



**Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología**

**Integración social a través de procesos educativos no formales
en un barrio vulnerable: El caso del Taller de Acción Comunitaria
del Cerro Cordillera de Valparaíso**

**Memoria de grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y Título
Profesional de Sociólogo**

Carlos Daniel Vergara Constela

**Profesora Guía:
Adela Bork**

Enero, 2012

Agradecimientos

Primero que todo a mis padres y hermanos. Gracias por el apoyo y el cariño brindado en todo momento.

A mi abuelita “Mila” que desde algún lugar del Universo mira este trabajo.

A mi abuelita Adriana y mi tía Miren: por acogerme en su hogar durante los años de Universidad.

A mi Profesora Adela. Muchas gracias por su tiempo, reflexión e interés; no sólo en este trabajo, sino que en la trayectoria que estoy comenzando como profesional.

A mis amigos, “chilenos perdidos en Chile”: por ser críticos con mi tesis, compartir proyectos, colectivizar “Google Docs” y simplemente porque siempre podemos ESTAR

A mi amiga Vania, por ser la mejor transcritora. Sin su apoyo esto no habría resultado.

A Patricia Castillo, voluntaria número UNO del TAC. Gracias por la perseverancia, por gestar tamaña obra y demostrarnos cada día que Juntos Podemos Construir Una Vida Mejor.

A las entrevistadas y entrevistados. Muchas gracias por su tiempo y dedicación.

A cada uno de los voluntarios y voluntarias. Sin su dedicación y esfuerzo, el trabajo que se hace cada día sería imposible.

ÍNDICE	N°DE PÁGINA
1.- INTRODUCCIÓN	7
2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
2.1.1.- ANTECEDENTES GENERALES DEL PROBLEMA: LAS ONG Y EL SURGIMIENTO DEL TAC	8
2.1.2.- CONTEXTO DONDE SURGE EL PROBLEMA: BARRIO, VULNERABILIDAD Y EDUCACIÓN	10
2.1.3.- EDUCACIÓN NO FORMAL E INTEGRACIÓN: HACIA UNA VISIÓN CONVERGENTE DE LOS PROCESOS	16
2.1.4.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2.1.5.- FORMA DE ABORDAR LA INVESTIGACIÓN	18
2.2.- OBJETIVOS	18
2.2.1.- OBJETIVO GENERAL	18
2.2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
2.3.- RELEVANCIAS	19
3.- MARCO TEÓRICO	21
3.1.- EDUCACIÓN NO FORMAL	21
3.1.1.- ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	22
3.1.2.- EDUCACIÓN SOCIAL	23
3.1.3.- PEDAGOGÍA DEL OCIO	24
3.1.4.- CONVERGENCIAS, DIVERGENCIAS Y CRÍTICAS	26
3.2.- NUEVAS EXPRESIONES DE LA POBREZA: VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL	29
3.2.1.- VULNERABILIDAD SOCIAL	30
3.2.1.1.- DIMENSIONES DE LA VULNERABILIDAD: RIESGO, INDEFENSIÓN, CAPITALES Y EXPRESIONES	30
3.2.1.2.- VÍNCULOS LABORALES	32
3.2.1.3.- EDUCACIÓN	32
3.2.1.4.- RELACIONES SOCIALES	32
3.2.1.5.- KAZTMAN: LA ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES Y EL EFECTO DE LA ESTRUCTURA SOCIAL DEL BARRIO	33
3.2.1.5.1.- ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES DEL VECINDARIO	33
3.2.1.5.2.- LA COMPOSICIÓN SOCIAL DEL BARRIO	34
3.2.1.5.3.-CANALES DE TRANSMISIÓN DE LA COMPOSICIÓN SOCIAL DEL BARRIO	35
3.2.2.- EXCLUSIÓN SOCIAL	36
3.2.2.1.- GÉNESIS DEL CONCEPTO	36
3.2.2.2.- DIMENSIONES DEL CONCEPTO	36
3.2.2.3.- CONDICIONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS DE LA EXCLUSIÓN Y LA POBREZA	37

3.2.2.4.- BREVES REFLEXIONES SOBRE EL ESTIGMA SOCIO-TERRITORIAL	38
3.3.- INTEGRACIÓN SOCIAL	40
3.3.1.- INTEGRACIÓN FUNCIONAL	40
3.3.1.1.- NORMAS SOCIOCULTURALES Y CREACIÓN DE EXPECTATIVAS	40
3.3.1.2.- LOGROS EDUCATIVOS FORMALES ¿CONTINÚAN SIENDO UN MECANISMO INTEGRADOR EN LA CIUDAD? DEBATES ENTRE CONCEPCIONES TRADICIONALES Y SU ACTUAL APLICACIÓN Y VALIDEZ	42
3.3.1.3.- JÓVENES, SENTIDOS E INTEGRACIÓN SOCIAL: ESBOZO DE UNA TENSIÓN	42
3.3.2.- INTEGRACIÓN COMUNITARIA	43
3.3.2.1.- SOCIEDAD FRAGMENTADA, LAZOS DÉBILES	44
3.3.2.2.- UN PASO MÁS ALLÁ DE LOS LAZOS: LA CONSTRUCCIÓN DE CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO	45
3.3.2.3.- CAPITAL SOCIAL Y TERRITORIOS VULNERABLES	46
3.3.3.- INTEGRACIÓN SIMBÓLICA	46
3.3.3.1.- IDENTIDAD BARRIAL	47
3.3.3.2.- PRODUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO	48
3.4.- HIPÓTESIS	49
4.- MARCO METODOLÓGICO	50
4.1.- TIPO DE ESTUDIO	50
4.2.- TIPO DE DISEÑO	50
4.3.- TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS	51
4.4.- UNIDAD DE ANÁLISIS	52
4.5.- UNIVERSO Y MUESTRA	52
4.5.1.- CRITERIOS DE MUESTREO	52
4.6.- TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS	55
4.7.- CALIDAD DEL DISEÑO	55
4.8.- PLAN DE TRABAJO	56
4.9.- CONDICIONES ÉTICAS	56
5.- ANÁLISIS DE DATOS	57
5.1.- PROFUNDIZACIÓN Y ESPECIFICACIONES DEL CASO	57
5.2.- DE LA PEDAGOGÍA DEL OCIO A LA EDUCACIÓN SOCIAL: HACIA UNA (TRANS) FORMACIÓN SUBJETIVA EN LOS ASISTENTES AL TALLER DE ACCIÓN COMUNITARIA (TAC) DEL CERRO CORDILLERA	60
5.2.1.- INICIOS...	60
5.2.1.1.- EDUCACIÓN <i>EN Y PARA</i> EL TIEMPO LIBRE	61

5.2.1.2.- PREVENCIÓN Y TRAYECTORIAS DIVERGENTES	61
5.2.2.- REAPROPIACIÓN(ES)	62
5.2.2.1.- RECUPERANDO ESPACIOS, PRODUCIENDO SENTIDOS	63
5.2.2.2.- EDUCACIÓN AMBIENTAL, UNA LÍNEA TRANSVERSAL DE ACCIÓN	64
5.2.3.- DESNATURALIZANDO	65
5.2.3.1.- REFLEXIVIDADES	65
5.2.3.2.- COMPARACIONES EDUCATIVAS	67
5.2.4.- DIFERENCIAS	70
5.2.5.- IDEAS FINALES	71
5.3.- MODELOS DE ROL, EXPECTATIVAS Y TRAYECTORIAS DIFERENCIADAS: LA INTEGRACIÓN FUNCIONAL AVIZORADA DESDE EL TAC	72
5.3.1.- CONDICIONES SOCIO-TERRITORIALES NEGATIVAS	72
5.3.2.- HACIA LA EFICIENCIA NORMATIVA	74
5.3.2.1.- PRIMERA GENERACIÓN	75
5.3.2.2.- SEGUNDA GENERACIÓN	76
5.3.3.- TRAYECTORIAS DIFERENCIADAS	78
5.3.4.- FACTOR COMPOSICIÓN FAMILIAR	80
5.3.5.- IDEAS FINALES	81
5.4.- DE LA CARENCIA DE LAZOS AL CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO	84
5.4.1.- CONDICIONES SOCIO-TERRITORIALES NEGATIVAS	84
5.4.2.- RED LOCAL: MOVILIZANDO ACTIVOS, FORTALECIENDO LAZOS	86
5.4.3.- CREANDO CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO	88
5.4.3.1.- ASISTENTES AL TAC DE LA PRIMERA GENERACIÓN	90
5.4.3.2.- ASISTENTES AL TAC Y POSTERIORES VOLUNTARIOS DE LA PRIMERA GENERACIÓN	92
5.4.3.3.- ASISTENTES AL TAC DE LA SEGUNDA GENERACIÓN	94
5.4.3.4.- ASISTENTES Y VOLUNTARIOS DE LA SEGUNDA GENERACIÓN	95
5.4.5.- IDEAS FINALES	96
5.5.- DEL ESTIGMA A LA REAPROPIACIÓN: FORTALECIENDO LO SIMBÓLICO	98
5.5.1.- IDENTIDAD BARRIAL	98
5.5.1.1.- MEMORIA	98
5.5.1.2.- PODER Y RECONOCIMIENTO	99
5.5.1.3.- ESTIGMA - ¿DES ESTIGMATIZACIÓN?	100
5.5.1.4.- PAISAJES (HITOS TANGIBLES)	102
5.5.1.5.- NARRACIONES, MEMORIAS E HITOS INTANGIBLES	103
5.5.2.- PRODUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO: HACIA LA ARTICULACIÓN DE UN PROYECTO BARRIAL	104
5.5.2.1.- REAPROPIACIÓN	105
5.5.2.2.- PERTENENCIA, EL RESULTADO DE LA REAPROPIACIÓN	106
5.5.3.- IDEAS FINALES	107

6.- REFLEXIONES FINALES (A MODO DE CONCLUSIÓN)	108
6.1.- EL TAC COMO CATALIZADOR DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL	108
6.1.1. CONCLUSIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN FUNCIONAL	108
6.1.2.- CONCLUSIONES SOBRE INTEGRACIÓN COMUNITARIA Y SIMBÓLICA	109
6.1.3.- ¿SEGMENTACIÓN BARRIAL?	110
6.2.- CONCLUSIONES SOBRE LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS NO FORMALES	112
6.3.- PARA CERRAR... ¿Y LAS NUEVAS GENERACIONES?	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	122

1.- INTRODUCCIÓN

La integración social, como objeto de estudio y categoría de análisis ha ocupado un lugar central dentro de la sociología. No está demás señalar que ésta ha sido abordada desde diversas ópticas a lo largo de la tradición disciplinaria.

La presente investigación está enfocada en el estudio de los procesos de integración dentro de un espacio educativo no formal en un barrio vulnerable a la pobreza y a la exclusión. La razón fundamental de abordar la integración, principalmente desde una perspectiva educativa no formal y casuística, guarda relación con tres grandes motivos: la forma fragmentada y segmentada de cómo se estructuran los vínculos sociales tanto a nivel personal como institucional en el país (Lechner, 1992), la crisis de sentido por la que atraviesa la educación en su dimensión formal (Saraví, 2009) y la importancia adquirida por los estudios que conllevan una perspectiva socio-territorial (Kaztman, 1999).

En este sentido la investigación se aborda desde una lógica convergente en torno a tres grandes dimensiones: la educación no formal, las nuevas expresiones de la pobreza (exclusión y vulnerabilidad social) y la integración social.

En lo que respecta al trabajo de campo y los aspectos metodológicos, la presente investigación posee una estructura cualitativa donde predominan aspectos descriptivos, sin embargo también se abordan imputaciones y vinculaciones conceptuales. En relación con lo anterior, la producción de datos fue realizada a través de la técnica de relato de vida ya que se erigió de manera inmejorable en relación al objeto de estudio y la unidad de análisis de la investigación.

El análisis de datos fue estructurado en base a la integración social como perspectiva central y eje vinculante con aspectos educativos y otras ligadas a las nuevas expresiones de la pobreza, donde es posible observar la construcción de tipologías de acuerdo a dimensiones propias de la integración social.

Finalmente, en las conclusiones podemos ver los últimos componentes del objeto de estudio, así como algunos elementos que abren la discusión para profundizar en investigaciones barriales ligadas a la nueva pobreza y la integración social.

2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.1.1.- Antecedentes Generales del Problema: Las ONG y el surgimiento del TAC

Las reformas neoliberales y mercantiles desde finales de la década del setenta en el país, comenzaron a configurar una nueva estructura social, transformaciones en las formas y condiciones de vida, y en definitiva, cambios sustanciales para la sociedad chilena. Al respecto, José Antonio Ocampo (2008) señala que en América Latina y Chile en particular, se produjeron importantes alteraciones en la configuración del Estado, donde podemos advertir la reducción del gasto público y el cambio hacia la mixtura de la administración y prestación de servicios sociales relevantes tales como la salud y la educación.

Por otro lado, las intervenciones y los gobiernos militares latinoamericanos obligaron forzosamente a una mutación, atomizando y destruyendo las formas de tradicionales participación y acción social. Claro está que se originó una crisis y desarticulación de formas tradicionales de participación de corte más asociativo como el sindicalismo y los movimientos sociales (Martucelli y Sorj, 2008). No obstante surgieron y se consolidaron otras maneras de participación ciudadana, las cuales recayeron en organizaciones construidas por la sociedad civil. Se está haciendo referencia a las ONG (Organizaciones no gubernamentales), las cuales apuntan hacia la realización de intervenciones sociales, generando y organizando demandas en pos de producir transformaciones a pequeña y gran escala. En un principio, las ONG recibieron apoyos externos (principalmente desde Europa) y se concentraron en participar en la resistencia ante los regímenes autoritarios (Martucelli y Sorj, 2008).

Si en un principio las ONG se enfocaron y se enfrascaron en la lucha hacia los regímenes militares de Latinoamérica, su acción no se delimitó sólo a eso. Actividades ligadas al medio ambiente, los derechos humanos, derechos indígenas, las problemáticas de género y la educación, entre las más importantes, actualmente se han ganado un lugar en los intereses y actividades de estas organizaciones producidas por la sociedad civil (Sorj, 2008).

En este sentido, muchas veces se ha mencionado que las ONG, en su afán de intervención social, se han establecido como reemplazantes de las políticas sociales del Estado. Sin embargo, las condiciones económicas, territoriales, difusoras y organizacionales, no dan abasto para tal supuesto (Sorj, 2007; Martucelli y Sorj, 2008). Por ende, las ONG se articulan como complementarias a las políticas sociales, sin la necesidad de que exista una interconexión entre ambas. Cabe señalar que las ONG fueron muy importantes en lo que respecta a su visión sociopolítica de la sociedad puesto que su forma de trabajo en un

comienzo fue muy opositora a las formas ideológicas del modelo económico (Gruninger, 2003).

En el caso particular que nos convoca, el Taller de Acción Comunitaria (TAC) surge el año en su apogeo bajo el alero de la ONG CECAP en el año 1989, ubicándose en una quebrada convertida en basural del Cerro Cordillera de Valparaíso (TAC, 2009). Sin embargo la poca disponibilidad de recursos económicos y la restricción del apoyo a las ONG, generó el temprano retiro de CECAP a principios de la década de los noventa. No obstante, la organización de los habitantes del Cerro, en conjunto, decidió continuar con el proyecto a través de un sistema de voluntariados, generando asociatividad y participación local. Hoy en día, el TAC ha logrado construir una importante red social en conjunto con Universidades, Colegios, Consultorios, Jardines Infantiles, Juntas de Vecinos, voluntarios universitarios, etc. (TAC, 2009).

Como se puede observar a continuación, el TAC se ha enfocado principalmente hacia la intervención barrial a través de un proyecto educativo que enfatice el desarrollo comunitario y transforme las condiciones de existencia. De esta manera, el objetivo principal del TAC queda esbozado de la siguiente forma:

“Promover el desarrollo integral de la comunidad, a través de la educación y/o capacitación formal e informal, sobre salud, medio ambiente, educación, mercado, cultura; este desarrollo integral de la comunidad comprende la mejora material del hábitat y del entorno barrial. Dirigido a niños, jóvenes, mujeres, tercera edad, vecinos, organizaciones, instituciones funcionales y/o territoriales” (TAC, 2009).

Siguiendo la línea del objetivo general de las actividades del TAC, podemos establecer que posee un componente educativo no formal¹ ya que existen objetivos, sistematicidad en la transmisión de los contenidos entregados, se producen dentro de una estructura organizacional y no se encuentran bajo el alero de las instituciones formales que imparten instrucción obligatoria (Trilla Bernet, 1996; Carride Gómez, 2005; Viche, 2008, Ortega Esteban, 2005).

Si bien el TAC en un principio se ubicó en Cerro Perdices, a inicios de los noventa, el traslado al Cerro Cordillera ya era tal. Cabe señalar que la ubicación del TAC no es aleatoria, por lo tanto su acción tampoco lo es. Por ende, si las apuestas del TAC están enfocadas hacia cambios y transformaciones en su entorno inmediato, es de imperiosa necesidad contextualizar el espacio en donde se ubica e interviene esta organización.

¹ Para una mayor interiorización en la división conceptual de educación, en formal, no formal e informal, revisar la siguiente referencia: Trilla Bernet, Jaume (1996): La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Editorial Ariel: Barcelona, España.

2.1.2.- Contexto en Donde Surge el Problema: Barrio, Vulnerabilidad y Educación

El barrio donde se encuentra ubicado el TAC corresponde a un barrio histórico de la ciudad de Valparaíso. En él existen importantes hitos que articulan la memoria y la historia del cerro y del barrio propiamente tal.

En la década de 1880 se construyó el primer cité de la ciudad: la población obrera de la unión. Esta residencia albergó a una parte importante del proletariado porteño que se desempeñaba en labores dentro del área industrial y portuaria (Urbina, 2002). Hoy en día viven muchos descendientes de aquellos pobladores². El barrio en cuestión posee raigambre obrera y así fue reproduciéndose hasta que se reconfiguró la actividad productiva de la ciudad, añadiendo a esto que el puerto de Valparaíso perdió preponderancia en relación a San Antonio. Por lo tanto, la forma en cómo aquella reconfiguración productiva afectó al sector, se traduce en una mayor proliferación de la informalidad laboral, donde progresivamente se comenzó a sufrir procesos de exclusión y desintegración social.

El Cerro Cordillera en su conjunto, ha sido víctima de un proceso de estigmatización, puesto que los medios de comunicación se han encargado de crear la representación de que es un sector altamente peligroso, donde abunda la delincuencia y el tráfico de drogas³. No es posible desconocer tales situaciones, sin embargo no estamos hablando de variables características del cerro en particular. Al respecto, Wacquant (2001) advierte que la estigmatización territorial es factor de un progresivo debilitamiento de lazos comunitarios, provocando estrategias de distanciamiento y privatizando las relaciones sociales articuladas en el barrio, lo que determinaría en una criminalización de las zonas pobres. Además, el mismo Wacquant señala que esta situación es característica de algunas grandes urbes, donde los antiguos barrios céntricos entran en decadencia. Al parecer el Cerro Cordillera, ubicado en las alturas del sector fundacional de la ciudad (Plaza Echaurren), no escaparía a dichos procesos.

Siguiendo a Wacquant, se puede advertir que el cerro Cordillera se articula como un sector peligroso que progresivamente oscila hacia la creación de subculturas. Más adelante será posible observar indicadores que dan cuenta de sustantivos avances hacia procesos de exclusión, los que dan cuenta de una nueva forma de entender la pobreza (Arriagada, 2000). Si bien no hay carencias en relación a las necesidades básicas, sí las hay en lo que respecta a factores que

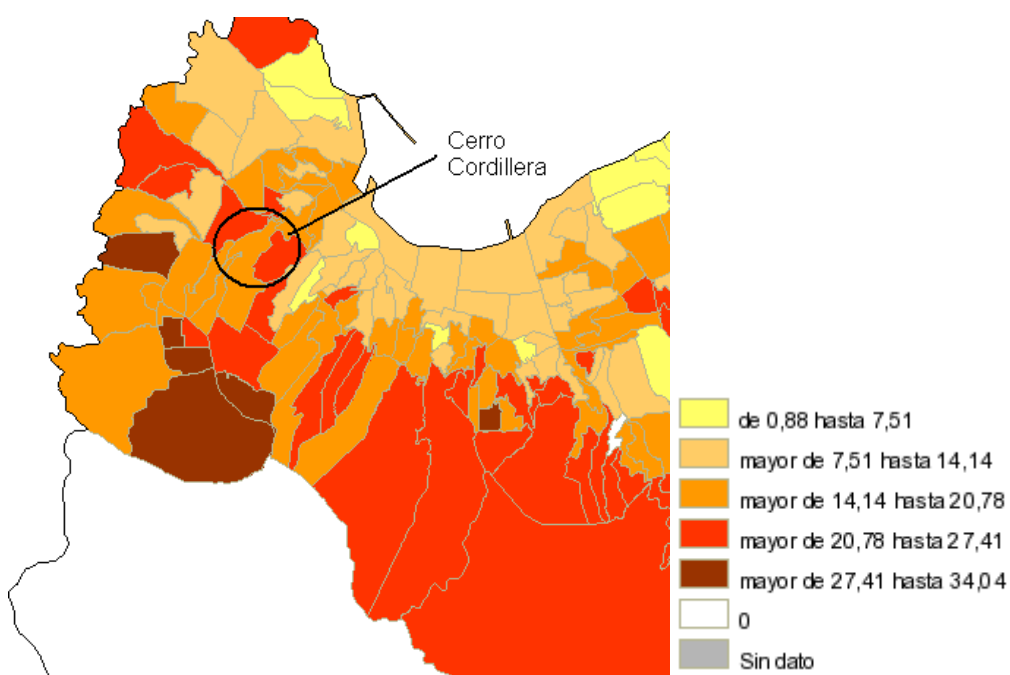
² Revisar artículo on line en: <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2007/12/02/la-rehabilitacion-patrimonial-de-vivienda-social-en-valparaiso/> (Revisado en Marzo, 2010)

³ Podemos revisar a modo de ejemplo las siguientes referencias: <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2006/06/23/mas-mar-para-valparaiso/> y <http://www.puntofinal.cl/544/jovenes.htm> (ambos revisados en Marzo, 2010)

debilitan la integración al modelo social y el riesgo diferencial en cuanto a la posesión de activos y características esenciales para la integración social (Arriagada, 2000).

De acuerdo a datos del Censo de Población y Vivienda del año 2002, podemos establecer que “Cordillera” posee altas tasas de inacción juvenil y maternidad adolescente, además de una baja escolaridad promedio de los jefes de hogar, dimensiones que, de acuerdo a Kaztman (1999), son relevantes para entender barrios vulnerables, puesto que se constituyen como componentes de comportamiento riesgoso⁴.

MAPA N°1: Porcentaje de inacción juvenil en Valparaíso



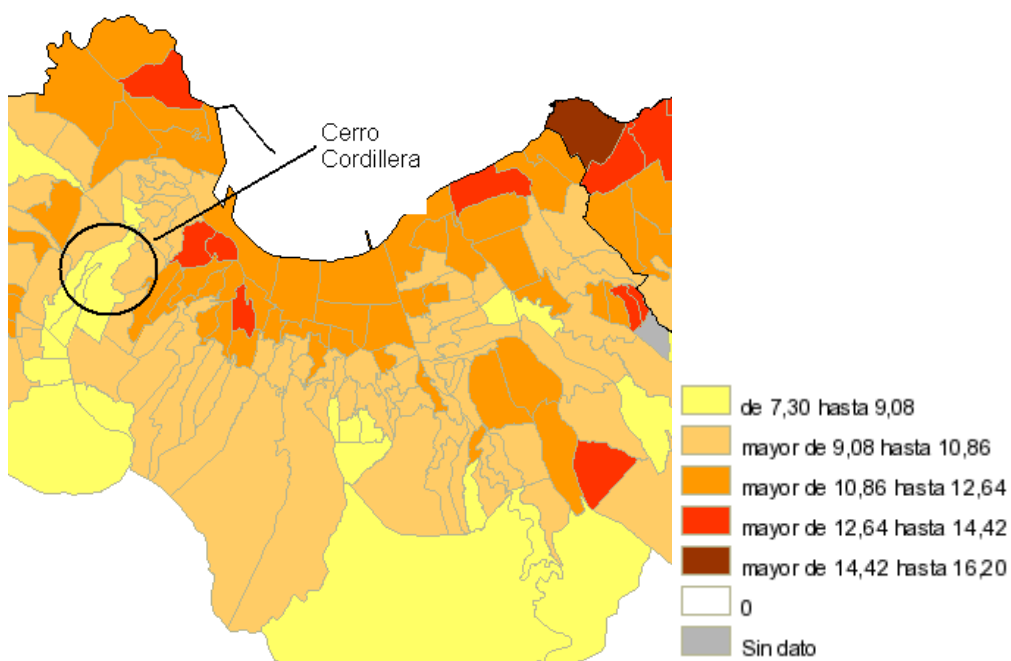
Fuente: MINVU - <http://www.observatoriourbano.cl/indurb/IndxManzana.asp>

Siguiendo los datos georreferenciados del censo 2002, podemos observar que en la zona del Cerro Cordillera, el porcentaje de inacción juvenil, es decir jóvenes que no estudian ni trabajan, ni buscan trabajo, oscila entre el 14,14% y el 27,41%, datos bastante altos si lo comparamos con las zonas aledañas al cerro y en general con el Área Metropolitana del Gran Valparaíso. Estos datos demuestran comportamientos de riesgo en la composición social del vecindario puesto que por una parte dan cuenta de una detención temporal de conocimientos, habilidades, experiencia laboral y de contactos sociales que surgen en el mundo del estudio y el trabajo (Kaztman, 1999). Siguiendo al sociólogo uruguayo, estas condiciones barriales donde la falta de vínculos con las instituciones públicas se encuentra muy latente, es una condición de alto riesgo para la estructura barrial y da cuenta de una situación de alta vulnerabilidad.

⁴ Para comprender de mejor manera lo que significa vulnerabilidad podemos recurrir a Arriagada (2000) quien, apoyándose en autores como Kaztman o Moser, la define a grandes rasgos como “la noción diferencial, esto es, la segmentación de las personas y hogares, desde grupos con capacidad de adaptación versus otros afectados por una situación de completa indefensión” (p.27).

Por otro lado, la inacción juvenil provoca modelos de rol negativos, puesto que los canales legítimos e institucionalizados de movilidad social e integración social no están siendo ocupados. Esta situación es de carácter riesgoso puesto que es factor de reproducción de dicha situación, de creación de subculturas e integración hacia aspectos informales del mundo del trabajo. Por lo tanto no hay uso de la estructura de oportunidades de la sociedad moderna, lo que también decantaría en ineficiencia normativa, ya que las metas culturales institucionalizadas socialmente no están siendo logradas por parte importante de los jóvenes del vecindario.

MAPA N°2: Escolaridad promedio de los jefes de hogar de sexo masculino en Valparaíso

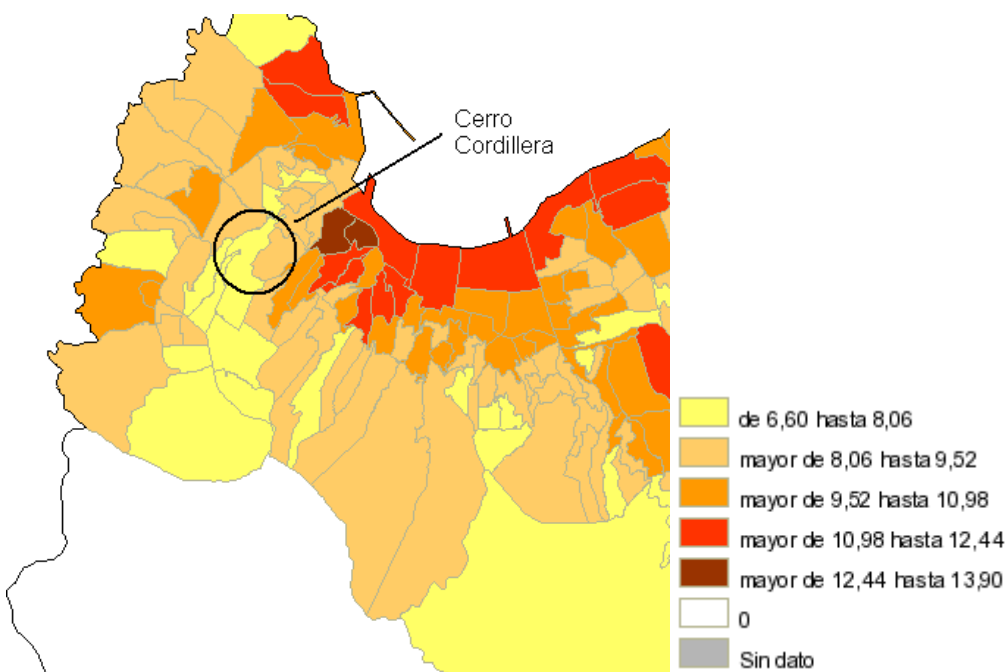


Fuente: MINVU - <http://www.observatoriourbano.cl/indurb/IndxManzana.asp>

Uno de los indicadores más importantes para analizar la acumulación de capital humano en los niños y jóvenes de un barrio, corresponde al clima educativo del hogar (Kaztman, 1999). Éste hace referencia a la cantidad de capital humano acumulado por los jefes de hogares de cada familia. Pero además, se puede advertir que las características barriales en cuanto a clima educativo por hogar, también afectan las posibilidades de acumulación de capital humano en los niños y jóvenes, puesto que actúa como modelo de rol.

Como se puede observar a través de los datos censales del año 2002, el sector del Cerro Cordillera en conjunto posee un bajo clima educativo, donde, en promedio, la escolaridad de los jefes de hogar de sexo masculino, no pasa más allá de los 10,86 años promedio. Estos datos dan cuenta de que, en general, ni siquiera la instrucción media es completada, por lo tanto no hay utilización de los canales institucionalizados de integración social.

MAPA N° 3: Escolaridad promedio de los jefes de hogar de sexo femenino en Valparaíso

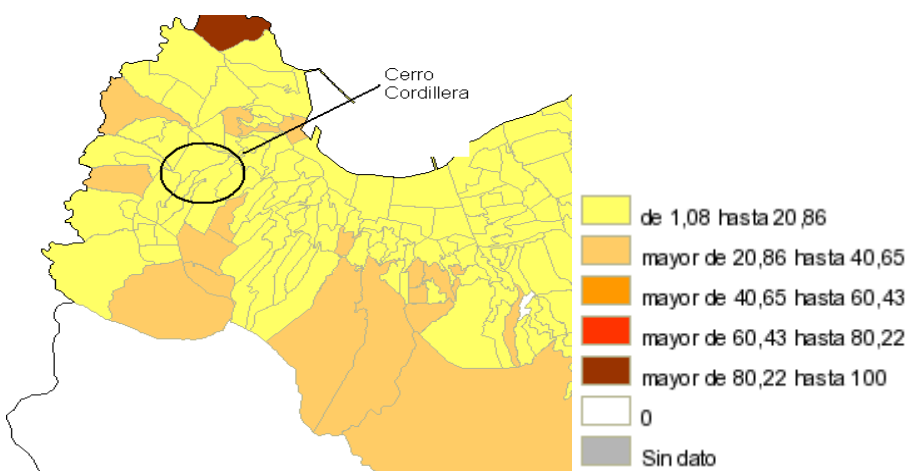


Fuente: MINVU - <http://www.observatoriourbano.cl/indurb/IndxManzana.asp>

La escolaridad promedio de los jefes de hogar de sexo femenino es bastante semejante a la escolaridad de los jefes de hogar de sexo masculino. Sin embargo cabe añadir una salvedad en estos datos, ya que generalmente las jefaturas de hogares femeninas dan cuenta de estructuras familiares mono parentales o bien extensas pero sin hombres que aporten económicamente al hogar, por lo tanto la condición de vulnerabilidad tendería a aumentar.

Más allá de ese análisis, cabe señalar que los niveles de escolaridad de las madres en hogares mono parentales de jefatura femenina tiene una fuerte relación directamente proporcional con las trayectorias escolares de los hijos (OCDE, 2008). En definitiva, en los hogares con jefatura femenina el bajo clima educativo se mantiene, e incluso, disminuye, ya que podemos observar que en el sector del Cerro Cordillera oscila entre los 6,06 y 9,52 años de escolaridad promedio.

MAPA N° 4: Tasa de embarazo adolescente en Valparaíso



Fuente: MINVU - <http://www.observatoriourbano.cl/indurb/IndxManzana.asp>

“La maternidad temprana aumenta la probabilidad de bloqueos en la acumulación de activos, constituyéndose así en otro eslabón importante en los mecanismos que producen a la pobreza y a la exclusión social” (Kaztman, 1999: 275). Desde esta perspectiva, y en base a los datos que nos entrega el Censo del año 2002, es posible advertir que en el sector del Cerro Cordillera no hay cambios sustanciales en relación al promedio que se presenta en toda la zona del Gran Valparaíso. No obstante, se pueden apreciar algunos sectores que presentan niveles más altos.

La maternidad adolescente es un componente de riesgo ligado a la vulnerabilidad y la exclusión social puesto que, en general, viene añadido a la deserción del sistema educativo y por consiguiente de los mecanismos de integración social (Germani, 1988). En este sentido, el uso de la estructura de oportunidades de la sociedad moderna se vería inhibido o bien con una integración más o menos deficiente al mundo del trabajo, ya que el capital humano acumulado es poco voluminoso. (Kaztman, 1999)

De acuerdo a los datos anteriores, el cerro en su conjunto presenta altos indicadores que hacen que el sector donde se ubica el TAC sea vulnerable, por lo tanto las diferentes estructuras barriales del cerro poseen componentes bastante similares. Como se ha mencionado, esto se constituye como un factor de riesgo principalmente para la integración social y el uso de la estructura de oportunidades de la sociedad moderna. Al respecto, Kaztman señala lo siguiente:

“Las características de los barrios definen estructuras de oportunidades en el entorno social inmediato de los hogares, que inciden en la probabilidad que niños y jóvenes acumulen activos. El riesgo está relacionado con bloqueos a la acumulación de activos (...) necesarios para hacer uso de las estructuras de oportunidades de la sociedad moderna” (Kaztman, 1999: 263 – 272).

Este tipo de composición aumenta los comportamientos de riesgo, principalmente en niños y jóvenes del barrio, debido que estos grupos etarios se encuentran en fuertes procesos de socialización, donde existen canales por donde se transmite la estructura social del barrio (Kaztman, 1999), lo cual afecta los procesos de integración/exclusión. En este sentido son los niños y jóvenes ellos quienes se encuentran más expuestos a comportamientos de riesgo y modelos de rol negativos.

Es por lo mismo que los anteriores motivos adquieren vital importancia en la conformación del rol y la labor del Taller de Acción Comunitaria en el Cerro Cordillera, principalmente en el barrio específico donde se ubica, puesto que el “efecto barrio”, en la reproducción de la pobreza y las condiciones sociales de la estructura barrial, se constituye como una variable relevante (Kaztman, 1999).

En este sentido, la labor del TAC, a través de los procesos educativos, está orientada a generar un cambio en la estructura y en las condiciones barriales,

tanto objetivas como subjetivas. Conceptos como ***Juntos Construyendo Una Vida Mejor; Actores Hoy, No Mañana; Saber Que Fuimos Parte de Esta Historia y Sueños Colectivos***⁵, demuestran una preocupación por transformar el entorno social inmediato en que se encuentran inmersos. El medio para lograrlo es la educación de carácter no formal.

La conformación de la estructura social del barrio provoca que la labor educativa no formal del TAC se constituya en base a consignas interventoras y transformadoras del contexto barrial. Entre las líneas de acción es posible nombrar cinco principales: medio ambiente, desarrollo personal, arte y cultura, identidad local y finalmente, espacios públicos (TAC, 2009). A continuación se exponen los principales objetivos del TAC:

- Desarrollar planes educativos para el traspaso de herramientas y métodos que contribuyan a la construcción de prácticas de valoración, recuperación y mejora del entorno.
- Fomentar el protagonismo de niños y jóvenes en la revaloración del entorno natural, cultural y social de los espacios locales.
- Revitalizar la historia e identidad del cerro
- Recuperar y mejorar espacios públicos significativos con la participación activa de las comunidades vecinales y educativas⁶.

Los objetivos del TAC proponen un cambio sustancial en la estructura barrial, donde los jóvenes puedan hacer un uso efectivo de los canales legítimos de movilidad y del capital social barrial (Kaztman, 1999) constituyendo importantes redes sociales que sobrepasan el intercambio funcional, instando el compromiso con el barrio donde se habita y fomentando la participación en lo social y lo público (Salcedo y Sabatini, 2007) con el fin de lograr transformaciones sustanciales tanto a nivel personal como barrial.

⁵ Extraído desde “TAC, Juntos Construyendo una Vida Mejor. Valparaíso, Chile”. Documento presentado y seleccionado el año 2006 en el marco del programa *Buenas Prácticas* en el contexto de la “Conferencia de Naciones Unidas Sobre Asentamientos Humanos” celebrada en Dubai. Versión on Line disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu06/bp0690.html>

⁶ Extraído desde “TAC, Juntos Construyendo una Vida Mejor. Valparaíso, Chile”. Documento presentado y seleccionado el año 2006 en el marco del programa *Buenas Prácticas* en el contexto de la “Conferencia de Naciones Unidas Sobre Asentamientos Humanos” celebrada en Dubai. Versión on Line disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu06/bp0690.html>

2.1.3.- Educación no Formal e Integración: Hacia una visión convergente de los procesos.

De acuerdo a las consignas de la educación no formal y sus distintos derivados como la educación social, la animación sociocultural y la pedagogía del ocio, entre las más relevantes, estos procesos apuntan a colaborar con la escuela, la familia y otros microsistemas comunitarios para superar situaciones de desigualdad y de conflicto, trabajando en las fronteras de la integración y la exclusión (Ortega, 2005; Trilla Bernet, 1996; Gómez, 1988).

En este sentido, los objetivos hacen referencia hacia una progresiva integración de los niños y jóvenes del barrio, puesto que los procesos educativos no formales apuntan a transformar las condiciones limitantes de las personas en el medio social, intentando frenar la reproducción social y las desigualdades (Carride Gómez, 2005), paliando las situaciones surgidas de la exclusión social. Estos procesos educativos se enfocan a solucionar problemas de socialización en el barrio y en la escuela formal (Ortega Esteban, 2005)

De acuerdo a los objetivos del TAC, podemos ver que el revitalizar la identidad del cerro demuestra que es necesario partir sobre una base identitaria común, asumiendo las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran viviendo. Es por eso lo recurrente de la palabra “sueños” en los documentos del TAC, ya que el significado que adquiere, por ejemplo, la integración a la educación superior y posteriormente al mundo del trabajo formal, junto con la conformación de modelos de rol positivos en el barrio, el mejoramiento de los espacios públicos y la construcción de importantes redes sociales, es una ardua tarea, quizás un poco lejana, tomando en cuenta el entorno barrial que se encuentran interviniendo. Sin embargo hay vastos resultados cualitativos y cuantitativos⁷ que hacen pensar que la intervención es positiva y efectiva.

En palabras de los coordinadores del Taller de Acción Comunitaria:

“La valoración del territorio, la densificación de los vínculos comunitarios, el fortalecimiento de la identidad, la revitalización de los sueños colectivos, el establecimiento de un nuevo tipo de relaciones en torno al territorio, el compromiso de universidades en el desarrollo local, el acercamiento del mundo público a la sociedad civil, la mejora en las condiciones del barrio a partir de la acción colectiva, se constituyen en algunos indicadores que han dado sostenibilidad a la experiencia, en tanto podemos hablar de transformaciones

⁷ Revisar el apartado de “Resultados” en el documento citado a continuación: “TAC, Juntos Construyendo una Vida Mejor. Valparaíso, Chile”. Documento presentado y seleccionado el año 2006 en el marco del programa *Buenas Prácticas* en el contexto de la “Conferencia de Naciones Unidas Sobre Asentamientos Humanos” celebrada en Dubai. Versión on Line disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu06/bp0690.html>

profundas en las maneras de relación entre actores, y entre esos y su entorno (barrial, organizacional, interinstitucional)⁸.

La intervención del TAC invoca el reconocerse como partícipes de un mismo entorno, es decir, desnaturalizar la estructura barrial de la cual son parte, con el fin de generar un modelo colectivo de intervención, solidaridad y cohesión, internalizando la idea de que es posible superar las condiciones excluyentes en las cuales pasan el diario vivir.

2.1.4.- Problema de Investigación

Luego de explicitar y contextualizar las principales dimensiones socio barriales en que se realizará la investigación, es menester señalar el problema sociológico al cual se pretende dar respuesta el cual corresponde a *analizar los tipos de integración producidos en los jóvenes a raíz de la labor educativa no formal del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.*

A saber, los principales aspectos a tomar en cuenta en la investigación están relacionados con las diferentes dimensiones y tipos de integración social. De acuerdo a Sabatini y Salcedo (2007) podemos encontrar tres dimensiones relevantes: la funcional, la comunitaria y la simbólica.

Se cree que las dimensiones recientemente señaladas tienen vasta importancia en el estudio de la integración social debido a que, tomando en cuenta el contexto latinoamericano, chileno y regional en particular, investigaciones demuestran falencias y transformaciones en el uso de la estructura de oportunidades y en los patrones modernos de integración social, por parte de los jóvenes (Gallart, 2001).

Según María Gallart, entre estas transformaciones podemos encontrar la demanda de mayores calificaciones para ingresar de manera estable al mercado del trabajo, la flexibilización laboral, el empequeñecimiento del Estado, la dificultad en la acumulación de activos por parte de jóvenes pobres y la relevancia de una rápida integración a patrones de consumo masivo (Gallart, 2001). De esta manera, el estudio de procesos de integración social a través de la educación no formal, puede constituirse como una nueva dimensión a potenciar, cuando hablamos de territorios y sociedades donde la vulnerabilidad y la exclusión social, son cada vez más constantes.

La relación entre educación formal e integración social a priori parece más que clara en muchos aportes realizados por diversos autores (Durkheim, 2001;

⁸ Extraído desde "TAC, Juntos Construyendo una Vida Mejor. Valparaíso, Chile". Documento presentado y seleccionado el año 2006 en el marco del programa *Buenas Prácticas* en el contexto de la "Conferencia de Naciones Unidas Sobre Asentamientos Humanos" celebrada en Dubai. Versión on Line disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu06/bp0690.html>

Parsons, 1998; Germani, 1988; Habermas, 1987). Sin embargo, muchas veces el enfoque que se ha decidido tomar está relacionado con la institución de la educación formal y las prácticas educativas propias de ésta. Es por lo mismo que el aporte de esta investigación radica en la inclusión y preponderancia de aspectos no formales de la educación, los cuales serán analizados en relación a procesos de integración social en una zona vulnerable a la exclusión.

2.1.5.- Forma de Abordar la Investigación

A grandes rasgos, la forma de abordar la investigación será el relato biográfico. La decisión tiene su fundamento en que esta estrategia metodológica aporta en la recapitulación de las trayectorias biográficas y momentos o etapas relevantes para la vida de los investigados.

De esta manera, la pregunta de investigación de la presente investigación queda estructurada de la siguiente manera: ¿Qué tipos de integración se producen en los jóvenes, a raíz de la labor educativa no formal del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera?

2.2.- OBJETIVOS

2.2.1.- Objetivo General

- Analizar los tipos de integración que se producen en los jóvenes, a raíz de la labor educativa no formal del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.

2.2.2.- Objetivos Específicos

- Caracterizar el proceso de integración funcional en los jóvenes, a raíz de la labor educativa no formal del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.
- Identificar el proceso de integración comunitaria en los jóvenes, a raíz de la labor educativa no formal del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.
- Caracterizar el proceso de integración simbólica en los jóvenes, a raíz de la labor educativa no formal del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.

2.3.- RELEVANCIAS

Desde un punto de vista **sociológico**, la relevancia de esta investigación se encuentra entendida a través de una nueva perspectiva para entender el efecto barrio y su relación con la educación. Por ejemplo, Carolina Flores (2008) en su trabajo sobre segregación residencial y resultados educativos, afirma que los resultados educacionales formales están relacionados a la composición de las estructuras sociales de los barrios. El trabajo está contextualizado en Santiago y la óptica adoptada es la de las consecuencias de la Segregación Residencial. En este caso, se da advierte que la segregación condiciona los procesos de integración que busca la educación formal, configurándose como un factor importante en los procesos de exclusión.

Mediante esta investigación se intenta aportar una nueva visión a los procesos de integración social desde la perspectiva de la educación no formal. La no formalidad del TAC puede constituirse como una dimensión relevante para el barrio ya que posee características mucho más flexibles que una institución formal, lo cual es un elemento importante al momento de conocer como se configura la composición social del barrio.

Por otro lado nos encontramos en un momento de las sociedades latinoamericanas donde las expectativas sobre las instituciones educativas formales progresivamente han ido perdiendo sentido. Gonzalo Saraví (2009) señala que los jóvenes latinoamericanos piensan que la escuela se constituye cada vez menos como un mecanismo de movilización e integración (Germani, 1988), donde la inversión educativa no traería réditos para el futuro. Además, la escuela como modelo clásico de una institución socializante ha perdido prestigio y poder en desmedro de los medios de comunicación masivos.

Saraví (2009) señala que el consumo ha adquirido cada vez mayor preeminencia, por lo tanto nos encontramos en el paso de una ética del trabajo hacia una ética del consumo (Bauman, 2000). No obstante Gallart (2001) señala que cada vez se necesita más capital humano para postular a mejores trabajos, por lo tanto se necesita la legitimidad del conocimiento y los capitales entregados por las instituciones educativas tradicionales, manifestándose una tensión entre las expectativas y las consecuencias. En este sentido, la investigación cobra relevancia en tanto la educación no formal, como método complementario al formal, puede aminorar las tensiones expuestas recientemente ya que puede dotar de sentido nuevamente las expectativas de movilización e integración propias de la educación formal.

Otro aspecto relevante a mencionar tiene relación con Wacquant (2001) quien advierte que en las zonas excluidas, la configuración de lazos comunitarios

se hace mucho más dificultosa. Al respecto, Lechner (2002) señala que el miedo al otro se ha hecho parte de nuestras representaciones e imaginarios, por lo tanto se condice con el sociólogo francés. La presente investigación cobra relevancia e importancia en tanto se pretende estudiar los sentidos de pertenencia, las redes sociales y producción de integración comunitaria (Sabatini y Salcedo, 2007) a través de la educación no formal en una zona vulnerable a la exclusión.

Por otro lado, a través del concepto de integración social se busca crear convergencia e integración analítica e interpretativa en dos ramas de la Sociología. Por un lado podemos advertir a la sociología urbana y por otro lado a la sociología de la educación. Ahora bien, como se esbozó en un comienzo, el aspecto relevante está constituido en la interacción entre las mencionadas ramas, ya que en un principio se problematiza desde lo urbano, el objeto de estudio está definido por una conjunción entre lo educativo y lo urbano, por lo tanto el análisis no queda determinado por una rama en particular.

Desde un punto de vista **práctico**, la relevancia de esta investigación está ligada a la recolección de información que puede ser relevante para la organización en que se realizará la tesis. Desde esta perspectiva, se puede apoyar realzando aspectos positivos del proceso de intervención y mejorar algún tipo de falencias que puedan existir en las acciones educativas. Por otro lado, el impacto que la investigación puede ocasionar en la investigación puede ser importante ya que se pueden producir importantes instancias de reflexividad, tanto en los educadores como en los educandos.

Finalmente cabe señalar que es relevante darle énfasis a los procesos de educación no formal, puesto que entregan herramientas que vienen a articularse como complementarias a la educación formal y desafiante a los efectos de la composición social del barrio.

3.- MARCO TEÓRICO

3.1.- EDUCACIÓN NO FORMAL

El concepto de educación no formal tiene su apogeo y difusión en Latinoamérica en la década de los sesenta. La importancia del concepto radica en que se encuentra en un contexto marcado por el inicio de algunas de las principales crisis de los modelos educativos dominantes y formales (Sirvent et al, 2006).

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario señalar cuáles son las principales dimensiones de éste concepto con el fin de diferenciarlo de otras formas educativas. En una definición bastante convergente es posible señalar que la educación no formal corresponde a cualquier actividad organizada con entrega sistemática de conocimientos y aptitudes que se encuentre fuera del marco oficial (formal). Estas actividades se encuentran dirigidas tanto niños, jóvenes, adultos y tercera edad, donde la idea principal es facilitar ciertos tipos de aprendizajes (Trilla Bernet, 1996; UNESCO, 2006; Sirvent et al, 2006).

El pedagogo francés, Trilla Bernet (1996) señala que existen, principalmente, tres tipos de educación: 1) La educación formal, la cual se enmarca dentro de las actividades curriculares típicas y oficiales de los sistemas educativos en sus distintas etapas. 2) La educación informal, la cual es un proceso que se da en todo contexto que no necesariamente esté organizado en base a la entrega de conocimientos, sino que es la acumulación de experiencias y como estas se estructuran en relación a modos de pensar y hacer. En este sentido, podríamos advertir que los aspectos educativos informales tienen bastante similitud con los planteamientos de la socialización primaria y principalmente la socialización secundaria de Berger y Luckmann (2006). 3) Finalmente, y como se ha podido advertir, la educación no formal se diferencia de los anteriores tipos de educación porque no se encuentra bajo ningún alero formal y porque es una instancia sistemática enfocada hacia el logro de ciertos objetivos planteados de acuerdo a cada realidad donde se ejecuten estos procesos educativos.

Ahora bien, continuando con Trilla Bernet (2005) podemos señalar que existen varios tipos de educación no formal, los cuales, a priori, se diferencian más que nada en concepciones metodológicas. Entre estos tipo podemos encontrar, principalmente, la animación sociocultural, la educación social y la pedagogía del ocio. A continuación se expondrán dimensiones relevantes para cada una de las nombradas y finalmente se realizará un análisis que muestre ciertas convergencias y divergencias de estas formas educativas a través de un importante componente crítico para con estas.

3.1.1.- Animación Sociocultural

La animación sociocultural es una forma educativa no formal que apunta a la transformación social en contextos comunitarios (Carride Gómez, 2005; Viche, 2008). El fundamento básico para entender estos procesos es que apuntan a “transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativa de su bienestar y calidad de vida.” (Carride Gómez, 2005: 75) En este sentido es posible señalar que éstos procesos apuntan principalmente a la superación de ciertas condiciones de existencia y la forma en cómo se estructura la composición social el barrio (Kaztman, 1999). De acuerdo a lo anterior, autores como Carride Gómez (2005), Quintana (1986) o Escarbajal (1992) indican que la animación sociocultural posee importantes componentes éticos e ideológicos en su accionar, los cuales no deben esconderse pues, como ya se ha dicho, se constituyen como una respuesta ante las desigualdades producidas por el modelo educativo formal y predominante. No obstante, se debe mencionar que la entrega de conocimientos, no necesariamente debe responder a lo anterior, ya que se estructura en un contexto mucho más micro social donde aquello debería quedar a criterio de los educadores y la visión de la organización.

Como se ha venido insistiendo, Quintana (1986) expresa que la animación sociocultural responde, a través de un proyecto educativo auto gestionado por ciudadanos, a la configuración de una minoría (elite) cultural y económicamente privilegiada, donde los conocimientos y los espacios de movilidad son reproducidos de acuerdo a condiciones estructurales de desigualdad. Es por lo mismo que la animación sociocultural apela a la democracia cultural. Entendemos por esta, como la consecución de que “las personas se conviertan en agentes y transformen la realidad social.” (Carride Gómez, 2005: 79). Por otro lado, podemos señalar que la democracia cultural es un concepto que se intenta diferenciar de su opuesto (democratización cultural), puesto que se enfoca en que la dimensión de “lo cultural” dentro de la esfera social sea mucho más democrática en cuanto a su acceso y producción.

La forma de sistematizar la entrega de conocimientos y desarrollar ciertas aptitudes relevantes es en el contexto comunitario. ¿Por qué? La razón consiste, ante todo, en generar un espacio donde se pueda reflexionar sobre elementos problemáticos propios del espacio social inmediato donde se estructuran las relaciones sociales. De acuerdo a lo anterior, lo comunitario cobra relevancia en tanto las formas individualizantes y responsabilizadoras del individuo del modelo social predominante (Martuccelli, 2007) terminan perpetuando las desigualdades sociales que estos procesos educativos no formales intentan superar. Al respecto, José Carride Gómez (2005) es claro:

“El peso educativo está en los procesos y prácticas socioculturales con estrategias metodológicas que promuevan la auto organización, la participación y la acción autónoma de los individuos en los grupos y comunidades de las que forman parte y cuyo fundamento debería situarnos en el logro de una verdadera democracia cultural” (p.76)

En este sentido, el logro de consenso es muy importante para el accionar comunitario. Tomando como referencia a Habermas (1987) se puede establecer que la educación no formal y en este caso propiamente tal, la animación sociocultural propicia a través de su accionar, instancias, ante todo, que apuntan hacia la integración social y luego hacia la integración sistémica. Lo fundamental es el entendimiento comunitario, para luego, a través de éste, comenzar procesos más relacionados con la integración sistémica.

Según Carride Gómez (2005) y Viche (2008) una de las más importantes finalidades de la animación sociocultural es promover un enfoque que apunte hacia el desarrollo social e individual de las personas. Según estos autores, la importancia radica en que los educandos logren autonomía para desenvolverse en lo social. Fernández (1995) también señala que los grupos autónomos o colectivos comunitarios buscan y diseñan soluciones para enfrentar sus problemas sociales, ya que como ha expuesto Viche (2008) la intervención comunitaria es una respuesta a la desigualdad.

3.1.2.- Educación Social

La educación social, otra de las formas educativas no formal, tiene por intención catalizar procesos de desarrollo tanto en dimensiones sociales como individuales (Fernández, 1995). La educación social trabaja principalmente con personas que se encuentran excluidas. En este sentido, se podría decir que el trabajo siempre está oscilando en los límites de aspectos inclusivos y excluyentes (Nunez, 2007).

Fernández (2005) señala que existen dos causas predominantes cuando hablamos de educación no formal. Por un lado tenemos la arista epistemológica y por otro lado la arista funcionalista. Antes que nada, cabe señalar que estas aristas son complementarias y nunca excluyentes.

La primera señala que el fin de la educación social corresponde a dotar a los educandos de las herramientas necesarias para poder tener acceso a la sociedad. En este sentido, lo técnico, lo científico, lo educativo formalista, no tiene cabida, puesto que el acento está puesto en que el acceso a “lo social” estaría dado por la pertenencia y permanencia en grupos o comunidades.

En este caso, la interacción (saber escuchar), lo verbal (entendimiento) y lo no verbal (expresar sentimientos), se constituyen como las dimensiones más valorables para la educación social en su arista epistemológica, puesto que, como

se ha señalado reiteradamente el énfasis está en socializar habilidades relacionadas con la no instrumentalización de las interacciones sociales.

En la segunda arista (dimensión funcionalista), la educación social se centra en generar...

“un proceso de socialización equivalente o traducible en un conjunto de habilidades desarrolladas por el aprendizaje que capacita al hombre para convivir con los demás y adaptarse al estilo de vida dominante en una sociedad y cultura a la que pertenece, sin perder la identidad personal, aceptando al menos, exigencias mínimas” (Fermoso, 1994: 134, citado en Fernández, 1995)

Realizando una lectura sociológica, la educación social fomentaría una adaptación hacia las pautas de comportamiento y valores dominantes (Parsons, 1988; Merton, 2002). Sin embargo, como se puede apreciar en la cita de Fermoso, esta adaptación se debe realizar sin suprimir las dimensiones valoradas en la arista epistemológica, pues como ha señalado Fernández (1995), éstas son complementarias. No obstante, se debe advertir que, estas consignas, siempre positivas nacidas desde la práctica pedagógica más crítica, están siempre al límite de ser cuestionadas ya que la integración de los patrones de comportamiento dominantes deja un vacío explicativo muy amplio respecto a una potencial pérdida de valores ligados al entendimiento, puesto que, como ha señalado Habermas (1987) el mundo de la vida ha sido colonizado por los sistemas. En otras palabras, lo que se quiere plantear es que la búsqueda de equilibrio entre las aristas epistemológicas y funcionalistas no es tal, si es que partimos de la base que la acción racional de tipo instrumental es mucho más preponderante que la acción racional de tipo comunicativo⁹.

3.1.3.- Pedagogía del Ocio

El enfoque de la pedagogía del ocio tiene por base la consigna de educar en el tiempo libre. Entendiendo la práctica educativa en el ocio como una actividad de goce y disfrute. De acuerdo a Trilla Bernet (1996) el ocio es la base para la transformación del medio urbano. En base a lo anterior, podemos advertir que, tanto como en los enfoques de educación social y animación sociocultural, la idea de transformación se encuentra presente. Sin embargo, no todo queda en la idea de educar dentro de los momentos que se estructuran como “tiempo libre”. Además de esto, está presente la consigna de educar *para* el tiempo libre.

⁹ Cabe señalar que las implicancias y los significados atribuidos a las aristas epistemológica y funcionalista son construidas por Fernández (1995), por lo tanto no provienen desde nuestra disciplina (Sociología). En otras palabras debemos mencionar que los conceptos no poseen los mismos componentes explicativos, puesto que el funcionalismo es una expresión epistémica, no podría equipararse analíticamente a la epistemología. A saber, la construcción teórica de Fernández (1995) ha sido utilizada por su valor operativo, no obstante, para no perder el foco analítico, siempre se encuentra en observación desde categorías sociológicas.

“Educar para el tiempo libre es otra cosa. El tiempo libre o el ocio se convierten en el objetivo, en el móvil de la intervención pedagógica. Se pretende preparar, formar a la persona para que viva su tiempo disponible de la manera más positiva. Este propósito se puede intentar en el marco del tiempo libre o, también, fuera de él” (Trilla Bernet, 1996: 84).

Entendiendo los problemas que pueden acarrear los juicios de valor dentro de una definición, se debe señalar grosso modo que el concepto de vivir el tiempo libre de manera positiva, hace referencia a la prevención de comportamientos riesgosos que puedan afectar la transformación del medio urbano. La relación con las drogas surge de manera casi espontánea. Por lo mismo no es bueno quedarse sólo con esa idea, sino que adoptar una mirada más transversal de acuerdo a la composición barrial y ciertas prácticas, aspectos culturales e identitarios que pueden ser relevantes.

Debemos tener en cuenta que en los sectores pobres entramos en la lógica de una modernidad desigual en lo que concierne al modelo sociocultural y el modelo de consumo. No obstante, dentro de estas formas de modernidad, existen expresiones de una sociedad que no es solo clasista, sino que también tiene aspectos de ampliación del “derecho”. Dentro de la lógica del ocio y la educación dentro y para el ocio, encontramos el concepto de “descanso”, el cual se enmarca en el ocio. Es por esto que se hace relevante la educación para el ocio, puesto que este tiempo adquiere una nueva significación y bastante relevancia.

Dentro de las prácticas en el tiempo de ocio no solo encontramos las de carácter transformador y reformista, sino que también las que son funcionales a la reproducción de los modelos predominantes de la sociedad (Trilla Bernet, 1996). Es por lo anterior que se debe tener cuidado con las prácticas de ocio de carácter nocivas, ya que terminarían negando la condición “utópica” y contra hegemónica de las consignas propias de la pedagogía del ocio.

Finalmente se debe mencionar la importancia que tiene el educador en la pedagogía del ocio, puesto que es él, la figura que debe estimular y configurar una nueva manera de usar este tiempo. En este sentido, Trilla Bernet (1996) indica que los principales valores de los educadores no deben sobre ponerse ante los valores de los educandos. Desde esta óptica, estamos en presencia de una importante tensión, puesto que el fin de este tipo de educación es producir un tipo distinto de socialización e internalización de valores que, más allá de un intercambio individual y funcional, apelan a lo colectivo y lo no formal como instancia de cambio.

3.1.4.- Convergencias, Divergencias y Críticas

Cuadro N°1. Objetivos, medios y contextos de las diferentes formas de Educación no formal.

Tipo de Acción Educativa /	Principal Objetivo	Formas y Medios Para Lograr Objetivos	Contextos de la Acción Educativa
Animación Socio Cultural	Transformación social en contextos comunitarios de exclusión y desigualdad	Procesos educativos tipo talleres a través de una propuesta educativa alternativa a la del modelo formal	Espacio Comunitario dentro de la realidad a transformar
Educación Social	Transformación social en contextos comunitarios de exclusión y desigualdad	Combinando propuestas alternativas y adaptándose en parámetros específicos al modelo predominante	Espacio Comunitario dentro de la realidad a transformar
Pedagogía del Ocio	Transformación social en contextos comunitarios de exclusión y desigualdad	A través de la realización de actividades de goce dentro del tiempo libre, guiadas por procesos educativos	Espacio Comunitario dentro de la realidad a transformar

Fuente: Elaboración Propia.

Luego de revisar los elementos diferentes y comunes a través del cuadro recién expuesto, se hace necesario realizar algunas observaciones sobre los planteamientos de la educación no formal.

En principio cabe mencionar que una dimensión común es la intención de “corregir” o “re encauzar” situaciones de desigualdad y conflictos, cuestiones que la escuela formal no hace. De acuerdo a Bourdieu (2001) la escuela es el espacio donde se legitiman las desigualdades sociales y, por lo tanto, es una de las instancias donde se comienza a reproducir la pobreza, tanto en sus formas tradicionales de expresión, como en las nuevas. De acuerdo a lo anterior, se debe ser sigiloso y cauteloso ante una sobre valoración de los aspectos educativos no formales. Si bien existen autores (Nunez, 2007; Gallart, 2001) que señalan que existe una pérdida de sentido en las expectativas y roles de la educación formal, ésta en ningún caso puede considerarse reemplazada de su lugar hegemónico, por otras formas educativas. Dentro de una relación continua de educación formal y trabajo formal, el ingreso y la posición a ocupar en este último casi siempre se

encuentra definido por los capitales acumulados en la educación formal. Es una de las razones de por qué Trilla Bernet (1996) señala que, a pesar de todas sus virtudes, consignas, metas y logros, la educación formal “no es una panacea”.

Siempre en relación a la idea principal del párrafo anterior, bastantes autores ligados principalmente al mundo pedagógico (Quintana, 1980; Escarbajal, 1992; Fernandez, 2005, Carride Gómez, 2005; Vilche, 2008), parecen sobre valorar la educación no formal y sus distintas formas de acción. En este sentido, desde los aspectos teóricos se mencionan demasiadas virtudes y pocas limitaciones de esta forma educativa. No obstante, se debe señalar que se percibe una simplificación de la realidad social en tanto se habla de los conocimientos, habilidades y competencias entregadas por la educación no formal. Pareciese que estos procesos educativos fuesen naturalizados puesto que, a excepción de Trilla Bernet (1996), no se hacen referencias a conflictos relacionados con la misma práctica y los procesos educativos y de socialización impartidos. Además, si bien se señala que la educación no formal se realiza en contextos comunitarios y barriales, se debe ser cauto ante la creencia de que los resultados que se propugnan a través de las consignas serán de carácter inmediato ya que no se toman en cuenta ni se contextualizan otro tipo de relaciones sociales. En otras palabras, si bien se señala que la educación no formal viene a actuar en contextos de exclusión social, esta dimensión solo actúa justificación ya que no se problematiza en relación a otros tipos de socialización (medios de comunicación, modelos de rol, escuela, familia, grupo de pares, entre otros) que pueden ser relevantes, ni se hace referencia a la influencia de la composición del barrio. A modo de justificación, se debe señalar que las realidades barriales tienden a tener dinámicas diferentes. Sin embargo, deberían existir regularidades puesto que de otro modo, el análisis sociológico carecería de encontrar elementos comunes “en lo social” y conceptualizar analíticamente.

Tanto la animación sociocultural como la educación social y la pedagogía del ocio convergen en que se constituyen en una forma de luchar contra ciertas formas de estigmatización producidas de acuerdo a como se configura el modelo social y/o el modelo de desarrollo en curso. Como se pudo observar, la educación no formal opera en contextos ligados a la pobreza (en sus viejas y nuevas expresiones). Si seguimos a Wacquant (2001) es posible señalar que dentro de los mencionados contextos se producen formas estigmatizantes. Tomando lo anterior como base, algunos ejes centrales de la intervención educativa no formal están ligados a despertar el valor de la persona y devolver el derecho de participar en lo público y la ciudad.

La educación no formal puede re componer ciertos aspectos del tejido social a nivel micro, logrando, a través de procesos educativos, la superación de

situaciones de exclusión y desigualdad (Carride Gómez, 2005; Fernández, 2005). No obstante ante las condiciones de las pautas culturales predominantes y la estructuración del modelo social, sólo se puede apreciar a la educación no formal como un método complementario en relación a lo educativo formal y no como un método alternativo si es que queremos señalar que **sólo** a través de esta educación podemos superar condiciones de exclusión y desigualdad. En este sentido se hace imposible puesto que las nuevas expresiones de la pobreza son respuestas a la configuración de un modelo dominante de desarrollo y de sociedad, por lo tanto si señalamos que **sólo** con la educación no formal es posible superar estas situaciones, estaríamos operando con lógicas de análisis distintas.

A modo de cierre, debemos estar conscientes del peso simbólico y las condiciones de reproducción que posee la educación formal en las actuales sociedades latinoamericanas (Gallart, 2001), por lo tanto tampoco podemos darle todo el peso a esta instancia educativa, sobre todo en contextos “pobres”. Si bien la educación en cualquiera de sus formas es un valor *per se*, Gallart (2001) ha demostrado que ésta cada vez más se constituye como un medio, sobre todo en su dimensión formal. La predominancia que ha adquirido la integración a patrones de consumo es una de las razones por las que se re articula la lógica recién expuesta.

3.2.- NUEVAS EXPRESIONES DE LA POBREZA: VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

El sociólogo alemán Ulrich Beck (2006) ha expuesto que estamos en un contexto de segunda modernidad. La anterior afirmación se fundamenta en un cambio del modelo de producción fordista, pasando a uno de tipo posfordista en el marco de un nuevo contexto mundial de la producción. Este cambio trae como consecuencia una disolución de las estructuras de clases provocando nuevos tipos de socialización e integración, donde las trayectorias de vida no se definen de modo estamental, sino que se apela a un nuevo modelo biográfico de individualización lleno de contradicciones, ambigüedades y riesgos, regido y regulado por las vicisitudes del mercado.

Por otro lado, pero de la mano con el anterior proceso, se debe comenzar a profundizar en las temáticas de pobreza en Latinoamérica. Hoy en día, las formas de expresión de la pobreza han cambiado sustancialmente (Arriagada, 2000; Pizarro, 1999). Si bien para las políticas sociales el modelo de la línea de la pobreza es el más relevante, en el ámbito de la sociología se ha pasado de un modelo centrado en las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), pasando por la pobreza estructural, a un modelo enfocado en la vulnerabilidad y la exclusión como formas predominantes de entender la pobreza. Lo anterior se debe a que las expresiones de marginalidad de los años sesenta y setenta (Germani, 1988), si bien siguen existiendo, no son predominantes. Las NBI tampoco lo son ya que la cobertura de servicios básicos (vivienda, agua, alcantarillado y luz) se ha expandido de manera considerable.

Actualmente se está poniendo acento en entender los procesos y las lógicas que definen la pobreza no sólo desde la óptica de carencias económicas o básicas, sino que en las carencias de carácter social y cultural, las cuales también pueden tener incidencia en lo económico (Arriagada, 2000). Estos enfoques son característicos de un contexto histórico y de un modelo de desarrollo neo liberal (PNUD-OIT-IIEL, 1998; Pizarro, 1999; Arriagada, 2000) donde el rol del mercado sobrepasa, adquiriendo predominancia y competencia en roles y prestaciones de servicios que anteriormente fueron sólo de carácter estatal. De esta manera se hace fundamental entender estas manifestaciones de la pobreza desde la lógica de los riesgos. ¿Por qué? Porque el rol del Estado enfocado a producir certidumbres en el marco de estas relaciones sociales, se ha desvanecido. La lógica del individualismo de la segunda modernidad se constituye como tal porque existe dependencia del mercado en prácticamente todos los ámbitos de la vida, donde las trayectorias biográficas se estandarizan a través del consumo, pero las desigualdades continúan persistiendo (Beck, 2006).

De esta perspectiva, las nuevas manifestaciones de la pobreza se encuentran definidas en gran parte por los vaivenes del mercado, donde el apoyo de las lógicas e interacciones de clase han sido desmembradas. El individuo mismo se convierte en la unidad de reproducción, integración y cohesión de lo social, sin embargo Beck (2006) advierte que éste concepto, en el contexto de una sociedad del riesgo, tiene amplias posibilidades de transformarse en su contrario, por ejemplo, de integrado a excluido. De esta manera cobra relevancia el estudiar las nuevas formas de entender la pobreza. Por un lado la vulnerabilidad social, que pone acento en el *riesgo a caer* en procesos de exclusión y/o pobreza netamente económica y los procesos de exclusión social, donde los individuos carecen de vinculaciones en sus roles públicos (Arriagada, 2000; Kaztman, 1999; Pizarro, 1999).

3.2.1.- Vulnerabilidad Social

Para Pizarro (2001) el enfoque de la vulnerabilidad es uno de los rasgos dominantes producto del cambio de las relaciones socioeconómicas de Latinoamérica. Como se ha mencionado, es propio de un contexto histórico donde predomina el rol del mercado por sobre el rol del Estado. Como diría Bourdieu, esto sucede cuando la “mano izquierda” del Estado sufre procesos de empequeñecimiento produciéndose una disminución y una segmentación en la prestación de servicios públicos.

La vulnerabilidad pone acento en la exposición o riesgo a factores que definen situaciones de pobreza y/o exclusión social. La relación que tiene el enfoque de la vulnerabilidad y el predominio del mercado es advertido cuando el Estado no es capaz de cubrir y asegurar ciertos parámetros de calidad en sus servicios, y en los determinantes y efectos, tanto sociales, psicológicos e incluso psicoanalíticos que la ideología neoliberal propone.

3.2.1.1.- Dimensiones de la Vulnerabilidad: Riesgo, Indefensión, Capitales y Expresiones

De acuerdo con Beck (2006) la lógica de reparto de los riesgos en la sociedad se constituye de manera desigual. En este sentido, la vulnerabilidad social se presenta como un enfoque que pone acento en la noción de riesgo diferencial entre las personas que poseen capacidad de adaptación al modelo social y los que no la poseen. Estos últimos se encontrarían en una situación de indefensión ante las vicisitudes tanto sociales como económicas, puesto que el estilo de producción, junto a las instituciones sociales y económicas moldea un modelo de desarrollo que se ve instado a mejorar sus dimensiones de competitividad (Arriagada, 2000; Pizarro, 2001). En esta lógica donde el reparto de los riesgos se presenta desigual ante quienes poseen mayores/menores activos o

capitales para desenvolverse e incorporarse a la vida en sociedad (Kaztman, 1999; Arriagada, 2000; Pizarro, 2001).

En el anterior párrafo, el concepto de indefensión se esbozó de manera tangencial, por lo tanto se hace necesario hacer una breve profundización en él. Cuando hablamos de indefensión, estamos haciendo referencia a estrategias de subsistencia que se constituyen de manera endeble para contrarrestar efectos, tanto de tipo estructural llegando, incluso, a efectos cotidianos.

Ahora bien, debemos tener en cuenta que al tomar el concepto de indefensión, implícitamente estamos abordando el tema de los capitales. Si bien todos poseemos en algún grado o volumen ciertos tipos de capitales, la indefensión pone acento en el manejo de recursos y estrategias para enfrentar o subsistir ante las condiciones de vida (Pizarro, 2001). No obstante, muchas veces estos capitales y estrategias de subsistencia no siempre se transforman en recursos movilizables puesto que los efectos “ecológicos” adquieren mayor relevancia. En otras palabras, el clima social y la estructura de oportunidades de un territorio simbólicamente definido, precisan la movilización de recursos entre sus habitantes (Kaztman, 1999).

Como se ha podido advertir, la vulnerabilidad ha puesto énfasis en la posesión de activos y capitales para hacer frente a las condiciones de vida y a los cambios del entorno social. Desde esta perspectiva es correcto preguntarse ¿Qué tipos de capitales y activos son los más relevantes para entender las situaciones de riesgo diferencial y desigual reparto de los éstos?

Las respuestas pueden ser variadas. Por ejemplo, se ha señalado que el concepto de vulnerabilidad social debe ser entendido en base a cuatro grandes dimensiones: Trabajo, capital humano (educación y salud), activos productivos y activos intangibles o relaciones sociales (Arriagada, 2000; Pizarro, 2001). Por otro lado, Kaztman (1999) señala que existen tres formas de vulnerabilidad: a la marginalidad, a la pobreza y a la exclusión de la modernidad. La primera se enfoca en la existencia y el tipo de vínculos laborales y la satisfacción de necesidades; la segunda hace mención al nivel de activos y la prácticamente nula generación y aprovechamiento de oportunidades; la tercera forma apela a la adquisición de activos que impiden la reproducción de la pobreza, como por ejemplo los niveles de escolaridad.

Como se pudo apreciar, las diferencias en las formas de comprender los fenómenos de vulnerabilidad son mínimas. Por lo tanto, para efectos del presente marco teórico la manera de entender este concepto será en base a tres grandes dimensiones: la existencia y el tipo de vínculos laborales, la educación y la red de relaciones sociales.

3.2.1.2.- Vínculos Laborales

En referencia a los vínculos laborales, primero que todo cabe señalar que la vulnerabilidad es producida a raíz de la desregulación del mercado del trabajo y la exigencia de mayores competencias laborales para obtener empleos con mejor remuneración y mayor calidad. Por lo tanto, la vulnerabilidad se manifiesta en la inestabilidad y en la precariedad de las relaciones laborales, decantando en un preocupante crecimiento del sector informal (Castells, 2006; Pizarro, 2001)

3.2.1.3.- Educación

Respecto a la educación, debemos comprender que en Chile, ésta ha sufrido serias transformaciones desde la década de los ochenta. Haciendo una traducción de su obra a nuestra realidad local, Beck (2006) define conceptos como el *efecto ascensor* y la *estación fantasma*, los cuales apelan a consecuencias negativas del modelo educativo.

El primer concepto hace referencia a un plus colectivo de la oferta educativa (y en otros ámbitos también). En Chile, por ejemplo, la oferta de educación superior es mucho más alta hoy que en décadas anteriores, esto se debe a la inclusión del sector privado como oferente educativo (Brunner, 2009). En este sentido, a priori se podría decir que estamos en una situación mucho más favorable que antes para las capas medias y bajas, puesto que de acuerdo a Germani (1988) la educación es el gran mecanismo de movilización e integración social. No obstante la nueva configuración de la estructura del país, genera problemas en la integración al mercado laboral (saturación del campo laboral de ciertas carreras), problemas en la calidad de la educación entregada y en la comparación de profesionales egresados entre ciertos tipos de universidades y el alto endeudamiento a cambio de tener la posibilidad de estudiar una carrera en la educación superior.

Por otro lado, la estación fantasma hace referencia a los efectos del cambio del sistema de pleno empleo a uno de subempleo flexible junto a las consecuencias del efecto ascensor. En este caso, la referencia está ligada a la existencia de carreras que no poseen campo laboral, campos laborales copados, etc. Beck (2006) señala que se ha provocado una escisión entre la organización educativa y el significado educativo.

3.2.1.4.- Relaciones Sociales

La vulnerabilidad, desde la óptica de las relaciones sociales debe ser comprendida en el capital social poseído, el cual opera como dispositivo para acceder a oportunidades de trabajo, información, posiciones de poder y estrategias de subsistencia. Estudios del PNUD (1998, citado en Pizarro 2001) señalan la importancia de las redes sociales puesto que se constituyen como

estructuras simbólicas por donde circulan bienes tanto materiales como simbólicos. Estas redes se configuran como un recurso básico para las familias en condiciones precarias. No obstante, una condición importante está ligada a los procesos contemporáneos de individualización (Beck, 2006; Martuccelli, 2007; Bauman 2002), donde existe una precarización en aspectos asociativos, tanto subjetivos como estructurales. En este sentido la atención debe ponerse en los procesos de institucionalización de esas redes (Bourdieu, 2000) y si estas redes se configuran de manera frágil o más bien densa.

Ahora bien, dentro del contexto de esta investigación nos encontramos centrados en un caso particular donde se ha tomado la escala territorial de barrio. En este sentido se hace imperioso realizar una mirada a las manifestaciones, efectos y canales de transmisión de la vulnerabilidad a nivel barrial.

3.2.1.5.- Kaztman: La Estructura de Oportunidades y el Efecto de la Estructura Social del Barrio

3.2.1.5.1.- Estructura de Oportunidades del Vecindario

Una de las perspectivas más importantes para comprender los estudios y principalmente las características de la vulnerabilidad social, está relacionado con la conformación de la estructura social de los barrios y el efecto que ésta produce (Kaztman, 1999).

Este enfoque pone énfasis en la estructura de oportunidades del vecindario. Ésta hace alusión a la configuración del capital social de los barrios, el cual facilita el logro de metas, tanto individuales, como colectivas. En lo que respecta a la forma en cómo se estructura el capital social de los barrios podemos encontrar dos grandes dimensiones: Por un lado la eficiencia normativa y por otro lado la composición social del barrio, esta última es la dimensión que más abarca y que más aristas posee para comprender los comportamientos de riesgo y la estructura social del barrio (Kaztman, 1999).

En lo que respecta a la *eficiencia normativa*, cabe señalar que se encuentra definida por las expectativas recíprocas entre los miembros de una comunidad, lo que ayuda a controlar las conductas riesgosas. En este sentido, la ineficiencia normativa tiene que ver con un clima social negativo de un barrio en específico, primando aspectos de violencia, delincuencia y otro tipo de problemas sociales. En este caso, cuando existe un clima social problemático o negativo, quienes tienen la posibilidad y los medios para abandonar los barrios, generalmente lo hacen (Kaztman, 1999).

3.2.1.5.2.- La Composición Social del Barrio

Ahora bien, respecto a la *composición social del barrio*, una de las dimensiones más importantes tiene que ver con la exposición a modelos de rol. En este caso, Kaztman advierte que un barrio socialmente heterogéneo en cuanto a su estructura de clases produciría modelos de rol mucho más positivos para los jóvenes y niños con condiciones socioeconómicas más bajas. Los modelos de rol corresponden a modelos de comportamiento. Por ejemplo, las personas que a través de los canales legítimos e institucionalizados alcanzan logros sociales, se constituyen como modelos de comportamiento positivo, puesto que lograron ocupar la estructura de oportunidades de la sociedad moderna, movilizándose e integrándose (Kaztman, 1999).

En este sentido es correcto cuestionarse cuáles son los modelos de rol dominantes en el entorno social inmediato, ya que esto tendería a definir la exposición y la influencia de estos. Además, si como Kaztman (1999) ha verificado, los modelos de rol son más influenciados a quienes poseen pocos recursos en el hogar, inestable composición familiar y bajo clima educativo. En este sentido, los modelos de rol negativos apoyarían la reproducción de la pobreza económica y de la exclusión.

Respecto a la composición social del barrio, podemos encontrar tres comportamientos de riesgo que influyen y definen las características de vulnerabilidad de un barrio. Estos comportamientos corresponden al rezago escolar, los jóvenes que no estudian, no trabajan y tampoco lo buscan y los embarazos adolescentes fuera del matrimonio.

Respecto al primer comportamiento de riesgo, el rezago escolar se encuentra íntimamente relacionado con el clima educativo del hogar (Kaztman, 1999). Lo que se advierte es que los logros educativos del hogar vendrían a definir en gran medida los logros educativos de las generaciones más pequeñas. Además, los logros educativos insuficientes van mermando las posibilidades para lograr ingresar a posiciones relativamente estables y buenas dentro del mercado del trabajo. También, el rezago escolar produce sentimientos de frustración y fracaso, los cuales tienden a socavar a los estudiantes quienes comienzan a cuestionarse el sentido de la práctica educativa (Kaztman, 1999).

Los jóvenes que no estudian, no trabajan y tampoco buscan trabajo, se encuentran en una situación de vulnerabilidad en tanto están desafiados de sus roles públicos, no satisfaciendo expectativas generalizadas y predominantes del cumplimiento de roles. Además existe una supresión de la incorporación de activos y capitales, desaprovechando los canales legítimos de movilidad e integración, lo cual denota una alta vulnerabilidad (Kaztman, 1999).

La maternidad adolescente fuera del matrimonio se constituye como un relevante comportamiento de riesgo puesto que suprime, por tiempo indefinido, la incorporación de activos y capitales. Si bien podemos señalar que la familia nuclear de la madre generalmente se hace responsable de los gastos más cotidianos y el cuidado, muchas veces el embarazo está asociado a la deserción del sistema educativo, lo cual genera una alta vulnerabilidad a la pobreza y a la exclusión, reproduciendo bajos climas educativos y modelos de rol negativos (Kaztman, 1999).

3.2.1.5.3.- Canales de Transmisión de la Composición Social del Barrio

Finalmente cabe señalar los principales canales por donde se transmite la composición social del barrio. Aquí podemos encontrar la influencia del grupo de pares y la calidad de los servicios. Los modelos de rol y la eficiencia normativa, además de ser componentes básicos de la estructura social del barrio, también corresponden a canales de transmisión.

La influencia del grupo de pares expone la necesidad de los jóvenes y niños a integrarse a las pautas dominantes de sus grupos más cercanos, de amistades u organizativos de otra índole. En este caso, Kaztman (1999) señala que si los integrantes del grupo dan por sentado que “lo normal” corresponde a asistir a clases y alcanzar metas educativas, lo normal será que todos se inclinen hacia ese comportamiento. Lo contrario sucede cuando se producen desacoplamientos con las pautas normativas y socialmente predominantes. En aquellos casos se producen tensiones entre las influencias hogareñas, de pares y educativas.

Por otro lado podemos señalar que la calidad de los servicios (educación y salud por ejemplo) da cuenta de la distribución espacial de los servicios públicos y los lugares donde concurren los niños y jóvenes del barrio.

Finalmente podemos señalar que se pueden observar tanto dimensiones estructurales como procesuales dentro de la estructura social del barrio y sus canales de transmisión. No es en vano señalar que estas dimensiones no operan separadas, sino que se presentan desde una perspectiva que tiende a complejizar lo barrial. Cabe mencionar que las dimensiones estructurales se presentan en un lógica “estructurante” dentro de la estructura barrial, mientras que las procesuales adoptan una forma que tiende a catalizar o a inhibir las situaciones de riesgo e indefensión.

3.2.2.- Exclusión Social

3.2.2.1.- Génesis del Concepto

Si bien el concepto nace en Francia a mediados de la década de los setenta, donde se buscaba obtener una conceptualización que pudiese explicar que variables determinarían que ciertas personas se viesen desprotegidas de sus seguros sociales, el concepto comenzó a adquirir fuerza y a ser “traducido” a otras realidades (OIT-PNUD-IIEL, 1998). Más allá de que el concepto tenga su génesis en Francia, en Latinoamérica, por ejemplo, se han realizado importantes intentos por adecuar esta categoría de análisis a las dinámicas propias del continente (OIT-PNUD-IIEL, 1998; CEPAL, 1998; Arriagada, 2000).

De acuerdo a Castel (1997) La exclusión social hace referencia a la ruptura del lazo social donde el trabajo asalariado se ha constituido como uno de los principales mecanismos de integración. En este sentido, el cambio del modelo de producción fordista y las transformaciones sufridas en el contexto de la sociedad salarial provocan una desafiliación del individuo con la sociedad o bien de la agente con la estructura, en otras palabras, una ruptura del vínculo social.

3.2.2.2.- Dimensiones del Concepto

El enfoque de la exclusión social pone atención en las personas con una débil capacidad para integrarse al modelo social. En este sentido, es de central importancia entender que, tanto la exclusión social como la integración social aluden a estados nunca totalmente estables y definidos, y siempre productos de procesos. Desde esta perspectiva, la exclusión social se constituye como un proceso de desvinculación social, es decir, de pérdida de la capacidad de adquirir ciertos roles y expectativas públicas valoradas para la vida en sociedad (CEPAL, 1998; Arriagada, 2000). Tomando una mirada más categórica, estudios de la OIT en conjunto con PNUD (1998) advierten que la exclusión es un proceso que hace referencia a una progresiva ruptura del individuo con la sociedad, o mejor dicho, con las estructuras sociales. De esta manera, es importante advertir cuales son las dimensiones predominantes para estudiar los procesos de exclusión.

Existe un consenso en lo que respecta a las dimensiones más relevantes para estudiar la exclusión (OIT-PNUD-IIEL, 1998; CEPAL, 1998; Arriagada, 2000). Estamos hablando de tres dimensiones predominantes: la económica, la cultural y la política.

Respecto al componente económico, la exclusión es percibida desde la incapacidad de las personas para acceder a la producción y al consumo. La producción debemos entenderla como los factores de tierra, capital, capacitación y empleo. En este caso, estamos en presencia en incapacidad para la subsistencia (OIT-PNUD-IIEL, 1998; Arriagada, 2000).

El componente cultural pone énfasis en la inexistencia o bien precariedad de las redes sociales primarias, entendidas como juntas de vecino, capital social barrial, clubes deportivos, etc. La forma de exclusión cultural da cuenta de la participación y la disponibilidad de redes sociales más o menos institucionalizadas, que sirvan como sustento ante las condiciones de vida (OIT-PNUD-IIEL, 1998; Arriagada, 2000). En este caso debemos recordar a Bourdieu (2000) quien advierte los beneficios obtenidos de una red más o menos institucionalizada, por ejemplo, acceder a los capitales de los otros integrantes a estas redes.

Según CEPAL-OIT-IIEL (1998) y Arriagada (2000), es posible encontrar el componente político en la posibilidad de hacer valer derechos ciudadanos y en la marginación de los mecanismos de toma de decisión a nivel social. Ahora bien, pareciera que esta definición se queda un poco corta como categoría analítica, además está demasiado centrada en los mecanismos formales de la ciudadanía.

3.2.2.3.- Condiciones Objetivas y Subjetivas de la Exclusión y la Pobreza

Para comenzar a elaborar una discusión entre las condiciones objetivas y subjetivas de la exclusión social, es de vital importancia volver a recuperar a Ulrich Beck. Los análisis efectuados sobre la segunda modernidad en “la sociedad del riesgo” advierten un importante cambio en el componente estamental de la exclusión social. Como se ha mencionado, se puede decir a grandes rasgos que el efecto ascensor eleva a las clases “un escalón” más arriba, desligando las condiciones de clase a través del consumo.

De acuerdo a lo anterior, Beck (2006) señala que se provoca un desprendimiento de los modos de socialización predominantes de la sociedad de la primera modernidad, por lo tanto el individuo mismo se constituye como la unidad de reproducción de lo social, donde las trayectorias biográficas individuales adquieren vital importancia. Dentro de este marco, Danilo Martuccelli (2007) señala que uno de los mecanismos más potentes de dominación en las sociedades actuales corresponde a la responsabilización de los individuos, es decir, toda consecuencia tanto negativa como positiva es de responsabilidad propia. Lo institucional y estructural quedaría fuera del análisis. Dentro de la perspectiva del mecanismo de dominación recién expuesto, el estar en condiciones de exclusión o pobreza sería solo de responsabilidad individual. Ahora bien, las consecuencias que esto podría traer para entender la pobreza esta en las condiciones subjetivas.

En este sentido, es importante exponer un concepto que ha surgido en la disciplina de la ética. La referencia es al neologismo llamado *aporofobia*. En primera instancia, según Martínez Navarro la aporofobia es “un sentimiento de rechazo al pobre, al desamparado, al que carece de salidas, al que carece de

medios y recursos” (Martínez Navarro, 2002: 17). Al profundizar en el concepto, el autor nombrado anteriormente lo define de manera mucho más consistente:

“La aporofobia consiste, por tanto, en un sentimiento de miedo y en una actitud de rechazo al pobre, al sin medios, al desamparado. Tal sentimiento y tal actitud son adquiridos. La aporofobia se induce, se provoca, se aprende y se difunde a partir de relatos alarmistas y sensacionalistas que relacionan a las personas de escasos recursos con la delincuencia” (Martínez Navarro, 2002: 17)

Si bien el término no es una categoría de análisis sociológico, sí es relevante para lograr articular una importante discusión teórica. Adentrándonos al concepto, podemos advertir que en tanto existe un miedo al pobre, existe un miedo a ser reconocido como pobre por otros. Volviendo a Beck (2006) las consecuencias de las nuevas formas de socialización y reproducción de lo social traen consigo una pérdida de las solidaridades estamentales, ¿por qué? La razón está en el mismo argumento anterior, según Beck (2006), los reconocimientos de clase cada vez están más desprendidos de las personas. Por lo tanto el reconocerse como pobre ante otros es cada vez menos frecuente. En este sentido el consumo masivo es uno de los factores más relevantes dentro de las condiciones subjetivas de la exclusión, puesto que la posesión de bienes de consumo masivos es mucho más constante, constituyéndose como cierto símbolo de estatus.

Por lo tanto, y a modo de finalización del presente apartado debemos señalar y concluir que la exclusión se constituye como el resultado de un proceso de acumulación de desventajas en términos sociales, económicos y culturales, que inhiben e impiden ejercer roles públicos, generando una manifiesta desafiliación del individuo con la sociedad (Saraví, 2007).

3.2.2.4.- Breves reflexiones sobre el estigma socio-territorial

Si bien no hablaremos específicamente de un concepto que nace desde el corazón de la discusión sobre exclusión social, sí posee bastantes matices que nos permiten comprender cabalmente las dimensiones que se presentan a través de las problemáticas ligadas a los procesos de desafiliación y ruptura del lazo social.

Wacquant (2001 y 2007) señala que en los territorios estigmatizados, las relaciones cara a cara tienden a desaparecer. En este sentido, los lazos comunitarios se ven desarticulados ante la predominancia tanto de sensaciones de miedo al otro, como por los rasgos de un clima social negativo a nivel barrial (Kaztman, 1999). Además, el estigma socio-territorial afecta en la creación y el fortalecimiento de un sentido de pertenencia para con el lugar habitado. De acuerdo a lo anterior, ambas consecuencias de los procesos de estigmatización son relacionales y afectan de manera indistinta la estructuración de las relaciones sociales.

Desde una perspectiva latinoamericana, Gravano (2003) indica que en los territorios tipificados como estigmatizados, se produce un imaginario difícil de arraigar de las estructuras simbólicas de pensamiento, por lo que los procesos de des estigmatización no solo implican una regeneración barrial en términos endógenos, sino que también se debe poner atención en las transformaciones que ha sufrido la imagen que un determinado territorio posee en la ciudad.

3.3.- INTEGRACIÓN SOCIAL

3.3.1.- Integración Funcional

A modo de iniciar la discusión bibliográfica del presente apartado, cabe señalar que la base para comprender la categoría de integración funcional corresponde a los aportes de Sabatini y Salcedo (2007) quienes señalan que una de las tres dimensiones de la integración social es la que en estos momentos se encuentra sometida a discusión bibliográfica.

Es necesario indicar que la integración funcional, como su nombre lo dice, abarca los autores más importantes de la tradición funcionalista. Sin embargo como ya recientemente se advirtió, la base para entender el concepto está en los aportes de Francisco Sabatini y Rodrigo Salcedo, los cuales corresponden a tipologías construidas de acuerdo a la realidad chilena.

La integración funcional está definida de acuerdo a la utilización de los medios de intercambio funcional, donde las dos principales dimensiones corresponden a poder y dinero. En este sentido, el concepto hace referencia a la forma en las relaciones con el sistema económico en tanto consumidores, en integración a la educación formal, al mercado laboral y en las relaciones con el sistema político y estatal, por ejemplo, como beneficiarios de subsidios. Para efectos de esta investigación nos centraremos y complejizaremos puntualmente la dimensión educativa. El por qué de esta decisión radica en que la trayectoria educativa formal y la posterior inserción al mercado laboral definen la estructuración del lazo social a nivel individual (Castel, 1997; Saraví, 2007). En este sentido, pretendemos indagar en las dimensiones que constituyen e influyen en los tránsitos por las esferas educativas. Por lo tanto, si bien simplificamos el concepto de integración funcional, lo complejizamos abordando la construcción de expectativas, los mecanismos de integración y las implicancias de la ésta para con los jóvenes.

3.3.1.1.- Normas socioculturales y creación de expectativas

En la tradición funcionalista, cuando hablamos de integración, generalmente le atribuimos el constructo de integración social (Durkheim, 2001; Parsons, 1988; Moya, 1965; Ritzer, 2001).

La base para comprender este concepto podemos encontrarla en los aportes de Durkheim respecto a la conciencia colectiva y su relación con el paso de la organización de las sociedades de la solidaridad mecánica a la orgánica. En este sentido, el sociólogo francés señala que la conciencia colectiva hace referencia al sistema de creencias y sentimientos comunes en la sociedad (Durkheim, 2001, Ritzer, 2001, Aron, 1996). Sin embargo estas creencias se ven afectadas ante la división del trabajo moderno, ya que la división también se ve

plasmada, por ejemplo de acuerdo a diferencias por las creencias y formas de vida producto de la estructuración de la estratificación social. Sin embargo, se ha señalado que tanto la familia como la educación formal proponen formas convergentes de socialización con el fin de mantener la estabilidad del sistema, inhibiendo la desviación de las conductas (Durkheim, 1991; Ritzer, 2001).

Parsons (1988) pone acento y profundiza en cómo las sociedades mantienen el equilibrio a través de la integración. En este sentido, ésta es concebida como la integración de la motivación en los actores de los *standards* culturales normativos que integran el sistema de acción¹⁰. Estos *standards* son modelos (patrones) de orientación valórica (Moya, 1965; Parsons, 1988). En este sentido, mediante la socialización, es posible lograr una internalización de necesidades y disposiciones de patrones comunes de comportamiento dentro de un sistema axiológico institucionalizado (Moya, 1965)

De acuerdo al modelo que estructura el sistema de la acción: AGIL (Adaptación, metas, Integración y Latencia), la integración social se encuentra regulada principalmente por el sistema social y el sistema cultural. El primero se encarga de regular las interacciones entre los actores a través de la socialización e internalización de las disposiciones de necesidad y pautas de orientación valórica comunes y predominantes en la sociedad. Por otro lado, el sistema cultural se encarga de “proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y las pautas de valor que crean y mantienen la motivación” (Ritzer, 2001: 407). Ambos sistemas, penetran en el sistema de la personalidad, creando y reproduciendo la búsqueda de orientaciones, metas y motivaciones en el actor, internalizando una conducta normativa, donde el incumplimiento de expectativas en los procesos de interacción social, producen sanciones entre los actores.

De esta forma, para Talcott Parsons (1988) la internalización de la motivación y metas culturales predominantes es la base para el orden social. Un incorrecto proceso de internalización decantaría en conductas desviadas de los actores, afectando la integración y produciendo rupturas en el tejido social. Ruben Kaztman (1999) prefiere hablar de exclusión social, antes de llamar conducta desviada, puesto que señala que existen variables ajenas al actor que pueden generar un sistema de necesidad y disposiciones que no reproduzcan el modelo predominante, excluyendo a los actores de la estructura de oportunidades de la sociedad moderna.

¹⁰ Un sistema de acción se encuentra configurado, ante todo, por un actor, una situación y una orientación. Debemos recordar que las acciones deben ser comprendidas como un proceso de interacción de actores con roles y status definidos (Moya, 1965).

3.3.1.2.- Logros educativos formales ¿continúan siendo un mecanismo integrador en la ciudad? Debates entre concepciones tradicionales y su actual aplicación y validez.

A través de aportes desde el funcionalismo latinoamericano es posible señalar que la educación formal corresponde a uno de los mecanismos de integración y movilización social por excelencia (Basolls, 1988; Germani, 1988). Si bien la reflexión realizada por Germani es propia de un contexto donde en Latinoamérica se gestaban las bases para un Estado de bienestar, y mecanismos formales como la educación y el trabajo se configuraban como los principales lazos y vínculos que mantienen a la sociedad cohesionada. Sin embargo, las transformaciones macro sociales producidas en la década de los setenta (Beck, 2006) articulan otro tipo de lazos y nuevas complejidades para entender los procesos de integración, sobre todo en su dimensión funcional, más allá de que Saraví (2007) señale que la integración en estos términos ha sido más la excepción que la norma en América Latina.

Por ejemplo, actualmente en el caso chileno, las trayectorias educativas formales son de carácter relevante ya que las relaciones de la pobreza con las desventajas educacionales operan en ambos sentidos. “Por un lado, la educación insuficiente genera pobreza, y por otro, la pobreza limita las condiciones de adquisición de capital educativo y con ello se reproduce o transmite de una generación a otra” (Arriagada, 2000: 15). En relación a esto, cabe señalar que “la situación de los usuarios del sistema de educación municipalizada al egreso de la enseñanza media es de una gran incertidumbre; más del setenta por ciento de estos estudiantes no continúa la educación terciaria y sus posibilidades de ingreso al mundo laboral en empleo es de baja calificación” (Dávila; Ghiardo; Medrano; 2005: 16). Entonces, si bien el ingreso al mercado laboral en términos estables y formales ha sido más bien extraordinario, la integración deficiente se traduce en el tránsito por esferas de la vulnerabilidad y la exclusión. Por lo tanto, es posible afirmar que la integración a través de mecanismos formales como la educación y el trabajo continúan siendo fundamentales, no obstante los standards de calificación han aumentado sustancialmente.

3.3.1.3.- Jóvenes, sentidos e integración: esbozo de una tensión

. Cuando relacionamos integración y juventud estamos en presencia de una amplitud de matices, sin embargo es tal el peso simbólico de las normatividades socialmente construidas, que salir del análisis la educación formal y el trabajo formal se hace bastante complejo. No obstante Bauman (2000) en “*Trabajo, consumismo y nuevos pobres*” plantea una salida, pues advierte un paso de la ética del trabajo hacia una estética del consumo.

En las relevancias de la investigación ya se indicaron algunos aportes a esta temática. Es por lo anterior que ahora se hace menesteroso desarrollar un poco más estos argumentos. Saraví (2009) señala que en jóvenes pobres, la integración hacia patrones de consumo masivo cada vez adquiere más sentido e importancia. Lo anterior cobra alta relevancia cuando la búsqueda de inserción y participación en los ámbitos del consumo viene ligado a una pérdida de sentido por la institución educativa formal, ya que se cree que la inversión educativa no traería réditos para el futuro. Ante esta situación, la deserción escolar se hace cada vez más manifiesta ya que Saraví (2009) señala que los jóvenes pobres, ante la necesidad de integrarse a patrones de consumo masivo, prefieren dejar los estudios formales para ingresar al mundo laboral (formal y/o informal) y poder participar activamente de las esferas de consumo.

La tensión la podemos ver expuesta a través de Gallart (2001) quien señala que en un contexto de flexibilidad y precariedad laboral, una mayor inversión educativa traería mayores réditos en el futuro en cuanto a estabilidad. Por lo tanto, si bien tenemos como base una pérdida de sentido y expectativas en la educación formal por parte de los jóvenes pobres, la importancia de ésta sigue latente en tanto la concebimos desde su rol más tradicional, es decir, como mecanismo de integración y movilización social (Germani, 1988). En este contexto la deserción escolar y el consumo adquieren ribetes trascendentes para entender nuevas miradas en los procesos de integración/exclusión.

3.3.2.- Integración Comunitaria

Al igual que en el primer apartado sobre integración funcional, para comenzar la discusión bibliográfica sobre integración comunitaria, debemos hacer alusión a Sabatini y Salcedo (2007). Los investigadores urbanos ponen énfasis en la formación de lazos sociales que se constituyen más allá de un intercambio de tipo funcional, sino que es expresado en la amistad, lazos de solidaridad y relaciones familiares, por ejemplo, donde la copresencialidad adquiere gran relevancia para la mantención de los vínculos (Sabatini y Salcedo, 2007).

Con el fin de articular una discusión sobre el concepto presentado en este apartado, debemos remontarnos a uno de los padres de la Sociología, Emile Durkheim, quien puso énfasis en los lazos y en los mecanismos que mantienen unida a la sociedad. Uno de los tantos puntos importantes para entender la articulación de este lazo corresponde a una de las transformaciones propias de la ciudad y la época donde escribe el intelectual francés (del Acebo, 1996). De acuerdo a lo anterior, Durkheim habla del paso de una solidaridad mecánica hacia una orgánica, producido a través de la densidad mecánica. En otras palabras, lo que se quiere decir es que las sociedades pequeñas se mantienen unidas a través de una conciencia colectiva bastante unificada y con pocos matices de

diferenciación. No así en las sociedades más avanzadas en cuanto a sus dinámicas sociodemográficas, las cuales se mantienen unidas debido a una alta división del trabajo social y de los intercambios funcionales (Ritzer, 2001).

Siguiendo con la contextualización, debemos mencionar que Habermas (1987) realiza un quiebre en la teoría de la integración, puesto que señala que ésta posee dos dimensiones, a saber: sistemas y mundo de la vida, los cuales se correlacionan con dos tipos diferentes de racionalidad. De acuerdo a lo anterior, la racionalidad instrumental y la racionalidad orientada al entendimiento intersubjetivo hablan de mecanismos diferenciados de vinculación con lo social. Si bien hay implicancias distintas, el segundo tipo de racionalidad mencionado se asemeja a vínculos y lazos sociales que se mantienen unidos a través de la conciencia colectiva.

Por lo tanto, entendiendo al barrio como una unidad territorial menor dentro del entramado de la ciudad (Gravano, 2003 y 2005), la cual posee dinámicas de “menor velocidad”, donde existen menores cantidades de intercambios funcionales y una mayor similitud con condiciones de socialización barrial entre los habitantes, se puede advertir la importancia del mundo de la vida puesto que las formas de integración están más ligadas por el entendimiento intersubjetivo que por la diferenciación en términos funcionales (Habermas, 1987).

En este sentido, no sólo debemos quedarnos con las definiciones iniciales de integración comunitaria, ya que se estancan en una producción mínima de lazos. No obstante, tomando como base el sentido de copresencialidad profundizaremos en concepciones teóricas que hablan de un fortalecimiento y una densificación de los lazos que se pueden articular como soportes ante condiciones de vida más adversas (Martuccelli, 2007).

3.3.2.1.- Sociedad fragmentada, lazos débiles

Cuando hablamos de integración comunitaria, un concepto que se adecúa mucho a la discusión teórica corresponde al de capital social. Los motivos radican en que éste es una elaboración conceptual más compleja y operativa que la elaborada por Sabatini y Salcedo (2007), puesto que tiene una mayor tradición en la disciplina sociológica. No obstante, es posible encontrar bastantes matices si ocupamos una mirada relacional.

Las miradas históricas y actuales de la sociedad chilena nos muestran un contexto de segmentación social y barrial (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001; Cáceres y Sabatini, 2007) donde este tipo de integración cobra relevancia. De acuerdo a lo anterior, Lechner (2000) expresa la dificultad en la construcción de lazos interpersonales dentro de una sociedad en que las relaciones sociales se encuentran fuertemente segmentadas y destituidas a raíz del miedo a la

convivencia social (Lechner, 2000). Estas condiciones negativas se agudizan aún más en sectores pobres y estigmatizados (Wacquant, 2001), por lo que los lazos sociales de carácter primario son difíciles de (re)constituir. Al respecto, Lechner (1992) indica que la sociedad chilena se encuentra en un grave proceso de fragmentación sociocultural, lo cual conlleva importantes rupturas dentro del tejido social y la cohesión, lo cual se puede advertir en lo que concierne a la equidad y también la convivencia social. Por lo tanto, parece existir una notable relevancia para comenzar a contextualizar una discusión en torno al concepto de capital social, siempre en referencia al de integración comunitaria.

3.3.2.2.- Un paso más allá de los lazos: la construcción de capital social comunitario

Para comenzar una discusión sobre el concepto de capital social, necesariamente debemos partir por uno de los padres de éste: Pierre Bourdieu. El pensador francés señala que el capital se manifiesta de tres maneras explícitas: económico, cultural y social, y una implícita: simbólico (Bourdieu, 2000). De acuerdo a esto, podemos advertir que “el capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 2000: 148).

Interiorizando y relejendo el planteamiento de Bourdieu, podemos señalar la importancia de la confianza en el capital social, puesto que sin ella es imposible lograr reconocimiento mutuo, ni institucionalización. Siguiendo a través del concepto de confianza se puede apreciar que éste es una de las tres dimensiones articuladoras del concepto de capital social comunitario elaborado por Durston (2001), los otros dos corresponden a reciprocidad y cooperación. Este autor elabora una conceptualización sintética sobre la manera y la dinámica en cómo se expresa el capital social en contextos con escalas territoriales menores.

Respecto al primero se puede decir que la confianza refiere a la disposición sin obligación a entregar el control de bienes propios a otro (Durston, 2001). Respecto al segundo es menester mencionar que debe existir intercambio. En este contexto, Durston apela a la teoría del *don* de Marcel Mauss donde podemos ver que un obsequio (o una acción social orientada a otra persona) busca articular una relación social, donde la acción debe ser retribuida, sin importar como, ni en equivalencia, ni en temporalidad, pero si debe existir un reconocimiento mutuo del favor. Finalmente, respecto a la cooperación, vemos la presencia de acciones orientadas a logro de objetivos comunes (Durston, 2001).

3.3.2.3.- Capital social y territorios vulnerables

Si situamos la problemática del capital social dentro de territorios vulnerables podemos ver que la dificultad radica en las características del capital social. Lo que se quiere abordar es la horizontalidad/verticalidad de éste. Además, como se ha venido insistiendo sistemáticamente, en este tipo de contexto la articulación de lazos comunitarios se ve dificultada ante la predominancia de problemáticas sociales tales como la drogadicción y la delincuencia (Arriagada y Sepúlveda, 2002; Wacquant, 2001), por lo tanto estamos en territorios donde reina el desconocimiento, la inseguridad y el miedo de conocer al vecino, lo que es netamente desfavorable para la articulación de algún tipo de tejido social barrial.

Arriagada y Sepúlveda (2002) demuestran que en contextos socio-territoriales donde hay carencia de identidad barrial, es decir, apropiación y sentido de pertenencia con el lugar habitado, el capital social tiende a disminuir notablemente. Esto nos lleva a pensar en un entramado complejo entre integración comunitaria y simbólica, puesto la inexistencia de un vínculo simbólico con el territorio es factor de la generación y existencia de lazos sociales. Al respecto, Wacquant (2001) señala que en este tipo de contexto, la gente si tiene la oportunidad de irse, lo hace. No obstante, la vinculación simbólica-territorial es factor para la articulación de lazos comunitarios lo cual es factor para lograr un sentimiento de seguridad (Bauman, 2006).

Finalmente, y en referencia a la presente discusión bibliográfica, la integración comunitaria será entendida como la producción de lazos de solidaridad donde la copresencialidad sea un elemento presente y relevante, es decir, el conocimiento y reconocimiento de otros habitantes del mismo territorio. No obstante, las condiciones de integración comunitaria se densifican y fortalecen en cuanto se estructuran lazos que configuran relaciones donde se presenten escenarios de confianza, reciprocidad y cooperación.

3.3.3.- Integración Simbólica

Para comenzar a hablar de lo que concierne a la integración simbólica debemos señalar la conceptualización realizada por Sabatini y Salcedo (2007), quienes indican que ésta hace referencia a la vinculación que sienten las personas con el lugar donde habitan, resaltando el sentido de pertenencia que se genera entre las personas que habitan un determinado territorio. Ahora bien, cabe especificar la escala espacial a la cual estamos haciendo referencia puesto que podemos encontrar diversas dimensiones tales como la metrópolis, la comuna y el barrio. Para efectos de este apartado del marco teórico nos centraremos en el sentido de pertenencia y vinculación producido en torno al barrio. Como fue mencionado anteriormente, la importancia que tiene el barrio es adquirida debido a

que este territorio es uno de los principales espacios de socialización, pertenencia y producción de redes sociales primarias.

3.3.3.1.- Identidad barrial

Volviendo a lo que concierne al sentido de pertenencia y vinculación que tienen las personas con el espacio donde habitan, el concepto central para problematizar la integración simbólica corresponde al de identidad barrial. Al respecto, Márquez (2008) señala:

“todo barrio (población o villa) tiene un origen, tiene una historia y tiene una trayectoria, no todo barrio tiene una identidad... esto es, un relato, un discurso donde se amarre en una trama continua y coherente el origen, la historia y un nosotros a un proyecto de futuro. Sin este relato comprensivo y utópico del barrio, no solo la identificación con el propio territorio se dificulta, también los vínculos de reconocimiento con la ciudad” (p.4).

De acuerdo a la cita anterior la identidad barrial alude a la historia del territorio, su relación con el concepto de *lugar* (Auge, 2000) y la forma en cómo es visto dicho territorio por el resto de la ciudad (Gravano, 2003). Por lo tanto, la identidad no sólo corresponde a representaciones y narraciones, sino que también alude a la capacidad de acción y producción barrial (Márquez, 2008: 5). Más allá de estas explicaciones el concepto aun se torna difuso, por lo mismo, es relevante revisar las dimensiones que trae consigo. Siguiendo con lo anterior, Francisca Márquez (2008b) indica cuatro dimensiones que articulan la identidad barrial: a) Memoria del territorio, b) Poder y reconocimiento, c) Proyecto de identidad y d) Paisajes identitarios.

Respecto a la primera, *memoria del territorio*, lo importante a resaltar es el relato de lo que fue y lo que quiere llegar a ser el barrio. Una articulación del pasado que se construya como base para un proceso de producción barrial en el sentido de que recordando podemos llegar a entender el pasado a través del presente y un futuro que aun no ha sido (Márquez, 2008b)

Respecto a la dimensión de *poder y reconocimiento*, la identidad propia del lugar se pone en juego a través de un goce de legitimidad. Márquez (2008b) indica que esta legitimidad se construye a través de un “espejo” donde el otro devuelve al barrio la imagen que ha buscado proyectar. No obstante, muchas veces encontramos elementos que tensionan la dimensión de poder y reconocimiento puesto que las imágenes devueltas vienen con componentes de estigmatización. Al respecto, Gravano (2003) señala que el estigma tipificado en identidad barrial es un proceso dialéctico donde por un lado actúa el imaginario social, producido por los medios de comunicación y aparatos del Estado, el cual predispone conductas, percepciones y actitudes para con el territorio y por otro lado al ciudadano, vecino o habitante de otro lugar que actúa como cómplice y reproduce el sentido común que ha comenzado a arraigarse en las estructuras mentales.

La tercera dimensión, *proyecto e identidad*, alude a un saber-hacer y un saber-ser en el barrio. En este sentido el punto clave es la confianza, puesto que ésta ayuda a superar situaciones de incertidumbre en lo que respecta a sentirse excluido o integrado, más allá de otras categorías procesuales (Márquez, 2008b). En este sentido, el sentimiento de confianza, cohesión e integración no sólo debe ser endógeno, sino que también debe ser exógeno. En caso contrario estamos en presencia de procesos de ghettización, donde la producción de una subcultura territorial se impone ante los accesos a los marcos predominantes de lo social. Respecto a lo anterior, debemos tomar en cuenta no solo el saber-ser del barrio, donde los deseos y aspiraciones deben ser puestos en escena generando una praxis barrial, sino que no podemos dejar de tener en cuenta variables territoriales que dan cuenta de un acceso al centro, por la ubicación y conectividad del barrio y variables se enmarcan dentro de procesos de vulnerabilidad a la exclusión y a la pobreza.

La última dimensión, *paisajes identitarios*, es situada dentro del contexto de los relatos y las memorias que se construyen en torno a un territorio. En este sentido las narraciones, relatos e imaginarios del barrio siempre tienen su correlato en espacios físicos, los cuales pueden ser arquitectónicos, ficticios o reales (Márquez, 2008b). Éstos se convierten en hitos tangibles que articulan una memoria colectiva intangible. Esta reciprocidad y vinculación entre memoria colectiva e hitos tangibles produce el lugar antropológico, el cual es un lugar dotado de identidad, relacional e histórico, donde los habitantes reconocen sitios, puntos de referencia tanto sociales, físicos e históricos, los cuales son compartidos entre quienes reconocen simbólicamente el lugar (Auge, 2000)

3.3.3.2.- Producción social del espacio

Finalmente, creemos que para hablar integración simbólica es pertinente señalar lo que Henri Lefebvre (1988) llama la producción social del espacio, puesto que el concepto hacer referencia a la forma en cómo los habitantes de un territorio determinado, lo producen y le dan sentido. El autor francés indica que existe una triple dialéctica (trialéctica) del espacio, donde podemos encontrar el espacio percibido, el espacio representado y el espacio vivido. Para efectos de la integración simbólica debemos centrarnos en este último.

De acuerdo a Lefebvre (1988) el espacio vivido es un espacio de resistencia puesto que, en general, a través del arte se manifiestan conocimientos locales, deformatizados, simbólicos, productores de significados, con mensajes codificados y recodificados. Al respecto, Oslender (2002) señala que estos espacios de representación están en una constante relación dialéctica ante las representaciones dominantes del espacio y de los modelos predominantes y hegemónicos de la sociedad. Por lo tanto, la resistencia se expresa en la

ocupación del espacio como en el mensaje manifestado a través del espacio. En este sentido, es más adecuado hablar de reapropiación del espacio puesto que Lefebvre (1988) sitúa el espacio vivido como un espacio donde se produce una resistencia simbólica ante cierto orden predominante.

3.4 HIPÓTESIS

De acuerdo a la problematización y las reflexiones teóricas, la hipótesis principal de la investigación indica que **los procesos educativos no formales del TAC se constituyen como catalizadores de la integración social, en sus dimensiones funcionales, comunitarias y simbólicas; en el contexto de un barrio vulnerable y una estructura de oportunidades carente en activos sociales.**

4.- MARCO METODOLÓGICO

4.1.- Tipo de Estudio

La perspectiva principal del estudio es de tipo cualitativa. Lo anterior se fundamenta en que la presente investigación privilegiará el discurso, el sentido y las trayectorias de vida de los jóvenes que habitan en el Cerro Cordillera, específicamente en el barrio de la población obrera de la unión.

Antes que todo, se debe mencionar que el presente estudio posee las características de un estudio de caso. Cabe señalar que, si bien existen varios mal entendidos sobre el estudio de caso, como por ejemplo que estos deben estar enfocados para fases preliminares de investigación o que carecen de validez (Flyvbjerg, 2004), se debe mencionar que el estudio de caso corresponde a una estrategia de investigación enfocada para comprender ciertas dinámicas dentro de contextos específicos. En este sentido, gracias a algunos autores (Martínez Carazo, 2006; Flyvbjerg, 2004) es posible indicar que el estudio de caso no posee características negativas que señalen que esta estrategia posee menos grados de cientificidad o bien no se puede llegar a teorizar a través de los resultados de ésta.

La justificación del tipo de estudio recae en que se pretende identificar los tipos de integración social que se producen gracias a una acción educativa no formal. En este sentido, es un estudio de caso puesto que el barrio se problematiza de acuerdo a características generales que son “variables” de un contexto específico. Otro factor por el cual se señala que el presente es un estudio de caso, es que una de las dimensiones relevantes del estudio tiene relación con la participación en una instancia educativa no formal concreta: el Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.

Además, debemos señalar que el tipo de estudio a llevar a cabo es principalmente de carácter *descriptivo* puesto que se ha puesto énfasis en las diferentes dimensiones y características del objeto de estudio. Desde este lente, la investigación es descriptiva pues se centra en las dinámicas de las trayectorias de vida de quienes han participado en el taller de acción comunitaria.

De todas maneras, se debe mencionar que la investigación establece un vínculo entre trayectorias, sentido y educación en el sentido weberiano de imputación causal (Farfán, 2009).

4.2.- Tipo de Diseño

El tipo de diseño de la presente investigación es de carácter *semi proyectado*. De acuerdo a Miles y Huberman (1994; citado en Valles, 2000) en los tipos de diseño proyectado el investigador conoce importantes enfoques de la literatura producida sobre el tema y posee las interrogantes que mueven la

investigación. No obstante, en este caso se ha querido denominar al diseño como semi proyectado puesto que “el diseño no se estampa mediante un molde o modelo que sirvió una vez, sino que se moldea cada vez a partir de los criterios maestros generadores de respuestas (Valles, 2000: 79). De esta manera asumimos flexibilidad tanto en el diseño, en el trabajo de campo, como en el análisis final de los datos.

4.3.- Técnica de Producción de Datos

Dentro de los métodos biográficos podemos encontrar principalmente dos dimensiones para abordarlo: historias de vida y relatos de vida (Aceves, 1999; Valles, 2000; Pujadas, 2002; Bertaux, 1999). En la presente investigación se decidió utilizar la dimensión de relatos de vida puesto que se analizó cómo, a través de un fenómeno sociológico, se expresan de forma biográfica, las experiencias individuales (Aceves, 1999; Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

El por qué de la elección se fundamenta en que el método biográfico busca recapitular relatos y narraciones de etapas y/o momentos biográficos de los investigados (Valles, 2000). En este sentido, para investigar los procesos de integración es totalmente necesaria una estrategia de esta índole puesto que se pueden reconstruir aspectos de la niñez, la adolescencia y la juventud con el fin de poder analizar las experiencias de transformación y cambio de acuerdo a lo que se pretendió en los objetivos de la investigación. Siguiendo a Bertaux (1999) la característica primordial de los relatos de vida que hace eco en la presente investigación tiene que ver con que el relato de vida sólo corresponde a una historia tal como la persona la ha vivido.

La estrategia de los métodos biográficos, en este caso particular, relatos de vida, es de gran utilidad para reconstruir procesos de cambio, donde la subjetividad y las experiencias de vida se enmarcan dentro de marcos institucionales (Aceves, 1999; Pujadas, 2002). De acuerdo a la elaboración del diseño de la investigación, buscamos analizar los cambios producidos (enfocados en la integración) a raíz de la asistencia a los procesos educativos no formales del TAC dentro del contexto de un barrio vulnerable a la pobreza y a la exclusión, es decir, de los efectos del barrio a raíz de la composición social de éste. Finalmente, es importante la utilización de esta técnica para poder discernir si los cambios realmente son a causa de las instancias educativas no formales o bien de otro tipo de variables.

Por otro lado se realizó una observación participante desde Noviembre del año 2010, donde existió participación en las acciones educativas no formales, es decir, las escuelas (tanto de invierno, como de verano), el día a día del funcionamiento del TAC, las actividades de vinculación barrial y los talleres semanales realizados en coordinación con Escuelas pertenecientes a la red local

del Cerro Cordillera. A través de la observación fue posible comprender íntegramente la dinámica barrial.

4.4.- Unidad de Análisis

La unidad de análisis de la presente investigación corresponde a las *trayectorias de vida de los jóvenes que han pasado por procesos educativos no formales del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera*. La elección de la unidad de análisis se justifica en tanto debemos advertir que la integración es un proceso, por lo tanto se hace necesario analizar las trayectorias con el fin de identificar ciertos hitos, momentos y experiencias que puedan articular un análisis coherente con los objetivos de la investigación

4.5.- Universo y Muestra

El universo de la presente investigación corresponde a todos los habitantes del Cerro Cordillera que han asistido a procesos educativos no formales en el Taller de Acción Comunitaria. Lo anterior también se constituye como el *primer gran criterio* para estructurar la muestra. Respecto a este tema, es importante recalcar que se ocupará el grupo etario categorizado como jóvenes por la INJUV. De acuerdo a la INJUV (2003) los jóvenes los podemos ubicar entre 15 y 29 años de edad. Por lo mismo se ha decidido ocupar esta categoría socio demográfica ya que dentro de los años de acción educativa del TAC (desde 1992 aproximadamente) hay muy pocos casos que hoy en día lleguen a los 30 años de edad.

En este sentido, de acuerdo a la técnica de producción de datos y siguiendo los criterios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 2000), se realizó un muestreo teórico para obtener los casos a investigar.

4.5.1.- Criterios de Muestreo

El *segundo criterio* por el que se rige la muestra es el de tipo de participación en el TAC, donde podemos encontrar asistencia a los procesos educativos y también posterior voluntariado. Profundizando en el segundo, debemos indicar que un número importante de los voluntarios del TAC corresponde a habitantes del barrio que en su niñez y adolescencia fueron asistentes a los procesos educativos.

Dentro de este criterio podemos encontrar un sub criterio que corresponde al de generación de asistencia. Haciendo la correspondiente aclaración, encontramos que hay una distinción generacional en los asistentes al TAC. De acuerdo con lo anterior podemos ver que la primera generación, es decir, los primeros niños que se acercaron y participaron de los talleres hoy en día tienen entre 28 y 31. La segunda generación hoy en día tiene entre 22 a 26. Si bien

actualmente existe una alta interacción entre habitantes de las diferentes generaciones, los procesos de socialización, creación de lazos internos y participación fueron bastante divididos (TAC, 2009).

De todas maneras cabe señalar que se buscó a habitantes que se encuentren dentro del mundo del trabajo (primera generación) o bien también se encuentren participando en alguna instancia educativa (segunda generación) puesto que es posible reconstruir un relato mucho más elaborado de sus distintas instancias de socialización educativa y cómo éstas cambian sus experiencias y trayectorias de vida. Es importante el segmento etario que hemos escogido puesto que los narradores se encuentran en condición de resignificar sus experiencias y volver sobre un tiempo histórico determinado. En este sentido, a través del relato biográfico y un lente reflexivo, los narradores pueden mirar su experiencia y cómo ésta afectó en ellos.

El *tercer criterio* de la elaboración de la muestra tiene que ver con la composición educativa del hogar. En este sentido, si nos apoyamos en Bourdieu (2001) y Bourdieu y Passeron (2003) podemos advertir las importantes implicancias que posee el capital cultural y cómo la reproducción de los capitales dentro del ámbito familiar tiene determinaciones para con las trayectorias de vida. De acuerdo a lo anterior, según la categorización sobre clima educativo¹¹ que realiza Kaztman (1999), podemos encontrar tres grandes dimensiones: Menos de 9 años de escolaridad (bajo), entre 9 y 12 años (medio) y más de 12 años (alto).

Cuadro N°2. Criterios Muestrales

Sobre asistencia al TAC	Sobre Composición educativa del hogar	Generación
Asistencia al TAC solo como educando	Bajo clima educativo del hogar	Primera Generación
Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Medio clima educativo del hogar	Segunda Generación

Fuente: Elaboración propia.

Además, se realizaron tres entrevistas a expertos donde podemos indicar a una dirigente vecinal que ha sido voluntaria del TAC; al director de la Escuela Blas Cuevas, institución educativa que pertenece a la red local del Cerro Cordillera y que ha trabajado coordinadamente desde mediados de los años noventa en el TAC; y a un Sociólogo, habitante de un cerro cercano a Cordillera, quien fue asistente a los procesos educativos en sus etapas de niñez y adolescencia.

¹¹ Cabe señalar que el clima educativo del hogar se compone por el promedio de escolaridad de los padres o bien de los jefes de hogar.

A continuación se puede observar la tabla de los cruces de las distintas categorías muestrales, donde se realizaron doce relatos con el fin de cubrir la mayor cantidad de casos.

Cuadro N°3. Relatos y entrevistas a informantes claves según criterios muestrales

Relato	Sobre asistencia al TAC	Generación	Clima Educativo del hogar	Actual condición laboral o educativa
1	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Primera	Medio	Trabaja formalmente
2	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Primera	Bajo	Trabaja informalmente
3	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Primera	Bajo	Trabaja formalmente
4	Asistencia al TAC solo como educando	Primera	Bajo	Trabaja informalmente
5	Asistencia al TAC solo como educando	Primera	Medio	Trabaja formalmente
6	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Primera	Bajo	Trabaja formalmente
7	Asistencia al TAC solo como educando	Primera	Bajo	Trabaja formalmente
8	Asistencia al TAC solo como educando	Segunda	Medio	Estudia en la educación superior
9	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Segunda	Bajo	Estudia en la educación superior
10	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Segunda	Medio	Estudia en la educación superior
11	Asistencia al TAC solo como educando	Segunda	Medio	Estudia en la educación superior
12	Asistencia al TAC como educando y posterior voluntario	Segunda	Medio	Estudia en la educación superior
Entrevistas a Informantes Clave				
Nombre		Vinculación TAC	Actual Labor	
Neif Lavín		Red Local del Cerro Cordillera	Director Escuela Básica Blas Cuevas	
Álvaro Neira		Ex voluntario	Sociólogo	
Yasna Amarales		Voluntaria	Dirigenta Vecinal Población Obrera	

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que uno de los casos (relato n°4) se encuentra en manifiesta condición de exclusión. La búsqueda de este caso fue intencionada puesto que de acuerdo a los aportes de Bertaux (1989) y Becker (2009) se deben buscar casos que contradigan el modelo establecido en la muestra puesto que conllevan la potencialidad que poseen un mayor poder explicativo que las regularidades

establecidas. En este caso particular se abrieron vetas analíticas y nuevas variables no contempladas en el inicio de la investigación, las cuales ayudaron a una comprensión cabal del objeto de estudio.

4.6.- Técnica de Análisis de Datos

La técnica de análisis de datos utilizada en la presente investigación corresponde al análisis de contenido. Si bien en un principio esta técnica se articuló solamente desde una perspectiva cuantitativa, en los últimos años (desde la década de 1980) también se ha considerado como una técnica de análisis para datos cualitativos (Abela, 2001; Porta y Silva, 2003).

De acuerdo a Krippendorff (1990, citado en Porta y Siva, 2003) el análisis de contenido consta de tres grandes dimensiones: los datos, el contexto de los datos y la interpretación de los datos de acuerdo al contexto y los marcos conceptuales utilizados. Desde esta óptica, el análisis de contenido adquiere coherencia para analizar los datos provenientes de la muestra ya que para analizar aspectos relacionados a las distintas formas de integración social, se hace menester la interpretación de los datos de acuerdo a las tipologías teóricas.

El plan del análisis de contenido comenzó con la elaboración de transcripciones, seguido por un proceso de codificación (elaborando categorías y sub-categorías), certificando la saturación de los códigos que articulan algunas relaciones, para finalmente realizar con categorías analíticas emergentes y provenientes del marco teórico.

4.7.- Calidad del Diseño

Con el fin de demostrar la calidad del diseño de la presente investigación, se ha decidió ocupar, de acuerdo a lo señalado por Valles (2000), tres criterios principales: credibilidad, transferibilidad y dependibilidad.

El primero apunta al acopio de la información. Es decir, se presentan las transcripciones que dan cuenta del desarrollo de la investigación. El segundo consiste en lograr representatividad para el estudio. La presente investigación corresponde a un estudio de caso, por lo tanto la representatividad se logró mediante el muestreo y sus respectivos criterios para concretarla en el objeto de estudio. El tercero apunta a una forma de auditoría externa. En el marco de una investigación de tesis de pregrado, la auditoría cayó en la profesora guía (Adela Bork) quien estuvo encargada de revisar los avances de la investigación, así como los archivos de audio y las transcripciones con el fin de cerciorar y legitimar la correcta producción de la investigación.

4.8.- Plan de Trabajo

Cuadro N°4. Plan de trabajo de acuerdo a fechas

Tareas / Fechas	Marzo 2010 a Julio 2010	Agosto 2010 a Octubre 2010	Noviembre 2010 a Abril 2011	Mayo 2011 a Agosto 2011	Septiembre 2011 a Octubre 2011
Formulación del proyecto/diseño de investigación	X				
Corrección del diseño y comienzos de trabajo de campo		X			
Producción de datos y transcripciones			X		
Análisis de datos				X	
Elaboración de borradores y documentos finales					X

Fuente: Elaboración Propia.

4.9.- Condiciones Éticas

Respecto a las condiciones éticas podemos observar dos grandes aspectos: el anonimato y los fines y características de la investigación. Mediante estos aspectos se logró mayor confianza con los narradores. Esto implicó una mayor “apertura” de los narradores en sus relatos.

Por otro lado, en los contactos previos a la realización de las entrevistas se comunicó a los futuros narradores los fines y los por qué de la investigación. De esta manera, los investigados fueron conscientes de la importancia de su rol en el proceso investigativo. Cabe señalar que los resultados finales les serán entregados si lo desean.

Finalmente, se debe indicar que los resultados e informes finales de la investigación han sido entregados al Taller de Acción Comunitaria, puesto que la organización ha mostrado interés y excelente disponibilidad para facilitar documentos, información, generar los primeros contactos y acercamientos en el campo.

5.- ANÁLISIS DE DATOS

5.1.- Profundización y especificaciones del caso

A modo de profundizar en las características del barrio, a continuación especificaremos algunos datos en lo que respecta a la composición socio-territorial, y también visualizaremos su localización espacial dentro del AMG, y Valparaíso en específico.

Cuadro N°5. Indicadores de Vulnerabilidad socio-territorial¹²

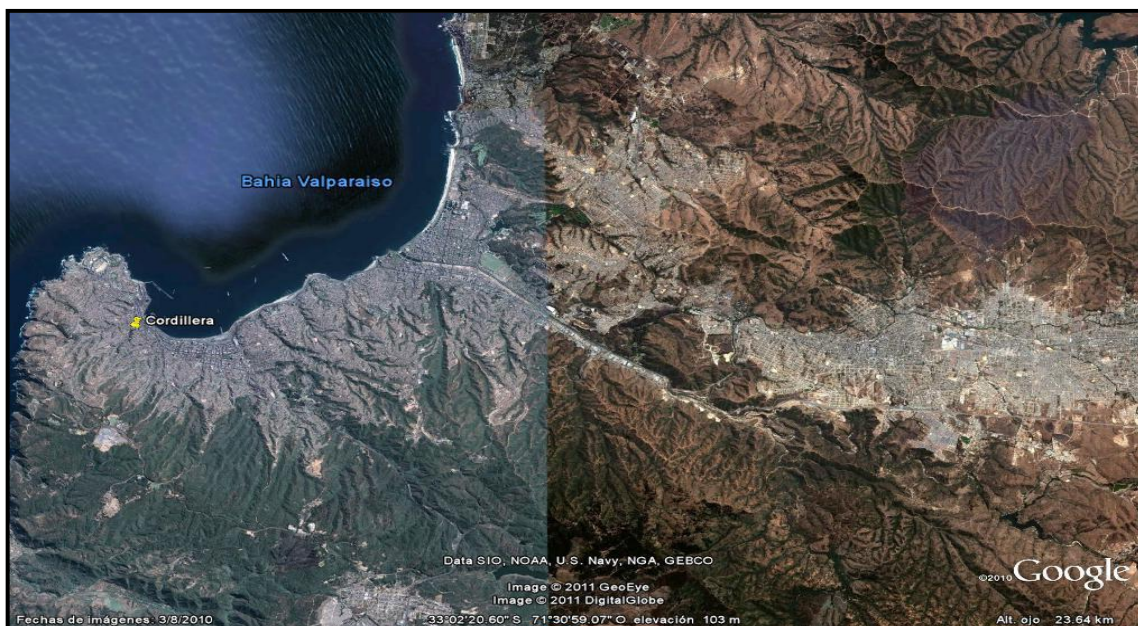
Variable / Escala	Barrio de la Población Obrera	Cerro Cordillera	Valparaíso	AMG
Porcentaje de trabajadores no calificados y peones	21,84%	28,96%	20,11%	18,17%
Porcentaje de jefes/as de hogar con menos de 9 años de escolaridad	48,96%	53,21%	33,19%	29,16%
Porcentaje de inacción juvenil	35,42%	37,18%	22,79%	20,25%

Fuente: Elaboración propia en base a la producción de datos censales del 2002, a través de REDATAM

De acuerdo a algunos autores (Kaztman, 1999; Arriagada, 2000; Pizarro, 2001), podemos señalar que la composición social que adquiere el barrio lo constituye como un territorio vulnerable a la exclusión social y a la pobreza, puesto que existen manifiestas condiciones de riesgo que articulan una estructura de oportunidades baja en activos sociales. Por ejemplo, la inacción juvenil habla de modelos de rol negativos, ya que hay escasa utilización de canales legítimos e institucionalizados de movilidad e integración social. En este sentido, los exiguos activos sociales para el uso de la estructura de oportunidades de la sociedad moderna, decantarían en ineficiencia normativa puesto que las metas culturales institucionalizadas socialmente no están siendo logradas (por los jóvenes), ni han sido logradas (trabajadores no calificados y bajos climas educativos) por diversas condicionantes. En este sentido, estamos en presencia de un fuerte efecto de la estructura social del barrio hacia las trayectorias biográficas, puesto que Saraví (2009) ha indicado que los jóvenes en contextos de pobreza se encuentran más proclives a dejar las instituciones educativas formales ya que no encuentran sentido en la inversión educativa.

¹² Cabe señalar que el impacto que poseen estas características a nivel socio-territorial es diferencial de acuerdo al tamaño de la escala en que nos centremos. Por ejemplo, el hecho de que exista un 18,17% de trabajadores no calificados dentro del AMG habla de que se encuentran distribuidos en una escala territorial bastante amplia. Así, al contrario, hablar de 28,96% de trabajadores no calificados en Cordillera habla de una composición bastante cercana a segregación residencial por categoría ocupacional.

Imagen N°1. Cordillera en la AMV



Fuente: Elaboración propia en base a Google Earth.

En la imagen N°1 se puede observar la ubicación del “Cerro Cordillera”, donde se puede apreciar su cercanía al mar. Carroza y Valenzuela (2010) indican la presencia de una estructura duocéntrica en la AMGV, donde la cercanía a la costa es una variable positiva en lo que respecta a los accesos a la ciudad, y la utilización de la estructura de oportunidades de ésta.

Imagen N°2. Barrio de la Población Obrera



Fuente: Elaboración propia en base a Google Earth

Entre líneas rojas se puede ver la delimitación del barrio. De todas maneras existen dos salvedades: por un lado, la delimitación es relativa ya que fue construida a través de conversaciones informales con pobladores del barrio. Por

otro lado, el barrio no tiene un nombre claro puesto que se le ha llamado como “la pobla” o bien, “cerca de la pobla”, como también “cordillera”. Desde referencias académicas Fadda y Cortés (2007) identifican a este territorio como “Cordillera Medio”; por lo tanto el nombre que se le atribuye es propio (del autor) y se le atañe al principal hito del barrio.

Por otro lado podemos ver que el barrio tiene una ubicación pericentral ya que ante la estructura duocentrica del AMG V (Carroza y Valenzuela, 2010) se encuentra cercana al centro de Valparaíso. El barrio posee un muy buen acceso al plan y al centro de la ciudad, lo cual le otorga ventajas comparativas con otros territorios de la ciudad. Por lo tanto, más allá de la composición social del barrio, la ubicación permite movilizarse a prácticamente todas las áreas principales de la AMG V, puesto que se encuentra a no más de quince minutos caminando de una de las principales vías nodales como lo es la Avenida Errázuriz, ubicada en la costanera de la ciudad.

5.2.- De la Pedagogía del Ocio a la Educación Social: hacia una *(trans)formación subjetiva* en los asistentes al Taller de Acción Comunitaria (TAC) del Cerro Cordillera de Valparaíso

La forma de llevar a cabo el análisis será intentando mostrar las implicancias, las transformaciones y las consecuencias del proceso educativo no formal por el cual pasaron asistentes y asistentes que ahora son voluntarios. Para efectos de esto, el presente apartado se encontrará dividido en cuatro puntos: i) inicios, ii) reapropiación, iii) desnaturalizando, iv) diferencias e v) ideas finales. Estos cinco puntos se encontrarán cruzados por un concepto transversal, denominado *(trans)formación subjetiva*, el cual da cuenta del proceso de interacción entre la estructura social del barrio y los cambios producidos de acuerdo a la acción educativa del TAC, dándole énfasis a la forma en cómo los agentes asimilan, reproducen y también producen cambios a nivel personal y barrial.

5.2.1.- Inicios...

Remontándonos a los inicios del proceso educativo llevado a cabo por las dos primeras generaciones del TAC, debemos retroceder entre 15 y 20 años aproximadamente. Es posible encontrar bastantes lugares comunes respecto a los comienzos, puesto que podemos advertir el primer impacto barrial sobre la llegada de una organización que propone configurar nuevos espacios educativos, a través de acciones de carácter colectivo.

“yo fui para allá la primera vez cuando tenía como...haber...como 9 años y como te digo, como te conté el otro día, básicamente uno se cría en la calle, aquí la persona que se cría en cerro prácticamente se cría solo, va descubriendo cosas a medida de lo que va viviendo en la calle, y eso dicen que es la mejor escuela, la mejor enseñanza es la calle, y ahí uno digamos fue buscando caminos, posibilidades, hasta que salió esta escuela de verano del TAC, la escuela de la tía Paty, que digamos se basa en descubrir digamos potenciales, descubrir los potenciales de cada niño ¿cachai?, qué es lo que te interesa más, que te gustaría...el arte no sé, teatro, o digamos lo que es la vegetación, las plantas y ahí tu vai descubriendo...” (Marcos, asistente al TAC).

A través de la anterior cita podemos apreciar algunos elementos importantes como las características advertidas de cómo se conforma el proceso educativo y la socialización barrial, lo cual nos da pie para analizar el comienzo de los procesos educativos, dentro de marcos referenciales ligados a la pedagogía del ocio.

5.2.1.1.- Educación en y para el tiempo libre.

Respecto a la forma en cómo comienza, va tomando forma y sentido el proceso educativo para los asistentes, vemos que hay dos características que adquieren relevancia las cuales corresponden al aprendizaje didáctico y al realzar las habilidades de los niños. Al respecto, Trilla Bernet (1996) señala que una de las principales potencialidades del trabajo pedagógico para *educar en el tiempo libre* recae en la realización de actividades que sean de goce y disfrute para los asistentes. En este sentido, el hecho de trabajar con niños requiere que la dimensión lúdica del aprendizaje sea potenciada, puesto que es necesario llamar la atención con actividades que se condigan con la inquietud propia de la edad.

“Yo llego a los 9 años y una vez como niño jugué recuperando una quebrada, limpiándola, haciendo terrazas, plantando, pintando, regando...” (Cristian, asistente al TAC y actual voluntario)

Ahora bien, como podemos ver, las actividades mencionadas también se constituyen como el comienzo de actividades ligadas a la intervención barrial, las cuales comienzan a producir una subjetividad que apela al trabajo colectivo y a la posibilidad de transformación de las condiciones objetivas y subjetivas de existencia, entendiendo que el espacio puede ser producido socialmente dando cuenta sobre resistencias y cambios (Lefebvre, 1988)¹³.

Pues bien, si nos centramos en lo que refiere el realzar las habilidades de los asistentes, a continuación podemos ver que la existencia de más de un taller para los niños es relevante para que la actividad produzca sentido en ellos. En relación con lo anterior, vemos que se busca que las inquietudes sean contenidas en un espacio donde se puedan desarrollar de manera didáctica pero siempre con una línea de trabajo que le de coherencia y orden a la acción pedagógica.

“Acá en el TAC uno se forma de una manera más feliz, más didáctica, porque tú creas, tú decides. Acá te dan las pautas pero tú lo vas creando. Entonces tu vas aprendiendo de la manera en que quieres, si quieres tomas nota, si quieres te sientas en el suelo. Se acomoda mucho el espacio a ti. En el colegio tú te acomodas al espacio. En el TAC, éste se acomoda a ti. Siempre hay un espacio donde puedes estar y donde sentirte acogido, por eso hay tantos talleres” (Esteban, asistente al TAC).

Finalmente también vemos la presencia de aspectos comparativos para con el colegio, los cuales también serán profundizados más adelante.

5.2.1.2.- Prevención y trayectorias divergentes

Respecto a la socialización barrial vemos que los medios de socialización advertidos se encuentran en la calle. Si lo vinculamos de acuerdo a la composición social del barrio, los factores y comportamientos de riesgo se pueden acrecentar,

¹³ En el apartado sobre integración simbólica, esta área del análisis es profundizada.

puesto que, entendiendo que el barrio ha adquirido características vulnerables, los modelos de rol negativos pasan a tener predominancia (Kaztman, 1999).

De acuerdo a lo anterior, dentro de las características de la pedagogía del ocio nos encontramos con la noción de *educar para el tiempo libre* (Trilla Bernet, 1996), donde uno de los objetivos de la intervención pedagógica recae en entregar herramientas para, y realizar actividades que decanten en la prevención de comportamientos riesgosos, tales como la drogadicción, la delincuencia y la inacción juvenil.

“estábamos ocupando nuestro tiempo, no estábamos parados en la esquina, entonces en las tarde veníamos y nos íbamos al TAC” (Pedro, asistente al TAC y actual voluntario).

También es posible encontrar diferencias acentuadas en lo que respecta a las trayectorias biográficas entre quienes participaron y quienes no participaron de instancias educativas no formales. En relación a lo anterior, si Beck (2006) señaló que la distribución de los riesgos es desigual de acuerdo al estrato social que uno pertenece ¿es posible realizar hacer una analogía indicando que la distribución de los riesgos a nivel de barrio vulnerable, es mucho mayor para quienes no pasaron por una instancia educativa no formal?

A través de los siguientes datos podemos dar atisbos de que la analogía es tal. De todas maneras, no es posible afirmar cabalmente puesto que variables como la familia y la socialización escolar han sido tratadas de manera indirecta. No obstante si es posible arriesgarnos y señalar que existen diferencias acentuadas en los comportamientos de riesgo dentro de cada trayectoria biográfica.

“los que no iban al TAC muchos de ellos andan robando, andan robando, andan haciendo puras cagás’ los hueones’...” (Manuel, asistente al TAC).

“gracias a todo esto, a lo que ha hecho la tía Paty, a los talleres, hay chiquillos que no sé po’, que han logrado salir de la delincuencia gracias a ella, a sus talleres, y hay gente que también no salió po’, pero es un bajo porcentaje” (Marcos, asistente al TAC).

Recuperando ambas aristas propuestas por la pedagogía del ocio (educación en y para el tiempo libre), y analizadas en relación al inicio y algunas consecuencias de los procesos educativos del TAC, podemos indicar la formación de una subjetividad que apunta al potenciamiento de habilidades y por otro lado, a la desnaturalización de la estructura social del barrio.

5.2.2.- Reapropiación(es)

En un principio pudimos apreciar algunos signos que mostraban que durante el proceso educativo estaba bastante presente la idea de reapropiación de los espacios. En este sentido el proceso de *(tran)sformación subjetiva* al cual

hemos aludido continua con dos aristas que son consideradas de total relevancia dentro de los marcos educativos propuestos por el TAC (2009). Estamos haciendo mención a la reapropiación de espacios y al cuidado del medio ambiente.

5.2.2.1.- Recuperando espacios, produciendo sentidos

Como ha señalado Carride Gómez (2005), dentro de los procesos educativos no formales encontramos la animación sociocultural, la cual se enfoca en lograr transformaciones dentro de contextos comunitarios o barriales. De acuerdo a lo anterior, una de las primeras acciones emprendidas por el TAC fue la recuperación de una quebrada que se encontraba convertida en basural. El fin de este cometido radica tanto en sanear un espacio común del barrio, como en construir un espacio público para comenzar a re articular lugares de encuentro para los habitantes del cerro, y del barrio en particular. En este sentido, el TAC, ubicado en lo que hace veinte y cinco años atrás fue un basural y un estacionamiento de micros, hoy es un espacio educativo (el cual posee un espacio público), transformándose en uno de los hitos contemporáneos y *lugares* de la memoria del Cerro Cordillera (Nora, 1998).

“Y bueno, por último, algo emblemático que nadie podrá olvidar es el lugar y el proceso de recuperación de la quebrada donde está el TAC. Porque ese lugar era un basural y el TAC lo transformó en un anfiteatro, con huertos escolares, donde se han hecho eventos, etc.” (Neif Lavín, Director de la Escuela Blas Cuevas).

Respecto de la recuperación de la quebrada podemos ver una respuesta con matices ideológicos (Escarbajal, 1992), ante una forma de hacer las cosas que adquiriría ribetes predominantes en el país. Hacemos referencia a una individualización de las relaciones sociales con una pérdida sustancial de lazos primarios (Lechner, 1992). No obstante, y como ha señalado Bauman (2006) si somos parte de problemas conjuntos, no podemos buscar salidas individuales a éstos, por lo tanto el modelo de acción que se plantea a través del TAC refiere al trabajo colectivo. Gracias a la siguiente cita podemos ir advirtiéndolo:

“entonces después llegó este grupo de personas ahí po’, y empezaron como a recuperar un poco ese espacio que estaba literalmente botado po’, entonces nosotros como éramos palomillas y nos gustaban las cosas nuevas y nos gustaba como el trabajo físico ¿cachai?, empezamos a ayudarlos en un principio, ahí, a recuperar la plaza, a recuperar el espacio y ellos llegaban con una idea nueva de no sé po’, de tener como esta vida en comunidad ¿cachai?, que se plasmaban a través de talleres que ellos iban haciendo y que de a poco, poco a poco se fue consolidando po’, y nosotros fuimos como los primeros niños en llegar al TAC, que tuvieron ellos ¿cachai?” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario).

Podemos aprovechar la cita para inferir que el hecho de que existan resultados físicos de la acción colectiva es factor para la producción de sentido sobre ésta, donde comienza a advertirse un proceso de seguridad ontológica

(Giddens, 2006), respecto al modo de vincularse con la intervención barrial y el modo de hacer las cosas.

Pasando a otro punto, y como ya hemos ido mencionándolo de forma tangencial, uno de los aspectos más importantes de la acción educativa del TAC, el cual obviamente se condice con el hito fundacional de la organización, corresponde al de una propuesta de educación ambiental.

5.2.2.2. Educación ambiental, una línea transversal de acción

Si bien el tema de educativo ambiental lo abordaremos de manera sucinta, lo importante a resaltar y recalcar corresponde a los efectos asumidos por los asistentes al TAC, por lo tanto en este breve apartado, más que centrarnos en aspectos procesuales, nos enfocaremos en los aspectos relacionados con la formación educativa.

En un principio, cuando caracterizamos al barrio como vulnerable, no consideramos la arista medioambiental, la cual nos sirve como guía para entender que el barrio también adquiere/adquirió ribetes riesgosos en lo que respecta a condiciones sanitarias.

Ahora bien, respecto al ámbito educativo ambiental propiamente tal, podemos señalar la formación un hábito medioambiental producido a través de una rutinización de las prácticas sociales ligadas a la dimensión señalada. Esto nuevamente nos lleva al concepto de seguridad ontológica para comprender una de las implicancias del proceso educativo (Giddens, 2006). A través de la siguiente cita se puede observar la forma en cómo la formación educativa del TAC se convierte en práctica.

El TAC se construyó, la gente siguió botando basura, pero se sacaba de nuevo. Está la perseverancia, que es otra cosa que se enseña. Que si quieres algo, hay que luchar por lo que quieres y no es sólo de estudiar no más, acá hay que ensuciarse las manos, agarrar una pala, romper la ropa, pero es el hecho de la perseverancia y eso es muy válido para un niño de diez años. Qué en mi caso te puedo decir: “yo me saqué la chucha por este cerro, así que no se te ocurra botar un papel ahí”, cachay, que a mí me ha pasado. Que voy caminando por la plaza del TAC y si veo un papel y lo recojo (Xavier, asistente y antiguo voluntario).

Pues bien, a través de la anterior referencia discursiva también podemos apreciar algunos aspectos que no refieren directamente a lo ambiental pero que se ligan de manera indirecta, como por ejemplo el esfuerzo y la perseverancia para lograr metas. Esta última, en cuanto práctica reproducida y rutinizada se constituye como modelo de rol, tanto para las nuevas generaciones como para las antiguas.

5.2.3.- Desnaturalizando

Como se ha ido mencionando en varias oportunidades, el concepto transversal que va cruzando el análisis del proceso educativo mismo del TAC es el de *(trans)formación subjetiva*. La manera en que se ha determinado abordarlo (como enfoque meta teórico) ha sido a través de la teoría de la estructuración del inglés Anthony Giddens, donde se plantea que las relaciones sociales no están definidas desde una concepción totalizante de la estructura social y tampoco desde las propias vivencias de un actor individual, sino que ambas dimensiones *estructuran* lo social, en un tiempo y espacio definido (Giddens, 2006).

Apostando por el enfoque anterior e intentando darle énfasis a los conceptos de tiempo y espacio creemos que es interesante y relevante realizar un muy breve análisis de la forma en cómo se estaba estructurando lo social en Chile, obviamente a través de miradas sociológicas.

Como hemos señalado en la problematización, el TAC nace a fines de la década de los ochenta, por lo tanto los tiempos de su accionar educativo son en plena transición a la democracia. De acuerdo a lo anterior, el marco de los procesos educativos a los que hemos aludido nace y se efectúa bajo coacciones estructurales propias del contexto. No obstante, no podríamos hablar de transformación si es que no asumimos que los procesos educativos del TAC son propios y se encuentran insertos en un barrio estigmatizado y vulnerable con altos porcentajes de inacción juvenil y bajo clima educativo en los hogares. Por lo tanto, si entendemos estas condiciones desde un efecto barrial (Kaztman, 1999), más condiciones estructurantes a nivel macro como las descritas por Lechner (2002), donde se advierte una erosión de los mapas mentales, una mirada naturalizada de lo social en Chile y donde formas de asociación y trabajo comunitario pierden peso ante maneras de hacer las cosas con caracteres más individualizados e individualizantes (Martuccelli y Sorj, 2008), nos encontramos ante condiciones de vida y también de intervención barrial totalmente desfavorables.

5.2.3.1.- Reflexividades

Después de la breve contextualización, y volviendo a los procesos educativos, vemos que éstos han sido bastante extensos, entendiendo que no solo ser asistente (educando) denota una formación educativa, sino que ser posterior voluntario (educador) también es parte importante y relevante del proceso. Ahora bien, la *(trans)formación subjetiva* mencionada, y que se ha ido tocando tangencialmente, creemos que es pertinente abordarla desde una perspectiva de reflexividad.

El por qué tiene su motivo en que ésta se compone de la coherencia y reciprocidad entre la conciencia discursiva y la conciencia práctica (Giddens,

2006). En otras palabras, una coherencia entre lo que los actores son capaces de manifestar verbalmente acerca de sus condiciones sociales y su propio accionar, y lo que los actores saben o creen saber acerca de sus condiciones sociales y las condiciones de su propio accionar; lo que en este espacio y tiempo definidos y caracterizados evoca una *(trans)formación subjetiva* apuntada a desnaturalizar las relaciones sociales propias del contexto barrial en el cual el espacio educativo se encuentra inserto. Es decir, a la reflexión situada de la reproducción de la pobreza (y nueva pobreza) manifestada en dicho territorio, tanto en niveles de trayectorias educativas truncadas, como de vínculos y lazos primarios desarticulados (Pizarro, 1999; Arriagada, 2000).

Ahora bien, siguiendo la línea de los últimos puntos mencionados, y enfocándonos de lleno en la configuración de una subjetividad reflexiva, vemos que la transformación se produce en el reconocimiento de espacios estigmatizados vinculados a modelos de rol negativos, productores de ineficiencia normativa (Kaztman, 1999).

“yo soy común y corriente y tengo lo mismo, las mismas cosa de...los mismos vicios, yo tuve la misma experiencia de cualquier otra persona que haya estado en Cordillera, sólo que al momento de elegir yo elegí otra cosa, o sea fui... todas las cosas que suceden en Cordillera yo también las pasé, también las viví, pero yo no elegí ese camino ¿cachai?, en un momento tú tienes que elegir, tení que elegir con lo que te aporta el TAC, con lo que te aporta tu familia, con lo que te aportan tus amigos, con lo que te aporta tu educación, tú tenís que elegir de todo eso lo que querí hacer...y bueno si es que alguno están más desfavorables que otros piensa en lo que te va formando po” (Pedro, asistente y actual voluntario)

A través de la anterior cita vemos que los matices reflexivos se advierten en cuanto se reconocen los efectos que producen las distintas trayectorias que se pueden tomar dentro de un contexto inmediato, es decir, el barrio. De acuerdo a Giddens (2006) estos matices son observables en tanto estamos conscientes de las implicancias y los resultados manifiestos que tienen nuestras acciones.

Si seguimos visualizando el proceso de *(trans)formación subjetiva*, esta vez a través de la óptica de la constitución como agente de cambio, podemos entender cómo se produce esta coherencia entre *conciencia discursiva* y *conciencia práctica*, donde hay ligazón entre el tipo de acciones planteadas para los efectos buscados, de acuerdo a las condiciones estructurales dentro del contexto de intervención. Si bien no se señala en la cita, ésta se encuentra contextualizada en el marco del proceso de recuperación de la Población Obrera de la Unión, histórico edificio de Valparaíso y del Cerro Cordillera, donde un grupo de asistentes y actuales voluntarios del TAC tomó el liderazgo del edificio gestionando su restauración.

“y de aquí nace una mirada totalmente distinta al decir que nosotros no somos beneficiarios de un sistema, sino que somos protagonistas y actores de un sistema, en conjunto con los demás actores de nuestra sociedad, colegio,

autoridades, empresarios, trabajadores, estudiantes, profesionales, no profesionales, todos somos actores que son importantes para un sistema” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario).

Entonces, y para ir finalizando este apartado podemos advertir la constitución de agentes de cambio dentro de un territorio específico, puesto que más allá de la recuperación histórica del edificio, constatamos hitos como la reapropiación del actual terreno del TAC y un sin número de plazas recuperadas en el entorno barrial inmediato (TAC, 2009).

Ahora bien, el constituirse como agente de cambio no solo denota actividades ligadas a la recuperación de espacios físicos, sino que en el caso de quienes continuaron su formación en el TAC como posteriores voluntarios también es observable en su rol de educadores dentro de la organización. En este sentido la reproducción de los procesos educativos no formales de los que ellos fueron parte como asistentes (niños), indica una acción situada para seguir interviniendo, ahora como voluntario, ante las condiciones desfavorables del barrio.

“Uno se da cuenta de la constancia, horas de trabajo, cansancio, en las escuelas de verano se duerme poco. Hay que alimentar cabros chicos, es un esfuerzo enorme. Aparte de estar lidiando en el día a día, en el contacto. Reproducir lo que hacen, el proceso previo al TAC mismo ya es un trabajo grande. Siento que eso se valora porque uno sabe lo desgastante que es estar ahí, con pocas cosas, resistir... el TAC se presenta como un oasis dentro de ese lugar” (Álvaro Neira, asistente y antiguo voluntario del TAC - Habitante del Cerro Yungay – Sociólogo U. Arcis).

Siguiendo a Giddens (2006), cabe señalar a modo de finalización, que si bien entendemos que hay una composición social del barrio que define comportamientos y conductas; dentro del espacio educativo del TAC se presentan acciones, herramientas y dispositivos que se constituyen como medios para que, la estructura social (no solo a escala barrial), también pueda ser producida y mediada a través de comportamientos y conductas articulados desde los agentes.

5.2.3.2.- Comparaciones educativas

Si bien hemos mirado y analizado las consecuencias y transformaciones subjetivas del proceso educativo, se cree que es totalmente necesario poner énfasis dentro de las diferencias y complementos visualizados que una acción educativa de carácter no formal tiene en comparación con la formal.

Uno de los aspectos que resaltó en los relatos, corresponde al de violencia simbólica. Por lo tanto es difícil no recuperar, para efectos introductorios y analíticos a Pierre Bourdieu, quien señala que la estructura de la sala de clases genera una predisposición negativa a la interrupción del monólogo de la autoridad pedagógica, donde también se produce resignación en caso de no comprender, es decir, no decodificar los mensajes pedagógicos (Bourdieu y Passeron, 2001). En general, a esto se le añaden situaciones cotidianas de la sala de clases como la

burla y el reproche, tanto a quien no posee los conocimientos, como a quien posee demasiados conocimientos, por lo tanto los efectos de violencia simbólica, en general, serían mayores. Cabe preguntarnos ahora ¿existen muchas diferencias en lo que respecta a una comparación con espacios educativos no formales?

Si nos remitimos a lo señalado por los asistentes, podemos ver que en el TAC existe énfasis no solo en entregar y producir conocimientos de acuerdo a las líneas de trabajo de la organización, sino que en el momento en que se pidió diferenciar ambos espacios educativos, resaltaron algunos dispositivos como la organización del espacio educativo y los valores entregados que se diferencian de contextos educativos formales.

“No es como en el colegio que todos tienen miedo de opinar o decir algo por miedo a que uno se equivoque o a que le griten los compañeros, cosas así, eso en el TAC no existe, porque si te diste cuenta, cuando uno está con los niños, uno les pregunta, uno decide junto a ellos. Eso fue una de las cosas que me llamó la atención, cuando era niño siempre me preguntaron la opinión, en cambio en el colegio está todo predeterminado, es todo tan formal, bueno, educación formal jaja, no estoy diciendo que el colegio sea malo, pero es que las diferencias son tan notables, imagínate que en el TAC uno se sienta en círculo, uno le ve la cara a todas las personas, si alguien le quiere decir algo a alguien, lo mira a los ojos y no tiene la necesidad de darse vuelta del banco ni nada po” (Mario Orellana, asistente y actual voluntario).

A modo de supuesto, nos atrevemos a señalar que esta organización informal del espacio educativo es factor para que se inhiban algunos de los factores de violencia simbólica que señalan Bourdieu y Passeron (2003). Podemos ir encontrando aspectos que resaltan la puesta en escena de valores que dan cuenta de un proceso de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2002), donde la internalización de éstos es totalmente radical para una formación subjetiva reflexiva, tolerante y plural. En este sentido, más allá de las valoraciones positivas que podemos dar, entender este tipo de componentes dentro de la *agencia* abre espacios para la socialización de actitudes y comportamientos que se encuentran ligadas a lo que se ha propuesto por la educación social, donde encontramos que el saber escuchar y la expresión de sentimientos, son dimensiones fundamentales para la interacción social en diversos campos y diversas escalas (Fernández, 2005).

“Entonces, si había una opinión errada, no era una mala opinión, era para debatirla y compartirla, no había, yo creo que en el TAC nunca existió discriminación, nada, nada de nada” (Xavier Briones, asistente y antiguo voluntario).

Más allá de estas características positivas de los espacios educativos no formales, Trilla Bernet (2005) ha señalado que la educación no formal no es una panacea, sino que hay múltiples factores que pueden hacer que la intervención no sea significativa. Por lo tanto creemos que la mirada a adoptar corresponde a observarla más como un complemento que como una alternativa a lo formal.

Más que un suplemento, es decir una alternativa a la enseñanza primaria y secundaria, la educación no formal es un plus para el tránsito educativo formal. Si bien en el TAC se reconocen algunas libertades de forma y de fondo, vemos que dinámicas resaltadas son propias de la animación sociocultural donde apelar a que las actividades tengan componentes lúdicos como el goce y el disfrute se constituyen herramientas y métodos que favorecen la intervención puesto que entregan sentido a los niños.

“lo que te decía delante’, el hacer las cosas que a ti te gustan, el que no te exijan que tú tení’ que saber tal cosa. Eso al final... te dan ganas de ir, no vay’ por obligación, sino que vay porque querí’, y porque querí’ seguir aprendiendo...” (Joel Pérez, asistente al TAC)

“Aparte de ir con ropa de calle, ibai’ a aprender, que te ensuciabai’ porque ibai a las terrazas, al huerto a plantar árboles...o sea, plantitas que en ese tiempo... ahora son tremendos árboles, no sé...ensuciarte, cantar, pintar, jugar, totalmente distinto que ir al colegio con uniforme, corbata, que el profe te esté dictando en un salón, totalmente distintos, obviamente, entre comillas, uno prefiere más ir al TAC que estar en clases, o sea por así decirlo, obvio...” (Juan Montalbán, Asistente y antiguo voluntario).

Más allá de la valoración totalmente positiva que se le da al TAC, no hay una sobrevaloración de su accionar, por lo que los componentes reflexivos de la formación subjetiva continúan manifiestos en voces de informantes claves.

“Se promueve y se crea una subjetividad distinta en el colegio, una subjetividad distinta a la que se crea en el TAC que es una forma más colectiva de trabajo, más compañerismo, que las cosas no son de a uno, que todo es más colectivo (...) Porque es un proceso de aprendizaje que te marca, en la forma de acercarse a las cosas, de comprender el mundo, de aprehender la realidad ehh, y el cariño, se siente, que es distinto una educación con cariño, que una educación donde el profe está pa’ la cagá’ con cuarenta cabros, entregando lo que puede, con problemas personales, sueldos bajos, etc., es otra relación. El TAC viene a complementar esas situaciones, pero pa’ mi fue mucho más importante que mi colegio cuando era chico. Siento que aprendí más en el TAC, en términos educativos” (Álvaro Neira, asistente y antiguo voluntario del TAC - Habitante del Cerro Yungay – Sociólogo U. Arcis).

Finalmente cabe señalar la confirmación del supuesto el cual indica que tanto el espacio, como la acción educativa del TAC, son factores para comprender una inhibición de los dispositivos de violencia simbólica propios de los contextos educativos formales.

5.2.4.- Diferencias

Para finalizar el análisis en lo que respecta al proceso educativo del TAC, pretendemos retomar, para darle énfasis a las diferencias en las trayectorias biográficas de quienes asistieron al TAC y quienes no asistieron. Ahora bien, cabe preguntarnos ¿Qué disposiciones se articulan gracias a la acción educativa del TAC? ¿Existen diferencias sustanciales entre quienes asistieron y quienes no

asistieron a los procesos educativos no formales del TAC? En el caso de que existan ¿en qué se manifiestan?

Para responder la primera pregunta sobre las disposiciones vemos que la formación educativa del TAC es clave para entender la ampliación de las miradas y expectativas sobre el futuro. En este sentido podemos un desarrollo individual que permite un mayor desenvolvimiento en distintos contextos sociales (Viche, 2008). De acuerdo a lo anterior podemos seguir recalcando la articulación de una nueva subjetividad entre los asistentes.

“entonces son temas, no digo que sea la panacea ni el TAC ni la universidad, pero es un aporte que te ayuda a formarte y es un buen aporte, es un...un...es como la contracara de todas esas cagás que hay en todos los cerros (...) lo que hizo fue abrirte un poco el campo visual que tenía' tú para darte cuenta de que podías hacer otras cosas po...y cómo lo hizo, o sea” (Pedro Flores, asistente y actual voluntario)

Ahora bien, respecto a las diferencias entre quienes asistieron y quienes no asistieron podemos apreciar que las regularidades de la composición social del barrio, donde la inacción juvenil es un factor relevante y estructurante, es reproducido por quienes no tuvieron la oportunidad o desistieron de los procesos educativos no formales. En este sentido, es pertinente indicar que quienes han sido parte del TAC han tenido las condiciones para producir otro tipo de estructuras, tanto a nivel subjetivo (estructura de la personalidad) como hacia la modificación de la composición social del barrio.

“Los otros simplemente se quedaron ahí po, marcando el paso, trabajando en cuestiones que no se si quieren, más o menos precarias o bien robando o en la droga, entonces más allá de que el TAC tenga una acción loable, pa' que vamos a andar con cosas, el cerro y el sector de igual manera es peligroso, porque el TAC no se puede hacer cargo de todos y tampoco todos quieren venir al TAC, más allá de que muchos si son los que vienen” (Mario Orellana, asistente y actual voluntario).

La cita anterior da cuenta de estas diferencias en trayectorias biográficas. Si hacemos más amplia la reflexión, es posible observar el logro de parámetros de adaptación social los cuales atañen el lograr insertarse a pautas, comportamientos y valores dominantes (Merton, 2002). En este caso estamos haciendo referencia a la continuidad de trayectorias educativas esperadas en desmedro de reproducir comportamientos de riesgo. De acuerdo a lo anterior y siguiendo a Feroso (1994) y Fernández (2005) uno de los parámetros y metas de las acciones educativas no formales se encuentra ligado a lograr, dentro de contextos de pobreza, trayectorias individuales “esperadas” por el modelo social predominante.

5.2.5.- Ideas finales

Ahora bien, para ir finalizando debemos terminar por aclarar algunas cuestiones que no han quedado del todo especificadas dentro de las líneas

anteriores. Por ejemplo, cuando hablamos de *(trans)formación subjetiva*, ocupamos la escritura a través de paréntesis puesto que, más allá de que apostemos y creamos pertinente la utilización de un enfoque como el de la doble estructuración, no podemos cerrar la discusión a la utilización de meta teorías como la del *habitus* de Bourdieu, porque puede que, entendiendo que los procesos educativos del TAC han comenzado desde edades muy tempranas en los entrevistados, estemos más en presencia de socializaciones primarias que secundarias, por lo que no habría una ampliación de visiones, expectativas y formas de hacer las cosas, sino que éstas son contiguas al primer periodo de socialización, lo cual indica que es más un *habitus* inicial que reproduce estructuras más cercanas a las educativas del TAC, que a las relacionadas a la composición social del barrio.

A través de la reflexión anterior pretendemos contribuir a la discusión más que cerrarla en sólo una visión. La apuesta por la teoría de la estructuración recae en que si asumimos una postura donde entendemos las implicancias del efecto barrio (Kaztman, 1999), podemos comprender que a través del proceso educativo del TAC se produce una superación de las condiciones desfavorables de la composición social del barrio, como una nueva subjetividad compuesta por amplios y relevantes matices reflexivos. Por lo tanto, asumiendo una postura de doble estructuración, los paréntesis recaen tanto en la duda como en la apuesta por este enfoque.

Finalmente queda algo en el tintero: cuando nos preguntamos en qué se manifiestan estas diferencias de las trayectorias entre quienes asistieron y quienes no asistieron al TAC debemos entrar a problematizar y especificar análisis que den cuenta de los procesos y las diversas dimensiones que adquiere la integración social.

5.3.- Modelos de rol, expectativas y trayectorias diferenciadas: la integración funcional avizorada desde el TAC.

Para dar comienzo al análisis sobre el proceso de integración funcional suscitado a raíz de la acción educativa del TAC, antes que todo debemos proponer una estructura analítica que dé cuenta del tránsito del proceso. En este sentido se pondrá énfasis en cinco grandes áreas que mostrarán los principales cambios y perspectivas de abordaje para analizar la integración social en términos funcionales. A saber, estos serán: i) condiciones socio-territoriales negativas, ii) hacia la eficiencia normativa, iii) trayectorias diferenciadas, iv) factor composición familiar e v) ideas finales.

5.3.1.- Condiciones socio-territoriales negativas

Sin el ánimo de ser reiterativos, en la problematización de la investigación hemos mostrado algunos datos que contextualizan y dan cuenta de la composición social del barrio en que se encuentra inmersa la investigación. Como pudimos observar, la tasa de inacción juvenil posee un alto porcentaje, así como también los climas educativos de los hogares tanto de jefatura masculina como femenina poseen bajos promedios de escolaridad. Lo anterior habla de la importancia que tiene la estructura social del barrio en cuanto a la influencia y la determinación de las trayectorias biográficas (Kaztman, 1999).

Pretendemos configurar un correlato de los datos mostrados en un principio, con el fin de expresar un diálogo entre las condiciones estructurales y cómo los habitantes las perciben, son constreñidos, resisten e intentan cambiarlas. De acuerdo a lo anterior articularemos este diálogo en base a tres dimensiones expresadas por los asistentes y voluntarios del TAC: modelos de rol negativos, condiciones socioeconómicas e imaginario de cerro.

Sobre los modelos de rol negativos, podemos ver que la percepción sobre las trayectorias imperantes llevadas en el barrio, da cuenta de comportamientos de riesgo que parecen ser predominantes. En este sentido, el hecho de conformar grupos de pares donde priman este tipo de conductas nos habla de la ineficiencia normativa de la conformación de las relaciones sociales a nivel territorial (Kaztman, 1999).

“lo que pasa es que...también ellos dejaron de estudiar...se pusieron temprano a hacer cagás po” (Manuel Manríquez, asistente y antiguo voluntario del TAC).

“acá queda cualquier cabro chico en la calle po’, en la calle acá cuantas cuestiones no se han visto, caleta po” (Ricardo Donoso, asistente al TAC).

De acuerdo a lo anterior, pareciera que estamos en presencia de factores que nos muestran dinámicas de gueto, ya que los simbolismos que se ocupan para la caracterización de los recorridos predominantes hablan del asentamiento

de un estigma territorial, el cual, como ha señalado Wacquant (2007) también se constituye como un obstáculo para la integración en términos socioeconómicos.

Ahora bien, cuando nos encontramos en territorios donde los climas educativos de los hogares son bajos y también la pobreza en manifestaciones más antiguas como la económica (Arriagada, 2000), son aristas que no podemos perder de vista; la reproducción de estas situaciones y condicionantes en las nuevas generaciones, más que una variable, pasa a ser una constante.

“Igual todos nosotros de aquí del cerro somos de familia humilde ¿cachay? no hay muchos recursos económicos ni nada por el estilo, entonces tenía que nacer desde nosotros el interés de estudiar porque de hecho el mismo hecho de que nuestros propios papás no tuvieran mayor educación tampoco era como una gran motivación pa’ que nosotros quisiéramos seguir estudiando” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario del TAC).

A través de la anterior cita es posible advertir algunos factores tratados en la problematización y en las relevancias de la investigación, donde se señalaba que los jóvenes que habitan dentro de contextos de pobreza urbana se encuentran proclives a la deserción escolar puesto que, por un lado no le encuentran sentido a la inversión educativa, y por otro, no se generan expectativas que se manifiestan en una motivación por intentar continuar en la educación superior (Gallart, 2001; Saraví, 2009)

Finalmente encontramos presente la configuración de un imaginario de la vida de “cerro”, el cual denota que hay formas de socialización diferenciadas si es que hacemos la oposición plan/cerro, propia de Valparaíso. Además, da cuenta que en la segmentación plan/cerro, tanto condiciones subjetivas y objetivas de vida transitan por esferas que parecieran no dialogar entre sí.

“Yo fui para allá la primera vez cuando tenía como...haber...como 9 años y como te digo, como te conté el otro día, básicamente uno se cría en la calle, aquí la persona que se cría en cerro prácticamente uno se cría solo, va descubriendo cosas a medida de lo que va viviendo en la calle (...) ¿cachay? porque las vivencias de una persona que vive en el centro o de la que vive en un cerro son diferentes, calidad de vida, la enseñanza” (Marcos, asistente al TAC).

En este sentido, si bien un barrio es una unidad territorial propia, no podemos desconocer que se encuentra en un entramado urbano mayor, por lo tanto preguntarnos por la existencia, las dimensiones y la forma en cómo se estructura una segmentación socioeconómica en Valparaíso, donde se produce un aislamiento social de los pobres, parece ser totalmente pertinente. Más allá de que el anterior cuestionamiento no es parte de los objetivos de la investigación, es importante ponerlo a la palestra para futuros análisis sobre el Gran Valparaíso, y “el puerto” en específico. Ahora bien, más allá de que no podemos dar respuesta a

lo anterior, sí podemos afirmar que a nivel subjetivo tal cuestionamiento parece tener asidero en cuanto hay reflexiones de habitantes que lo plantean. En este sentido, el fortalecimiento de un imaginario de la vida de cerro es tal, puesto que se han creado esquemas de representación que se traducen en una imagen mental e incluso en una realidad tangible (Gravano, 2003; Hiernaux, 2006). De acuerdo a lo anterior vemos que hay una diferencia socio-territorial plausible en lo que refiere a la acumulación de activos (Arriagada, 2000; Saraví, 2009), procesos de acumulación de desventajas y desafiliación (Castel, 1997; Saraví, 2007).

5.3.2.- Hacia la eficiencia normativa

Para hablar de las formas de integración funcional que se producen a raíz de la acción educativa del TAC, debemos interiorizarnos en lo más profundo del proceso educativo no formal. De todas maneras, y ante malos entendidos que se pueda suscitar, debemos dejar en claro que lo no formal en ningún caso se asemeja ni suplanta trayectorias formales, sino que se constituye como dispositivo para que factores de riesgo no intervengan sopesando en éstas.

Antes de comenzar, debemos establecer algunas diferencias generacionales en lo que concierne a las implicancias y desarrollos de los procesos integradores.

Cuadro N° 6 Diferencias generacionales y modelos de rol del TAC¹⁴

Generación	Desencadenamiento del modelo de rol
1era Generación	Creación y fortalecimiento de expectativas en la educación formal
2da Generación	Expectativas formadas con anterioridad, modelos de rol las afianzan.

5.3.2.1.- Primera generación

Interiorizándonos en la forma en cómo se produce el proceso en los asistentes al TAC de la primera generación, debemos señalar que ante la configuración de la composición social del barrio en términos estructurales y

¹⁴ El cuadro fue realizado de acuerdo a una diferencia que se manifestó gracias a la producción de datos cualitativos y la elaboración de la muestra, la cual contemplaba la variable generacional. Cabe señalar que la visualización de la diferencia generacional emergió al momento del trabajo de campo y se reafirmó en el posterior análisis de datos.

simbólicos los procesos de integración funcional no son lineales, sino que se estructuran en base a matices e hitos propios del contexto en que estamos inmersos.

Ahora bien, el proceso no se entiende si es que no partimos de la base de una apertura hacia la posibilidad de socialización con otro tipo de modelos de rol.

“porque lo aprendí en el roce de tener tanta gente que venía de voluntario al TAC que estudiaban en la educación superior” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario del TAC).

“ya sea por los voluntarios que existían en ese tiempo cuando yo era cabro chico que eran estudiantes de la universidad cachai, y no sé, nosotros siempre hacíamos muchas preguntas sobre lo que ellos hacían y ellos hablaban de las cosas que estudiaban y todo el cuento” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario del TAC)

En este sentido, el ingreso al TAC integra a sus participantes a grupos de pares con otro tipo de pautas dominantes a las comunes en el barrio, por lo que se pasan a constituir como un modelo de rol con carácter mucho más positivo dentro del entorno social inmediato (Kaztman, 1999). Además, como veíamos en el apartado sobre las características del proceso educativo en sí, el TAC también se constituye como un espacio de prevención ante un barrio mucho más cercano a la homogeneidad en lo que concierne a las expresiones de vulnerabilidad social.

Comprendiendo las dimensiones del proceso, vemos que a la socialización con modelos de rol que han alcanzado logros sociales utilizando canales institucionales, se le encadena una ampliación de expectativas para con la continuidad de trayectorias educativas socialmente esperadas.

“entonces haber roto el círculo, porque esta “huevá” al final es un círculo vicioso, si muchos que, o sea, es un círculo vicioso en que mira lo más que podí esperar es...o sea tus expectativas de vida son súper bajas” (Pedro Flores, asistente y actual voluntario del TAC)

“entonces tenía que nacer desde nosotros el interés de estudiar porque de hecho el mismo hecho de que nuestros propios papás no tuvieran mayor educación tampoco era como una gran motivación pa’ que nosotros quisiéramos seguir estudiando, entonces encontramos esa motivación en el TAC po’ ¿cachai? ya sea por los voluntarios que existían en ese tiempo cuando yo era cabro chico que eran estudiantes de la universidad ¿cachai?” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario del TAC).

A través de la continuidad del proceso mostrado recientemente es posible observar la internalización de motivaciones normativas socioculturalmente, así también como la disposición a adquirir y reproducir comportamientos socialmente esperados (Moya; 1965; Parsons, 1988). El punto anterior es clave puesto que son comportamientos que a nivel de estructura social son esperados, pero si vamos a

la estructura barrial no necesariamente lo son, por lo tanto podríamos indicar que hay utilización de canales legítimos de movilidad. Si recordamos los datos censales expuestos en el comienzo del análisis, vemos que la inacción juvenil y el trabajo no calificado, son realidades bastante asentadas a nivel de barrio y cerro, las cuales inhiben los canales tradicionales de movilidad. Por lo tanto, podemos comenzar a señalar que, para los asistentes de la primera generación, la acción educativa del TAC se constituye como un catalizador de la movilidad y la integración funcional.

De acuerdo a lo anterior, la presencia de modelos de rol positivos externos al barrio es factor para entender un fortalecimiento de eficiencia normativa a nivel barrial, puesto que se produce un cierto control sobre las conductas de riesgo, lo cual fortalece la adaptación social (Kaztman, 1999; Merton, 2002).

5.3.2.2.- Segunda generación

En el caso de la segunda generación encontramos diferencias respecto a la forma en cómo se desencadena el proceso de integración funcional. Si bien el papel de los modelos de rol, como los voluntarios universitarios dentro del TAC, es importante en lo que concierne al fortalecimiento de expectativas para con las trayectorias educativas, se queda en eso. Es decir, a diferencia de la primera generación, donde los modelos de rol crean esta motivación, en el caso de la segunda, la fortalece porque viene creada anteriormente.

“Es que yo soy de mente muy cerrada, por ejemplo si me pongo una meta y siempre he sido así. Sí influyó el TAC en el tema de los estudios en decidir qué estudiar. Pero, no, el estudio siempre ha sido algo para mi súper importante. Siempre pienso en el futuro. No me influye mucho en eso. Para mi es algo distinto. Yo lo tenía asumido, de hecho yo tenía que estudiar en la casa para poder venir al TAC, porque si no, no me dejaban” (Esteban Bascuñán, asistente al TAC).

A través de la anterior cita podemos ejemplificar que más allá que el TAC continúa siendo factor motivacional, éste deriva más en el qué estudiar, por lo que podemos volver a afirmar que la expectativa procede con anterioridad. Ahora bien, debemos tomar en cuenta que en el contexto chileno entran otro tipo de variables que intervienen en esta relación que planteamos anteriormente. Brunner (2009) señala que la ampliación de la oferta de la educación superior chilena la ha democratizado, puesto que se ha abierto hacia capas más desfavorecidas de la sociedad. Siguiendo en la misma línea, vemos que a nivel estructural se producen señales que favorecen la creación de este tipo de expectativas. De acuerdo a Merton (2002), los grupos acoplan sus objetivos en términos socioculturales a reglas y mecanismos arraigados a nivel institucional, lo que en este caso se

traduce en que el cambio a nivel estructural, dado por la ampliación de la oferta educativa, tiene su correlato en la creación y fortalecimiento de expectativas, las cuales se amplían buscando objetivos que se traducen en una mayor calificación en términos educativos¹⁵.

A modo de cierre sobre el presente apartado es pertinente una breve reflexión teórica sobre las implicancias del proceso demostrado. De acuerdo a Kaztman (1999) la exposición a modelos de rol positivos abre horizontes en cuanto a la conformación de expectativas apuntadas a la continuidad en estudios superiores, expectativas que jóvenes que habitan dentro de contexto de pobreza y nueva pobreza, en general, no la deberían tener articulada solidamente (Saraví, 2009).

Siguiendo con lo anterior, se ha demostrado que hoy en día lo formal en términos educativos es cada vez menos un mecanismo que produce integración y movilidad social, como fue planteado en décadas anteriores por Germani (1988), puesto que pareciera que las pautas de integración cada vez están más puestas en la participación dentro de esferas ligadas al consumo (Bauman, 2000; Saraví, 2009). No obstante, la calificación continúa siendo un elemento distintivo al momento del ingreso al mercado del trabajo, por lo que se genera una cierta ambigüedad en términos educativos, ya que por un lado no hay reconocimiento de esta esfera como productora de integración funcional, y por otro lado es la esfera que, en términos amplios, origina integración puesto que debería asegurar ingresos estables al mercado del trabajo (Gallart, 2001). No obstante, si seguimos el análisis propuesto por Brunner (2009) debemos entender que la ampliación de la oferta privada en lo que a educación superior se refiere, genera que una mayor cantidad de personas logre parámetros educativos más elevados, pero no necesariamente la certidumbre que en términos de ingreso, permanencia y estabilidad dentro del mercado laboral debería producir, para que hoy en día en la sociedad chilena, la educación superior sea un mecanismo de integración funcional en términos clásicos. Hoy por hoy, hay matices que acentúan diferencialmente el proceso de integración.

¹⁵ En relación al análisis anterior, debemos especificar dos cosas: por un lado la pertinencia del análisis de Merton, y por otro, el actual contexto educativo. Sobre el primero, si bien en términos de integración, adaptación o inclusión (tres conceptos que apelan a dimensiones muy similares), lo funcional per se, se encuentra bastante agotado como modelo explicativo autónomo, puesto que también se ha comenzado a valorar esferas comunitarias, culturales o simbólicas cuando hablamos de integración. No obstante, no podemos dejar de lado esta esfera puesto que se articula como parte de un todo integral, donde las relaciones de integración son analizadas con una mayor complejidad. Sobre el segundo aspecto, la relevancia que posee el análisis estructural funcionalista en el plano educativo, se debe al imaginario que se ha creado y fortificado en términos de normatividad sociocultural, donde las trayectorias educativas y formales, en términos biográficos se han estructurado como forma predominante para entender la integración.

Ahora bien, si volvemos al barrio, vemos que la estructura de oportunidades de éste se amplía, puesto que la existencia del TAC conlleva a la participación dentro de grupos de pares donde la exposición a modelos de rol positivos es factor para una mayor eficiencia normativa ya que el barrio adquiere una composición más heterogénea (Kaztman, 1999). De acuerdo a lo anterior, debemos continuar problematizando lo relacionado a los mecanismos de integración, dando por sentado que la acción del TAC, en general, inhibe el efecto de la composición social del barrio.

5.3.3.- Trayectorias diferenciadas

Anteriormente mostramos el desarrollo del proceso que constituye al TAC como un catalizador de la integración en su dimensión funcional. Pero bien, cabe señalar la siguiente pregunta ¿existen diferencias acentuadas entre los niños y jóvenes que asistieron y no asistieron al TAC? Más allá de las diferencias generacionales propias de quienes asistieron a los procesos educativos no formales, la pregunta apunta a direccionar el análisis hacia áreas donde podamos dilucidar certeramente los cambios y las diferencias en las trayectorias biográficas, en lo que respecta a su inserción y desenvolvimiento dentro de la estructura de oportunidades de la sociedad.

De acuerdo al anterior cuestionamiento que nos hicimos, podemos establecer que los datos nos demuestran que efectivamente hay diferencias en el desarrollo de las trayectorias biográficas, lo cual se expresa en dos ámbitos: por un lado en absorbitamiento producido por el clima y efecto social de la estructura barrial (Kaztman, 1999) y por otro en la manifiesta vinculación y afiliación con roles públicos (Arriagada, 2000; Saraví, 2007).

“entonces no sé, si no hubiese existido tal vez el TAC hubiese sido un mar de...un mar de delincuencia, hubiese existido tal vez más droga, hubiesen habido más asesinatos...pucha hubiera crecido todo po', todo...la desigualdad hubiese sido más grande ¿cachay? (Marcos, asistente al TAC).

“no digo que sea la panacea ni el TAC ni la universidad, pero es un aporte que te ayuda a formarte y es un buen aporte, es un...un...es como la contracara de todas esas cagás' que hay en todos los cerros po'” (Pedro Flores, asistente y actual voluntario al TAC)

Como se puede advertir en la anterior cita y como también se puede analizar en los análisis sobre el proceso educativo propiamente tal, el TAC se constituye como un espacio de prevención ante el efecto barrio (Kaztman, 1999).

También, las trayectorias biográficas de quienes asistieron y quienes no asistieron al TAC se diferencian en lo que respecta a la acumulación de activos

educativos (Arriagada, 2000) que permiten una integración funcional. En quienes no asistieron sistemáticamente a estos procesos educativos no formales, vemos que sufrieron un proceso de desafiliación (Castel, 1997), ya que deben utilizar medios no institucionalizados de vinculación con lo público, lo cual decanta en la (re)producción de comportamientos riesgosos que transitan desde la vulnerabilidad hacia la exclusión social (Kaztman, 1999; Saraví, 2007).

“Los otros simplemente se quedaron ahí po, marcando el paso, trabajando en cuestiones que no se si quieren, más o menos precarias o bien robando o en la droga” (Mario Orellana, asistente y actual voluntario del TAC).

“por eso, si cuando yo llegué al TAC éramos hartos chicos, de esos chicos no sé cachai un 25% de los que nosotros fuimos no se ponte tu que éramos 25, fuimos a la universidad, llegamos a la universidad y algunos sacamos la carrera cachai pero habían otros que se perdieron en el camino porque los absorbió el entorno cachai o simplemente no tenían la motivación que yo tuve” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario)

En el caso de quienes sí asistieron sistemáticamente a este tipo de procesos educativos, el tránsito biográfico va desde la vulnerabilidad (condición estructurante del barrio) hacia la integración. La calificación en términos educativos formales seguiría constituyéndose como un mecanismo de integración sobre todo en contextos de pobreza y nueva pobreza (Germani, 1988) puesto que la generación y puesta en juego de activos sociales para la aprovechamiento de la estructura de oportunidades de la sociedad moderna es desarrollado con éxito, en lo que a términos funcionales se refiere (Kaztman, 1999; Sabatini y Salcedo, 2007).

Ahora bien, ya hemos comprobado las implicancias y diferencias del proceso educativo. No obstante debemos hacer hincapié en el tránsito de la vulnerabilidad hacia la integración. Entendiendo que el barrio es una de las instancias de socialización con más preeminencia para entender la relación entre persona y ciudad (Gravano, 2003 y 2005; Cravino, 2009), en contextos socio-territoriales, donde los efectos sociales que tiene la composición social del barrio son relevantes para entender el desarrollo de trayectorias biográficas, advertimos en quienes transitaron hacia esferas más propensas a la integración, el sorteo de escollos que hacen que sus trayectorias no se presenten de manera lineal, puesto que no necesariamente eran socialmente esperadas. En estos casos el tránsito podría presentar discontinuidades producto de las condiciones de desigualdad social. Por lo tanto, para la legitimación de los activos sociales a los que hicimos referencia líneas atrás, los asistentes al TAC debieron realizar un “esfuerzo adicional”.

“y bueno generalmente eso sucede hartito, sucede bastante en la persona que es más sacrificada tiene un desarrollo intelectual y a veces es más que a la persona que le han entregado todo ¿cachay? no sé si me entedís, a veces la gente que es más sufrida desarrolla algo, un plus que se destaca sobre los demás, por garra no sé po, por la calidad de vida o a través del sufrimiento que le ha dado la vida ven las cosas de otra forma y por eso también llegan más lejos a veces, mucho más lejos” (Marcos, asistente al TAC).

El hecho de ser un joven inmerso en contextos de pobreza, requiere de un "esfuerzo adicional" para cumplir las expectativas socioculturalmente predefinidas. La anterior es una de las tantas expresiones de la desigualdad, por lo que Martuccelli (2007) pone acento en los métodos y mecanismos de dominación, donde el "esfuerzo personal" es uno de los más efectivos métodos de sujeción, el cual se constituye como una barrera (no necesariamente insuperable) para poder efectuar procesos de movilidad social. Finalmente, cabe señalar que este tipo de barreras no hubiesen sido superadas sin un portafolio de activos que, en el contexto de la presente investigación, son producidos y fortalecidos principalmente en el TAC.

5.3.4.- Factor composición familiar

Dentro de la estructura de la muestra de la investigación apelamos principalmente la búsqueda de casos en que el TAC había hecho un efecto positivo en la trayectoria individual. No obstante, siguiendo a Becker (2009) debemos mencionar que para conocer cabalmente la dinámica de nuestro objeto, debemos conocer todas las dimensiones que éste posee. La forma de hacerlo es viendo el reverso del objeto de estudio. Como en esta investigación el objeto de estudio corresponde a la integración social producida por la acción educativa del TAC, debemos enfocarnos quienes asistieron sistemáticamente a este espacio educativo, pero por algún motivo, el tránsito de su biografía recae más en la exclusión social. Este caso, el cual será el único donde nos centraremos especialmente en un habitante del barrio (Ricardo Donoso), donde, a través de su trayectoria podemos advertir la influencia de variables que no se encontraban contempladas al inicio de la investigación.

En los inicios de su participación como asistente al TAC, el proceso seguido era bastante similar al de todos quienes lo iniciaron en la misma generación, por lo que, de acuerdo a como se han ido estructurando los resultados de la investigación podríamos pensar en que la trayectoria biográfica hubiese sido bastante similar.

“Yo me acuerdo que cuando tenía como ocho años llegué al TAC, me mandaron de la escuela 13. Pero yo conocía a la “tía paty” de antes, de la población obrera. Porque ahí nos juntábamos puros jóvenes desordenados y íbamos a jugar al cerro, hacíamos puras cosas de cabro chico y bueno, cuando vivía en la casa

que tiene en el cerro alegre, en la otra, no en la de ahora, nos vio, nos conoció, nos invitó a trabajar con ella” (Ricardo Donoso, asistente al TAC) .

Ahora bien, ya podemos empezar a notar diferencias cuando, de acuerdo al desarrollo de la conversación, surgió la pregunta sobre cuál había sido la mayor influencia del TAC dentro de su vida. A diferencia de prácticamente todos los otros relatos, los cuales señalaban aspectos ligados a las expectativas, la *(trans)formación subjetiva*, etc., Ricardo recuerda sobre todo la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación. El TAC, y principalmente la figura de “la tía paty”, comenzaron a estructurarse como un soporte (Martucelli, 2007) ante las adversas condiciones de vida.

“el TAC en lo que más influyo en mi vida fue que se preocupaban de mi. La “tía paty” se preocupó harto de mí. Cuando uno era cabro chico y no tenía buena situación tu ibai’ pal TAC e igual teniai’ su plato de comida, tu leche. Y la “tía paty” nos quería a todos como hijos, nos quería a todos por iguales”

Ahora bien, afirmamos que la composición familiar es una variable interviniente dentro de la relación Efecto Barrio → TAC → Integración, puesto que un par de hitos ligados a lo familiar, producen un quiebre en los caminos de su trayectoria biográfica.

“porque después seguí otro rumbo yo po’, no tan bueno (...) es que faltaba plata po’, sin mamá, sin papá. Mi papá era alcohólico, mi mamá murió y mis hermanas eran más chicas que yo y acá faltaba plata po’. Así que yo salía para darle a ellas y de ahí ya no quería más, mucho tiempo así. Ahora quiero cambiar y me cierran las puertas” (Ricardo Donoso, asistente al TAC).

Como se puede observar, la reproducción de comportamientos de riesgo como estrategia se constituye como el único medio de subsistencia económica. En este sentido, sin el sustento psicológico, económico y afectivo que conlleva la familia; la socialización y los efectos de la composición social del barrio se densifican.

De todas maneras, y entendiendo que las tres dimensiones de la integración social dialogan entre sí, los lazos comunitarios producidos para con el TAC ayudan a que los efectos del barrio, la incapacidad de generar activos y los tránsitos por las esferas de la marginalidad y la exclusión, no se agudicen. En este sentido, lo comunitario tiene influencias sobre lo funcional, si bien no lo afecta para el desarrollo positivo, sí impide una mayor pauperización.

“si po’ si me han prestado cualquier ayuda a mí. La “tía paty” y la hija, me han prestado ayuda siempre, nunca me han dado vuelta la espalda y siempre me han ayudado po’. La “tía paty” ha sido esencial en mi vida (...) en todo po’ en cuestiones psicológicas, económicas, cuando me quedé solo sin papá y sin mamá. Fue mi apoderada de escuela, me sacó de las comisarias, y nunca me dejó de lado po’, hasta ahora, siempre está conmigo” (Ricardo Donoso, asistente al TAC).

Actualmente, Ricardo tiene treinta años, se encuentra desempleado y ha limpiado sus antecedentes legales. No obstante, la nula acumulación de activos durante su niñez y juventud y los comportamientos de riesgo realizados, lo ponen en una situación de exclusión social ya que, de acuerdo a su calificación educativa, sólo puede aspirar a trabajos informales y precarios (Castel, 1997; Saraví, 2007).

“me ha costado caleta encontrar trabajo. Puros pololos, pero no es la idea, quiero tener una pega estable. Porque ahora vienen las fiestas, tengo una hija y puta, la misma sociedad te cierra las puertas pa’ que tu sigai’ trabajando po’. Te hace meter en problemas y te dicen que por qué hay tanta delincuencia, si no hay trabajo po’. Yo he estado un mes entero yendo a tirar curriculum y no me llaman pa’ nada po’” (Ricardo Donoso, asistente al TAC).

Finalmente cabe señalar que la combinación de la dinámica socio-territorial más la composición familiar rompen con el círculo virtuoso que produce el TAC, porque, si bien las barreras producidas por los bajos climas educativos de los hogares son superadas, quiebres en la estructura familiar tienen un influencia mucho mayor ante la direccionalidad de la trayectoria biográfica. Por lo tanto podemos afirmar que la composición de la estructura familiar, además de las condiciones objetivas de vida que puede aportar, contribuye con condiciones subjetivas que, en cierto modo, son un soporte para los procesos educativos tanto formales como no formales. Consiguientemente, sí, podemos afirmar que el TAC es factor para la integración funcional dentro de este contexto socio-territorial ligado a la vulnerabilidad social. No obstante, la composición de la estructura familiar puede inhibir en su totalidad su accionar.

5.3.5.- Ideas finales

A modo de finalización es pertinente expresar algunas reflexiones finales que surgen del anterior análisis. El foco de atención de éstas recae en una ¿nueva? estructura de la composición social del barrio. Como hemos visto, los procesos educativos del TAC han sido catalizadores de la integración funcional dentro de un contexto que se ha presentado, en sus inicios, como vulnerable. Esto nos habla de una mayor eficiencia normativa y una composición social del barrio más heterogénea.

De todas maneras surgen algunas inquietudes respecto al espacio que ocupa el TAC dentro del barrio. Si bien ya ha pasado a ser una organización totalmente legitimada dentro de la estructura barrial, no quiere decir que todos los niños y jóvenes asisten a los procesos educativos. Como pudimos observar, existen diferencias sustanciales de acuerdo a la percepción de los asistentes al TAC en lo que respecta a las trayectorias biográficas de quienes no asistieron a sistemáticamente a este. Lo anterior nos lleva a preguntarnos si ¿existe una

dualización o bien una segmentación sin oposición conflictiva entre similares y diferentes grupos etarios del barrio integrados en el mundo del trabajo? La reflexión nace de lo que ha señalado De Mattos (2002) quien indica que la ciudad dual se compone por quienes se han integrado en puestos laborales con seguridad en el empleo, ventajas sociales, etc., mientras que el otro sector se encuentra constituido por las condiciones opuestas. En este sentido y aprovechándonos de la anterior reflexión teórica para realizar una analogía ¿se produce una dualización barrial entre quienes sistemáticamente han acumulado desventajas y quienes no?

V.4.- De la carencia de lazos al capital social comunitario.

El presente capítulo de la investigación aborda temáticas relacionadas a los factores ligados a la intervención del TAC, los cuales generan condiciones proclives a la integración comunitaria dentro del barrio de la Población Obrera de la Unión. Como ha sido y será la tónica del análisis de los diversos capítulos de la investigación, la idea es resaltar el proceso, observando reflexiones sobre las condiciones previas a la intervención barrial, para luego resaltar las características principales del proceso que fue generando cambios a nivel de lazos y capital social. De acuerdo a lo anterior, plantearemos el análisis en cuatro áreas de acuerdo a la concordancia temporal del proceso donde pondremos énfasis en: i) condiciones barriales negativas, ii) trabajando en red, iii) hacia la construcción de capital social comunitario e iv) ideas finales.

5.4.1.- Condiciones socio-territoriales negativas

En la problematización de la investigación señalábamos que existía un imaginario que señalaba que el Cerro Cordillera, en general, es un sector altamente peligroso, donde priman conductas y comportamientos que, de acuerdo a algunos autores de escuelas funcionalistas, podríamos catalogar como anómicas. El imaginario de barrio negro, como diría Aníbal Gravano (2003), adquiere predominancia y es factor para entender la desarticulación de los lazos comunitarios en escalas territoriales menores (Wacquant, 2001), tema tratado en este apartado del análisis.

Contextualizando y retomando de manera sucinta lo señalado por Wacquant (2001) quien, en sus análisis sobre la marginalidad de la ciudad en el siglo XXI, indica que a raíz del cambio del modelo de producción fordista, en las grandes ciudades se produce un deterioro de los centros históricos perdiéndose lazos que antiguamente existían. Conductas y comportamientos tales como la delincuencia, proliferación de economía informal y drogadicción predominan generando sensaciones de miedo, lo cual inhibiría en gran medida la formación de lazos.

Ahora bien, si nos centramos en Cordillera podemos observar que antes de la intervención del TAC, los asistentes y voluntarios visualizan problemas ligados a la carencia de espacios públicos y la descomposición del tejido social del barrio, en otras palabras: la carencia de lazos.

Respecto a los espacios públicos, debemos analizar de manera breve el sentido del cambio que se produce para con estos. Es decir, más allá de indicar cuáles son las dimensiones producidas gracias a la creación y al fortalecimiento de un espacio público, lo que se cree relevante advertir en estos momentos, corresponde a la transformación de un espacio deteriorado y dejado a la deriva,

utilizado como basural y como estacionamiento de micros. En otras palabras, un terreno baldío que progresivamente fue adquiriendo un uso que, obviamente atenta contra condiciones sanitarias y también ¿por qué no? asociativas, puesto que son condiciones totalmente desfavorables para entablar mínimos vínculos entre habitantes del barrio.

“era un cerro que no tenía nada, nada, o sea donde está la actual plaza era un peladero donde se estacionaban las micros, la quebrada....era una quebrada po” (Pedro, asistente y actual voluntario).

“el TAC antes era un cerro, todo eso era una quebrada, era un basural...y se fue construyendo a través de la gente...” (Marcos, asistente al TAC)

De acuerdo a las anteriores citas cabe advertir señalar que el espacio referido, actual espacio del TAC, en su reapropiación y reconstrucción pasa a constituirse como un *lugar* (Auge, 2000), ya que adquiere sentido histórico e identidad. De acuerdo a Arriagada y Sepúlveda (2002), esto favorecería la articulación de lazos.

Respecto a la segunda situación podemos observar condiciones socioculturales negativas como el estigma y el miedo, las cuales privan y coartan posibilidades de comenzar a frecuentar relaciones cara a cara con otras personas del barrio. En este sentido, lo que se puede advertir es la inhibición de la posibilidad de socialización para con modelos de rol tanto negativos, como positivos. En este sentido, es preferible la carencia de lazos a la ineficiencia de éstos (Kaztman, 1999).

“Sí, porque igual yo partí chico en el TAC, pero yo no salía nada, pero sí veía a niños en la calle. A mí no me dejaban salir porque el barrio era malo y más abajo era más malo y al lado también era malo, en definitiva, Cordillera era malo” (Mario Orellana, asistente y actual voluntario).

La cita anterior da cuenta de una vulnerabilidad manifestada en la precariedad de relaciones primarias, donde no hay exposición a relaciones cara a cara y tampoco generación de activos de algún carácter (Pizarro, 2001). Podemos advertir que antes o bien en los inicios de la intervención no existía o bien se había perdido el sentido de barrio (Cravino, 2009), ya que era preferible no entablar relaciones (ni era permitido hacerlo) para que una minoría, la cual coopta el barrio en lo que refiere a grupos de pares, se constituyera como modelo de rol y produjera influencias negativas en lo que respecta a comportamientos riesgosos (Kaztman, 1999). De acuerdo a lo anterior es posible hablar de una **fragmentación** de los lazos a nivel barrial en Cordillera.

5.4.2.- Red local: movilizand o activos, fortaleciendo lazos

En las páginas anteriores hemos visto una caracterización barrial donde podemos advertir que predominan características que hablan de un barrio en donde el tejido social se encontraba bastante descompuesto y desarticulado.

Ahora bien, dentro de los hallazgos más importantes de la investigación, debemos señalar uno de los cambios relevantes producidos a raíz de la acción del TAC, en relación a los lazos sociales dentro de Cordillera. Si posicionamos nuestra mirada hacia la estructura social del barrio es menester advertir el fortalecimiento de los lazos entre las diversas organizaciones e instituciones barriales, las cuales comienzan a dialogar, encontrarse y vincularse.

“Y bueno, ellos empezaron a articular una red social con otras organizaciones locales, con el consultorio, los carabineros, la población obrera, las escuelas, juntas de vecinos. Entonces ahí se da un proceso importante e interesante de integrar a todos aquellos que querían trabajar por el mejoramiento de su entorno y por qué no partiendo y mejorando la calidad de vida de las personas como consecuencia porque se construyeron muchas acciones que aportaron a resolver situaciones que por años vivieron las familias del sector y las instituciones y organizaciones que no tenían como plantear sus inquietudes” (Neif Lavín, Director Escuela Blas Cuevas).

Pues bien, como nos encontramos centrados en una escala territorial a nivel de barrio, es pertinente realizar una relectura de Durkheim (Ritzer, 2001) quien ha señalado que el grado de cohesión social en poblaciones menores se encuentra dado por lazos que son de carácter inmaterial. De todas maneras, debemos tomar en cuenta que estamos trabajando a nivel de ciudad, por lo tanto si bien podemos entender que la unidad barrial posea características manifiestas de solidaridades barriales de tipo mecánico, no debemos perder la óptica que esta unidad es parte de una unidad socio-territorial mayor: en este caso, el Área Metropolitana del Gran Valparaíso. En este sentido, en contextos de barrios vulnerables donde podemos encontrar formas de integración social que en su dimensión funcional son más débiles, formas de integración ligadas a lo comunitario cobran relevancia, en tanto llenan espacios que lo institucional y lo funcional ha dejado vacante (Cravino, 2009). Por lo tanto, la existencia de una red local se constituye como factor para entender dos situaciones totalmente relacionadas entre sí: por un lado, la movilización de activos entre las distintas organizaciones y por otro, las consecuencias individuales del fortalecimiento del trabajo en red.

Respecto a la movilización de activos tenemos el caso paradigmático de la recuperación del edificio de la población obrera. En esta situación el TAC actúa de dos formas: primero a través de la intervención educativa, donde anteriormente analizamos el proceso de *(trans)formación subjetiva*. En este caso son los asistentes y posteriores voluntarios quienes proponen mejorar las condiciones de la histórica vivienda social. Nos atrevemos a afirmar que hay movilización de activos y beneficios del trabajo en red puesto que hay familias beneficiadas directamente a través del accionar de un grupo minoritario que tomó las riendas del edificio en cuanto a gestión y movilización de recursos. En este sentido, apreciamos condiciones proclives a la *confianza*, lo cual amplía las posibilidades

para la conformación de un capital social comunitario (Durstón, 2000 y 2001). En segundo término, a través de la gestión del TAC en su forma jurídica como organización comunitaria, se logró movilizar recursos públicos para la recuperación del edificio, puesto que la postulación a proyectos y fondos no se podía realizar por personales naturales.

“es que claro, es que obvio, se tiene que formar para trabajar así en red...junto con Carabineros, junto con el consultorio de Cordillera, sino me equivoco también hay una fundación más arriba que no me acuerdo cómo se llama, no sé qué tema trabaja también social, eh...bastante, la misma población obrera, que es como una...ver ese cambio tan grande que, como la gente fue trabajando por conseguir algo, lo que tenemos ahora y cómo era antes el edificio y cómo es ahora que está preciosísimo...fuerte. El TAC yo creo que influyó mucho en el aspecto social en que el sector cambiara” (Juan Montalbán, asistente y antiguo voluntario).

Ahora bien, además de los beneficios colectivos de la estructuración de la red local a nivel barrial, también es posible realizar análisis que nos muestran beneficios que tienen un cariz mucho más biográfico. De acuerdo a lo anterior, el trabajo con colegios¹⁶ cobra relevancia ya que si continuamos entendiendo los efectos de la composición social del barrio en las trayectorias individuales, vemos que los resultados escolares, en el caso de colegios insertos en territorios vulnerables, son definidos en gran medida a raíz del efecto barrial producido (Flores, 2008). Por lo tanto, el trabajo en red en conjunto con los colegios abre la posibilidad manifiesta a una menor influencia de las condiciones sociales del barrio, puesto que a través del proceso educativo no formal se concretiza la posibilidad de recomponer expectativas sobre la trayectoria educativa formal. A modo de paréntesis, según lo mencionado recientemente, encontramos vínculos que nos comienzan a reafirmar que las dimensiones de integración social planteadas en la investigación dialogan y se entrelazan entre sí.

Para finalizar, y como hemos podido observar recientemente, el establecimiento de la red aporta al desarrollo local territorial en cuanto se fortalecen lazos comunitarios, como también se abren posibilidades a la potenciación respecto a la movilización de activos, tanto a niveles individuales, organizacionales e institucionales.

5.4.3.- Creando capital social comunitario

Recientemente pudimos observar que existen condiciones proclives para la composición de un mínimo tejido social. Ahora debemos centrarnos en la existencia de copresencialidad entre los habitantes del barrio, así como en el

¹⁶ Dentro de la red local articulada en Cordillera, el trabajo con colegios es fundamental puesto que se ha logrado la existencia de horas pedagógicas dentro del currículum escolar, las cuales son para actividades educativas no formales del TAC; las consecuencias las pudimos apreciar en el apartado sobre integración funcional. Finalmente cabe señalar que el TAC actualmente trabaja con ocho instituciones educativas, donde encontramos jardines infantiles y escuelas públicas con los dos primeros ciclos de enseñanza primaria

fortalecimiento de lazos, el cual se manifiesta en la conformación de un capital social comunitario, en sus diversas expresiones y variables.

De acuerdo a Sabatini y Salcedo (2007) la integración por vía comunitaria se expresa principalmente y en primera medida, a través del conocimiento y reconocimiento mutuo de personas que viven en un mismo territorio. Si bien pueden existir lazos familiares y de amistad con personas que no habitan en el mismo barrio (temáticas que no son tratadas dentro de la investigación), la importancia del fortalecimiento de estos lazos radica en la inmediatez de la prestación de los activos sociales y recursos que están disponibles dentro de una red más o menos establecida (Arriagada y Sepúlveda, 2002).

En este sentido, y en contraste con lo visto en el primer apartado del capítulo, donde observábamos la carencia de espacios públicos para el encuentro entre habitantes, vemos que el accionar del TAC en términos de integración comunitaria se hace visible a través del trabajo en red a nivel inter organizacional dentro del cerro, pero también a nivel de espacios públicos, donde la construcción de lugares de encuentro es relevante.

“después yo me di cuenta que hoy día no es así, hay gente de esfuerzo, hay gente de trabajo, o sea también es un logro por ese lado... ¡enorme! (...) se empezó, se empezaron a hacer relaciones humanas, se empezó a tejer redes, se empezó a hacer cosas, de alguna u otra manera fuimos involucrando a la gente y se empezaron a crear lazos de amistad, de trabajo, de encuentro, se empezaron a crear espacios donde la gente se encontraba” (Cristian Amarales, asistente al TAC y actual voluntario).

Ahora bien, si nos regimos de acuerdo a la cita anterior podemos reflexionar sobre la situación del barrio pre y post intervención del TAC. De acuerdo a lo anterior y tomando el análisis hecho en la problematización de la investigación y en las primeras páginas del apartado; los elementos que configuran el estigma territorial están ligados al imaginario de la conformación y composición social histórica del barrio, como a la influencia mediática. No obstante, y ante la construcción de espacios públicos, entendiendo que éstos son el lugar tangible donde se producen condiciones intangibles (Castells, 1974), el hecho de reconocer que hay gente de esfuerzo y de trabajo, apela a que también hay un redescubrimiento del vecino. En este sentido se podría hablar del inicio de un proceso de des-estigmatización puesto que hay atisbos de pérdida respecto al “miedo al otro”, reconociendo la existencia de “gente de esfuerzo y trabajo”. También la reflexión puede verse desde la óptica de un proceso de desnaturalización de la estructura simbólica que ha adquirido el barrio, puesto que el estigma determina y naturaliza la percepción sobre otros habitantes. Lo anterior nos hace pensar que el entramado de integración comunitaria adquiere más complejidad del pensado hasta ahora.

A través del siguiente cuadro intentaremos dilucidar la complejidad advertida respecto a las instancias y formas en que se presenta la integración comunitaria.

Cuadro N°7. Matriz de Formación de lazos comunitarios según generación y participación en el TAC¹⁷

Generación / Participación	Solo Asistente	Asistente y Voluntario
1era Generación (Edad actual entre 28 y 31 años, aprox.)	Formación de lazos producidos de acuerdo a instancias como el fútbol, la calle y el TAC, entre los más importantes. Interacción medianamente intensa a nivel barrial.	Formación de lazos producidos de acuerdo a instancias como el fútbol, la calle y el TAC, entre los más importantes. Interacción intensa a nivel barrial. Conocimiento de vecinos y fortalecimiento de vínculos a raíz del trabajo comunitario
2da Generación (Edad actual entre 22 y 25 años, aprox.)	Formación de lazos producidos principalmente a raíz de la participación en el TAC. Interacción medianamente baja a nivel barrial.	Formación de lazos producidos principalmente a raíz de la participación en el TAC. Interacción intensa a nivel barrial. Conocimiento de vecinos y fortalecimiento de vínculos a raíz del trabajo comunitario

Fuente: Elaboración Propia

Como se puede apreciar, se producen diferencias de acuerdo a la formación de lazos en relación con la combinación de dimensiones sobre la participación en el TAC, como también en relación a la época de nacimiento. La idea es plantear un análisis diferenciado, en primera medida, a nivel generacional.

5.4.3.1.- Asistentes al TAC de la primera generación

Respecto a quienes forman parte de la primera generación y solamente asistieron al TAC, vemos que la formación de lazos comunitarios ha sido catalogada como medianamente intensa. Obviamente el peso del TAC como variable es menor puesto que en cierto modo existe una cierta desvinculación respecto a la organización. Si bien quienes caen dentro de esta propuesta tipológica poseen una mirada externa e interna sobre el proceso dado a raíz de la

¹⁷ La construcción del cuadro tipológico según generación y participación en el TAC, fue producido gracias a la distinción inicial en la muestra de la investigación. No obstante, a raíz de la producción y análisis de datos, se articuló un ordenamiento de acuerdo al cruce de estas categorías muestrales las cuales presentan diferencias en lo que respecta la formación de lazos y la estructuración de un capital social comunitario.

intervención barrial del TAC, no producen lazos a raíz del trabajo comunitario realizado como voluntario.

De todas maneras, instancias de producción y afianzamiento de relaciones cara a cara y lazos como la participación en otras organizaciones; tales como el club deportivo de fútbol del barrio y la esquina (o la calle), como lo hemos querido llamar simbólicamente, son mucho más proclives. Uno de los motivos a los cuales debemos apelar como factor explicativo recae en, precisamente, los mecanismos diferenciales a los cuales han estado expuestos en sus distintos periodos de socialización. En este sentido, y de acuerdo a términos de espacio y tiempo, la calle es una instancia realmente relevante. Si intentamos retroceder temporalmente, debemos remontarnos por lo menos veinte y dos años atrás para situarnos en el periodo en que el TAC se establece en el barrio. A comienzos de la década del noventa los espacios de interacción para los niños se encontraban proveídos más que nada por el conocimiento y el reconocimiento dentro de espacios como la calle. Ahora bien, entendiendo la fortaleza que tiene el fútbol amateur a nivel barrial, es correcto señalar que las primeras instancias de socialización fuera del ámbito familiar y el escolar, también se produjeron, por ejemplo, a raíz de la participación dentro del club.

“Al “chea” le gusta la política, otros por otro lado, pero todos nos queremos, si todos nos criamos juntos, jugamos juntos, nos metíamos a las casas a sacar nísperos, íbamos a los cerros a jugar a las guerras, tocábamos los timbres y salíamos arrancando, éramos terrible palomillas y ahí empezamos a ir al TAC de chicos (...), jugué en el cordillera, pero hasta la juvenil no más” (Ricardo Donoso, asistente al TAC)

Ahora bien, si vamos al fortalecimiento y la manifestación de estos lazos en términos de capital social comunitario (Durstun, 2001) de acuerdo a la intervención del TAC, debemos señalar que las sensaciones de *confianza* no son visibles ni auto percibidas en quienes sólo han sido asistentes dentro de la primera generación del TAC. El motivo del por qué no son observables radica en el hecho de que al ser solamente asistentes, los activos sociales producidos a través del trabajo comunitario no se producen, puesto que la interacción con vecinos no se acrecienta. En otras palabras, hay una mantención de las relaciones cara a cara que se mantenían en un principio.

Respecto a la *cooperación*, podemos verla desde dos ópticas: primero desde la recepción de acciones orientadas a un objetivo común, como también desde la realización de acciones orientadas a un objetivo común. En este sentido hay recepción y creación de beneficios respecto de las posibilidades que se abren debido a la pertenencia y la consecuente movilización de recursos dentro del reconocimiento mutuo y de la red creada. A continuación podemos observar dos

citas sobre lo recién mencionado. Primero sobre la recepción y luego sobre la realización de acciones.

“en todo po’ en cuestiones psicológicas, económicas, cuando me quedé solo sin papá y sin mamá. Fue mi apoderada de escuela, me sacó de las comisarias, y nunca me dejó de lado po’, hasta ahora, siempre está conmigo” (Ricardo Donoso, asistente al TAC)

“el TAC sí, sí lo hace. El TAC lo hace, por ejemplo, vez que pasa alguna cosa, cuando, por ejemplo, en Cordillera arriba se quemó casi...la parte de arriba del... en un incendio forestal que al final agarro como treinta, cuarenta casas, arriba está la iglesia...no me acuerdo cómo se llama. Pero, el TAC en su momento también gestionó, cierto, e hizo una cadena como solidaria, cierto, para juntar víveres, agua, alimentos para éste tipo de cosas y siempre lo hace” (Joel Pérez, asistente al TAC)

Finalmente, respecto a la *reciprocidad* vemos que en los asistentes de la primera generación si es posible observar retribución de acciones que terminan constituyéndose en lazos a nivel barrial.

“es que es la solidaridad, la solidaridad claro, porque aquí hay gente que si se apoya bastante, pero como te digo son los pocos, los pocos, porque no todos digamos asistieron digamos a esa grata participación del TAC desde que te enseñan cultura, mucha gente del cerro (como te vuelvo a reiterar) no agarró esa señal, entonces, es gente que acá se apoya bastante y se ayuda hartito pero son los menos, los menos” (Marcos, asistente al TAC).

En este caso también podemos advertir tres cosas. Primero el sentido que tiene la solidaridad, la cual denota apoyo mutuo dentro de los habitantes del barrio. La segunda tiene que ver con la diferencia que hace entre quienes mantienen y quienes no mantienen algún grado de relación con el TAC. En este caso hay una valoración positiva sobre el lazo y precisamente sobre el cambio en comprender las relaciones a nivel barrial, es decir, con un sentido más solidario y más vinculante hacia quienes conviven en un mismo territorio. La tercera no tiene que ver con la reciprocidad, pero si da cuenta de la forma en cómo se expresan ante el tema. En general, quienes sólo fueron asistentes y no voluntarios hablan sobre la acción del TAC desde el entorno, como observadores pasivos y no necesariamente como agentes de cambio.

5.4.3.2.- Asistentes al TAC y posteriores voluntarios de la primera generación

Quienes son parte de la primera generación, asistieron al TAC y se convirtieron en voluntarios, muestran algunas características similares en relación a quienes no continuaron como voluntarios. Entre los elementos convergentes, encontramos que participaron de distintos espacios de socialización y encuentro tales como la calle, la práctica deportiva y el TAC. En este sentido, la breve

caracterización realizada anteriormente sobre la temporalidad en el inicio de la intervención, también corre. Por lo tanto podemos afirmar que quienes se adecúan a esta tipología, interactúan con diversos modelos de rol dentro del barrio.

“tengo un amigo que estudia...es un gran genio que estudió en la “Santa María”, muy brillante, son profesionales ahora muchos de ellos, como también tuve amigos que estuvieron detenidos en la cárcel...” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario del TAC)

“cuando jugaba el club aquí iba a ver al club po’, estaban todos mis amigos, todos conocidos, no hay ninguna persona que no conozca que juegue en el Cordillera, hasta los infantiles po’, los cadetes, los conozco a todos...” (Manuel Manríquez, asistente y antiguo voluntario del TAC)

De todas maneras hay un elemento distintivo, el hecho de trabajar a nivel comunitario cristaliza y afianza los lazos comunitarios en lo que respecta al conocimiento y reconocimiento de distintos habitantes del barrio, los cuales, por ejemplo, pertenecen a distinto género y grupo etario. De acuerdo a lo anterior es pertinente observar las aristas que componen el capital social comunitario (Durston, 2001).

Respecto a la *confianza*, es posible indicar que se expresa en dos ámbitos que se pueden ver a través de la siguiente cita. Por un lado en la disposición a entregar la responsabilidad de bienes a otros, como lo son los espacios recuperados y convertidos en espacios públicos, y por otro lado vemos la entrega de la responsabilidad sobre la educación de los hijos. Más allá de los beneficios y el desarrollo que pueda producir el TAC en quienes son parte de sus procesos educativos, el hecho de no ser un espacio educativo formal da cuenta de que no hay obligatoriedad la asistencia, por lo tanto no hay sanción ante la inasistencia. En este sentido, entregar responsabilidades educativas sobre los hijos habla de la confianza y de la producción de un lazo entre apoderados, niños y voluntarios.

“y los cabros chicos iban al TAC también se invitaban a los papás para que ellos vieran y palparan literalmente el trabajo que se está haciendo y así acercarlos también al TAC para que ellos se llevaran también las ideas a la casa y como comunidad y tener espacios también para eso ¿cachai?, para compartir en comunidad como son las plazas y los espacios públicos que nosotros hemos recuperado, entonces eso también ha cambiado un poco no se po’ la manera de pensar de estamos viviendo el día a día para sobrevivir no más o estamos como teniendo la mente más amplia y tener los objetivos más profundos ¿cachai? para poder salir adelante y no solo nosotros sino que también el resto po’ ¿cachai?” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario del TAC)

En términos de *cooperación*, es decir, de la orientación de acciones para lograr objetivos comunes vemos que el hecho de mostrar resultados tangibles de la intervención barrial motiva a los vecinos del barrio a vincularse de alguna manera con quienes participan y dan vida al TAC. Los objetivos comunes que

podemos advertir de manera latente corresponden a poder ser parte de la réplica de un modelo, de una forma de hacer las cosas que está mejorando en términos comunitarios, plasmado en la calidad de vida de un territorio compartido.

“mira si ya si igual si tu tení un espacio que se está desarrollando y tu estai viendo cómo se va desarrollando, que tu veis que no tenía nada, igual hay gente que...como que con más iniciativa que quiere preguntar, que quiere saber cómo lo hizo, que quiere saber que necesitó, que si le puede ayudar, que si le puede dar consejos ¿cachai? y bueno ese es el ambiente que se generó en el TAC, o sea que se genera acá, que la gente quiere saber cómo lo hizo, cómo se hace, cómo lo puedo hacer yo en mi barrio ¿cachai? cómo puedo...y así es como se va expandiendo el TAC, o sea así yo lo veo como se va expandiendo” (Pedro Flores, asistente y actual voluntario del TAC)

Finalmente, en lo que respecta a *reciprocidad* vemos que es una condición intangible que se produce a raíz de hitos tangibles: hacemos referencia a la recuperación de espacios públicos. Si bien en términos de reciprocidad puede que no haya un vínculo directo en términos de copresencialidad, conocimientos, interacción y conversación entre habitantes del barrio, podemos señalar que se estructura un vínculo indirecto puesto que se realiza una acción para la comunidad, la cual es recuperar un espacio y la acción se devuelve a través de la mantención de éstos.

“se mantiene, con mucho esfuerzo, se mantiene con la comunidad y con el esfuerzo de voluntarios, y a la vez también se están recuperando otros espacios y a medida que uno va manteniendo esos espacios hay gente que se va involucrando” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario del TAC)

Finalmente cabe señalar que la recuperación de espacios públicos o bien, la reconversión de sitios eriazos en espacios públicos nos da a entender que, más allá de que éstos se utilicen o no, a través de la acción del TAC se crean las condiciones para que se produzcan y fortalezcan mínimos lazos entre quienes habitan el barrio y no frecuentan lugares colonizados y/o estigmatizados dentro del barrio.

5.4.3.3.- Asistentes al TAC de la segunda generación

En quienes fueron asistentes pertenecientes a lo que hemos denominado como segunda generación, debemos mencionar la existencia de un elemento que cobra real relevancia respecto a la forma en cómo se estructura el vínculo en relación a los lazos a nivel barrial. Estamos haciendo referencia a que, en esta generación, aparece la masificación de los medios de comunicación como variable que interviene dentro de los mecanismos de socialización en las épocas primarias, por lo que podemos advertir que hay una mediatización de la socialización. De acuerdo a lo anterior, la televisión por cable y los video-juegos, por ejemplo, adquieren preeminencia, y en cierto modo, privatizan las instancias

de socialización (Cordero y Marín, 2005). Esto puede ser visto desde una perspectiva ambivalente: por un lado, dentro de contextos vulnerables, asegura que no haya exposición ante modelos de rol negativos y por otro lado, cierra en demasía los espacios socializadores, lo que en términos populares se conoce como “le falta calle”.

“pero las diferencias tampoco están dadas por el TAC, sino que están dadas por un proceso de tecnologización y aperturas de otros canales comunicacionales, evidentemente que el cabro que llega ahora no es el mismo cabro de la generación del “chea”, porque ellos se criaron sin tele, jugando en la calle, con tierra. Ahora el tema del consumo está mucho mayor” (Yasna Amarales, Dirigenta Vecinal y Voluntaria del TAC)

Por otro lado, esta generación prácticamente nace en conjunto al TAC, por lo tanto, más allá del momento propio de la trayectoria biográfica en que se incorporan a los procesos educativos, éste ya era parte de la estructura social del barrio, aunque aun no hubiese frutos de su intervención.

Ahora bien, si entramos de lleno en las dimensiones visibles de la dinámica del proceso de integración comunitaria, vemos que la variable TAC aparece con fortaleza para definir la conformación, principalmente, de lazos de amistad y solidaridad a nivel barrial (Sabatini y Salcedo, 2007).

Ante el comienzo reciente de la intervención del TAC nos atrevemos a indicar que aun no había un proceso de des-estigmatización ni de rearticulación de lazos, sino que las condiciones para esta generación son bastante similares a los de la anterior. Por otro lado, el hecho de la aparición de esta variable interviniente fortalece el imaginario negativo del barrio puesto que es preferible que formas de ocio y recreación sean puertas adentro, antes de la participación en grupos de pares donde comportamientos riesgosos pudiesen ser predominantes. Es por aquello que en un comienzo se realizó una sucinta problematización sobre el rol de los medios de comunicación, enfatizando los contrastes advertidos sobre las diferencias generacionales por los propios habitantes.

Pues bien, en términos de la creación y un fortalecimiento de un capital social comunitario (Durstun, 2001), no es posible observar las dimensiones que si se manifestaban en otros asistentes. De todas maneras, y entendiendo que si hay producción de lazos, podemos ver que la participación en el TAC es bastante determinante para entender esta dinámica, puesto que abre el campo barrial en lo que concierne a la producción de mínimas relaciones cara a cara. De todos modos, se manifiesta una clausura para con otras instancias de socialización.

“Yo ahora puedo tener treinta y siete amigos y todos salimos de acá. Si no hubiese estado el TAC, conocería a dos, mis vecinos. Nosotros siempre decimos eso que, pucha, nosotros somos buenos y estos son malos. En ese sentido sólo estamos englobando a los que veníamos al TAC, en ese sentido nosotros somos así, porque veníamos al TAC, tu sabís como uno se induce” (Esteban Bascuñán, asistente al TAC).

De acuerdo a la cita anterior, podemos indicar un cierto cierre en lo que respecta a la interacción con otros habitantes del barrio, por lo que el hecho de no ser voluntario inhibe el establecimiento de otros vínculos. De todas maneras podemos apreciar que hay muestras de integración, puesto que hay un fuerte afianzamiento de lazos de amistad, los cuales, según Sabatini y Salcedo (2007) son la base para entender la integración comunitaria.

5.4.3.4.- Asistentes y voluntarios de la segunda generación

De acuerdo a lo observable en la última tipología planteada, el TAC sigue siendo una variable bastante determinante para entender el proceso de integración comunitaria. Ahora bien, cabe señalar una diferencia sustancial respecto a quienes sólo fueron asistentes de la segunda generación. Ésta recae en que el hecho de ser voluntario conlleva el trabajo comunitario, lo cual es factor para el conocimiento y reconocimiento mutuo con habitantes de otros grupos etarios y con habitantes que no han participado sistemáticamente en el TAC. De todas maneras cabe recalcar que es el TAC quien define la integración comunitaria, y el posterior fortalecimiento de un capital social comunitario para los asistentes y voluntarios de la segunda generación.

En lo que respecta a la *confianza*, así como con los asistentes y voluntarios de la primera generación, se replica la disposición, por parte de los habitantes del barrio, a entregar la responsabilidad del trabajo sobre bienes públicos. En este caso el podemos ver que se expresa a través de la responsabilidad entregada para que terrenos baldíos o eriazos se conviertan en espacios públicos.

“Sí, claro que sí, yo que vivo un poco más arriba de acá, conozco a toda la gente y eso es bueno porque anday más seguro que si no conocieras a nadie. Eso en gran parte se lo debo al TAC, porque uno va de un lado a otro, haciendo plazas, conoce a los vecinos, conversa con ellos y lo bueno es que uno crea un cierto lazo. Obviamente es más fuerte el lazo que crea con los que viven más cerca, pero de todas maneras por ejemplo tenemos la plaza viva Chile, ésta, una más arriba cerca de Cañería, incluso en Cerro Toro, entonces igual uno pasa metido allá cuando las está haciendo por lo tanto conoces a la gente” (Mario Orellana, asistente y actual voluntario del TAC)

En términos de *cooperación*, si bien hay una vinculación hacia los habitantes donde es posible señalar la existencia de orientación conjunta para el logro de objetivos comunes, en este caso hemos querido resaltar el trabajo con los

niños. Los motivos corresponden a que a través de éste se crea un lazo con los hogares, se forma un modelo de rol en la figura del voluntario y también se refuerza el valor del trabajo colectivo. En la siguiente cita podemos verlo de mejor manera.

“Entonces, bueno las plazas siempre las hacemos entre los niños y los voluntarios, por ejemplo la plaza viva Chile, la hicimos entre todos. Entonces cuando hacemos las cosas entre todos, le ponemos más esfuerzo y las queremos más. Acá la gente valora eso, cuando nos ven trabajando y los vecinos nos dicen “que lindo lo que hacen”, entonces lo valoran y se dan cuenta que hay gente que trabaja en el cerro, gente que se preocupa del trabajo comunitario y las relaciones comunitarias como cosas tan simples como saludarte con el vecino” (Margarita Yáñez, asistente y actual voluntaria del TAC).

Finalmente, la *reciprocidad*, se encuentra expresada de manera más latente, donde también se ha querido mostrar la óptica de la recuperación de espacios públicos. En este sentido la idea de construir un espacio público va de la mano con la idea de su uso. Si no hay uso, no hay reciprocidad puesto que no habría devolución, ni retribución de la acción realizada para entablar una relación social.

“La gente igual sale más a la calle, aprovecha los espacios, porque igual son bonitos po’, son bancas, arbolitos, hartos colores entonces los vecinos en la tarde se juntan hablan un rato, hay tiempo para ese tipo de cosas y lo más importante es que hay un espacio para que la gente haga eso. Eso el cerro se lo debe al TAC” (Mario Orellana, asistente y actual voluntario del TAC).

En este caso vemos que la retribución se encuentra dada por la utilización del espacio con el mismo sentido con que fue realizado, es decir, como espacio de encuentro para los habitantes del cerro.

5.4.5.- Ideas finales

A modo de finalización es pertinente reflexionar sobre ámbitos que pueden ir dando rutas interpretativas sobre qué se produce a raíz de la intervención del TAC en términos de la integración comunitaria.

Entendiendo tanto las diferencias generacionales como las diferencias de participación en el TAC comentadas anteriormente, adquirimos más herramientas para entender la relevancia del TAC en lo que respecta a la producción de integración comunitaria, como también en los diferentes niveles analíticos y conceptuales a los que podemos referirnos. A nivel de estructura barrial la intervención decanta en la creación, fortalecimiento y mantenimiento de una red local de trabajo, articulando diálogos y vínculos entre distintos actores del barrio. A nivel de capital social comunitario (Durstun, 2001) ha quedado demostrada la importancia del TAC en cuanto a su producción. Ahora bien, a nivel de la conformación de lazos comunitarios, no podemos sopesar la relevancia, pero sí debemos realizar algunos alcances. Por ejemplo, es posible visibilizar la existencia

de otras instancias de socialización, como el club deportivo, la pastoral y la calle para la primera generación. En el caso de la segunda generación, se puede decir que el TAC es la variable que define la integración comunitaria en lo que respecta al fortalecimiento de lazos y de la producción de un capital social comunitario.

De acuerdo a lo anterior comienzan a aparecer cuestionamientos sobre la dinámica de las relaciones cara a cara dentro del barrio. Si en un principio problematizamos y afirmamos que en este tipo de territorios predomina la inexistencia y la debilidad de los lazos, no quiere decir que no existan, de hecho pudimos ver la formación de lazos a través de otros espacios y señalamos la **fragmentación** de los lazos a nivel barrial. Ahora bien, en el caso de las generaciones que nacieron con el TAC dentro de la estructura social del barrio, y con el objetivo de preguntarnos por la existencia de diferencias entre niños y jóvenes que se vinculan al TAC y quienes no lo hacen ¿existe una **segmentación** en términos de la formación de lazos en el barrio? ¿Cambia la predominancia hacia la existencia y fortalecimiento de lazos? El cuestionamiento surge puesto que los datos de la investigación nos muestran que quienes pertenecen a la segunda generación, forman sus lazos comunitarios siempre desde el TAC, pero no reconocen otras instancias ni habitantes no vinculados de alguna manera a la organización. De acuerdo a lo anterior surgen preguntas como ¿Qué tipo de relación existe entre jóvenes co-generacionales que asisten y no asisten al TAC? Por parte de quienes no asisten ¿Existen tensiones y malestares hacia quienes son parte de la organización? Pues bien, son preguntas que abren la discusión tanto para complejizar aún más la dinámica barrial, como para abrir el análisis hacia aristas que pueden generar otras perspectivas de estudio, no sólo para Cordillera, sino que para entender los procesos que se producen donde hay algún tipo de intervención barrial a nivel organizacional.

5.5.- Del estigma a la reapropiación: fortaleciendo lo simbólico

Hablar de integración simbólica es sinónimo de hablar de la estructuración de un proceso de reapropiación del sentido de pertenencia para con un territorio habitado. En este caso particular, hacemos referencia a un territorio deteriorado socialmente. Con el fin de caracterizar las dimensiones del proceso se planteará un análisis dividido en cuatro áreas: i) identidad barrial, ii) producción social del espacio: hacia la articulación de un proyecto barrial e iii) ideas finales

5.5.1.- Identidad Barrial

Si bien lo expusimos en el marco teórico de la presente investigación, no es en vano recalcar que para hablar, y principalmente profundizar y problematizar el concepto de integración simbólica, es imprescindible que una de sus aristas analíticas sea desde la identidad barrial ya que esta habla sobre un relato, un proyecto y una historia en lo que respecta a lo que simbólicamente, o físicamente, hemos denominado como barrio.

5.5.1.1.- Memoria

El recuperar la historia y las tradiciones de lo que fue el barrio en antaño es una compleja labor, puesto que implica crear condiciones de pertenencia en un territorio donde, en general, era más fácil abandonarlo debido al deterioro que éste tenía. También es una tarea difícil de abordar ya que el recuperar la *memoria* barrial no es una necesidad de primer orden, ni inmediata dentro del contexto socio-territorial (Márquez, 2008). De todas maneras el TAC, a través de una de sus principales líneas de trabajo, Identidad Local (TAC, 2009), comenzó a recuperar la historia local del histórico barrio del Cerro Cordillera.

“era trabajar en ese momento recuperando de una u otra manera nuestras tradiciones (...) pero a medida que uno va creciendo y hay gente y hay una red que te dice “oye eso no es así”, venis’ de un cerro con historia, con un legado social, cultural enorme, con un legado de procesos y de transformaciones sociales a nivel nacional que se hicieron en Valparaíso y se hicieron en el cerro “Cordillera”, a medida que la gente es capaz de conocer esa historia cada vez se va a sentir más orgulloso de su cerro y de la importancia que este tuvo a nivel nacional” (Cristian Amarales, asistente y voluntario del TAC).

El mecanismo utilizado fue a través de la recuperación oral y documentada, la transmisión y la aprehensión de procesos e hitos que articulan la historia del cerro en general y del barrio en particular. En otras palabras, se hace referencia lo que fue el barrio en sus comienzos y en sus épocas previas y correlativas a procesos de deterioro que fueron detonados por hitos como la apertura del canal de Panamá, agravado por la inestabilidad económica de Chile durante el siglo XX y agudizado por el periodo de la dictadura.

De todas formas, dentro de los hitos de la memoria barrial podemos encontrar la construcción del edificio de la Población Obrera de la Unión, primera vivienda social del país, conjunto habitacional que fue fruto de la capacidad organizativa de los obreros portuarios de Valparaíso. Si bien la Población Obrera es el hito más resaltante del lugar, también podemos encontrar algunos ligados a la autogestión a través de mancomunales y sociedades de socorro, donde se puede observar una capacidad organizativa que se constituye como estrategia de resistencia ante condiciones objetivas de vida desfavorables.

Desde la intervención barrial del TAC, la recuperación de este tipo de relatos y situaciones pasadas abre ventanas para entender tanto el espacio en la ciudad que ha ocupado el barrio, como las maneras de hacer y las formas de resistir ante condiciones de vida que continúan siendo negativas; claro está, dentro de otro contexto estructural a nivel local y global. De todas maneras, la recuperación de la memoria y el relato del barrio muestra claves y rutas de acceso a para comprender la forma de llevar a cabo lo que se quiere del barrio en un futuro cercano. La rehabilitación del edificio de la Población Obrera, culminado en el año 2008, es una señal de la existencia de este relato que habla de una identidad barrial, de una forma de hacer las cosas a través de la autogestión y la organización y de la construcción de espacios para dar cuenta de las positivas consecuencias de la memoria barrial.

Realizando una lectura en términos conceptuales, es posible señalar que se produce una deconstrucción de un espacio predominantemente estigmatizado, para volver a resaltar aspectos históricos e identitarios que podrían despejar el camino barrial para llegar a un destino que se asemeja mucho más al *lugar antropológico* (Augé, 2000; Gravano, 2003). No obstante, no es nuestra idea fetichizar las condiciones que articulan como *lugar* al barrio de la Población Obrera, sino que es mostrar cuales son los vínculos de este territorio para con la ciudad, es decir, qué lugar ocupa, qué lo caracteriza y en definitiva qué lo identifica dentro de Valparaíso (Márquez, 2008 y 2008b; Gravano, 2003).

5.5.1.2.- Poder y Reconocimiento

La imagen que proyecta el barrio tanto a nivel interno como a nivel de ciudad, se convierte en un reflejo que tiende a internalizarse para configurar lo que se está estructurando a nivel barrial (Márquez, 2008). De acuerdo a lo anterior recompondremos un proceso, aún no finalizado por cierto, donde se pueden observar características predominantes que hacen tipificar al barrio como estigmatizado, transitando hacia una cierta des estigmatización, a raíz de la intervención barrial realizada por el TAC.

5.5.1.3.- Estigma - ¿Des estigmatización?

Cuando hablamos de condiciones estigmatizantes, entramos en un campo donde la legitimidad del barrio, y precisamente de la identidad barrial, se pone en cuestión (Márquez, 2008). Si bien anteriormente hablamos donde afirmamos que el barrio era y es reconocido, siendo funcionalmente importante dentro de la estructura porteña, puede verse afectado ante un (re)conocimiento de un estigma tipificado, reproducido e internalizado en las estructuras mentales de los habitantes (Gravano, 2003).

“lo que pasa es que la población obrera ha sido durante muchos años estigmatizada de gente mala ¿cachai?, de cosas así, y tu “deci”: Cordillera, ¡ah! donde está la pobla” (Manuel Manríquez, asistente y antiguo voluntario del TAC).

“nosotros sufríamos mucho la estigmatización por el hecho de vivir en la población” (Pedro Flores, asistente y actual voluntario del TAC).

La tipificación socio-territorial y simbólica, fortalecida a través del hito físico del edificio de la Población Obrera, nos permite entender la convivencia con el estigma creado en Cordillera. Estigma que es factor para entender una fragmentación a nivel intra barrial (Wacquant, 2001) lo cual afecta tanto la identidad del barrio en relación a la ciudad, como el fortalecimiento de vínculos y lazos primarios entre los mismos habitantes (Arriagada y Sepúlveda, 2002).

Si bien a través de la intervención del TAC se ha luchado en contra del estigma, desnaturalizando esta estructura mental bastante arraigada, no es posible afirmar con claridad si también ha cambiado totalmente a nivel ciudad, más allá de que internamente hay una percepción que si ha sucedido. En este sentido, se sostiene la idea hipotética de la estructuración de una segmentación sin oposición conflictiva dentro del barrio, puesto que quienes no han participado del TAC no necesariamente pueden advertir este proceso de regeneración barrial.

“El embate de decir “los choros de Cordillera”, el embate social de decir “ay Cordillera es peligroso” (...) lo resumo en eso, que llega el TAC y cambia como Cordillera...yo creo que más...obviamente positivo, negativo no... yo creo que lo dije todo con eso, o sea el TAC, llega el TAC a Cordillera y Cordillera cambió” (Júan Montalban, asistente y antiguo voluntario).

La percepción interna de quienes han participado en el TAC se ve reforzada por una situación que ha sido emblemática dentro del barrio, la cual fue valorizada por los medios de comunicación y también por los aparatos del Estado (partícipe del proceso); dimensiones que Gravano (2003) categoriza como importantes a la hora de saber cómo es mirado el barrio por el resto de la ciudad. La recuperación del edificio de la Población Obrera, gestionada por asistentes y voluntarios del TAC, principalmente de la primera generación, posee dos aspectos que deben ser resaltados para entender la legitimidad y la imagen en relación a la identidad barrial. En primer término la convergencia actores sociales comunitarios y

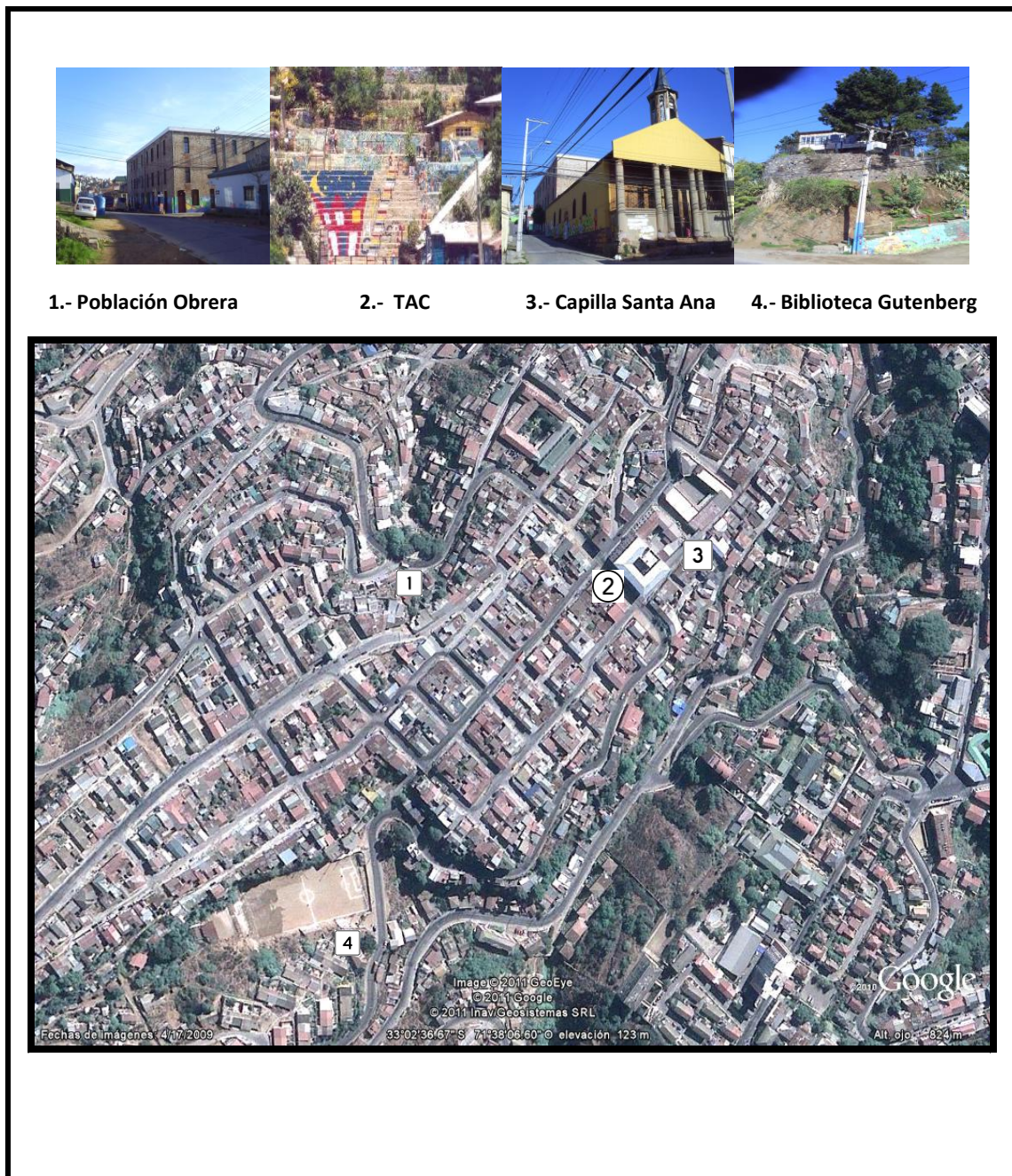
gubernamentales en todo el proceso de rehabilitación y la segunda, el cambio de valorización del hito principal del barrio.

Yo creo que sí, que a partir del trabajo del TAC una de las cosas que nos pasó a nosotros en la población, porque... antes de arreglarla y que los chicos agarraran el mando y la decisión de trabajar por ella, la población era muy fea y estigmatizaba al cerro, era uno de los hitos que desvalorizaban a Cordillera y ayudaban a estigmatizar de mala manera al cerro y cuando ocurre el tema de rehabilitación, también pasa la parte contraria, porque hasta quince años atrás, veinte años atrás, tú en Cordillera no podías entrar po' (Yasna Amarales, dirigente vecinal y actual voluntaria del TAC)

De acuerdo a lo anterior, la recuperación del edificio de la Población Obrera se convierte en un hito "positivo" dentro del barrio puesto que da cuenta de que a través del capital social comunitario (Durston, 2001) es posible movilizar recursos gubernamentales y cambiar las condiciones objetivas de vida, puesto que dentro del edificio existían necesidades básicas insatisfechas (NBI). El proceso, sin lugar a dudas, legitima el accionar del TAC y abre la puerta para dar inicio a un cambio del sentido común imperante respecto a cómo se ve plasmada la identidad barrial (Gravano, 2003). Para finalizar, es pertinente señalar que las condiciones barriales pre intervención del TAC no son las mismas hoy en día. El Estado, a través del MINVU ha reconocido y legitimado la transformación de un sector, pero de todas maneras cabe cuestionarse si hay un correlato de esta transformación, en otras palabras nos preguntamos ¿ha cambiado la imagen mental del barrio a nivel ciudad?

5.5.1.4.- Paisajes (Hitos Tangibles)

Cuadro N° 8. Espacialización de los hitos físicos del barrio de la Población Obrera de la Unión



Fuente: Elaboración propia en base a Google Earth e imágenes propias.

El cuadro anterior muestra una espacialización, junto a imágenes de los hitos tangibles que se han considerado como los más relevantes del barrio. En primer lugar vemos a la Población Obrera, edificio que se constituye como el principal punto de referencia a nivel barrial, el cual también aporta con su nombre al sector. En segundo lugar se encuentra el TAC, punto referencial importante de las últimas décadas, e hito de la historia contemporánea del barrio. En tercer lugar está la Capilla Santa Ana, abandonada por décadas y actualmente en proceso de recuperación y reconversión en un centro cultural abierto. Finalmente se encuentra la Biblioteca Gutenberg, perteneciente al TAC y recuperada hace más de diez

años. Hoy funciona como Biblioteca comunitaria y como espacio del TAC para las sesiones con cursos de colegios pertenecientes a la red local del Cerro Cordillera.

5.5.1.5.- Narraciones, Memoria e Hitos Intangibles

Como ha señalado Márquez (2008), los hitos tangibles se constituyen como una representación de las narraciones, relatos e imaginarios que circundan al barrio. De acuerdo a Augé (2000) cuando encontramos coherencia entre los relatos y los hitos físicos, estamos en presencia del lugar antropológico, el cual está dotado de historia e identidad.

Algunas líneas atrás nos referimos al proceso de rehabilitación de la Población Obrera. Ahora bien, si nos remitimos a la historia contemporánea del Cerro, también adquiere trascendencia la transformación de un basural en un “pulmón verde”, un espacio educativo y un espacio público para el Cerro en general.

“el TAC antes era un cerro, todo eso era una quebrada, era un basural...y se fue construyendo a través de la gente” (Marcos, asistente al TAC).

“Y bueno, por último, algo emblemático que nadie podrá olvidar es el lugar y el proceso de recuperación de la quebrada donde está el TAC. Porque ese lugar era un basural y el TAC lo transformó en un anfiteatro, con huertos escolares, donde se han hecho eventos, etc. Entonces, el saldo para mí es muy positivo en lo local en general, porque la gente del TAC tiene un gran reconocimiento. Hoy en día nosotros tenemos cursos trabajando en el TAC donde se trabajan temas que distintos, temas que en general no se ven en clases, de una manera distinta también. Es un gran aporte, una intervención significativa” (Yasna Amarales, dirigente vecinal y actual voluntaria del TAC).

La recuperación de la quebrada se constituye como un hito que deja en segundo plano otro tipo de recuperaciones que también han tenido un impacto positivo a nivel barrial. Claramente el tiempo que demoró, la grandiosidad de la obra y la transformación del espacio, opacan discursiva y paisajísticamente a otras. De todas formas, el hito que se constituye a través de la recuperación del basural se configura como precedente para entender un modelo de gestión que se vio replicado, como vimos, en la rehabilitación de la Población Obrera, y hoy en día la recuperación de la Capilla Santa Ana.

“si nosotros fuimos capaces de lograr esto en cordillera, recuperar un basural, recuperar un edificio, recuperar una mirada distinta, recuperar tradiciones, si esto puede mejorar la calidad de vida mía y de la gente que me rodea para poder tener una mejor calidad de vida” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario).

De acuerdo a lo anterior, el TAC es factor preponderante para rearticular aspectos simbólicos del barrio, recuperando hitos físicos que conllevan a un proceso de cooperación y movilización de recursos en distintas escalas. Lo anterior está fielmente ligado a una relación entre narrativas barriales con sus respectivos correlatos arquitectónicos que muestran la construcción de un *saber hacer* en el barrio (Márquez, 2008).

5.5.2.- Producción social del espacio: hacia la articulación de un proyecto barrial

La capacidad de constituirse como partícipe de la construcción habla no solo de un *saber ser* en el barrio, es decir, adaptarse a las actuales formas de realizar las cosas, sino que también habla de un *saber hacer*, donde se pone en juego la capacidad de ser agente de cambio (Márquez, 2008).

Ahora bien, si recordamos la dialéctica de la producción social del espacio planteada por Lefebvre (1988), el espacio vivido habla de un espacio de resistencia ante condiciones estructurantes que hegemonizan y dominan ciertos tipos de conocimientos (Oslender, 2002), como lo pueden ser la desvalorización de los conocimientos locales, las tradiciones orales, como también las causas medioambientales.

“cada poste que vez, hay un mensaje del TAC” (Xavier Briones, asistente y antiguo voluntario del TAC).



Fuente: Ambas fotografías son propias.

En este caso particular, apreciamos mensajes que apuntan hacia el fortalecimiento de la historia local y el cuidado del medio ambiente. Centrándonos en la fotografía de la izquierda vemos un mural construido cerca de la Biblioteca Gutenberg donde aparecen elementos ligados a la historia de Cordillera. En él se puede apreciar el Chalet Picante, inmueble deteriorado actualmente, pero que décadas anteriores fue centro de la bohemia cordillerana y porteña. También se aprecia la Iglesia La Matriz, hito fundacional de la ciudad, ubicada en las laderas del cerro. Por último ubicamos a un burro con niños. Esta es una imagen que simboliza al “burro que se alarga”, antiguo medio de transporte de los niños cordilleranos. El mito narra que el burro pasaba a buscar a los niños para llevarlos a las escuelas, y se “alargaba”, porque en él se subían más personas de las que podría soportar el burro, lo cual plasma una imagen de un burro alargado. Lo anterior, más allá, de constituirse como un elemento folclórico de la historia barrial, simboliza y demuestra condiciones de desigualdades socio-territoriales históricas. Por lo tanto, la recuperación de estas tradiciones orales por parte del TAC, muestra la intención de reconstituir un pasado para entender y develar las actuales desigualdades. Recuperar la historia del “burro que se alarga” no solo se

constituye un elemento para recomponer la historia del barrio, sino que es un elemento de resistencia para demostrar que a través de la oralidad se puede llegar a entender un *saber ser*, dando pie para constituir un *saber hacer* barrial (Márquez, 2008).

5.5.2.1.- Reapropiación

Dentro de la lógica del *saber hacer* barrial (Márquez, 2008), la reapropiación de espacios va constituyéndose como factor para la articulación del *lugar antropológico* (Augé, 2000) de la historia reciente del barrio. De acuerdo a lo anterior, volvemos a resaltar dos hitos preponderantes como lo son la recuperación de la quebrada en donde actualmente está el TAC y la recuperación de la Población Obrera. Sin el ánimo de ser reiterativos, el modelo de (auto)gestión, es decir, la forma de hacer las cosas aprehendida en el TAC es factor relevante para entender el proceso suscitado en la Población Obrera.



“claro po’, imagínate después de tener una quebrada llena de basura y verlo en lo que ahora es esa quebrada...entonces tenis como la motivación palpable de que realmente las cosas se pueden hacer si realmente te creis’ el cuento y trabajai’ junto al otro ¿cachai?; entonces eso también, no sé, cuando yo participé en el TAC e iba creciendo también en el TAC, tratar de plasmarlo también acá po’, en las conversaciones con mis viejos” (Rodrigo Haro, asistente y actual voluntario del TAC).

Fuente: Fotografía propia

A través de la cita anterior se puede apreciar que uno de los elementos estructurantes para entender la factibilidad de la manera de hacer las cosas implantada en el TAC, el cual corresponde a la internalización de entender que en términos barriales y/o comunitarios el trabajo colectivo facilita la ejecución de proyectos comunes. Como fue planteado anteriormente cuando hablábamos del proceso educativo en sí, el TAC presenta herramientas que se articulan para superar la asimilación y coacción estructural, transitando hacia una modificación de las condiciones estructurales de vida, tanto en términos de vivienda, organizativos, de espacios públicos y medio ambientales.

Cuadro N° 9. Fotografías comparativas de la Población Obrera (antes y después de la rehabilitación)



Fuente: La primera foto fue obtenida de la tesis de pregrado de Tatiana Evans, titulada: “Educación popular y construcción social de identidad: interacción entre la población obrera de La Unión y el Taller de Acción Comunitaria (TAC), Valparaíso 1980-2005”. Disponible On line en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/evans_t/html/index-frames.html. La segunda fotografía (derecha) es propia.

“aquí igual, nosotros como niños fuimos aprendiendo eso, después ya como adolescente, 17 o 18 años, nosotros tomamos las riendas del edificio, cuando el edificio ya organizacionalmente ya no daba para más y nosotros lo tomamos basándonos un poco en la experiencia y en el trabajo que nosotros ya teníamos antes, previo en el TAC, que lo aprendimos niños y después como adolescentes” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario del TAC)

5.5.2.2.- Pertenencia, el resultado de la reapropiación

Recordando, la integración simbólica se encuentra definida por el sentido de pertenencia para con un territorio habitado (Sabatini y Salcedo, 2007). Líneas atrás fue posible apreciar un proceso, guiado por el TAC, para entender aspectos ligados a la identidad, la producción social del espacio y la reapropiación barrial. A través de la conjugación de los anteriores elementos, nos atrevemos a señalar que el saldo es la (re)constitución de un *lugar* (Augé, 2000), catalizado por la intervención barrial realizada a través del TAC como organización constituyente.

De todas maneras, no es en vano profundizar sucintamente en los dispositivos que terminan configurando un arraigo para con el territorio habitado.

“de alguna u otra manera a medida que estábamos acá y aprendimos a valorizar nuestro entorno, nuestro barrio, claramente nos sentimos más orgullosos” (Cristian Amarales, asistente y actual voluntario del TAC).

“lo que pasa es que influye en que el trabajo que nosotros hacemos siempre lo hacemos en Cordillera. Entonces, el tema de ir a pintar murales, que no ensucien, que hagamos plazos, entonces esto es nuestro. Cordillera es de nosotros y lo estamos arreglando (...) Entonces por eso nace el “somos de cordillera”, estamos orgullosos del cerro, porque es un cerro que ahora es más

limpio, no es como otros, es más bonito, es más colorido” (Esteban Carvajal, asistente al TAC)

“Entonces, bueno las plazas siempre la hacemos entre los niños y los voluntarios, por ejemplo la plaza “Vida Chile” la hicimos entre todos. Entonces cuando hacemos las cosas entre todos, le ponemos más esfuerzo, las queremos más” (Margarita Yáñez, asistente y actual voluntaria del TAC)

El trabajo por el barrio, es decir, la producción de un *espacio vivido* (Lefebvre, 1988) es clave para entender el orgullo y el sentido (re)apropiación territorial. Es decir, el constituirse como agente de cambio en pos de la regeneración barrial produce pertenencia y arraigo para con el territorio habitado.

5.5.3.- Ideas Finales

Más allá de las valoraciones positivas que expresadas de acuerdo al accionar del TAC, no podemos dejar de reflexionar en la estructuración de un espectro barrial donde se produce segmentación sin oposición conflictiva entre quienes no asistieron y quienes sí asistieron a los procesos educativos del TAC. En este sentido ¿Existe un sentido de pertenencia tan fuerte entre los habitantes de diferentes grupos etarios que no asistieron al TAC? O bien, el trabajo realizado por los asistentes y voluntarios ¿afecta de manera indirecta a la creación y fortalecimiento de un arraigo y pertenencia para con el territorio habitado? En otras palabras, ¿el *saber hacer* y la producción social a nivel barrial adopta formas exógenas y/o endógenas al TAC?

Si tomamos en cuenta el contexto inicial de la intervención del TAC, donde afirmábamos la predominancia de un estigma socio-territorial (el cual aún permanece en menor medida), la (re)apropiación y fortalecimiento de una identidad barrial, ¿realmente cambia la imagen-barrio a nivel ciudad? O el modelo de gestión barrial adoptado desde el TAC ¿sólo resignifica el estigma en términos intra barriales? Los anteriores son cuestionamientos que son posteriores al trabajo de campo, pero que no solo se traduce en la producción de los relatos, sino que también en la participación a través de la figura de voluntario, lo cual, en cierto modo, abre ventanas para entender la dinámica barrial en su conjunto.

6.- Reflexiones Finales (a modo de conclusión)

Concluir siempre es una tarea compleja puesto que debemos cerrar las reflexiones contiguas al objeto estudiado. Por lo tanto, más allá de sólo dar un cierre, la idea es abrir interrogantes, reflexiones y nuevas implicancias sobre los procesos de integración social suscitados a través del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera.

6.1. El TAC como catalizador de la integración social.

6.1.1. Conclusiones sobre la integración funcional

Según lo señalado en la hipótesis inicial de la investigación, podemos afirmar que el TAC sí se constituye como un catalizador de la integración social dentro del contexto barrial donde realiza su intervención. En este sentido cabe señalar algunas especificaciones que configuran este proceso, las cuales se han podido ir advirtiendo a medida que se desarrollaba el análisis de los datos.

En primer lugar, el TAC en ningún caso es un agente totalmente directo para entender los procesos de integración funcional puesto que la recomposición de expectativas a través de los modelos de rol, da pie para que las trayectorias normativamente esperadas a nivel societal se cumplan. Por lo tanto, más allá de que ese tipo de trayectorias no sean esperadas a nivel barrial, a través del TAC se produce una supresión de esa escala en términos de socialización y direccionalidad de los procesos socio-biográficos. La continuidad de estudios en la educación superior y la integración al mundo del trabajo en términos formales, necesariamente está dada por el seguimiento de estos caminos donde los avances se traducen en términos calificativos. No obstante, sin la presencia del TAC, probablemente el efecto barrio hubiese sido mayor, o bien como se puede apreciar en los relatos, las diferencias expresadas entre quienes asistieron y no asistieron al TAC serían parte de un todo homogéneo a nivel barrial. En otras palabras, si el TAC no se hubiese establecido en el barrio, no sería parte de la estructura de oportunidades del vecindario, lo cual abriría vetas para entender el fortalecimiento de factores y dinámicas de gueto a nivel barrial.

Por otro lado, el cruce de biografía e historia señalado por Wright Mills (1995) es la ruta explicativa para seguir entendiendo que el TAC, en términos funcionales tiene un peso indirecto las trayectorias biográficas. La composición del campo de la educación para los asistentes de la segunda generación posee otros ribetes. En este sentido, señalábamos y volvemos a reafirmar que la oferta de la educación superior se amplió de tal manera que los sectores medios y bajos también pueden acceder a ella a través de mecanismos de becas y créditos; por lo tanto desde la estructura social se dan las condiciones para que la continuidad de

estudios sea tal. En este sentido la implicancia del TAC, como modelo educativo no formal se visualiza más en el *qué estudiar*, que en el *lograr estudiar*.

De todas maneras y sin el ánimo de llevar la discusión hacia parámetros más amplios, debemos tomar en cuenta diferencias entre las dos generaciones estudiadas en las trayectorias biográficas. De acuerdo al desarrollo de éstas, en la primera generación se puede apreciar que el estudiar en la educación superior es uno de los factores para superar las condiciones objetivas de vida, por lo tanto, podemos entender que ésta se constituye tanto como factor de integración y movilidad social (Germani, 1988). Por otro lado, hoy en día, las trayectorias de integración de los asistentes pertenecientes a la segunda generación aún no se encuentran tan definidas, y a pesar de la ampliación de la educación superior, los mercados laborales regional y nacional parecen no ser capaces de aguantar tanta inserción de nuevos profesionales. En este sentido, las posibilidades de transitar en esferas pertenecientes a la exclusión social no son impensadas ya que la rigidez de la actual estructura social tiende a complejizar las presentes tendencias en integración (Bayón, 2006).

6.1.2.- Conclusiones sobre integración comunitaria y simbólica

En términos comunitarios y simbólicos se puede establecer que la influencia del TAC es vasta, puesto que ha recompuesto lazos comunitarios y recuperado un sentido de pertenencia a nivel barrial. De todas maneras, no es en vano volver a señalar las diferencias generacionales que se producen en cuanto a la formación de lazos. En lo que respecta a la primera generación de asistentes y posteriores voluntarios del TAC, existen lazos que se han formado con anterioridad, los cuales, a través de la intervención barrial han sido densificados, manifestándose en la creación de un capital social comunitario. En este sentido la continuidad de la participación en la organización es clave para comprender esta dimensión, puesto que quienes no continuaron en la figura de voluntario, mantienen lazos pero con una densidad mucho menor.

La acción del TAC en lo que respecta a integración comunitaria también se expresa a través de la unificación y fortalecimiento de la red local del cerro, la cual ha sido capaz de vincular las diversas organizaciones presentes, convirtiéndose en un referente en cuanto a certidumbre y participación barrial.

El sentido de pertenencia barrial también ha sido fomentado desde la acción interventora del TAC. Si bien no se han caracterizado implicancias generacionales, la reapropiación socio-territorial en términos simbólicos y tangibles, es tal. Procesos como la recuperación de la quebrada de Camino Cintura (actual TAC), la rehabilitación del edificio de la Población Obrera de la Unión, la recuperación de la Biblioteca Gutenberg, el comienzo del proyecto del inicio de la recuperación de la Capilla Santa Ana y las reconversiones de algunos

sitios eriazos en plazas, hablan de una vinculación con el territorio y una revalorización del espacio habitado. Por lo mismo se hace pertinente hablar de *lugar* (Augé, 2000) y propiamente tal, la recuperación de un lugar, ya que el territorio estudiado ha sido parte fundamental para entender procesos históricos e identitarios de la ciudad de Valparaíso.

El por qué hablamos de la recuperación de un lugar tiene su motivo en el estigma con el que han cargado los cerros porteños en general, Cordillera en particular y el barrio de la Población obrera en específico. Cuando Gravano (2003) habla de la funcionalidad de los barrios, hace referencia al posicionamiento que tiene éste para con el centro y los otros barrios, entendiendo que el barrio es componente de la orgánica de la ciudad y también una institución social. Por lo tanto, cuando hablamos de identidad barrial debemos problematizar ese goce de legitimidad que se articula en base a visiones compartidas y no compartidas sobre la identidad y el estigma barrial, con otros barrios (Márquez, 2008; Márquez, 2008b). En esta investigación hemos sido capaces de hablar (en diferentes niveles analíticos, por cierto) tanto como de la adscripción, como de la atribución identitaria, ambas dimensiones planteadas por Gravano (2003) con el fin de entender cómo la identidad barrial dialoga con el habitante.

De acuerdo a lo anterior debemos reafirmar y concluir en la existencia de una adscripción identitaria donde hay un reconocimiento sobre la pérdida del estigma, lo cual se traduce en el fortalecimiento de lazos y reapropiación territorial. No obstante debemos plantear dos pequeñas salvedades: i) la atribución identitaria y ii) ¿la existencia de segmentación barrial?

En el primer caso, hemos visto sucinta pero claramente en la problematización, como desde los medios se representa a Cordillera, en general, como un sector donde hay climas sociales negativos (Kaztman, 1999), lo cual se constituye como un referente importante para entender la visión foránea sobre el territorio. Ahora, cabe preguntarnos si es que esta visión ha cambiado producto de algunos procesos suscitados en el barrio. Siguiendo a Gravano (2003) podríamos afirmar que sí, puesto que la coordinación con agentes públicos del Estado opacaría el estigma adquirido. De todos modos aquel hito, como lo fue la rehabilitación de la Población Obrera, no necesariamente lo modificaría a nivel ciudad. De acuerdo a lo anterior, se hace necesario articular una visión externa del barrio, lo cual escapa de los alcances de la investigación.

6.1.3.- ¿Segmentación barrial?

A saber y recordar, nuestro sujeto de estudio se encuentra compuesto por quienes han sido asistentes y asistentes y voluntarios en el TAC. Por lo tanto, para continuar con el segundo cuestionamiento, primero que todo reafirmamos la constitución del TAC como catalizador de la integración social. En términos

funcionales como agente indirecto y en términos comunitarios y simbólicos como agente directo.

Podríamos dejar una imagen redonda de la conformación del objeto de estudio planteado, sin embargo como se ha podido ir observando se ha querido problematizarlo un tanto “más allá” en lo que refiere a las dinámicas intra barriales y también a nivel ciudad.

Según los resultados de la investigación nos preguntamos ¿qué pasa en el barrio específicamente con los habitantes que no han participado directamente en el TAC, así como también con personas de otros grupos etarios?

Hemos visto que los asistentes al TAC, principalmente los de la primera generación, han logrado continuar con estudios educativos superiores e insertarse en el mercado laboral, lo cual de acuerdo a los relatos parece ser más la excepción que la norma dentro del barrio. En este sentido, Carroza y Valenzuela (2010) demuestran que la estructura socio-territorial del Gran Valparaíso se asemeja más a una ciudad fragmentada que una ciudad dualizada. No obstante señalan que en Cordillera, así como en otras localizaciones distritales del Gran Valparaíso, presenciamos una alta concentración de trabajadores no calificados. De acuerdo a lo anterior ¿podríamos afirmar que una consecuencia no intencionada de la intervención barrial del TAC es la configuración de un barrio segmentado?

Sin el ánimo de cerrar la discusión, pero sí tomando una posición clara al respecto. De acuerdo a Kaztman (2001), cuando hablamos de segmentación hablamos de la no existencia de interacción entre dos grupos diferentes y opuestos en términos calificativos. Por lo tanto es posible afirmar que no habría segmentación puesto que entre los grupos calificados y no calificados si hay interacción ya que se produce principalmente gracias a formas de integración ligadas a lo comunitario. Por ejemplo, entre los asistentes y asistentes y voluntarios de la primera generación¹⁸, quienes interactúan intensamente a nivel barrial, han creado y fortalecido lazos con distintos habitantes.

En el caso de quienes solo asistieron y son parte de la segunda generación, podríamos pensar que si tenderían hacia la segmentación, puesto que sus relaciones cara a cara están dadas principalmente por el TAC, produciéndose una vinculación endógena, es decir, conocimiento sólo de habitantes que participaron en la organización.

¹⁸ En este caso hablamos particularmente de la primera generación puesto que en términos etarios se encuentra completamente inmersa dentro de la estructura productiva. No así la segunda generación, donde hay bastantes personas que se encuentra en la educación superior y aun no ingresan formalmente al mundo del trabajo.

Por lo tanto, para finalizar este apartado, debemos afirmar que el TAC posee una alta injerencia en lo que concierne a la estructuración del vínculo social dentro del territorio. En términos intra barriales, el fortalecimiento de un sentido de pertenencia es factor para el no abandono del barrio, lo cual mantiene los lazos y el capital social comunitario con el resto del barrio, es decir, con quienes no asistieron al TAC o pertenecen a otros grupos etarios. (Durston, 2000). Ahora bien, en términos vinculación con la ciudad y con la estructura de oportunidades de la sociedad (Kaztman, 1999) el lazo es producido indirectamente por el TAC debido a la creación y mantención¹⁹ de expectativas e interiorización de los estándares normativos de la sociedad (Parsons, 1988).

Finalmente queda señalar que estamos en presencia de una regeneración barrial producto de intervenciones educativas no formales, donde encontramos manifestaciones de la integración social, tanto exógenas como endógenas. En otras palabras, no hay solo una mirada hacia adentro del barrio, sino que también hay aspectos funcionales donde lo formal cobra gran relevancia, puesto que los barrios no sólo deben ser unidades territoriales funcionales en términos identitarios (Gravano, 2003), sino que también en términos funcionales cuando hablamos de las trayectorias biográficas de sus habitantes. En este sentido, el TAC se constituye como una organización indispensable dentro de la estructura de oportunidades del barrio (Kaztman, 1999).

6.2.- Conclusiones sobre las dinámicas educativas no formales

Diversos autores (Fernandez, 1997; Trilla Bernet, 1996; Carride Gómez, 2005) han señalado la importancia de los procesos educativos no formales dentro de contextos comunitarios y/o barriales, donde factores de pobreza y exclusión social son manifiestos y estructuran en gran medida las dinámicas sociales. En este sentido, la ubicación del TAC, más allá si fue fortuita o intencionada, se asemeja a lo planteado desde la teoría.

Ahora bien, para comenzar a concluir sobre las implicancias que tiene el proceso educativo afirmamos que la utilización de herramientas y métodos propios de la pedagogía del ocio son clave para entender la continuidad dentro de la instancia educativa. De acuerdo a lo anterior, actividades más ligadas a las dimensiones lúdicas del aprendizaje dotan de sentido la acción pedagógica enfocada en los niños de las dos primeras generaciones del TAC, la cual se configura como un mecanismo preventivo ante el clima social negativo dentro del barrio (Kaztman, 1999).

¹⁹ No es en vano recordar que en el caso de la primera generación se produce una creación de expectativas y en el caso de la segunda una mantención, puesto en este caso hay factores estructurales que parecen ser más fuertes.

Como se planteaba en el título del apartado del análisis sobre los procesos educativos no formales, en términos de la educación social, las consecuencias de la acción educativa se plasman en una congruencia de sus dos ramas: la epistemológica y la funcional. En el caso de la primera, podemos apreciarla en términos de autogestión ya que si bien hablamos más desde una prenocción, las formas de hacer las cosas a nivel societal se encuentran más cercanas a lo individual que a lo colectivo, más a lo receptivo que a lo participativo, y más a ser actor que receptor, por lo que el proceso de *(trans)formación subjetiva*, acaecido por los asistentes, y sobre todo por los asistentes y voluntarios, integra este tipo de disposiciones en el momento de enfrentarse a formas y maneras de hacer las cosas.

En el caso de la dimensión funcionalista, y como se ha podido ver precisamente en el apartado sobre integración funcional, la adaptación al modelo también es una arista propuesta dentro de la intervención del TAC, ya que se sobre entiende el modelo de educación propuesto, más allá de que sea no formal, no recae en una visión endógena para con la trayectoria de los habitantes, por lo que se reconocen coacciones estructurales, con la salvedad, como reza un lema del TAC, a través de *otra mirada*.

6.2.1.- Para cerrar... ¿Y las nuevas generaciones?

Hablar de integración social a través de procesos educativos no formales ha resultado una tarea ardua. No obstante hemos podido analizar la dinámica, las implicancias, los hitos y las relevancias del proceso de asistentes y voluntarios de las dos primeras generaciones, las cuales etariamente se encuentran definiendo su proceso de integración/exclusión social. De todas maneras, y como ha señalado Saraví (2007), estos no son procesos que tengan puntos de finalización.

En estos últimos párrafos pretendemos realizar algunas aclaraciones que terminen de conjeturar el objeto de estudio. Como ha señalado Giddens (2006) las relaciones sociales se encuentran enmarcadas dentro de un tiempo y espacio definidos. Por otro lado, Wright Mills (1995) ha indicado la importancia de entender las trayectorias biográficas siempre en el contexto histórico y social al cual se adscriben. De acuerdo a lo anterior, y en concordancia con el periodo en que también nos hemos vinculado a través de la figura de voluntario con la organización, podemos afirmar que actualmente los procesos educativos no formales han sufrido algunas transformaciones, las cuales no serán evaluadas desde una perspectiva ética.

Hoy en día el TAC se encuentra vinculado con Escuelas, las cuales en su curriculum consideran horas pedagógicas para el trabajo educativo no formal. En el caso de las dos primeras generaciones, si bien se comenzaban a tejer este tipo de redes con las Escuelas, la acción educativa se encontraba mucho más cercana

al cotidiano puesto que el proceso de recuperación de la quebrada se realizaba día a día.

Si bien actualmente el TAC abre sus puertas todos los días, el trabajo con los niños se ha estructurado de otra manera en lo que refiere a la dinámica, como a la procedencia de los niños, la cual se ha ampliado a una gama mayor de cerros. Por otro lado, también encontramos que asistentes de las primeras generaciones hoy en día son voluntarios, lo cual los constituye como modelos de rol positivos, dando cuenta que la participación dentro de este tipo de instancias se puede constituir como un canal legítimo de integración (Kaztman, 1999).

Finalmente cabe advertir que los procesos de integración social de las nuevas generaciones, tanto en su manifestación funcional, comunitaria y simbólica no necesariamente se expresarán de la misma forma en cómo se ha caracterizado a través de la presente investigación, puesto que nos encontramos inmersos dentro de otro contexto tanto a nivel barrial, de ciudad y de país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, Jaime (2001): Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Documento de Trabajo CENTRA 2001/03. España
- Aceves, Jorge (1999): Un enfoque metodológico de las historias de vida. Revista Proposiciones N°29 – Marzo 1999.
- Aron, Raymond (1996): Las etapas del pensamiento sociológico. Vol.1. Ediciones Fausto, Buenos Aires, Argentina.
- Arriagada, Camilo (2000): Pobreza Urbana en América Latina: Nuevos Escenarios y Desafíos de Política para el Hábitat Urbano. Serie Medio Ambiente y Desarrollo, N° 27, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.
- Arriagada, Camilo y Sepúlveda, Daniela (2002): *Satisfacción residencial en la vivienda básica SERVIU: la perspectiva del capital social*. División Técnica de Estudio y Fomento Habitacional, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Chile.
- Auge, Marc (2000): Los <<no lugares>> Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Bassolls et al (1988): *Antología de Sociología Urbana*. Universidad Nacional Autónoma de México, Colección de Ciencias Sociales: México.
- Bauman, Zygmunt (2000): Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Bauman, Zygmunt (2006): Comunidad: en busca de la seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI, México.
- Bayón, María Cristina (2006): *Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales*. Revista de la CEPAL N° 88 – Abril 2006.
- Beck, Ulrich (2006): La sociedad del riesgo. Editorial Paidós Surcos, Buenos Aires, Argentina.
- Becker, Howard (2009): Trucos del oficio. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Berger, P & Luckmann, T (2006): La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

- Bertaux, Daniel (1989): “Los relatos de vida en el análisis social” en: Aceves, Jorge (compilador): Historia y Fuente Oral, núm.1, Barcelona, España.
- Bertaux, Daniel (1999): El enfoque biográfico: su validez metodológica y potencialidades. Revista Propositiones – Marzo 1999.
- Bourdieu, Pierre (2000): Poder, derecho y clases sociales. Ed. Desclée Brouwer S.A., España.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, JC (2001). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid, España: Popular.
- Bourdieu, P & Passeron, JC (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Brunner, José Joaquín (2009): *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Editorial Universidad Diego Portales: Santiago, Chile.
- Cáceres, G & Sabatini F (2007) “Suburbanización y segregación urbana en el Chile decimonónico. Hipótesis sobre la formación histórica del Gran Valparaíso”, en: Valenzuela, Jaime (editor): Historias urbanas: Homenaje a Armando de Ramón. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Carride Gómez, José Antonio (2005): La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. Revista de Educación N°336.
- Carroza, N. y Valenzuela F. (2010): *Transformaciones en el mercado del trabajo y expresión territorial de las desigualdades sociales: el caso del área metropolitana de Valparaíso*. Revista Líder Vol. 17, Año 12. Puerto Montt, Chile.
- Castel, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*. Ediciones Paidós: Barcelona, España.
- Castells, Manuel (1974): *La cuestión urbana*. Siglo XXI Editores: España.
- Castells, Manuel (2006): La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Volumen 3: Fin del milenio. Siglo XXI, México.
- CEPAL (1998): Panorama Social de América Latina. CEPAL, LC/G.1982-P, Santiago, Chile
- Cordero, Rodrigo y Marin, Cristobal (2005): los medios masivos y la transformación de la esfera pública en Chile. Revista Persona y Sociedad, vol XIX, n°3. Santiago, Chile.

- Cornejo, M. Mendoza, F & Rojas, R. (2008): La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. Revista Psykhe Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile.
- Cravino, María Cristina (2009): *Vivir en la villa: Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires, Argentina.
- Davila, O. Ghiardo, F y Medrano, C. (2005): *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA: Valparaíso, Chile.
- De Mattos, Carlos (2002): *Mercado metropolitano de trabajo y desigualdades sociales en el Gran Santiago. ¿Una ciudad dual?*. Revista EURE Vol. XXVIII, N°25 – PUC: Santiago, Chile.
- del Acebo, Enrique (1996): *Sociología del Arraigo. Una lectura crítica de la teoría de la ciudad*. Editorial Claridad: Buenos Aires, Argentina.
- Durkheim, Emile (1991): *Educación y Sociología*. Editorial Colofón, México.
- Durkheim, Emile (2001): *La división del trabajo social*. Editorial Akal, Madrid, España.
- Durston, John (2000): *¿Qué es el capital social comunitario?* CEPAL – ECLAC División de Desarrollo Social: Santiago, Chile.
- Durston, John (2001): *Construyendo capital social comunitario*. Revista de la CEPAL N° 69 – Diciembre 1999.
- Escarbajal, Andres (1992): *La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario*. Anales de Pedagogía N°10.
- Fadda, G y Cortés, A (2007): *Barrios. En busca de su definición en Valparaíso*. Revista Urbano, Noviembre año 10, n°16, Universidad del Bío Bío. Concepción, Chile.
- Farfán, Rafael (2009): *La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la Sociología*. Revista Sociológica. Año 24 – N°70, Mayo-Agosto 2009. México.
- Feroso, P (1994): *Pedagogía Social*. Herder, Barcelona, España.
- Fernández, José (1997): *La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social*. Revista Complutense de Educación, Vol. 8 – N°1. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, España
- Fernández, Manuel (2005): *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Cuadernos de Trabajo Social Vol.18. UCM, España.

- Flivbjerg, Bent (2004): Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudio de caso. REIS N° 106. CIS, España.
- Flores, Carolina (2008): Residential segregation and the geography of opportunities: a spatial analysis of heterogeneity and spillovers in education. Tesis presentada para obtener el grado de Ph.D. Public Affairs. Universidad de Texas, Austin
- Gallart, María (2001): “Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina”, en: Pieck, Enrique (coord.): Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social, CINTERFOR, México.
- García Selgas, Fernando (2006). Bosquejo de una teoría de la fluidez social. Revista Política y Sociedad Vol. 43 – N°2. Facultad CC. Política y Sociología UCM, España.
- Germani, Gino (1988): “La ciudad como mecanismo integrador”, en: Bassols, Donoso y Massollo (1988): Antología de Sociología Urbana. Universidad Nacional Autónoma de México, Colección de Ciencias Sociales, México.
- Giddens, Anthony (2006): La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Gravano, Ariel (2003): *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Espacio Editorial: Buenos Aires, Argentina.
- Gravano, Ariel (2005): *El barrio en la teoría social*. Espacio Editorial: Buenos Aires, Argentina.
- Gruninger, Sandra (2003): Las ONG durante la transición chilena: un análisis de su respuesta ideológica frente a su incorporación en políticas sociales de índole neoliberal. Revista MAD N°9, Departamento de Antropología Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Gómez, Carmina (1988). Las ASC. Conceptos fundamentales. Documentos social n°70. Edita Caritas.
- Habermas, Jurgen (1987): Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista. Ediciones Taurus, España.
- Hiernaux, Daniel (2006): Lugares e imaginarios en la metrópolis. Editorial Anthropos – UAM. Barcelona, España.
- INJUV (2003): Cuarta Encuesta Nacional de Juventud. Chile.
- Kaztman, Rubén (1999): “El vecindario también importa” en Kaztman, Rubén (editor): Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. PNUD/CEPAL, LC/MVD/R180.
- Kaztman, Rubén (2001): Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista CEPAL N°75 – Diciembre 2001.

- Lechner, Norbert (1992): El debate sobre Estado y mercado. Estudios Públicos N°42. CEP, Chile.
- Lechner, Norbert (2002): Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Ediciones LOM, Santiago, Chile.
- Lefebvre, Henri (1988): *The production of space*. University of Sussex: Brighton, United Kingdom.
- Márquez, Francisca (2008): *Claves de identidades territoriales en la ciudad fragmentada*. Ponencia presentada en el simposio “Ciudad, cultura y procesos de segregación urbana”. II Congreso Latinoamericano de Antropología – Costa Rica 2008. El texto reúne las principales conclusiones de la investigación Fondecyt N° 1050031 – N° 7070173 y contó con la colaboración de la coinvestigadora Rossana Forray – PUC. Disponible on line en: <http://www.antropología urbana.cl/estudiosurbanos>
- Márquez, Francisca (2008b): *Historias e identidades barriales del Gran Santiago: 1950-2000*. IX Congreso argentino de Antropología Social. Misiones, agosto 2008. Esta ponencia reflexiona sobre resultados del proyecto Fondecyt N° 1050031. Disponible on line en: <http://www.antropologiaurbana.cl/estudiosurbanos>
- Martínez Carazo, Piedad (2006): El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista Pensamiento y Gestión N°20. Universidad del Norte, Colombia.
- Martínez Navarro, Emilio (2002): “Aporofobia”, en: Jesús Conill (coord.): Glosario para una sociedad intercultural. Bancaja, Valencia, España.
- Martuccelli, Danilo (2008): Cambio de rumbo. La sociedad a escala de individuo. Ediciones LOM, Santiago, Chile.
- Martuccelli, D. y Sorj. B (2008): Desafío latinoamericano, cohesión social y democracia. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Merton, Robert (2002): Teoría y estructuras sociales. FCE, México.
- Moya, Carlos (1965): Talcott Parsons y la vocación actual de la teoría sociológica. Revista de estudios políticos N°143. Ministerio de la Presidencia. Centro de estudios políticos y constitucionales, España.
- Nora, Pierre (1998). La aventura de Les Lieux de mémoire. Revista Ayer N°32. Madrid, España.
- Nuñez, Violeta (2007): Pedagogía Social: Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, Abril 2007.
- Ocampo, José Antonio (2008): “Los paradigmas del desarrollo en la historia latinoamericana”, en José Luis Machinea, Enrique Iglesias y Oscar Altimir

- (eds.), *Hacia la revisión de los paradigmas de desarrollo en América Latina*. CEPAL y SEGIB, Santiago, Chile.
- OCDE (2008): Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. Santillana Educación, España.
 - Ortega Esteban, José (2005): *Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela*. Revista de Educación N°336.
 - Oslender, Ulrich (2002): *Espacio, lugar y movimientos sociales: Hacia una espacialidad de la resistencia*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol VI, Num 115, Junio. Universidad de Barcelona, España.
 - Parsons, Talcott (1988): *El sistema social*. Editorial Alianza, Madrid, España.
 - Pizarro, Roberto (1999): *La vulnerabilidad social en América Latina*. CELADE-CEPAL. LC/DEM.R 298. Santiago, Chile.
 - Pizarro, Roberto (2001): *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL – ECLAC – Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas. Santiago, Chile
 - PNUD-OIT-IIEL (1998): *Exclusión social y estrategias de lucha contra la pobreza. Proyecto de investigación respecto a los patrones y causas de la exclusión social y el diseño de políticas para promover la integración: Una síntesis de los resultados*. Ginebra, Suiza
 - Porta, L. & Silva M. (2003): *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Documento en Línea: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
 - Pujadas, Juan José (2002): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. CIS, Madrid, España.
 - Quintana José (1986): *Fundamentos de animación sociocultural*. Editorial Narcea, Madrid, España.
 - Ritzer, George (2001): "Talcott Parsons", en: *Teoría Sociológica Clásica*. Mc Grawhill, México.
 - Sabatini, F. Cáceres, G & Cerca, J. (2001): *Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción*. EURE, Diciembre, Vol.27. N°82. PUC, Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, Instituto de Estudios Urbanos. Santiago, Chile.
 - Sabatini, F & Salcedo, R (2007): *Gated communities and the poor: Functional and symbolic integration in a context of aggressive capitalist colonization*. HousingPolicy debates, Volume 18, N°3.
 - Saraví, Gonzalo (2007): "Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina" en: *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y*

rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo Libros: Buenos Aires.

- Saraví, Gonzalo (2009): Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. Revista CEPAL N°98, Agosto 2009.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006): "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires
- Sorj, Bernardo (2007): ¿Pueden las ONG reemplazar al Estado? Sociedad civil y Estado en América Latina. Revista Nueva Sociedad N°210, Julio-Agosto.
- TAC (2009): Como ser voluntario del TAC y no morir en el intento. Manual iluminativo para sobrevivir y aprovechar al máximo la experiencia al interior de la organización. Ministerio Secretaria General de Gobierno. División de Organizaciones Sociales. Santiago, Chile.
- Trilla Bernet, Jaume (1996): La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Trilla Bernet, Jaume (1996b): La pedagogía del ocio. Editorial Laertes, Barcelona, España.
- Tonnies, Ferdinand (1947): Comunidad y Sociedad. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (2006): Educación no formal. Preparado para la 55ª semana (25/09-01/2006) del 60º Aniversario de la Unesco. Oficina de Información Pública.
- Urbina, María Ximena (2002): Los conventillos de Valparaíso 1880 – 1920, fisonomía y percepción de una vivienda popular urbana. Ediciones Universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Valles, Miguel (2000): Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Viche, Mario (2008): La animación sociocultural ante los retos de la sobremodernidad. Revista Practicas de animacao, Año 2 – N°1, Octubre.
- Wacquant, Louic (2001): Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Ediciones Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- Wacquant, Louic (2007): Los condenados de la ciudad. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Wright Mills, C. (1995): *La imaginación sociológica*. FCE: Santiago, Chile.

Referencias Electrónicas

- Evans, Tatiana: Educación popular y construcción social de identidad: interacción entre la población obrera de La Unión y el Taller de Acción Comunitaria (TAC), Valparaíso 1980-2005”. Disponible On line en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/evans_t/html/index-frames.html
- MINVU - CENSO DE POBLACIÓN Y VIVIENDA (2002). Obtención de datos georreferenciados a través del portal electrónico: <http://www.observatoriourbano.cl>
- “TAC, Juntos Construyendo una Vida Mejor. Valparaíso, Chile”. Documento presentado y seleccionado el año 2006 en el marco del programa Buenas Prácticas en el contexto de la “Conferencia de Naciones Unidas Sobre Asentamientos Humanos” celebrada en Dubai. Versión on Line disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu06/bp0690.html> (revisado en Marzo, 2010)
- <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2007/12/02/la-rehabilitacion-patrimonial-de-vivienda-social-en-valparaiso/> (Revisado en Marzo, 2010)
- <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2006/06/23/mas-mar-para-valparaiso/> (Revisado en Marzo, 2010)
- <http://www.puntofinal.cl/544/jovenes.htm> (Revisado en Marzo, 2010)

ANEXOS

Matriz de códigos

Integración Social

META CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	CÓDIGOS
INTEGRACIÓN SOCIAL	INTEGRACIÓN FUNCIONAL	ORDEN y EQUILIBRO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Standars Culturales o Expectativas • Socialización • Pautas orientación valóricas • Metas • Necesidades • Factor Familiar
		INTEGRACIÓN SOCIAL URBANA	<ul style="list-style-type: none"> • Accesos educativos • Movilidad
	INTEGRACIÓN COMUNITARIA	MUNDO DE LA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento • Seguridad • Coopresencialidad • Red Local
		CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Reciprocidad • Cooperación
	INTEGRACIÓN SÍMBÓLICA	IDENTIDAD BARRIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria • Reconocimiento • Proyecto • Paisajes
		PRODUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes • Resistencia • Reapropiación • Pertenencia

Educación No Formal

META CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	CÓDIGOS
EDUCACIÓN NO FORMAL	ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	TRANSFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar calidad de vida • Agentes de cambio
		ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en barrio
		PROYECTO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividad • Más activos sociales
	EDUCACIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN FUNCIONALISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación social • Equilibrio arista episteme • Lograr parámetros educativos formales
		DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escuchar • Entender • Expresar sentimientos • Transformación subjetiva
	PEDAGOGÍA DEL OCIO	EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Goce • Disfrute • Valores educador • Transformación social
		EDUCAR PARA EL TIEMPO LIBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención drogas • Prevención sexualidad

Nuevas Expresiones de la Pobreza

META CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	CÓDIGOS
VULNERABILIDAD SOCIAL	DIMENSIONES ESTRUCTURALES	VÍNCULOS LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> • Precariedad • Desempleo • Inestabilidad laboral
		CAPITAL SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Subsistencia • Densificar redes • Activos
		EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Clima educativo del hogar
	ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES DEL BARRIO	EFICIENCIA NORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Modelos de rol • Conductas de riesgo: violencia • Conductas de riesgo: delincuencia • Clima educativo del hogar
		COMPOSICIÓN SOCIAL DEL BARRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de rol • Comportamiento riesgo: Inacción • Comportamiento riesgo: rezago • Comportamiento riesgo: Embarazo adolescente
		CANALES DE TRANSMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Influencias • Grupos de Pares
		EXCLUSIÓN ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidad producción • Incapacidad consumo
EXCLUSIÓN SOCIAL	COMPONENTES ESTRUCTURALES	EXCLUSIÓN CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Precariedad redes primarias
		EXCLUSIÓN POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidad ejercer ciudadanía • Derechos Ciudadanos
		ESTIGMA	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo al otro • Precariedad Redes • Desapropiación territorial
	DESAFILIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Precariedad laboral • Desempleo • Activos sociales insuficientes 	

Pauta Relato de Vida²⁰

Aspectos Educativos

Partir de manera abierta con: “Cuéntame cómo partió tu experiencia en el TAC”

- ¿En Qué aspectos pusieron énfasis en el TAC de acuerdo a la realidad de tu Barrio, Ciudad, País?
- ¿Han ocurrido transformaciones en tu forma de pensar, en qué sentido, de acuerdo a qué?
- En tu estadía en el TAC ¿aprendiste algo sobre qué hacer o cómo ocupar el tiempo libre?
- ¿En qué afecta tu paso por el TAC? ¿Qué produce?
- Mayor impacto vislumbrado del TAC a nivel barrial y a nivel personal

Exclusión - Vulnerabilidad Social - Integración

- ¿Cómo fue/ha sido tu trayectoria educativa formal? ¿laboral?
- ¿Cuáles eran tus expectativas de futuro en la educación media?
- Relación TAC - Expectativas
- Tus amigos del barrio, ¿desertaron de la escuela, repitieron?
- ¿Notas alguna diferencia entre tus amigos que asistieron sistemáticamente al TAC y los que no?
- Relaciones Familiares
- ¿De acuerdo a la experiencia y en tu propio caso, la educación, ir al liceo, etc., tú crees que afecta la condición de tu familia, de tu clase, crees que tienes mejores posibilidades que tus padres?
- ¿Qué hacían tus amigos cuando eran chicos?
- Y hoy ¿qué hacen esos mismos amigos?
- ¿En qué crees que el TAC influye en tu trayectoria de vida? (¿Por qué?)
- Participación en juntas de vecino, en clubes deportivos, en organizaciones culturales, etc. ¿Qué te motivó a participar ahí? ¿cuando se “motivó”, a través de quien se motivo, por qué se motivo?
- Redes Sociales → Sustento de Condiciones de Vida → ¿Cómo te ayudaron o ayudan como sustento de vida? ¿en qué lo ves reflejado? Ejemplos
- ¿Qué problemas visualizas en tu barrio?
- ¿Cómo crees que se podrían solucionar? ¿Qué alternativas vislumbras?

²⁰ En el transcurso de los relatos siempre se dio un sentido de trayectoria biográfica y de vinculación con el TAC. La pauta presentada sólo fue una guía para llevar la producción de datos.

- Sentimientos de Estigmatización → Estigmatización barrial. Te has sentido estigmatizado por ser de cordillera, por la condición social que tienes, en que cosas o situaciones

Funcional

- Metas → Cumplimiento de Expectativas ¿Cuáles eran las metas que tenías en el colegio, han cambiado, se han cumplido, por qué? ¿Qué rol tiene o le atribuyes al TAC? ¿le encontrabas sentido al asistir al colegio?

Comunitaria

- Amistad – Solidaridad – ¿Participas en actividades colectivas dentro del barrio? ¿Participas en clubes deportivos, juntas de vecinos u otros? ¿Cuándo empezaste a participar? ¿Qué gatilló que lo hicieras? ¿Qué rol tiene el TAC en eso?
- Red Local
- Espacios Públicos
- Formación de lazos comunitarios

Simbólica

- Sentidos de pertenencia ¿Te cambiarías del lugar de donde vives? ¿Si pudieses irte a un lugar mejor, te irías?
- ¿qué identifica al barrio? ¿al cerro?