

De los nuevos enfoques sobre la pobreza a la necesidad de una nueva universidad pública en clave freireana

From the new approaches of poverty to the need for a new public university in freirean way.

Daniel Fauré*

Resumen

En el siguiente ensayo se revisan los avances en la producción académica sobre la pobreza, destacando la importancia del "retorno al sujeto" a partir de los enfoques subjetivos. A partir de ellos, se analiza la necesidad de visibilizar los saberes producidos por los sectores populares organizados en torno a este tema, y la necesidad de redefinir el paradigma académico y las políticas de extensión de las universidades públicas para potenciar dichos saberes, retomando la propuesta de la educación popular.

Palabras clave: pobreza, saberes, paradigmas, extensión universitaria, educación popular.

Abstract

The following essay reviews the progress of the academic production about poverty, stressing the importance of the "return to subject" from the subjective approaches. Based on them, this work analyzes the necessity of making visibles the knowledges produced by the popular's organizations and theirs experience about this subject. And also, it proposes the need to redefine the academic paradigm and public university extension policies in order to fortify this knowledge, rethinking the proposal of the popular education.

Keywords: poverty, knowledge, paradigms, university extension, popular education

* Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile; e-mail: daniel.faure@usach.cl
Fecha de Recepción: 12 diciembre 2016
Fecha de Aceptación: 18 abril 2017

INTRODUCCIÓN

Partiremos de la base de una idea, a primera vista, secundaria pero que creemos, de importante consideración: el desafío de erradicar la pobreza en Chile es una tarea que implica *saberes*. Saberes específicos que permitan conceptualizarla, analizarla, proyectar su evolución y, fundamentalmente, saberes puestos en acción para enfrentarla. Saberes que son producidos, acumulados y distribuidos por sujetos e instituciones según determinados paradigmas que responden, a su vez, a estructuras sociales específicas que los condicionan.

Por ello, sostenemos en esta pequeña reflexión, que, a pesar de los avances que se han dado estos últimos años en torno a la producción de saberes sobre esta temática, los que han derivado en una superación de ciertos enfoques obsoletos -como el paso del enfoque unidimensional para medir la pobreza en pos de un enfoque multidimensional de ella (Dagum, Gambassi y Lemmi, 1992; Berner, 2014)-, los saberes producidos en torno a la materia han circulado con ciertas restricciones que han invisibilizado y dejado fuera de este circuito de producción y distribución precisamente a los sectores populares organizados que, la mayoría de las veces sin contacto ni relación orgánica con los centros clásicos de producción de saber (universidades, ONG's, think tanks, ciertos niveles del Estado), han producido y puesto en juego, de manera autónoma, una serie de saberes-hacer (ECO, 2012) para enfrentar este problema que necesitan ser reconocidos, valorados y potenciados.

Frente a esa situación, se propone que las universidades públicas son las principales llamadas a cumplir este desafío, para lo cual deben -o debemos, en tanto intelectuales y académicas/os- reconfigurar su modo social de producción de saberes y la relación que establecen con la sociedad civil a partir de sus políticas de extensión.

1. EL ANÁLISIS DE LA POBREZA: DE LO MATERIAL AL SUJETO

El desafío de erradicación de la pobreza en Chile tiene que enfrentar dos problemas no menores. El primero de ellos, es la particular condición sociopolítica y económica de nuestro país, donde la tendencia al descenso de los porcentajes de pobreza absoluta de los últimos años (del 38,6 en 1990 al 13,7 en el 2006, a partir de la metodología tradicional; y del 29,1 el 2006 al 14,4 el 2013, a partir de la metodología nueva) termina rápidamente ensombrecida por el galopante aumento de la diferencia socioeconómica entre los deciles extremos - la que, a manera de ejemplo, nos hace ser el país más desigual dentro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos -OCDE-, en tanto el decil más rico gana 27 veces más que el más pobre (OCDE, 2013)-; tendencias que juegan sobre un escenario general de problemas no menores: un Estado subsidiario atravesado por una doble crisis -de representatividad de su clase política civil y de legitimidad de su modelo de democracia representativa- (Pinto & Salazar, 1999; Salazar, 2015); un Mercado desregulado y, en la actual coyuntura, agujereado en su credibilidad por bullados casos de colusión económica; y un escenario social que ha transitado desde una frágil sociabilidad y escasa valoración de la vida en sociedad (PNUD, 2000; PNUD, 2002) a galopantes expresiones de “malestar social” por parte de la sociedad civil (Mayol, 2012) derivadas, en gran medida, por los cambios en la relación entre Estado y sociedad producto de las reformas neoliberales tendientes a la privatización (Pérez, 2014).

Como si ello fuese poco, el segundo problema -más específico- es la disparidad de las cifras de pobreza en juego. Recordemos solo que, según la CASEN 2013, un 14,4% de la población se encuentra en estado de pobreza según ingresos, frente a un 20,4%, en estado de pobreza multidimensional (Ministerio de Desarrollo Social, 2015); cifras que se contrastan con el 7,8% al que arribó la CEPAL utilizando la metodología tradicional, aunque ajustada.

Cifras a las que puede sumarse la medición realizada por Sanhueza, Denis, Gallegos y Prieto (en Gallegos, 2010) que señalaba, para el 2009, que el 46,4% de la población económicamente activa presentaba alguna carencia en otras esferas como educación, salud, vivienda o empleo, a pesar de encontrarse sobre la línea de la pobreza.

Se puede entonces plantear que, con el uso de distintas metodologías en la medición de la pobreza en Chile, y el aumento en los porcentajes, se pone de manifiesto la complejidad que enfrenta la política pública para definir los distintos ámbitos del bienestar que son necesarios de apoyar. La pobreza aumenta según cómo la medimos, pero demuestra el problema de la interacción entre las dimensiones y el peso que cada una de ellas tenga en las condiciones integrales de desarrollo humano y social. Así, que ahora se escoja educación, vivienda, salud, trabajo y redes, nos habla de una agregación de condiciones de acceso que aún no permiten explicar el problema respecto de cuáles de ellos tienen un lugar específico en un circuito de exclusiones muy posiblemente concatenadas.

Esta doble problemática hace necesario que la producción de saberes de y en torno a esta temática sea más situacional que nunca. Es decir, situada y fechada; flexible e histórica.

2. ¿QUÉ ES LO QUE SABEMOS DE LA POBREZA? DE LA MULTIDIMENSIONALIDAD AL ANÁLISIS DE LA SUBJETIVIDAD

Convengamos que avances en esta línea han existido. La tendencia continental manifestada los últimos años de crítica profunda al reduccionismo monetario y el arribo de la mirada multidimensional (Nussbaum, 2000; Alkire y Foster, 2009; Pérez, Damián y Salvadori Dedecca, 2014) -incluso, en nuestro caso, a las mediciones oficiales estatales-, son una clara muestra.

Este giro epistemológico ha abierto debates interesantes, pasando de aquellas nociones de “pobreza carenciada” -muy vinculadas al enfoque

economicista que basa su medición en los ingresos que permiten acceder a determinados bienes y servicios- a uno donde, progresivamente, lo que ha quedado en el centro es el sujeto. O mejor dicho, el *sujeto en relación*, al analizar el fenómeno de la pobreza en perspectiva histórica; es decir, situada, fechada y producto de decisiones de determinados grupos humanos hacia otros, lo que ha llevado a entender la pobreza como un problema social, de vulneración de derechos humanos fundamentales (ONU, s/a).

Dentro de estos últimos, sin duda, el enfoque activos-vulnerabilidad-estructura de oportunidades (AVEO) planteado por Kaztman y Filgueira (1999) ha sido uno de los más influyentes, en tanto ha centrado su atención en la forma en que los sujetos crean, movilizan y ponen en relación activos (capital), en función -además- de su relación con determinadas estructuras de oportunidades (el mercado, el Estado y la sociedad) que condicionan su acceso a bienes y servicios, y los proveen de recursos o facilitan el uso de los propios.

Sin embargo, a pesar de los avances, esta lectura no ha estado exenta de críticas, las que han girado, sobre todo, en torno a la consideración errónea de que la elección de determinados recursos y el aprovechamiento de oportunidades por parte de los sujetos (la “estrategia”, según los autores) obedecería exclusivamente a consideraciones racionales y conscientes, de cálculo costo/beneficio o recursos disponibles/oportunidades ofrecidas (Arteaga y Pérez, 2012).

En esa línea:

La utilización del concepto de estrategia para el análisis de las acciones que se despliegan para hacer frente a condiciones de precariedad es insuficiente, en la medida que el concepto de estrategia se encuentra fuertemente vinculado al paradigma de la racionalidad, lo que es problemático a la hora de analizar comportamientos individuales y familiares, en tanto dicha perspectiva supone que las acciones llevadas a cabo son resultado de un proceso de decisión autónomo, informado, racional e independiente de otras variables (Arteaga, 2007). Así el estudio de las estrategias se ha enfocado principalmente en el resultado visible y final de determinadas acciones, sin dar cuenta del proceso que se ha desplegado previamente, ni tampoco de los elementos subjetivos que se encuentran a la base del

desarrollo de ciertas prácticas y que media entre los recursos familiares y la estructura de oportunidades institucionalmente disponible (Arteaga y Pérez, 2012, p. 70).

Así, analizar el fenómeno de la pobreza multidimensionalmente implica enfrentar la complejidad de las relaciones entre las privaciones y exclusiones en los distintos ámbitos del bienestar o del desarrollo humano, y asumir que la relación entre esas dimensiones está articulada por un sujeto social situado, por lo que es importante considerar las acciones y configuraciones que hacen los sujetos en relación con esas dimensiones, acciones que están situadas social e históricamente.

Las críticas anteriores han abierto un interesante camino que invita a viajar de las estructuras a las experiencias de los sujetos. Un viaje que se mueva desde la pregunta por “quién es pobre hoy”, a la de “qué significa ser pobre hoy”. Como señala Pérez (2014):

Así, las crisis actuales en nuestra región no son sólo económicas y macroestructurales ni los riesgos son externos a las culturas locales. Ambos se manifiestan en forma multiescalar, resultando de la interacción entre la estructura socioeconómica, las transformaciones políticas y las culturas locales. Todo ello en una interacción que se cristaliza en la vida cotidiana del sujeto (individual, familiar y/o social), quien vivencia crisis superpuestas y entrelazadas y cuya vulnerabilidad resulta finalmente del margen de acción con el que combate los riesgos en el día a día (p. 462).

Siguiendo con la autora citada, la apuesta actual y futura es lograr un análisis que sepa conjugar las condiciones objetivas y subjetivas, a partir de la diferenciación -para luego analizar su vinculación- entre lo que denomina la “estructura del riesgo” en que se encuentra la población y la “arquitectura del riesgo”, entendida como la descripción cualitativa de las articulaciones que los propios sujetos realizan en relación a los riesgos en que se encuentran (en ejercicios de priorización y causalidad) y que orientan sus acciones de enfrentamiento, activación de recursos y aprovechamiento/desaprovechamiento de la estructura de oportunidades (Pérez, 2014, p.464). Un análisis que

superaría la imagen ingenua de un sujeto en pobreza “ideal”, libre de elegir entre múltiples alternativas y recursos, y que nos devolvería a un sujeto histórico: que tiene la agencia para construir diversas posibilidades, pero en contextos que no ha escogido y que lo condicionan (material y culturalmente), lo que influiría en la forma en que los sujetos crean, valoran y modifican sus recursos y se relacionan con las estructuras, producto de sus propias -e históricas- valoraciones culturales y memoria social (es decir, su historia de dominación y resistencia).

3. EL RETORNO AL SUJETO Y LA “ECONOMÍA POLÍTICA” DEL SABER SOBRE LA POBREZA

Los avances anteriores abren una ventana interesante de análisis: si consideramos que dicha “arquitectura del riesgo” ejerce algún grado de condicionamiento sobre las acciones de los sujetos en la “estructura de riesgo”, dicha “arquitectura” debería ser leída como un conjunto de saberes particulares que permiten a los sujetos moverse *en* y *con* el mundo. Y, en tanto saberes, podrían ser no sólo visibilizados por las investigaciones académicas sino, también, potenciados por éstas a partir de un diálogo e intercambio entre los mismos.

Lo anterior, hace que volvamos nuestra mirada a la producción académica -en particular, de las universidades estatales, quienes debieran cumplir un mandato social de producir saberes según los intereses nacionales-, pero desde otra perspectiva. Es decir, si miramos los avances en esta producción de saberes sobre la pobreza y la vulnerabilidad, podríamos interrogarlos a partir de dos preguntas clave y relacionadas entre sí: ¿qué han buscado responder? y ¿a quienes han ido dirigidos sus resultados?

Las respuestas, en apariencia obvias, esconden un par de elementos dignos de analizar. En primer lugar, el debate académico se ha movido, por un lado, entre aquellas investigaciones enfocadas -en el plano netamente

conceptual- a disputar las nociones de lo que entendemos por pobreza, caracterizar el nivel de violación de los derechos socioeconómicos y culturales de la población o debatir/apoyar las estimaciones en torno a ella entregados por instituciones públicas o privadas; y, por otro lado, aquellas que buscan, en su grado mínimo, influir en las estrategias enfocadas en su superación y, en su grado máximo, redefinir el rol del Estado en torno al tema y diseñar, gestionar y/o evaluar las políticas públicas derivadas -evidenciándose, además, una desconexión entre las nociones de pobreza que manejan las y los investigadores, el discurso oficial de los programas de lucha contra la pobreza, las agendas de políticas públicas y las nociones de los mismos pobres (Ortega, 2014)-.

Complementario puede ser el análisis de Pérez (2014) quien ha caracterizado dos posibles entradas a estas producciones de saber: por un lado, aquellas investigaciones que parten del supuesto de que “la pobreza es el problema que sufren los pobres”, abundando caracterizaciones sobre su magnitud, quiénes la padecen, dónde se encuentran y cómo se manifiesta, configurando lo que la autora define como una “ideología de la pobreza” -que entiende ésta como la ausencia de la sociedad y no como producto de ella misma-; y, por otro lado, aquellas investigaciones que asumen la pobreza como “producto histórico de la sociedad” que, por lo mismo, enfocan la mirada en el proceso mediante el cual se produce, analizando las distintas formas explícitas y subrepticias en que se empobrece a las comunidades y cómo podría enfrentarse.

Sin embargo, y en segundo lugar, estos análisis esconden una ausencia no menor. Si asumimos que, independiente del enfoque analizado, la producción de saberes en torno a esta temática ha transitado al interior de una tríada (la academia, el Estado, los “think tanks” y ONG's) es evidente que un sujeto ha quedado fuera de este circuito. Precisamente, el sujeto central de las mismas investigaciones: las y los pobres. Es decir, aunque se han realizado

investigaciones -particularmente por fundaciones sin fines de lucro- que han mostrado las percepciones de los pobres y no pobres sobre la situación de pobreza, dando a luz significados que hablan de una pobreza en Chile más equipada (menos carente) y vivida de manera íntima y privada en torno al discurso de la superación a través del esfuerzo personal (Fundación Superación de la pobreza, 2010), este ha sido un ingreso al circuito de producción de saber como relato o fuente primaria a ser analizada, no como sujeto cognoscente de su propia realidad que se integra como cuarto elemento de la tríada nombrada anteriormente.

Sostengo que esta situación se ha mantenido a partir de tres ideas: la primera es la creencia, de buena fe, de que dichos saberes están enfocados en resolver el problema y, por tanto, su producción está libre de crítica; la segunda, es que la relación entre academia y Estado es de carácter natural (es decir, que los saberes producidos por la primera tienen en el Estado un receptor prioritario y necesario para la formulación de políticas públicas); y la tercera, es que los sujetos-objeto de estos saberes no necesitarían tenerlos de vuelta (es decir, volver a tener contacto con su propia experiencia, *sistematizada*) ya que lo sabrán de todas formas *empíricamente* traducido en dichas políticas públicas -y otras privadas- enfocadas en la erradicación del problema.

Sin embargo, cada una de estas ideas esconde trampas: en primer lugar, que olvida que toda producción de saber es histórica: es decir, responde a determinadas decisiones de sujetos en torno a ciertas lecturas condicionadas por su aquí y su ahora y que, por lo mismo, no pueden considerarse “naturales”; en segundo lugar, que dichos saberes no han generado -en su versión estatal- la solución al problema, debido precisamente al carácter histórico de nuestro Estado, que en el largo plazo ha estructurado sus políticas sociales a partir de tendencias altamente perjudiciales -focalización, desconcentración, municipalización y privatización-, sin vínculo social -por la

externalización de servicios- y con una relación instrumental de la sociedad civil -y de los propios pobres- a partir de nociones de participación social reducidas a la consulta (no vinculante) y la difusión de los programas sociales (Delamaza, 2004). Y, en tercer lugar, y quizás lo más importante, es que estas ideas encubren un hecho cotidiano trascendental: que día a día la mayoría de esos pobres (individual, familiar o a partir de diversas asociaciones y organizaciones) despliegan una serie de repertorios de acción para salir de la pobreza, sin acompañamiento de la academia, alejado de los “papers” de los Think Tanks e independiente de si se acogen o no a los beneficios de alguna política pública.

En ese sentido, aunque no desconocemos ni desvaloramos los aportes que han hecho los nuevos enfoques que devuelven el protagonismo a los sujetos en torno a definir, caracterizar y analizar las “mediaciones subjetivas” frente a las cuales las y los pobres se vinculan con su -histórica- estructura de oportunidades, cabe preguntarse ¿cuánto de esos avances analíticos han vuelto a ellas y ellos? O siendo más radicales aún: ¿Es necesario que lo hagan?

Estas preguntas no hacen sino colocar en el centro del debate los elementos centrales de una “economía política del saber”: es decir, el cuestionamiento de qué saberes se necesitan producir, cómo debemos producirlos y para qué debemos producirlos. Y, recogiendo la provocación del pedagogo brasileño Paulo Freire, encarar también que la pregunta por el qué conocer, nos coloca inevitablemente en la disyuntiva de definir el para qué, el para quién, el a favor de qué y de quién, el contra de qué y de quién conocer (Freire, 2004, p.136).

¿No habrá llegado la hora de asumir, como académicos y académicas, que el producto de nuestro trabajo -los diversos saberes que facilitan el comprender y actuar en el mundo- deben, al menos, diversificar sus destinatarios?

Sobre este punto, la evidencia científica muestra provocaciones que requieren nuestra atención. Por ejemplo, y retomando la propuesta de Pérez (2014) en torno al análisis de las “arquitecturas de riesgo”, la autora señala que:

las acciones de los sujetos no se orientan necesariamente a superar la pobreza, sino más bien a protegerse de un sistema de riesgos subjetivamente organizados. Además, estas acciones pueden ser tácticas o estratégicas, según sea su nivel de planificación y alcance. El manejo de la situación se resuelve, en la mayoría de los casos, de manera urgente o en declarada emergencia, por lo que se actualizan repertorios de enfrentamiento basados en muchos principios generales y en pocos cálculos de conveniencia. Se hace lo que se considera que se debe hacer, lo que se supone normal, lo que se considera justo, lo que se juzga necesario o lo que simplemente es obvio y ello puede resultar o no en lo más conveniente desde un juicio estructural. Más que controlar la situación, el sujeto vulnerable ensaya controlar primero su propia vida (p. 478).

Si ello es así, ¿qué deber le corresponde a la academia en esta situación? Sostenemos que centrar la atención en las “arquitecturas del riesgo” que elaboran los sujetos puede generar saberes que, al menos, se mueven entre dos polos. Por un lado, saberes que, al develar las formas en que los sujetos significan el riesgo y construyen estas arquitecturas, permitiría hacer comprensibles las maneras en que los sujetos se relacionan o distancian con la política pública y los programas sociales y, eventualmente, ayudar a que dicha política se vuelva más eficiente y eficaz. Pero, por otro lado, estos mismos saberes podrían ser interesantes insumos que permitirían a los sujetos (individual, familiar y/o asociativamente) concienciar su propia elaboración y, desde ahí, sistematizar su experiencia, permitiendo extraer importantes aprendizajes que redunden en un fortalecimiento de sus repertorios de acción.

¿Polos incompatibles? No necesariamente, pero si necesarios de contextualizar en el caso específico de Chile. Es decir, debemos partir de la base de que el Estado ha tenido un actuar deficiente al momento de generar canales de participación que permitan a la sociedad civil en su conjunto deliberar soberanamente sobre aquellos problemas que le atingen, siendo incapaz -en

más de un cuarto de siglo de postdictadura-, de generar las condiciones que permitan volver a los niveles de participación social existentes previos al Golpe de Estado (Garcés y Rodríguez, 2004). Situación que ha gestado, en su contracara, un creciente malestar social -diagnosticado tempranamente por el PNUD (1998)- que, en la última década, se ha traducido en una creciente politización de dicha sociedad civil (PNUD, 2015), expresada a partir de la gestación de múltiples organizaciones, acogidas o no al ordenamiento legal, donde solo las primeras -de las que tenemos estudios suficientes- han crecido un 120% en la última década, con un 80% de ellas con menos de cuatro años de edad y destacando, en primer lugar, aquellas enfocadas en el desarrollo social y la vivienda, con un 32,1% del total (Centro de Políticas Públicas UC, 2016).

¿No habrá llegado el momento de pensar seriamente en que el trabajo académico se enfoque en producir saberes que alimenten la discusión y la práctica de dicho archipiélago organizativo social quien, a pesar del escenario adverso y la dispersión actual, parece mostrar mayor iniciativa? Y si fuera así, ¿quiénes debieran encarar ese desafío y de qué forma debieran hacerlo?

4. LOS SABERES POPULARES Y LA NECESIDAD DE REDEFINIR EL ROL PÚBLICO DE LA ACADEMIA

Para Salazar (2009) en el actual contexto operan en Chile cuatro grandes paradigmas cognitivos -es decir, modos sociales de producción de saber útil-: el académico, el estatal, el consultorial y el popular. Sin embargo, el escenario es complejo para los dos primeros: el paradigma estatal se diluye de la misma forma que el Estado en su conjunto se vacía *por* y *en* el Mercado Mundial. Mientras el paradigma académico -que dependía, en gran parte, del anterior-, sobrevive a duras penas presionado a servir a las lógicas consultoriales por un lado, al tiempo que es desfinanciado por el mismo Estado, por el otro lado. Por lo mismo, para el historiador la gran disputa de los próximos años está en el enfrentamiento de los dos últimos, el consultorial y el popular.

Ahora, ello no ha implicado ni implicará la desaparición de las universidades ni un desdibujamiento de su rol social de espacios de producción y socialización de saberes. Sin embargo, la crisis, como suele ocurrir, puede ser una instancia para la (re)creación. Sostenemos acá que, en este escenario, se otorga una posibilidad histórica para que las universidades -en particular las estatales- puedan reconstruir el lazo social que las une con la sociedad civil en un proceso creciente de asumir un mandato social por parte de ésta: producir, resguardar, valorar y poner en circulación los saberes que permitan a dicha sociedad civil -y, en particular, a los pobres- sustentar su acción histórica.

Un ajuste que implica, necesariamente, asumir una idea fundamental: que dicha sociedad civil, y en particular los sectores pobres, no son meros depositarios de saberes *académicos*, demandantes ignorantes de éstos ni clientes compradores, sino sujetos cognoscentes que, a la par, han producido y seguirán produciendo sus propios saberes. Como señala Salazar (2009):

podrán las élites ilustradas acusar al pueblo llano de vivir entre falsas apariencias, ahíto de sabiduría vulgar, fuera de las órbitas letradas, en la cueva de los ladrones, en la barbarie pre-moderna, en la anomia de las tribus y la irracionalidad de los sentimientos, pero no podrán decir que no *sabe vivir* en la marginalidad, en la exclusión, en la explotación y la persecución (porque, pese a todo, allí, ha vivido y vive). Ni decir que no sabe *evaluar* que todo eso, de un modo u otro, tiene que, más temprano que tarde, rechazarlo (porque, guste o no, de hecho lo ha rechazado sistemáticamente). Ni decir que *no sabe rebelarse* contra todo lo que le niega la vida, 'su' vida (porque, por ejemplo, Chile ha acumulado siglos de rebelión popular). Ya que, a decir verdad, para ser capaz de vivir humanamente en la marginalidad, la exclusión y la persecución -es decir, en un contexto de agresiva deshumanización- no solo se requiere la básica 'ciencia de la vida', sino también el superior 'arte de la humanidad'. Reproducir la humanidad en condiciones de reiterada derrota, pobreza y tortura, es decir: crear vida donde abunda el hambre, sociedad donde no hay solidaridad, economía donde no hay recursos y amor en la punta de las bayonetas no es solo un atrevimiento de rotos: es, sobre todo, un gesto humano de sublimidad (pp. 207-208).

Por todo ello, el desafío es construir una academia pública que plantee puentes de diálogo con dichos sujetos cognoscentes, elaborando diagnósticos

comunes que permitan visualizar las necesidades que requieren de un tratamiento científico y, desde allí, aportar con insumos que se enfrenten y complementen con los saberes que vienen desde la misma sociedad civil y, en particular, de los sectores populares.

5. DE LA REEDUCACIÓN DE LA ACADEMIA Y LA EDUCACIÓN POPULAR

Asumir un desafío de estas características va a implicar, en gran medida, *reeducar* a la academia, superando un paradigma cognoscitivo académico que, aún en sus versiones más progresistas, no ha escapado de tendencias jerárquicas, vanguardistas y eurocéntricas. Y que, por lo mismo, ha sido un paradigma que se ha basado en el habla, no en la escucha.

De hecho, desde su concepción, la noción de extensión -entendida como la dimensión en que el mundo académico busca vincularse con su medio- ha sido entendida fundamentalmente como un ejercicio de habla, con escasos márgenes para una real y efectiva comunicación con la sociedad civil en general, y con los sectores populares en particular.

Por lo mismo, asumir el desafío de generar saberes *para* los sectores populares y, desde ahí, comenzar a producir saberes *con* ellos, implica disputar dos grandes áreas y políticas al interior de la academia: por un lado, lo epistemológico, redefiniendo el modo social de producción de saber al interior de nuestras universidades y, por otro lado, lo social, clarificando las definiciones y discutiendo las políticas de extensión, vinculación con el medio o responsabilidad social universitaria (tres categorías -en disputa- con las que se nombra hoy esta dimensión).

Dos disputas que no son nuevas y para las cuales tenemos potentes referentes previos. En torno a lo epistémico, la tradición de la investigación-acción participativa (IAP) y la educación popular constituyen los mayores. Dos prácticas que, en su momento, buscaron responder a desafíos similares y que,

para lograrlo, tuvieron que abrirse al diálogo con la sociedad civil. Como señala Torres Carrillo (2015) ambas nacidas de coyunturas similares, hacia la década del '70, se definieron como prácticas investigativas y de acción cultural “al margen” de la institucionalidad académica, construyendo sus bases epistemológicas y metodológicas de cara a las propias prácticas de transformación social que sus cultores desarrollaban *extramuros* de la academia, de cara y en conjunto a las iniciativas de superación de la opresión y la pobreza que desplegaban múltiples organizaciones populares a lo largo del continente.

Lo anterior implicará, por un lado, retomar los debates de la IAP y hacerlos dialogar con nuestro contexto para extraer de ello lo que sea necesario y, por otro lado -y en un desafío mayor aún-, hacer ingresar los aires frescos de la educación popular a la academia, pno sólo en su dimensión metodológica -lo que ya está afianzado en ciertos planteles y mallas curriculares- sino en su complejidad epistémica y político-pedagógica.

La necesidad de ello parece urgente hoy, donde la formación profesional se ha limitado a la transferencia de información y tecnología en pos de la constitución de un sujeto “experto” -a quien también se le ha negado, sistemáticamente, la palabra- basado en una supuesta objetividad y neutralidad que resulta peligrosa en tanto esconde el discurso inherente de la universidad neoliberal (el de la ciencia *ahistórica*: descontextualizada y despolitizada).

Por ello, siguiendo a Ghiso (2015) -referentes actual de esta corriente educativa- se hace necesario un profundo proceso que permita a estos profesionales en formación identificar en sus propios procesos formativos las epistemes que los fundan para, desde ahí, cuestionarse cómo conciben la ignorancia, de qué manera entienden el conocimiento y su papel y cuál es el tipo de investigación que lo genera. Es decir, que politicen el saber para generar una ruptura con el “paradigma normal de objetividad y neutralidad; imposibles

al asumir una opción crítica que procura una inserción experiencial, sentipensante y solidaria -emancipadora” (Ghiso, 2015, p. 25).

Una disputa epistémica que se relaciona directamente, por un lado, con las formas en que entendemos y ejercemos pedagógicamente la docencia universitaria y, por otro lado, con la disputa por el sentido de las políticas de extensión de nuestros planteles. Con respecto a lo primero, porque esto implica una reactualización pedagógica en tanto un profesional que logre politizar el saber (entendiendo el contexto que los condiciona, develando sus modos sociales de producción y su intencionalidad) no sólo optará por responder las preguntas fundamentales de la “economía política del saber” (qué, cómo, para qué producir) buscando enmarcarlas en su opción ético-política sino, además, aceptará y valorará la existencia de otros modos sociales de producción de saber. Y, desde esa valoración y aceptación, se encontrará, tarde o temprano, con el paradigma popular. Por ello, es necesario que fomentemos a lo largo del proceso formativo de nuestros estudiantes una atenta pedagogía de la escucha: una serie de experiencias de encuentro y diálogo con el sentido común, entendido como esas respuestas del pueblo a sus necesidades que constituyen los conocimientos locales (Freire & Faúndez, 1985, p. 148) donde estos dos modos sociales de producir saber se reconozcan, identifiquen sus coincidencias y no nieguen sus diferencias.

Y con respecto a lo segundo, una disputa por las políticas de extensión en tanto es la forma en que la academia *ejerce* el conocimiento producido, colocando en juego la intencionalidad política que la define. Una disputa que debe hacerse en un contexto donde nuestras universidades, en su gran mayoría, no poseen políticas definidas -lo que devela que sus vínculos reales con la sociedad civil en su conjunto, y con los pobres, en particular, son débiles. Y, de existir, suelen estar basadas en la pedagogía del habla (socializar la producción académica desde *los que saben a los que no saben*) donde, a lo sumo, la apuesta de

vinculación con el medio se mueve desde una venta de servicios solapada (sin sentido social) hasta ciertas iniciativas donde los estudiantes elaboran proyectos de emprendimiento social “para” los sectores populares o se vinculan en algún grado a organizaciones del sector público.

Pero, aunque en apariencia este último ítem puede sonar desalentador, nuevamente hay experiencias que pueden abrir camino a una política de extensión dialógica y con sentido social. No en vano, desde fines de la década de los '90 se ha desarrollado en nuestro país un interesante proceso donde estudiantes universitarios organizados han desplegado una serie de prácticas de “educación popular” o “autoeducación popular” -al margen de la academia, sin apoyo institucional- donde, de manera creciente, han buscado paliar la “crisis de sentido” (Reyes, 2005) en que se encuentra el sistema educativo formal en su conjunto, redefiniendo sus roles profesionales de cara a las necesidades de los sectores populares (Fauré, 2014, 2016). Experiencias que podrían estar configurando un nuevo sentido de la extensión universitaria y que ya acumulan quince años de experiencias que requieren ser revisadas. En esa línea, tal como la experiencia “al margen” de la IAP y la educación popular de los '70 permitió resquebrajar las añejas formas de concebir la pedagogía y la investigación en el continente, estas experiencias pueden ser interesantes insumos para asumir los desafíos acá reseñados. A fin de cuentas, son los mismos estudiantes que, de manera más enfática que el mundo académico, diagnosticaron, analizaron y propusieron caminos de salida a la crisis educativa en que nos encontramos hoy (y de la cual vamos saliendo, aunque a paso lento). Razón suficiente para ensayar la pedagogía de la escucha y sentarnos a oír, dialogar y vivenciar sus propuestas.

6. RETOMANDO LA REFLEXIÓN: SOBRE LA POBREZA, LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS DISPUTAS VENIDERAS

Volviendo al comienzo, la visibilización de los sectores populares, a partir de los nuevos enfoques multidimensionales y centrado en los sujetos en los análisis sobre la pobreza, ha abierto una ventana y una oportunidad a la academia en general – y las ciencias sociales, en particular- para airear nuestra reflexión y discutir elementos de fondo, de economía política del saber. En esa línea, la salida a la crisis de sentido que atraviesa la práctica educativa en general en nuestro país -de la cual la enseñanza superior no ha escapado- necesita de que la academia se enfoque en la escucha: hacia adentro, recogiendo el acumulado experiencial que desarrollan sus estudiantes, a partir de diversos procesos de (auto)educación popular; y hacia afuera, acercándose a las comunidades, escuchando sus lecturas de realidad y los repertorios de acción que han desplegado para enfrentar los embates del modelo. Es en esa escucha que se juega su posibilidad de salir de la crisis sin traicionar el mandato social que se le asigna (la de producir saberes socialmente relevantes para resolver los problemas históricos fundamentales de la sociedad en su conjunto).

En ese sentido, me gustaría cerrar estas líneas con una breve reflexión en torno a una de las propuestas que han surgido para hacer frente a esta crisis: el aprendizaje y servicio (A+S). Esta corriente, de reciente aparición en nuestro país, se está levantando como una alternativa al replantear la necesidad de generar aprendizajes significativos en contextos reales, según necesidades sociales y enfocado en la formación de profesionales socialmente comprometidos (Ponce, Robles, Jouannet y Jara, 2015).

Como señalan los mismos autores, esta corriente más que una novedad, sería una síntesis actual de diversos ramales teóricos y metodológicos (desde Andrew Furco y Billing, pasando por John Dewey, Janet Eyler, Lev Vigotsky hasta llegar a Paulo Freire).

En la misma línea aunque precisando el debate, Basilico y Luna Kelly (2015) señalan que esta línea proviene del *service-learning*, corriente norteamericana que se sustenta en la raíz teórica del *experimental learning* de John Dewey. Sin embargo, su adopción al sur del Río Bravo se hizo articulándola con experiencias nuestroamericanas, en particular, la enunciada por la educación popular freireana “a partir de las ideas de *praxis* (articulación de la acción con la reflexión crítica) y *concientización* (conciencia crítica no-ingenua de la realidad)” (pp. 30-31).

Creo que en ese último debate se juega parte importante del futuro del A+S en nuestro país. Es decir, la tendencia académica a referir de manera ineludible a los países del centro (EEUU y Europa) ha invisibilizado constantemente el aporte pedagógico latinoamericano como camino de salida a las diversas crisis educativas que hemos vivido en el siglo XX y XXI (de crecimiento, orgánica y de sentido). Por ello, podemos sospechar que esta tendencia puede, nuevamente, invisibilizar la propuesta y el acumulado de la IAP y la educación popular como forma específica de pensar la producción y socialización de saberes con perspectiva política de liberación en nuestro continente.

Lo anterior, aclaramos, no responde sólo a una preferencia identitaria, sino a una cuestión epistémica. El aprendizaje *a través* del servicio comunitario que propone la A+S si bien responde a necesidades sentidas no por ello cuestiona los saberes académicos ni integra los saberes-hacer de las comunidades. Es decir, en su grado de aplicación mínimo, puede desplegarse sin cuestionar ni la forma de producir ni la intencionalidad política de los saberes académicos, sólo innovando en las formas de socializar y aprender dichos saberes por parte de las y los estudiantes. En ese sentido, si apostamos a que las voces de los sectores postergados se visibilicen, se pongan en valor y tengan incidencia -tanto dentro como fuera de las universidades- tanto la IAP

como la educación popular en clave freireana presentan mayor sustento teórico y metodológico para la producción y socialización de saberes conjuntos y de forma horizontal entre el mundo académico y el campo popular.

Finalmente, el arribo del A+S a nuestro país se recibe con entusiasmo, pero será tarea fundamental de los próximos años el hacerla dialogar y confluir con estas dos corrientes, dotando de mayor sentido y contenido su propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Alkire, S. y Foster, J. (2009). Counting and multidimensional poverty measurement. *OPHI Working Paper*, (7), 1-44.
- Arteaga, C. y Pérez, S. (2012). Experiencias de vulnerabilidad, de las estrategias a las tácticas subjetivas. *Revista Universium*, Vol. 2, (26), 67-81.
- Basilico, P. y Luna Kelly, M. (2015). Aprendizaje en comunidad: una herencia latinoamericana. En: Herrero, M. y Tapia, M. (Comp.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Berner, H. (2014). *Pobreza multidimensional en Chile: una nueva mirada*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2016). *Mapa de las organizaciones de la sociedad civil 2015*. Santiago, s/e. Recuperado de: <http://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/otras-publicaciones/mapa-de-las-organizaciones-de-la-sociedad-civil/> [fecha de consulta: 23 de enero 2016].
- Dagum C., Gambassi, R. y Lemmi, A. (1992). New Approaches to the Measurement of Poverty. *Poverty Measurement for Economies in Transition*. En: *Polish Statistical Association and Central Statistical Office*, Warsaw, pp. 201-225.
- Delamaza, G. (2004). *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- ECO, Educación y Comunicaciones. (2012). La Educación Popular hoy en Chile (elementos para definirla). En: Garcés, M. y Villela, H. (Ed.), *ECO en el horizonte latinoamericano (I). La educación popular bajo Dictadura (11-23)*. Santiago: ECO, Educación y Comunicaciones.
- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto)educación popular en la postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Revista Educación de adultos y procesos formativos*, (No 3). Recuperado de

<http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3> [fecha de consulta: 01 de noviembre de 2016].

- _____ (2014). Educación Popular y Autoeducación en nuestra historia reciente: tendencias y desafíos. En: VV.AA.: *“Construcción y Recuperación de la Memoria Histórica: Reflexiones a 40 años del Golpe Militar”*. Santiago: Universidad de Chile.
- Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fundación Superación de la pobreza. (2010). *Voces de la pobreza*. Santiago: Fundación Superación de la pobreza.
- Gajardo, F. (2015). Análisis multidimensional de la pobreza en campamentos de Chile. *Revista EnfaCis*, (5), 3-12.
- Garcés, M. y Rodríguez, A. (2004). Participación social en Chile: una visión histórica de la participación como conquista social y oferta estatal en Chile. En: Albuquerque, M. (Comp.). *La construcción democrática desde abajo en el Cono Sur*. Sao Paulo: Instituto Polis.
- Ghiso, A. (2015). Formar sujetos pertinentes de acción y de estudio. La educación popular en la formación de los profesionales. *La Piragua. Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política*, (41), 21-28.
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Documento elaborado en el marco del Proyecto URU/97/017, Apoyo a la implementación del Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Montevideo: CEPAL.
- Mayol, A. (2012). El fantasma de la democracia. En: *Análisis del año 2011*. Santiago: Departamento de Sociología, U. de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *CASEN 2013. Una medición de la pobreza moderna y transparente para Chile*. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/> [fecha de consulta: 23 de marzo de 2016].
- Montalva, J., Ponce, C., Jouannet, Ch. y Jara, M. (2015). Elementos claves para una reflexión de calidad. En: Herrero, M. y Tapia, M. (Comp.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- OECD. (2013). *Economic Policy Reforms 2013: Going for growth*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2013-en> [fecha de consulta: 23 de enero de 2016].
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s/a). *Principios y directrices para la integración de los derechos humanos en las estrategias de reducción de la pobreza*. Documento

- HR/PUB/06/12. ONU. Recuperado de www.ohchr.org/Documents/Publications/PovertyStrategiessp.pdf [fecha de consulta: 24 de enero de 2016].
- Ortega, D. (2014). *¿Qué nos dicen los estudios sobre la pobreza desde CLACSO-CROP? Sistematización de cuarenta y cinco estudios sobre pobreza promovidos por CLACSO-CROP*. En: Pérez, S.; Damián, A. y Salvadori Dedecca, C. (Ed.). *Multidimensionalidad de la pobreza: propuestas para su definición y evaluación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Colección CLACSO-CROP.
- Pérez, S. (2014). La pobreza en emergencia. Nuevas dimensiones en situaciones de crisis. En: Pérez, S.; Damián, A. y Salvadori Dedecca, C. (Ed.). *Multidimensionalidad de la pobreza: propuestas para su definición y evaluación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Colección CLACSO-CROP.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). *Informe de desarrollo humano. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- _____ (2000). *Informe de desarrollo humano. Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago: PNUD.
- _____ (2002). *Informe de desarrollo humano. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago: PNUD.
- _____ (2015). *Informe de desarrollo humano. Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.
- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932, 1977-1994)*. (Tesis doctoral, no publicada). Universidad de Chile, Santiago.
- Salazar, G. (2015). *La enervante levedad histórica de la clase política civil en Chile (1900-1973)*. Santiago: Random House.
- _____ (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile Vol. I Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: LOM Ediciones.
- Torres Carrillo, A. (2015). La Investigación Acción Participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política*, (41), 11-20.