UDLA | PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA

Comunidades en diálogo

Co-producción de saberes, justicia y participación comunitaria



Comunidades en diálogo: co-producción de saberes, justicia y participación comunitaria

Impreso en los Talleres de LOM Ediciones

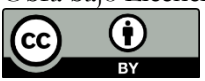
Comunidades en diálogo: co-producción de saberes, justicia y participación comunitaria

Equipo Editor:
Adriana Sanhueza Cisterna
Claudia Castilla García
Patricia González Morales
Felipe Norambuena Conejeros
Patricio Rodríguez González

ISBN: 978-956-430-001-6
Santiago de Chile
Primera edición, octubre 2026
Gestión editorial: Ariadna Ediciones http://ariadnaediciones.cl/
Doi: https://doi.org/10.26448/ae9789564300016.183
Registro de Propiedad Intelectual: 2026-A-11764

Los textos publicados de la presente obra han sido evaluados mediante el sistema de referato externo de pares (doble ciego).

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción, de acuerdo al carácter de la materia de los libros, en Book Citation Index de WoS (sólo libros en inglés, ver https://n9.cl/bx7i3); en Dialnet libros; Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en Open Textbook Library; en la Sala de lectura Hispana de la Biblioteca del Congreso de EEUU; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), en Scilit; HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar; SSOAR; ProQuest Central; Knowledge Commons Works; PhilPapers; The Philosopher´s Index; WorldCat; Scipedia; Humanities Commons; Modern Language Association MLA; Open Library (Internet Archive); Open Research Library, la red social académica Academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Participamos, a la vez, del proyecto del Consejo Nacional de la Cultura titulado Biblioteca Nacional Digital. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI. El ISNI (International Standard Name Identifier o Identificador Estándar Internacional de Nombres) de esta Editorial es el https://isni.org/isni/0000000485172652 Catálogo editorial en https://ariadnaediciones.cl/

Índice

Presentación……...…….7
Territorios que enseñan: prólogo desde el camino recorrido
Osvaldo Artaza Decano Facultad de Salud y Ciencias Sociales Universidad de Las Américas

Prólogo……...……11
Dr. Hernán Sandoval y Francisca Infante

Prefacio……..15
Contexto institucional e historia del Programa de Educación en La Comunidad en UDLA

Introducción
De la intervención a la co-producción: Una clave conceptual para el diálogo de saberes……21
Adriana Sanhuesa Cisterna

Pedagogías críticas y construcción colectiva del conocimiento

Valoración estudiantil de la intervención comunitaria universitaria: Tendencias, factores y brechas en un estudio longitudinal……29
Patricia González Morales – Adriana Sanhueza Cisterna

Pedagogías críticas, metodologías participativas y conocimiento situado: una propuesta para la formación profesional en salud y ciencias sociales.……...47
Dafne Mallea Castro

Territorio, justicia espacial y bienestar comunitario

Necesidades humanas fundamentales que afectan la salud de las personas en situación de calle……...65
Marcela Soto Moya; Marjorie Zambrano Valenzuela

Reducción del riesgo de desastres y salud comunitaria: La experiencia del Departamento de Educación en la Comunidad

(DEEC) de la Universidad de Las Américas (UDLA), sede Viña del Mar……..83
Fabiola Navarro; José Miguel Moral; Ignacio Fontecilla; Patricio Carreño; Daniel Guajardo

Hacia la justicia territorial para el cuidado comunitarios: Organización social, alternativas y estrategias de disputa en Barrio Matta……...93
Graciela Paz Ortiz Montenegro; Matilde Isidora Valenzuela Rebolledo

Identidades, participación y transformaciones sociales

Empoderamiento de mujeres a través de comités de viviendas sociales: experiencias de conocimiento y visibilidad……111
Iván Erich K. Pérez Hernández; Estrella Pilar Roca Moisés; Elizabeth Andrea Urbina Navarro

Participación social y liderazgos comunitarios: reflexiones desde el trabajo territorial en Huechuraba y Macul (1964–2024)……..133
Marta Manuela Orrego Sánchez

Mínimos necesarios para proyectar LO COMUNITARIO en la formación Universitaria: El sujeto Juvenil en el centro del debate del programa de intervención comunitaria……...149
Claudia Castilla García

Memoria e identidad territorial en el Barrio Jaime Eyzaguirre: Una experiencia de aprendizaje situado y diálogo de saberes entre universidad y comunidad……165
Daniela Belén Muñoz Pacheco

Programa de Educación en la Comunidad: Proyecciones

Territorios que enseñan, comunidades que transforman: diálogos, reflexiones y desafíos para la educación en la comunidad…….181
Yasna Anabalón Anabalón – Felipe Norambuena Conejeros

Presentación

Territorios que enseñan: prólogo desde el camino recorrido

Osvaldo Artaza, Decano Facultad de Salud y Ciencias Sociales Universidad de Las Américas

Hay libros que nacen de la urgencia de sistematizar lo vivido para desde lo recorrido seguir creciendo. Este es uno de ellos. Territorios en Diálogo no surge de un encargo editorial ni de una agenda académica predefinida: surge de la experiencia comunitaria, de las reuniones en sedes vecinales, de los recorridos por barrios que muchos prefieren nombrar solo como "zonas vulnerables" y que quienes aquí escriben conocen como lugares llenos de memoria, organización y dignidad.

Una historia breve, pero no pequeña

El Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de Las Américas nació en 2012 con una pregunta sencilla y profundamente incómoda: ¿puede una universidad formarse en serio sin abrirse a las comunidades donde viven sus estudiantes? La respuesta fue construir un programa formativo transversal que no se conforma con enviar jóvenes a "hacer práctica" y traerlos de vuelta al aula. Propone algo distinto: que el territorio sea un maestro legítimo, que la comunidad no sea el objeto de intervención sino un sujeto con historia, agencia y saberes propios.

Sus bases no son abstractas. Beben directamente de Paulo Freire y su convicción de que educar es siempre un acto político: o libera o doméstica, no existe la neutralidad. Dialogan con las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, que nos recuerdan que hay mucho conocimiento producido fuera de los laboratorios y las revistas indexadas: en las ollas comunes, en los cabildos nocturnos, en las luchas por la zona típica. Se nutren también de la Investigación Acción Participativa que Orlando Fals-Borda sembró

en América Latina: la idea de que investigar y transformar son la misma acción, no etapas separadas.

Con esos cimientos, el programa fue creciendo. Hoy, bajo el nombre de Departamento de Educación en la Comunidad, atraviesa ocho carreras del área de salud y ciencias sociales, acompaña a estudiantes durante cuatro años de formación progresiva en territorios reales, y sostiene vínculos con barrios, organizaciones y personas que no esperan pasivamente a ser "intervenidas", sino que co-construyen, preguntan y también evalúan. Catorce años de trayectoria no son un dato administrativo: son cientos de proyectos, incontables conversatorios, y el tipo de aprendizajes que no caben en una rúbrica.

De qué habla este libro

Territorios en Diálogo es la primera sistematización académica amplia de esa experiencia acumulada, y lo hace con honestidad: no solo muestra los logros, sino también nombra las tensiones, los límites y las preguntas que siguen abiertas.

El libro se organiza en tres grandes ejes que se comunican entre sí como vasos de un mismo sistema. El primero explora las pedagogías críticas y la construcción colectiva del conocimiento. Aquí encontrarán un estudio longitudinal riguroso sobre cómo los estudiantes percibieron la línea comunitaria entre 2019 y 2024 — con sus fortalezas reales (el compromiso docente es genuinamente alto) y sus brechas no resueltas (la innovación y la pertinencia laboral siguen siendo cuentas pendientes). También encontrarán una propuesta pedagógica concreta para la formación en salud y ciencias sociales desde la Villa Santa Carolina de Macul, donde 679 estudiantes de primer año aprendieron que el conocimiento situado no es un complemento bonito de la teoría: es teoría en otro idioma.

El segundo eje, territorio, justicia espacial y bienestar comunitario, desciende a experiencias donde la desigualdad no es un concepto sino una dirección: el barrio Cuatro Álamos-Esquina Blanca de Maipú, donde personas en situación de calle narran que su problema más urgente no es la salud mental sino "el abandono y la falta de

amor"; Viña del Mar tras el devastador mega incendio de 2024, donde estudiantes de psicología aprendieron estadística aplicándola a la percepción del riesgo en familias que perdieron sus casas; el Barrio Matta, donde la Junta de Vecinos El Progreso y el Comité de Vivienda Por un Santiago Multicolor disputan el espacio público con la convicción de que sus vecinos, no el mercado, son los dueños legítimos de la ciudad.

El tercer eje, identidades, participación y transformaciones sociales, pone a dialogar generaciones, géneros y memorias. Las mujeres de los comités de vivienda de Peñalolén y La Pintana que llevan décadas sosteniendo organizaciones que el Estado no ve — o ve solo cuando necesita un padrón. Los liderazgos comunitarios de Huechuraba y Macul que llevan sesenta años pasando el testigo de generación en generación, adaptándose a la dictadura, a la transición democrática y ahora al activismo digital de sus nietos. Y las juventudes universitarias de hoy, marcadas por el estallido social y la pandemia, cuya subjetividad política fluida y desconfianza institucional exige que los programas formativos se actualicen o se vuelvan irrelevantes.

El libro cierra donde debe cerrarse: no con respuestas, sino con preguntas más afinadas. Los territorios enseñan, y la universidad que aprende de ellos se vuelve otra universidad.

Una invitación, no un punto final

Este prólogo no termina aquí porque el libro tampoco termina aquí. Lo que tienen en sus manos es un punto de partida para un debate que urge ampliarse: ¿qué significa realmente aprender con las comunidades y no solo en ellas? ¿Cómo sostenemos vínculos éticos y de largo plazo cuando la lógica académica opera por semestres y las comunidades operan por décadas? ¿Qué hace la universidad con lo que aprende del territorio?

Hay mucho más por documentar, por contrastar y por escribir en conjunto. Invitamos a estudiantes, docentes, investigadores y a quienes sostienen la vida comunitaria desde la trinchera cotidiana a continuar este diálogo a través de nuevas investigaciones, de

intercambio de experiencias y de publicaciones que no tengan miedo de nombrar lo que salió mal junto a lo que salió bien. Las comunidades merecen ese rigor. Y nosotros, como universidad, tenemos la deuda de estar a su altura.

Prólogo

Es un privilegio escribir el prólogo del primer ejemplar de una publicación del Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de las Américas, que busca tener una periodicidad anual y recoger los trabajos de investigación realizados por sus participantes: docentes, estudiantes y representantes de la comunidad. Esto nos obliga a reflexionar sobre los inicios del programa.

En 2011 realizamos una amplia y detallada revisión de las mallas curriculares de las carreras que conformaban la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) en aquel tiempo. En 2013 se hizo el mismo esfuerzo en la Facultad de Ciencias Sociales y luego en la Facultad de Arquitectura. Nos enfocamos en el perfil de ingreso de los estudiantes de las tres facultades, lo que se esperaba lograr en el perfil de egreso, las demandas epidemiológicas y demográficas del país, las competencias que requiere el mundo del trabajo y las oportunidades de interdisciplinariedad encontrando materias comunes a todas las carreras. La decisión de la Universidad y las tres decanaturas que lideraron el proceso fue intervenir en las carreras creando un plan común que articula los saberes de la academia, la política pública y el territorio con una apuesta pedagógica situada en los barrios donde las personas viven.

Como marco general, establecimos que la misión de la Universidad en estas carreras era promover el compromiso comunitario y enfoque ético como valores institucionales, competencias de comunicación oral y escrita y gestión de proyectos sociales interdisciplinares a través de metodologías participativas y aprendizaje y servicio, lo que en cada facultad tomó características propias. Para FCS era formar profesionales orientados a desempeñarse en la Atención Primaria de Salud (APS). Esto implicaba un conocimiento de la realidad sanitaria y sociocultural de las comunidades donde se trabajaría; es decir, que la formación reconociera que la enfermedad no es únicamente un proceso biológico, sino un proceso arraigado en la realidad social. Ello explica la existencia de diferencias en salud según el nivel

socioeconómico (NSE), medidas por morbilidad, discapacidades y mortalidad, lo que se denomina «determinantes sociales de la salud».

Con ese fin, considerábamos necesario que nuestros estudiantes conocieran la realidad de sus futuros pacientes en la fuente misma de su vida: los barrios, las poblaciones y las comunas que habitaban. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales, el marco que sostuvo el trabajo fue una formación pertinente a las necesidades reales de las personas, uniendo los procesos de aprendizaje con las necesidades reales y fortalezas de las personas y las comunidades a partir de la praxis, utilizando como marco teórico los aportes de las epistemologías del sur. Desde estos marcos teóricos complementarios, nuestros estudiantes debían ir a esos barrios, no en operativos sanitarios —enfoque asistencialista y no participativo—, sino compartiendo con los pobladores y las pobladoras sus problemas y colaborando en la búsqueda de soluciones.

Establecimos también que era necesario que los profesionales de la salud y las ciencias sociales egresados de la UDLA contribuyeran a superar el modelo de atención imperante: estigmatizante, medicalizado, autoritario, vertical y prescriptivo, sin espacios para la participación de los pacientes—ni individualmente ni de manera colectiva como comunidad—. Desde el primer año de cada carrera introdujimos el conocimiento de los modelos dominantes y su análisis crítico, con el propósito de entregar herramientas conceptuales a nuestros estudiantes.

Con el mismo objetivo de transformar el modelo de atención dominante, incorporamos tempranamente —durante los dos primeros años de las carreras— la enseñanza de la Ética; no la ética médica, sino la ética del reconocimiento del otro, conforme a la filosofía de E. Levinas. Esta plantea que, al reconocer al otro —cualquier persona con quien interactuamos— como un semejante con atributos propios, es posible establecer relaciones horizontales y reconocer su capacidad de poseer un saber único, nacido de su propia experiencia, del cual podemos y debemos aprender. De ese modo se construyen relaciones auténticas, de igualdad y corresponsabilidad, y no de dominio, autoridad ni intercambio. Que

a su vez se articula complementariamente con las competencias transversales que exige el mercado del trabajo hoy. Un profesional que acoge y acompaña no solo desde la vulnerabilidad individual, sino desde el conocimiento de su país, territorio y en última instancia, de su hogar.

Todo lo anterior, se sustenta en una concepción docente que enfatiza que el profesor no es quien enseña, sino que son los estudiantes quienes aprenden. Y les da un rol clave a los líderes comunitarios que actúan como co-docentes de las asignaturas, aportando su saber convivencial situado en la realidad. Los docentes deben generar las condiciones para un aprendizaje óptimo y acompañarlos en la aventura de aprender, con pensamiento crítico y curiosidad infatigable, actuando más como interlocutores que también aprenden que como autoridades del saber. A su vez, los y las líderes sociales actúan como expertos de las realidades donde los y las estudiantes viven y trabajan. Esto exige una humildad socrática —«solo sé que nada sé»— y una disposición al diálogo que reconoce al otro como un igual único y diferente, de quien siempre es posible aprender.

Supimos desde un comienzo que nuestro enfoque iba a contracorriente del modelo dominante y que no sería fácilmente comprendido. Sin embargo, no temíamos ser minoría; al contrario, sentíamos que estábamos construyendo un camino justo para enfrentar los desafíos de nuestra época: desigualdad, envejecimiento poblacional, segregación social, predominio de enfermedades degenerativas y crónicas no transmisibles con especial énfasis en enfermedades de salud mental y baja natalidad. Los trabajos reunidos en este libro son un claro testimonio de la continuidad del esfuerzo emprendido, y nos llenan de esperanza y gratitud al encontrar personas que siguen sosteniendo una posición que encuentra eco en las nuevas generaciones. Gracias.

Hernán Sandoval Orellana y Francisca Infante Espínola

Prefacio

Contexto institucional e historia del Programa de Educación en La Comunidad en UDLA

El libro *Territorios en Diálogo: Co-producción de saberes, justicia y participación comunitaria* es una producción académica que busca sistematizar y reflexionar sobre las experiencias acumuladas que emergen del encuentro entre la academia y el tejido social que la Universidad de Las Américas (en adelante UDLA) viene desarrollando desde el año 2012 con el Programa de Intervención Comunitaria (en adelante PIC), y que desde el 2026 se denomina Programa de Educación en la Comunidad (en adelante, "el programa"), que surge con el propósito fundamental de articular la formación universitaria con procesos de trabajo reales en los territorios que junto con brindar experiencias pedagógicas, permitan fortalecer el tejido social y generar impacto en las realidades comunitarias y territoriales.

El programa surge como una respuesta institucional a la necesidad de articular la formación universitaria con procesos sociales reales, que permitan superar los modelos de enseñanza que se centran exclusivamente en aprendizajes en el aula, descontextualizados de la realidad local.

Esta experiencia no se limita solamente a la incorporación de determinadas clases en la malla de las distintas carreras, ni a prácticas en terreno dentro del currículum, sino que expresa un modelo formativo que entiende a la educación superior como un proyecto ético-político. En este marco del programa, representa una apuesta formativa sistemática y progresiva de la Universidad de Las Américas por integrar dentro de su dimensión pedagógica a la comunidad, buscando una sinergia constante entre el aprendizaje, la teoría y la realidad social de los estudiantes de la Universidad de Las Américas, y a la vez generar impactos en el tejido social.

La propuesta institucional del programa se sustenta en principios como el compromiso comunitario, la ética profesional, la responsabilidad ciudadana y la justicia social. Su misión es contribuir a la co-construcción de escenarios de vida más justos y equitativos, promoviendo el desarrollo de personas y la organización a través de la co-construcción producción de conocimientos e innovación en espacios locales.

En términos operativos, el programa se integra de manera estructural en las trayectorias formativas de diversas carreras del área de la salud y las ciencias sociales a través de asignaturas teórico-prácticas que permitan a los estudiantes desarrolla un acercamiento progresivo y desde muy temprano en su proceso formativo con la comunidad, mientras son acompañados por equipos profesionales de manera continua en los territorios, asegurando de esta forma una gestión local participativa y sustentabilidad académica del modelo.
A lo largo de los 14 años de experiencia de este programa, existe un conocimiento de experiencias, aprendizajes y conocimientos situados. Este libro recoge parte de su trayecto, visibilizando el trabajo riguroso de académicos y de estudiantes que han desarrollado intervenciones contextualizadas, fortaleciendo el tejido social a través de prácticas transformadoras de lo social.

Breve revisión teórica de lo que Programa de Educación en la Comunidad entiende por comunidad / territorio

Para el programa, el territorio no es solamente un espacio geográfico, sino un escenario de diálogo permanente y contacto donde se articulan distintas fuerzas vecinales, de dirigentes y comunitarias, pero también es un espacio de resistencias de mujeres, diversidades étnicas y culturales y que como tal se configuran en un territorio en disputa, donde la labor de la Universidad y de los estudiantes es aprender a realizar un trabajo ético y respetuoso de su dinámica e historia. En este sentido la comunidad es un espacio de transformación social, donde se busca la co-construcción de la justicia y la equidad. (Altschuler, 2013; Lefebvre, 2020; Wahren, 2021).

De esta forma, el territorio es entendido como un espacio dinámico donde convergen múltiples actores y se articulan diversas fuerzas sociales en la que se incluyen resistencias históricas de mujeres, pueblos originarios, comunidades de migrantes y otros colectivos que tensionan las desigualdades estructurales. En este sentido, el territorio es también un campo en disputa simbólica y material, donde se pone en cuestión las políticas públicas y donde emergen alternativas desde sus márgenes.

La comunidad por su parte, no se concibe como un sujeto pasivo receptor de intervenciones externas, más bien emerge como un actor colectivo con agencia, integración de saberes académicos y saberes locales y capacidades propias. En coherencia con enfoques contemporáneos de co-producción del conocimiento, el modelo PIC asume que el saber académico no se impone, sino que se dialoga y confronta con las experiencias y comunidades.

Así, la intervención comunitaria se transforma en un proceso de co-construcción donde estudiantes, docentes y actores territoriales participan activa y colaborativamente en la identificación de problemáticas, diseños de estrategias, implementación y evaluación de las mismas. Este enfoque permite que la universidad no sea una institución omnipotente que "lleve" conocimiento, sino que también aprenda, se cuestione en su rol formativo y de vinculación con el medio y se transforme en el contacto con la realidad social.

En esta lógica, el territorio se convierte en un laboratorio social vivo sonde se articulan formación, investigación, vinculación con el medio e innovación social, posibilitando respuestas contextualizadas y éticamente responsables frente a desafíos concretos y desigualdades estructurales.

Aportes del programa a los procesos formativos de estudiantes UDLA

El programa constituye uno de los sellos distintivos de UDLA en sus estudiantes, debido a que tiene un impacto directo en la formación universitaria, la que se integra en el currículum de ocho carreras universitarias, cada una de estas contiene entre 7 y 8

asignaturas que tributan directamente al Perfil de Egreso Profesional. En este sentido, la riqueza de lo anterior, redunda en que los territorios emergen como espacios donde las transformaciones sociales y los cambios de diversas disciplinas científicas apuntan a desarrollar un trabajo de carácter interdisciplinario (Capel, 2016).

Los aportes redundan en entregar una formación permanente y progresiva, donde los estudiantes durante un periodo de cuatro años transitan por fases que incluyen el diagnóstico, el diseño de acciones y la ejecución de proyectos específicos en territorios.

Por otro lado, en la línea de la innovación, el programa potencia modelos participativos, donde el aprendizaje ocurre en diálogo con la realidad y particularidades de cada comunidad, lo que constituye un espacio privilegiado para que académicos como estudiantes puedan desarrollar procesos de intervenciones creativas, innovadoras y sustentables, sin perder de vista la realidad local.

El compromiso social es otro eje motor, ya que busca formar profesionales capaces de comprometerse con el desarrollo de los territorios y las personas, promoviendo el desarrollo de habilidades dialógicas y éticas.

Finalmente la estructura del PIC permite que el estudiante pueda ir superando progresivamente la histórica separación de la Teoría-Práctica, promoviendo el vínculo inseparable e irreductible, donde la teoría ilumina la práctica y a su vez la teoría se nutre constantemente y se tensiona con la práctica y los desafíos que el trabajo en terreno presenta, permitiendo al estudiante vivir un proceso concreto de transformación social y a la vez a los sectores

Aportes del Programa a las comunidades y vinculación con el medio

El programa es un espacio privilegiado de la UDLA para lograr una Vinculación con el Medio (VcM), consolidándose como un puente que aporta a los valores institucionales y al desarrollo del tejido social.

El programa interviene bajo la lógica de la co-producción del conocimiento, promoviendo espacios de creación e investigación conjunta para transformar la realidad social, involucrando a docentes, estudiantes, organizaciones sociales, vecinas y vecinos en procesos de participativos y creativos. Esto necesariamente promueve el desarrollo de organizaciones comunitarias y el empoderamiento de sus líderes mediante.

La efectividad de estas acciones ha sido validada externamente, obteniendo reconocimientos por su contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y su capacidad de articulación con entidades públicas en proyectos de prevención y capacitación comunitaria

Reflexiones iniciales

Los desafíos institucionales de la Universidad de Las Américas se centran en responder a procesos formativos responsables, éticos y situados, desarrollando procesos de co-construcción de las intervenciones que permitan por un lado responder a las urgencias de las realidades locales que muchas veces son profundamente desiguales, pero que por otro permitan desarrollar un vínculo bidireccional genuino Universidad- comunidad.

Invitamos a las o los lectores a navegar por los siguientes capítulos, lo cuales forman una constelación dialogante de trayectorias, disputas, aprendizajes y reflexiones situados en diversos territorios. A través de sus páginas, se encuentran reflexiones sobre justicia territorial, cuidado comunitario, recuperación de la memoria e identidad y el abordaje de necesidades humanas fundamentales desde académicos y estudiantes UDLA.

Cada texto funciona como un puente que busca poner en discusión académica el trabajo realizado por los equipos, y a través de ello devolver su potencial transformador, invitando a seguir construyendo de manera colectiva, alternativas para escenarios de vida comunitaria más justos y habitables.

Referencias bibliográficas

Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona.

Lefebvre, H. (1978). El derecho a la ciudad. Ediciones península, Barcelona.

Universidad de las Américas. (n.d.). *Normativa*. www.udla.cl. Revisado 03 01, 2026. Obtenido de: ttps://www.udla.cl/descargas/normativas/Res_N1311202501_creacion_Depto_de_Educacion_en_la_Comunidad%20(DEEC).pdf

Wahren, J. (2021). "Territorios Insurgentes". Aportes conceptuales en torno a la dimensión territorial de los Movimientos Sociales de América Latina. Revista NERA, v. 24, n. 61, p. 15-35, Dossiê I ELAMSS.

Introducción

De la intervención a la co-producción: Una clave conceptual para el diálogo de saberes

Adriana Sanhueza Cisterna*

Hay una resignación que define buena parte de nuestra época: la convicción de que las cosas no pueden ser de otra manera. Frente a ella conviene recordar, como lo hace Cristina Monge (2026), que siempre hay alternativas, y que negarlas equivale a negar la capacidad humana misma. Esta publicación no aspira a refutar esa resignación con una gran teoría, sino con algo más obstinado: la evidencia de una práctica sostenida. Durante catorce años, el Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de Las Américas —hoy Departamento de Educación en la Comunidad— ha experimentado una forma distinta de relación entre la universidad y las comunidades. Esta introducción ofrece una clave conceptual para leer esa experiencia y, con ella, el conjunto de la obra: el desplazamiento que va de la intervención a la co-producción de saberes.

El problema del verbo: intervenir

Toda relación entre la universidad y la comunidad se sostiene, antes que, en una metodología, en un verbo. Durante décadas ese verbo fue intervenir. Intervenir supone una estructura precisa: un sujeto que sabe y un objeto que recibe, una dirección única del conocimiento que fluye del experto hacia el territorio, un antes y un después separados por la acción de quien llega de fuera. El término ha dado distintos resultados, por lo tanto, no es dable desecharlo o

* Directora del Departamento de Educación en la Comunidad (DEEC) y del Programa de Intervención Comunitaria (PIC), Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Chile. Doctora por la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España). https://orcid.org/0000-0003-3474-3796

tomarlo a la ligera; pero arrastra un supuesto que este libro pone en cuestión, que el saber pertinente está del lado de la academia y que la comunidad es, en el mejor de los casos, su beneficiaria.

Ese supuesto tiene consecuencias prácticas. Cuando la universidad interviene, mide su éxito por lo que deja; rara vez por lo que aprende. Documenta lo que aporta; rara vez lo que recibe. Y al término del semestre se retira, dejando tras de sí un conocimiento que pocas veces retorna al lugar donde se gestó. La experiencia que este libro trae nació, en buena medida, del malestar ante ese esquema: de la sospecha de que las comunidades con las que trabajábamos sabían cosas que nuestras aulas no enseñaban, y de que llamar intervención a ese encuentro empobrecía lo que allí ocurría.

Hacia la co-producción de saberes

Proponemos reemplazar ese verbo por otro: co-producir. La co-producción de saberes designa el desplazamiento que sustituye la pregunta "¿qué sabe la universidad que la comunidad necesita?" por otra, más exigente y fértil: "¿qué saben la universidad y la comunidad que solo pueden descubrir juntas?". No se trata de un matiz retórico. Co-producir implica aceptar que la comunidad no es destinataria de un saber previamente elaborado, sino productora de conocimientos arraigados en su historia, su memoria y su experiencia cotidiana, y que el encuentro entre el saber académico y el saber comunitario puede ocurrir —con esfuerzo y nunca del todo— en un plano de horizontalidad.

Esta apuesta epistémica descansa sobre una convicción más amplia acerca del valor de la participación social. Las comunidades no se fortalecen cuando reciben soluciones, sino cuando ejercen su capacidad de organizarse, asociarse y vigilar lo público: es en el asociativismo y en los mecanismos de contraloría social donde se construye la cohesión que ninguna política puede decretar desde fuera (Sanhueza Cisterna y García-Moreno, 2024). Co-producir conocimiento con un territorio es, en este sentido, una forma particular de un compromiso mayor: tomarse en serio la participación como motor de transformación y no como trámite.

Este desplazamiento se apoya en una larga tradición latinoamericana que va de la educación popular de Paulo Freire a la investigación-acción participativa de Orlando Fals-Borda y a las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos. De esa tradición este libro retiene una convicción y le añade una exigencia. La convicción es que educar no consiste en depositar contenidos, sino en generar condiciones para que las personas lean críticamente su realidad y participen en su transformación. La exigencia es metodológica: la co-producción no se decreta con buenas intenciones, requiere una infraestructura de tiempos largos, vínculos éticos sostenidos y dispositivos que documenten sin expropiar.

En esa infraestructura, la universidad cumple una función específica que conviene nombrar: la de traducir. Traducir no es transferir ni divulgar; es mediar entre dos sistemas de conocimiento de modo que ninguno quede reducido a materia prima del otro. El riesgo que esta función busca conjurar tiene nombre propio: el extractivismo académico, esa extracción de datos y experiencias comunitarias sin retribución epistémica que reproduce, en el plano del saber, las mismas asimetrías que dice combatir. Una formación que se piensa como co-producción dispone, frente a ese riesgo, de un criterio de evaluación tan simple como severo: ¿devolvió al territorio algo equivalente a lo que tomó de él?

Conviene ser honestos sobre los límites. La co-producción rara vez ocurre en condiciones de horizontalidad plena: las lógicas institucionales, los calendarios académicos y el carácter acotado de muchas experiencias la median e incluso la distorsionan. Reconocer esa distorsión no debilita la propuesta; la vuelve verificable. Un concepto que solo describe lo que sale bien es propaganda; uno que permite nombrar también lo que falla es una herramienta de trabajo. Es en este segundo sentido que ofrecemos la co-producción de saberes como clave de lectura.

Una clave para leer este libro

Leídos desde esta clave, los capítulos que siguen dejan de ser una colección y se revelan como un sistema. Los tres ejes de la obra — *Pedagogías críticas y construcción colectiva del conocimiento*; *Territorio, justicia*

espacial y bienestar comunitario; e *Identidades, participación y transformaciones sociales*— pueden entenderse como tres momentos de un mismo movimiento: las condiciones pedagógicas que hacen posible la co-producción, su puesta a prueba en la materialidad desigual de los territorios, y los sujetos y vínculos comunitarios que la sostienen. Cada autora y cada autor desarrolla ese movimiento en su propio registro y desde su propio caso; esta introducción no pretende anticipar esos hallazgos, sino ofrecer el marco que les da unidad.

La obra se cierra con un eje de proyecciones que toma el relevo allí donde esta introducción se detiene: el de las preguntas abiertas y los caminos por recorrer. No corresponde adelantarlo aquí. Baste señalar que entre aquel cierre y esta apertura existe una continuidad deliberada: si la co-producción nombra *desde dónde* leemos esta experiencia, las proyecciones nombran *hacia dónde* la proyectamos.

Una invitación

Conviene, por último, una advertencia sobre el alcance de lo que aquí se propone. La co-producción de saberes no es una receta ni una garantía; es una apuesta y, como toda apuesta, puede perderse. Lo que estos catorce años permiten afirmar no es que la universidad haya resuelto su relación con los barrios, comunidades y territorios, sino que existe una manera distinta de plantearla, y que esa manera puede examinarse con evidencia en lugar de proclamarse con entusiasmo. En un tiempo que se nos presenta sin alternativas, sostener que aprender con las comunidades —y no solo en ellas— es posible, y mostrarlo con catorce años de trabajo, es ya una forma modesta de presentarlo. A esa conversación, abierta y necesariamente inconclusa, invitan las páginas que continúan.

Cómo citar este capítulo

Sanhueza Cisterna, A. (2026). De la intervención a la co-producción: una clave conceptual para el diálogo de saberes. En A. Sanhueza Cisterna, C. Castilla García, P. González Morales, F. Norambuena Conejeros y P. Rodríguez González (Eds.), Territorios en diálogo: co-producción de saberes, justicia y participación comunitaria (pp. XX–XX). Ariadna Ediciones. https://doi.org/10.26448/ae9789564300016.183

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis Político, 38, 71–88.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Monge, C. (2026). Contra el descontento. Por una alianza para construir futuros deseables. Paidós.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós.

Sanhueza Cisterna, A., y García-Moreno, C. (2024). Fortaleciendo la participación comunitaria: el rol del trabajo social en la promoción del asociativismo municipal y la contraloría social. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–21.

Pedagogías críticas y construcción colectiva del conocimiento

Valoración estudiantil de la intervención comunitaria universitaria: tendencias, factores y brechas en un estudio longitudinal (2019-2024)

Patricia González Morales*
Adriana Sanhueza Cisterna**

Introducción

La formación en intervención comunitaria ocupa un lugar cada vez más central en la educación superior latinoamericana. Desde las últimas décadas, diversas instituciones universitarias han incorporado líneas de acción comunitaria como parte constitutiva del currículo, reconociendo que la formación profesional no puede desvincularse de los contextos sociales en que se inscribe (Tapia, 2010; Furco, 2002). En este marco, la Universidad de Las Américas (UDLA) desarrolla la Línea de Intervención Comunitaria (LIC), componente transversal de su modelo educativo que busca articular el aprendizaje disciplinar con la responsabilidad social, promoviendo en los estudiantes el desarrollo de competencias éticas, cívicas y relacionales.

La literatura especializada ha documentado ampliamente los beneficios del aprendizaje servicio y la intervención comunitaria en la formación universitaria: mayor motivación, desarrollo del pensamiento crítico y construcción de ciudadanía activa (Bringle y Hatcher, 1996; Eyler y Giles, 1999). Sin embargo, existe escasa investigación prospectiva sobre cómo los propios estudiantes

* Subdirectora Programa Intervención Comunitaria**,** Universidad de Las Américas https://orcid.org/0009-0002-9718-6157
** Directora Programa de Educación en la Comunidad Universidad de Las Américas https://orcid.org/0000-0003-3474-3796

perciben y valoran esta modalidad formativa a lo largo del tiempo, especialmente en contextos latinoamericanos donde las tensiones entre agendas institucionales y saberes locales adquieren una dimensión particular (Walsh, 2010; Rivera Cusicanqui, 2010). Comprender la evolución de esas percepciones resulta fundamental para evaluar la pertinencia y el impacto real de estos programas.

Ante este vacío, el presente capítulo se propone analizar la evolución de las percepciones estudiantiles sobre la Línea de Intervención Comunitaria de la UDLA durante el período 2019-2024, a partir de un estudio longitudinal basado en más de 4.000 encuestas aplicadas en ese período. Específicamente, se busca identificar tendencias en la valoración de la importancia del programa, sus fortalezas y desafíos percibidos, y los niveles de compromiso ético y metodológico que los estudiantes reconocen en él. La pregunta que orienta el capítulo es: ¿Cómo han evolucionado las percepciones de los estudiantes de la UDLA sobre la Línea de Intervención Comunitaria entre 2019 y 2024, y qué factores explican esa evolución?

El capítulo se organiza del siguiente modo: primero se presenta la fundamentación teórica que sustenta el estudio; luego se describe el diseño metodológico; a continuación, se exponen los resultados del análisis longitudinal; y finalmente se discuten los hallazgos y se ofrecen conclusiones y recomendaciones orientadas a fortalecer la línea.

Fundamentación Teórica

La Línea de Intervención Comunitaria (LIC) se inscribe en una tradición pedagógica que concibe el aprendizaje como un proceso situado, dialógico y transformador. Su sustento conceptual puede organizarse en tres ejes complementarios: la pedagogía crítica y el diálogo de saberes, los marcos epistemológicos del Sur global, y las teorías del aprendizaje experiencial y transformador.

Pedagogía crítica y educación popular

El primer eje parte del legado de Paulo Freire (1970), quien planteó que la educación genuina no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe constituirse como práctica dialógica entre educadores y comunidades. Desde esta perspectiva, la intervención comunitaria universitaria no es un acto de beneficencia hacia la comunidad, sino un proceso de co-construcción de conocimiento en el que la experiencia territorial enriquece la formación académica. Sin embargo, la pedagogía freireana no está exenta de tensiones: existe el riesgo de que la intervención institucional reproduzca lógicas asistencialistas o imponga agendas externas sobre los saberes locales, lo que Freire denominó "domesticación de la participación". La LIC reconoce esta tensión como un punto de partida crítico, no como un obstáculo a suprimir.

Epistemologías del Sur y pensamiento decolonial

El segundo eje dialoga con las propuestas epistemológicas que cuestionan la hegemonía del conocimiento producido desde el Norte global. Catherine Walsh (2010) ha desarrollado el concepto de interculturalidad crítica como proyecto político-pedagógico que no se limita a reconocer la diversidad cultural, sino que interpela las estructuras de poder que producen desigualdad y exclusión. En esta línea, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) propone desde Bolivia una sociología de la imagen y el concepto de lo ch'ixi —la coexistencia de elementos antagónicos sin síntesis— como herramienta para comprender las identidades y saberes mestizos e indígenas sin subsumirlos en categorías occidentales. Ambas autoras, junto a la perspectiva de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010), confluyen en señalar que el extractivismo académico —la extracción de datos y experiencias comunitarias sin retribución epistémica— constituye una forma de colonialidad que los programas de intervención universitaria deben enfrentar conscientemente. En el contexto chileno, esta discusión adquiere relevancia particular dada la presencia de pueblos originarios y las históricas brechas de reconocimiento en las políticas públicas (Quilaqueo y Torres, 2013).

Aprendizaje experiencial y transformador

El tercer eje sustenta el diseño metodológico de la LIC. Kolb (2015) conceptualiza el aprendizaje experiencial como un ciclo de cuatro fases —experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa— que permite integrar la vivencia territorial con la elaboración teórica. Este marco ha sido actualizado en su segunda edición para incorporar hallazgos de la neurociencia educativa y la pedagogía crítica, ampliando su aplicabilidad a contextos de aprendizaje comunitario en educación superior. Por su parte, Mezirow (2000) propone el aprendizaje transformador como el proceso mediante el cual los adultos revisan críticamente sus marcos de referencia —las premisas, creencias y expectativas que orientan su comprensión del mundo— a través del diálogo reflexivo y la participación en comunidades de discurso. En el marco de la LIC, ambas teorías se articulan: el ciclo experiencial de Kolb provee la estructura para organizar la experiencia comunitaria, mientras que el enfoque transformador de Mezirow orienta la reflexión crítica hacia un cambio actitudinal que va más allá de la adquisición de competencias técnicas.

La integración de estos tres ejes no es meramente ecléctica. Responde a la convicción, compartida por la literatura especializada en aprendizaje-servicio (Bringle y Hatcher, 1996; Tapia, 2010), de que una intervención comunitaria universitaria de calidad requiere simultáneamente: una base pedagógica sólida que justifique el vínculo entre acción y aprendizaje, una postura epistemológica que salvaguarde la dignidad y el protagonismo de las comunidades, y un diseño metodológico que permita documentar y analizar la evolución de las percepciones estudiantiles a lo largo del tiempo. Es precisamente esta articulación la que otorga a la LIC su carácter longitudinal y su potencial de aportar evidencia sistemática sobre los efectos formativos de la intervención comunitaria en la educación superior chilena.

Preguntas de investigación

¿Cómo han evolucionado las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Las Américas sobre la Línea de Intervención

Comunitaria entre 2019 y 2024, y qué dimensiones de la experiencia formativa —calidad metodológica, compromiso institucional, pertinencia ética e innovación— explican esa evolución?

Sub preguntas:
1.- ¿Qué tendencias longitudinales se observan en la valoración estudiantil de la LIC en sus distintas dimensiones a lo largo del período 2019-2024?
2.- ¿Cuál es la relación entre el compromiso institucional percibido y la valoración de la relevancia e innovación del programa en la formación profesional de los estudiantes?

Metodología. Paradigma y enfoque de investigación

El estudio se sitúa en un paradigma positivista de orientación cuantitativa, coherente con su propósito de medir y analizar la evolución de percepciones estudiantiles a lo largo del tiempo mediante indicadores observables y replicables. Se adoptó un diseño longitudinal de panel, que permite capturar cambios temporales en las actitudes y valoraciones de los estudiantes sobre la LIC entre 2019 y 2024. Este enfoque responde directamente a la pregunta de investigación, centrada en la evolución de las percepciones y en la identificación de factores que la explican.

Cabe señalar que el título del capítulo alude tanto a "percepción" como a "evolución del conocimiento". Dado que el diseño es cuantitativo, el término "conocimiento" se entiende aquí en sentido valorativo —es decir, como el conjunto de concepciones y apreciaciones que los estudiantes construyen sobre la LIC a partir de su experiencia formativa— y no como proceso cualitativo de producción de saber. Esta aclaración es necesaria para mantener coherencia entre el título, el enfoque y la metodología adoptada.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario estructurado de escala Likert (1 a 5) diseñado para capturar la valoración estudiantil en cinco dimensiones: importancia del programa, calidad metodológica, compromiso institucional, pertinencia ética y relevancia laboral e

innovación. La fiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo valores superiores a 0,80 en todas las dimensiones, lo que indica alta consistencia interna. La validez de constructo fue confirmada mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), previa verificación de la adecuación muestral con el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0,001$).

Muestra y participantes

La muestra estuvo compuesta por 4.100 cuestionarios aplicados a estudiantes de la Universidad de Las Américas entre 2019 y 2024, en el marco de las actividades regulares de la Línea de Intervención Comunitaria. La recolección se realizó de forma sistemática en cada ciclo académico, lo que permite el análisis longitudinal de las percepciones a lo largo de seis años. Los participantes correspondieron a estudiantes de distintas carreras y campus que cursaron la LIC durante el período estudiado. Se aplicaron criterios de inclusión basados en la participación efectiva en al menos una actividad de intervención comunitaria durante el ciclo respectivo.

Procedimiento de análisis

El análisis de datos combinó técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. A nivel descriptivo, se calcularon medias y desviaciones estándar por dimensión y por año. A nivel inferencial, se aplicó un ANOVA de un factor para comparar las medias entre cohortes anuales, y una regresión lineal temporal para identificar tendencias de cambio a lo largo del período (β anual). Adicionalmente, el AFE permitió identificar tres factores latentes que explican la estructura subyacente de las percepciones estudiantiles. Las correlaciones entre factores se calcularon mediante el coeficiente de Pearson.

Consideraciones éticas

La investigación se rigió por los principios establecidos en la Declaración de Singapur sobre Integridad en la Investigación (2010), que establece estándares internacionales de honestidad, rigor, transparencia y responsabilidad en la producción científica,

complementados con la normativa nacional sobre protección de datos personales. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Las Américas (código de aprobación: NNN77, diciembre de 2025). La participación fue voluntaria, mediada por un Consentimiento Informado digital que detallaba el propósito del estudio, el tratamiento confidencial de los datos y el derecho de retiro en cualquier etapa del proceso. Las respuestas fueron codificadas para garantizar el anonimato de los participantes, asegurando que los resultados no tuvieran repercusiones académicas individuales.

Resultados

Valoración general del programa

Los resultados revelan una valoración consistentemente alta de la LIC en todas sus dimensiones. La importancia del programa en la formación profesional obtiene la media más elevada ($\bar{x} = 4,3$; escala 1–5), manteniéndose estable a lo largo del período con una ligera tendencia al alza. El aporte a los resultados de aprendizaje ($\bar{x} = 4,1$) y el compromiso ético y ciudadano ($\bar{x} = 4,1$) muestran reconocimiento positivo y sostenido, mientras que la calidad metodológica implementada alcanza una valoración favorable ($\bar{x} = 4,0$). En el extremo inferior se sitúan la adecuación al mundo laboral ($\bar{x} = 3,7$) y la innovación ($\bar{x} = 3,6$), que constituyen las dimensiones con mayor margen de mejora. Respecto al compromiso institucional, se observan medias diferenciadas según el actor evaluado: los docentes lideran con $\bar{x} = 4,2$, seguidos por los estudiantes ($\bar{x} = 4,0$), la relación UDLA-programa ($\bar{x} = 3,9$) y la universidad como institución ($\bar{x} = 3,8$).

Tendencias longitudinales (2019–2024)

El análisis de regresión lineal temporal reveló patrones de cambio estadísticamente significativos a lo largo del período. La valoración de la importancia del programa muestra una tendencia ascendente sostenida ($\beta = 0,08$ anual; $p < 0,05$), lo que indica que los estudiantes reconocen progresivamente mayor relevancia formativa a la LIC. En contraste, la dimensión de innovación exhibe una tendencia

descendente marginal ($\beta = -0{,}04$ anual; $p < 0{,}10$), señalando una brecha creciente entre la calidad relacional del programa y su percepción de actualización metodológica.

Figura 1. Gráfico de barras comparando las medias por dimensión

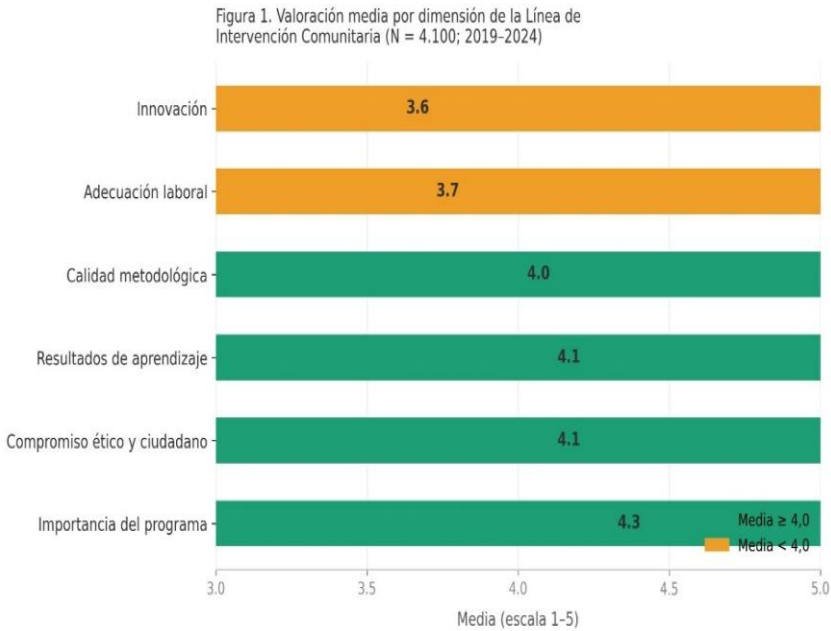
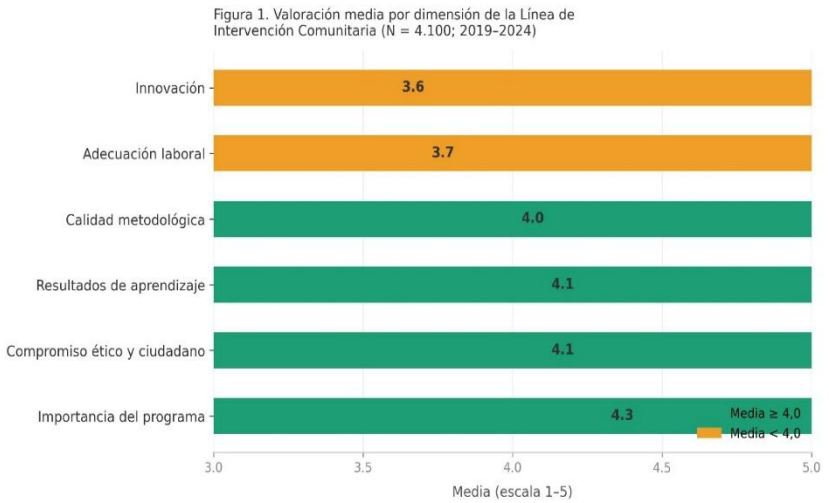


Figura 2. Gráfico de líneas con la evolución temporal de las medias por dimensión entre 2019 y 2024.

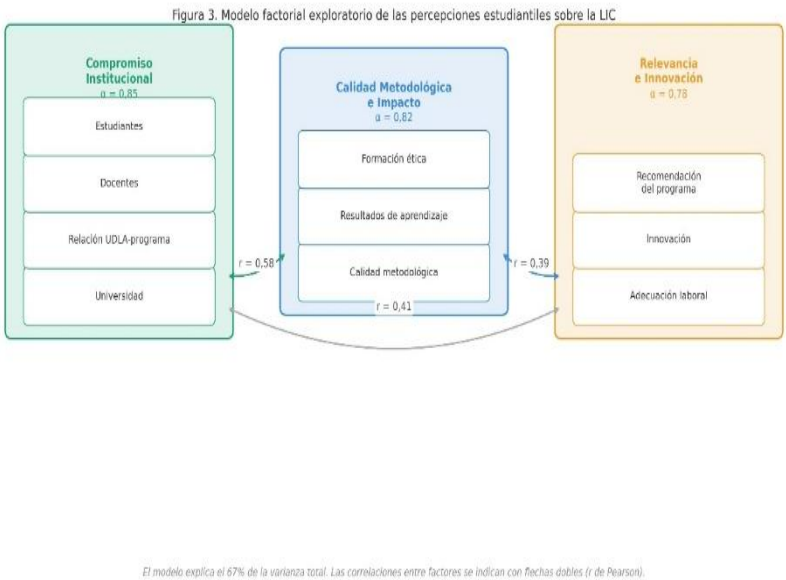


Estructura factorial de las percepciones

El Análisis Factorial Exploratorio identificó tres factores latentes que explican en conjunto el 67% de la varianza total de las percepciones estudiantiles:

- **Factor 1 — Compromiso Institucional** ($\alpha = 0{,}85$): agrupa las evaluaciones referidas a la universidad, la relación UDLA-programa y el rol docente. Es el factor con mayor consistencia interna y concentra las valoraciones más altas.
- **Factor 2 — Calidad Metodológica e Impacto** ($\alpha = 0{,}82$): incluye la metodología del programa, los resultados de aprendizaje y la formación ética. Refleja la dimensión pedagógica y formativa de la LIC.
- **Factor 3 — Relevancia e Innovación** ($\alpha = 0{,}78$): combina la adecuación laboral, la innovación y la disposición a recomendar el programa. Es el factor con valoraciones más bajas y mayor variabilidad entre cohortes.

Figura 3. Diagrama del modelo factorial con los tres factores, sus ítems asociados y las correlaciones entre factores.



El análisis de correlaciones entre factores revela que el Compromiso Institucional se asocia fuertemente con la Calidad Metodológica ($r = 0,58$; $p < 0,001$), pero ambos presentan correlaciones moderadas con Relevancia e Innovación ($r = 0,41$ y $r = 0,39$, respectivamente). Este patrón sugiere que la satisfacción con el compromiso docente e institucional no se traduce automáticamente en percepción de innovación o empleabilidad.

Análisis cualitativo de respuestas abiertas

El análisis de las respuestas abiertas complementa los hallazgos cuantitativos e identifica los contenidos específicos que subyacen a las valoraciones. Entre las debilidades percibidas, destacan: desactualización metodológica (32% de menciones), limitada conexión con el mundo laboral (28%), falta de recursos tecnológicos (19%), coordinación institucional deficiente (14%) y evaluación poco innovadora (7%). Las fortalezas más valoradas son: compromiso y calidad docente (41%), aprendizaje experiencial significativo (29%), desarrollo de conciencia social (22%) y metodología participativa (8%).

Síntesis de resultados

Tabla 1. Marco operativo de resultados: factores, dimensiones, medias, alfa de Cronbach y tendencia longitudinal.

Factor	Dimensiones incluidas	Media (rango)	α de Cronbach	Tendencia longitudinal
Compromiso Institucional	Universidad, relación UDLA-programa, docentes, estudiantes	3,8 - 4,2	0,85	→ Estable
Calidad Metodológica e Impacto	Calidad metodológica, resultados de aprendizaje, formación ética	4,0 - 4,1	0,82	↑ Ascendente
Relevancia e Innovación	Adecuación laboral, innovación, recomendación del programa	3,6 - 3,7	0,78	↓ Descendente

Nota. El modelo factorial explica el 67% de la varianza total. ↑ tendencia ascendente; ↓ tendencia descendente; → tendencia estable.

A modo de cierre de este apartado, la Tabla 1 presenta un marco operativo que sintetiza los principales hallazgos por factor, integrando las medias, los índices de fiabilidad y las tendencias temporales identificadas.

Discusión

Los hallazgos de este estudio longitudinal permiten responder la pregunta que orientó el capítulo: las percepciones de los estudiantes de la UDLA sobre la LIC han evolucionado de manera diferenciada según dimensión entre 2019 y 2024, con una tendencia ascendente en la valoración de la importancia formativa del programa y una tendencia descendente en la percepción de innovación. Esta divergencia constituye el hallazgo más relevante del estudio y articula los demás resultados.

El compromiso docente como núcleo de la valoración

La alta y sostenida valoración del compromiso docente ($\bar{x} = 4{,}2$) y de la importancia formativa del programa ($\bar{x} = 4{,}3$; $\beta = 0{,}08$ anual) confirma lo que la literatura ha documentado consistentemente: la dedicación del profesorado es el factor más determinante en la calidad de la experiencia educativa (Werang et al., 2024). En el marco de la LIC, esto adquiere un significado adicional, ya que la intervención comunitaria exige de los docentes no solo competencia disciplinar sino también capacidad de acompañamiento en contextos territoriales complejos. El hecho de que esta dimensión sea la más valorada y la más estable sugiere que la LIC ha logrado consolidar un perfil docente comprometido con su misión social, lo que representa una fortaleza institucional difícil de replicar.

Sin embargo, este resultado debe leerse con cautela. La correlación moderada entre Compromiso Institucional y Relevancia e Innovación ($r = 0{,}41$) indica que el compromiso docente por sí solo no garantiza que los estudiantes perciban el programa como innovador o laboralmente relevante. Este patrón coincide con lo planteado por Sotomayor-Soloaga et al. (2024), quienes en el contexto de la educación superior chilena demuestran que la reflexión y el compromiso docente son condiciones necesarias, pero

no suficientes para impulsar la innovación pedagógica: se requiere además transformación institucional sistémica que articule la motivación individual con renovación metodológica estructural. En el mismo sentido, Fullan (2020) argumenta que el cambio educativo efectivo demanda no solo compromiso individual sino una reconfiguración de las estructuras organizacionales que sostengan y escalen las buenas prácticas pedagógicas.

La brecha entre calidad relacional e innovación percibida

El hallazgo más crítico del estudio es la tendencia descendente en la percepción de innovación ($\beta = -0{,}04$ anual) en un contexto donde todas las demás dimensiones se mantienen estables o en alza. Núñez et al. (2021), en una revisión sistemática sobre innovación educativa en educación superior latinoamericana, señalan que la innovación pedagógica efectiva no puede reducirse a la mejora de la relación docente-estudiante, sino que requiere actualización curricular, incorporación de metodologías participativas contemporáneas y conexión explícita con las demandas del entorno social y productivo. La desactualización metodológica —primera debilidad identificada en el análisis cualitativo con un 32% de menciones— es precisamente el indicador que señala esta tensión: los estudiantes reconocen la calidad del vínculo pedagógico, pero perciben que el programa no se renueva al ritmo que el contexto exige.

Esta brecha es coherente con lo que Hattie y Timperley (2007) identifican como el límite de la retroalimentación sin renovación: las prácticas de acompañamiento y evaluación pueden ser de alta calidad, pero resultan insuficientes si no van acompañadas de actualización metodológica. En el contexto latinoamericano, esta tensión adquiere además una dimensión epistémica. Walsh (2010) y Rivera Cusicanqui (2010) han advertido que los programas de intervención universitaria corren el riesgo de reproducir lógicas extractivistas cuando no renuevan sus marcos de acción en diálogo con los territorios en que operan. La percepción estudiantil de desactualización puede leerse, en este sentido, no solo como demanda tecnológica sino como señal de que el programa necesita renovar su conversación con los contextos comunitarios.

Pertinencia laboral como desafío estructural

La dimensión de adecuación laboral presenta la media más baja del estudio junto con la innovación ($\bar{x} = 3,7$ y $\bar{x} = 3,6$ respectivamente), y aparece como segunda debilidad en el análisis cualitativo (28% de menciones). Betanzos et al. (2022) demuestran que la percepción de empleabilidad en estudiantes universitarios está estrechamente vinculada al desarrollo explícito de competencias socioemocionales —autoconocimiento, regulación interpersonal, resolución de conflictos y trabajo en equipo— y que dicho vínculo se debilita cuando la formación no las trabaja de manera sistemática y certificable. Este hallazgo es consistente con los resultados de la LIC: el programa desarrolla conciencia social y compromiso ético —reconocidos como fortalezas por el 22% y el 41% de los estudiantes respectivamente—, pero esas competencias no siempre se traducen en atributos laboralmente reconocibles para los propios estudiantes. En línea con lo planteado por Bringle y Hatcher (1996) y Tapia (2010), la conexión entre experiencia comunitaria y competencias laborales exige un diseño formativo explícito que articule la dimensión ética con la dimensión técnica y certificable de la formación.

Respuesta a las preguntas de investigación

En síntesis, los datos permiten responder la pregunta principal: las percepciones estudiantiles evolucionaron de manera diferenciada durante 2019–2024, con patrones de cambio estadísticamente identificables. La sub pregunta sobre tendencias longitudinales se responde con los coeficientes de regresión: crecimiento sostenido en importancia formativa y declive marginal en innovación. La sub pregunta sobre la relación entre compromiso institucional y relevancia se responde con las correlaciones factoriales: existe asociación positiva pero moderada ($r = 0,41$), lo que indica que ambas dimensiones son relativamente independientes y deben abordarse de forma diferenciada en la gestión del programa.

Conclusiones y recomendaciones

Este estudio longitudinal sobre las percepciones estudiantiles de la Línea de Intervención Comunitaria de la UDLA durante el período 2019–2024 ofrece un conjunto de hallazgos que permiten caracterizar tanto las fortalezas consolidadas del programa como sus desafíos estructurales más urgentes.

El hallazgo central es que la LIC mantiene una valoración alta y estable entre sus estudiantes, pero esa valoración no es homogénea: descansa de manera desproporcionada en el compromiso docente y en el reconocimiento de la importancia formativa del programa, mientras que las dimensiones de innovación pedagógica y pertinencia laboral muestran valoraciones significativamente más bajas y, en el caso de la innovación, una tendencia descendente a lo largo del período. Esta divergencia no es un dato menor: revela que el programa ha logrado construir una cultura de compromiso institucional sólida, pero que esa cultura no se traduce automáticamente en percepción de actualización ni de empleabilidad. El análisis factorial confirma que ambas dimensiones son relativamente independientes y deben abordarse por separado en la gestión del programa.

Desde una perspectiva de mejora continua, los resultados apuntan a tres orientaciones prioritarias. La primera es la renovación metodológica del programa, que no puede quedar supeditada únicamente a la voluntad individual de los docentes —por comprometidos que estos sean— sino que requiere una decisión institucional explícita de actualizar los marcos de intervención, incorporar metodologías participativas contemporáneas y establecer un diálogo más sistemático con los territorios y comunidades donde opera la LIC. La segunda orientación es el fortalecimiento de la articulación entre experiencia comunitaria y competencias laborales: el programa desarrolla conciencia social y compromiso ético, pero esas competencias necesitan ser nombradas, trabajadas y certificadas de manera que los propios estudiantes las reconozcan como atributos profesionales. La tercera orientación es la construcción de un sistema de monitoreo longitudinal que diferencie entre satisfacción, innovación y empleabilidad como indicadores

independientes, de modo que la gestión institucional pueda intervenir de forma focalizada en cada dimensión.

Estas orientaciones se sustentan en la evidencia producida por el propio estudio y son, en ese sentido, estratégicas: no responden a preferencias abstractas de mejora sino a brechas específicas y medibles identificadas a lo largo de seis años de aplicación sistemática del instrumento. Su implementación permitiría potenciar el impacto formativo de la LIC preservando las fortalezas que ya la distinguen, en particular la calidad del vínculo pedagógico y el reconocimiento de su relevancia para la formación profesional integral.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse en la interpretación de sus resultados. Al circunscribirse a una sola institución, los hallazgos no son generalizables directamente a otros programas de intervención comunitaria universitaria, aunque sí pueden ser referente para instituciones con características similares. El diseño cuantitativo longitudinal, si bien permite identificar tendencias y correlaciones, no captura los significados que los propios estudiantes atribuyen a su experiencia comunitaria, lo que sugiere la pertinencia de complementar futuros estudios con aproximaciones cualitativas. Asimismo, la recolección mediante cuestionario de autorreporte puede estar afectada por sesgos de deseabilidad social, mitigados parcialmente por el anonimato garantizado, pero no eliminados. Finalmente, la ausencia de un grupo de comparación externo limita la posibilidad de atribuir las tendencias observadas exclusivamente a la evolución del programa, sin descartar factores contextuales —como el impacto de la pandemia en el período 2020–2021— que pudieron influir en las percepciones estudiantiles.

Referencias Bibliográficas

Betanzos, N., Altamira, V. M., y Paz, F. (2022). Empleabilidad y competencias socioemocionales en estudiantes de

Administración. *Psicología y Salud, 32*(2), 363–373. https://doi.org/10.25009/pys.v32i2.2756

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education, 67*(2), 221–239. https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257

De Sousa Santos, B. (2010). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 16*(54), 17–39.

Eyler, J., y Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education, 55*(2), 139–142. https://doi.org/10.1111/ejed.12388

Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. Journal of Public Affairs, 6(Suppl. 1), 39–67.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2.ª ed.). Pearson Education.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Núñez, M. L., López, A. T., y Acosta, A. D. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(5), 134–145. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500134

Quilaqueo, D., y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285–300. https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200019

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D., González-Silva, N., y Toledo-Pérez de Arce, E. (2024). Sin reflexión no hay innovación: el papel de la reflexión docente en el impulso de

la innovación educativa en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(52), 60–77. https://doi.org/10.21703/REXE.V23I52.2277

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva latinoamericana. *Revista Científica TzhoeCoen*, 23–44. *Recuperado de https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Tzhoecoen_5.pdf*

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Werang, B. R., Asaloei, S. I., Leba, S. M. R., Uspayanti, R., y Angelianawati, D. (2024). Teacher teaching commitment and performance and its impact on student academic performance: A survey study. *Ianna Journal of Interdisciplinary Studies, 6*(2), 277–292. https://iannajournalofinterdisciplinarystudies.com/index.php/1/article/view/204

Pedagogías críticas, metodologías participativas y conocimiento situado: una propuesta para la formación profesional en salud y ciencias sociales

Dafne Mallea Castro*

Introducción

El panorama contemporáneo de la formación profesional en salud y ciencias sociales, particularmente en el contexto latinoamericano, históricamente ha operado bajo modelos que privilegian la racionalidad técnica y el conocimiento científico universal (Montero, 2004; González & Pérez, 2025). Esta hegemonía ha generado una profunda fractura epistemológica, desvinculando sistemáticamente la práctica académica de las complejas realidades territoriales y comunitarias que deberían ser su foco de estudio e intervención. Esta desarticulación no es casual; a menudo perpetúa una jerarquía del saber donde el conocimiento científico es visto como superior y el saber local es subvalorado, contribuyendo a la reproducción de desigualdades sociales (Sirvent, 2018; Torres, 2019).

La realidad de países como Chile, marcada por profundas desigualdades sociales y territoriales, exige una ruptura con estos esquemas. Desde las Epistemologías del Sur y la Educación Popular, la universidad debe asumir que la construcción de sociedades más justas y democráticas requiere proyectos elaborados desde adentro, alejados de las explicaciones eurocentristas clásicas (Torres, 2019). El territorio es una construcción social compleja donde se entrelazan la salud, la educación y el bienestar, y la salud comunitaria

* Psicóloga, Universidad de las Américas, maestrante en la Universidad San Sebastián. Académica y gestora territorial por la facultad de salud y Ciencias Sociales Universidad de las Américas, Santiago de Chile. dmalleac@udla.cl https://orcid.org/0009-0009-2426-4100

es el resultado de la satisfacción de necesidades personales, relacionales y colectivas en sinergia.

Tesis Central y Justificación

El presente capítulo parte de una interrogante fundamental para la educación superior contemporánea: ¿De qué manera la articulación entre pedagogías críticas y metodologías participativas permite superar la fractura entre el conocimiento académico y las realidades territoriales en la formación de profesionales de la salud y las ciencias sociales? Tradicionalmente, la formación profesional en Chile ha operado bajo una racionalidad técnica que jerarquiza el saber científico universal, desvinculando la universidad de su entorno.

Ante este escenario, la tesis central sostiene que la transformación del perfil profesional hacia un agente de cambio requiere de una tríada coherente: Pedagogías Críticas para la emancipación (Freire, 1972; hooks, 2022); Investigación-Acción Participativa (IAP) como puente metodológico idóneo para la co-producción de conocimiento (Fals-Borda, 1999; Jara, 2012). Y Conocimiento Situado para reconocer y validar los saberes locales (Torres, 2019; Sirvent, 2018).

Esta propuesta se justifica por un imperativo ético y político: la universidad debe reconocer el territorio no solo como un campo de aplicación técnica, sino como un espacio epistémico fundamental para la construcción del "Buen Vivir", formando profesionales que actúen como agentes de cambio, capaces de dialogar con las comunidades y potenciar sus capacidades transformadoras (Silveyra Rosales, 2024).

La utilidad y el impacto de este modelo se ilustran mediante el análisis de una experiencia pedagógica concreta y sistemática: la implementación de los Hitos I y II del Programa de Intervención Comunitaria (UDLA, 2023; UDLA, 2024a; UDLA, 2024b). Esta experiencia se desarrolló con la participación de 679 estudiantes de primer año de carreras de salud y ciencias sociales y los habitantes de la Villa Santa Carolina, en la comuna de Macul, Santiago.

Marco Teórico: Fundamentos de una Pedagogía para la Transformación

La base teórica de esta propuesta se erige sobre un andamiaje conceptual que busca la justicia epistémica y la transformación social (Sirvent, 2018; Torres, 2019).

Pedagogía Crítica y Educación Liberadora

En el corazón de la propuesta se sitúan los principios de Paulo Freire, máximo exponente de la Educación Popular latinoamericana (Jara, 2012; Lucio-Villegas, 2021). Freire concibe la educación como un acto político y cultural para la transformación, no como un mero depósito de saberes en los estudiantes, lo que él llamó la "Educación Bancaria" (Freire, 1972).

La superación de este modelo se logra mediante el desarrollo de la Conciencia Crítica o Concientización. Este proceso permite a los participantes "descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico" (Freire, 1972, p. 11). En este sentido, la educación es entendida como una práctica de la libertad que capacita a las personas para "pronunciar" y transformar su mundo, rompiendo con la pasividad y el fatalismo.

El diálogo, o "diálogo de saberes" (discutido en la sección 2.3), es la herramienta pedagógica central de la educación liberadora. Es a través de la interacción horizontal que los saberes académicos y populares se encuentran, descolonizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y validando el conocimiento que emana de la práctica cotidiana de los sujetos.

Pedagogía del Compromiso y Sentido de Comunidad

Complementando a Freire, la propuesta se nutre de la pedagogía del compromiso de Bell Hooks (2022). Hooks enfatiza que la educación es un proceso activo que se cimienta en la construcción de una Comunidad de Aprendizaje donde la interacción entre docentes y estudiantes es clave.

Hooks postula que el pensamiento es impulsado por un "anhelo de saber" innato y que la educación debe fomentar la curiosidad y el cuestionamiento, en lugar de sofocarlos con currículos rígidos. Este marco es vital para la formación en salud y ciencias sociales, ya que promueve que los futuros profesionales desarrollen habilidades de escucha, negociación y empatía que no se aprenden en los libros, sino a través de la inmersión y la relación sujeto-sujeto con la comunidad.

Epistemologías del Sur y Co-producción de Conocimiento

El tercer pilar desafía la hegemonía del paradigma de conocimiento dominante, a menudo eurocéntrico. Las Epistemologías del Sur proponen validar otros saberes y (re)pensar la realidad desde nuestro propio lugar, reconociendo el valor del "conocimiento local" (Torres, 2019).

Autores como Orlando Fals-Borda (1999) ya señalaban que los modelos importados eran "aportes insuficientes y restrictivos para entender las realidades locales". El cambio de enfoque implica que las comunidades no son meros "recipientes pasivos" de conocimiento, sino productoras de saberes arraigados en su historia y experiencia cotidiana.

Este concepto se define como el proceso colaborativo y dialógico donde el saber académico y la sabiduría comunitaria interactúan en un plano de horizontalidad. Se supera así la jerarquía tradicional, construyendo un saber colectivo, situado y más potente para abordar fenómenos complejos. Este diálogo es un imperativo epistemológico para una comprensión más integral del mundo.

Metodología: La Investigación-Acción Participativa (IAP) como Puente

Las metodologías participativas son el puente esencial entre la teoría crítica y la práctica transformadora.

La IAP y el Compromiso con la Democracia

Optar por la Investigación-Acción Participativa (IAP) es asumir un compromiso explícito con la democratización del conocimiento y el empoderamiento comunitario. La IAP articula de manera inseparable la investigación como conocimiento de la realidad, la acción de transformación y la reflexión como aprendizaje desde la práctica. Esto se articula con la participación activa de la comunidad en todas las fases del proceso, desde el diagnóstico hasta la evaluación.

El fin último de la IAP es el cambio social y el fortalecimiento de las capacidades de la comunidad para ser protagonista de su propio desarrollo.

El Territorio como Construcción Social y Espacio Epistémico

La IAP nos obliga a redefinir el concepto de territorio. Este no se limita a sus dimensiones físicas, sino que incluye los significados que las comunidades le atribuyen, siendo el escenario donde se construye la identidad colectiva (Silveyra Rosales, 2024).

En la formación en salud, esto implica que el bienestar no puede entenderse aisladamente de las condiciones materiales y simbólicas de la vida comunitaria (MacLeod, 2011; Corporación Municipal de Macul, 2018). Existe una interdependencia crítica entre los factores urbanos (como la calidad del espacio público) y las dinámicas sociales, como las redes de apoyo, en la formación de la identidad y la cohesión social (Gomà, 2008; Zabala Arguelles et al., 2020).

Herramientas Metodológicas del Programa de Intervención Comunitaria (UDLA)

El Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de las Américas, adopta un modelo de formación universitaria sistemática y progresiva de 4 fases y 4 hitos, el cual une la dimensión pedagógica con la comunitaria y propicia la sinergia entre aprendizaje, teoría y realidad; el programa utiliza dispositivos que operan como "puentes

metodológicos" para transformar la observación en conocimiento situado:

Fase 1: Familiarización y Sensibilización, se ejecuta a través del Hito 1: Encuentro con el Barrio. Este encuentro busca construir los primeros vínculos con el territorio, vecinas, vecinos y organizaciones, permitiendo un primer diagnóstico participativo.

Para lo anterior se utilizan los siguientes dispositivos: Transecto/ Deriva: Herramientas de observación situada que permiten cartografiar psicológicamente el espacio, capturando la identidad y emociones que el territorio evoca en sus habitantes.

Mapeo: Técnica participativa que permite crear una representación gráfica del barrio, facilitando la comprensión profunda de su historia, actores, relaciones, conflictos, amenazas y oportunidades.

Diálogo de saberes: Herramienta pedagógica implementada a través de conversatorios y animación sociocultural, donde se busca la horizontalidad entre el conocimiento técnico-académico y la sabiduría local.

Fase 2: Esta Fase incluye la descripción y levantamiento de información en el Hito 2, a partir de un levantamiento de información desarrollado mediante encuestas/diagnósticos, lo que proyecta la Fase 3, de jerarquización y diseño de proyectos.

Aspectos Éticos Metodológicos:

La validez de los hallazgos presentados se sustenta en un diseño de investigación mixto y criterios éticos rigurosos: los aspectos éticos se aplicaron mediante principios de justicia epistémica y beneficencia comunitaria. El proceso de consentimiento informado fue verbal y continuo, asegurando que los participantes comprendieran la co-producción del saber.

El Muestreo de participantes se realiza de la siguiente forma:

El Hito I, de corte Cualitativo, se efectúa a través de un estudio descriptivo transversal de muestreo por conveniencia y bola de nieve con la participación de 679 estudiantes y actores clave de la Villa Santa Carolina.

El Hito II, de corte Cuantitativo, se ejecuta con una muestra de n = 140 habitantes, utilizando una encuesta validada por la línea base del programa, utilizando una encuesta con escala Likert de 5 puntos para jerarquizar necesidades sociales.

Las reflexiones del Hito I se sometieron a análisis de contenido temático para identificar categorías como Capital Social y Sentido de Comunidad. Los datos del Hito II se procesaron mediante estadística descriptiva para jerarquizar las necesidades sentidas de la población.

Estudio de Caso: La Experiencia en la Villa Santa Carolina, Macul

La Villa Santa Carolina sirve como un estudio de caso ejemplar de un barrio en Santiago de Chile, donde la organización social y la identidad territorial han sido históricamente robustas.

4.1. Caracterización Socio-Territorial

La Villa Santa Carolina de Macul es construida en 1968 sobre las antiguas parras de la Viña Santa Carolina. Actualmente cuenta con cerca de 1.200 casas y varios edificios de departamentos de ocho bloques y cuatro pisos. La Villa fue ideada como un "barrio modelo" o "Ciudad jardín" con viviendas de primera calidad, baja altura que permite ver la cordillera, y numerosas áreas verdes, lo que denota un concepto urbanístico pensado para el "buen vivir".

La identidad Comunitaria es palpable, y se manifiesta a través de iniciativas como la del Centro Cultural Villa Santa Carolina, creada en 2017 y que nace con la convicción de revitalizar tradiciones, y una alta preocupación por las áreas verdes. La organización vecinal se articula a través de la Junta de Vecinos N°1, presidida por Fresia Triviño Puelpan, la cual ofrece talleres diversos, cuenta con una

biblioteca comunitaria, huerto y es un espacio de reunión para diversas organizaciones, dentro de las que destacan el Centro Cultural Villa Santa Carolina, la Agrupación ECOBarrio, el Club Deportivo Villa Nostra y diversos Grupos de Personas Mayores.

Frente a la gran expansión inmobiliaria en Macul, comuna que históricamente albergó un importante sector industrial, la comunidad de Villa Santa Carolina impulsó un proceso de estudio y presentación de propuesta de Plano Regulador. Este largo proceso culminó en la declaración de Zona Típica en 2018, lo que legalmente implica que no se pueden construir nuevos edificios o casas en la villa, siendo un claro ejemplo de autogestión y resistencia comunitaria frente a la gentrificación y especulación inmobiliaria.

La Comuna de Macul presenta un envejecimiento demográfico superior al promedio nacional, de 14,7% sobre 65 años en 2017, vs. 11,4% nacional. La villa Santa Carolina se encuentra ubicada en la Unidad Vecinal N°1 de Macul. Los vecinos son usuarios del CESFAM Padre Alberto Hurtado, donde reciben atención de nutrición y kinesiología semanalmente en la sede de la Junta de Vecinos.

4.2. Implementación de los Hitos Pedagógicos

El programa de intervención implementado en la Villa Santa Carolina se llevó a cabo con 679 estudiantes de primer año de carreras de Salud (Enfermería, Kinesiología, Fonoaudiología, Nutrición y Dietética, Terapia Ocupacional, Obstetricia y Puericultura) y Psicología, como parte de la asignatura "Comunicación en Salud Comunitaria".

4.2.1. Hito I: Encuentro con el Barrio (Octubre-Noviembre 2023)

El objetivo central fue construir los primeros vínculos y realizar un diagnóstico participativo utilizando los dispositivos de IAP antes descritos. Las reflexiones clave de los estudiantes que participaron en este Hito fueron agrupadas en nubes de palabras por carrera, lo que permitió identificar consistentemente fortalezas comunitarias y evidenciando el impacto de la observación situada:

Tabla 1:

Código o Concepto Clave Original	**Categoría Analítica**	**Fundamentación Teórica**
Unión Barrial / Barrio Unido	*Cohesión Social y Apoyo Mutuo*	Componente clave del Capital Social. Refleja la densidad de lazos horizontales (*Bridging Social Capital*) y el intercambio de recursos y soporte emocional dentro del microsistema barrial (Bronfenbrenner).
Seguridad Barrial	*Percepción de Seguridad Ambiental*	Se interpreta como un Factor Protector Comunitario que incide en el bienestar psicológico. Su priorización indica una fuerte autoeficacia colectiva ante riesgos percibidos (Bandura).
Áreas Verdes	*Calidad de Vida y Apego al Lugar*	Determinante Social de la Salud (DSSH). La valoración del entorno físico se vincula al concepto de *Place Attachment* (Apego al Lugar) y la identidad barrial, elementos centrales de la Psicología Ambiental.
Buena Organización Vecinal	*Participación Cívica y Autogestión*	Evidencia directa de la Acción Colectiva Organizada (resultado esperado de una IAP). Muestra la capacidad del mesosistema para generar cambios y gestionar recursos, fortaleciendo la legitimidad de las estructuras de liderazgo.
Sentido de Comunidad	*Sentido Psicológico de Comunidad (SPC)*	El concepto integrador. Este hallazgo valida la presencia de los cuatro elementos de McMillan y Chavis (1986): Pertenencia, Influencia, Satisfacción de Necesidades e Integración/Conexión Emocional Compartida.

Estos resultados indican la presencia de un robusto Sentido Psicológico de Comunidad (SPC), tal como fue conceptualizado por Mc Millan y Chavis (1986), evidenciado por la alta Cohesión social y Apoyo mutuo y la Buena organización vecinal.

Desde la Praxis de las Reflexiones textuales, el Hito I transformó la visión de los estudiantes al confrontarlos con el territorio:

"El aprendizaje que me llevo es que con ganas de querer hacer y aportar al otro todo es posible con trabajo y esfuerzo y trabajo en equipo se puede"; "Me llevo un aprendizaje muy reflexivo, vi una realidad súper distinta comparada con mi pueblo de donde soy yo (Chañaral). Y es maravilloso ver un barrio vivo y no un barrio fantasma, bonita experiencia". "Me quedo con una frase que dijo [una vecina]: 'en las comunidades construimos la sociedad'".

4.2.2. Hito II: Levantamiento de Información (Mayo 2024)

El Hito II, realizado por estudiantes de Psicología de 2° año, consistió en la aplicación de una encuesta a 140 personas de la Villa Santa Carolina para profundizar en temáticas relevantes para la comunidad a partir de una Línea Base preexistente. Este proceso es crucial para la IAP, ya que los datos validados orientan el diseño de proyectos (Hito III).

Tabla 2:

Afirmación (Escala de Acuerdo 1 a 5)	**N° Total Respuestas (N)**	**Acuerdos (4 y 5)**	**Desacuerdos (1 y 2)**
La salud mental es uno de los principales problemas que aqueja a nuestro barrio.	137	60,7%	27,0%
La salud mental es un problema privado que deben resolver las familias.	140	34,3%	49,4%
Como familia contamos con una red de apoyo para enfrentar nuestros problemas.	140	70,0%	39,5%

Fuente: UDLA (2024). Devolución Hito II: Encuesta Villa Santa Carolina, Macul.

Análisis de Salud Mental: Los datos muestran una alta conciencia comunitaria (60.7%) de que la salud mental es un problema que aqueja al barrio, superando la visión de que es un problema puramente privado (49.4% en desacuerdo con la afirmación). No obstante, el 34.3% que sí ve la salud mental como un problema privado sugiere la persistencia de estigmas que deben ser abordados por la intervención. La alta percepción de contar con redes de apoyo (70%) es una fortaleza clave para el diseño de futuros proyectos psicosociales y de bienestar.

Tabla 3:

Afirmación (Escala de Acuerdo 1 a 5)	**N° Total Respuestas (N)**	**Acuerdos (4 y 5)**	**Desacuerdos (1 y 2)**
El cuidado del agua debe ser un tema prioritario para la comunidad.	94	90,0%	3,0%
Las áreas verdes del barrio son espacios de encuentro para vecinas/os.	140	83,6%	8,8%
Me interesa participar en la realización y cuidado de una huerta comunitaria.	140	62,9%	34,2%

Fuente: UDLA (2024). Devolución Hito II: Encuesta Villa Santa Carolina, Macul.

La encuesta valida la observación del Hito I sobre la importancia del entorno. La prioridad absoluta es el cuidado del agua (90%) y el reconocimiento de las áreas verdes como espacios de encuentro (83.6%). El alto interés en participar en proyectos de huerta comunitaria (62.9%) abre una vía para la colaboración futura con el Programa de Intervención Comunitaria, el proyecto Ecobarrio y los diversos activos presentes en el barrio.

Discusión de Hallazgos:

Los resultados del caso Villa Santa Carolina validan plenamente el modelo pedagógico propuesto y ofrecen lecciones cruciales para la formación profesional.

Hallazgo 1: La Interacción de Saberes como Potenciador del Conocimiento Colectivo. La IAP demostró que la fusión de saberes académicos y locales no es una simple suma, sino una síntesis que genera un conocimiento cualitativamente superior. El conocimiento técnico de los estudiantes sobre el impacto de los espacios públicos en la salud comunitaria se validó y enriqueció al conectarse con el saber popular sobre la lucha histórica por preservar las áreas verdes y lograr la Zona Típica. Este diálogo de saberes permitió una comprensión más profunda de los fenómenos de salud y bienestar, anclada en la realidad y en la memoria histórica del territorio. El saber de los habitantes sobre la historia del barrio modelo de 1968, sus luchas contra la inmobiliaria y la autogestión de la Casa de la Cultura, se demostró tan valioso como cualquier marco teórico universitario.

Al reconocer la Junta de Vecinos y la Casa de la Cultura como "co-docentes", la universidad rompe su rol de experta distante. Este enfoque evita la "extracción de datos" del modelo bancario de investigación y promueve la co-producción de un saber colectivo y pertinente.

Hallazgo 2 y 3: La Participación y la Conciencia Crítica. La participación activa en IAP es un ejercicio pedagógico y político que fomenta la conciencia crítica (o *concientización*) en la línea freiriana, tanto en estudiantes como en la comunidad. Los estudiantes de salud y psicología se enfrentaron a desigualdades no como estadísticas abstractas, sino como fenómenos vivos y arraigados en la historia del barrio. La alta valoración de la Buena Organización Vecinal y la Unión Barrial en sus reflexiones (Hito I) demuestra que se internalizó la capacidad de agencia y autogestión de la comunidad como un factor protector fundamental para el bienestar. Esto es vital para un futuro profesional que debe entender la Salud Comunitaria desde el paradigma del Modelo de Atención Integral de Salud con Enfoque Familiar y Comunitario (MAIS), adoptado por Macul en 1998, que enfatiza la promoción y prevención.

El Hito II, realizado mediante la aplicación de la Encuesta identificó desigualdades y prioridades específicas, permitiendo el diseño de intervenciones contextualiza.

La prioridad de la Salud Mental (60.7%) y la existencia de redes (70%) indica que el diseño de proyectos (Hito III) no debe centrarse solo en la patología, sino en fortalecer los factores protectores de la cohesión social ya existentes, un enfoque propio de la Psicología Comunitaria (Montero, 2004).

La alta prioridad del cuidado del agua (90%) y el interés en la huerta comunitaria (62.9%) obliga a las carreras de Nutrición y Dietética, Agronomía y Arquitectura a diseñar proyectos de seguridad alimentaria y eco-sostenibilidad que respondan directamente a la agenda vecinal, y no a una "receta genérica".

La IAP, al identificar estas prioridades desde la voz local (Hallazgo 3), reconfigura la intervención hacia el "acompañamiento comunitario", una práctica que transforma las condiciones que producen la injusticia.

Hallazgo 4: Hacia un Nuevo Perfil Profesional

La articulación entre la academia y el territorio es vital para la formación de un profesional crítico y participativo. El futuro profesional se aleja del rol de experto tecnócrata. Se evidencia que el desarrollo de habilidades como el dialogar horizontal, validar la legitimidad de los saberes locales; manejar herramientas participativas; y actuar como un facilitador/catalizador de procesos, son elementos que deben priorizarse en la formación profesional actual y futura. Los aprendizajes específicos por Carrera pueden leerse de la siguiente manera:

Desde la Psicología y la Terapia Ocupacional, la centralidad se evidencia en el Sentido de Comunidad y las dinámicas sociales, como la participación vecinal o la empatía. El conocimiento situado les permite comprender el bienestar desde el anclaje territorial y la autogestión.

En estudiantes de Enfermería, Obstetricia, Kinesiología, se priorizan la Seguridad del Barrio y las Áreas Verdes. Esto reorienta su práctica hacia la Determinación Social de la Salud, entendiendo que la salud se construye en el barrio, no solo en el CESFAM.

La carrera de Nutrición y Dietética presenta una reflexión inicial de "Comunidad" y "Barrio Unido" donde se proyecta el diseño de proyectos de soberanía alimentaria y huertos urbanos, respondiendo al alto interés levantado en el Hito II. Este enfoque dota a la formación académica de un profundo sentido de responsabilidad social y compromiso con la democracia. El desafío final de la universidad es integrarse activamente en el tejido comunitario.

Límites y Tensiones Críticas de la IAP

Los hallazgos en la Villa Santa Carolina sitúan la formación profesional en el centro de las tensiones contemporáneas de la IAP urbana. Una tensión principal es la asincronía entre los ritmos académicos semestrales y los tiempos orgánicos de la comunidad, que requieren vínculos de largo plazo para consolidar la confianza. Asimismo, emerge el riesgo de "extractivismo epistémico" pues, aunque se detecta una prioridad absoluta en el cuidado del agua (90%) y áreas verdes (83.6%), existe el riesgo de que estas demandas queden en un diagnóstico académico sin capacidad de incidencia frente a la gentrificación en Macul. La praxis sugiere que la IAP debe evolucionar hacia un acompañamiento político que reconozca al territorio como espacio de resistencia.

Conclusiones e Implicaciones Futuras

El estudio evidencia que la articulación sinérgica entre las pedagogías críticas y las metodologías participativas constituye un dispositivo eficaz para trascender la fractura histórica entre la academia y el territorio. Esta convergencia no solo permite una formación profesional situada, sino que promueve una justicia epistémica donde el conocimiento técnico-académico y la sabiduría local convergen en la co-producción de saberes pertinentes a las realidades sociales.

A partir de la experiencia en la Villa Santa Carolina, se concluye lo siguiente: la interacción horizontal entre estudiantes y comunidad demuestra que el conocimiento situado es capaz de potenciar la conciencia crítica de todos los actores involucrados. Un ejemplo paradigmático es el reconocimiento de la lucha histórica de los

vecinos por la declaratoria de Zona Típica, lo cual constituye un saber de autogestión y resistencia frente a la gentrificación tan valioso como cualquier marco teórico universitario.

Los resultados del Hito II, que sitúan la salud mental (60,7%) y el cuidado del medio ambiente (90%) como ejes prioritarios, obligan a la universidad a desplazar sus agendas preestablecidas hacia una intervención que responda a la voluntad soberana del barrio.

La alta percepción de redes de apoyo (70%) y el robusto sentido de comunidad identificado validan la capacidad de autogestión territorial como un factor protector fundamental para el bienestar. Se fomenta la formación de un agente de cambio capaz de entablar un diálogo horizontal, validar la legitimidad de los saberes locales y catalizar transformaciones sociales desde una perspectiva democrática y contextualizada.

Finalmente, el desafío para la educación superior radica en asegurar que las futuras fases de intervención (Hitos III y IV) mantengan la horizontalidad y la participación comunitaria. Al asumir este compromiso, la universidad no solo forma mejores profesionales, sino ciudadanos comprometidos con el fortalecimiento de la democracia, la justicia social y la construcción colectiva del Buen Vivir.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, V. B. (2020). *Actores sociales, acciones colectivas y transformación social* (J. Ruiz, Ed.). Ediciones USTA.

Corporación Municipal de Macul. (2018). *Plan de Salud Comunal 2018*. https://www.corpomunimacul.cl/uploads/transparencia/Plan%20de%20salud%202018.pdf.

Díaz Sánchez, A. F. (2026). La Comunicación Comunitaria como Estrategia Formativa en la Educación Superior: Aportes al Desarrollo Social y Territorial. *Reincisol*, *5*(9), 1293. https://doi.org/10.59282/reincisol.V5(9)1293.

Fals-Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.

Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, *38*, 73-90.

Freire, P. (1972). *La conciencia y la historia: Ensayos sobre educación liberadora*. Siglo XXI Editores.

Gomà, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. RES. Revista de Educación Social, (7), 1–15.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico: Sabiduría práctica*. Rayo Verde Editorial.

Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. *Práctica y teoría para otros mundos posibles*, *8*.

Lucio-Villegas, E. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, *1*(30), 119-130. https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.09.

MacLeod, J. (2011). *The Concept of Well-being: A Multidimensional Approach*. Springer.

Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI: Una resistencia desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, *6*(12), 97-128.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo de conceptos y herramientas*. Paidós.

Municipalidad de Macul. (2020). *Plan de Desarrollo Comunal Macul 2020-2026*. https://www.munimacul.cl/portalnv/pladeco/.

Silveyra, M. (2024). La identidad comunitaria en barrios populares, resistencia desde la cohesión social. URBE. Arquitectura, Ciudad y Territorio, (19), 21-38. https://doi.org/10.29393/UR19-2ICMS10002.

Sirvent, M. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa: Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, *5*(1), 12-29.

Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada; IPECAL. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1705.pdf.

UDLA. (2024). *Devolución Hito II: Encuesta Villa Santa Carolina, Macul*. Presentación interna del Programa de Intervención Comunitaria, Universidad de Las Américas.

Territorio, justicia espacial y bienestar comunitario

Necesidades humanas fundamentales y salud de personas en situación de calle en el barrio Cuatro Alamos-Esquina Blanca, Maipú - 2025

Marcela Paola Soto Moya*
Marjorie Zambrano Verenzuela**

Introducción

La situación de calle en Chile constituye una de las expresiones más extremas de exclusión social y vulneración de derechos fundamentales. Vivir en la calle implica enfrentar cotidianamente la precariedad material, la inseguridad, la estigmatización social y la ausencia de redes de apoyo estables, configurando escenarios que afectan profundamente la salud física, mental y social de las personas. En la comuna de Maipú, específicamente en el sector Cuatro Álamos–Esquina Blanca, esta problemática adquiere características particulares que demandan respuestas territoriales, participativas y situadas.

De acuerdo con el Censo 2024, en Chile existen más de 21.000 personas en situación de calle, cifra que representa un aumento significativo en comparación con mediciones anteriores, evidenciando la persistencia y profundización del fenómeno (Estrada, 2025). Estas personas conforman un grupo heterogéneo en términos de trayectorias vitales, no obstante, homogéneo en

* Gestora Territorial - Programa de Intervención Comunitaria Universidad de Las Américas. Trabajadora Social, Magíster en Salud comunitaria https://orcid.org/0009-0004-7003-1766
** Docente Campos Clínicos, Universidad de Las Américas, Nutricionista, Mg. en Salud comunitaria marjorie.zambrano@edu.udla.cl https://orcid.org/0009-0002-3540-0453

cuanto a las inseguridades y peligros que trae consigo habitar en la calle.

Los primeros vínculos con las PSC que viven en el sector del ferrocarril se gestaron por medio del Programa de Intervención Comunitaria (PIC) de Campus Maipú el año 2023, a través de la colaboración de estudiantes de la línea de intervención comunitaria con el comedor solidario de la parroquia San José Obrero, que prepara almuerzos para este grupo los lunes y miércoles. Este espacio, más allá de actuar como un lugar de provisión de alimentos, media como un punto de encuentro, reconocimiento mutuo y construcción de confianza.

Desde la perspectiva de la salud comunitaria, el abordaje de la situación de calle requiere una escucha activa, horizontal y afectiva, sustentada en una ética de la alteridad que invita a reconocer al otro en su propio valor, para así también reconocernos en él.

Objetivo: Identificar las necesidades humanas fundamentales de las PSC de barrio Cuatro Álamos - Esquina Blanca de la comuna de Maipú durante el año 2025, con el fin de proponer de manera conjunta, estrategias comunitarias e intersectoriales que contribuyan a su satisfacción y bienestar.

Características de los participantes de la investigación: La investigación se centró en personas mayores de 18 años, autovalentes, en situación de calle, que habitan en las cercanías de la línea del ferrocarril del barrio Cuatro Álamos–Esquina Blanca durante el año 2025 y que fueron contactadas principalmente a través del comedor solidario.

Marco conceptual: El marco conceptual sienta las bases teóricas y metodológicas para la comprensión y abordaje de la problemática de las PSC, reconociéndolas no sólo como objetos de estudio, sino como sujetos activos y protagonistas de su propia transformación.

Personas en situación de calle desde un enfoque de derechos: El Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020) señala que las personas en situación de calle son aquellas que pernoctan en

espacios públicos o privados sin disponer de una vivienda adecuada, situación que conlleva la vulneración sistemática de derechos fundamentales como la vivienda, la salud, la seguridad y la participación social.

Las PSC desarrollan trabajos informales, viven en rucos, carecen de servicios básicos, se abastecen de comida a través de comedores solidarios y enfrentan problemáticas de consumo de sustancias asociado a su situación, evidenciando una realidad multi problemática con necesidades materiales, sociales y simbólicas que profundizan la desigualdad estructural. Con respecto a la falta de vivienda Lynch, P. & Cole, J. (2003) señalan que este problema social constituye en sí mismo una violación a los derechos humanos y a las dignidades fundamentales.

Evolución histórica del reconocimiento de la situación de calle en Chile

La siguiente tabla es fundamental para comprender que el reconocimiento de la situación de calle como problema social en Chile es relativamente reciente.

Tabla 1: Evolución histórica de la situación de calle en Chile

PERÍODO	SITUACIÓN
Siglo XVII-XIX	Atención a la pobreza liderada por privados, principalmente por la iglesia católica
Siglo XIX	Primeras respuestas estatales al "vagabundaje o mendicidad"
Primera mitad del siglo XX	El Estado incrementa políticas sociales por la "cuestión social"
1952-1973	Estado de Bienestar Corporativo en Chile
1973-1990	Dictadura militar: reducción del gasto social y aplicación de políticas focalizadas
Hasta 2010	La situación calle es vista como una expresión de pobreza extrema

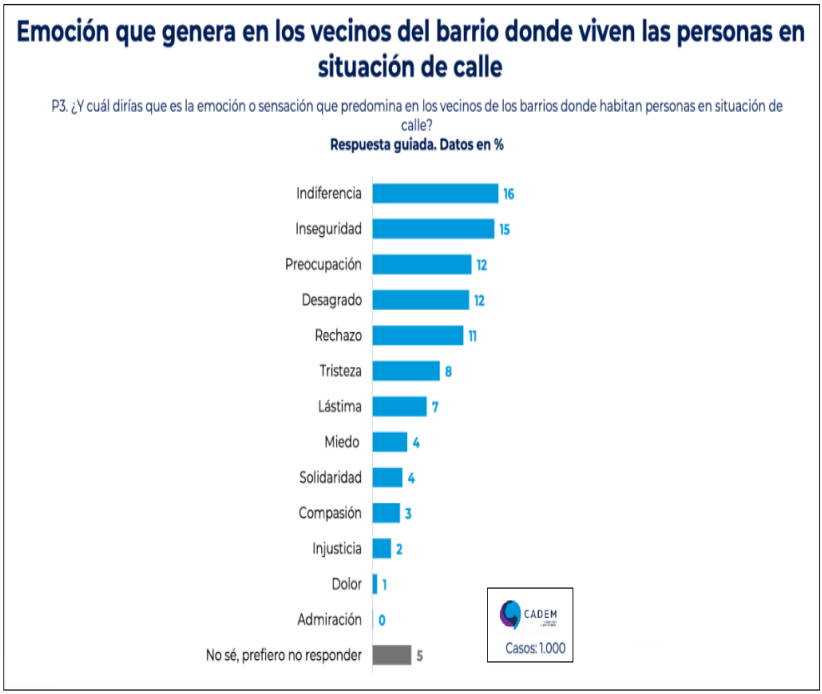
2000	Creación de la Red Calle por ONG's para compartir conocimientos sobre PSC
2005	Primer catastro nacional de PSC
2006-2010	El gobierno de M. Bachelet incorpora a las PSC en el sistema de protección social y crea el Programa Calle
2011	Creación de mesas de trabajo y de la Oficina Nacional Calle (MIDESO). Se implementa el Plan de invierno a nivel nacional
2014	Se establece la Política Nacional de Calle con 4 ejes: conocer, prevenir, proteger y promover la superación
2016	Comienza el diseño e implementación del Registro Social Calle
2017	Publicación de una nueva Política de calle, con enfoque multidimensional e intersectorial

Fuente: Elaboración propia (2025)

El primer catastro nacional de personas en situación de calle, realizado en 2005, da cuenta de que el sinhogarismo ha sido un fenómeno históricamente postergado, lo que ha contribuido a la invisibilización de personas que viven expuestas a la intemperie, la inseguridad y la falta de redes de apoyo (Hogar de Cristo, 2021).

El estudio nacional *Hablemos de Calle* representa el primer esfuerzo por analizar la percepción ciudadana respecto a la situación de calle. De acuerdo con el programa Juntos en la Calle (2024), enfrentar esta problemática exige comprender tanto la magnitud y dinámica de las personas en situación de calle como el rol de los diversos actores involucrados.

Figura 1: Emoción que genera en los vecinos del barrio donde viven las PSC



Fuente: Juntos en la Calle (2024)

Los resultados del primer estudio de percepción ciudadana sobre calle son un reflejo de las emociones que generan las PSC en su comunidad, manifestadas en la indiferencia, inseguridad, desagrado, rechazo, miedo y preocupación. El punto de inflexión se encuentra en aspectos tales como, la solidaridad, compasión y el dolor instalado al final de una lista de catorce emociones como respuesta a esta encuesta, evidenciando que el prejuicio y desconocimiento prevalecen en el colectivo a la hora de relacionarse con las PSC.

Salud comunitaria, determinantes sociales y derecho a la ciudad

La salud comunitaria se comprende en este estudio como una perspectiva y una estrategia de acción orientada al abordaje de problemáticas complejas, especialmente aquellas que afectan a poblaciones en situación de exclusión social. Francés García et al.

(2015) señalan que la salud comunitaria permite integrar dimensiones sociales, culturales, políticas y ambientales, superando visiones reduccionistas centradas exclusivamente en el individuo o en la enfermedad.

Desde esta perspectiva, las PSC encarnan de manera evidente la influencia de los determinantes sociales de la salud, tales como la pobreza, la exclusión social, la precariedad habitacional, la violencia estructural y la falta de acceso a servicios básicos. Saforcada (2008) plantea que los sectores más marginados desarrollan concepciones integrales de salud, donde no existe separación entre cuerpo, mente y entorno, evidenciando saberes populares que dialogan con enfoques comunitarios y territoriales.

La World Health Organization (2009) señala que el crecimiento económico, por sí solo, sin políticas sociales adecuadas que aseguren que sus beneficios se reparten de forma relativamente equitativa, contribuye poco a la equidad sanitaria. En este sentido, la situación calle se configura como una expresión extrema de inequidad social y sanitaria.

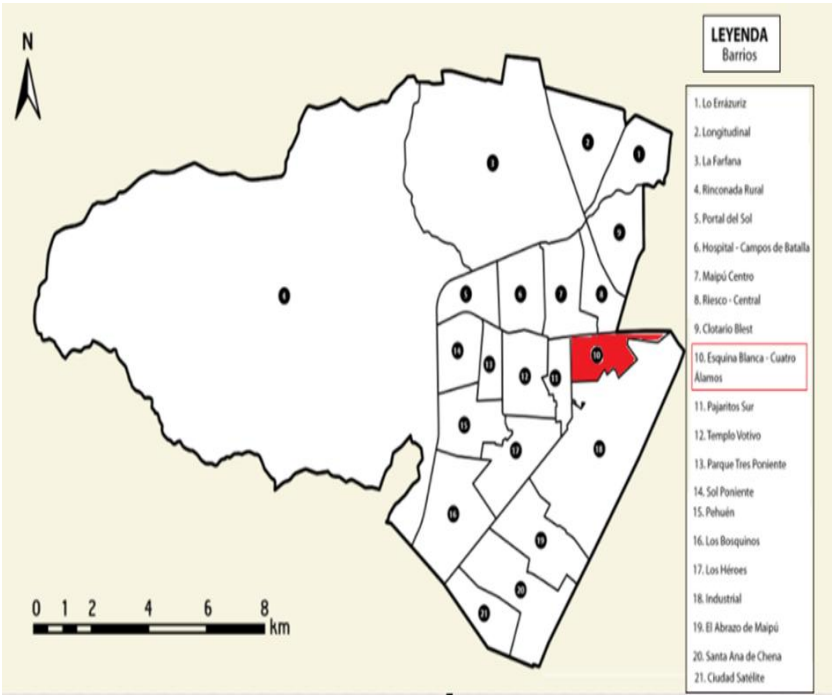
El Plan de Desarrollo Comunal (2024) reconoce que la problemática de las personas en situación de calle es de carácter multidimensional, abarcando aspectos habitacionales, sanitarios, ambientales, de gestión del riesgo, organización comunitaria y educación. El derecho a la ciudad, formulado por Lefebvre (2020), aporta un marco crítico fundamental para comprender la exclusión territorial de las PSC. Este derecho colectivo postula la posibilidad de habitar, usar y transformar la ciudad de manera digna. Las condiciones en que viven las PSC evidencian la negación sistemática de este derecho, reforzando la necesidad de abordajes comunitarios, intersectoriales y participativos que reconozcan la ciudad como un bien común.

Caracterización del territorio

El territorio donde se desarrolla este proyecto se localiza en la comuna de Maipú, situada en el sector poniente de la Región Metropolitana de Santiago, destacándose a nivel país por su extensión, población, diversidad e importancia histórica.

Maipú se ha consolidado como la segunda comuna más poblada del país. Su estructura social y territorial es diversa, compuesta por 21 barrios y zonas en expansión. (SMAPA, 2024).

Figura 2: Mapa Planificación Territorial Estratégica. En la figura se identifica en color rojo el barrio correspondiente a la zona de estudio.



Fuente: CIREN (2015)

Descripción geográfica y sociodemográfica

Durante el Censo de población y vivienda 2024, en la comuna de Maipú fueron censadas 503.635 personas, de las cuales 240.903 corresponden a hombres y 262.732 a mujeres. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2024). De acuerdo con datos oficiales del Censo abreviado del Instituto Nacional de Estadísticas (2017), el barrio Cuatro Álamos-Esquina Blanca cuenta con 13.547 habitantes, de los cuales el 51.3% son mujeres y el 48.7% son hombres.

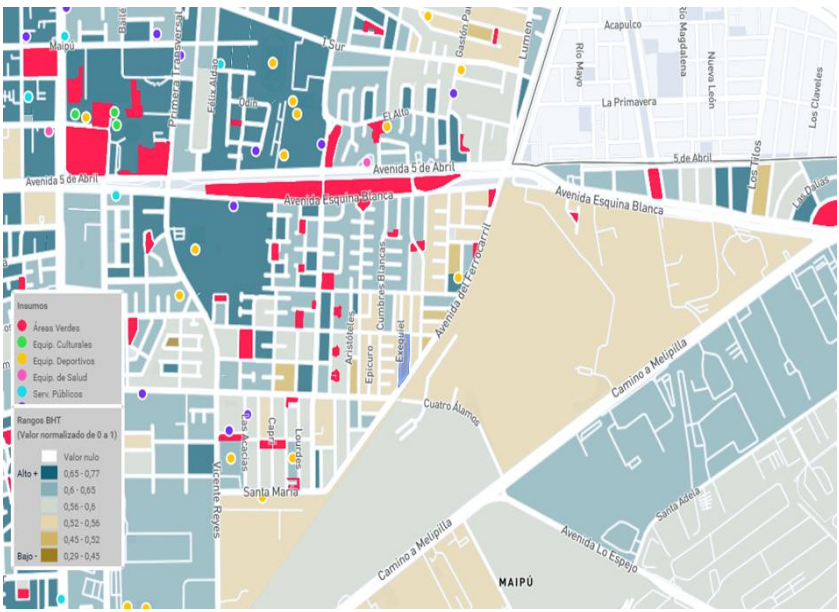
El barrio Cuatro Álamos-Esquina Blanca agrupa más de 13.500 personas y registra altos indicadores de vulnerabilidad social, siendo

un territorio prioritario de intervención social según el Ministerio de Desarrollo Social (2017).

El sector se caracteriza por una historia marcada por procesos que dan cuenta de una mixtura de villas edificadas bajo la Ley Pereira posibilitando la colaboración entre el sector público y privado en la construcción de viviendas económicas, así como otras se conformaron por la Ley Urbana de 1975 con la erradicación de campamentos desde el sector oriente de Santiago e ingresadas al Plan Regulador Metropolitano. (Programa de Intervención Comunitaria, 2024). Estas condiciones estructurales inciden directamente en la calidad de vida de sus habitantes y en la coexistencia de dinámicas de exclusión territorial.

Las villas originadas por erradicaciones presentan un BHT más bajo en comparación con aquellas de las décadas de los 60' y 70', constatándose que el barrio adolece de equipamientos culturales, deportivos, de salud, servicios públicos y servicios de educación (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, 2017).

Figura 3: Índice de Bienestar Humano Territorial (BHT)



Fuente: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (2017)

Actores institucionales y comunitarios

El territorio cuenta con una red activa de organizaciones comunitarias formales e informales, tales como juntas de vecinos, clubes de adulto mayor, centros de madres, iglesias y organizaciones solidarias. Destaca especialmente el comedor solidario de la parroquia San José Obrero, que se ha constituido como un espacio de encuentro, cuidado y dignificación de las PSC.

Problemáticas estructurales

La participación en instancias de planificación comunal, como el PLADECO 2025, evidenció brechas significativas en la integración urbana y en los mecanismos reales de participación ciudadana. A pesar de la retórica participativa, persisten prácticas que reproducen segregación y exclusión, limitando la incidencia efectiva de comunidades vulneradas en la toma de decisiones territoriales.

Metodología

La metodología dialéctica utilizada en este estudio se fundamenta en la comprensión de la realidad social como un proceso dinámico, histórico y contradictorio. Desde esta perspectiva, la situación de calle no se entiende como una condición individual o estática, sino como el resultado de tensiones estructurales entre sistemas económicos, políticos y sociales que producen exclusión y precariedad. Francés García et al. (2015) señalan que la dialéctica permite utilizar el conocimiento como herramienta de transformación, orientando la investigación hacia la acción. En coherencia con Míguez (2014), esta metodología se posiciona simultáneamente en planos teórico-metodológicos, ético-políticos y epistemológicos, propiciando un encuentro intersubjetivo entre quien investiga y quienes participan del proceso.

La articulación con la Investigación Acción Participativa (IAP) refuerza este enfoque, al concebir a las PSC como co-investigadores y protagonistas del cambio social. La IAP se entiende tanto como una teoría del conocimiento como una teoría de la acción, orientada

a la justicia social y al empoderamiento de grupos históricamente marginados (Zapata & Rondán, 2016).

En el estudio participan 12 adultos (mujeres y hombres), habitando en las cercanías de la línea del ferrocarril, reclutados en base a su asistencia al comedor entre abril y septiembre de 2025, considerando su consentimiento informado y disposición a participar activamente en el proceso investigativo, que además consideró una carta de autorización institucional emitida por la Facultad de Ciencias Sociales y Salud de UDLA avalando el estudio del investigador, así como adhirió a los principios de justicia, beneficencia y no maleficencia y a la ética de la alteridad y del cuidado. Desde esta convergencia metodológica, el proceso investigativo se aleja de lógicas asistencialistas, promoviendo la co-construcción de diagnósticos, la identificación colectiva de necesidades y la formulación conjunta de estrategias de intervención, fortaleciendo la autonomía, la participación y el reconocimiento de las PSC como sujetos de derecho.

Teoría de Necesidades Humanas Fundamentales y otros enfoques

El psicólogo Abraham Maslow, citado por Cafiel (2021), plantea en su teoría de la jerarquía de necesidades que "las necesidades fisiológicas son más fuertes que las de seguridad, que a su vez son más fuertes que las necesidades de amor, las cuales anteceden a las necesidades de estima y, finalmente, a las de autorrealización". Maslow sostiene que el ser humano es un ser esencialmente necesitado y que rara vez alcanza un estado de completa satisfacción, ya que, una vez satisfecho un deseo, surge otro de manera inmediata (citado por Cafiel, 2021).

Por otra parte, el enfoque de NHF de Max-Neef et al., (1989) al cual adhiere este estudio, critica las políticas económicas mecanicistas por su ineficacia frente a la pobreza, sosteniendo que las necesidades humanas son interdependientes y deben comprenderse de forma dinámica según el contexto, considerando que los satisfactores pueden ser múltiples y complementarios y que un satisfactor puede cubrir más de una necesidad, así como una

necesidad puede requerir más de un satisfactor, en contraste con la pirámide de Maslow que resulta limitada para comprender contextos de exclusión extrema, donde múltiples necesidades permanecen insatisfechas de manera simultánea.

Tabla 2: Matriz de necesidades y satisfactores

Necesidades	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	Salud física y mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación y abrigo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital y social
Protección	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	Seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, derechos	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	Contornos vital y social, morada
Afecto	Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, pasión, voluntad, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	Acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	Literatura, maestros, método, políticas educativas	Investigar, educar, estudiar, realizar, experimentar, meditar, interpretar	Ámbitos de interacción formativa: universidades, comunidades, familia, escuelas
Participación	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, respeto, convicción, entrega, disciplina	Derechos, obligaciones responsabilidad, trabajo, atribuciones	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	Ámbitos de interacción participativa: iglesias, cooperativas, familia, asociaciones, vecindario
Ocio	Curiosidad, receptividad, imaginación, tranquilidad, despreocupación, humor	Juegos, espectáculos, fiestas, calma	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, relajarse, divertirse, jugar	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, paisajes
Creación	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, autonomía, inventiva	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, idear, construir, diseñar	Ámbitos de producción, talleres, espacios de expresión, libertad
Identidad	Pertenencia, coherencia,	Símbolos, lenguaje, hábitos,	Comprometerse, crecer, integrarse,	Entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia

	diferencia, autoestima	costumbres, valores, roles normas, memoria histórica	conocerse, definirse, reconocerse	
Libertad	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, apertura, determinación rebeldía	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, asumirse, conocerse, diferenciarse	Plasticidad espacio-temporal

Fuente: (Manfred Max-Neef et al., 1989)

Técnicas de recolección de información

El proceso metodológico se desarrolló de manera progresiva y adaptativa, incorporando diversas técnicas participativas que permitieron recoger información situada y validar colectivamente los hallazgos. Entre las principales técnicas utilizadas se encuentran las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, la observación participante, los relatos de vida, el registro de campo, el sociograma, la parrilla de análisis y la elaboración de árboles de problemas y objetivos.

Estas técnicas fueron aplicadas no solo como instrumentos de recolección de datos, sino como dispositivos de reflexión colectiva, favoreciendo espacios de diálogo, reconocimiento mutuo y fortalecimiento de la confianza. Cada instancia fue validada con el grupo de PSC, permitiendo la triangulación de la información con actores institucionales y comunitarios, lo que contribuyó a robustecer el análisis y el empoderamiento del grupo participante.

Consideraciones éticas

Esta investigación adhirió a los principios de Ezequiel Emanuel et al., (2000) quien propuso ocho principios que orientan la evaluación de la ética de los estudios, como son: asociación colaborativa, valor social, validez científica, selección justa de participantes, relación riesgo-beneficio favorable, revisión independiente y consentimiento informado y el respeto a las personas. Asimismo, se incorporó la ética de la alteridad y del cuidado, inspirada en el pensamiento de Lévinas, entendida como una disposición a reconocer al otro en su singularidad, dignidad y contexto sociocultural (Duarte, 2012).

Resultados y hallazgos con relación a NHF identificadas

Los resultados obtenidos evidencian una profunda vulneración de necesidades humanas fundamentales, expresada en condiciones de precariedad material, afectiva y simbólica.

Tabla 3: Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales y satisfactores identificados

NECESIDAD	SATISFACTOR	ACTOR INVOLUCRADO	RESULTADOS ESPERADOS
Protección e identidad	Obtención de documento de identificación	Delegación Presidencial RM y Registro Civil en terreno	Regularización de documentos de identidad, facilitando el acceso a servicios y beneficios
Afecto y libertad	Acciones sociosanitarias	Fundación Salud Calle, Municipio Maipú, SENDA, Centro de atención psicológica UDLA Campus Maipú	Atenciones preventivas a fin de disminuir los índices de enfermedades crónicas no transmisibles (físicas y mentales)
Subsistencia	Entrega de ropa interior	UDLA VcM Campus Maipú participan en Campaña "Navidad con sentido" recolectando ropa interior	Contribuir al cuidado e higiene personal, brindando una sensación de seguridad y confianza
Ocio	Jornada de dinámicas de juego	Estudiantes – investigadoras	Espacio de encuentro, tiempo libre, diversión
Inclusión social y participación	Participación en talleres de oficio	Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Aumentar los niveles de empleabilidad y la posibilidad de acceder a salario
Entendimiento y creación	Generación de redes de apoyo	UDLA, Parroquia San José Obrero, Villa Los Cóndores	Mejorar las condiciones de vida en los ámbitos de interacción participativa y sentido de pertenencia comunitario y territorial

Fuente: Elaboración propia, (2025)

Los testimonios recogidos revelan experiencias de abandono, pérdida de vínculos significativos y consumo problemático de sustancias:

- "El problema tía, no es la salud mental, es el abandono y la falta de amor..."
- "Lo que más necesitamos nosotros señorita son los carnés, porque cuando vienen los de seguridad ciudadana y nos sacan, todas nuestras cosas se nos pierden…"
- "Uno consume para no sentir frío; porque echa de menos a la familia; ahí uno se toma algo y después no siente ni se acuerda de nada"
- "...He intentado matarme dos veces, una vez me corté las venas y la otra me tiré al tren...

Los hallazgos relacionados con las NHF identificadas en base a satisfactores, son presentados en la tabla 3 (página anterior)

Limitaciones

Entre las principales limitaciones identificadas se encuentran las dificultades en la articulación intersectorial de los satisfactores de las NHF, las restricciones presupuestarias y las barreras socioculturales asociadas a la estigmatización de las PSC. Estas condiciones evidencian la necesidad de avanzar hacia políticas públicas integrales, sostenidas en el tiempo y coherentes con los principios de justicia social y de derechos humanos.

El rol de la universidad en el territorio

La Universidad de las Américas, a través de su Programa de Intervención Comunitaria, desempeña un rol clave como actor territorial, facilitando procesos de vinculación con el medio, co-producción de conocimiento y acompañamiento comunitario; además la implementación de una metodología dialéctica permitió trascender enfoques asistencialistas, promoviendo el empoderamiento local y la construcción conjunta de soluciones. La presencia territorial de la universidad favorece la articulación de redes, el uso compartido de infraestructura y la generación de

espacios de formación y reflexión, consolidando un modelo de responsabilidad social universitaria coherente con las realidades locales.

Reflexiones desde la práctica territorial

Este estudio buscó trascender la narrativa de una problemática social, orientándose hacia procesos de transformación participativa. Las PSC no fueron concebidas como objetos de estudio, sino como sujetos activos que analizan, reflexionan y proponen soluciones desde su experiencia vital.

En el trabajo desarrollado con PSC se evidenció la necesidad de visibilizar esta problemática, superando prejuicios y estereotipos que distorsionan una realidad que exige un análisis crítico. Lo anterior implica identificar los nudos existentes y avanzar hacia una concepción de la justicia social que invite a reconocernos en el otro como sujetos de derechos, iguales en dignidad, aunque diversos en cuanto a trayectorias, sueños y aspiraciones.

Si bien existen fundaciones, organizaciones no gubernamentales y oficinas municipales orientadas al bienestar de las PSC, desde la perspectiva de las autoras estas acciones suelen tener un carácter paliativo, asistencialista y de corto plazo, lo que dificulta la articulación de soluciones estructurales. En este sentido, se vuelve fundamental promover un trabajo de base sustentado en enfoques integrales que permitan generar respuestas efectivas y sostenibles.

Desde la perspectiva de Sen (2000), la situación de calle puede comprenderse como una privación estructural de libertades y capacidades, donde la ausencia de condiciones materiales básicas restringe la posibilidad de elección y desarrollo personal. Esta lectura dialoga con el derecho a la ciudad de Lefebvre (2020), evidenciando cómo la exclusión territorial limita el ejercicio pleno de ciudadanía.

El enfoque sistémico de Von Bertalanffy (1968) refuerza la comprensión de la situación de calle como resultado de sistemas fragmentados e insuficientemente articulados, donde las respuestas

aisladas resultan ineficaces. En este sentido, la articulación de redes comunitarias, institucionales y académicas emerge como una condición indispensable para la generación de cambios sostenibles. Cabe señalar que las personas en situación de calle expresaron una valoración positiva de su participación en el proceso investigativo, reconociendo la importancia de los espacios de escucha y diálogo, así como el hecho de ser consideradas desde una perspectiva ética y basada en derechos.

Finalmente, la Metodología Dialéctica y la IAP demostraron ser herramientas potentes para la co-construcción de conocimiento, la visibilización de saberes populares y el fortalecimiento del protagonismo de las PSC. No obstante, persiste el desafío de consolidar voluntades políticas y sociales que permitan avanzar hacia políticas públicas integrales, reconociendo que la calle no constituye un espacio digno para vivir y que la superación de esta problemática exige compromisos éticos y estructurales de largo plazo.

Referencias bibliográficas

Cafiel C., Y. (2021). Reseña del libro Motivación y personalidad de Abraham Maslow (1991). Ciencias Sociales y Educación, 10(20), 327–333. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/7011/Ciencias_Sociales_309.pdf

CIREN. (2015). Atlas comunal de Maipú. Municipalidad de Maipú. https://bibliotecadigital.ciren.cl/items/263907ee-9a98-4855-b1a4-98e8a840f6ec

Duarte Zúñiga, J. B. (2012). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en la formación ética en la educación. Revista Temas, (6), 253–275. https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711

Emanuel, E. J. (2000). ¿Qué hace que la investigación clínica que involucra sujetos humanos sea ética? Siete requisitos éticos. En Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: Nuevas perspectivas. Anales de Medicina Interna, 132(4), 327–331.

Estrada, M. (2025). Censo 2024: RM concentra el 39% del total de las 21.750 personas censadas en situación de calle. La Tercera. https://www.latercera.com/nacional/noticia/censo-2024-rm-concentra-el-39-del-total-de-las-21750-personas-censadas-en-situacion-de-calle/

Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., & Santacreu, Ó. (2015). La investigación participativa: métodos y técnicas. Pydlos Ediciones.

Hogar de Cristo. (2021). Del dicho al derecho: Trayectorias de inclusión para personas en situación de calle (pp. 29–33). http://hogardecristo.cl

Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Resultados Censo 2017. http://resultados.censo2017.cl/

Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). Censo 2024: Resultados. https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/

Juntos en la Calle. (2024). Percepción social de la situación de calle en Chile (p. 21). https://juntosenlacalle.cl/2024/07/15/junto-a-cadem-lanzamos-el-primer-estudio-de-percepcion-ciudadana-sobre-calle/

Lefebvre, H. (2020). El derecho a la ciudad. Capitán Swing Libros.

Lynch, P., & Cole, J. (2003). Homelessness and human rights: Considering and responding to homelessness as a violation of human rights. Melbourne Journal of International Law, 4, 139–158.

Manfred Max-Neef, A., Hopenhayn, M., Zemelman, H., Jataba, J., & Weinstein, L. (1989). Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro. CEPAUR.

Míguez, M. (2014). Metodologías de investigación desde la razón dialéctica. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS), (7), 7–18.

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Informe de desarrollo social. https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS2017.pdf

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). Manual de aplicación anexo para personas en situación de calle (Vol. 1). Registro Social de Hogares.

https://www.registrosocial.gob.cl

PLADECO. (2024). Plan de desarrollo comunal Maipú 2019–2024. Municipalidad de Maipú. https://studylib.es/doc/9190856/plan-de-desarrollo-comunal-maipu–2019-2024-

Programa de Intervención Comunitaria. (2024). Diagnóstico Esquina Blanca del Ferrocarril. Universidad de Las Américas.

Saforcada, E. (2008). El concepto de salud comunitaria: ¿Denomina solo un escenario de trabajo o también una nueva estrategia de acción en salud pública? Psicología em Pesquisa, 2(2), 3–13. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472008000200002

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Gaceta Ecológica, (55). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53905501

SMAPA. (2024). Reseña e historia de Maipú. Municipalidad de Maipú. https://www.municipalidadmaipu.cl/rese-a-e-historia-de-maipu

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. (2017). Índice de Bienestar Humano Territorial. https://plataformabht.subdere.gov.cl/visualizations

Von Bertalanffy, L. (1968). Teoría general de los sistemas. Fondo de Cultura Económica.

World Health Organization. (2009). Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. World Health Organization.

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Instituto de Montaña, proyecto Asegurando el agua y los medios de vida en la montaña.

Reducción del riesgo de desastres y salud comunitaria: la experiencia del Departamento de Educación en la Comunidad (DEEC) de la Universidad de las Américas, sede Viña del Mar

Daniel Guajardo Cárdenas*
Fabiola Navarro Toledo**
Ignacio Fontecilla Roco***
José Miguel Moral Bravo****
Patricio Carreño Rojas*****

Presentación de la experiencia

La presente experiencia se desarrolla en el marco del Departamento de Educación en la Comunidad (DEEC) de la Universidad de las Américas, sede Viña del Mar. Desde este espacio académico, orientado hacia la Salud Comunitaria y los sellos valóricos de la Universidad, tales como la ética profesional, la responsabilidad ciudadana y el compromiso con la comunidad, se establecen vínculos con instituciones y organizaciones comunitarias.

* Lic. en Trabajo Social, Mg. en Salud Comunitaria, Gestor Territorial DEEC-UDLA sede Viña del Mar dguajardoc@udla.cl https://orcid.org/0009-0000-9613-7957

** Lic. en Educación, Lic. en Fonoaudiología, Mg. en Docencia Universitaria Coordinadora DEEC-UDLA sede Viña del Mar, fnavarro@udla.cl https://orcid.org/0009-0001-1360-0051

*** Lic. en Trabajo Social, Mg. en Salud Comunitaria Gestor Territorial del DEEC-UDLA sede Viña del Mar ifontecilla@udla.cl https://orcid.org/0009-0003-6485-7732

**** Lic. en Trabajo Social, Mg. en Salud Comunitaria, Gestor Territorial DEEC-UDLA sede Viña del Mar, (jmoral@udla.cl) https://orcid.org/0009-0000-3387-2292

***** Lic. en Ciencias Religiosas, Mg. en Planificación y Gestión Educacional, Mg. en Educación para la Ciudadanía y Valores, Dr. en Educación y Sociedad. Académico Disciplinar DEEC-UDLA pcarreno@udla.cl https://orcid.org/0000-0001-7943-432

Mediante esta vinculación, estudiantes de las carreras de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales pueden conocer las realidades de los diversos territorios en los cuales posteriormente ejecutan iniciativas desde sus disciplinas, en función de las necesidades identificadas y priorizadas de forma participativa con la comunidad.

Durante el año 2024, a raíz del desastre ocasionado por el mega incendio que afectó a miles de personas en las comunas de Viña del Mar, Quilpué y Villa Alemana, entre quienes se encontraban socios comunitarios participantes de las acciones del DEEC, así como también estudiantes y colaboradores de la Universidad, se estableció como línea de trabajo prioritaria el contribuir activamente al apoyo y recuperación de las comunidades afectadas. Los desastres socio-naturales no solo generan pérdidas materiales, sino también importantes consecuencias en la salud física y mental de las comunidades afectadas (CEPAL, n.d.). Desde la perspectiva de la salud comunitaria, estos eventos deben comprenderse como procesos sociales complejos que se relacionan con condiciones estructurales de vulnerabilidad, desigualdad y exposición al riesgo (Wisner et al., 2003). En este contexto, la salud mental comunitaria adquiere especial relevancia, ya que los desastres pueden producir efectos psicosociales prolongados, tales como ansiedad, estrés postraumático, sensación de inseguridad y debilitamiento de los vínculos comunitarios (Organización Mundial de la Salud, 2025).

A su vez, la literatura sobre Reducción del Riesgo de Desastres (RRD) ha enfatizado la importancia de fortalecer las capacidades organizativas de las comunidades para enfrentar eventos adversos. El Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (Organización de las Naciones Unidas, 2015) plantea que la participación de las comunidades es un elemento clave para la mitigación, prevención, preparación y recuperación frente a desastres.

Dada la magnitud del evento y el trauma generalizado que este provocó (Belmar, 2024), se sostuvo un diálogo con las comunidades participantes del DEEC, estableciendo, de manera participativa, que fuera prioridad abordar las temáticas sobre organización a nivel comunitario para la mitigación, prevención,

respuesta y recuperación frente a desastres. Este proceso se orientó a fortalecer sus propias capacidades organizativas y articularlas con la autoridad local competente en el área.

Relato de la experiencia

En este marco, se dio origen al **Espacio Comunitario de Formación en Reducción del Riesgo de Desastres,** el cual ha contado con dos versiones: la primera en noviembre de 2024 y la segunda instancia en septiembre de 2025. Para el desarrollo de estas jornadas, se plantearon los siguientes objetivos que permitan el abordaje de la temática:

Como objetivo general, se propone contribuir desde el Departamento de Educación en la Comunidad de la Universidad de las Américas, sede Viña del Mar, al fortalecimiento de capacidades organizativas y de gobernanza territorial, promoviendo procesos participativos que se orienten a la mitigación, prevención, respuesta y recuperación frente a desastres desde el enfoque de la salud comunitaria y los determinantes sociales de la salud".

Así mismo, los objetivos específicos se focalizaron en: 1) desarrollar procesos formativos para potenciar competencias comunitarias en riesgos de desastres abordando acciones para la mitigación, prevención, respuesta y recuperación; 2) co-construcción de Planes Comunitarios de Emergencias contextualizados por cada barrio participante, integrando conocimientos locales, técnicos e institucionales y 3) articular estas experiencias a los procesos formativos de los y las estudiantes a través de hitos académicos-territoriales que promuevan el aprendizaje situado y la vinculación con el medio.

En función de estos objetivos, se llevaron a cabo jornadas de formación y trabajo participativo, orientadas a fortalecer las capacidades organizativas de las comunidades junto con el acompañamiento en la elaboración de Planes Comunitarios de Emergencia y la conformación de Comités Comunitarios de Emergencia (ONEMI, 2018, 9). Esto, desde el enfoque de la Promoción de la Salud, la cual tiene por propósito que la misma

comunidad pueda generar soluciones a sus necesidades a través de la organización vecinal en cooperación con las instituciones competentes a la temática, incorporando acciones de salud mental y apoyo psicosocial en contextos de emergencias y desastres (OPS, 2023).

Estas acciones contaron en su primera versión, de 2024, con el apoyo de la Encargada Regional de la Oficina de Reducción del Riesgo de Desastres, Carla Marín; del jefe del Departamento de Incendios Forestales de CONAF, Patricio Valladares; y del experto en Prevención de Riesgos y Medioambiente, Ing. Víctor Leal, quienes expusieron elementos centrales para la Reducción del Riesgo de Desastres y la comprensión de la complejidad que representan los incendios en las zonas de interfaz urbano-forestal.

Los y las dirigentes y representantes vecinales se agruparon en mesas de trabajo para abordar la elaboración de Planes Comunitarios de Emergencias, los cuales son pensados en las características de los sectores que habitan y, a su vez, identificando funciones y responsables durante una emergencia. Las comunidades participantes provenían de los barrios de Viña del Mar: Villa la Pradera, Siete Hermanas, Santa Inés y Gómez Carreño, de Quilpué: Canal Chacao y El Retiro, y de Concón: la comunidad de Puente Colmo.

Durante el primer semestre de 2025, se profundiza en la elaboración de los Planes Comunitarios de Emergencias con las comunidades directamente en sus barrios, entendiendo que el tema requiere un abordaje más complejo en tiempo para identificar responsables durante una emergencia. Asimismo, se incorporó un proceso de mapeo participativo de amenazas, mediante el cual se identificaron puntos críticos que podrían facilitar la ocurrencia de emergencias o desastres en los territorios como microbasurales, acumulación de residuos, quebradas o sectores con abundante vegetación seca.

Una vez elaborados los Planes y Mapas, en noviembre se realiza el Segundo Espacio Comunitario de Formación en Reducción del Riesgo de Desastres, en dependencias de la Universidad de las

Américas, sede Viña del Mar. En esta instancia, se exponen nuevamente algunos elementos centrales de la RRD, así como también información clave sobre fondos públicos disponibles para que las comunidades puedan postular a proyectos de Seguridad.

Posterior a las informaciones generales, cada grupo expone los Planes de Emergencia Comunitarios que elaboraron por barrio, incorporando la retroalimentación obtenida en las jornadas de Mapeos realizadas en sus territorios. Finalmente, el Espacio Comunitario de Formación II concluye con la entrega de los certificados de participación a cada integrante de los barrios que asistieron a la jornada.

Considerando estas experiencias, que se enmarcan dentro del Departamento de Educación en la Comunidad (DEEC) y la participación de estudiantes en actividades de voluntariado durante la emergencia de 2024, y teniendo en cuenta el escenario que vivieron las comunidades con las cuales se han establecido vínculos de trabajo, como el alto impacto que este generó en su salud y bienestar dada la magnitud del desastre, se planteó el desarrollar hitos académicos-territoriales, que son parte de las asignaturas de la Línea de Intervención Comunitaria del Departamento, con algunos de los barrios afectados por el mega incendio.

Se comienza durante el año 2025 con el levantamiento de información, en particular, con estudiantes de segundo año de Psicología régimen Executive LIC 320: "Metodología de la investigación I", donde como resultado de aprendizaje se busca que el grupo de estudiantes pueda aplicar un método cualitativo o cuantitativo para la recolección de datos y su posterior interpretación mediante instrumentos de análisis.

Villa la Pradera, ubicada en el Campamento Manuel Bustos de la comuna de Viña del Mar, es uno de los primeros barrios seleccionados durante el año 2025 para que estudiantes indaguen sobre la percepción del riesgo de desastres desde la perspectiva de quienes habitan este sector. Para esto, se establece una coordinación previa con el Comité de Vivienda que articula a la comunidad.

La selección se debe a que es un barrio viviendo el proceso histórico de urbanización y regularización luego de iniciar como una toma de terreno y campamento (Radio Festival, 2024), además de ser fuertemente afectado por el incendio de 2024, destruyendo -según los relatos de sus habitantes- cerca de 40 de las 120 viviendas que componente el Comité.

Para el levantamiento de información se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad de residentes del sector a participar en el proceso. El levantamiento de información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario tipo encuesta, con preguntas cerradas a 25 residentes del sector, por parte de estudiantes quienes fueron puerta a puerta recolectando los datos.

La información recolectada fue analizada mediante el software SPSS para el proceso formativo de la asignatura, lo que permitió, además, desarrollar en los y las estudiantes competencias relacionadas con análisis de datos a partir de la comprensión de las problemáticas del territorio según la perspectiva de sus habitantes. Los resultados permitieron generar una base de datos inicial que posibilita profundizar en la comprensión de la percepción del riesgo de desastres y su relación con la salud comunitaria. Algunos datos relevantes fueron que el 60% de las personas encuestadas considera que sí está preparada para enfrentar un desastre a nivel individual, aumentando al 72% cuando se les pregunta si sus familias se encuentran preparadas, pero disminuye drásticamente a un 32% cuando se les consulta si consideran que la comunidad se encuentra preparada.

Otros datos nos indican, por ejemplo, que el 72% desconoce si existe un Plan Comunitario de Emergencias, sin embargo, el 100% indica que es necesario capacitarse en torno a la Reducción del Riesgo de Desastres. En cuanto a la participación en un Comité de Emergencias, el 68% afirma que sí formaría parte.

Cuando se les consulta si es probable que un nuevo desastre afecte a la comunidad, el 84% señala que es probable o muy probable. En cuanto al principal riesgo de desastres, el 92% indica que los

incendios tienen la mayor probabilidad de ocurrencia en la comunidad.

Durante el 2026, se integra la asignatura LIC 820 "Proyectos Sociales II", en la que estudiantes de cuarto año de Psicología Executive implementan sus iniciativas, que vienen en proceso de diseño participativo desde la asignatura LIC 720 "Proyectos sociales I". En este marco, se integran y articulan diversos instrumentos orientados al levantamiento de información y a la elaboración de un diagnóstico comunitario, con el propósito de sustentar un trabajo territorial de carácter participativo, bajo el enfoque de determinantes sociales de la salud, salud comunitaria y reducción del riesgo de desastres. De este modo, se busca fortalecer las capacidades comunitarias para la mitigación, prevención, respuesta y recuperación frente a desastres.

Principales conclusiones:

Las experiencias de vinculación del Departamento de Educación en la Comunidad con las organizaciones vecinales, basadas en la confianza y orientadas desde los sellos valóricos de la Universidad de las Américas, han sido fundamentales para el desarrollo del Espacio Comunitario de Formación en Reducción del Riesgo de Desastres en sus dos versiones.

Este mismo, ha sido fruto de las necesidades transmitidas por las comunidades al equipo del Departamento, lo cual demuestra la importancia de las instituciones educativas, como la Universidad, en la implementación de iniciativas de apoyo comunitario. Esto cobra mayor relevancia en sectores afectados por desastres.

La implementación de los hitos académicos-territoriales, especialmente desde la carrera de Psicología, busca dar respuesta a las necesidades en torno a la salud comunitaria, poniendo el foco especialmente en las repercusiones en la salud mental de las vecinas y vecinos de Villa la Pradera, considerando lo que vivieron durante el evento de 2024.

A partir de los datos levantados con la encuesta aplicada por el grupo de estudiantes, se determina que la comunidad de Villa la Pradera considera muy relevante el poder capacitarse en torno a la temática de Reducción del Riesgo de Desastres y participarían en instancias de organización, como los Comités de Emergencias.

También existe una diferencia en la evaluación de las capacidades de respuesta a nivel individual, familiar y comunitario, siendo esta última la más débil. Esto puede responder a la edad de las personas encuestadas (personas mayores pueden señalar tener menos capacidad individual de respuesta pero contar con buena red familiar) y al nivel de participación y/o conocimiento sobre su comunidad (para identificar las capacidades de respuesta a nivel comunitario).

Otro aspecto destacado es la predominancia del temor a los incendios como el desastre más probable que ocurra en el sector, lo cual demuestra lo significativo que son este tipo de eventos por su magnitud y frecuencia de manifestación en el territorio.

Como reflexión final, se considera que es necesaria la articulación entre comunidades, organizaciones e instituciones, los cuales generen sinergias para abordar la Reducción del Riesgo de Desastres y la Salud Comunitaria. En el caso de la presente experiencia, ha sido la orientación principal el ir definiendo de manera participativa las acciones a implementar entre la Comunidad, la Universidad y la Institucionalidad local competente en Reducción del Riesgo de Desastres. De esta manera, se busca aportar en el fortalecimiento de las capacidades comunitarias para mitigar, prevenir, dar respuesta y recuperarse de desastres.

Referencias Bibliografía.

Belmar, J. F. (2024, febrero 18). No tener nada y perderlo todo. *Biobío*. https://www.biobiochile.cl/especial/bbclinvestiga/noticias/reportajes/2024/02/18/no-tener-nada-y-perderlo-todo.shtml

CEPAL. (n.d.). *La consecuencia poco natural de los desastres naturales*. CEPAL. Retrieved Marzo 16, 2026, from https://www.cepal.org/es/enfoques/la-consecuencia-poco-natural-desastres-naturales

ONEMI. (2018). *Microzonificación de riesgos y recursos con participación comunitaria* (1st ed.). Departamento de Programas https://csustentable.minvu.gob.cl/wpcontent/uploads/2019/01/Gu%C3%ADa-2-Elaboraci%C3%B3n-de-planes-de-emergencia-comunitarios-%E2%80%93-Metodolog%C3%ADa-Acceder.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2025, May 4). *La salud mental en las situaciones de emergencia*. www.who.int. Retrieved Marzo 16, 2026, from https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies

Radio Festival. (2024, enero 31). *Este 2024 serán pavimentadas las primeras calles del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar*. www.radiofestival.cl

https://www.radiofestival.cl/este-2024-seran-pavimentadas-las-primeras-calles-del-campamento-manuel-bustos-de-vina-del-mar/

Universidad de las Américas. (n.d.). *Sello UDLA*. www.udla.cl. Retrieved 03 01, 2026, from https://www.udla.cl/universidad/quienes-somos/sello-udla/

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf

Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2003). *En riesgo: peligros naturales, vulnerabilidad de las personas y desastres* (2da ed.).

Hacia la justicia territorial para el cuidado comunitario: organización social y estrategias de disputa en el Barrio Matta

Graciela Paz Ortiz Montenegro*
Matilde Isidora Valenzuela Rebolledo**

Introducción

En la zona sur de la comuna de Santiago se ubica uno de los sectores históricos más antiguos de la ciudad: el barrio Matta, surgido a mediados del siglo XIX conformado por chacras y pequeños poblados que, progresivamente con el crecimiento de la ciudad, fue tomando un marcado carácter obrero y comercial. Actualmente, en el barrio contrasta una tranquila vida residencial con el dinamismo social de su alta conexión vial y múltiples sectores comerciales de mueblerías, ferreterías, negocios de repuestos y alimentación.

El barrio Matta se caracteriza por una coexistencia entre arquitectura colonial —residencias, cités, conventillos y plazas— y edificaciones en altura que, producto de la explosión inmobiliaria desregulada de las últimas décadas, han incrementado la densidad y tensionado las dinámicas sociales y la habitabilidad del sector. A problemas como inseguridad, allegamiento, hacinamiento y dificultades de acceso a servicios, se contrapone un tejido social organizado, movilizado e intercultural. En este territorio se manifiesta con claridad el conflicto entre el derecho a la ciudad como espacio de vida colectiva y la valorización del suelo de un mercado inmobiliario excluyente que, privilegiando la inversión privada, profundiza la segregación socioespacial y las desigualdades urbanas. Frente a estas

* Universidad de Las Américas gortiz@udla.cl https://orcid.org/0009-0005-0990-6938
** Universidad de Las Américas mvalenzuelar@udla.cl https://orcid.org/0009-0007-3172-0958

problemáticas, la acción de las instituciones públicas ha resultado insuficiente.

Según los datos de la Encuesta de Línea Base (DEEC, 2022), en el sector específico de Matta Norte (Avenida Matta, Vicuña Mackenna, Santa Isabel y Santa Rosa), la mayoría de los vecinos y vecinas tienen un bajo nivel de confianza hacia el municipio y los ministerios y organismos de gobierno (51% y 66% de baja confianza respectivamente). El sector es percibido como un mal barrio por el 31%, siendo los aspectos peor evaluados la prevención de la delincuencia y del consumo de drogas. Para un 60% la relación con sus vecinos/as es muy buena y, aunque para la mayoría es importante contar con su apoyo ante dificultades o emergencias (62%), la gran mayoría (casi el 90%) no ha participado en organizaciones comunitarias en los últimos 12 meses.

En este panorama social-comunitario complejo, dos experiencias colectivas en el estigmatizado sector Matta Norte han levantado una agenda de disputa y construcción de alternativas comunitarias a través de la recuperación de espacios: la Junta de Vecinos El Progreso y el Comité de Vivienda Santiago Multicolor. Ambas organizaciones, desde el trabajo colectivo y la solidaridad, defienden el derecho de los vecinos y vecinas a habitar libre y dignamente su territorio como un acto de justicia territorial, respondiendo con cuidados y organización comunitaria a las problemáticas barriales de precarización, pobreza, inseguridad y violencia.

El presente capítulo aborda las estrategias de participación comunitaria de la Junta de Vecinos El Progreso y el Comité de Vivienda Por un Santiago Multicolor, comprendidas como prácticas de cuidado comunitario que inciden en el bienestar social y la democratización del territorio en contextos de disputa socioespacial. Se describen ambas organizaciones y se problematizan los conceptos de justicia territorial, espacio público y cuidado comunitario. Posteriormente, se analizan tres de sus estrategias: (1) activismo, autogestión y auto-organización; (2) articulación comunitaria; y (3) disputa institucional. Finalmente, se reflexiona sobre estas iniciativas como experiencias que aportan a la justicia, al cuidado y a la profundización democrática del territorio urbano,

especialmente en escenarios complejos donde la justicia social se presenta como un horizonte difícil de alcanzar, pero en los cuales las instituciones académicas pueden desempeñar un rol relevante en apoyar los procesos de transformación comunitaria.

La Junta de Vecinos/as/es El Progreso

Las juntas de vecinos/as constituyen espacios fundamentales para el ejercicio de la participación social y comunitaria en Chile. El año 1968 se aprueba la Ley N°16.880 que reconoce a las juntas de vecinos/as como "una expresión de solidaridad y organización del pueblo en el ámbito territorial para la defensa permanente de los asociados y como colaboradoras de la autoridad del Estado y de las Municipalidades" (*Ley N°16.880*, 1968), representativas de las personas que viven en una misma Unidad Vecinal.

Dentro de las primeras en el país, en el año 1969 se conforma la Junta de Vecinos N°8 (actualmente llamada "El Progreso". Durante el período de la Unidad Popular, la organización albergó una Junta de Abastecimiento y Precios (JAP), mecanismo estatal de distribución de alimentos diseñado para enfrentar la especulación y acaparamiento de alimentos (Cofré, 2018, p.229). Tras el golpe de Estado de 1973, las juntas de vecinos/as fueron clausuradas para luego reabrirse con directivas vecinales designadas por alcaldes. Con el fin de la dictadura cívico-militar, las Juntas recuperaron la elección democrática de sus directivas.

En 2015, la actual directiva de la Junta de Vecinos/as El Progreso gana las elecciones, proyecto que se sostiene hasta la actualidad tras tres periodos democráticos. Algunas principales problemáticas que orientan la acción de esta junta de vecinos/as son: el hacinamiento en casas, conventillos y edificios, la pobreza, la interculturalidad y la migración, y la alta presencia del trabajo sexual -ejercido mayoritariamente por mujeres, personas transgénero y migrantes. El conocimiento sobre la realidad territorial del barrio y la cercanía con sus vecinos/as han permitido que esta organización pueda construir propuestas territoriales vinculantes y nuevos modos de trabajo y formas de relacionarse comunitariamente con la inclusión como base:

> "(...) la inclusión va más allá de un discurso o de lo teórico, de lo que creemos que debe ser, sino que es una manera de cómo nos miramos hacia nosotros mismos y en base a eso buscamos poder vivir y convivir en el barrio y habitar el barrio de la manera más armoniosa entre todos" (V. Bustos, comunicación personal, 12 noviembre 2025).

Comité de Vivienda por un Santiago Multicolor

En Chile, los comités de vivienda son organizaciones comunitarias con personalidad jurídica que gestionan el acceso a soluciones habitacionales y representan a sus integrantes ante actores públicos y privados. Aunque creados como instrumentos del Fondo Solidario de Vivienda y reconocidos como organizaciones funcionales en la Ley 19.418, han ampliado su rol más allá de lo instrumental, actuando como agentes inmobiliarios y territoriales: buscan terrenos, coordinan actores y aseguran la participación y defensa de las familias. Asimismo, cumplen una función política mediante el activismo, vinculando la demanda por vivienda digna con la construcción de barrios más justos y cuestionando la categoría de "beneficiarios" heredada de la política habitacional dictatorial (Vergara, 2020).

El Comité de Vivienda Por un Santiago Multicolor surge vinculado a la Junta de Vecinos El Progreso. El año 2016 un Comité de Seguridad del barrio Matta intentó detener la construcción de viviendas sociales impulsadas por el municipio, alegando que atraerían pobreza y delincuencia. Frente a estos discursos discriminatorios, la Junta de Vecinos se pronunció públicamente apoyando el proyecto de viviendas, movilizando el respaldo de actores políticos relevantes y legitimando la iniciativa como una estrategia de justicia territorial y desarrollo urbano. En este contexto, vecinos/as del barrio deciden organizarse para conformar el año 2017 el Comité de Vivienda Por un Santiago Multicolor: "(...) no es que un día amanecimos contentos y dijimos queremos viviendas y nos vamos a organizar. No. Nace desde lo injusto, desde la injusticia, desde la rabia, desde la discriminación" (V. Bustos, comunicación personal, 12 de noviembre 2025).

Tras más de ocho años de trabajo, el comité logró adjudicarse un terreno para su proyecto habitacional y estableció una mesa de coordinación con MINVU, SERVIU, Municipalidad de Santiago, el equipo de arquitectos y otros comités de vivienda. En noviembre de 2024, estos nueve comités conformaron la Coordinadora de Comités de Vivienda de Santiago (COCOVISAN), articulación que impulsa colectivamente la lucha por la vivienda digna en la comuna bajo la consigna "de Santiago somos y en Santiago nos quedamos", defendiendo la idea de un Santiago Multicolor.

Justicia territorial y disputas por el espacio público

La Junta de Vecinos y el Comité de Vivienda son expresiones de Justicia Territorial, entendiendo este concepto como el interés intencional por solucionar las manifestaciones espaciales de la justicia y la injusticia de un territorio, procurando una organización espacial que mejore las condiciones de las zonas menos beneficiadas, considerando la distribución equitativa del espacio, sus recursos y oportunidades.

El carácter territorial, espacial y social de la justicia comienza a ser discutido, sobre todo desde la geografía humana desde los años 70. David Harvey (1977) toma la justicia social para proponer la idea de justicia distributiva territorial: una organización espacial que mejora las condiciones de las regiones menos favorecidas, garantizando que los recursos, servicios e inversiones se distribuyan de forma equitativa, según las necesidades locales. Entendida como la conjunción de libertad, igualdad, democracia y derechos civiles, para Soja (2014) la justicia es un fenómeno social y también espacial. La justicia espacial refiere al interés intencional por conocer y solucionar las manifestaciones espaciales de la justicia e injusticia, la cual iniciaría con una distribución equitativa del espacio, sus recursos y las oportunidades para acceder a él (Toscana, 2017, p.210). La justicia territorial convive de manera conflictiva y contradictoria con la injusticia territorial, dado que en todo territorio "cooperación y conflicto son la base de la vida en común" (Sousa Santos, 2009, 89).

Para construir nuevas organizaciones espaciales más equitativas, disputar el espacio público es fundamental. El espacio público es un escenario central para la vida en común; un bien colectivo que se configura simbólica y dinámicamente por la acción social, las prácticas y las relaciones de quienes lo habitan (Lefebvre, 2014). El espacio público es más que un lugar físico: es un campo de disputa social donde se contraponen y negocian significados, valores políticos, identidades, memorias y derechos de las personas y las comunidades a ser visibles, pertenecer, estar presentes en y hacer uso del espacio (López y Ayllon, 2022). Las disputas comunitarias por la reapropiación del espacio intentan hacer frente a la injusticia territorial de un modelo de ciudad en que el espacio urbano se ha privatizado y mercantilizado cada vez más, poniendo en juego precisamente el carácter público del espacio y el derecho de las personas y comunidades a habitarlo.

Cuidado comunitario, democracia y justicia social

El cuidado comunitario, como concepto, nombra y visibiliza prácticas territoriales de cuidado que crean redes de sociabilidad, solidaridad y reciprocidad en territorios marcados por múltiples descuidos, y que dan respuesta colectiva al abandono estatal y la irresponsabilidad privilegiada masculina (Gonzálvez et al., 2019). Generalmente feminizados, en los espacios de cuidado comunitario las mujeres no solo brindan cuidados, sino que también pueden recibirlos, construyendo un habitar colectivo sostenido por cuidados materiales y afectivos.

Las teorías feministas entienden los cuidados como un conjunto amplio de acciones destinadas a sostener la vida cotidiana y el bienestar de personas dependientes mediante vínculos de proximidad. Estos pueden ser remunerados o no, desarrollarse dentro o fuera de la familia y adoptar diversas formas: cuidado profesional, cuidado afectivo no pagado o ayuda recíproca en redes comunitarias (Guimaraes, 2020). Como trabajo, el cuidado combina tareas materiales, económicas, de socialización y una dimensión afectiva históricamente feminizada, lo que ha construido una "mística del cuidado" que lo presenta como vocación natural de las mujeres. Diversas autoras advierten la necesidad de cuestionar esta

visión romántica, pues la distribución del cuidado está marcada por desigualdades de género, clase, etnia y raza que lo convierten en una obligación para grupos subordinados, mientras quienes poseen privilegios ejercen una "irresponsabilidad privilegiada" delegando estas tareas (Durán, 2018; Tronto, 2013).

El cuidado es indispensable para las sociedades y su organización social depende de hombres, mujeres, familias, Estado, mercado y comunidades, aunque históricamente ha sido cargada a las familias, y a las mujeres dentro de ellas (Leiva, 2015). Transformaciones demográficas, privatización de derechos y mayor inserción laboral femenina han generado una crisis de los cuidados: el modelo social de cuidados que descansa en su privatización, basado en la disponibilidad ilimitada de trabajo no remunerado femenino, se ha vuelto insostenible (Borderías et al., 2011). Frente a respuestas estatales asistencialistas e insuficientes, urge una ética y democracia del cuidado que reconozcan derechos y corresponsabilidad social, en que los Estados garanticen condiciones dignas para cuidar y ser cuidados (Pautassi, 2007; Tronto, 2013).

En contextos donde la acción estatal es limitada y subsidiaria, las comunidades emergen como actores fundamentales en la lucha por la democratización del cuidado. El cuidado comunitario constituye, así, una forma de resistencia colectiva y creatividad social ante la crisis de los cuidados y una vía para democratizar su organización.

Metodología

El análisis del presente artículo se basa en la información producida a través de dos técnicas principales: conversatorio territorial-pedagógico y entrevista semiestructurada. El conversatorio territorial-pedagógico como técnica de co-producción de conocimiento se realizó entre dirigentas y socias comunitarias de las organizaciones, gestoras territoriales, docentes y estudiantes UDLA en el marco de las acciones del Programa de Intervención Comunitaria, y la entrevista en profundidad se realizó por el equipo investigador a una de las dirigentas de ambas organizaciones. Ambas técnicas cualitativas permitieron hacer una reconstrucción crítica de estas experiencias organizativas de barrio Matta con un enfoque

participativo, relevando las voces de sus protagonistas y analizándolas posteriormente desde el marco teórico de la justicia territorial y el cuidado comunitario, mediante la técnica cualitativa de análisis de contenido.

Resultados

Analizaremos las estrategias de la Junta de Vecinos/as El Progreso y el Comité de Vivienda Por un Santiago Multicolor, distinguiendo tres tipos: 1) Activismo, autogestión y autoorganización; 2) Articulación comunitaria; 3) Disputa institucional. A continuación, profundizaremos en cada una de ellas, considerando los enfoques de justicia territorial, espacio público y cuidado comunitario.

1. Activismo, autogestión y autoorganización

Al interior de ambas organizaciones se identifica un activismo que estructura la acción colectiva y sostiene el trabajo comunitario. En consonancia con la idea de que "el conflicto y la cooperación son la base de la vida en común" (Sousa Santos, 2009, p. 89), este activismo se expresa, internamente, en prácticas orientadas tanto a la cooperación como al conflicto. La primera se manifiesta en la gestión colectiva de recursos y servicios comunitarios - trabajo voluntario, talleres abiertos a la comunidad, comisiones de trabajo, ropero solidario, biblioteca, atenciones de salud- que permiten responder a necesidades inmediatas del territorio. El segundo emerge frente a las problemáticas que afectan directamente a las comunidades, dando lugar a acciones de protesta, denuncia y movilización, diferenciadas según los objetivos y ritmos de cada organización.

La autogestión constituye un eje central de estas prácticas, no como elección ideológica inicial, sino como respuesta a condiciones estructurales de escasez. En el contexto chileno, las organizaciones de la sociedad civil suelen depender de fondos estatales, lo que genera relaciones instrumentales con la institucionalidad y la subordinación de objetivos propios para acceder a recursos limitados (Irarrázaval et al., 2016). En este escenario, la Junta de Vecinos ha debido recurrir a la autogestión para enfrentar deudas

heredadas de administraciones anteriores, destinando los recursos obtenidos al sostenimiento básico del espacio comunitario: la sede. El resto de las iniciativas se apoya en redes de solidaridad y compromiso vecinal, fortaleciendo un modelo de cuidado comunitario en el que los propios habitantes participan activamente en la atención de su comunidad. De manera similar, el Comité de Vivienda desarrolla mecanismos autogestionados a través de comisiones internas que permiten generar recursos y sostener el ahorro colectivo de sus integrantes.

La autoorganización se articula en torno a la asamblea como principal instancia deliberativa y resolutiva. Aunque ambas organizaciones cuentan con directivas formales exigidas por la normativa vigente, su funcionamiento cotidiano privilegia estructuras horizontales, donde las decisiones requieren el consenso colectivo. Esta lógica se materializa en el trabajo en comisiones, que ordenan las tareas, distribuyen responsabilidades y sostienen el cuidado comunitario. En el comité, estas instancias cumplen funciones específicas vinculadas al apoyo económico, la promoción de la diversidad, la organización cultural y la seguridad comunitaria, consolidando una estructura interna orientada a la reproducción de la vida colectiva.

No obstante, este escenario de organización colectiva presenta elementos que lo complejizan y permiten problematizar su funcionamiento efectivo. La sobrecarga de responsabilidades y labores en las dirigencias, junto con la concentración de los procesos decisionales en grupos cada vez más reducidos de vecinos y vecinas, constituyen consecuencias evidentes que remiten a una problemática de alcance nacional vinculada a la persistente baja participación comunitaria (PNUD, 2019). En este contexto, y a nivel local, la limitada implicación de la comunidad tensiona los principios de representatividad y democracia interna, posibilitan la reproducción de relaciones de poder al interior de las organizaciones, asociadas tanto a la acumulación de funciones en las dirigencias como a la escasa participación activa de las bases. Para ambas organizaciones, esta situación se configura como un desafío constante y prioritario que, sin lugar a dudas, ha condicionado en

determinados momentos la acción colectiva, generando desgaste en las dirigencias y limitando su potencial transformador.

2. **Articulación comunitaria**

La articulación comunitaria se expresa en la construcción de vínculos externos que amplían las capacidades de acción de las organizaciones más allá de sus estructuras internas. Estas redes incluyen organizaciones sociales, instituciones educativas, centros de salud y actores públicos y privados, configuran un entramado diverso de colaboración territorial. En el caso de la Junta de Vecinos, la articulación con actores del entorno ha sido clave para fortalecer la participación comunitaria y sostener iniciativas que exceden sus recursos propios. Desde la convicción de que "nadie se la puede solo" y que "no somos islas" (Valeria Bustos, comunicación personal, 12 de noviembre de 2025), se han establecido relaciones estables con instituciones formales e informales, destacando especialmente el vínculo con universidades y centros de formación técnico-profesional.

La sede vecinal se ha consolidado como espacio de práctica profesional para estudiantes de trabajo social, técnico en trabajo social y psicología, constituyéndose en una experiencia relevante en el territorio. En contextos donde la acción estatal resulta limitada, las universidades emergen como actores que aportan conocimientos, acompañamiento y capacidades técnicas al trabajo comunitario. En esta línea, la colaboración sostenida con el Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de Las Américas —actual Departamento de Educación Comunitaria— ha permitido desarrollar iniciativas de intervención durante cuatro años, orientadas a fomentar la participación social intergeneracional y a fortalecer la identidad barrial mediante la sistematización de experiencias individuales y colectivas.

En escenarios de escasez de recursos y sobrecarga organizativa, estas articulaciones se vuelven estratégicas para sostener el trabajo territorial de la Junta de Vecinos/as/es, sobre todo porque las universidades mantienen una mayor autonomía relativa respecto de los cambios en las orientaciones y autoridades políticas del sistema

público y sus programas sociales. Sin embargo, la rotación de profesionales a cargo de sostener estas articulaciones puede resultar problemática cuando la vinculación con algunas universidades no está mayormente institucionalizada, sino que descansa en la confianza personal en sus trabajadores/as de turno. Sostener en el tiempo la vinculación ética y la mutua confianza entre organizaciones comunitarias y universidades es un persistente desafío.

En el Comité de Vivienda, por su parte, la articulación externa adopta una forma distinta a través de la creación de la Coordinadora de Comités de Vivienda de Santiago (COCOVISAN), concebida como una estrategia de organización horizontal entre agrupaciones que enfrentan problemáticas comunes. Esta articulación busca responder a la solución de las manifestaciones espaciales de injusticia territorial y a procesos de desterritorialización asociados a la localización periférica de proyectos de vivienda social. Tal como plantea Lefebvre (2014), la disputa por el espacio implica la negociación de significados, identidades y valores políticos. En este sentido, la COCOVISAN no solo fortalece la capacidad de negociación colectiva de los comités ante las autoridades públicas locales y centrales, sino que también afirma su pertenencia territorial mediante la consigna "de Santiago somos y en Santiago nos quedamos", resignificando su identidad diversa bajo la noción de un "Santiago multicolor".

3. **Disputa institucional**

La Junta de Vecinos y el Comité de Vivienda son organizaciones legalmente reconocidas que mantienen un diálogo constante con el Estado y dependen parcialmente de la institucionalidad pública para alcanzar sus objetivos. Sin embargo, esta relación se caracteriza por tensiones asociadas a la burocracia, la baja capacidad de respuesta frente a urgencias territoriales y la ausencia de mecanismos de participación vinculante, lo que genera desconfianza en la gestión pública y desgaste organizativo.

En la Junta de Vecinos, la relación con la institucionalidad ha sido principalmente consultiva y con escasa incidencia real, lo que ha

derivado en un distanciamiento progresivo. Para evitar desgaste, la organización prioriza estrategias autónomas, adoptando una postura crítica frente a un Estado que reduce a los dirigentes a meros receptores de información, excluyéndoles de la toma de decisiones. La rotación de autoridades locales dificulta la construcción de relaciones de confianza y contribuye a la reproducción de la injusticia territorial. En este contexto, la colaboración y apoyo técnico de actores externos, como las universidades, ha resultado clave para respaldar procesos de negociación comunitaria con autoridades y actores privados, mediante la producción de información situada, como fue el caso del "Fanzine Barrio Matta Norte – 10 de Julio" (UDLA, 2024).

El Comité de Vivienda, pese a su menor trayectoria, ha logrado un diálogo más estable con MINVU y SERVIU, donde la menor rotación funcionaria ha facilitado su reconocimiento como interlocutor válido en instancias de trabajo efectivas. No obstante, avances alcanzados no responden únicamente a la voluntad y apertura institucional, sino que han sido impulsados por una movilización social sostenida. A diferencia de la Junta de Vecinos, cuyo accionar suele ser reactivo frente a situaciones de vulneraciones e injusticia, el comité despliega estrategias proactivas para interpelar al Estado y avanzar en su demanda por una vivienda digna, con un accionar más rápido y concentrado: "(...) el comité tiene que ir antes, tiene que colocarse delante del Estado. Tiene que visualizarse, tiene que mostrarse, tiene que interpelar" (V. Bustos, comunicación personal, 12 de noviembre de 2025).

La disputa institucional genera un desgaste significativo, tanto en las dirigencias como en la comunidad. La sobrecarga militante de quienes representan a las organizaciones - especialmente en el caso del Comité de Vivienda, por la naturaleza demandante y prolongada de su lucha- se ve reflejada, en ocasiones, en el debilitamiento de las funciones organizacionales y colectivas, asumiendo bajo este panorama, una relevancia fundamental el cuidado comunitario. En este marco, se configuran formas diferenciadas de cuidado entre organizaciones: la Junta de Vecinos opera como un espacio de apoyo, encuentro y contención, mientras que el Comité se constituye principalmente como un espacio de lucha colectiva

orientado a conquistar la vivienda como condición material para el cuidado. Pese a las diferencias, ambas organizaciones proyectan formas de habitar la comunidad basadas en el cuidado y en la aspiración por una vida digna y libre de violencias para todas, todos y todes. Así, el cuidado comunitario se configura no sólo como una práctica cotidiana, sino también como estructura organizativa y un horizonte político compartido.

Conclusiones

La Junta de Vecinos El Progreso y el Comité de Vivienda Por un Santiago Multicolor han consolidado un trabajo comunitario sostenido, capaz de articular participación y cohesión social en un territorio atravesado por múltiples formas de violencia y desigualdad. Ambas organizaciones materializan la consigna de un Santiago multicolor para todas, todos y todes, desarrollando estrategias que fortalecen el cuidado comunitario y contribuyen al bienestar de Matta Norte frente a la estigmatización, la discriminación, la pobreza y la crisis habitacional y de seguridad. Sus estrategias centrales son el activismo y autogestión, la articulación comunitaria y la disputa institucional.

Los resultados permiten constatar que estas organizaciones producen formas de acción colectiva que resignifican el espacio público como un ámbito de derecho y de disputa territorial, en línea con las perspectivas de justicia territorial y producción social del espacio. En un escenario de creciente privatización del territorio, ambas experiencias sostienen una reivindicación activa del carácter comunitario de lo público: *"*(...) los dueños del espacio público en el fondo son los vecinos, es la comunidad" (comunicación personal, 12 de noviembre de 2025). La justicia territorial adquiere su sentido como recuperación del espacio y resignificación de lo público.

Las prácticas desarrolladas pueden ser comprendidas como expresiones de una política del cuidado que busca democratizar el territorio frente al abandono estatal, fortaleciendo el papel de las comunidades en la organización social de los cuidados. El cuidado se configura no sólo como un dispositivo organizativo, sino como

un horizonte político que orienta la acción comunitaria hacia mayores niveles de justicia territorial.

Pero en el marco de una crisis social de los cuidados, esta política de cuidados tiene sus límites: la baja participación comunitaria en las organizaciones genera una sobrecarga del cuidado comunitario en sus dirigentes, limitando el alcance del cuidado que los espacios comunitarios pueden proveer, y afectando la salud física y mental de sus dirigencias. Entonces, ¿quién cuida a quienes cuidan? La estrategia de articulación de estas organizaciones abre algunas posibles respuestas.

El análisis evidencia que la colaboración entre organizaciones comunitarias y universidades es clave para el fortalecimiento de las capacidades territoriales, pudiendo destacarse, al menos, tres ejes: uno pedagógico - formativo (voluntariados, prácticas profesionales y programas de formación continua), otro de transferencia de recursos y servicios técnico-profesionales (operativos de servicios, Centros de Atención Abierta e iniciativas de Vinculación con el Medio y Extensión), y uno de investigación (co-construcción de conocimiento con y para las comunidades, y diversificación de los formatos y circuitos de divulgación del conocimiento). Se abre así un desafío para la academia: institucionalizar una vinculación ética y sostenida que acompañe el desarrollo de mayores capacidades comunitarias en las disputas territoriales por el derecho a la ciudad y por mayor justicia social, contribuyendo así a la profundización democrática y el bienestar de los territorios y ampliando la justicia epistémica, al abrir la universidad para las comunidades.

Referencias bibliográficas

Borderías, L., Carrasco, C., & Torns, T. (2011). *El trabajo de cuidados: Historia, teoría y política*. Editorial Catarata.

Cofré, B. (2018). La lucha por "el pan" y la defensa del "gobierno popular": Las Juntas de Abastecimiento y Control de Precios en la vía chilena al socialismo. *Izquierdas, 41*, 224–249.

Departamento de Educación en Comunidad (2022). *Informe Reporte de Terreno y Resultados de Levantamiento Encuesta Programa Comunitario UDLA 2021*. Universidad de Las Américas.

Durán, M. (2018). Las cuentas del cuidado. *Revista Española de Control Externo, 20*(58), 57–89.

Gonzálvez Torralbo, H., Lube Guizardi, M., Ramírez, A., & Cano, C. (2019). *El club como trinchera: Una etnografía sobre cuidados comunitarios entre mujeres mayores en Independencia (Chile)*. Revista de Antropología Social, 28(1), 137–166.

Guimarães, N. (2020). *Trabajadoras/es del cuidado* [Clase virtual]. Curso Internacional de Políticas del Cuidado con Perspectiva de Género, CLACSO.

Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo Veintiuno Editores.

Historia de la Ley N.º 16.880. (1968). *Historia de la Ley N.º 16.880*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/7906/

Irarrázaval, I., Cea, M., Streeter, P., Brahm, S., & López, A. (2016). *Mapa de las organizaciones de la sociedad civil 2015*. Centro UC Políticas Públicas.

Lefebvre, H. (2014). *La producción del espacio* (Obra original publicada en 1974). Praxis Taller de Arquitectura.

Leiva, S. (2015). *Organización social del cuidado en Bolivia y Chile: Estado y ciudadanía*. Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28*, 61–81.

López, V., & Aillón, N. (2022). *Territorio y memoria como acto de resistencia: Mujeres, artes y oficios*. Londres 38, Espacio de Memorias.

Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. CEPAL.

PNUD (2019). *Diez años de auditoría a la democracia: Antes del estallido.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://bit.ly/3RYiS3i

Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI–CLACSO.

Toscana, A. (2017). *En busca de la justicia espacial. Política y Cultura, 48*, 209–213.

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality and justice*. New York University Press.
Vergara, L. M. (2020). *El rol de la sociedad civil en la gestión de vivienda y barrios vulnerables en Chile*. Revista INVI, 35(100), 62-90.

Identidades, Participación y Transformaciones sociales

Empoderamiento de mujeres a través de comités de viviendas sociales: experiencias del conocimiento y la visibilidad

Dr. Iván Erich K. Pérez Hernández*
Estrella Pilar Roca Moisés**
Elizabeth Andrea Urbina Navarro***

Introducción

Según las Naciones Unidas, la vivienda es la base de la estabilidad, la seguridad y la dignidad de los individuos y las familias que la habitan. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en su artículo 25, primer inciso, se establece en la condición de la vivienda que:

> Toda persona, junto a su familia, tiene derecho a un nivel de vida digno que garantice condiciones adecuadas de salud y bienestar. Este derecho comprende el acceso a una alimentación suficiente, vestimenta, una vivienda adecuada, atención médica oportuna y los servicios sociales necesarios para una vida plena. Asimismo, deben contar con protección social en situaciones de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otras circunstancias que les impidan mantener sus medios de subsistencia por causas ajenas a su voluntad (ONU, 1948, s/p).

En Chile, al contrario de lo planteado por la ONU y producto del golpe cívico-militar de 1973, marcado por un proceso profundo de

* Académico Disciplinar - Investigador. Universidad de las Américas, iperezh@udla.cl https://orcid.org/0009-0002-5886-6782
** Estudiante de Trabajo Social. Universidad de las Américas, estrellaroca88@gmail.com
*** Estudiante de Trabajo Social. Universidad de las Américas elizabeth.urbina@edu.udla.cl

privatización de las condiciones de vida cotidiana y en específico para el acceso a la vivienda propia, la formulación de la política pública sobre la vivienda se constituye desde el paradigma neoliberal. De hecho, "el país fue uno de los primeros en adoptar políticas decididas orientadas a delegar en el mercado esta dimensión fundamental de la vida social" (Brito Doerr, 2023, p. 3). El rol del Estado privatizador configuró un modelo social en el que el derecho a la vivienda quedó subordinado a lógicas de mercado financiero e inmobiliario, operando a través de empresas privadas, mecanismos de financiamiento, instituciones crediticias y fondos de inversión. En este escenario, los individuos y sus familias deben enfrentar de manera casi exclusiva el desafío de acceder a una vivienda, sin contar necesariamente con el respaldo efectivo del Estado. Como resultado, persisten profundas desigualdades estructurales y una notoria insuficiencia de las políticas públicas para responder a las necesidades habitacionales de los sectores más vulnerables (Brito Doerr, 2023).

Comprender esta desigualdad requiere examinar cómo las políticas habitacionales han desplazado la vivienda desde la esfera de los derechos sociales hacia la lógica de la propiedad privada, estableciendo como un bien de consumo que las familias deben procurar obtener mediante su esfuerzo económico, en tanto que los organismos financieros privados que participan ya sea en la construcción y venta de viviendas habitacionales, buscan una ganancia económica especulativa de acuerdo a la oferta-demanda "sobre un bien que es, al mismo tiempo, de uso esencial y de valor comercial" (Rojas, 2019, p. 23).

Una consecuencia inmediata de esta lógica es que las personas acceden a una vivienda no según sus aspiraciones o deseos del lugar donde quieran vivir y/o residir, sino conforme a la capacidad económica que puedan demostrar frente al capital financiero. Esto suele traducirse en que muchas familias habitan lugares que están determinados por lo que pueden costear y no necesariamente de acuerdo a donde quieran vivir, o las redes de apoyo constituidas previamente, o de acuerdo con los proyectos de vida construidos de manera familiar.

Frente a esta realidad, los comités de viviendas sociales -en búsqueda de la casa propia- han surgido como formas de organización popular y comunitaria enfrentando las barreras impuestas por el sistema económico en torno al financiamiento habitacional. En estos espacios, personas y familias excluidas de los mecanismos formales de adquisición de vivienda —por no cumplir con los requisitos crediticios exigidos por la banca— se articulan colectivamente para exigir su derecho a una vivienda digna. Este proceso configura una relación tripartita compleja entre el individuo o familia que ahorra para optar a un subsidio, el Estado que asigna dicho subsidio y la banca privada que financia la adquisición de la vivienda mediante un crédito hipotecario. Esta situación de constante tensión revela un entramado de exclusión, burocracia y lucha, en el cual el sujeto que desea acceder a una vivienda debe esperar, resistir y persistir para la obtención de su vivienda. Es en este contexto donde los comités de vivienda se consolidan como espacios de resistencia y organización social. Y, significativamente, es allí donde las mujeres han desempeñado un rol fundamental en estos comités: liderando procesos de autogestión, fortaleciendo vínculos comunitarios e incidiendo políticamente para transformar realidades. Su participación no solo refleja una respuesta frente a la exclusión, sino también una afirmación poderosa de ciudadanía, solidaridad y justicia social[1].

Antecedentes del Problema

Frente a loa aspectos antes mencionados, el análisis del *Comité de Vivienda Magdalena Por un Futuro Mejor* de la comuna de La Pintana,

[1] Concordando con las autoras del colectivo punto 6, podemos señalar que las características de la participación de las mujeres en las problemáticas del urbanismo desde una perspectiva feminista el aprovechar plenamente la contribución vital de las mujeres de los comités de viviendas sociales disputando la igualdad de derechos en todas las esferas y puestos de liderazgo al reconocerlas como expertas de la identificación de sus necesidades, así como demandando participación en el debate en torno a la configuración urbana en la elaboración del diseño y la transformación de sus barrios y el uso de los espacios de sus hogares para con ello aportar a la resolución del desarrollo sostenible, pero que sin embargo tradicionalmente han sido sistemáticamente excluidas son reflejo de los elementos constitutivos de lo que podemos definir como empoderamiento femenino por medio de los comités da viviendas sociales (Colectivo Punto 6, 2019).

así como del *Comité de Vivienda El Almendral* ubicado en la comuna de Peñalolén, busca evidenciar el problema del acceso a la vivienda en Chile desde sus propias experiencias vivenciales de lucha.

Para comprender la magnitud del tema en cuestión, se puede señalar que, según el Centro de Estudios de Ciudad y Territorio del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU), con datos de la encuesta CASEN del año 2022 se estimaba:

> Que hay 552.046 requerimientos de nuevas viviendas por Viviendas Irrecuperables, Hogares Allegados, Núcleos Secundarios Hacinados y Viviendas con Hacinamiento No Ampliable […] Cabe destacar que hasta 2023 se utilizaba otra metodología de estimación de Déficit Habitacional, la cual indicaba que había 393.613 requerimientos de nuevas viviendas en el Censo 2017 y de 435.593 en la Casen 2022. Este cambio metodológico fue definido en conjunto con un Panel de Expertos realizado en 2021 y consistió en la incorporación del componente de Viviendas con Hacinamiento No Ampliable al Déficit Habitacional Cuantitativo, requerimientos que previamente se consideraban en el Déficit Habitacional Cualitativo, como parte de los requerimientos de Ampliación (MINVU, 2025)

Cabe hacer mención que, según un artículo de prensa de El Mostrador, para el año 2025 existirá un déficit de 750 mil viviendas sociales, lo anterior puesto que

> Las cifras del ciclo de vida, que es el tiempo en que se conforma un grupo habitacional hasta la entrega de las viviendas, no se ha acelerado y en algunos casos son superiores a los 15 años.
> De acuerdo con la investigación, a nivel nacional la cifra del déficit en 2023 llegó al 50,92%. Los casos más complejos se observan en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins, Los Ríos, Aysén y Magallanes, donde el déficit en la cantidad de viviendas sociales construidas en 2023 respecto al año anterior fue superior al 80%. (El Mostrador, 2024, s/p)

Creemos relevante señalar que, a nivel nacional, cifras del MINVU (2023) indican que el 72% de los subsidios habitacionales son otorgados a mujeres, confirmando su rol como principales actoras en este ámbito.

Contexto territorial: situación y desafíos habitacionales en las comunas de Peñalolén y La Pintana

En relación a las comunas de Peñalolén y La Pintana éstas constituyen territorios paradigmáticos para comprender los efectos del modelo habitacional neoliberal en Chile. Ambas se ubican en la Región Metropolitana de Santiago y, aunque difieren en su composición socioeconómica, comparten una historia marcada por la desigualdad territorial, la segregación urbana y la persistente búsqueda de justicia habitacional por parte de sus comunidades.
La comuna de Peñalolén, según el Atlas de Acción Social del MIDESO del año 2017, caracterizaba a la comuna con una densidad de 4.567,2 hab./km². De los 53.805 hogares registrados, 4.610 presentan jefatura femenina y primera infancia (0-4 años), mientras que 18.304 hogares tienen personas dependientes o adultos mayores, y un hacinamiento medio a crítico de 10.025 hogares, lo que evidencia una alta carga de cuidado familiar asumida por mujeres (MIDESO, 2017).

Por otro lado, el 20,7% de la población se encuentra en situación de pobreza multidimensional y el 39,6% de los ingresos municipales dependen del Fondo Común Municipal, reflejando cierta vulnerabilidad estructural en la comuna. En contraste, en La Pintana, el escenario es aún más crítico. Con una densidad poblacional de 7.038,1 de hab./km² y una dependencia del Fondo Común Municipal del 85,8%; un 27,0% de su población está en situación de pobreza multidimensional y el 13,9% en pobreza por ingresos. En términos de problemáticas sociales, se registran 56.252 hogares en la comuna, de las cuales 5.170 presentan jefatura femenina y niños menores de 4 años; 18.979 hogares con personas dependientes o mayores y 13.673 hogares con hacinamiento medio o crítico (MIDESO, 2017), datos que configuran un contexto de alta precariedad estructural y refuerza la noción de que las mujeres

que lideran comités de vivienda enfrentan múltiples dimensiones de exclusión.

Según proyecciones oficiales de la Biblioteca del Congreso Nacional con respecto a los Indicadores del Reporte Comunal, la comuna de Peñalolén alcanzará una población de 272.913 habitantes en 2024, lo que representa un aumento del 13 % respecto al censo 2017 (241.599 habitantes) (BCN, 2024). En términos de pobreza por ingresos, la Encuesta CASEN 2022 reporta una tasa del 3,2 %, mientras que la pobreza multidimensional afecta al 16,6 % de su población, cifras que mejoran en relación con el 4,4 % y 26,3 % registrados en 2017 (MIDESO, 2022).

Durante las décadas de 1990 y 2000, "Peñalolén fue uno de los principales destinos de proyectos habitacionales de carácter social, diseñados para absorber el déficit de la Región Metropolitana. Sin embargo, muchos de estos conjuntos presentan deterioro físico, problemas de seguridad y desconexión con el tejido urbano consolidado, profundizando la fragmentación territorial" (Meza, 2011, p. 13).

Por otro lado, la comuna de La Pintana presenta una realidad distinta pero complementaria. Con una población proyectada según la Biblioteca del Congreso Nacional (2024) de 189.335 habitantes en 2023–2024, refleja un incremento del 6,8 % respecto al censo 2017 (177.335 habitantes). Según la CASEN 2022, la pobreza por ingresos asciende al 15,3 %, mientras la pobreza multidimensional alcanza el 32,7 %, situándose entre las más altas del país.

Como señala Pérez Bravo, "Este territorio simboliza la concentración histórica de vivienda social en Chile y constituye un caso emblemático de las consecuencias de una política habitacional enfocada exclusivamente en la cantidad de soluciones, sin planificación urbana integral ni inversión sostenida en servicios básicos" (Pérez Bravo, 2008, p. 10).

Pese a las diferencias estructurales, en ambos casos, las mujeres han sostenido el entramado comunitario y han protagonizado procesos de empoderamiento popular, reivindicando su rol como sujetas

políticas en la construcción de ciudades más justas e inclusivas (Colectivo Punto 6, 2019), puesto que ambas comunas comparten problemáticas comunes: déficit habitacional, segregación urbana, falta de servicios integrados y vulnerabilidad socioeconómica. En ambas, la vivienda social se ha constituido en un símbolo de las desigualdades del modelo neoliberal.

Empoderamiento femenino y liderazgos comunitarios en las organizaciones sociales de los comités de vivienda sociales

Bajo las condiciones estructurales precedentes y las formas por las cuales se constituyen los procesos de convivencia entre los seres humanos, Bolivar Echeverría sitúa la reproducción de la vida social como un conjunto de elementos sociales, económicas y culturales caracterizada en por medio de la existencia humana concreta que posee un conjunto de relaciones interindividuales de convivencia que son naturalizadas como cotidianas, aceptables y legitimadas y que influyen sobre las formas de socialización del sujeto cuya peculiaridad social aparece cuando se tiene en cuenta la relación entre un principio de identificación global a la par que la conformación de la individuación diferencial, o principio de constitución de las relaciones que conectan entre sí a los miembros de un grupo de personas (Echeverria, 1984).

Silvia Federici (2018) plantea que la reproducción social, que incluye el trabajo doméstico, la crianza y el acceso a la vivienda, ha sido históricamente feminizada, minimizada y desvalorizada por el sistema capitalista y patriarcal que se profundiza por las condiciones de edad y raza que refuerzan implícita o explícitamente que las mujeres tengan que realizar las tareas domésticas no remuneradas. La autora sostiene que:

> "Las mujeres, al garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo mediante el cuidado, la alimentación y la organización del hogar, sostienen invisiblemente la economía y las estructuras sociales, pero sin el reconocimiento político ni económico que este trabajo merece" (Federici, 2018, p. 42).

Lo anterior es relevante puesto que la conformación de los comités de viviendas sociales disputa la condición estructural del mundo de las necesidades, versus la condición de acción de las mujeres que se identifican así mismas como sujetos de carencias individuales poseedoras de una subjetividad frente a la condición de la reproducción de reproducción social, cultural y biológica (Hidalgo, 2019); pero al mismo tiempo, como sujetos del cambio social.

Sin embargo, la relevancia social y política de esta condición dual en cuanto a la participación femenina en las organizaciones comunitarias sigue siendo, en gran medida, invisibilizada en el debate público chileno[2] aunque históricamente, espacios organizativos en el territorio, tales como como las juntas de vecinos, los comités de mujeres, las ollas comunes, los clubes de adulto mayor, o los comités de vivienda han sido escenarios donde las mujeres no solo han sido beneficiarias, sino también actoras organizadas; líderes, gestoras comunitarias y sostenedoras del bienestar colectivo dónde no siempre el Estado se encuentra presente dada su condición de segregación social y territorial[3]

[2] Quizás porque se "naturaliza" la separación entre el individuo (hombre o mujer), la resolución del mundo de las necesidades y la propiedad privada que fomenta la individualización y el individualismo desde una perspectiva de género para la resolución del mundo de las necesidades frente al capital.

[3] Laura Orlando Romero señala en su tesis de magister que el concepto de segregación territorial se entiende como una acción intencionada por parte del gobierno de ubicar a los pobres urbanos hacia las periferias y trasladando, en el contexto de la Política de Erradicación de campamentos (1980), a pobladores hacia terrenos de menor plusvalía (Orlando, 2021). En este contexto, una de las prácticas institucionalizadas fue la asignación de viviendas a pobladores en los cuales se juntaba a personas pobres con otras personas más pobres sin acceso a servicios básicos cercanos (consultorios, supermercados, áreas de esparcimiento, centros de trabajo). Complementario a lo anterior, las mujeres del colectivo Punto 6, señala que muchas veces estas desigualdades de segregación social son analizadas desde la perspectiva de lo público/privado, o desde la condición de clase que establece relaciones concretas espacial de unas relaciones de poder que establecen categorías y delimitan tanto los comportamientos y experiencias que se esperan de cada una como la pertenencia de cada sujeto a un espacio determinado; desde el urbanismo feminista, la zonificación del territorio disgrega los diferentes usos urbanos (residencial, comercial, industrial, administrativo...) y es, por definición, un mecanismo de separación, segregación y aislamiento físico y social en el territorio. Esta concepción está relacionada con un pensamiento ideológico y político que produce destrucción

Así, las tomas de terreno y la creación de comités de vivienda no surgen solo como respuestas a la necesidad material de un hogar, sino como estrategias de supervivencia, cuidado y dignificación, especialmente lideradas por mujeres que buscan asegurar condiciones de vida seguras para sus hijas e hijos. En estos espacios, las mujeres desarrollan habilidades organizativas, de negociación y liderazgo que desafían las fronteras impuestas entre lo doméstico y lo público, transitando desde el rol tradicional de cuidadora hacia el de actora social y política.

El empoderamiento femenino -además de lo ya señalado previamente- puede ser comprendido desde distintas dimensiones: Clara Murguialday (2013) reseña que el concepto de empoderamiento puede ser entendido en una primera etapa como parte de un proceso individual y/o colectivo, transformador y emancipador que se ejerce desde las experiencias más que de la definición conceptual por el cual las mujeres "adquieren herramientas [*y prácticas*] para cuestionar, resistir y modificar las estructuras sociales que reproducen relaciones de poder desiguales" (Montero, 2004, p. 54, cursivas nuestras). En ese sentido, Magdalena León (1997) señala que el empoderamiento implica tanto el fortalecimiento de la autoestima y la capacidad de decisión individual como el desarrollo del poder colectivo para transformar las relaciones de género y las estructuras sociales mediante el ejercicio del mismo

> "El empoderamiento no es un acto individual ni un momento aislado, sino un proceso histórico y relacional en el que las mujeres adquieren poder sobre sus propias vidas y sobre las condiciones estructurales que las oprimen" (Kaber, 1997, p. 121).

Por otra parte, la misma Clara Murguialday (2013) reseña que el concepto de empoderamiento puede ser entendido desde la institucionalidad y la política pública como el reconocimiento de la participación de las mujeres en espacios organizativos:

---

de la vida urbana y dificulta la integración y la participación social que se vive y representa de manera diferenciada desde el componente de género (Colectivo Punto 6, 2019).

> "En el discurso y la práctica del desarrollo el término participación […] aunque en muchos casos es entendida como un medio para hacer más eficaces y sostenibles las intervenciones, reduciendo costes al movilizar los recursos de los colectivos meta, lo que la convierte en poco más que una herramienta de gestión para incrementar la eficiencia del proyecto, la participación también puede ser considerada como un objetivo en sí misma, en tanto propicia la agencia de quienes participan para determinar su propio desarrollo. Así, ambos términos también tienen en común el ser conceptos imprecisos que pueden ser ignorados en la práctica, cuando no manipulados con fines políticos diversos" (Murguialday, 2013, p. 19-20)

Comprendemos el concepto de empoderamiento desde su primera acepción; es decir, como experiencias vivenciales ejercidas desde la acción que no solo les permite acceder a recursos materiales, sino también reconstruir su identidad, fortalecer sus capacidades y redefinir su rol dentro de lo social, político y comunitario en la toma de decisiones.

Metodología

Para la realización de este trabajo se entrevistaron a 5 mujeres pertenecientes tanto a la directiva, como a las integrantes de los comités de viviendas sociales de ambos comités. Dichas entrevistas se realizaron mediante una batería de preguntas semiestructuradas que permitiese recopilar sus relatos, como al mismo tiempo comprender las subjetividades que las motivaban a participar en dicha instancia de organización. Con los relatos recopilados se estableció una matriz de análisis de contenidos identificando las ideas centrales con respecto a las categorías y conceptos identificados para la realización de esta investigación.

Igualmente se entrevistó a una trabajadora social encargada del área de vivienda de la Municipalidad de La Pintana para conocer la opinión sobre su experiencia como profesional y representante de la institucionalidad gubernamental sobre la relación que se establece

entre los comités de viviendas sociales con la municipalidad y los desafíos que presentan en su organización.

Primeros resultados en voz de las protagonistas

Recopilar los relatos de las mujeres participantes en los comités de vivienda *El Almendral y Esperanza*[4] de Peñalolén y La Pintana se realizó mediante una metodología de tipo cualitativa en la cual se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas construida a partir de las categorías de empoderamiento, participación, liderazgo, historia de vida a mujeres de comités de vivienda social con la finalidad de comprender en profundidad sus experiencias subjetivas y los significados que atribuyen al proceso de lucha por la vivienda explorando no solo los hechos objetivos, sino también sus emociones, expectativas y frustraciones frente a la burocracia estatal. La riqueza de este instrumento radica en que convierte a la entrevistada en una narradora activa de su propia realidad, revelando cómo el habitar y el gestionar la vivienda impacta en su identidad y rol comunitario. Además, al ser un número reducido de participantes, se puede profundizar en la historia de vida de cada una, estableciendo un vínculo de confianza que permite acceder a discursos más íntimos y sinceros. Así, la entrevista semiestructurada fue una herramienta clave para visibilizar las voces femeninas en un ámbito tradicionalmente liderado por ellas, pero poco documentado desde su propia perspectiva.

El análisis posterior de estas entrevistas, bajo el paradigma cualitativo, se centró en la búsqueda de patrones discursivos y categorías emergentes que dieran cuenta de las dinámicas de género y empoderamiento dentro de los comités. Se prestó especial atención a cómo estas mujeres negocian su participación política con las cargas domésticas y de cuidados, revelando las tensiones entre lo privado y lo público. La información obtenida no buscó ser estadísticamente representativa, sino que pretendió lograr una comprensión densa y contextualizada de sus realidades. Mediante la interpretación de sus testimonios, pudimos identificar las estrategias

[4] El comité de vivienda El Almendral está compuesto por 105 participantes, de los cuales 101 son mujeres. El comité de viviendas Esperanza está compuesto por 100 participantes, de las cuales 95 son mujeres.

de resistencia, solidaridad y empoderamiento que surgen en el seno de la organización social.

Mediante los relatos obtenidos con las entrevistadas nos parece relevante señalar que, en palabras de ellas, la vivienda aparece como un proyecto vital cargado de dignidad, capaz de sostener emocionalmente la lucha puesto que:

> "no es solo un sueño, es una necesidad" (entrevista a socia del comité Peñalolén, noviembre 2024) esta opinión condensa en una frase la mezcla entre urgencia material y horizonte de futuro que orienta el sentido de su participación, en tanto se enfatiza que su compromiso se basa en "asegurar un techo para mi hijo", añadiendo que, tras años de arriendo, no quería que él reprodujera las mismas condiciones de precariedad (entrevista a socia del comité, La Pintana, abril 2025).

Igual sentido de dignificación de las experiencias de vida se reconoce cuando una de las socias del comité de la comuna de La Pintana recuerda que su hijo vivió todo el proceso con ella

> "Las reuniones, las marchas, los días de lluvia esperando afuera del SERVIU", y que ahora él le dice que aprendió de su madre "lo que significa luchar por lo que uno sueña", (entrevista a socia del comité La Pintana, mayo 2025).

Con la opinión anterior se resignifica el cuidado como transmisión de memoria y de prácticas de lucha. Igualmente se encuentra presenta una preocupación por la protección y participación intergeneracional identificando aspectos éticos y afectivos en el proceso de lucha por la vivienda social.

La dirigenta refuerza estas ideas al expresar que, desde el inicio, buscaba "una casa propia, un lugar estable para mis hijos", y que el proceso como dirigenta "me levantó luego de mi separación […] volví a sonreír, a sentirme capaz y útil para mí, mi familia y mi comunidad", en tanto el proyecto habitacional genera un impacto

emocional profundo en su biografía (entrevista a dirigenta de comité La Pintana, mayo 2025).

Por otra parte desde la mirada profesional, se reconoce que estas trayectorias se insertan en políticas habitacionales que han tenido que "ir adecuando a través del tiempo, entendiendo que las familias requieren viviendas dignas, con más espacios, mejores construcciones, aislación térmica, pero que aún dejan a muchas familias sin alternativas distintas a la organización en comités" (entrevista a trabajadora social, encargada del departamento de la vivienda municipalidad de La Pintana, mayo 2025).

Con respecto a la categoría "participación organizativa/liderazgo", una de las entrevistadas señalaba, aunque no cuenta con un cargo formal

> "Soy de las que está al pie del cañón en las reuniones […] acompañando a la directiva cuando hay que ir al SERVIU o al municipio vamos. Al final, aunque no tenga un título de 'dirigenta', igual cumplo un rol importante. Hemos aprendido, pero cuesta" (entrevista a socia del comité La Pintana, abril 2025).
>
> Otra social señalaba que en otros comités le tocó "representar a mujeres en reuniones con SERVIU", lo que se califica como una experiencia "enriquecedora", pese a la incertidumbre y el desgaste (entrevista a socia del comité Peñalolén, noviembre 2024).
>
> Una dirigente de un comité de Peñalolén señalaba que las reuniones con el SERVIU "había tenido que ir aprendiendo sobre la marcha como relacionarse con ellos, y si bien al principio estaba toda callada luego sabía cómo hablar con la autoridad (, entrevista a socia del comité Peñalolén noviembre 2024).

La encargada municipal observa que "las mujeres son quienes se capacitan e informan para poder llevar a cabo la organización, además de exigir a SERVIU RM que las atienda", y que "son ellas quienes se movilizan, se educan y estructuran su organización", subrayando que la participación organizativa no es accesoria, sino

central para el funcionamiento de los comités (entrevista a trabajadora social, encargada del departamento de la vivienda municipalidad de La Pintana, mayo 2025). Sobre los liderazgos formales y compartidos, la dirigente, relata que:

> "Empecé cuando hicieron un llamado masivo a formar comités de vivienda", y que con el tiempo fue asumiendo un rol cada vez más protagónico, hasta llegar a dirigir el comité (La Pintana, entrevista a dirigenta de comité, mayo 2025). Reconoce que dirigir ha significado "una gran cantidad de tiempo y esfuerzo", y que uno de sus principales desafíos es "la gestión del tiempo entre el trabajo y las responsabilidades familiares y el liderazgo del comité" (entrevista a dirigenta de comité La Pintana, abril 2025).

Para reafirmar lo anterior frente a una mayor agencia institucional, donde las mujeres aprenden a solicitar reuniones, exigir información y negociar. Señalan que aprendieron a:

> "movernos, solicitar reuniones, exigir respuestas. Se fue generando una relación más cercana, basada en el respeto y la confianza" (La Pintana, entrevista a dirigenta de comité, abril 2025).
>
> "soy de las que está al pie del cañón en las reuniones […] acompañando a la directiva cuando hay que ir al SERVIU o al municipio vamos. Al final, aunque no tenga un título de 'dirigenta', igual cumplo un rol importante. Hemos aprendido, pero cuesta", (entrevista a socia del comité, La Pintana, abril 2025).

Asimismo, destaca la corresponsabilidad construida con su compañera Viviana:

> "Mi compañera y amiga en este proceso es Viviana y hemos trabajado a la par, nos delegamos las tareas a realizar y nos apañamos en todo tipo de reuniones si una no puede asistir, la otra la representa" (entrevista a dirigente de comité Peñalolén, abril 2025).

Las opiniones anteriores muestran un proceso de aprendizaje y reposicionamiento frente a las instituciones al visibilizar una participación en la gestión institucional y una alfabetización progresiva del funcionamiento burocrático.

Estas relaciones se traducen en un trabajo colaborativo que sostiene la organización y produce comunidad política. Se apoya a la directiva en trámites y gestiones, acompañándolas al SERVIU y al municipio y "avisando a las socias" cuando hay reuniones, lo que muestra un liderazgo de base que va más allá de los cargos formales (entrevista, socia del comité, abril, 2025). Se enfatiza la importancia de la delegación y la representación mutua con su compañera Viviana, al señalar que

> "sí una no puede asistir, la otra la representa y da a conocer las propuestas que tienen; luego compartimos la información y sacamos conclusiones de los pasos a seguir", lo que refleja una práctica de liderazgo compartido (entrevista a dirigenta de comité La Pintana, abril, 2025).

Este trabajo colaborativo también se explica desde el relato sobre lo que significa dirigir un comité.

> "Una gran cantidad de tiempo y esfuerzo", y que uno de sus principales desafíos es "la gestión del tiempo entre el trabajo y las responsabilidades familiares y el liderazgo del comité", pero, aun así, junto a su compañera Viviana, se han "apañado en todo tipo de reuniones" y se han representado mutuamente cuando una no puede asistir, mostrando que el cuidado entre mujeres también sostiene la participación política (entrevista a la dirigenta de comité Peñalolén, noviembre 2024).

La encargada municipal señala, desde su experiencia, que la relación que se establece entre las mujeres al interior del comité de apoyo recíproco se interpreta como formas de "cuidado político", entendiendo que las mujeres no solo se organizan para la vivienda, sino que también se sostienen emocional y afectivamente entre ellas

(entrevista a trabajadora social, encargada del departamento de la vivienda municipalidad de La Pintana, mayo 2025)

Elementos para continuar con el proceso de reflexión-acción

Los hallazgos de las entrevistas y comprensión de las vivencias de las mujeres participantes en comités de viviendas sociales de Peñalolén y La Pintana evidencian que las trayectorias habitacionales de las mujeres entrevistadas están marcadas por largos períodos de allegamiento, arriendo, inestabilidad residencial y espera, en algunos casos extendidos por más de una década. La vivienda emerge no solo como una necesidad material, sino como un proyecto vital cargado de dignidad, protección intergeneracional y horizonte de futuro. En ese sentido comprendemos que el empoderamiento femenino se expresa como una acción desde la práctica individual y/o colectiva que facilita la ampliación de márgenes de decisión sobre la propia vida y la de sus familias, pues, tal como lo señala Murguialday (2013), resalta el rol de las mujeres en la construcción de estrategias colectivas de bienestar de acuerdo con sus propias necesidades y condiciones estructurales

La decisión de organizarse en comités surge como respuesta a carencias y relaciones sociales con el entorno de tipo estructural, pero también como acción política frente a un Estado que, en el marco del modelo neoliberal, ha delegado en el mercado buena parte de la provisión habitacional, posicionando el subsidio como principal herramienta de acceso y responsabilizando a las familias del "éxito" o "fracaso" del proceso.

Si bien no todas las participantes de los comités de vivienda participan en la directiva de esta, eso no significa que la forma de liderazgo y participación compartida sustente la idea de la dirigenta como figura aislada, pues desde la acción colectiva e instalando prácticas de vocería múltiple y apoyo mutuo el trabajo se hace colaborativo. Esta dinámica dialoga con el enfoque de sororidad política que subraya Tijoux (2017), donde la organización entre mujeres se constituye en un dispositivo de resistencia frente al patriarcado.

Quien asume las formas de representación colectiva la experiencia de participar en los comités de viviendas sociales reafirma que el liderazgo en los comités es simultáneamente técnico, político y afectivo, y que se nutre tanto de la formalidad de los cargos como de la práctica cotidiana de la representación. Por medio de las entrevistas podemos señalar la existencia de liderazgos de base, las que sostienen cotidianamente la organización.

La participación de mujeres en comités de vivienda social son un espacio privilegiado para, desde un rol protagónico en torno a la obtención de la vivienda, disputar/modificar las formas tradicionales de participación y distribución tradicional de roles entre géneros pues la organización y práctica misma en el comité desafía las estructuras patriarcales y neoliberales.

Desde estas perspectivas, los comités de vivienda liderados por mujeres expresan no solo una organización colectiva, solidaria y territorial, sino que además disputan el protagonismo como sujetos sociales de los procesos históricamente situados y que trasciende las generaciones

De este modo, la vida cotidiana se transforma en escenario de lucha, resistencia, organización y el habitar se reconoce como una práctica donde se disputan sentidos sociales y se construyen comunidades.
El análisis de estos espacios permite comprender que la lucha por la vivienda trasciende el acceso a un bien material: se trata de una lucha por la dignidad, el reconocimiento y la justicia habitacional, que interpela al Estado, a la sociedad y en la cual el empoderamiento se expresa en prácticas concretas como la toma de decisiones en asambleas, la participación en mesas institucionales o la gestión de proyectos comunitarios.

La participación en los comités de viviendas permite a las mujeres redefinir su papel dentro del territorio y transformar el sentido del habitar como derecho, pues las mujeres pobladoras rompen con las lógicas patriarcales que asocian a los hombres con la esfera pública y política, asumiendo roles de resistencia y liderazgo comunitario orientados a mejorar las condiciones de habitabilidad y la calidad de vida de sus familias y comunidades.

Su participación en los comités de vivienda social se transforma, de esta manera, en una experiencia de aprendizaje político y transformación identitaria, donde las mujeres, aún en contextos de vulnerabilidad, se reconocen como protagonistas activas y no como meras receptoras de ayuda estatal.

Sin embargo, el liderazgo femenino en estos comités se encuentra atravesado por un conjunto de problemáticas, las cuales son, por una parte, el ser invisibilizado dentro de las propias estructuras organizativas. Aunque las mujeres son quienes sostienen la gestión, los vínculos con las instituciones y la movilización comunitaria, enfrentan barreras para acceder a los cargos formales de representación y toma de decisiones, reproduciéndose así dinámicas patriarcales incluso dentro de los movimientos sociales.

Estas prácticas reflejan una politización y disputa de lo cotidiano, puesto que las mujeres transforman las experiencias domésticas y comunitarias alienadas en acciones políticas organizadas que conllevan acciones de lucha y resistencia que implican, más allá de la acción de obtener una vivienda propia como elemento material, se reconoce la disputa por el derecho de habitar en espacios dignos, el protagonismo de las mujeres organizadas para la toma de decisiones sobre territorios históricamente marginalizados y precarizados.

Igualmente es valioso de considerar como las luchas de los comités de vivienda también implican disputa sobre el dominio del cuerpo, como de la palabra y discursos, frente a las representaciones locales y regionales del gobierno como el Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU), los SERVIU o las oficinas municipales, son aparatos institucionales masculinizantes en donde prevalece una lógica de poder masculino y vertical. Frente a ese entramado de múltiples formas dominación elementos como la dignidad y su capacidad de movilización que poseen las mujeres en los espacios públicos representados en las asambleas y la vida cotidiana se muestran como prácticas empoderadas que rompen con la lógica de la subordinación

Por otra parte, la necesidad de reconocer que estas luchas, al considerar largos periodos de tiempo para la obtención de la vivienda social (incluso una década o más), implica la constante necesidad de acompañar desde los conocimientos técnicos y formativos, desde la Universidad y centros de estudio, para fortalecer los procesos organizativos, fortalecer el accionar de dichos comités y facilitar la transmisión de aquellos conocimientos que posibiliten acompañar a la solución de la problemática, para con ello visibilizar el accionar de las mujeres en sus luchas por la obtención de la vivienda propia y los riesgos que implica en su salud mental estar constantemente en tensión dentro del accionar de los comités de viviendas sociales.

Referencias bibliográficas

Arriagada, C. (2004). Vivienda social y política pública en Chile. Revista INVI, 19(50), 7–30.

Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) (2024). Indicadores Reporte Comunal.

https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2024&idcom=13122

Brito Doerr, M. (2023). Crisis en el acceso a la vivienda y políticas habitacionales:

Coincidencias y divergencias entre Chile y España. Actas del XIV Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo.

Colectivo Punto 6 (2019). Urbanismo Feminista, por una transformación radical de los espacios de vida. https://www.punt6.org/wpcontent/uploads/2022/04/libro_Urbanismo-feminista_ES.pdf

Cossío, F. (2022). Derecho a la vivienda y políticas públicas en Chile. Tesis de pregrado, Universidad Alberto Hurtado.

Echeverría, B. (1984). La "forma natural" de la reproducción social. *Cuadernos Políticos*, número 41, México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1984, pp. 33-46.

http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.41/4.%20Bolivar%20Echeverria-La%20forma%20natural%20de%20la%20reproduccion%20social.pdf

Federici, S. (2018). El patriarcado del salario. Editorial Traficantes de Sueños.
https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_0.pdf
Hidalgo, D. (20). La vivienda social en Chile y la construcción del espacio urbano en el Santiago del siglo XX. Instituto de geografía, Universidad Católica de Chile.
https://estudiosurbanos.uc.cl/wpcontent/uploads/2020/01/9789560106988-Hidalgo-2019-La-vivienda-social-en-Chile.pdf
Kaber, N. (1997). Empoderamiento desde abajo, ¿qué podemos aprender de las organizaciones de base? Capítulo de libro *Poder y empoderamiento de las mujeres*.
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. https://bibliotecaiztapalapauin.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/podermujer2.pdf
León, M. (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
https://bibliotecaiztapalapauin.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/podermujer2.pdf
Meza, S. (2011). La vivienda social y el tejido barrial: experiencias desde Lo Hermida. Ediciones SUR.
Ministerio de Desarrollo Social (MIDESO). (2017). Atlas de acción social. Áreas prioritarias para 75 comunas en Chile. https://www.comicivyt.cl/wpcontent/uploads/2025/03/MIDESO-2017-Atlas_de_Accion_Social.pdf
Ministerio de Desarrollo Social (MIDESO). (2022). Encuesta de Caracterización Socioeconómica.
https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2022
Ministerio de Vivienda MINVU. (2022, 2025). Informe de déficit habitacional en Chile.
Ministerio de Vivienda (MINVU) (2023). Diagnóstico nacional de déficit habitacional.
Montero, M. (2004). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad. Paidós.
Murguialday, C. (2013). Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres. Barcelona, España. https://www.cooperaccio.org/wpcontent/uploads/2014/03/Empoderamiento_Cast_web.pdf

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Orlando Romero, L. (2021). Más allá de las instituciones: organización de mujeres por la vivienda y sus pobladoras. El caso de Villa La Reina (Santiago, Chile). Tesis de Magister, Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Universidad Católica de Chile

Pérez Bravo, L. (2008). Vivienda social y exclusión urbana: el caso de La Pintana. Revista INVI, 23(61), 9–36.

Periódico El Mostrador (2024). En 2025 habría un déficit de 750 mil viviendas sociales según estudio. 20 de enero 2024. https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/agendasocial/2024/01/20/en-2025-habria-un-deficit-de-750-mil-viviendas-sociales-segun-estudio/

Rojas, F. (2019). Mercado de suelo y derecho a la vivienda. Fundación Vivienda Justa.

Tijoux, M. E. (2017). Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración. Ediciones Universidad de Chile.

Tijoux, M. E. (2021). Mujeres, vivienda y organización: resistencias comunitarias en Santiago. Universidad de Chile.

Valdés, X. (2019). Género y liderazgo comunitario en territorios populares. Revista Estudios Sociales, 49(2), 61–78.

Participación social y liderazgos comunitarios: continuidades y rupturas desde el trabajo territorial en Huechuraba y Macul (1964-2024)

Manuela Orrego Sánchez*

Introducción

La participación social y los liderazgos comunitarios en los territorios urbanos de Santiago se configuran históricamente en estrecha relación con los procesos de poblamiento, las trayectorias políticas del país y las formas cotidianas de organización social. En comunas como Huechuraba y Macul, estas trayectorias han dado lugar a prácticas organizativas diversas, marcadas por continuidades y rupturas que se expresan tanto en la memoria colectiva como en las modalidades actuales de participación comunitaria.

Este capítulo aborda los liderazgos comunitarios en Huechuraba y Macul desde una perspectiva histórica y territorial, considerando un arco temporal que se extiende desde los procesos de poblamiento de las décadas de 1960 y 1970 hasta las expresiones organizativas contemporáneas. Como señalan Angelcos y Pérez (2017), más que de quiebres absolutos o reproducciones inalteradas del pasado, se trata de dinámicas en las que coexisten continuidades, rupturas y procesos de resignificación. El análisis se articula en torno a la tensión entre continuidad y ruptura de los liderazgos en el tiempo, comprendiendo estas categorías como dinámicas entrelazadas más que como oposiciones cerradas. Desde esta mirada, resulta posible reconocer la persistencia de prácticas organizativas, la transmisión intergeneracional de saberes y, simultáneamente, los quiebres asociados a transformaciones políticas, urbanas y sociales.

* Departamento de Educación Comunitaria – Universidad de Las Américas Periodista, Magíster en Salud Comunitaria manuela.orrego@udla.cl https://orcid.org/0009-0002-3580-8993

El enfoque que sustenta este análisis se inscribe en una perspectiva de conocimiento situado, construida a partir de una investigación territorial sostenida durante un período prolongado y basada en el trabajo directo con comunidades locales, organizaciones sociales y liderazgos vecinales. En este marco, el territorio es comprendido no como un escenario pasivo de intervención, sino como un espacio vivo de producción de saberes, memorias y prácticas colectivas. La investigación territorial de largo aliento permite acceder a dimensiones de la vida comunitaria que difícilmente emergen en aproximaciones de corto plazo o en dispositivos metodológicos distanciados, otorgando centralidad a las voces y lecturas que las propias comunidades elaboran sobre su historia y su presente.

Desde esta perspectiva, los liderazgos comunitarios son entendidos como prácticas sociales profundamente situadas, vinculadas a los contextos históricos de origen de los barrios, a las trayectorias familiares y a las redes de cuidado y cooperación que sostienen la vida comunitaria. En ambos territorios analizados, los liderazgos femeninos adquieren especial relevancia, no solo por su presencia empírica, sino por el rol estructurante que cumplen en la continuidad de las organizaciones, en la articulación intergeneracional y en el sostenimiento cotidiano de los vínculos comunitarios.

A partir de la comparación entre distintos modelos de poblamiento —tanto autoconstruidos como institucionales— el capítulo problematiza lecturas lineales que asocian de manera directa el origen del barrio con formas determinadas de participación social. Por el contrario, se propone mostrar cómo, en Huechuraba y Macul, las comunidades han desplegado capacidades organizativas diversas, adaptativas y creativas, que combinan memorias de lucha, arraigo territorial y nuevas formas de acción colectiva.

Finalmente, el análisis de los liderazgos comunitarios desde un enfoque territorial y situado se plantea como un aporte no solo a la comprensión de los procesos de participación social, sino también a la reflexión sobre la producción de conocimiento en contextos comunitarios. Reconocer el valor epistémico de las prácticas organizativas locales y del intercambio horizontal de saberes permite

ampliar las miradas académicas tradicionales y fortalecer enfoques de investigación comprometidos con una comprensión crítica de los territorios y de quienes los habitan.

Enfoque metodológico y consideraciones éticas

El presente capítulo se sustenta en un enfoque de investigación territorial de carácter cualitativo, orientado por la perspectiva del conocimiento situado y desarrollado a partir de un trabajo prolongado con comunidades locales en las comunas de Huechuraba y Macul. La investigación se apoya en una aproximación comprensiva que privilegia la reconstrucción de trayectorias comunitarias, la memoria social y las prácticas organizativas, reconociendo el territorio como un espacio activo de producción de saberes. Se busca superar interpretaciones declinistas que conciben los cambios exclusivamente como pérdida o debilitamiento (Garretón, 2021).

Las estrategias metodológicas utilizadas combinan técnicas de investigación cualitativa y metodologías participativas, desarrolladas en distintos momentos del trabajo territorial. Entre estas se incluyen entrevistas semiestructuradas y talleres participativos orientados a la recuperación de memorias comunitarias y a la reflexión colectiva sobre los procesos de organización social y liderazgo en los territorios estudiados. Estas técnicas permitieron acceder tanto a relatos individuales como a lecturas colectivas sobre las continuidades y transformaciones de la participación comunitaria a lo largo del tiempo.

El corpus de información empírica se construyó a partir de un total de quince entrevistas realizadas a personas con trayectorias relevantes en la vida comunitaria de ambos territorios. La selección de las y los participantes respondió a criterios de inclusión vinculados a la participación sostenida en organizaciones sociales, juntas de vecinos, colectivos culturales, ambientales o territoriales, así como a su reconocimiento como referentes comunitarios por parte de las propias organizaciones locales. Se consideró, asimismo, la diversidad territorial entre Huechuraba y Macul, la representación

intergeneracional y la presencia de liderazgos femeninos, en coherencia con el enfoque analítico del capítulo.

Los talleres participativos se desarrollaron con organizaciones y grupos comunitarios activos en los territorios, y tuvieron como objetivo complementar las entrevistas mediante espacios de diálogo colectivo, validación de interpretaciones y reconstrucción compartida de hitos históricos y prácticas organizativas. Estos espacios permitieron contrastar relatos, identificar continuidades y rupturas en los liderazgos, y fortalecer la dimensión colectiva del análisis.

Desde el punto de vista ético, el trabajo de investigación se desarrolló sobre la base de principios de respeto, consentimiento informado y reciprocidad con las comunidades participantes. La incorporación de nombres propios en el análisis responde a acuerdos explícitos con las personas entrevistadas y a la valoración del reconocimiento público de sus trayectorias y aportes comunitarios. En los casos en que se estimó pertinente resguardar la identidad, se recurrió al uso de referencias genéricas o nombres ficticios, resguardando siempre la confidencialidad de la información sensible.

Asimismo, el enfoque territorial asumido reconoce la implicación del equipo investigador en los procesos comunitarios estudiados, lo que exige una reflexión ética permanente sobre las relaciones establecidas, los usos del conocimiento producido y los efectos de la investigación en los territorios. En este sentido, la investigación se concibe como un proceso de co-construcción de saberes, orientado no solo a la producción académica, sino también al fortalecimiento de los vínculos y de las capacidades organizativas locales.

Continuidad y ruptura de liderazgos comunitarios en el tiempo

El análisis de los liderazgos comunitarios en Huechuraba y Macul se articula a partir de la noción de continuidad y ruptura como categorías analíticas que permiten comprender la persistencia,

transformación y reconfiguración de las prácticas organizativas en el tiempo. Diversos estudios sobre participación social y acción colectiva en los sectores populares en Chile han mostrado que los procesos organizativos no se desarrollan de manera lineal ni acumulativa, sino a través de trayectorias marcadas por momentos de estabilidad, quiebre y rearticulación (Angelcos & Pérez, 2017).

Desde esta perspectiva, la continuidad no se expresa únicamente en la mantención de organizaciones formales, sino en la transmisión de repertorios organizativos, saberes comunitarios y memorias colectivas que sostienen la vida social de los territorios. En los barrios populares, estas continuidades suelen anclarse en experiencias históricas de lucha por la vivienda, el acceso a servicios básicos y el reconocimiento del derecho a habitar, configurando formas de liderazgo profundamente vinculadas al arraigo territorial y a la acción colectiva.

Durante el período 1964-1973, la lucha por la vivienda en sectores como La Pincoya, Villa La Estrella y Población Patria Nueva (Huechuraba) se caracterizó por la toma de terrenos, la organización en asambleas vecinales, la construcción autogestionada de viviendas y la negociación directa con el Estado. Estas formas de acción colectiva no solo perseguían un techo, sino el reconocimiento del derecho a la ciudad: acceso a agua potable, electricidad, alcantarillado, transporte y equipamiento comunitario. En este contexto, emergieron liderazgos profundamente arraigados al territorio, es decir, dirigentes y dirigentes que no solo habitaban el barrio, sino que habían participado en su fundación, conocían las historias familiares de cada vecino, mediaban conflictos cotidianos y eran reconocidos por su capacidad de convocatoria y entrega al trabajo colectivo.

Un ejemplo de esto ocurrió en la toma que dio origen a la Población Última Hora, donde los primeros dirigentes se turnaban en guardias nocturnas para proteger el terreno, organizaban mingas para cavar zanjas y repartían raciones de alimentos entre las familias, construyendo así un liderazgo basado en el sacrificio compartido y la confianza mutua. Tal como han señalado las investigaciones sobre pobladores y movimientos urbanos en Chile (Garcés, 2002, 2015),

estas memorias no permanecen estáticas, sino que se actualizan y resignifican en función de los contextos históricos y políticos cambiantes. Por ejemplo, las actuales generaciones de dirigentes en Villa Santa Carolina (Macul) han recuperado la memoria de los fundadores para impulsar proyectos de recuperación de espacios públicos y parques urbanos, demostrando cómo el arraigo territorial se expresa hoy en demandas por calidad de vida y justicia ambiental, sin perder de vista el legado de lucha de sus antepasados.

Las rupturas, por su parte, se vinculan a transformaciones estructurales que han modificado los marcos de acción de la participación comunitaria. Los efectos de la dictadura cívico-militar (1973-1990), la reconfiguración del Estado en el período postdictatorial y los cambios en las políticas públicas de participación han incidido en la fragmentación de las organizaciones sociales y en la institucionalización de ciertas formas de liderazgo. Como plantea Garretón (2021), estos procesos no implican la desaparición de la acción colectiva, sino su rearticulación en escenarios más complejos, donde conviven lógicas comunitarias, institucionales y territoriales.

Un ejemplo concreto de esta ruptura se observa en la transición democrática de los años noventa. Algunos dirigentes históricos relatan cómo debieron aprender a llenar formularios, postular a fondos concursables y rendir cuentas ante el municipio, habilidades muy distintas a las que habían desarrollado en las tomas de terreno y las asambleas de los años sesenta y setenta. Mientras que antes primaba la protesta callejera y la acción directa, la nueva etapa exigía el manejo de proyectos, la gestión institucional y la negociación con el Estado. Esto provocó que muchos liderazgos históricos, especialmente aquellos con menor escolaridad, quedaran rezagados, y que emergieran nuevas figuras, más jóvenes y con formación técnica o universitaria, que supieron moverse en los nuevos marcos de la participación institucional.

Sin embargo, a pesar de estas transformaciones, persisten prácticas de solidaridad que otorgan continuidad al tejido social. Vecinos y vecinas de diferentes generaciones relatan cómo, más allá de los cambios en las juntas de vecinos o en las formas de hacer política,

la comunidad sigue estando presente en los momentos difíciles: cuando alguien se enferma, cuando hay un funeral o cuando alguien pierde el trabajo, ahí están los vínculos de apoyo mutuo que se han tejido durante décadas. Esto muestra que la continuidad no reside únicamente en las organizaciones formales, sino en los lazos cotidianos de cuidado y confianza.

En el período más reciente (2000-2024), se observa una reemergencia de movimientos de pobladores que combinan herencias del pasado con novedades significativas. Nuevas agrupaciones resignifican la identidad del "poblador", ampliando sus demandas hacia el derecho a la ciudad, la calidad de vida urbana y la justicia ambiental (Valenzuela Marchant, 2020). Emergen liderazgos jóvenes con formación técnica o universitaria, que articulan legitimidad vecinal con manejo de políticas públicas. Estos nuevos dirigentes rescatan la asamblea y la toma de terrenos de las generaciones mayores, pero también saben leer una ley de presupuestos, elaborar proyectos técnicos y negociar con agencias estatales. De este modo, la tensión entre continuidad y ruptura permite comprender los liderazgos comunitarios como procesos dinámicos y situados, que articulan memoria, adaptación y proyección colectiva.

Género, cuidado y sostenimiento comunitario

La incorporación de la perspectiva de género en el análisis de los liderazgos comunitarios permite visibilizar dimensiones fundamentales de la vida social que han sido históricamente relegadas a un segundo plano en los estudios sobre participación. En el contexto chileno, diversas autoras han señalado que las prácticas de organización comunitaria se sostienen, en gran medida, en trabajos de cuidado, gestión cotidiana y articulación relacional asumidos mayoritariamente por mujeres (Montecino, 1996; Valdés, 2000).

Un hallazgo central de esta investigación es el rol protagónico y sostenido de las mujeres en los liderazgos comunitarios, particularmente en contextos de crisis, represión y precarización. Durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), las mujeres

asumieron la dirección de las ollas comunes, los comités de salud, los talleres laborales y las redes de apoyo mutuo. Fue un liderazgo forjado en la necesidad, pero también potenciado por instancias de formación impulsadas por la Vicaría de la Solidaridad y organizaciones no gubernamentales como SUR, ECO y PIDEE. En esos espacios, muchas mujeres no solo aprendieron oficios como confección, artesanía o panadería, sino que también desarrollaron habilidades de organización, gestión, oratoria y conocimiento de sus derechos. Una dirigente de Población Concierto y Cultura (Huechuraba) recuerda que en los años ochenta, con la Vicaría, empezaron a hacer talleres de género y de derechos humanos, y a formarse como monitoras de salud. Allí se dieron cuenta de que no solo eran víctimas, sino también actoras, y aprendieron que tenían derecho a tener voz y a organizarse.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos dialogan con los planteamientos de la economía feminista, que ha mostrado cómo el cuidado y la reproducción social son condiciones de posibilidad de cualquier organización comunitaria, pero han sido históricamente feminizados y excluidos del análisis político tradicional (Federici, 2013; Pérez Orozco, 2014). En el caso chileno, Arriagada (2010, 2021) ha mostrado que el cuidado constituye un arreglo social complejo, atravesado por desigualdades de género, en el que la comunidad cumple un rol clave frente a las limitaciones del Estado y del mercado. La profundización de la crisis de los cuidados en Chile ha reforzado el papel de la comunidad como un espacio clave de sostén de la vida cotidiana.

En Huechuraba y Macul, el cuidado comunitario se expresa en la organización de actividades barriales, el acompañamiento a personas mayores, la gestión de espacios comunitarios, la mediación cotidiana de conflictos y, en casos emblemáticos, en el sostenimiento de ollas comunes que han funcionado ininterrumpidamente durante años, como ocurrió durante la crisis sociosanitaria del COVID-19. Estas prácticas configuran formas de liderazgo poco visibles, pero estructurales. Como señalan León Delgado y Frías Montecinos (2022), el cuidado comunitario puede comprenderse como una práctica política que sostiene la acción colectiva, orientada a la autonomía y al fortalecimiento del tejido social.

Sin embargo, este protagonismo no está exento de tensiones. La progresiva incorporación de las mujeres al trabajo remunerado —a menudo en empleos precarios y con doble jornada— no se ha traducido en una redistribución equitativa de las tareas domésticas y de cuidado. Muchas lideresas comunitarias relatan cómo deben asistir a reuniones del consejo de salud, del cabildo o de sus organizaciones, pero al llegar a sus casas les espera la misma carga de tareas domésticas y cuidado de hijos, esposos y personas mayores. Algunas expresan que a veces sienten que se les exige como si fueran funcionarias, cuando en realidad siguen siendo vecinas, mujeres, madres y cuidadoras. Este testimonio refleja la sobrecarga que enfrentan las lideresas comunitarias, así como la invisibilización del trabajo de cuidado que sostiene su participación.

A pesar de estas dificultades, el liderazgo femenino ha persistido y se ha diversificado. En el período reciente (2000-2024), las mujeres han asumido roles destacados en comités de vivienda, colectivas feministas, organizaciones medioambientales, cooperativas productivas, agrupaciones animalistas y movimientos por la salud y los derechos sexo-genéricos. Algunas dirigentes reflexionan que hoy las mujeres no solo luchan por la vivienda, sino que también luchan contra la violencia machista dentro y fuera de las organizaciones. Han aprendido que la ciudad también es sexista y que su derecho a habitar es también el derecho a vivir sin miedo. Este nuevo ciclo evidencia una ruptura con el mandato del cuidado exclusivamente doméstico: las mujeres ya no solo gestionan la supervivencia material, sino que disputan el sentido del territorio y denuncian las opresiones estructurales.

Finalmente, el análisis de género y cuidado permite tensionar la dicotomía entre "viejas" y "nuevas" formas de liderazgo. Las lideresas históricas que surgieron en dictadura y las jóvenes activistas feministas de hoy no están separadas por una ruptura absoluta, sino que dialogan, se heredan y se confrontan en prácticas híbridas. Ambas generaciones comparten la experiencia de sostener la vida en contextos de precariedad, aunque sus lenguajes, repertorios y alianzas hayan cambiado. Como ha señalado Kirkwood (2010), tejer rebeldías implica precisamente esa articulación entre memoria, autonomía y transformación. En este entramado, el cuidado

comunitario emerge como un eje estructurante de la participación social y de la continuidad organizativa en los territorios.

Valor pedagógico del trabajo comunitario

El trabajo territorial y comunitario no solo constituye una estrategia de intervención social, sino que posee un valor pedagógico fundamental para la formación universitaria, la producción de conocimiento situado y la construcción de ciudadanía crítica. Desde una perspectiva de educación popular y epistemologías del sur, las comunidades constituyen espacios educativos vivos donde se transmiten saberes prácticos, memorias históricas y éticas del cuidado que difícilmente pueden ser enseñados en el aula tradicional (Freire, 1970; Santos, 2009).

En esta investigación, el trabajo de campo prolongado en Huechuraba y Macul ha permitido constatar que los procesos de diagnóstico, planificación e intervención comunitaria funcionan como espacios de intercambio de saberes donde estudiantes, docentes y dirigentes co-construyen preguntas, interpretaciones y propuestas. Este enfoque dialógico se opone al modelo de transferencia unidireccional de conocimientos, reconociendo que los saberes comunitarios —forjados en la experiencia de la pobreza urbana, la lucha por la vivienda, la resistencia a la dictadura y el sostenimiento cotidiano de la vida— poseen un valor epistémico propio (Freire, 1970).

Para los estudiantes universitarios, el trabajo comunitario implica confrontar sus saberes disciplinares con las memorias vivas de los territorios. Algunos estudiantes han relatado cómo llegaron a ciertas poblaciones con miedos y prejuicios, alimentados por imaginarios urbanos que asocian estos barrios con la peligrosidad y el abandono. Sin embargo, al conocer de cerca la organización vecinal, el cuidado del entorno y los proyectos comunitarios, se dieron cuenta de que los vecinos no necesitaban que les fueran a enseñar, sino que más bien ellos podían aprender de su experiencia y de cómo se pueden conseguir cosas lindas cuando el barrio se une. Este tipo de testimonios evidencian cómo el encuentro con el territorio puede desmontar prejuicios y generar aprendizajes transformadores.

Para los dirigentes y lideresas comunitarias, participar en estos espacios de intercambio significa poner en palabras su historia, interpelar a la universidad y disputar el lugar desde donde se produce conocimiento sobre sus territorios. Algunas dirigentes han señalado que los profesionales vienen con sus títulos, pero ellos tienen la sabiduría del día a día en el territorio, un conocimiento que no se estudia, sino que se vive. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de vecinas, vecinos y dirigentes como coeducadores invita a repensar el rol docente en clave de facilitación, escucha y mediación intercultural, más que de transmisión unilateral de contenidos (Freire, 1970; Vivero Arriagada, 2018).

Para la institución universitaria, la incorporación de metodologías participativas y de trabajo territorial implica revisar críticamente su rol, sus tiempos, su lenguaje y sus formas de vinculación con la comunidad. Como señala Alvarado (2009), la inclusión social y la participación comunitaria requieren que las universidades abandonen posturas asistencialistas y adopten enfoques de colaboración horizontal. En esta línea, la sistematización de experiencias de diálogo entre vecinos y estudiantes, los talleres participativos de historias comunitarias y las actividades pedagógico-territoriales constituyen dispositivos que permiten que el aula se expanda al barrio y el barrio ingrese al aula, desafiando jerarquías entre saber académico y saber popular (Freire, 1970; Santos, 2009). Un ejemplo concreto de este valor pedagógico se observa en experiencias de encuentro entre estudiantes de carreras de la salud y vecinos de villas como Santa Carolina en Macul. Algunas estudiantes han definido estas experiencias como muy movilizadoras, porque por un lado les daba tristeza comparar el barrio en el que vivían —donde los vecinos no se conocían y preferían encerrarse en sus departamentos— con la realidad de esas villas, donde todavía existe unión vecinal y preocupación por cuidar la naturaleza. Pero también les daba esperanzas saber que, con pequeñas acciones como regar un árbol o mantener limpia la entrada de su bloque, poco a poco podían convertir su propio barrio en un lugar mejor. Este relato muestra cómo el trabajo comunitario no solo transmite contenidos, sino que moviliza emociones, cuestiona imaginarios urbanos y ofrece modelos alternativos de convivencia.

Desde una perspectiva teórica más amplia, el valor pedagógico del trabajo comunitario se inscribe en lo que Santos (2009) denomina "ecología de saberes": la idea de que no hay una jerarquía única entre conocimientos científicos y populares, sino una pluralidad de saberes que deben dialogar en condiciones de igualdad. En este marco, la intervención comunitaria se convierte en un dispositivo de formación ciudadana que no se agota en contenidos normativos sobre democracia, sino que se nutre de experiencias concretas de participación, conflicto y cuidado en el territorio (Anigstein, 2008; Bravo, 2023).

Finalmente, el trabajo comunitario posee un valor pedagógico para los propios territorios: los procesos de sistematización, diálogo intergeneracional y reflexión colectiva fortalecen la memoria histórica, visibilizan liderazgos silenciados y contribuyen a la construcción de proyectos colectivos. Algunos vecinos fundadores han señalado que cuando los jóvenes de la universidad se sientan a escucharlos, ellos se sienten valorados, y subrayan que no se trata de que vengan a enseñarles todo, sino que también ellos se van aprendiendo de su historia. Este intercambio recíproco constituye el núcleo del valor pedagógico del trabajo comunitario: un aprendizaje mutuo que transforma tanto a estudiantes como a comunidades y a las propias instituciones.

Conclusiones

El análisis de los liderazgos comunitarios en Huechuraba y Macul permite afirmar que la participación social en los territorios urbanos se configura a partir de procesos complejos, en los que las continuidades y rupturas no se excluyen, sino que coexisten y se reconfiguran en el tiempo. Las trayectorias históricas de poblamiento, las memorias colectivas y los repertorios organizativos heredados continúan influyendo de manera significativa en las formas actuales de liderazgo, aun cuando estas se expresen hoy en contextos sociales, políticos y urbanos profundamente transformados.

Uno de los principales aportes de este capítulo es mostrar que el origen del poblamiento —autoconstruido o institucional— no

determina de manera lineal las modalidades de participación comunitaria. En ambos territorios se observan capacidades organizativas sostenidas en el arraigo territorial, la transmisión intergeneracional de saberes y la construcción de vínculos de confianza, en consonancia con estudios que han analizado la persistencia y rearticulación de la acción colectiva en los sectores populares en Chile (Angelcos y Pérez, 2017). Estas continuidades no constituyen una reproducción inmutable del pasado, sino que se articulan con procesos de adaptación y resignificación frente a nuevos escenarios.

Las rupturas identificadas dan cuenta, por su parte, de los efectos de transformaciones estructurales asociadas a los cambios políticos, a la reconfiguración del Estado y a las dinámicas urbanas contemporáneas. Tal como ha sido señalado en la literatura sobre movimientos sociales y democratización en Chile (Garretón, 2021), estas transformaciones no suponen la desaparición de los liderazgos comunitarios, sino su reacomodo en marcos de acción más fragmentados e híbridos, donde coexisten lógicas comunitarias, institucionales y territoriales.

En este entramado, los liderazgos femeninos emergen como un eje de continuidad fundamental. El sostenimiento cotidiano de las organizaciones comunitarias, la articulación de redes de cuidado y la mediación permanente entre actores diversos han sido, históricamente, tareas asumidas mayoritariamente por mujeres. Este protagonismo, largamente invisibilizado, puede comprenderse a la luz de los aportes de los estudios de género en Chile, que han mostrado cómo el cuidado y la gestión de la vida cotidiana constituyen dimensiones centrales de la acción política y comunitaria (Arriagada, 2010, 2021; León Delgado & Frías Montecinos, 2022; Kirkwood, 2010). Lejos de ser un aspecto accesorio, el cuidado comunitario se configura como una práctica estructurante de la participación social y de la continuidad organizativa en los territorios.

Desde un punto de vista metodológico y epistemológico, el capítulo reafirma el valor del enfoque territorial y del conocimiento situado para la comprensión de los procesos de participación social. El

trabajo de investigación desarrollado a partir de un vínculo prolongado con las comunidades permite acceder a lecturas densas y contextualizadas sobre los liderazgos comunitarios, reconociendo a los territorios como espacios activos de producción de saberes. Este enfoque contribuye a ampliar las miradas académicas tradicionales y a fortalecer investigaciones comprometidas con una comprensión crítica y situada de la vida comunitaria.

Finalmente, el análisis de Huechuraba y Macul muestra que los liderazgos comunitarios constituyen un componente central en la construcción de ciudadanía y en la sostenibilidad de la vida social en los territorios urbanos. Comprender sus continuidades y rupturas no solo aporta a la reflexión académica, sino que ofrece insumos relevantes para el diseño de políticas públicas, programas de intervención comunitaria y procesos formativos orientados a fortalecer la participación social desde una perspectiva territorial, de género y de cuidado.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, A. (2009). Inclusión social y participación comunitaria. Ciencia y Enfermería, 15(2), 25-34.

Angelcos, N., & Pérez, M. (2017). Vivir con dignidad: Transformaciones sociales y políticas de los sectores populares en Chile. Fondo de Cultura Económica.

Anigstein, M. S. (2008). Participación comunitaria en salud: reflexiones sobre las posibilidades de democratización del sector. Revista MAD, (19), 45-62.

Arriagada, I. (2010). La crisis del cuidado en Chile. Revista de Ciencias Sociales, (27), 58-67.

Arriagada, I. (2021). Crisis social y de la organización social de los cuidados en Chile. Estudios Sociales del Estado, 7(14), 1-24.

Bravo, D. A. C. (2023). Educación popular en Chile (2011-2021). Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 12(1), 78-95.

Federici, S. (2013). Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Garcés, M. (2002). Tomando su sitio: El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970. LOM Ediciones.

Garcés, M. (2015). El movimiento de pobladores durante la Unidad Popular, 1970-1973. Atenea (Concepción), (512), 33-47. https://doi.org/10.4067/S0718-04622015000200003

Garretón, M. A. (2021). Política y movimientos sociales en Chile. LOM Ediciones.

Kirkwood, J. (2010). Tejiendo rebeldías: Escritos feministas. LOM Ediciones.

León Delgado, V., & Frías Montecinos, D. (2022). Colectivizar la autonomía: Experiencias de cuidado comunitario en Chile, una mirada desde el feminismo popular. Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad, (97), 55-76.

Montecino, S. (1996). Devenir de una traslación: De la mujer al género. En S. Montecino (Ed.), Palabra dicha: Escritos sobre género, identidades y cultura (pp. 21-34). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Pérez Orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Traficantes de Sueños.

Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

Valdés, T. (2000). Género y política: Un análisis

Mínimos necesarios para proyectar *Lo Comunitario* en la formación universitaria: el sujeto juvenil en el centro de debate del programa de intervención comunitaria

Claudia Castilla García*

Preámbulo y problematización

Desde hace varios años, el llamado de los diferentes organismos internacionales en torno a los procesos formativos en la educación superior enfatiza la responsabilidad social de las universidades, en particular con una educación para la justicia, la tolerancia y el diálogo que contribuyan -con mayor efectividad- en la formación de sujetos/as comprometidos/as con el bien común (UNESCO, 2015). Siguiendo este llamado -más bien necesidad-, las instituciones educativas vienen incorporando diferentes propuestas, con mayor o menor éxito; para Chile uno de los caminos que ha venido cobrando forma e impacto en esta dirección, es la línea de Vinculación con el Medio (VCM). De modo muy general, esta estrategia busca fortalecer el vínculo entre universidad y comunidades, superando la visión más tradicional de *extensión universitaria*[5] y avanzando a un trabajo que se erija desde sus cimientos en un vínculo bidireccional entre ambas instancias, pero colocando en el centro de ese proceso al estudiante y su proceso formativo. En ese camino, la Universidad de las Américas instala el Programa de Intervención Comunitaria (PIC)[6]; este es un programa formativo transversal y progresivo, ubicado dentro de las mallas de las carreras del ámbito de salud y

* Programa de Intervención Comunitaria Universidad de las Américas- Campus Santiago centro. Doctora en Ciencias Sociales ccastilla@udla.cl https://orcid.org/0000-0002-5758-2887

[5] La extensión universitaria ha sido históricamente comprendida como la función mediante la cual la universidad proyecta sus saberes hacia la comunidad bajo un modelo predominantemente unidireccional (Arocena & Sutz, 2017).

[6] Con 13 años de duración, así nombrado hasta noviembre 2025; ahora Departamento de Educación en la Comunidad (DEEC).

sociales[7], que une la dimensión pedagógica con la comunitaria, articulando los procesos de enseñanza-aprendizaje con la realidad de barrios y comunidades, mediante diferentes asignaturas.

Tradicionalmente el ámbito de VCM se ha inclinado a la transferencia de conocimientos a la comunidad, estructurándose desde una relación asimétrica, cuyo polo de poder se sitúa en el conocimiento socialmente validado, en este caso el académico, y en una finalidad instrumental o asistencial hacia la comunidad, por tanto, se articula directamente a la matriz de reproducción de dominación y poder que ha caracterizado a las instituciones educativas, sustentadas en la lógica saber=poder. En este proceso el estudiante es mirado como el grupo beneficiario en formación y por tanto, también desde esta mirada se contribuye a reproducir una lógica de dominación adultocéntrica, que limita la participación juvenil al rol de *sujeto que debe aprender*. El PIC (ahora DEEC) complementa en algunos aspectos y trasciende en otros, esta mirada tradicional -formal- del trabajo de VCM al proponer:

- Una relación dialógica y horizontal entre la universidad, sus actores y la comunidad.
- La comprensión de la comunidad y el territorio como sujetos activos en la construcción de conocimiento y en el proceso de formación de las y los estudiantes.
- La finalidad de un aprendizaje transversal de todos los actores involucrados, enfocado a la justicia social y el bien común.
- La comprensión de las juventudes universitarias como sujetos participantes activos en la coproducción de conocimiento, así como sujetos políticos que con sus prácticas académica inciden, o al menos contribuyen, en la transformación social.

Por tanto, se puede aventurar un análisis que entienda al PIC (DEEC) como una propuesta que representa un cambio no solo

[7] Actualmente en el Programa participan 10 carreras universitarias, donde cada una de ellas contiene 5 asignaturas que conforman la línea de intervención comunitaria (LIC), las que tributan al Perfil de Egreso Profesional de cada carrera.

curricular formal, sino también y fundamentalmente de la educación bancaria y desde ahí también una contribución al cambio de la matriz de dominación adultocéntrica que se reproduce históricamente en las prácticas de las instituciones educativas, fundamentalmente desde la comprensión del conocimiento académico como poder. Desde esta mirada, el alcance e impacto formativo del PIC es incuestionable; también su ambición. Sin embargo, la velocidad de los cambios en todos los órdenes sociales, políticos, económicos, culturales, demanda una pausa urgente y necesaria que permita entender y actualizar la mirada en torno a las y los sujetos que ingresan a las aulas universitarias hoy, como camino que permita repensar, actualizar, y enfocar con mayor impacto, los programas formativos. Preguntas como qué es la comunidad para las juventudes actuales, la ciudadanía, la participación, la sociedad, son puntos de partida central que requieren respuestas actualizadas que den cuenta de las configuraciones presentes, pero también de la diversidad que caracteriza a las juventudes.

Tomando en cuenta esa urgencia, el presente trabajo se propone contribuir con una sistematización de la producción investigativa nacional reciente en torno a las juventudes chilenas, develando la tonalidad de aquellos aspectos que son relevantes para comprender quiénes son las y los jóvenes, qué aspiran, qué sueñan, cómo entienden la sociedad, el futuro, la democracia, la política, y sobre todo entender cómo ese entramado subjetivo se articula con los actuales planes de formación, en particular con las asignaturas del PIC (DEEC). Este trabajo se construye entonces como un estado del arte de la producción investigativa de los últimos 5 años en Chile acerca de las configuraciones subjetivas de las juventudes en relación con dimensiones dinamizadoras fundamentales de lo comunitario y desde ello aportar a la actualización de currículos y herramientas pedagógicas en las universidades, pero particularmente en el PIC (DEEC).

Para ello, partimos de discusiones en el ámbito teórico que se sitúa en las categorías juventudes y ciudadanía comunitaria. Para la comprensión de las juventudes nos posicionamos desde los estudios socioculturales (Feixa, 1998; Reguillo, 2000; Duarte, 2012; 2015), enfatizando en la construcción histórica y cultural de las formas de

entender a este grupo, lo cual pone en el centro del debate -entre otros aspectos fundamentales- los sistemas de relaciones de dominación que dinamizan estas construcciones culturales, dando relevancia particular a la categoría *adultocentrismo* como matriz de dominación imprescindible para comprender esa configuración cultural de las juventudes (Duarte, 2018), así como el valor político de esta categoría (Aguilera, 2009), entendiendo lo político -y así la noción de juventudes situadas histórica y culturalmente- como aquello que configura mundos posibles, también dese el deseo singularizante (Touraine, 1997; Guattari y Rolnik, 2006). Esta comprensión de las juventudes conecta directa -e inevitablemente- con la comprensión que se asume aquí acerca de la ciudadanía comunitaria (Cortina, 2005; Castilla, 2021), entendiendo que esta requiere para su comprensión, no solo la mirada a los aspectos formales de derechos y deberes, sino también de aquellos que refieren a los afectos, las aspiraciones, las identidades, entre otros elementos que favorecen la cohesión social de las y los sujetos a partir de su vínculo a un territorio determinado. La ciudadanía comunitaria así entendida no es sólo un estatus, sino una práctica afectiva y cotidiana, tensionada por matrices de dominación que dinamizan la configuración de la realidad, entre ellas, el adultocentrismo (Castilla, et al., 2025).

Todo ello abre algunas preguntas centrales que guían el presente análisis: ¿qué tensiones emergen hoy entre las configuraciones subjetivas de las juventudes -en particular en torno a la ciudadanía comunitaria y sus dimensiones intrínsecas- y los modelos formativos de las instituciones de educación superior? ¿Qué dimensiones afectivas y éticas de la ciudadanía comunitaria para las juventudes, desafían los dispositivos institucionales de participación y formación? ¿Qué articulaciones y rupturas se identifican entre el sujeto juvenil hoy y el sujeto que producen y reproducen las instituciones educativas? ¿En qué medida el PIC/DEEC, su propósito y bases, dialogan o tensionan las nuevas subjetividades juveniles? A partir de esto, el objetivo general de esta indagación busca analizar la producción investigativa nacional reciente acerca de las configuraciones subjetivas de las juventudes chilenas y su articulación con las bases teóricas y éticas del PIC/DEEC. El

propósito final es aportar insumos para la actualización de los programas formativos y sus herramientas pedagógicas.

Consideraciones metodológicas y éticas:

El estudio adoptó una metodología cualitativa (Creswell, 2015), de alcance descriptivo-interpretativo (Vasilichis, 2006), basada en el análisis de contenido de fuentes secundarias. Específicamente se revisaron investigaciones recientes publicadas en los últimos cinco años (2025-2020), en revistas indexadas (Scielo o Scopus), que abordan las configuraciones subjetivas de las nuevas generaciones en Chile torno a categorías diversas, tradicionales o emergentes, que impactan -o pueden impactar- la configuración y expresión de la ciudadanía comunitaria, específicamente: participación, deberes, derechos, repertorios y subjetividades políticas, aspiraciones. Si bien estas fueron las categorías centrales de partida, en tanto estudio mixto con peso en la mirada cualitativa, se abrió el análisis a la emergencia de nuevas categorías a partir de la propia información producida. Se utilizó el análisis de contenido cualitativo (Navarro y Díaz, 1994) y la información producida fue analizada bajo un análisis categorial-temático (Flick, 2007).

Desde una perspectiva ética, este trabajo se sustenta en el reconocimiento de las juventudes como sujetos de derecho, de conocimiento y de acción política, evitando aproximaciones instrumentalizadoras o adultocéntricas. Si bien el estudio se basa en el análisis de fuentes secundarias y no involucra datos sensibles ni identificables, se asume un compromiso ético con una interpretación situada, respetuosa y no extractivista de la producción investigativa revisada, resguardando la complejidad, diversidad y heterogeneidad de las experiencias juveniles en los distintos contextos territoriales.

Subjetividades juveniles: las tensiones entre lo instituido, lo instituyente y lo emergente

A partir de la revisión realizada es necesario partir por mencionar que al situar el análisis de la producción de los últimos 5 años en Chile, la información que se produce da cuenta de dos momentos

esenciales: 2019 Estallido Social y 2020 Pandemia. Por lo tanto, la juventud que emerge en los estudios no puede comprenderse al margen del impacto de ambos procesos (Morales, 2020; Vallejo, 2020; Pinochet & Mercado, 2021; Terra et al., 2021; Salinas, et al., 2022). A partir de ello no es casual identificar en los estudios, de modo general, la centralidad de una juventud que expresa con fuerza la demanda por los derechos sociales, la participación, el cuidado, así como su presencia activa en formas no tradicionales de participación, entre las cuales están cabildos, asambleas, movimientos sociales y/o culturales de diferente naturaleza pero anclados no a las estructuras formales tradicionales, sino a una reivindicación de la pertenencia centrada en otros intereses y ámbitos. Al mismo tiempo, todo ello se instala en un contexto donde el adultocentrismo se continúa perpetuando como una barrera que tensiona la expresión de las juventudes (Ciordia et al., 2021; Terra, 2021; Corrales-et al., 2022; Jiménez & Valdés, 2022; Lay-Lisboa, Yáñez, Mercado, & Véliz, 2022; Liebel, 2022).

Por otro lado, la revolución digital coloca el debate en otro nivel; la participación de las juventudes se da en entornos donde el mundo adulto apenas logra dominio o llega tarde a su práctica. Estas nuevas formas de participación contribuyen a una mayor horizontalidad y corresponsabilidad y desde ahí tensionan -en alguna medida- las lógicas tradicionales y/o institucionales (Del Prete et al., 2021; Lazcano, et al., 2023)

Las dimensiones de los derechos y deberes, insertas en una mirada clásica de la ciudadanía, no desaparecen en la subjetividad juvenil, pero sí suman a ella otros aspectos centrados en los cuidados, los afectos, la co-responsabilidad, las redes de apoyo (Terra, et al., 2021). Los trabajos muestran que, en esta amalgama de nuevas articulaciones y configuraciones, en las subjetividades juveniles conviven el marco individualista propio del sujeto neoliberal, pero también con fuerza convive el sujeto orientado al bien común, centrado en la responsabilidad con el otro y la participación dialogante (Del Prete & Vallejos, 2021; Bivort & Martínez, 2023).

Los trabajos identifican también tensiones relacionadas con las prácticas institucionales, las matrices de dominación, entre ellas

principalmente aquella dinamizada por el adultocentrismo, pero también emergen con mucha fuerza las categorías de género y las constricciones estructurales impuestas por las desigualdades sociales históricas. En este sentido, los estudios refieren la reproducción de formas y mecanismos participativos institucionalizados que no movilizan ni atraen a las juventudes ni permiten su vinculación real, o efectiva; así mismo se identifica con mucha fuerza como las prácticas adultocéntricas reproducen la invisibilización del amplio y diverso repertorio de acción juvenil (Lay-Lisboa et al., 2021; Terra, et al.; 2021; Bivort & Martínez-Labrín, 2023).

Los datos reiteran igualmente las limitaciones para el aprendizaje de experiencias vinculantes con efectividad ciudadana, así como la urgencia de avanzar en una alfabetización crítica para la participación en entornos digitales (Lazcano, et al., 2023).
En síntesis, se puede identificar que los trabajos recientes acerca de la subjetividad juvenil la caracterizan al menos a partir de 4 elementos centrales:

- Subjetividad política fluida, marcada por experiencias afectivas y digitales fundamentalmente
- Desconfianza institucional -expresados en una desafección hacia instituciones políticas, sociales y educativas - conviviendo con el deseo de incidir en el conjunto social, ya sea a nivel grupal, local, territorial y/o comunitario
- Hibridación de los repertorios políticos: protesta, activismo ambiental, feminismos, derechos humanos, prácticas del cuidado, memoria
- Sentido amplio de comunidad más situada en espacios como la escuela, la red digital y los grupos de pertenencia.

Todo ello sitúa una urgencia para las instituciones educativas, muy ancladas todavía en dinámicas verticales, tradicionales, centradas en lógicas de poder y dominación que invisibilizan la diversidad juvenil y emplean el control como mecanismo de reproducción del orden social histórico. Esta urgencia enfatiza en una redefinición de las prácticas pedagógicas que avancen con mayor efectividad en la co-construcción de comunidades deliberativas y sujetos críticos responsables y movilizados desde la ética cívica (Ibáñez, 2019,

Cortina, 2000; Castilla, 2021). La ciudadanía comunitaria se fortalece si las instituciones socializadoras en general, y las educativas en particular, reconocen a los jóvenes como sujetos políticos (en el sentido de Touraine, 1997; Guattari y Rolnik, 2006), lo cual implica transitar de la enseñanza de la ciudadanía a la vivencia comunitaria de la ciudadanía (Castilla, 2024; Cortina, 2005).

La revisión permite identificar no solo tendencias de las juventudes chilenas recientes, sino también núcleos interpretativos consistentes que tensionan directamente los dispositivos formativos universitarios: la centralidad de lo afectivo, la hibridación de repertorios políticos, la desconfianza institucional coexistente con el deseo de incidencia y la resignificación de lo comunitario más allá de lo territorial clásico. Estos elementos constituyen hallazgos relevantes, en tanto permiten comprender por qué ciertas propuestas pedagógicas dialogan con las juventudes actuales y otras reproducen lógicas de distanciamiento y desafección. La revisión realizada es relevante en tanto avanza y brinda información aportadora en relación con un vacío tradicional en la construcción de los currículos universitarios: su ajuste y diálogo con el sujeto a formar; la construcción de currículos situados histórica y culturalmente.

Retos para el Programa de Intervención Comunitaria (PIC) (DEEC)

El PIC/DEEC avanza significativamente, en su diseño y bases conceptuales, en un camino que dé cuenta de esta nueva mirada a los procesos pedagógicos, legitimando los saberes situados, el diálogo como base fundamental de configuración de las prácticas académicas, y consecuentemente la bidireccionalidad de los procesos de aprendizaje, incluyendo a la comunidad en uno de esos polos. Su modelo busca la co-construcción de saberes, revindicando las prácticas de horizontalidad deliberativa como esenciales; enfatiza en que las y los estudiantes transiten de beneficiarios a actores propositivos en las comunidades; en general los proyectos producidos por las y los estudiantes con las comunidades están encaminados al bien común, la justicia social y el bienestar; en ese proceso se incorporan una diversidad de actores que potencian el

impacto colaborativo del proceso. De igual forma, el PIC/DEEC logra transitar de la formación ciudadana a la práctica comunitaria situada, por tanto, también se configura como un ámbito donde se ensayen formas de participación real y cooperativa (no solo simulada). Sin embargo, sin duda, como sucede con la generalidad de los programas de formación, sigue siendo necesario continuar avanzando en la integración de las dimensiones ético – afectivas incorporando el cuidado, la empatía y la cooperación como ejes curriculares, no solo teóricamente abordados como parte del proceso de expresión ciudadana, sino también, legitimando su expresión y presencia en el aula y en la construcción de caminos con las comunidades. Este avance permite fortalecer el proceso formativo desde la dimensión de una ciudadanía comunitaria que se configura desde la fuerza del lazo social, el reconocimiento mutuo y la responsabilidad compartida, al tiempo que permitiría que la enseñanza incluya también aprender desde los afectos, los significados emocionales y la ética del respeto a estos aspectos vitales. La apuesta es avanzar a lo que Bonaventura denominó corriente caliente, dinamizada por la pasión, la emoción, los afectos y estos elementos como aquellos que permiten crear subjetividades rebeldes como camino central para potenciar la transformación social (De Sousa Santos, 2004).

Igualmente, la revolución digital y su velocidad reclaman incorporar prácticas pedagógicas que permitan la expresión de las nuevas formas de participación juvenil. Así, habría que partir por conectar de modo más efectivo lo digital y lo territorial, integrando las formas de participación juvenil mediadas digitalmente con el trabajo físico en el territorio. Esto implica formar a estudiantes y comunidades en alfabetización mediática, dinamizar plataformas digitales de participación y deliberación que conecten con lo presencial, y finalmente avanzar a legitimar en el entorno universitario que el territorio digital ha devenido en escenario con centralidad movilizativa fundamental para las nuevas generaciones, y donde expresan con más significación su participación y consecuentemente, su ciudadanía. Ello no desplaza o anula las formas tradicionales de hacer ciudadanía, pero si las complementan y amplían; hoy lo político se expresa con gran potencia en entornos digitales y desde ahí, construye realidades. En este escenario, urge el

debate ético y la formación que incorpore esta variable en todos sus momentos.

Las juventudes están configurando su subjetividad política en una imbricación compleja entre crisis sociales - desigualdades estructurales - digitalización de la vida, generando repertorios híbridos de acción y sentido que desafían las lógicas adultocéntricas y la mirada tradicional a la ciudadanía y la participación. Sin embargo, el adultocentrismo se mantiene como matriz de dominación central en instituciones educativas y sociales, tensiona la posibilidad de que las juventudes sean reconocidas y tratadas como sujetos políticos plenos. Por ello, el PIC/DEEC debe continuar fortaleciéndose como mecanismo articulante de la experiencia participativa situada de las y los estudiantes en las comunidades en todas sus etapas y desde este aprendizaje contribuir a reconstruir la confianza en la institucionalidad, la horizontalidad en las relaciones, y los puentes rotos con el mundo adulto, al tiempo que fortalecer su autonomía y agencia. EL PIC/DEEC tiene las potencialidades para ser esa plataforma formativa que permita avanzar a una educación para la ciudadanía efectiva, donde las y los estudiantes experimenten la posibilidad de contribuir activamente a los procesos sociales, adquiriendo herramientas legitimadas desde sus propias necesidades e identidades, al tiempo que fortalecen una ética cívica sustentada en el cuidado y la responsabilidad de las y los otros.

La ciudadanía comunitaria emerge como una categoría indispensable para comprender las formas en que las juventudes se vinculan con su entorno, incorporando emociones, afectos, memorias, aspiraciones y prácticas colectivas que trascienden el marco normativo tradicional (Castilla, 2021). Las prácticas juveniles de participación se estructuran desde relaciones significativas, experiencias situadas y aspiraciones compartidas, más que desde la adhesión a dispositivos institucionales.

Esta perspectiva reconoce además las desigualdades estructurales y los imaginarios que marcan la experiencia juvenil en los territorios, y permite interpretar la tensión entre lo instituido y lo instituyente como parte esencial de la agencia política juvenil. Tomando en

cuenta esto, hay aspectos esenciales que el PIC/DEEC y las instituciones educativas en general, deben tener en cuenta de cara a las y los sujetos jóvenes. En primer lugar, comprender que son sujetos situados, enmarcados en un contexto histórico-cultural concreto (Feixa, 1998) y como tal, se hace necesario articular y actualizar los curriculums reconociendo sus configuraciones subjetivas actuales como elementos legítimos en los procesos formativos; no es posible apostar a una educación ciudadana pensando en las y los jóvenes de la generación de los 60 o los 80, incluso de los 90, hoy son otros las y los sujetos que entran a las salas de clases universitarias. El reconocimiento de esto es indispensable para que las prácticas formativas dialoguen con los sentidos, lenguajes y experiencias que movilizan a las nuevas generaciones y por tanto, tengan efectividad formativa. Superar el adultocentrismo, entendido como matriz de dominación que ordena la relación sociedad/juventudes (Duarte, 2012), es un desafío central para que el PIC/DEEC pueda constituirse como un espacio donde las juventudes sean reconocidas como sujetos políticos plenos y no como participantes subordinados.

Las juventudes deben ser entendidas como actores instituyentes, capaces de producir nuevas formas de realidad. El PIC/DEEC al promover la deliberación y la horizontalidad, se convierte en un espacio fértil para potenciar esas capacidades instituyentes. Las subjetividades juveniles se configuran también desde aspiraciones y proyectos vitales que movilizan su acción colectiva. Integrar esta dimensión afectiva y proyectiva es indispensable para que el PIC fortalezca la ciudadanía comunitaria desde el reconocimiento de los horizontes juveniles. Los estudios de juventudes han mostrado que el territorio, físico y digital, no es solo un espacio de tránsito, sino un escenario simbólico donde se configuran identidades, afectos y prácticas políticas (Reguillo, 2000).

Este enfoque respalda la necesidad del PIC de integrar el habitar territorial y el habitar digital como dimensiones indisolubles de la acción juvenil. Reconocer a las juventudes como sujetos de derecho y de transformación significa situar sus voces y experiencias en el centro del proceso educativo. El camino no es sencillo pues implica una reconfiguración paradigmática de todo el proceso formativo,

pero el PIC/DEEC tiene un significativo camino avanzado al sustentarse en una propuesta ética, dialógica y horizontal, legitimadora de la multiplicidad de saberes y prácticas.

Los hallazgos del estado del arte permiten identificar una configuración juvenil marcada por subjetividades políticas híbridas, una fuerte dimensión afectiva de la ciudadanía y una tensión persistente con los dispositivos institucionales adultocéntricos. Estas características plantean implicancias pedagógicas relevantes para la educación superior, particularmente en la necesidad de avanzar hacia currículos dialógicos, situados y coherentes con los repertorios juveniles contemporáneos. En este marco, el PIC/DEEC se proyecta como una plataforma institucional con alto potencial para fortalecer experiencias de ciudadanía comunitaria efectiva, en la medida en que profundice la integración de dimensiones éticas, afectivas y digitales, y consolide prácticas formativas que reconozcan a las juventudes como actores protagónicos en la construcción de lo común.

Referencias Bibliográficas

Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte. *Última Década*, 17 (31), 109-127.

Arocena, R., & Sutz, J. (2017). *La universidad latinoamericana en la encrucijada: Educación superior, desarrollo e inclusión*. Fondo de Cultura Económica.

Benavente, J., Cid, M., & Pérez, L. (2023). Ciudadanía convencional y no convencional y su relación con la autoeficacia política en adolescentes chilenos, *Revista de Psicología*, 41(1), 489–521. https://doi.org/10.18800/psico.202301.018

Bivort, B., & Martínez, S. (2023). Participación política juvenil en el Chile neoliberal: ¿Desencanto, desesperanza o repolitización? *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 23(44), e20230107. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/20230107

Castilla, C. (2021). *Imaginarios sociales de ciudadanía. Pretextos para un debate en torno a la sociedad cubana y su devenir*. Tesis Doctorado, Universidad de Chile.

Castilla, C. (2024). Ciudadanía comunitaria: aproximaciones a las miradas de jóvenes de Matta Norte en Santiago de Chile. *Última Década*, *32*(63), 42–70. https://doi.org/10.5354/0718-2236.2024.76660

Castilla, C., Reyes, J., Cornejo, D., & Valenzuela, C. (2025). Imaginarios de ciudadanía comunitaria en infancias y juventudes de Cerro Navia, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1–26.

Ciordia, C., Arpini, E., Roizen, G., Vázquez, M., Parra, M. A., & Palenzuela, Y. (2021). Políticas públicas y participación de niños, niñas y jóvenes durante la pandemia desde un abordaje cualitativo: Argentina y Chile, 2020–2021. *CLACSO*. ISBN 978-987-722-967-7.

Corrales, R., Morales, C., & Rivadeneira, J. (2022). Participación y ciudadanía: la voz de adolescentes miembros de Consejo Comunal de Infancia de la ciudad de Iquique. *CUHSO, 32*(1), 284–309. https://doi.org/10.7770/CUHSO-V32n1-art2801

Cortina, A. (2000). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía cívica*. Alianza Editorial.

Cortina, A. (2005). *Ética de la razón cordial*. Editorial Trotta.

Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

De Sousa Santos, B. (2004). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. Editorial Abya Yala.

Del Prete, A., & Vallejos, N. (2021). Entre individualismo y contingencias: adolescencia OnLife y participación ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 40, 145–159. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2021.n40-07

Delamaza, G. (2020). *La participación ciudadana en el proceso constituyente chileno*. CEDER–Universidad de Los Lagos.

Duarte, C. (2012). *Sociología de la juventud: teorías, conceptos y enfoques*. RIL Editores.

Duarte, C. (2015). *Juventudes en Chile: Trayectorias, tensiones y desafíos*. Ediciones UCSH.

Duarte, C. (2018). Genealogía del adultocentrismo: la constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte, & C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Social Ediciones.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Ariel.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Ibáñez, T. (2019). *Psicología social: teorías y perspectivas críticas*. Barcelona: Anthropos.

Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva. *Estudios Pedagógicos, 48*(4), 297–315. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297

Lay-Lisboa, S., Yáñez, S., Mercado, J., & Véliz, O. (2022). Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile. *CUHSO, 32*(1), 253–283. https://doi.org/10.7770/CUHSO-V32n1-art2735

Lazcano, D., Bustamante, G., Lagos C., & Cabalín, C. (2023). Consumo informativo y competencias mediáticas de audiencias juveniles en Chile. *Contratexto, 40*, 240–260.

Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década, 58*, 4–36. https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004

Morales, M. (2020). Estallido social en Chile 2019: participación, representación, confianza institucional y escándalos públicos. *Análisis Político*, 98(1), 3–25. https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.85041

Navarro, P., & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. Delgado, & J. Gutiérrez (Coords.), M*étodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Síntesis.

Pinochet, S., & Mercado-Guerra, J. (2021). Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès. *Reidics. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 72–88. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.72

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Norma.

Salinas, J., Castellví J., & Camus, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros

docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, 26, 325–347.

Terra, V., Corvera, N., & Castillo, P. (2021). Voces y experiencias de niñas, niños y jóvenes en la crisis sociopolítica en Chile. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 111–123. https://doi.org/10.5209/soci.78269

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* PPC.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO

Vallejos, N. (2020). *Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile (1996–2013)* [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación.

Vasilichis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

Memoria e identidad territorial en el barrio Jaime Eyzaguirre: una experiencia de aprendizaje situado y diálogo de saberes entre Universidad y comunidad

Daniela Belén Muñoz Pacheco*

Introducción

El presente artículo se inscribe en el eje temático *Identidades, participación y transformaciones sociales*, específicamente en el subtema *Memorias e identidades territoriales del barrio Jaime Eyzaguirre*. Su propósito es reflexionar sobre la articulación entre memoria, identidad territorial y prácticas pedagógicas universitarias, a partir de la experiencia del *Encuentro con el Barrio*, entendida como un espacio de aprendizaje situado y de diálogo de saberes entre estudiantes universitarios y comunidad.

En particular, el artículo busca dar cuenta de cómo el acercamiento al territorio y a la memoria barrial contribuye a la formación de los estudiantes, favoreciendo una comprensión situada de la realidad social. Al mismo tiempo, se problematiza la relación entre universidad-territorio, comprendida como un espacio de articulación atravesado por tensiones históricas en la producción y validación del conocimiento, pero también por posibilidades de aprendizaje colectivo y reconocimiento de saberes comunitarios.

La reflexión en torno a la memoria y la identidad en barrios con una fuerte trayectoria histórica permite comprender cómo las comunidades construyen sentidos de pertenencia, cohesión social y continuidad en el tiempo. El trabajo con la memoria territorial posibilita reconocer procesos sociales, luchas comunitarias y

* Gestora Territorial Campus Providencia dbmunoz@udla.cl
https://orcid.org/0009-0000-3850-5248

trayectorias organizativas que siguen influyendo en la vida cotidiana de los vecinos y en la configuración del territorio como un espacio de significados.

La población Jaime Eyzaguirre, ubicada en la comuna de Macul, se caracteriza por poseer una sólida memoria histórica e identidad territorial, las cuales se mantienen presentes en la vida comunitaria de sus habitantes. Esta historia se expresa material y simbólicamente en murales, nombres de calles, plazas del sector y conmemoraciones de fechas significativas para el barrio, constituyéndose en elementos centrales de la memoria colectiva local.

El sector se originó entre los años 1968 y 1970, con la llegada de familias provenientes de distintos puntos de Santiago, relocalizadas en terrenos que anteriormente correspondían a zonas de chacras de la entonces comuna de Ñuñoa. Durante este período, programas estatales como la denominada "Operación Sitio" entregaron terrenos delimitados para la autoconstrucción de viviendas, mientras que otro sector del barrio se conformó a partir de los conocidos "blocks rojos" construidos por la Corporación de la Vivienda (CORVI). Esta trayectoria histórica ha sido recuperada y resignificada a través de diversas iniciativas comunitarias, tales como proyectos de memoria, documentales, publicaciones y murales, que dan cuenta de la historia del barrio y de sus habitantes.

En este contexto, el Programa de Intervención Comunitaria, actualmente Departamento de Educación en la Comunidad, inició su trabajo en el barrio el año 2022, desarrollando procesos de vinculación territorial, entrevistas y acciones orientadas a la recuperación de la memoria barrial. Este trabajo culminó en la elaboración de un video documental sobre la historia del barrio y en la realización del primer hito territorial denominado *Encuentro con el Barrio*, concebido como una actividad pedagógica que articuló a estudiantes universitarios con vecinos y referentes comunitarios.

La presente investigación se propone problematizar la relevancia del aprendizaje situado derivado de esta experiencia pedagógica, entendiendo el encuentro con el territorio como un proceso formativo significativo, pero también acotado a una temporalidad

específica. Si bien el diálogo de saberes permitió a los estudiantes aproximarse a la identidad y memoria del barrio, dicha aproximación estuvo mediada por los tiempos académicos, los dispositivos metodológicos y las condiciones institucionales, lo que limitó el acceso a capas más profundas de la complejidad territorial.

Los dispositivos metodológicos implementados durante la jornada incluyeron entrevistas, conversatorios con referentes comunitarios, transectos y mapeo del barrio. Cada jornada finalizó con una instancia de cierre en la que los estudiantes compartieron sus impresiones y reflexiones sobre la experiencia vivida. La sistematización de estas devoluciones constituye el principal insumo de análisis de este artículo, a partir de la clasificación y análisis de conceptos emergentes de la actividad, con el objetivo de reflexionar críticamente sobre el rol del territorio en las prácticas pedagógicas universitarias y los desafíos que plantea el vínculo entre universidad y comunidad.

Marco teórico

Tapia (2018) señala que no existe una definición única o concluyente de barrio. Tradicionalmente, este ha sido entendido desde una perspectiva geográfica y espacial; sin embargo, enfoques más actuales lo conciben como un espacio relacional donde se configuran vínculos sociales, identidades diversas, historias compartidas y prácticas cotidianas. Desde esta mirada, el barrio se convierte en un espacio social dinámico, construido a partir de sus habitantes, de sus interacciones y de los significados que otorgan al territorio, más allá de concebirlo únicamente como un espacio físico inerte.

En esta línea, el Programa Quiero Mi Barrio lo define como un territorio delimitado y reconocido por sus propios habitantes, cuya identidad y sentido de pertenencia se configuran a partir de su localización, características espaciales y ambientales, historia compartida y uso común de servicios y espacios públicos (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2019). Esta definición reconoce no solo la materialidad del territorio, sino también su dimensión simbólica y

social, destacando el rol activo de la comunidad en la construcción de la identidad barrial.

A partir de ambas perspectivas, el barrio puede comprenderse como un espacio común en el que transcurre la cotidianidad y donde sus habitantes, pese a las trayectorias de vida y experiencias diversas, comparten un sentido de pertenencia e identidad local. Dicho sentido se fortalece a través de prácticas colectivas, formas de organización y memorias compartidas que permiten a los sujetos reconocerse como parte de una comunidad territorial específica. El concepto de memoria colectiva, desarrollado por Halbwachs (2004), plantea que la memoria es una construcción social que permite recordar en la medida en que el individuo se sitúa desde el punto de vista del grupo y utiliza los marcos sociales que este comparte. Como señala el autor, "el individuo recuerda en tanto logra adoptar el punto de vista del grupo" (Halbwachs, 2004, p. 49). En este sentido, la memoria no constituye un ejercicio individual aislado, sino una construcción social que se articula en la vida comunitaria y en las relaciones e interacciones entre sus miembros.

En barrios con fuerte arraigo histórico, como Jaime Eyzaguirre, estas narrativas comunes se materializan en los espacios públicos, en las prácticas comunitarias, en los hitos barriales y en los relatos transmitidos entre generaciones. Murales, conmemoraciones y testimonios de sus habitantes dan cuenta de procesos de reconstrucción histórica que revelan elementos simbólicos característicos de la realidad local. De este modo, la memoria barrial opera como un mecanismo que sostiene la cohesión del grupo y articula una identidad común, entendida como la interrelación entre una historia personal y una historia social y cultural que, como plantea Márquez (2003), se construye en las fronteras internas de la ciudad.

En este sentido, el diálogo de saberes vivido en el territorio puede comprenderse como una expresión concreta de la ecología de saberes, en tanto esta perspectiva se opone a la lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científico, reconociendo la existencia de múltiples saberes y criterios de validez que operan de manera legítima en las prácticas sociales (De Sousa Santos, 2018).

Como señala Freire (2005), la enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que debe promover habilidades que estimulen la curiosidad, el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad. En este sentido, el autor enfatiza la importancia del diálogo de saberes entre educandos y educadores, destacando que "la capacidad del diálogo verdadero, en el cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, se funda, sobre todo, en el respeto" (Freire, 2004, p. 28). Desde esta perspectiva, el vínculo entre estudiantes y comunidad se configura como una experiencia formativa que trasciende el aula y se inscribe en el territorio.

Este enfoque dialoga directamente con las propuestas del aprendizaje situado, particularmente con la perspectiva de Lave y Wenger (1991), quienes sostienen que el conocimiento se construye a partir de la participación en prácticas sociales reales. El aprendizaje ocurre cuando los sujetos se involucran activamente en contextos significativos, transitando desde una participación periférica hacia una participación más comprometida. En este sentido, el territorio se constituye como un espacio pedagógico donde los estudiantes aprenden al interactuar con realidades sociales concretas, complejas y situadas.

Desde estas perspectivas, la relación universidad–territorio puede comprenderse no solo como un espacio de aplicación del conocimiento académico, sino como un campo de tensiones, aprendizajes y disputas epistemológicas. Diversos autores han señalado que las prácticas universitarias en territorio históricamente han variado entre enfoques asistencialistas, extractivos o instrumentales, y propuestas de extensión crítica orientadas al diálogo horizontal y la co-producción de saberes (Asprella, 2022). En este sentido, el territorio deja de ser un "objeto" de intervención para constituirse en un espacio pedagógico y político, donde la universidad también se ve interpelada y transformada por los saberes y prácticas comunitarias.

A partir de estas reflexiones, la relación entre universidad-territorio puede comprenderse como un proceso formativo y social, atravesado por tensiones entre distintas formas de producir conocimiento. La universidad, al insertarse en contextos territoriales

específicos, deja de ocupar un rol exclusivamente transmisor para asumirse como un actor que aprende en diálogo con las comunidades, reconociendo a los vecinos como sujetos activos y portadores de saberes legítimos. Esta relación no está exenta de tensiones, particularmente cuando los saberes académicos tienden a privilegiarse por sobre los saberes locales, así como por las lógicas propias del contexto universitario, tales como cronogramas académicos y exigencias evaluativas. No obstante, estas tensiones pueden transformarse en oportunidades pedagógicas cuando se abordan desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En este contexto, la Investigación Acción Participativa (IAP) se presenta como un enfoque metodológico y ético que permite articular la relación universidad–territorio desde una lógica de diálogo de saberes. La IAP concibe la investigación como un proceso situado y colectivo que integra acción, reflexión y transformación social, reconociendo a la comunidad como protagonista del proceso investigativo (Fals Borda, 1985). De este modo, la vinculación con el territorio se orienta a evitar prácticas instrumentales o extractivistas, promoviendo experiencias formativas basadas en la participación, el diálogo de saberes y el compromiso con las realidades locales.

Metodología

El enfoque de esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa y adopta la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP). Desde esta aproximación, la labor investigativa se concibe como un proceso orientado a la transformación social, integrando la acción, el conocimiento científico y la sabiduría comunitaria, tal como plantea Fals Borda (1985). La IAP se asume no solo como una estrategia metodológica, sino también como una posición ética y política frente a la producción de conocimiento en contextos barriales y territoriales.

La experiencia empírica se desarrolló en el marco de la actividad pedagógica *Encuentro con el Barrio*, realizada en el barrio Jaime Eyzaguirre, y contó con la participación de estudiantes de las carreras de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales del Campus

Providencia, junto a vecinos y referentes comunitarios del sector. La selección de los participantes respondió a criterios de pertinencia territorial y a su vinculación con el Programa de Intervención Comunitaria y el trabajo de gestión territorial realizado previamente, privilegiando actores con trayectoria en procesos organizativos y de memoria barrial.

Como parte de la preparación de los estudiantes para la actividad, se incorporó como insumo un video documental [8] sobre la historia del barrio, producido por el equipo campus Providencia. Este recurso permitió contextualizar el territorio, aproximar a los estudiantes a la memoria colectiva y orientar el desarrollo de las entrevistas, los transectos y el mapeo, favoreciendo un aprendizaje situado más informado y reflexivo.

Durante la actividad en terreno, los estudiantes participaron en transectos, entrevistas con vecinos y referentes comunitarios, mapeos del barrio y conversatorios. Estas instancias permitieron observar, interactuar y reflexionar sobre la vida comunitaria, la organización social y la memoria colectiva del territorio. Cada dispositivo metodológico fue concebido como una fuente de información cualitativa que alimentó las impresiones finales que dieron origen a la sistematización de la experiencia.

La sistematización se realizó a partir de la recopilación de las impresiones y reflexiones vividas por los estudiantes durante la jornada, enfocándose en la identificación de aprendizajes situados, la valoración de la memoria colectiva, el reconocimiento de saberes locales y las percepciones sobre la dinámica social del barrio. Estas reflexiones fueron registradas de manera cualitativa mediante post-it elaborados al finalizar la actividad. Posteriormente, los registros fueron organizados y codificados de forma temática, permitiendo identificar conceptos y énfasis recurrentes en los relatos estudiantiles.

[8] Video Memoria Barrial Barrio Jaime Eyzaguirre ver en https://www.youtube.com/watch?v=tnkXJ0VXa34

Este ejercicio permitió analizar cómo los estudiantes percibieron la memoria colectiva, los saberes locales y la dinámica social del barrio, asegurando que la interpretación de los datos se realizara de manera reflexiva y crítica, en coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias como un proceso orientado a la producción de conocimiento dialógico y transformador (Jara, 2018).

De este modo, la metodología articula acción, reflexión y análisis, fortaleciendo la comprensión de la relación entre universidad-territorio, y evidenciando cómo el contacto directo con la comunidad constituye un espacio pedagógico situado, donde el conocimiento se construye de manera colectiva y se contextualiza en la realidad social y cultural del barrio.

Resultados

La actividad *Encuentro con el Barrio*, realizada en el barrio Jaime Eyzaguirre, culminó con una instancia de cierre en la que los estudiantes compartieron sus impresiones respecto a los dispositivos implementados durante la jornada, correspondientes a transectos, entrevistas con vecinos y referentes del barrio, y mapeo territorial, expresando sus percepciones a partir de sus propias narrativas. Estas devoluciones constituyen un insumo central para el análisis de los aprendizajes construidos y de los significados asignados a la experiencia en el territorio.

Los mensajes elaborados por los estudiantes evidencian una valoración positiva de la organización, la limpieza y el cuidado de los espacios comunitarios. Asimismo, describen al barrio como un espacio unido, amable y acogedor, donde predominan valores como el respeto, la solidaridad y la colaboración entre vecinos. La presencia de áreas verdes, murales, jardines y espacios de recreación aparece como un elemento central en la construcción de la identidad barrial, asociada al compromiso colectivo y a prácticas de autogestión orientadas al cuidado del entorno.

Estos énfasis dan cuenta de una primera capa de aproximación al territorio, en la cual los estudiantes privilegian dimensiones visibles y observables de la vida comunitaria, tales como el orden, la estética

y las relaciones interpersonales cotidianas. En este sentido, conceptos como apoyo mutuo, cordialidad y amabilidad se reiteran en los relatos, configurando una imagen de la vida comunitaria basada en la fraternidad y la cercanía entre las personas.

La memoria colectiva emerge como un elemento relevante en las devoluciones estudiantiles. Los participantes destacan la importancia de preservar la historia del barrio, sus luchas y los relatos transmitidos por sus habitantes, utilizando expresiones como "no perder la historia", "la memoria como tesoro" y "respeto por la historia del lugar". Estas referencias evidencian un reconocimiento inicial del valor simbólico de la memoria territorial, especialmente a partir del contacto con relatos de vecinos que vinculan su historia personal con la historia del territorio.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la experiencia permitió interactuar directamente con los vecinos del sector, generando instancias de diálogo de saberes en las que se reconoció y valoró el conocimiento local. Asimismo, señalan que el proceso promovió empatía, participación y una mayor comprensión de la identidad y memoria del barrio, destacando el acercamiento a una realidad barrial que habitualmente no forma parte de su experiencia cotidiana.

No obstante, los resultados también muestran que dicha comprensión se construyó mayoritariamente desde una mirada valorativa, centrada en los aspectos positivos de la experiencia, con escasa problematización de las tensiones, conflictos o desigualdades presentes en el territorio. Esto sugiere que el aprendizaje situado alcanzado, si bien significativo, estuvo mediado por los tiempos acotados de la intervención y por el carácter introductorio del vínculo universidad–comunidad, lo que limitó el acceso a capas más profundas de la complejidad territorial.

A continuación, se presenta una tabla de conceptos clave y la frecuencia con que fueron mencionados por los estudiantes durante las distintas jornadas, lo que permite visualizar los énfasis predominantes en sus relatos y reflexiones.

Tabla 1

Conceptos por jornada en la actividad Encuentro con el Barrio

Concepto Clave	Jornada 1	Jornada 2	Jornada 3	Jornada 4	N.º de menciones
Unión, unidad	13	12	16	12	53
Belleza, ambiente agradable, limpieza	5	—	10	7	22
Experiencia Positiva: Buena, linda, gratificante, me hizo pensar, interesante	—	13	6	—	19
Historia, cultura, respeto por la historia	4	—	3	4	11
Organización	—	—	3	6	9
Figura de vecino Don Oscar (Fundador del barrio que realizó conversatorio).	2	5	1	3	11
Respeto	4	—	—	—	4
Áreas Verdes	—	—	7	7	14
Autogestión	2	—	—	—	2
Emoción, emocionante	—	4	—	—	4
Acogedores, amabilidad	—	—	—	8	8

Nota. El guion largo (—) indica ausencia de menciones en la jornada correspondiente.

Discusión

Los conceptos emergentes evidencian que la interacción directa con la comunidad opera como un motor de aprendizaje fuera del contexto del aula formal. El contacto con los relatos, prácticas y memorias del barrio permitió a los estudiantes reconocer la memoria colectiva como un agente activo en la vida social, reforzando la relevancia del territorio como espacio formativo. Este desplazamiento desde el aula hacia el territorio tensiona las formas tradicionales de enseñanza universitaria, al situar el conocimiento en contextos concretos, situados y relacionales.

Desde esta perspectiva, la experiencia confirma que el diálogo entre saberes académicos y comunitarios amplía la comprensión de los procesos sociales, en coherencia con lo planteado en el marco teórico. Sin embargo, los resultados muestran que este diálogo no se produce en condiciones de horizontalidad plena, sino que se

encuentra mediado por las lógicas institucionales de la universidad, los tiempos académicos y el carácter acotado de la intervención, desarrollada a través de dispositivos específicos como transectos, mapeo y entrevistas realizadas en una sola jornada.

Los estudiantes valoraron positivamente conceptos como la unidad, la organización y las áreas verdes, presentadas por los vecinos como espacios de encuentro comunitario. Estos elementos se articulan con la noción de barrio como espacio de identidad y pertenencia, tal como lo plantea el Programa Quiero Mi Barrio (MINVU, 2019). No obstante, esta valoración tiende a enfatizar dimensiones generales y visibles de la vida barrial, dejando en segundo plano posibles conflictos, tensiones o desigualdades presentes en el territorio, lo que refuerza la idea de una aproximación inicial y parcial al contexto comunitario.

El contacto con los relatos y prácticas del barrio permitió a los estudiantes reconocer la memoria colectiva (Halbwachs, 2004) como un componente activo y dinámico de la vida social. Este reconocimiento se vio particularmente potenciado por la interacción con referentes comunitarios, cuyos relatos operaron como dispositivos pedagógicos que articularon historia, identidad y experiencia vivida. Sin embargo, la apropiación de estas memorias por parte de los estudiantes se mantuvo principalmente en un nivel descriptivo y valorativo, más que en una lectura crítica de los procesos históricos y sociales que las configuran.

Asimismo, la experiencia confirma que el diálogo entre saberes académicos y comunitarios, planteado por autores como Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos, favorece aprendizajes significativos al cuestionar la hegemonía del conocimiento académico y reconocer la validez de otros saberes. En concordancia con el enfoque de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el barrio Jaime Eyzaguirre se constituyó en un escenario de aprendizaje relevante para la formación profesional de los estudiantes. No obstante, este proceso también evidencia los límites del encuentro universidad–territorio cuando el diálogo de saberes no se acompaña de una problematización más profunda de las relaciones de poder, las asimetrías epistemológicas y las expectativas de los distintos

actores involucrados. En este sentido, la experiencia puede entenderse como un proceso formativo inicial, que abre posibilidades para prácticas universitarias más críticas, pero que requiere mayor continuidad, reflexividad y co-producción del conocimiento para avanzar hacia vínculos verdaderamente transformadores.

Conclusión

La experiencia desarrollada en el barrio Jaime Eyzaguirre permitió a los estudiantes aproximarse a una realidad territorial compleja, en la que la memoria colectiva y la organización comunitaria se configuran como elementos centrales en la construcción de identidad y sentido de pertenencia. A lo largo de la jornada, los estudiantes no se situaron únicamente como observadores, sino que participaron activamente en las dinámicas del territorio, estableciendo vínculos con los habitantes y reconociendo prácticas, relatos y saberes locales. Este involucramiento favoreció el tránsito desde una mirada inicial predominantemente descriptiva hacia una comprensión más situada de las dinámicas sociales que configuran la vida barrial.

En este sentido, la actividad *Encuentro con el Barrio* confirma que los vínculos entre universidad-territorio pueden constituirse en procesos formativos significativos cuando se promueve un aprendizaje situado que articule teoría y práctica, y que reconozca la legitimidad de los saberes construidos por las comunidades. Sin embargo, la experiencia también evidencia que estos procesos requieren continuidad, profundización y espacios sistemáticos de reflexión crítica para evitar aproximaciones parciales o idealizadas de la realidad barrial, y avanzar hacia relaciones más horizontales y reflexivas entre la academia y los territorios.

Finalmente, esta experiencia permite relevar la importancia del barrio como espacio pedagógico en los procesos formativos universitarios, particularmente en el desarrollo de dimensiones actitudinales y habilidades relacionales que trascienden los contenidos disciplinares. El reconocimiento de los habitantes como sujetos históricos y agentes de transformación social refuerza el

valor del territorio como un escenario de aprendizaje vivo, donde se expresan prácticas de organización, toma de decisiones, recuperación de la memoria y acción colectiva orientadas a la mejora de las condiciones de vida y al bienestar social.

Referencias Bibliográficas

Asprella, G. (2022). La extensión universitaria, sentidos y tensiones. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, *1*(9). Ver en https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1392

De Sousa Santos, B. (2018). Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas (M. P. Meneses, Comp.). CLACSO.

Fals Borda, O (1985). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis. Tercer Mundo Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva (I. Sancho-Arroyo, Trad.). Prensas Universitarias de Zaragoza. (Obra original publicada en 1968).

Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para la producción de conocimiento. Cinde.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation (M. Espíndola & C. Alfaro, Trads.; 16th printing). Cambridge University Press. (Supervisión de la traducción: G. Winchkler).

Márquez, F. (2003). Identidad y fronteras urbanas en Santiago de Chile. Psicología En Revista, 10(14), 35–51.

Ministerio de Vivienda y Urbanismo del Gobierno de Chile. (2019). Programa Quiero Mi Barrio. Ver en https://catalogo.minvu.cl/cgi-bin/koha/opac-retrievefile.pl?id=b2b14d00d802a47714f193ed17a06720

Tapia, V. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de barrio? Trayectoria del concepto de barrio y apuntes para su problematización. Antropologías del Sur, 2(3), 121–135. Ver en https://doi.org/10.25074/rantros.v2i3.835

Programa de Educación en la Comunidad: Proyecciones

Territorios que enseñan, comunidades que transforman: diálogos, reflexiones y desafíos para la educación en la comunidad

Yasna Anabalón Anabalón*
Felipe Norambuena Conejeros**

Cerrar desde lo vivido, pensar desde el territorio

Cerrar este libro implica volver sobre experiencias formativas que no pueden ser comprendidas únicamente como una secuencia de asignaturas, metodologías o hitos territoriales. Lo que atraviesa sus capítulos es algo más profundo: la constatación de que la comunidad no es un espacio externo a la universidad ni un escenario disponible para aplicar conocimientos previamente elaborados. La comunidad es sujeto, memora, palabra, conflicto, cuidado y posibilidad de transformación. En ella se producen saberes que interpelan a la formación profesional, especialmente cuando esta pretende sostenerse desde una ética pública, situada y comprometida con la justicia social. Esta comprensión dialoga con la tradición latinoamericana de la educación popular, que ha insistido en que educar no significa depositar contenidos, sino generar condiciones para que los sujetos lean críticamente su realidad y participen en su transformación (Freire, 1970).

Los capítulos reunidos en esta obra permiten reconocer que la experiencia del Programa de Intervención Comunitaria, actualmente proyectado como Departamento de Educación en la Comunidad, ha buscado articular la formación universitaria con territorios concretos, superando una lógica tradicional centrada en la

* Trabajadora Social, Doctora en Educación Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social Universidad de Las Américas, Concepción Chile https://orcid.org/0000-0003-4279-6062

** Trabajador Social, Doctorando en Ciencias Sociales Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social Universidad de Las Américas, Concepción Chile https://orcid.org/0009-0003-1598-3871

transferencia unilateral de saberes. Al mismo tiempo, esta trayectoria institucional no puede leerse al margen del entramado más amplio de tensiones que atraviesan la formación profesional contemporánea: las lógicas positivistas que aún estructuran los currículum universitarios, las resistencias al trabajo reflexivo y situado y los miedos (de docentes y estudiantes) que emergen cuando se enfrenta la incertidumbre de construir conocimiento sin recetas preestablecidas (Anabalón, et. Al 2024). Reconocer estas tensiones no debilita la propuesta formativa; al contrario, la humaniza y la complejiza, proyectándola hacia un horizonte más justo y coherente con los desafíos de la formación universitaria en Latinoamérica.

Esta orientación resulta coherente con los enfoques de investigaciones cuantitativas contextualizadas, pero también a investigación acción participativa y sistematización de experiencias, en tanto ambas perspectivas comprende el conocimiento como una construcción situada, colectiva y vinculada a proceso de transformación social (Fals, 1985; Jara, 2018). En el desarrollo disciplinar el Trabajo Social Chileno, Castañeda-Meneses y Salamé-Coulon (2021) han mostrado que la sistematización constituye una vía relevante para producir conocimiento desde la práctica profesional, especialmente cuando permite reconstruir procesos, aprendizajes y sentidos surgidos en contextos concretos de intervención. Este punto resulta central, porque permite pensar la intervención comunitaria no solo como una estrategia curricular, sino como una forma de comprender la relación entre universidad, territorio y sociedad.

Desde una perspectiva chilena y latinoamericana, esta experiencia también se inscribe en una tradición crítica que ha situado el territorio, la participación y la comunidad como dimensiones constitutivas de la formación profesional. Montero (2004) sostiene que la psicología comunitaria latinoamericana no puede separarse de los procesos de participación, fortalecimiento y transformación social que emergen desde las propias comunidades. En una línea convergente, la formación universitaria situada no se agota en llevar estudiantes al territorio; exige reconocer que el territorio también piensa, enseña y produce saberes. Por ello, este capítulo de cierre,

no se plantea como un resumen de los aportes presentados en la obra. Sino que propone leerlos desde tres claves interpretativas, que recorren transversalmente la obra: Primero, La justicia social como horizonte ético; segundo, Propuestas para una Educación con y en la Comunidad y tercero, Lo que el territorio devuelve a la universidad.

La Justicia Territorial como horizonte ético

El territorio no es solo un espacio geográfico. Emerge, a lo largo de los capítulos de este libro, como un escenario dinámico de diálogos, tensiones y resistencias, donde se articulan fuerzas vecinales, comunitarias y académicas. En él convergen múltiples actores y se articulan diversas fuerzas sociales que incluyen resistencias históricas de mujeres, jóvenes, adultos mayores y comunidades de personas que han sido marginadas y otros colectivos que tensionan las desigualdades estructurales. Es también un campo en disputa simbólica y material, donde se cuestionan las políticas públicas y donde emergen alternativas desde sus márgenes (Das y Poole, 2018). La justicia territorial se posiciona, en este marco, como un horizonte ético que reclama el derecho a la ciudad y a la permanencia, enfrentando las diversas formas de segregación y exclusión como expresiones de vulneración a la dignidad humana (Lefebvre, 1978). Desde la lucha por la vivienda digna en Peñalolén y La Pintana, hasta la recuperación de espacios públicos en Barrio Matta; desde el trabajo con personas en situación calle en Maipú hasta la organización comunitaria para la reducción del riesgo de desastres en Viña del Mar, la obra demuestra que la intervención comunitaria universitaria no puede ser políticamente neutral. Actuar en el territorio es, inevitablemente, tomar posición respecto a las desigualdades que lo configuran.

La justicia territorial exige, entonces, una doble operación: hacia afuera, el reconocimiento de los derechos de las comunidades a habitar, organizar y transformar sus espacios de vida; hacia adentro, la revisión crítica de los propios dispositivos formativos universitarios para asegurar que no reproduzcan las asimetrías que pretenden combatir. Ambas dimensiones se alimentan mutuamente, y su articulación es lo que permite proyectar la formación

comunitaria como una práctica verdaderamente comprometida con el cambio social.

Por otro lado, la memoria colectiva constituye un dispositivo central de cuidado comunitario y resistencia territorial. En experiencias desarrolladas en barrios como Jaime Eyzaguirre y Villa Santa Carolina, la recuperación de la historia local fortalece el sentido de pertenencia, protege los vínculos comunitarios y permite enfrentar procesos de despojo y exclusión. La memoria aparece así como una práctica activa y política, sostenida cotidianamente mediante relatos, conmemoraciones y acciones colectivas, donde las mujeres han tenido un rol protagónico en la transmisión y articulación de los cuidados comunitarios. Desde esta perspectiva, la formación universitaria tiene el desafío de reconocer la memoria territorial como un saber legítimo, que promueva relaciones más horizontales entre academia y comunidad.

Del mismo modo, la salud comunitaria es abordada como una construcción colectiva vinculada a los determinantes sociales y al fortalecimiento territorial. Las experiencias de trabajo con personas en situación de calle en Cuatro Álamos-Esquina Blanca y las acciones de Reducción del Riesgo de Desastres en Viña del Mar tras los incendios de 2024 evidencian la necesidad no mirar la realidad solamente desde enfoques asistencialistas (a veces necesarios en contexto de emergencia) y avanzar hacia intervenciones integrales centradas en la dignidad, la autonomía y la resiliencia comunitaria. En este marco, los aportes metodología de Investigación Acción Participativa permiten comprender que el conocimiento situado, construido junto a las comunidades, enriquece y tensiona las formas tradicionales de producción académica del saber.

Igualmente, la formación universitaria comunitaria no puede ignorar quiénes son los sujetos que hoy ingresan a las aulas. Las juventudes universitarias contemporáneas poseen subjetividades políticas fluidas y digitales que la institucionalidad a menudo no reconoce ni valida (Bauman, 2007). Los estudios recientes sobre juventudes chilenas muestran una configuración marcada por la desconfianza institucional, la hibridación de repertorios políticos, la centralidad de lo afectivo en las prácticas de ciudadanía y una resignificación de lo

comunitario que trasciende los espacios territoriales clásicos para incluir también el territorio digital.

El territorio digital emerge como un espacio de participación y ciudadanía que la educación superior debe integrar de manera crítica y reflexiva. Las nuevas formas de organización juvenil (en redes, colectivos, movimientos y plataformas digitales) no son periféricas respecto al trabajo comunitario presencial; son parte del mismo continuo de acción política y cultural. Una formación comunitaria que ignore estas dimensiones corre el riesgo de resultar anacrónica para los propios estudiantes a quienes pretende formar.

La ciudadanía comunitaria y las formas de participación digital, entendidas como una práctica afectiva y cotidiana que se sostiene en el vínculo con el territorio y mediante el uso de la tecnología, en diálogo con los otros, emerge entonces como una categoría que articula las distintas dimensiones de la formación ciudadana en el siglo XXI: la justicia territorial; el cuidado; la memoria; la participación en los territorios y para los territorios a través de la tecnología; la producción de conocimiento situado. Avanzar hacia una educación que forme en ciudadanía comunitaria efectiva implica transitar de la enseñanza de la ciudadanía a la vivencia comunitaria de la misma, no hablar sobre la participación en el aula, sino participar realmente en los territorios, con toda la complejidad, la incertidumbre y la riqueza que ello conlleva.

Propuestas para una Educación con y en la Comunidad

La experiencia acumulada en esta obra permite identificar un conjunto de orientaciones que pueden contribuir al fortalecimiento y proyección del modelo formativo comunitario. No se trata de recetas, sino de claves interpretativas que emergen de la reflexión colectiva sobre los procesos vividos.

En primer lugar, la renovación metodológica e innovación resulta impostergable. Los estudios longitudinales expuestos muestran que existe una brecha en la percepción de innovación y pertinencia laboral. Es urgente actualizar los marcos de intervención incorporando metodologías participativas contemporáneas y

tecnológicas que dialoguen con las nuevas realidades. La incorporación de cartografías sociales digitales y herramientas de planificación y sistematización participativa, el uso de la inteligencia artificial en los procesos de intervención y enseñanza puede permitir que las comunidades sean parte activa en cada etapa del proceso, así como visualicen sus propias transformaciones. Sin embargo, esta renovación no puede ser meramente instrumental, debe estar orientada por una reflexión crítica sobre los para qué y para quiénes de las metodologías que se adoptan.

En segundo lugar, la integración del enfoque de género y cuidado resulta imperativa. En los casos expuestos a lo largo de esta obra, así como en tantos otros a lo largo del país, los liderazgos territoriales están feminizados y se sustentan en el cuidado comunitario. La educación en la comunidad debe visibilizar estas prácticas como acciones políticas y no solo como acciones domésticas, promoviendo la corresponsabilidad y el cuidado de quienes cuidan. Esta perspectiva debe ser interseccional, capaz de reconocer categorías cómo la clase, la etnia y el género se cruzan en las trayectorias de las mujeres líderes y/o de otros actores comunitarios, y de entender su rol fundamental en el sostenimiento de la vida en comunidad, especialmente en contextos de exclusión.

En tercer lugar, la integración del enfoque de derechos humanos debe orientar la totalidad de la acción formativa comunitaria. La educación en la comunidad actúa como una plataforma para la promoción de una ciudadanía responsable y el fomento de la paz social, priorizando la cohesión social y el bien común. Desde esta base, la universidad se convierte en un agente que colabora en la construcción de la justicia social, siempre que sea capaz de reconocer las limitaciones de su propio rol y la centralidad de la agencia comunitaria en los procesos de transformación.

Finalmente, es necesario asumir que la educación en la comunidad implica un desafío ético de sostenibilidad en el tiempo. Las comunidades y los fenómenos sociales que en ellas se producen tienen tiempos propios, a menudo asincrónicos con los semestres académicos. Este desajuste estructural debe ser abordado con honestidad, generando mecanismos que permitan sostener vínculos

de largo aliento con los territorios, más allá de la lógica del proyecto finito. La sostenibilidad debe entenderse aquí no solo en términos ambientales, sino también vinculares: un compromiso ético que asegure que la universidad sea percibida por el territorio como una plataforma aliada que potencia el capital social y la autogestión, y no como una entidad ajena que interviene y desaparece.

Lo que el territorio devuelve a la universidad

Los capítulos de este libro permiten afirmar con convicción que los territorios enseñan y que las comunidades transforman. Enseñan porque obligan a mirar la realidad sin simplificaciones; transforman porque muestran que, aun en contextos de desigualdad, precariedad, exclusión o crisis, existen capacidades colectivas para cuidar, organizar, recordar y disputar futuro. En este proceso, la universidad recibe del territorio algo que no puede producir sola: la confrontación con la complejidad de la vida social en su dimensión concreta, situada y contradictoria. Esta confrontación no siempre es cómoda. Puede revelar los límites del conocimiento académico, interpelar las certezas de docentes y estudiantes, mostrar la distancia entre los discursos institucionales y las realidades de los territorios. Pero es precisamente en esa incomodidad donde reside el mayor potencial formativo, la posibilidad de aprender a habitar la incertidumbre sin paralizarse, de construir conocimiento en diálogo con otros, y de asumir la responsabilidad que implica actuar en contextos de desigualdad.

Formar profesionales en salud y ciencias sociales exige, por tanto, algo más que transmitir contenidos disciplinares. Exige formar sujetos capaces de leer críticamente la desigualdad, actuar con responsabilidad y construir respuestas con otros. La participación comunitaria no puede reducirse a presencia, consulta o cumplimiento metodológico; requiere capacidad de incidencia, reconocimiento de la agencia territorial y condiciones reales para que las comunidades influyan en aquello que afecta sus vidas. Una formación comunitaria crítica debe cuidar que la participación no se convierta en simulación, sino en una práctica deliberativa, situada y corresponsable. Este capítulo final no constituye un punto de llegada. Es, más bien, una invitación a sostener una pregunta

permanente: ¿qué tipo de universidad se necesita para estar a la altura de los territorios que la reciben? La respuesta no puede ser únicamente institucional ni metodológica. Debe ser profundamente ética, es decir, se necesita una universidad que escuche antes de actuar, que reconozca antes de nombrar, que devuelva antes de publicar, que acompañe antes de dirigir y que comprenda que toda formación profesional con sentido público se construye allí donde la vida común se organiza para resistir y transformar.

El diálogo que recorre este libro, entre academia y comunidad; entre teoría y práctica; entre saberes académicos y saberes populares; entre la universidad y los territorios; no ha terminado. Por el contrario, esta obra es un punto de partida para pensar e innovar, replicar buenas prácticas y para iniciar nuevos diálogos comunitarios, donde el conocimiento de todos los actores se ponga al servicio de la justicia social, de la dignidad humana y del desarrollo sostenible. Entendemos de esta forma que la sostenibilidad de la educación en la comunidad y de lo social, no es solo ambiental, sino también vincular, un compromiso ético que asegura que la universidad sea percibida por el territorio no como una entidad ajena que interviene, sino como una plataforma aliada que potencia el capital social y la autogestión.

También es necesario incomodar y advertir sobre el peligro de la institucionalización del saber local: el riesgo de que la universidad, en su afán de aportar a la comunidad, termine por despojar al conocimiento comunitario de su carácter disruptivo y territorial. La co-producción de saberes debe ser, por tanto, un ejercicio de vigilancia epistemológica constante, donde el saber técnico se someta a la validación de la praxis vecinal y viceversa, evitando que la innovación social sea solo una etiqueta vacía y se convierta en una herramienta real de movilidad y mejora de la calidad de vida.

Porque allí donde una comunidad recuerda su historia, cuida a sus integrantes, disputa derechos y abre sus espacios a la formación de nuevas generaciones, la universidad tiene una tarea irrenunciable: aprender con ella, caminar junto a ella y formar profesionales capaces de transformar sin dejar de escuchar. Ese aprendizaje exige reconocer que los territorios no solo reciben estudiantes; también

educan a la universidad. La obligan a revisar sus certezas, sus lenguajes y sus formas de producir conocimiento. En esa tensión se juega el sentido más profundo de una experiencia formativa comunitaria: no llegar al territorio para confirmarse a sí misma, sino para dejarse interpelar por aquello que las comunidades han construido, sostenido y defendido históricamente. Finalmente solo cuando la academia asume que el territorio es también maestro, puede comenzar a cumplir con la responsabilidad ética que justifica su vocación pública.

Referencias bibliográficas

Anabalón Anabalón, Y. (2024). Reflexiones sobre la formación en sistematización de futuros trabajadores sociales pertenecientes a la Universidad de Las Américas. En Castañeda Meneses, P., Castillo Collado, L., Cerda Carvajal, J., Galván Cabello, M. y Salamé Coulon, A. (Eds.), Sistematización y Trabajo Social. Reflexiones y Experiencias (pp. 23–36). Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de La Frontera.

Anigstein, M. S., Figueroa, C., y Castillo, C. (2021). Cuidados comunitarios en tiempos de crisis: experiencias desde los territorios en Chile. Cuadernos de Trabajo Social, 34(2), 321–334.

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa editorial.

Brito, X., Castillo, D., y Flores, R. (2025). Memoria profesional y Trabajo Social crítico en Chile. Revista Trabajo Social, 19(1), 45–62.

Castañeda-Meneses, P., & Salamé-Coulon, A. (2021). Sistematización y Trabajo Social en Chile. El largo y sinuoso camino. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (31), 115–129.

Contreras, M., López, V., y Sánchez, R. (2025). Organización comunitaria y liderazgo en contextos de crisis en América Latina: una revisión. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 23(1), 78–96.

Das, V. & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. Cuadernos de antropología social, (27), 19-52.

Fals Borda, O. (1985). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis. Tercer Mundo Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para la producción de conocimiento. Cinde.

Ketterer Romero, L., Troncoso, C., y Arriagada, P. (2024). Mapeo social participativo y producción de conocimiento territorial en comunidades de Santiago. Revista de Geografía Espacios, 14(27), 112–130.

Lefebvre, H. (1978). El derecho a la ciudad. Ediciones península, Barcelona.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo de conceptos y herramientas. Paidós.

Pavez, I. (2025). Participación comunitaria e institucionalización: límites y posibilidades en el Chile contemporáneo. Última Década, 33(65), 34–57.

Quiroz, F., y Riesco, M. (2024). Incidencia comunitaria y programas universitarios de vinculación territorial: tensiones y aprendizajes. Estudios Pedagógicos, 50(1), 189–208.

Yáñez-Pereira, V., Sandoval, C., y Lagos, N. (2023). Sistematización de experiencias e intervención social: documentalidad, archivo y producción de conocimiento situado. Trabajo Social Global, 13(24), 67–88.

Desde 2012, el Programa de Intervención Comunitaria de la Universidad de Las Américas sostiene una apuesta poco frecuente en la educación superior chilena: que el territorio sea reconocido como un maestro legítimo y que las comunidades no sean objeto de intervención, sino sujetos con historia, agencia y saberes propios.

Catorce años después, esa apuesta atraviesa diez carreras del área de salud, ciencias sociales, arquitectura y ciencias de la administración, acompaña a cada estudiante durante cuatro años de formación progresiva en territorios reales e incorpora a líderes y lideresas comunitarias como co-docentes de las asignaturas. No es una actividad complementaria a la formación: es parte de su núcleo curricular, y hoy da lugar al Departamento de Educación en la Comunidad.

Este libro reúne investigaciones de docentes, estudiantes y representantes de las comunidades sobre pedagogías críticas, justicia territorial, bienestar comunitario, participación y liderazgos. Lo hace con honestidad: nombra los logros, pero también las tensiones, los límites y las preguntas que siguen abiertas.

Publicar es, aquí, un acto de responsabilidad. Significa someter a discusión pública lo que se aprende en los barrios y devolver a las comunidades un conocimiento que también les pertenece. Este volumen inaugura una publicación de periodicidad anual, destinada a documentar de manera sistemática y acumulativa el trabajo del Programa.

Los territorios enseñan. La universidad que aprende de ellos se vuelve otra universidad.

UDLA UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS | PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA