituyéndose como reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país”.

Sin embargo, se presentan varios matices respecto al lugar de este sello en la institución, ya que no existirían dispositivos para la promoción y reproducción de este enfoque, no es mayoritario e, incluso, dentro de la universidad habría quienes coartan estas iniciativas.

Por un lado, se indicó que este sello responde a motivaciones personales de académicos o estudiantes, aunque tiene sus raíces en la tradición de la Universidad de Chile. De hecho, se transmite de generación a generación mediante la oralidad, el *boca a boca*, y no a través de mecanismos explícitos para la promoción de cierto tipo de extensión. Entonces, responde a un modo de hacer colectivo, que va más allá de un individuo u otro, aunque la institución no lo promueva. Esto se puede reconocer en la siguiente cita;

“No sé muy bien cómo se transmite. Porque no es que haya un ramo de inclusión social, o preocupación por el medio como que, que se da porque hay personas que se van comunicando. Entonces, dentro de la universidad se da un poco como... no sé muy bien cómo se trasmite, pero se trasmite. Como de profesores, ayudantes, a los estudiantes” Académico Del Patio al Plato.

Para comprender mejor el significado de esto se puede retomar el concepto de acción social tradicional de Weber (2014), que es aquella acción orientada en base a una costumbre

¹² En la Introducción se hace referencia a parte de esta historia, particularmente en el ámbito de la extensión universitaria.

arraigada, que viene dada por tiempos lejanos. Por esto, se indica que el sello *le sale natural* a los actores de la Universidad de Chile, es personal, pero no es creada individualmente. En el discurso resulta evidente que no depende sólo de una persona, sino que refiere a una colectividad de sujetos que comparten un sentido, aunque no sean los que la institución considere para su reproducción o legitimidad.

Por otro lado, los participantes plantearon que los portadores del sello convergen en este tipo de iniciativas de extensión, ya que comparten un ideal común, una mística o una *tendencia* y una forma de entender a la universidad. Sin embargo, no es una tendencia compartida transversalmente por toda la universidad. Este carácter colectivo, pero parcial, del sello se identifica en la siguiente cita;

“yo creo que cuando uno tiene un ideal similar se junta con las personas que tiene un ideal similar. Entonces, no por, así, al azar, estamos trabajando con la Javiera, o está el Roberto, o estamos nosotros. Porque ustedes [los alumnos] tienen una mística especial, trabajaban aquí. Y no eran alumnos comunes y corrientes, no eran alumnos que le hubiesen dicho: oye vengan. La gente, los chicos que llegaron también tienen algo especial son distintos al resto de los alumnos. Ya, como que hay, hay cierta una tendencia” Académica Del Patio al Plato.

Además, se señaló que este sello corresponde a un grupo numéricamente pequeño –se estimaba alrededor de un 20% del total de académicos y estudiantes- que estaría interesado en este tipo de iniciativas de trabajo con organizaciones sociales o comunidades. Existe una percepción de ser minoría y de ser especiales, algo distinto a lo *común* y *corriente*, que se une a propósito de un ideal común. La Universidad de Chile vuelve a aparecer, como en la experiencia anterior, como un espacio con presencia de iniciativas de extensión, pero no como algo *instituido*.

Acá aparece reafirmada la idea de una universidad, en tanto institución social, con elementos instituidos e instituyentes. En este caso se especifica que, si bien la extensión si tiene un lugar dentro de la institución, el FVL es un ejemplo, no tiene considerado el sello con el cual se realizan estas iniciativas. El sello aparece como un elemento instituyente, que surge a partir de las motivaciones personales en torno a ciertos temas de relevancia social, la tradición y las áreas del conocimiento de sus facultades y no como un sello institucionalmente promovido. Esto se observa en la siguiente cita;

“Yo creo que depende también de la motivación de las personas, porque como dice el Dante, [la universidad] tiene su sello, pero no todas las Facultades tienen el mismo sello. [...] no es que todos seamos iguales” Académica Del Patio al Plato.

Este carácter de minoría no sería sólo numérico, sino también en legitimidad dentro de los académicos de la universidad. Para Weber (2014) la legitimidad corresponde a la probabilidad de que, en una asociación, se obedezcan los mandatos -conscientes o inconsciente- no sean cuestionados y se mantengan en una proporción importante. En este

caso, se señaló que las actividades de extensión son vistas como algo *anormal* por el resto de miembros de la Universidad, quienes observarían con extrañeza la inversión de tiempo en extensión por sobre otras labores que consideran más significativas, como las de investigación, es decir, existe cierto cuestionamiento. Además, se indicó que la Extensión no es valorada en la misma magnitud que la investigación o la docencia en la evaluación y calificación académica, de hecho, algunas iniciativas de extensión no tendrían puntaje. Entonces, este sello es una tradición de un grupo de académicos y estudiantes que serían minoritarios cuantitativa y cualitativamente, es decir, no cuentan con la misma legitimidad que otras áreas o tareas de la labor académica relacionadas a la investigación y publicación de artículos científicos. Esta condición se observa en el siguiente diálogo;

“Académica 1: O sea, a nosotros de repente nos decían: ‘¿y pa’ qué van a picar tierra allá? Pucha y a la hora que es, y van a picar, van a picar tierra’, no sé po’, o desmalezando.

Académica 2: Claro, en vez de estar escribiendo papers, por ejemplo” Académicas Del Patio al Plato.

En definitiva, el sello participativo presente en Del Patio al Plato es propio de un sector de la Universidad de Chile, cuyo origen se encuentra en la tradición, y es posible de implementar por las condiciones que brinda una organización estable como EcoBarrio. Este sello considera la importancia de relaciones de horizontalidad y respeto entre los actores, lo que es bastante similar al enfoque del TIAP. Sin embargo, no es algo transversalmente legitimado por todos los académicos y la universidad, que no las valoran de igual forma que la docencia e investigación.

Se sugirió que, a futuro, la universidad debería reconocer y valorar experiencias como Del Patio al Plato y potenciarlas con la participación de más estudiantes y académicos. Si bien existe en sus Estatutos el llamado a preocuparse de las necesidades sociales, se debería impulsar más iniciativas de extensión que vayan en esa dirección. Además, se señaló que debiese existir mayor reconocimiento en la carrera académica de estas iniciativas. Por esto, se valoró el proyecto de institucionalización que se está impulsando desde la VEXCOM. Por último, se reconoció que este sector que impulsa iniciativas de extensión, estaría desarticulado, no se conoce entre sí. Es así como se sugirió, a futuro, poder generar instancias donde se junten y compartan visiones y experiencias. Se espera que esta sistematización pueda aportar en esa dirección. La siguiente cita sintetiza estas propuestas;

“[Se necesitan] más actividades donde sea la universidad como institución, a través de sus académicos los que llevan la cabeza de esto, pero que haya siempre estudiantes que estén participando activamente en esto. Entonces, se va reproduciendo esa idea como con más fuerza todavía, porque no es solo la idea teórica de que hay que vincularse con el medio, sino que está el trabajo práctico” Académico Del Patio al Plato

Se buscó crear confianza

Otro elemento que caracterizó la relación entre los actores universitarios y el EcoBarrio fue la confianza, lo que permitió generar lazos casi de tipo familiar y favoreció un ambiente de trabajo agradable, que todos los participantes valoraron. Esto se reflejó en los múltiples espacios de encuentro y conversación distendidos durante las diferentes etapas del proyecto, que, si bien no estaban planificadas, se entendieron como complementarias.

“Ese tiempo se pensaba que sería más cortito, más acotado, y se convirtió en una reunión semanal todos los miércoles, y también cambió de carácter, porque el proyecto tenía originalmente 4 talleres e iba a haber una especie de cóctel. Aquí lo que empezó a darse fue una convivencia súper rica, entonces todos los miércoles llegábamos con bebidas, juguitos, jamoncitos, quesos, y era una hora de hambre, uno viene de la pega muerto de hambre, entonces se empezó a dar una convivencia súper rica, y al final terminábamos comiendo todos juntos, y se alargó ese período y se trasladó construcción, con plantas, con almácigos, así que fundamentalmente este fue el corazón del proyecto. Una forma más ejecutiva hubiese sido dando tareas a las familias, cada uno haciéndose cargo de una estructura” Académica Del Patio al Plato.

Por un lado, los participantes señalaron que para lograr un clima así fue muy importante sentirse parte de un objetivo común. En este caso, todos los participantes compartieron la preocupación por la sustentabilidad y eso los unió durante toda la experiencia. Desde esta perspectiva, los actores no se concentraban en las diferencias o distancias, pues existía un interés compartido. En este caso, existe una *simetría estratégica*, pero no se hace referencia a una *asimetría táctica*, pues no destacan la comprensión de las diferencias y contradicciones entre cada participante.

Por otro lado, muy relacionado con el apartado anterior, se señaló que un factor que favoreció esta relación de confianza fue el trato *de igual a igual* entre dos organizaciones constituidas: la Universidad y el EcoBarrio. Para ellos, el ser una organización merece respeto y un trato igualitario y la confianza construida era entre estas organizaciones. Este trato horizontal permitió que el trabajo se mantuviera de forma continua, independiente de si una persona faltaba o fallaba en sus labores. A veces algunos estudiantes o académicos tenían problemas particulares y no podían asistir a alguna sesión o taller, no obstante, se entendía que la universidad continuaba con su participación siempre que asistiera al menos una persona de la institución. Entonces, se distingue de aquellas iniciativas que dependen de personas individuales, permitiendo, en cambio, dar continuidad a los proyectos. Esta diferencia se puede reconocer en la siguiente cita;

“Cuando son grupos de personas, como sin una institución, donde fallan las personas, se cae el grupo. En este caso, que había una persona de cada una de ellas, están las dos instituciones siempre presentes y eso, simbólicamente, hace que el proyecto siga adelante” Académico Del Patio al Plato.

Se destaca este punto pues la búsqueda de la confianza tomó más tiempo del esperado inicialmente. Los participantes reconocieron que esta actitud implicó flexibilizar las acciones planificadas y plazos establecidos, ya que se respetaron por los ritmos de cada actor. Por ejemplo, en el caso que el tiempo destinado para una jornada de trabajo se redujera, porque la conversación durante la *once* se alargaba, no existía mayor preocupación. Si esto ocurría, el equipo académico tenía simplemente que modificar lo planificado. Esto se refleja en la siguiente reflexión;

“No se cumplieron los plazos que habíamos coordinado inicialmente en las cosas que planificamos, pero la verdad en realidad no era lo relevante. Lo relevante era lo que estaba más allá, que era finalmente realizar una tarea, realizar una tarea juntos, motivar a la gente, hacerlas participar en un tema que nos parecía a todos interesante queríamos motivar a la gente” Académica Del Patio al Plato.

En este sentido, el ámbito de la confianza y de las relaciones interpersonales no fue abordado en el momento de la planificación, sino que lo fueron desarrollando durante el tiempo.

Por último, se señaló que no todos los actores universitarios manejaban habilidades para el trabajo con comunidades y sólo algunos miembros tenían esa capacidad y tranquilidad de liderar trabajos colectivos y prácticos. Por esto, los participantes sugieren que, en futuras iniciativas desarrolladas en el marco del Fondo Valentín Letelier se hicieran capacitaciones en *habilidades blandas y trabajo en equipo*. De esta forma, indican, se podrían evitar muchos errores realizados por personas que no tenían experiencia en el trabajo con organizaciones sociales o comunidades.

Al final existió una dependencia a la técnica y un temor a equivocarse

Uno de los objetivos de Del Patio al Plato, respecto al trabajo con EcoBarrio era promover los huertos urbanos como forma de una vida sustentable. Los talleres organizados para lograr este objetivo buscaban compartir herramientas en la técnica del sembrado, cultivo y cosecha. Este espacio de taller, que como se señaló en la experiencia anterior, corresponde a un espacio de aprendizaje diferente a la enseñanza en aula.

Como uno de los resultados de estos talleres, tanto los actores universitarios como el EcoBarrio consideraron que, una vez terminado el proyecto, se generó una dependencia hacia los actores universitarios. Esto quiere decir que el EcoBarrio no se sintió capacitado para responder a todas las dificultades que fueron apareciendo para sostener los huertos urbanos una vez que se cerró el proyecto Del Patio al Plato. De hecho, durante los talleres de Reconstrucción Histórica y Análisis Crítico se señaló que el huerto, en ciertos sectores, parecía estar abandonado.

Los participantes del EcoBarrio reflexionaron sobre el poco uso le dieron al material elaborado en el proyecto, particularmente el libro que condensa los principales contenidos trabajados en los talleres. A partir de esto, se hizo una autocrítica desde EcoBarrio pues

sienten que se acomodaron una vez el proyecto se acabó. Esto se evidencia en el siguiente relato;

“(…) yo creo que también hay un dejo por parte de nosotros porque el material y la información la tenemos. De hecho, nos pasaron los libros y, aun así, Camila, yo, la Elisa no tenemos idea de... no sé... de cómo matar un tipo de plaga. Porque yo lo he leído, me he sentado a leerlo, pero no atenta, la verdad no lo he estudiado. Elisa ¿Tú lo has leído? La Camila menos lo ha leído” Participante EcoBarrio.

Otro de los motivos que explicaban esta falta de conocimiento se debía a que los miembros del EcoBarrio tenían una carga de trabajo operativos que impedían que asistieran a todas las actividades. Por ejemplo, en la realización de un taller, había algunos que estaban preocupados de acondicionar el lugar que iba a utilizar. Esto se observa en la siguiente cita;

“A pesar de haber pasado por muchos talleres, como nosotros estábamos organizando, nunca estamos 100% atentos a lo que están explicando. Porque estamos todo el tiempo pendiente de ‘hay que ir a buscar agua, hay que traer las palas, pide esto, pide lo otro, prende la luz’. Nunca, yo personalmente, nunca estuve en un taller 100% atendiendo. Entonces viene gente que dice ‘ooh ustedes que saben tanto’ y yo pienso que no tengo idea de nada. Yo no sé nada” Participante EcoBarrio.

Para unos, esto se debió a una elección individual en la que cada persona definía en qué momentos de los talleres prefería estar presente o si tenía que ir a cumplir otra función en otro lado. Para otros, fue algo normal, ya que el volumen de funciones y roles que se debían cumplir de forma simultánea hacían inevitable que las tareas se distribuyeran.

Sin embargo, los académicos buscaron matizar esta auto-crítica en tanto el objetivo de los talleres no era que fueran expertos en los temas tratados, sino que tuvieran nociones y que desarrollasen la necesidad de seguir consiguiendo más información en otros espacios. En este sentido, el libro que se elaboró debía servir como un material de consulta a partir de las dificultades emergentes, más que una fuente que revisaran permanentemente. Pero no se reduciría sólo al libro, ya que también se debería aprender a buscar en otras fuentes, como internet o incluso llamar a los académicos, ya que existe la confianza para esto.

“La base del taller no es que ustedes aprendan todo lo que le estamos entregando. Porque es difícil que agarren todo de una en un taller tan corto como este. Independiente que hayan sido varios talleres en varias semanas, pero lo importante es generar la inquietud, generarle un poco el interés por el tema” Académica Del Patio al Plato.

Es decir, se reforzó la idea que el taller no es un espacio tradicional que busca la transmisión de conocimiento. Entonces, a los académicos les pareció que, más que una dependencia, lo que ocurrió fue una paralización producto de un temor a cometer errores. Existió una falta de confianza por parte de los participantes en valorar la experiencia vivida y utilizarla para tomar

decisiones cotidianas del EcoBarrio. Lo que ocurrió fue que se generó un temor a equivocarse, lo que derivó en paralización.

De esta forma, se llegaron a dos sugerencias para iniciativas futuras. En primer lugar, una revisión al formato de los talleres, ya que faltó profundizar en un enfoque de *aprender haciendo*. Este formato, que se basa en el ensayo y error permitiría enfrentar las inseguridades y paralización de los vecinos desde el mismo espacio de taller. Como se identifica en esta cita:

“Yo creo que hay un mea culpa también nuestro. Yo creo que lo que en cierta forma faltó, eso de ‘aprender haciendo’. Nosotros enseñamos, pero no corroboramos posteriormente que ellos supieran hacer. Ese es el miedo que tenían” Académica Del Patio al Plato

En segundo lugar, se enfatizó la necesidad de que más personas se sumaran a los proyectos para alivianar la carga de tareas operativas durante el transcurso de los talleres. Por esto se sugiere, a futuro, realizar mecanismos para motivar a más vecinos a participar. Por ejemplo, que se invite a niños al proyecto ya que se interesan mucho en el tema y tienen disposición a trabajar.

Existió una entrada y salida voluntaria

Una de las características de Del Patio al Plato fue el carácter voluntario de la participación. No existían requisitos de asistencia o permanencia en los talleres y se comprendía toda vez que, por ciertos motivos, alguna persona no participaba de las actividades. Es decir, no existían imposiciones u obligaciones.

Esto se sustentaba principalmente en la idea de que todos estaban interesados en cumplir un objetivo común -en torno a la sustentabilidad- y, además, lo disfrutaban. Entonces, no se consideró problemático que algunos dejaran de participar, en cambio, fue interpretado como algo natural, como una opción válida de quienes participan. Su salida, si bien se lamentaba, no mermaba el ánimo del grupo ya que se tenía la percepción de que era un espacio que simplemente se perdería. Esto se puede observar en la siguiente cita:

“Yo creo que lo que peor que pasaba si alguien no venía, es que se lo perdía, porque de verdad lo pasamos tan bien, que yo las pocas veces que no pude venir lo lamentaba mucho. Porque de verdad pa mí venir pa acá era así como me llenaba de energías, salía feliz, me podía venir súper estresada y me iba, me iba como más relajada” Académica Del Patio al Plato.

No obstante, se criticó a estas personas pues impedían que otras, que sí compartían la dinámica o el interés, pudieran ocupar su lugar, es decir, ocupaba la posibilidad que pudo haber tomado otro. Además, en ciertos momentos, las salidas de algunas personas promovieron la percepción en que las personas no eran suficientes para realizar las

actividades. Sin embargo, sólo se hubiese considerado como un daño al proyecto si estos retiros no se hubiesen compensado con nuevas incorporaciones.

Quienes abandonaron el espacio se debió principalmente a cambios en sus condiciones horarias o de carga académica, es decir, se fueron por condiciones externas, por necesidad. Pero, también algunos que se retiraron fue porque no lograron adaptarse a la dinámica del equipo o no compartían intereses similares, porque no les gustó el proyecto. Como se expresa en la siguiente cita:

“De hecho eso también tiene que ver con que la gente, algunos se descolgaron y dejaron de venir porque no... no enchufaron en la dinámica que se dio, una dinámica especial, y el que no se sentía así se iba, no le interesó venir más y también tuvo toda la libertad de irse” Académica Del Patio al Plato.

También, se señaló que esta situación se vería agudizada por la baja cultura participativa de las personas. Se indicó que, en general, son pocos los espacios de la vida cotidiana en que se considera y promueva este tipo de participación, que considera un protagonismo a los miembros. Lo que se refleja en la siguiente cita:

“Lo que pasa es que a veces la gente no está acostumbrada a que todo sea libre, todo sea participativo y, si quiere, viene y, si no quiere, no. La gente a veces le gusta que le den responsabilidades, no todos son así” Académica Del Patio al Plato.

En definitiva, cualquier persona podría ingresar a participar de una iniciativa como Del Patio al Plato, pero debe comprometerse e integrarse al modo de hacer propuesto, el sello participativo exige actividad constante por parte de los involucrados. Si no logran integrarse, sería normal que no sigan participando, por lo que se sugirió que el equipo se debe asegurar un flujo permanente, una ventana abierta a nuevos miembros de forma cíclica. Cabe señalar que, a diferencia de una *participación sustantiva*, que como se señaló es aquella que ajusta las oportunidades y capacidades de participación (Palma, 1998), acá se estaría optando por mantener principalmente las oportunidades ya definidas por el proyecto -el modo de hacer, el sello y la actividad constante-, más que ajustarlas a las capacidades existentes.

Por esto, más que buscar modificar el formato para aquellos que no se integran, se sugirió asumir una *convocatoria permanente* a través de una difusión constante de cada actividad y el diseño de espacios en que más miembros de la comunidad se motiven a participar. Estos espacios deberían coincidir con los cambios de etapa del proyecto para que cualquier persona que se integre comience a participar en igual condición que aquellos que ya llevan participando más tiempo. Es decir, la forma de integrar no debe ser en cualquier momento, sino en uno que le permita al recién ingresado estar en condiciones similares con el resto, al estar comenzando un nuevo proceso.

Por otro lado, se destacó la falta de condiciones técnicas para una adecuada comunicación y difusión de las actividades, por ejemplo, al no contar con diseñadores gráficos. De ahí que se

sugiere que la Universidad pueda facilitar asistencia técnica para este tipo de labores de comunicación a las que todas las iniciativas de extensión deben responder. Concretamente, se mencionó la necesidad de formación en habilidades blandas y asistencia de un diseñador gráfico para quienes obtienen el Fondo Valentín Letelier.

3.3. Conclusiones de Capítulo

La iniciativa Del Patio al Plato tiene como característica principal ser una iniciativa con apoyo institucional a través del Fondo Valentín Letelier, por lo que se pudo profundizar bastante en la relación con la universidad. Sin embargo, a diferencia de las otras dos iniciativas que son cursos curriculares de extensión, en Del Patio al Plato no se profundizó en la relación entre los actores universitarios.

En tanto, respecto a las relaciones entre los actores universitarios y las organizaciones sociales, se destaca la presencia de un *sello* que se reconoce como propio de la Universidad de Chile, con énfasis en lo participativo y horizontal de la relación. Se reconoció relevante para poder realizar este enfoque las capacidades de participación del EcoBarrio, por ser una organización consolidada. Además, se buscó desarrollar espacios de confianza, amistad y sintonía entre los distintos involucrados, incluso aunque esto retrasara las planificaciones iniciales. También se reconoció como un elemento de unidad el identificar objetivos compartidos por los participantes, promoviendo una *simetría estratégica*, mas no una *asimetría táctica*, pues no se veía necesario resaltar diferencias.

Otro elemento destacado fue la propuesta para el desarrollo sostenible de los huertos, pues se reconoció que faltó la capacidad de seguir reproduciendo y cuidando los espacios construidos. En este sentido, se reflexiona que los espacios de taller pudieron haber considerado de forma más clara el enfoque de *aprender haciendo*, ya que los miembros del EcoBarrio no se atrevían a implementar lo aprendido pues presentaban un temor a equivocarse. Como el objetivo de los talleres no era convertirlos en expertos en el área específica, sino que manejaran los elementos esenciales para que tuvieran la inquietud y necesidad de seguir formándose, se planteó que estos temores se debieran trabajar con más práctica y el enfoque antes mencionado.

En torno a la relación entre los actores universitarios, se puede destacar el ciclo de ingreso de participantes que se basa en la capacidad de quienes participan para integrarse a la propuesta del equipo, que fundamentalmente refiere a asumir un trabajo constante y con proactividad. Esto no es necesariamente una *participación sustantiva* pues se superponen las oportunidades de participación a las capacidades de la comunidad. Por esto, los participantes propusieron realizar convocatorias abiertas de forma periódica para que más personas pudieran integrarse.

Dentro de este ciclo, se incluyen a los estudiantes que participaron de forma irregular. Algunos se retiraron por topes de horario u otras responsabilidades académicas, mientras

otros se mantuvieron a través de prácticas profesionales o por motivación individual. La convocatoria correspondió principalmente al *boca a boca*.

Por último, en relación entre los actores universitarios y la institución, se destaca que, si bien existe un espacio para la extensión universitaria, particularmente a través de los FVL, no se encuentra a un mismo nivel de reconocimiento que la docencia e investigación. En general, la extensión no se valora en la carrera académica, las iniciativas no se conocen y tampoco se realizan capacitaciones o formaciones para realizarlas de forma adecuada.

Además, el *sello* que caracteriza la relación entre actores universitarios, correspondería a movimientos instituyentes no reconocidos por la institución. Si bien se origina en la tradición de la universidad, a partir de las costumbres mantenidas colectivamente, no está institucionalizado. Esto refuerza aquella reflexión sobre el lugar que tiene la extensión para la Universidad de Chile.

CAPÍTULO 4: PROCESOS PARTICIPATIVOS EN LA MULTIESCALARIDAD

El curso Procesos Participativos en la Multiescalaridad: vivienda, barrio y ciudad es una iniciativa que nace en el 2012 como un electivo de Urbanismo de la carrera de Arquitectura en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU). Su duración corresponde a un semestre y se realizan principalmente dos ejercicios, el primero consiste en identificar un espacio dentro de la FAU que registre una problemática que se quiera resolver, lo cual se hace mediante un diagnóstico participativo, lo que implica identificar las interrelaciones de los tres estamentos: estudiantes, académicos y funcionarios. El segundo ejercicio es un proceso participativo con alguna comunidad, organización o institución externa a la FAU.

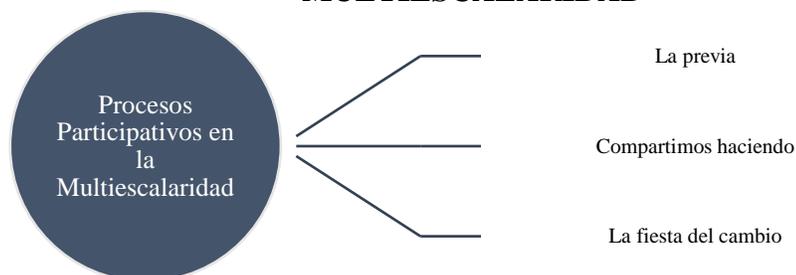
La sistematización se concentrará en este segundo ejercicio realizado durante el segundo semestre de 2014, ya que ha sido la única vez que, en el marco del curso, se ha trabajado fuera de la Región Metropolitana.

Este ejercicio se realizó en el Cerro Merced de Valparaíso, luego del incendio ocurrido ese mismo año. En esta ocasión se decidió en clases, entre el equipo universitario, que el trabajo de los estudiantes girara en torno a la recuperación de memoria del territorio, más que a tratar de ayudar a los vecinos del Cerro Merced a resolver los problemas físicos generados por la tragedia del incendio. En esta versión del curso, así como las anteriores, la profesora responsable ha sido Viviana Fernández y ha contado con una ayudante, Fernanda Contreras y alrededor de 20 estudiantes.

4.1. Reconstrucción Histórica

A continuación, se presentan los resultados del Taller de Reconstrucción Histórica en el cual se divide la experiencia según tres grandes momentos: la previa, compartir haciendo y la fiesta del cambio. Las divisiones en etapas y sus nombres reflejan las tres visitas realizadas a lo largo del curso, pero simbolizando la alegría de cada momento y lo agradable de compartir la experiencia.

FIGURA 6: LÍNEA DE TIEMPO PROCESO PARTICIPATIVOS EN LA MULTIESCALARIDAD



Fuente: elaboración propia.

La previa

El contacto inicialmente se realizó con la Municipalidad durante el mes de septiembre, quienes recomendaron trabajar directamente con las organizaciones locales, en particular con

el Club Deportivo El Pajonal del Cerro Merced, del cual se tenía una buena impresión. La profesora hace el contacto y se realiza una primera reunión con Eduardo Hidalgo, dirigente del Club Deportivo, donde se explicó el propósito del curso y la participación de los estudiantes. A Eduardo le interesó participar del proyecto y acordaron la primera visita para noviembre.

Para ese momento, los estudiantes y la profesora realizaron lecturas de los diagnósticos municipales, del Plan de Reconstrucción y el Plan de Inversiones de Valparaíso, para obtener una mirada panorámica de la realidad del territorio. Además, se hizo una revisión de experiencias de recuperación de memoria a partir de la búsqueda de cada estudiante, por ejemplo, las memorias del programa Quiero Mi Barrio y experiencias de otras organizaciones nacionales (Proyecta Memoria) e internacionales. Esto permitió que, a partir de esta batería de herramientas, los estudiantes eligieran las técnicas a realizar, adecuadas a sus intereses y a la realidad del cerro.

Con esto, se conformaron cuatro grupos de estudiantes que definieron realizar técnicas distintas para la recuperación de la memoria: i) Registro audiovisual a modo de documental; ii) Taller y Concurso de Microcuentos con jóvenes y niños; iii) Álbum Fotográfico Barrial y; iv) Reconstrucción de los Caminos, que reconociera los principales recorridos del barrio antes y después del incendio.

Una vez definidas estas técnicas se realizó una primera visita donde se buscó generar una identificación, graficación y descripción del espacio, y de los usuarios efectivos y potenciales. Algunos grupos se preocuparon de realizar contactos, conocer el territorio, tomar fotografías y, en el caso del Taller de Microcuentos, a convocar para el taller de la segunda visita.

Compartir haciendo

Este periodo, que abarca el mes de noviembre, se destacó por la segunda visita realizada a la comunidad. En esta ocasión, se realizó el Taller de Microcuentos, se hizo el registro audiovisual para el documental y se intentó hacer el recorrido con los vecinos.

Los participantes recordaron que no se logró realizar el recorrido ya que, ese día, no había mucha gente en el cerro y se sentía un fuerte calor, o por lo menos inadecuado para un recorrido como el que se tenía planificado. Se destacó que lo que ocurrió con este grupo es un buen ejemplo de lo que sucede con este tipo de iniciativas de extensión. Las circunstancias variables de las organizaciones sociales, los territorios e incluso el clima van tensionando permanentemente el transcurso de las iniciativas, frente a lo cual, indicaron los participantes, se debe ser flexible para modificar los planes o incluso suspender actividades.

Otro de los elementos destacados durante esta segunda visita, fue la *tallarinata* que se organizó junto al Club Deportivo. En este momento más distendido, se logró compartir y dialogar junto a los vecinos del cerro sobre sus experiencias y percepciones del trabajo que

estaban realizando. Los participantes afirman que fue un momento agradable que contribuyó a generar confianza y reforzar los lazos entre la comunidad y los estudiantes.

Luego de esta segunda visita, los grupos de estudiantes comienzan un trabajo de sistematización y análisis de la información gráfica y escrita a partir de las herramientas aplicadas.

La fiesta del cambio

En la tercera visita, realizada durante el mes de diciembre, se realizó una ceremonia de cierre llamada la Fiesta de la Devolución en la que cada grupo debía presentar los resultados de sus iniciativas de recuperación de la memoria a la comunidad del Cerro Merced. Sin embargo, no asisten todos los estudiantes ya que recién se habían terminado las clases y algunos habían regresado a sus hogares fuera de Santiago, por el inicio del período de vacaciones de verano. En esta Fiesta se realizaron la premiación de los Microcuentos y las presentaciones del Álbum Barrial y Documental.

Esta instancia se destacó por su alta carga emotiva. Por parte de los vecinos, se reconoció una gran sorpresa por verse reflejados en los resultados del trabajo. Por parte de los estudiantes, se destacó que se percibía que los productos sintonizaron con la comunidad.

Otro elemento que se señaló como positivo fue que este episodio de devolución permitió al Club Deportivo seguir proyectando su trabajo territorial. De hecho, hasta el día de hoy, sus dirigentes utilizan los productos del curso para postular a fondos o en reuniones con autoridades. Además, en el caso de los estudiantes, la iniciativa los motivó a seguir ligados a temáticas de participación y otras actividades de extensión.

4.2. Análisis Crítico

Se utilizó un enfoque participativo

Los miembros de la comunidad destacaron que los actores universitarios mostraron un trato totalmente distinto al que estaban presentando otras universidades e instituciones en el trabajo pos-incendio en Valparaíso. Gran parte de los vínculos que se establecieron con las organizaciones del Cerro Merced habían sido para dar respuestas a problemas materiales producto del incendio: remoción de escombros, construcción de viviendas de emergencia o atenciones de salud. Sin embargo, estos fueron criticados por su incapacidad de sostenerse en el tiempo. Esto se refleja en la siguiente cita;

“Creo que el trabajo de las universidades con todos los académicos y lo que hay, no es entregar cosas y dejarla ahí para que la gente las tome, ‘ahí está el trabajo hecho’, es pensar que ustedes tienen el conocimiento que pueden llegar y entregárselo a la gente, para que siga caminando. Ayudar a levantarla, como estaba en el pozo, caminar con ellos, y cuando empiezan a caminar más rápido dejarlos que se vayan y dejarlos correr. No llegar y hacer todo, porque lo normal es que todas las universidades

llegaron e hicieron todo, ‘toma, ahí está’, ¿Y ahora cómo lo mantengo? ¿Cómo lo hago? ¿Con qué recursos?” Dirigente Club Deportivo El Pajonal.

En este sentido, el curso fue una ayuda diferente. No intentó entregar un producto material predefinido ni resolver algún problema producto del incendio. Más bien, se desarrolló un trato horizontal, *como a cualquier otra persona*, pues se recogieron las historias de los vecinos, sus pensamientos y eso lo valoraron como algo especial. Así, señalaron los participantes, se buscaba diferenciar de otros enfoques participativos que se reducen a consultar a las personas, pero sin impacto real en los resultados del proceso. El curso valoró la experiencia de cada vecino y se relevó como la base del proceso, siendo los vecinos protagonistas de su historia y su memoria. Como indicó un miembro de la comunidad;

“Nadie me habló del incendio, [...] porque el enfoque que usaron ustedes no fue ver la tragedia, sino ver a las personas, entonces fue un enfoque totalmente diferente”
Dirigente Club Deportivo El Pajonal.

Frente a esto, el equipo universitario se preocupó de delimitar claramente el aporte al que podrían comprometerse, para no generar falsas expectativas en la población. Si bien existían más necesidades y problemas en la comunidad del Cerro Merced, el equipo universitario no contaba con los recursos para solucionar todos sus problemas materiales, y el curso ofrecía otros elementos. En este sentido, se buscó un ajuste con quienes participaron, clarificando las dimensiones del proyecto. Como se señala en la siguiente cita;

“La profe nos dijo que tuviéramos cuidado en que muchas veces te presentan como el responsable de una institución cuando, en realidad, tú pesas menos que un paquete de cabritas en la cuestión. Pasa mucho que la gente piensa que tú los puedes ayudar en otros temas” Estudiante Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

En este marco, los actores universitarios entendieron su rol como articuladores, interpretadores o facilitadores de un proceso colectivo en el que ellos son sólo una de las partes. Estaban a cargo de facilitar la emergencia de los saberes de las comunidades, a la vez que poseían una actitud modesta en la que no pretendían solucionar todos los conflictos sino entregar herramientas que puedan ayudar a las comunidades. En definitiva, tal como se mencionaba en la experiencia del TIAP, buscaron construir una comunidad epistémica más amplia, similar a la *ecología de saberes*, donde el saber científico y universitario no es el único presente ni válido. Como se observa en la siguiente cita;

“Es como facilitar un espacio de reflexión, facilitar un espacio de intercambio, facilitar un espacio para que entre ellos se conozcan y se respeten y esto se transversalice, sea más horizontal. No una cosa vertical en que nosotros venimos con el saber a decirle lo que tienen que hacer” Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

Respecto a las dificultades en el desarrollo de este enfoque, se identificaron dos: el contexto nacional de una cultura asistencialista e, internamente, la forma de distribuir los tiempos en los cursos universitarios.

Se indicó que, en el Chile actual, las organizaciones y comunidades poseen una cultura asistencialista, que para Alayón (2008) corresponden al efecto de las medidas paliativas entregadas por las clases dominantes para perpetuar su sistema de explotación y que genera en los dominados una actitud adormecedora frente a las bases de ese sistema. En los talleres se mencionó que en nuestro país no existe una amplia experiencia de participación, por lo que las organizaciones sociales suelen exigir respuestas desde los profesionales, como una forma pasiva o adormecida de interacción. Además, se señaló que, en un plano institucional, a las autoridades y políticos no les agrada abrir espacios participativos pues da la posibilidad de recibir críticas a su labor. Por ejemplo, se puede señalar que a pesar de que la Ley 20.500 ha exigido apertura a espacios de participación, mayormente se reducen a espacios consultivos (Fundación Decide, 2014). Lo anterior se puede reconocer en la siguiente cita;

“Por otro lado, la misma comunidad y la misma sociedad hace muy poco que siente que es valorada. [...] o sea todavía está bajo un esquema asistencialista, entonces dicen *‘bueno, pero aquí pa’ que me vienen a preguntar, si ustedes son los que saben’*”
Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

Por otro lado, se reconoció que una segunda dificultad fue que, producto de los tiempos académicos, no se pudieron realizar más visitas a la comunidad. Este tipo de enfoques requiere de más tiempo, lo que no fue posible conseguir durante esta versión de Procesos Participativos en la Multiescalaridad. Destaca que, nuevamente, aparece la tensión que existe con los tiempos instituidos de la universidad, frente a lo emergente propio de la extensión universitaria.

En definitiva, existió un enfoque participativo que, más allá de las dificultades contextuales, pudo presentar una alternativa de trabajo a los vecinos del Cerro Merced, que enfatizó la generación de confianzas y la valoración de los saberes de quienes participaron.

De esta forma, se sugirió que, para futuras iniciativas, se destine más tiempo entre cada una de las fases del proyecto, sobre todo al inicio cuando se requiere generar confianza. Además, se sugirió disponer de mayor flexibilidad ante posibles contingencias propias del trabajo con organizaciones sociales y comunidades. Por esto, se propuso, a futuro, extender los tiempos destinados al ejercicio N° 2 del curso y motivar más visitas de cada grupo más allá de las planificadas, según las necesidades de cada caso, considerando carga académica, distancias geográficas, entre otras.

El curso logró trascender en cada participante

Como se mencionó anteriormente, este tipo de enfoque, a diferencia del utilizado por otras instituciones, permitiría dar sostenibilidad en el tiempo a los proyectos, pues quienes participan irían desarrollando nuevas capacidades. Al partir de las experiencias de cada

participante se logró construir una preocupación más personal y cercana con el destino del proyecto. Por esto, uno de los ámbitos destacados fueron las implicancias que generó el curso en cada participante. Esto puede observarse en la siguiente cita;

“(…) nosotros fuimos más allá po’, y al ir más allá se perdió el tema del incendio, se olvidó temas trágicos, como que nos hablaban de la reina de la primavera, de cosas, de vivencias que han tenido experiencias que han vivido en ese cerro y eso es lo que trascendió en nosotros po’” Estudiante Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

Para la organización social, el curso impulsó otra serie de iniciativas y proyectos que siguen hasta la actualidad. Por ejemplo, se siguieron presentando los videos y cuentos cuando a autoridades municipales y regionales para el financiamiento de proyectos del Club Deportivo. Como se reconoce en la siguiente cita:

“Álvaro ha minimizado mucho lo que hicieron, pero yo les quiero decir que esto ha trascendido mucho porque en realidad las cosas que ustedes me dejaron yo las ando trayendo en el auto; porque parte del financiamiento que logré ahora, es con la presentación que hice y la presentación se iba a hacer con todo lo que hicieron ustedes. Entonces esto no ha sido pequeño, porque fue la bola que movió la más grande para poder trascender en el tiempo” Dirigente Club Deportivo El Pajonal.

Los actores universitarios se mostraron sorprendidos y felices de conocer que su trabajo repercutió de forma positiva y ayudó a generar nuevas actividades en la comunidad, como una bola de nieve. Sin embargo, todos estos elementos no se conocían hasta que se desarrolló el taller de Reconstrucción Histórica. Esto puede significar que el equipo no tiene considerado un seguimiento al impacto que genera en los participantes, lo que ha llevado, en este caso, a minimizar los efectos.

En este sentido, la académica tampoco conocía las actividades que hoy se involucraban los estudiantes. Se mencionó que el curso impactó en el desarrollo de la formación de ellos ya que, un grupo decidió seguir impulsando iniciativas de extensión a través de trabajos estudiantiles y otros se dedicaron a profundizar en el ámbito de los enfoques participativos. Todos motivados por la idea de que su profesión está asociada a un colectivo y a sus necesidades, más que a intereses particulares. Esto se observa en la siguiente cita;

“Creo que son ejercicios que tienen una implicancia en la realidad, pero lo que genera es algo que a los estudiantes no se le olvida nunca, que su labor como arquitecto es una función con otra persona. No es algo en función de lo que yo quiero, no una cosa egocéntrica, como comúnmente la arquitectura es enseñada y percibida” Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

En definitiva, se logró trascender en el tiempo en todos quienes participaron, lo que en un principio no se esperaba, pero reconforta a los actores.

La docencia también expresó el enfoque participativo

Se valoró el formato del curso en el que cada estudiante asume un protagonismo durante todo el proceso, por ejemplo, al buscar experiencias similares, diseñar una propuesta e implementar los proyectos. Los estudiantes afirmaron que esta libertad fue uno de los elementos más importantes del curso y les permitió generar sintonía y empatía entre el grupo. Esto se reconoce en el siguiente relato;

“Yo creo que algo que era súper entretenido del curso de la profe fue una vez que nos hizo llevar ejemplos de experiencias de cualquier tipo de recopilación de memoria, que tu conocieras lo que te pareciera interesante y me acuerdo que llegaron varias personas con casos súper entretenidos que no necesariamente servían para la experiencia en la que estábamos nosotros, pero sí se daba esa sensación de que el curso reconocía y le daba valor a tu conocimiento como estudiante, como persona, independiente de que tuviera o no tuviera relación directa con la carrera. Y creo que ese tipo de experiencia en el curso son una buena estrategia como pa’ generar interés en el estudiante dentro del proceso” Estudiante Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

Se indicó que este enfoque docente es una expresión del enfoque participativo del curso hacia las comunidades. Se afirmó que debe existir coherencia en la forma de relacionarse con los estudiantes, ya que todos son actores parte de un mismo proceso. Esto quiere decir que todos son parte de esta *ecología de saberes* y, por tanto, se deben reconocer los aportes de cada actor y valorar los diferentes saberes con lo que se cuenta, los que, a su vez, se van desarrollando a lo largo del proyecto. Este sentido de proceso se observa en la siguiente cita:

“O sea, yo creo que uno tiene que descubrir qué es lo que uno tiene, que no se ha dado cuenta, entonces es una oportunidad que cada uno ve aquí qué le gusta” Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

La académica indicó que su rol como profesora se basaba en reconocer que no sabía todas las respuestas y que los estudiantes deben buscarlas, muy similar al rol de facilitador reconocido en el enfoque participativo. En este sentido, los estudiantes son facilitadores hacia la comunidad, mientras que, por momentos en el curso, este rol le correspondería al profesor. Sin embargo, esto debe entenderse en constante movimiento pues los roles van rotando continuamente, en donde el académico también se abre al aprendizaje de lo que aportan los estudiantes y los otros actores. Esto se refleja en la siguiente cita;

“Yo creo que mis alumnos siempre tienen algo que ofrecer distinto a lo que yo tengo, o adicional a lo que yo tengo, desde lo técnico, desde las experiencias, desde sus vivencias, etc.” Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

En definitiva, de modo similar a lo analizado previamente en las otras experiencias, aparece predominantemente el formato de taller, propio de un *aprender haciendo*, que abre nuevos cuestionamientos a los estudiantes y profesores al enfrentarse a problemas concretos.

Frente a esto, se identificó una tensión práctica asociada al lugar que ocupa este tipo de docencia en la universidad, es decir, su institucionalización y legitimidad. El carácter innovador del formato de taller aparece expuesto a la crítica general de los académicos, pues, para la enseñanza tradicional y *verticalista* o *educación bancaria* (Freire, 2008), el académico es el que sabe los contenidos y quien tiene las respuestas y debe transmitírselo a estudiantes que no saben y no tienen respuestas.

Una segunda tensión que se identificó fue que el protagonismo de los estudiantes, que permite que cada grupo tome sus propias decisiones, abriría una posibilidad en que se desaproveche el espacio del curso. Es decir, a futuro, habría que evitar que los estudiantes malentiendan esta libertad y se despreocupen de cómo se está realizando el proyecto o de sus resultados, lo que se relaciona con la distinción realizada en la experiencia del TIAP entre improvisación y espontaneísmo. En definitiva, se sugirió que no se debe reducir la exigencia de trabajo, por mucho que haya libertad para tomar un camino u otro o en sus ritmos. Como se observa en la siguiente cita;

“buscar una manera de que esta libertad sea estimulante, pero, a la misma vez, la entiendan como una responsabilidad por’, como que no entienda que es como el curso que es fácil de pasar” Estudiante Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

La extensión en tensión con el contexto

En la Universidad de Chile existiría una amplia cantidad de estudiantes y académicos con motivación y ganas de desarrollar iniciativas de extensión. Se afirmó que, esta inquietud proviene de una tradición histórica que se fue perdiendo desde la dictadura militar y, luego, con los gobiernos de la Concertación, ya que desde ese período se impusieron nuevas condiciones a las universidades. Por tanto, tal como se reconocía en la experiencia anterior, la voluntad de realizar extensión universitaria proviene mayormente de la tradición, mientras que hoy no se observa a una institución suficientemente preocupada de la promoción de la extensión. Por esto, se termina dejando a la voluntad personal, sin que puedan conocerse entre sí o actuar de forma articulada. Esto puede observarse en la siguiente cita;

“Hemos ido haciendo absolutamente intuitivamente, sin tener mayor aprendizaje [...] apelando a la misión y visión de la Universidad de Chile de tener claramente un vínculo con la sociedad, con la comunidad” Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

En este sentido, se realizó un cuestionamiento a la universidad en tanto hoy no valora o entrega espacios para a este tipo de iniciativas de extensión y, en cambio, se valoran más otros aspectos de la academia, como la investigación. Al igual que las experiencias anteriormente revisadas, se indicó que las actividades de extensión o que involucraran un compromiso social no eran suficientemente reconocidas en la evaluación y calificación académica, ya que, si bien existe un espacio en el formulario de calificación académica, no tiene mayor valor, en relación con los otros.

Esta situación, se señaló que no es exclusiva de la Universidad de Chile, ya que existen exigencias que deben cumplirse a externos, ya sea el Ministerio de Educación u otro organismo que entregue financiamiento, que es muy similar a lo revisado en los antecedentes de este texto y lo que señalan diversos autores sobre las exigencias de las últimas décadas en educación superior, en tanto transnacionalización de las universidades, dadas por organismos internacionales y que tienden a reproducir cierto modo de hacer universidad (De Sousa Santos, 2007) o como procesos de modernización tecnocrática (Romero, 2013). Los participantes del curso consideran que resultaría difícil que la universidad cambie ese contexto y, por tanto, la solución no pasaría por excluirse de esas dinámicas que el contexto nacional e internacional le impone. Esto se observa en la siguiente cita:

“La Chile no puede escaparse. Está metida en una suerte de competencia no solamente nacional, sino que internacional y hay una serie de reglas, o sea ¿no cierto? mediciones, criterios de medición que uno no los ha puesto, pero tampoco... o sea tiene dos opciones: o los aceptas o te excluyes, autoexcluyes” Académica Procesos Participativos en la Multiescalaridad.

Por esto, se comprende que existan académicos o estudiantes que no realicen este tipo de iniciativas de extensión, pues se le exigen resultados en las otras áreas.

Sin embargo, se sugirió que la Universidad saque, a futuro, más provecho de esta motivación de estudiantes y académicos que sí están interesados en desarrollar proyectos de extensión. Una de las formas de aprovechar este potencial, se indicó, es que las iniciativas de extensión valoren su impacto en la labor académica. Esto permitiría que la Universidad y las facultades retomem la idea de formación de ciudadanía, en un sentido amplio, que no sólo es formación de profesionales.

Por otro lado, se sugiere visibilizar las experiencias de extensión ya existentes. Para esto, se proyectó realizar actividades abiertas durante el desarrollo del curso para mostrar lo que están realizando al resto de la universidad y, de esta forma, permitir que otros actores universitarios vayan valorando la extensión.

4.3. Conclusiones de Capítulo

Procesos Participativos en la Multiescalaridad es un curso curricular de extensión y es la única experiencia analizada que fue realizada fuera de Santiago. Los principales resultados guardan relación con varios de los elementos expuestos en las anteriores experiencias.

Respecto a la relación entre los actores con las organizaciones se reconoce un enfoque participativo que buscaba tratar a las personas *como una más*, recogiendo y valorando sus saberes y experiencias previas. Es decir, vuelve a aparecer una *ecología de saberes* que situaba a académicos y estudiantes con un rol de facilitadores donde las comunidades eran las protagonistas.

Lograr esta valorización de los saberes implicaba que las oportunidades de participación debían ajustarse a las capacidades de participación. Este ajuste tenía plena consideración de las dificultades dadas por las capacidades en la sociedad chilena afines a una cultura asistencialista, que adormece más que activa, que separa a actores más que une.

Uno de los logros no esperados del curso fue trascender en la trayectoria de cada participante. La comunidad hizo uso de los diferentes productos del curso para postular a fondos concursables y presentaciones ante la Municipalidad, mientras que algunos estudiantes siguieron participando en otras iniciativas estudiantiles de extensión. El reconocimiento de estos impactos no previstos, deja instalada la necesidad de considerar los efectos posteriores de las iniciativas de extensión, que son difíciles de captar si las relaciones no se logran mantener en el tiempo.

Respecto a la relación entre los actores universitarios, se señaló que la valoración de la experiencia y saberes de los estudiantes y la promoción de un protagonismo estudiantil, constituyó un método innovador. Este método cuestiona la idea tradicional de una docencia verticalista en la que el profesor sabe y el estudiante no. De esta forma, se identifica nuevamente un carácter instituyente en el ámbito específico de la docencia, frente a un modo tradicional de *educación bancaria*, evidenciándose como una tensión interna con lo instituido.

En cuanto a la relación de los actores universitarios con la institución, también llama la atención la visión de una universidad que reconoce y da espacios a la extensión universitaria -de hecho, varios estudiantes y académicos desarrollarían estas iniciativas-, pero que no valida en la evaluación académica o a través de la flexibilidad de los tiempos destinados para el desarrollo del curso. En cambio, más que en sus estatutos o reglamentos, su legitimidad radica en un ámbito tradicional compartido por un sector importante, basado en la historia de la universidad. Además, esta característica de lo instituido se relacionó con el contexto nacional e internacional que promueve un modo de hacer universidad que no contempla o valora la extensión universitaria. En este sentido, las oportunidades que se brindan desde la universidad para la participación en la extensión se ven limitadas y no adecuadas al enfoque de este tipo de cursos.

CONCLUSIONES: EL SENTIDO PARTICIPATIVO PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

“cuando yo supe de las primeras experiencias de Arquitectura con la gente, diseñando, etc. me llamó mucho la atención porque ‘¡Oh! ¡Se puede hacer arquitectura participativa!, ¡Oh! ¡Se puede hacer todo participativo!’”. Yo estaba súper cerrada en mi idea de socióloga en que sólo se podía hacer investigación social participativa. (...) esto tiene que ver con un ideal de sociedad, en cómo creemos que se pueden ir haciendo las cosas en todos los aspectos. La participación en salud, viviendas sociales, porque así también se va mejorando la calidad de vida de las personas”.

Estudiante TIAP 2014

El presente estudio ha permitido dar cuenta de un sentido participativo latente en las tres experiencias sistematizadas y que se presenta, al resaltar sus características, como un modo de hacer coherente, forma típica o *modelo*. En definitiva, identifiqué este enfoque como una lógica transversal, posible de ser compartido y aplicado independiente de los temas - recuperación de memoria, creación de horizontes para una organización, fortalecimiento de herramientas para el trabajo con niños o huertos urbanos- y a las disciplinas involucradas - sociología, arquitectura, agronomía, veterinaria y antropología-.

Si bien inicialmente no pretendía identificar un único modelo, las experiencias comparten elementos que permiten dar cuenta de uno existente. Esto no resulta de forma accidental ya que quienes se sintieron convocados a participar compartían la inquietud de no ser reconocidos en su labor y requerían de una sistematización para dar a conocer su trabajo.

A continuación, sintetizo aquellos elementos constitutivos del modelo, referido a la relación de los actores universitarios con la organización social, entre académicos y estudiantes y, por último, del equipo universitario con la institución. Luego, se finaliza con las implicancias y aportes del estudio para el contexto actual de institucionalización de la extensión universitaria en la Universidad de Chile y del debate en torno a la educación superior.

Lo que sigue debe ser entendido como un primer acercamiento comprensivo a este fenómeno, ya que considero que todos estos aspectos podrán seguir enriqueciéndose del diálogo con otras experiencias y conocimiento acumulado.

Sentido participativo en la relación entre universitarios y organización social

A modo de una primera conclusión, en torno a la caracterización de los sentidos presentes en las relaciones entre los actores universitarios y las organizaciones sociales, todas las experiencias promovieron un vínculo participativo. A pesar de las diferencias entre las

iniciativas, se logró identificar una lógica común que permitió comprender por qué ocurrió lo que ocurrió en las experiencias.

Este sentido participativo tiene como principales características el rol de facilitador del equipo universitario, la asimetría táctica y simetría estratégica, la ecología de saberes y una concepción dinámica de los procesos. Este enfoque se opone a lo que se denomina como sentido asistencialista, en el que el equipo universitario entrega un servicio o respuesta a una demanda, simula una relación horizontal, valida principalmente el conocimiento construido en la universidad y no genera mayor reflexión en torno a la idea de proceso, promoviendo el hacer por hacer.

A continuación, se detallan las características del enfoque participativo y su diferencia con el sentido asistencialista.

Rol facilitador de la universidad

Los equipos universitarios que responden a un sentido participativo deben entenderse como facilitadores o grupos motor, que hacen más sencillo o encienden procesos colectivos de aprendizaje, en los cuales las organizaciones sociales deben continuar de forma autónoma. Es decir, garantizar condiciones para compartir experiencias y saberes de forma horizontal entre quienes participan. A diferencia de un sentido asistencialista, no se busca generar una respuesta predefinida a una demanda de la comunidad, en cambio, el sentido participativo construye junto a la organización social aquella solución a un problema determinado.

Para lograr este vínculo participativo se necesita generar confianza entre los participantes, lo que implica más tiempo, pues los sujetos deben conocer sus intereses, expectativas y capacidades. Para lograrlo, identifiqué, al menos, las siguientes exigencias metodológicas: diseñar espacios formales de relación que promuevan el involucramiento de todos, por ejemplo, los talleres participativos; aprovechar los espacios informales para conocer a los actores desde otras perspectivas; disponerse a escuchar los planteamientos de los demás; identificar y desarrollar los liderazgos de la comunidad para dar continuidad a los proyectos; mantener el vínculo a través de espacios de encuentro constantes o mediante el vínculo de otros miembros de la universidad que mantengan el trabajo o inicien uno nuevo.

Asimetría táctica y simetría estratégica

El trato entre los actores es personalizado, *de tú a tú*, lo que exige re-conocerse para comprender realmente la complejidad de los sujetos. Entonces, no es una exigencia ingenua ni *basista*, pues si bien todos los participantes buscan generar una relación simétrica, no se evaden las diferencias entre cada actor. Por esto, los conceptos de *asimetría táctica* -que refiere al reconocimiento de diversidad entre quienes participan- y *simetría estratégica* -que plantea fines y horizontes comunes entre los actores- expresan de forma adecuada el sentido participativo presente en las experiencias.

Es decir, no se busca igualar la posición de cada uno de los actores simulando que todos ocupan los mismos roles, como ocurre con un sentido asistencialista. En cambio, se reconoce

que existen roles diferentes, tales como enseñar, aprender, diseñar, ejecutar y evaluar, pero se busca que esta diferencia no sea permanente y los roles no sean estáticos, más bien deben rotar según las necesidades del contexto y capacidades de quienes participan. De esta forma todos pueden enseñar, aprender, diseñar, ejecutar y evaluar en cierto momento para transformar su realidad, vale decir, la participación refiere al involucramiento en un ejercicio transformador de la práctica.

Pero, para que esta distribución rotativa tuviera sentido, se debía construir una relación de confianza entre los participantes basada en compartir un objetivo común. En última instancia y en un sentido estratégico, este sentido permite que las iniciativas de extensión sitúen a todos los participantes, tanto de la universidad como de la organización social, como sujetos interesados en transformar la realidad; todos son parte de una comunidad.

Ecología de saberes

Los participantes, conscientes de las diferencias existentes a nivel *táctico*, buscaron equilibrar la diversidad de poderes -distancias simbólicas entre universitarios y vecinos o académicos y estudiantes- y de saberes -validez de la experiencia de dirigentes, vecinos y niños frente a los saberes científicos y académicos de los universitarios-.

Esto se relaciona bastante con lo que se ha denominado como *ecología de saberes*, que es lo opuesto a la comprensión asistencialista que se asume en la extensión universitaria tradicional, en el sentido de que el conocimiento nace y se valida en la universidad para *ir* hacia la sociedad. En cambio, propone una “*forma de extensión en sentido contrario*” (De Sousa Santos, 2007, pág. 67), pues es la comunidad la que inicia un diálogo con las instituciones de educación y su saber no es menospreciado, sino valorado como parte de los conocimientos necesarios para la comprensión de la realidad. Es la comunidad la que sitúa inicialmente los intereses y problemáticas sobre la cual se van construyendo propuestas y alternativas.

En este sentido, no es cualquier tipo de participación, pues refiere a un protagonismo de todos los actores, especialmente, de las organizaciones sociales. Entre más activa y mayor motivación posea la organización social y mientras estén más consolidadas, las iniciativas de extensión se desarrollarán de mejor forma. Se busca involucrar a la mayor cantidad de personas y diversidad de voces en la toma de decisión del proceso, es decir, la dirección del proyecto se acuerda de forma colectiva y democrática.

No obstante, cabe señalar que las tres experiencias fueron bastante diferentes en los momentos en que se incluye la participación. En el TIAP se involucró a todos en diagnóstico, diseño e implementación, mientras que en Del Patio al Plato y Procesos Participativos en la Multiescalaridad, principalmente en la implementación de las acciones.

Procesos dinámicos

El sentido participativo exige una auto-observación permanente para conocer a las comunidades y sus intereses, ya que las comunidades van cambiando. De esta forma, se

requiere una pertinente y pronta retroalimentación, que permita actualizar las acciones planificadas. Por esto, ninguna experiencia será igual a otra y no bastará con un manual de cómo hacer técnicas participativas, pues, encontrar técnicas es sencillo, pero lo más difícil es seleccionarlas y adaptarlas a las necesidades de cada contexto.

Lo que se intenta es ser conscientes de los cambios, pues se comprende que los procesos son dinámicos, y se necesita responder a ellos para adecuarse a los ritmos de las organizaciones. En este marco, no se debería caer en el “hacer por hacer” o aferrarse de forma cerrada a lo que ya está planificado, como ocurre en el sentido asistencialista.

A continuación, se presenta una figura que sintetiza el sentido participativo y sus diferencias con el sentido asistencialista.

FIGURA 7: SENTIDOS EN LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSITARIOS Y ORGANIZACIONES



Fuente: elaboración propia.

Sentido participativo en la enseñanza y aprendizaje

Respecto a la relación entre los actores universitarios, identifico una segunda conclusión que da cuenta del sentido participativo en una perspectiva de enseñanza y aprendizaje. Observé que este modelo replica alguna de sus lógicas en los roles de estudiantes y académicos, constituyendo una forma alternativa a la docencia clásica. De esta forma, se intenta superar un sentido común que entiende la docencia de forma verticalista, propio de la *educación bancaria* y la enseñanza en aula, en la que prima la *transmisión* del conocimiento de quien sabe a quien no sabe.

Esta forma alternativa de enseñanza y aprendizaje representa una de las innovaciones más importantes presentes en las experiencias de extensión. Sin embargo, todavía no tiene definido un lugar o siquiera un nombre dentro de la Universidad de Chile. Al parecer, las

categorías clásicas de docencia y extensión no son capaces de dar cuenta cabalmente de estas experiencias.

A continuación, se presentan las principales características de la alternativa de enseñanza y aprendizaje.

Acercamiento a la educación popular

El efecto del modelo participativo en las relaciones entre estudiantes y académicos se evidencia, por un lado, en la promoción de la participación y protagonismo de los estudiantes y, por otro, en el cambio de los roles tradicionales de la enseñanza entendida como una *educación bancaria*, donde el educador posee contenidos y sabe, y el educando que no los posee ni sabe, o lo que sabe, no es válido. En cambio, en esta relación ambos actores, educador y educando, establecen un diálogo que pretende transformar la realidad.

Por un lado y durante el desarrollo de las iniciativas, el profesor se sitúa en una posición de aprendizaje colectivo, en el que también aprende de la experiencia de todos y valora los aportes y decisiones de los estudiantes. De igual forma en que los equipos universitarios en referencia a las organizaciones sociales, el profesor, posee el rol facilitador de un proceso colectivo más que transferir contenidos predefinidos, es decir, se va *diluyendo el rol tradicional del profesor*.

Por otro lado, los estudiantes son activos en su aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de ser parte de las decisiones del proyecto. Esto les exigió poner en juego sus motivaciones, intereses personales, pasiones y sentimientos. Esto permite que los participantes manifiesten cambios a nivel personal, desarrollando habilidades no conocidas y trabajando en equipo.

Formato de taller

Como se mencionó en el análisis crítico de Del Patio al Plato, una de las formas para evitar la dependencia y promover la autonomía es a través del enfoque de *aprender haciendo*, que en otras palabras corresponde al formato de taller en el cual el aprendizaje se realiza no a través de un conocimiento previo solamente, sino a través de la práctica de un oficio. De esta forma, el aprendiz recurre al ensayo y error constante que permite desarrollar otras capacidades y competencias, provocado por el constante análisis y diseño de respuestas ante los elementos impredecibles o emergentes.

Esto quiere decir que se abren reflexiones diferentes al formato aula tradicional, en el que la enseñanza de contenidos reduce la reflexión de los educandos principalmente a la memorización. En cambio, se inicia un debate sobre qué rol y compromisos asume cada participante con los resultados de su trabajo, desarrollando capacidades y competencias de responsabilidad en la sociedad. Es lo que se denominó en su momento como la capacidad de asumir un compromiso que va *más allá* del curso o proyecto.

Esto implica que las iniciativas se abren a las incertidumbres del trabajo práctico, que a diferencia de uno abstracto o de laboratorio, no controla todos los factores del contexto. En

una perspectiva *pura*, esta alternativa no coincide con el formato de clases en que se reserva un momento de *terreno* o *trabajo de campo* que luego vuelve al aula, pues requiere un involucramiento constante con la comunidad.

La universidad tensionada

A lo largo de la sistematización se evidenció que, en relación al modo de organización entre los actores universitarios y la universidad, existe una tensión entre este sentido participativo, denominado instituyente, con lo instituido y hegemónico en la Universidad de Chile, la modernización tecnocrática. Si bien estas tensiones se han mencionado anteriormente, a continuación, se consolidan aquellas aristas relacionadas al concepto de universidad.

El conocimiento pluriuniversitario

El sentido participativo de extensión corresponde a una concepción determinada de universidad que se abre a las necesidades de la sociedad y sus requerimientos concretos. Cuando el foco de la universidad es el problema o las necesidades de una comunidad, la acción académica no puede ser disciplinar, se exige una forma diferente de enfrentar el problema, por lo que no puede haber una respuesta sesgada desde una sola área del conocimiento.

Hoy la Universidad de Chile aparece en el discurso como una institución centrada en sí misma, sin mayores canales de comunicación con organizaciones sociales, más parecido a un *conocimiento universitario*, que se expresa como una *torre de marfil* (De Sousa Santos, 2007). Hoy las iniciativas de extensión no se conocen entre sí, ni siquiera en una misma unidad académica. Esto provoca que los proyectos sean de corto alcance y no logren abordar todos los ámbitos que les exige la complejidad de los problemas con los que trabajan.

Además, los académicos y estudiantes están exigidos por normas, criterios e indicadores que no se complementan con el sentido participativo de la extensión pues se privilegian otros ámbitos de la universidad como la publicación de *papers* o los rankings, o a los estudiantes se les exige más concentración en ciertos cursos, que tradicionalmente son más relevantes - por ejemplo, en arquitectura, el curso de taller o en sociología los cursos *teóricos*-. Por esto, el tiempo no se considera suficiente para impulsar iniciativas de extensión universitaria y aparece como una *carga extra* y no como una labor regular. Estas son las características de la modernización tecnocrática de la universidad que se tensionan con el sentido participativo de extensión, ya que, si bien existió durante muchos años una tradición de extensión, esta se ha ido apagando con los últimos años, manteniéndose por el esfuerzo individual de estudiantes y académicos.

Esta tensión con el proceso de modernización tecnocrática ha llevado a algunos estudiantes a sentirse fuera de la universidad, como si su proyecto no tuviera elementos en común con la institución. Esta visión, de sentirse ajenos a la institución, sería una posición extrema en el sentido de reconocer la predominancia de la modernización tecnocrática frente al sentido participativo.

Posibles cambios a la universidad

Como se ha mencionado, el modelo participativo se tensiona con lo instituido, entendido como una modernización tecnocrática, porque no da espacios a la extensión universitaria. Los participantes coinciden en que se debería avanzar en reconocimiento y valorización de esta labor, llegando al caso en que la extensión no signifique tener que quitar tiempo a otras actividades. Esta institucionalización del modelo participativo implicaría cambios en diferentes aristas.

En primer lugar, la Universidad debería promover institucionalmente la extensión a través de lineamientos claros, recursos y soporte. La extensión debe entenderse como parte de la misión de la universidad, en este sentido, debería ser obligatoria para la comunidad. No puede ser un voluntariado, sino el ejercicio de las disciplinas y profesiones comprometidas con la transformación de la realidad.

Lo anterior no implica que se obligue a personas particulares a participar, pues debería mantenerse el carácter voluntario de la participación de los actores, pero debiese ser obligatoria a nivel institucional. En definitiva, se debe abandonar la dependencia de las voluntades individuales y de esta forma, se podría mantener una continuidad en el trabajo, ya que, aunque algunos de los actores universitarios ya no sigan participando, seguirá un compromiso institucional con la organización o comunidad.

En segundo lugar, se debe flexibilizar la forma de gestión de estas iniciativas, pues la institucionalización no puede rigidizar o burocratizar el actuar de las experiencias de extensión. El sentido participativo promueve roles cambiantes, lo que genera tensiones entre los tiempos sociales y académicos, ya que requiere responder con dinamismo y apertura de las planificaciones frente a los cambios del contexto.

En tercer lugar, se considera una actualización en las comunicaciones pues las iniciativas hoy no se encuentran visibles. No hay certeza de la dimensión de vínculos existentes con organizaciones y comunidades, por lo que se pierde intensidad en el diseño de proyectos. Ni académicos ni estudiantes conocen lo que realizan sus colegas, ni las organizaciones conocen lo que está realizando la Universidad, por lo que no pueden buscar desde ellos mismos los lazos y nexos con otros académicos, experiencias y organizaciones.

Implicancias al contexto

Entendiendo la extensión universitaria como una noción en disputa, en la que es posible reconocer modelos a lo largo de su trayectoria histórica, identifiqué la emergencia de un nuevo sentido de extensión, marcado por lo participativo.

Si bien se considera la primacía de un modelo vinculatorio empresarial, reconozco un sentido alternativo y que se tensiona directamente con un concepto de universidad de modernización tecnocrática. Este sentido participativo no se puede reducir al *modelo altruista* pues si bien posee una intencionalidad en “ayudar”, no se realiza de forma vertical, sino involucrando a los actores en los procesos. Tampoco se podría decir que es plenamente un *modelo*

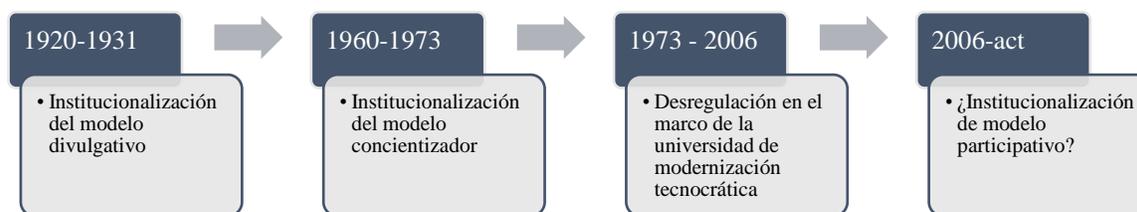
concientizador pues, aunque poseen más similitudes, no se declara expresamente una voluntad liberadora y se es flexible con el tipo de actores involucrados.

Así como en los años 20' existían iniciativas de extensión aisladas que luego fueron institucionalizadas durante la década del 30', y las iniciativas de los 60' fueron institucionalizadas en la década de los 70', hoy podríamos estar en presencia de una tercera ola de institucionalización de las prácticas de extensión en la Universidad de Chile que han emergido en el marco de la modernización tecnocrática. Otra forma de plantearlo es, si ya estamos observando un nuevo proceso de institucionalización, cabe preguntarse ¿Cuál extensión se institucionalizará? El sentido participativo presente en las tres experiencias da cuenta de una definición de extensión que habría que considerar de cara al actual proceso de institucionalización, ya que muestra un modo de hacer arraigado en miembros de la comunidad universitaria.

Esta sistematización ha permitido reconocer la existencia de un enfoque que opera de forma latente, y que, al presentarse ahora de forma manifiesta, puede permitir mayor precisión en esta *tercera ola*. En el estudio se señaló que este sentido sería visto como un *sello* de esta institución, pues es distinguible por los actores fuera de la universidad, y que aparece como algo *natural*, que se transmite de generación en generación. Por tanto, el aporte de este estudio al contexto interno de la universidad es haber puesto a la luz aquello que permanecía oculto y que ratifica aquellos diagnósticos realizados en los últimos años.

Sin embargo, el alcance de esta tesis no permite dimensionar la amplitud de este sentido y si es que efectivamente va a ser retomado para la institucionalización. Entonces este enfoque puede ser considerado por los actores involucrados para convertirlo en un sentido instituido o bien para desecharlo. Es una pregunta abierta al devenir del proceso de la Universidad de Chile.

FIGURA 8: OLAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE



Fuente: elaboración propia

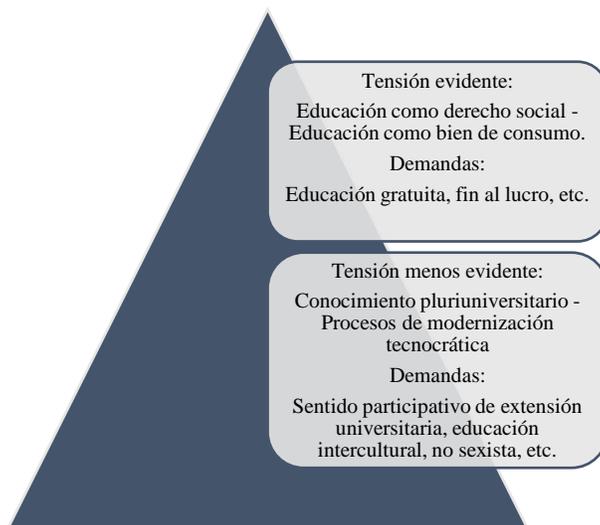
Por otro lado, el estudio posee implicancias hacia el contexto nacional de debate sobre la educación superior. Las tensiones de este modelo con los procesos de modernización tecnocrática permitirían entender por qué este tema no ha aparecido en el debate nacional.

El debate actual de reforma al sistema de educación superior ha enfatizado los elementos instalados por el movimiento estudiantil, particularmente la educación gratuita -que refiere al problema de ingreso a la universidad y a la concepción de educación como derecho social- y el fin al lucro -cuestionamiento a la mercantilización de la educación-. Sin embargo, otros nudos de conflicto de la educación superior tales como educación intercultural, no sexista, de calidad, democracia universitaria, apertura y democratización del conocimiento -la crisis no moderna de la universidad moderna o el conflicto del conocimiento universitario y pluriuniversitario- se mantienen en segundo plano.

El sentido participativo pareciera no poseer una tensión con las características privatizadas de la Universidad de Chile, sino con su lógica de modernización tecnocrática que, privilegiando la inserción en rankings internacionales y la evaluación a través de indicadores estandarizados en la carrera académica, no permite condiciones apropiadas para el desarrollo de iniciativas de extensión basadas en este sentido.

El debate de la extensión universitaria es, entonces, una tensión que corresponde a desafíos de la educación superior que parecieran no ser prioritarios. Cabe hacer la distinción, ya que, en el contexto actual, podría llegar a cambiar el régimen privatizador y mercantilizador de la educación superior, más aun, podrían continuar estas tensiones.

FIGURA 9: TENSIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: elaboración propia

Ambas implicancias, tanto las referidas al contexto de institucionalización de la Universidad de Chile, como el debate sobre educación superior, nutren las lecturas previamente existentes y se incierta como una referencia a considerar para los interesados e involucrados en la extensión universitaria.

En definitiva, este estudio ha logrado plantear un escenario más allá de la descripción del sentido participativo de extensión presente en las experiencias. Este esfuerzo deberá ser

complementado con futuros estudios que pudieran dimensionar la presencia de este sentido participativo y quedará en manos de los actores universitarios y organizaciones sociales las acciones necesarias para institucionalizarlo o desecharlo. Espero que este análisis aporte más aristas al debate vivo que estamos pasando como sociedad.

REFERENCIAS

- Alayón, N. (2008). *¿Asistencia o asistencialismo?* Buenos Aires: Lumen Hvmánitas. Grupo Editorial Lumen.
- Álvarez, M., Berruti, L., Dabezies, M. J., & Rodríguez, N. (2010). La formación en extensión, compartiendo una experiencia. En CSEAM, *Apuntes para la acción* (págs. 199-208). Montevideo: Extensión Libros.
- Andrade, J. (2011). *Taller de Investigación Acción-Participativa y Curso de Formación para Dirigentes. FACSÓ - Comité "Los Sin Tierra"*. Informe de Práctica Profesional, Universidad de Chile, Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Santiago.
- Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. (U. E. Campinas, Ed.) *Educación y Sociedad*, 25(88), 915-936.
- Bassi, J. (2013). Ciencia social desde y para la academia: la marginación de las metodologías participativas de investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social*(2), 171-191.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua*(23), 17-29.
- Bourdieu, P. (2013). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cambio Global. (2015). *Eco Barrio*. (TVN, Ed.) Productora Cábala. Recuperado el 23 de 06 de 2016, de <http://www.tvn.cl/programas/cambioglobal/historias/cambio-global-eco-barrio-1777735>
- Canales, M., & Duarte, K. (2012). La educación popular como metodología de investigación. Anticipaciones freirianas. En T. R. Villasante, M. Canales, K. Duarte, F. Palacios, & A. Opazo, *Construyendo democracias y metodologías participativas desde el Sur* (págs. 277-288). Santiago: Lom Ediciones.
- Cano, J. A. (Diciembre de 2010). Cinco comentarios sobre la definición del concepto de extensión. *Revista de Extensión en Red*, 2.
- Comisión Nacional de Extensión y Comunicaciones. (1970). Proyecto de Estructura para la Extensión en la Universidad de Chile. *Informaciones y Documentos*(109), pág. 2.
- Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social. El caso de la ISCUAL. En M. (. Canales, *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. (págs. 185-217). Santiago: LOM ediciones.

- CSEAM. (2011). *Apuntes para la Acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay. Recuperado el 05 de octubre de 2015, de http://www.extension.edu.uy/jquery_ajax_load/get/overlay_view/4928
- CSEAM. (2012). *Apuntes para la Acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay. Recuperado el 05 de octubre de 2015, de http://www.extension.edu.uy/jquery_ajax_load/get/overlay_view/6217
- CSEAM. (2014a). *Apuntes para la Acción III. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay. Recuperado el 05 de octubre de 2015, de http://www.extension.edu.uy/jquery_ajax_load/get/overlay_view/6683
- CSEAM. (2014b). *Sistematización de Experiencias de Extensión*. Recuperado el 8 de junio de 2015, de http://www.extension.edu.uy/system/files_force/sistematizacion_cuaderno_26-02.pdf
- CSEAM. (2015). *Apuntes para la acción IV. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay.
- De Cara a Chile. (2016). *Sistematización de encuentros triestamentales de extensión*. Santiago. Recuperado el 19 de 06 de 2016, de https://issuu.com/decaraachile_revistadeextension/docs/documento_premio_azul__pdf_print_
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- Demo, P. (2009). *Investigación Participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Duarte, C. (2013). Construcción de objetos de investigación. En M. Canales, *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Santiago: Lom Ediciones.
- Eizaguirre, M., & Zabala, N. (2006). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Hegoa/Universidad del País Vasco.
- Fals Borda, O. (2012). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En O. Fals Borda, *Ciencia, compromiso y praxis* (págs. 213-239). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

- Flores, M. (2013). *Sistematización de Experiencias del Taller de Investigación Acción Participativa I y II del 2012*. Universidad de Chile, Departamento de Sociología. Santiago: s/e.
- Freire, P. (1969). *¿Extensión o comunicación?* Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fundación Decide. (2014). *Hacia una democracia participativa. Análisis de la participación ciudadana a nivel municipal*. Santiago.
- Gabarrón, L. R., & Hernández, L. (1994). *Cuadernos Metodológicos 10. Investigación participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ganuzza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., & Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas*. España: Centro de ediciones diputación de Málaga.
- Garretón, M. A. (2014). Por la refundación del sistema de educación. (U. d. Chile, Ed.) *Revista Anales, Séptima serie*(7), 201-207.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Recuperado el 12 de 08 de 2013, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033278.pdf>
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua*(23), 7-16.
- Jara, O. (Noviembre de 2015a). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014. (CEAAL, Ed.) *La Piragua. Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, 55-69.
- Jara, O. (2015b). *La sistematización de experiencias. Prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Santiago: Quimantú.
- Labarca, A. (2010). Las labores de extensión cultural de las universidades. *Revista Anales. La Universidad de Chile piensa a Chile*, 312-317.
- Martínez, V. (2004). *Sistematización*. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado el 05 de octubre de 2015, de https://drive.google.com/file/d/0By0eeus_p-XIU114bGQxeGNMUUE/view?usp=sharing
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago: FLACSO.

- Marx, K. (s/f). Tesis sobre Feuerbach. En K. Marx, & F. Engels, *Obras escogidas* (págs. 24-26). Moscú: Editorial Progreso.
- Meller, A., & Meller, P. (2007). *Dilemas de la educación superior: el caso de la Universidad de Chile*. Santiago: Taurus.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. (C. d. (CEAAL), Ed.) *Papeles del CEAAL*(3).
- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Santiago: Universidad Arcis - Centro de Investigaciones Sociales.
- Pérez, V. (2014). *Una apuesta por al educación pública. Rectoría Víctor Pérez Vera (2006-2014)*. Santiago.
- Plaza, H. (1954). Fundamentos de la extensión universitaria. En D. d. Cultural, *Función y alcance de las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile* (págs. 54-55). Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Rodríguez, G., Jarder, G., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romano, A. (2010). Sobre los espacios de formación integral. Una perspectiva pedagógica. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Stuz, E. Álvarez, & A. Romano, *Integralidad. Tensiones y perspectivas* (págs. 85-105). Montevideo: Universidad de la República de Uruguay.
- Romero, N. (2013). *Procesos de modernización tecnocrática en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago: s/e. Recuperado el 19 de 01 de 2016, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135431>
- Ruiz, E. (2005). Intervención social, investigación participativa y complejidad. En J. L. Solana, *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo* (págs. 201-224). Madrid: Akal.
- Ruiz, J. (s/f). *Una mirada histórica a la extensión universitaria*.
- Ruz, O. (1970). Bases Programáticas de la Extensión. Departamento de Política y Acción Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. *Informaciones y Documentos*(106), 18.

- Sanchez, I. (2016). *Ideas en educación: reflexiones y propuestas desde la UC*. Santiago: Ediciones UC.
- Serna, G. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, 33(131), 77-103. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista131_S2A1ES.pdf
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. (C. y. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(43), 1-7. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf>
- Soto, C. (1954). Las Escuelas de Temporada y las provincias. En D. d. Universidad de Chile, *Función y alcance de las Escuelas de Temporada: 20 años de labor de las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile* (págs. 97-118). Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Universidad de Chile. (2006). *Proyecto de Desarrollo Institucional. El compromiso de la Universidad de Chile con el país*. Santiago: s/e. Recuperado el 19 de 01 de 2016, de http://web.uchile.cl/induccin/reglamentos/Proyecto_de_Desarrollo_Institucional_PDI.pdf
- Universidad de Chile. (2014). *Revista Anales. Reforma y educación pública: reflexiones y debate desde la Universidad de Chile* (Vol. Séptima serie). Santiago: Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones.
- Universidad de Chile. (2016). *Fondos concursables Universidad de Chile*. Recuperado el 2016 de 02 de 08, de Portal Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/portal/pregrado/bienestar-estudiantil/relaciones-corporativas/79119/fondos-concursables-de-la-universidad-de-chile>
- Universidad Popular Cura Jimmy. (2016). *Universidad Popular Cura Jimmy*. Recuperado el 21 de 06 de 2016, de Facebook: <https://www.facebook.com/Universidad-Popular-Cura-Jimmy-Lo-Barnechea-140062482870239/>
- VEXCOM - CEV. (2016). *Propuesta de Actualización de la Valoración de la Extensión, la Vinculación con el Medio y la Comunicación (EVC) en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile, Santiago.
- VEXCOM. (2006). *Universidad de Chile*. Recuperado el 19 de 06 de 2016, de Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones: <http://www.uchile.cl/portal/extension-y->

cultura/vicerrectoria-de-extension-y-comunicaciones/vicerrectoria-de-extension/47892/mision-y-objetivos

- VEXCOM. (2015). *Universidad de Chile*. Recuperado el 12 de 01 de 2016, de Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. Fondo Concursable Valentín Letelier: <http://www.uchile.cl/portal/extension-y-cultura/vicerrectoria-de-extension-y-comunicaciones/fondo-valentin-letelier/84891/presentacion>
- Villasante, T. (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas de investigación cualitativas en ciencias sociales* (págs. 399-424). España: Síntesis.
- Villasante, T. R. (2006). La sociopraxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. En M. (. Canales, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 379-406). Santiago: Lom Ediciones.
- Villasante, T. R. (2011). Estilos y epistemologías en las metodologías participativas. En P. Parlocal, *Democracia Participativa y Presupuestos Participativos. Acercamiento y profundización sobre el debate actual* (págs. 123-148). Málaga, España.
- Vínculo UChile. (2015). *Informe Final. Catastro exploratorio vinculación con el medio*. Santiago.
- Weber, M. (2006). La <objetividad> cognoscitiva de la ciencia social y la política social. En M. Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica* (págs. 39-101). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. (F. G. Villegas, Trad.) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.