

INICIANDO A LA COMPARACIÓN INTERNACIONAL PARA FORMAR PROFESIONALES EN INTERVENCIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE DESCENTRAMIENTO, DE FRANCIA A CHILE

Initiating the international comparison to train professionals in social intervention: an experience of decentering, from France to Chile

Benjamin Denecheau¹

Irene Pochetti²

Recibido: 22/01/20

Aceptado: 08/09/20

Resumen

Este artículo contribuye a la reflexión sobre la iniciación a la comparación internacional como motor de aprendizaje. A partir del caso concreto de una formación profesionalizante de grado universitario en intervención social en Francia, y de un viaje de estudios a Santiago de Chile, el artículo aborda la iniciación a la comparación internacional para alumnos de esta formación. ¿Cómo introducir a los y las estudiantes a este proceso? ¿Cómo experimentar este proceso puede conducir a una mejor comprensión de este? ¿Cuáles son los aportes y las dificultades de esta iniciación? Este artículo trata de una reflexión exploratoria. Más que la demostración de los resultados de una encuesta, aborda un proceso de objetivación de estas reflexiones sobre nuestras prácticas docentes. Se basa en observaciones realizadas antes, durante y después del viaje de estudios, así como en un taller de escritura organizado en varias sesiones con un grupo de estudiantes. Desarrollaremos el argumento de que el viaje de estudios y las lecciones aprendidas que lo acompañan constituyen un espacio de iniciación y de experimentación de la comparación. Daremos cuenta de las experiencias que lo favorecen, así como de las limitaciones del enfoque y de las precauciones que pueda requerir.

Palabras clave: comparación internacional, formación docente, intervención social, descentramiento.

Abstract

This article contributes to the reflection on the initiation of international comparison as a learning engine. Based on the specific case of a university degree professional training in social intervention in France, and a study trip to Santiago de Chile, the article addresses the introduction to international comparison

¹ Benjamin Denecheau. IUT Sénart Fontainebleau, Univ Paris Est Créteil, LIRTES, OUIEP. benjamin.denecheau@u-pec.fr

² Irene Pochetti. IUT Sénart Fontainebleau, Univ Paris Est Créteil, LIRTES. irene.pochetti@u-pec.fr

for students of this training. How to introduce students to this process? How can experiencing this process lead to a better understanding of it? What are the contributions and difficulties of this initiation? This article is an exploratory reflection. More than the demonstration of the results of a survey, it addresses a process of objectification of these reflections on our teaching practices. It is based on observations made before, during, and after the study trip, as well as on a writing workshop organized in several sessions with a group of students. We will develop the argument that the study trip and the lessons learned that accompany it constitutes a space for initiation and experimentation in comparison. We will give an account of the experiences that favor it, as well as the limitations of the approach and the precautions that it may require.

Keywords: International comparison, teacher training, social intervention, decentering.

Cómo citar:

Denecheau, B. y Pochetti, I. (2020). Iniciando a la comparación internacional para formar profesionales en intervención social: una experiencia de descentramiento, de Francia a Chile. *Intervención*, 10(1), 4-21.

1. Introducción

En la literatura científica abundan los estudios que atribuyen a la comparación internacional un fuerte potencial heurístico (Crossley & Watson, 2003; Hantrais, 2009). Sin embargo, se relatan y se analizan pocas experiencias de transmisión de este enfoque que permitan debatir sobre sus desafíos pedagógicos. A menudo considerada como algo dado en ciertas formaciones y totalmente ignorada por otras, la producción de un conocimiento comparativo como herramienta educativa contribuiría a enriquecer las discusiones y los trabajos de los profesores/as-investigadores/as. En este artículo, nuestro objetivo reflexionar sobre la iniciación a la comparación internacional como motor de aprendizaje, a partir del caso concreto de una formación de grado profesional en intervención social en Francia³.

En tanto profesores/as-investigadores/as que contribuyen a esta formación, postulamos que un proceso de introducción a la comparación⁴ internacional permite a los y las estudiantes tener una relación más reflexiva e incluso más crítica frente a prácticas profesionales y los espacios en los que se desarrollan. Este enfoque lleva a desnaturalizar estas prácticas situándolas explícitamente en su marco histórico, político e institucional. De hecho, la comparación internacional requiere centrarse en la comprensión de contextos y de dinámicas sociales que conforman audiencias, poblaciones, prácticas, profesiones e incluso políticas de intervención social (Crossley y Watson, 2003; Hantrais, 2009).

Esta iniciación se basa en varias lecciones y en una experiencia de viaje de estudios⁵ durante diez días a Santiago de Chile, realizado en marzo de 2018 (inicios de curso), y cuyo objetivo fue comprender mejor la intervención social en Francia a escalas más locales, a través de la experiencia de descentramiento y de las herramientas desarrolladas para la comprensión de un contexto ajeno. La iniciación a la comparación se articula en dos ejes: la observación en un entorno que es desconocido para nosotros, y una primera comparación, más bien intuitiva, basada en idas y vueltas entre lo que nos es lejano y lo que nos es familiar. Aunque estas dimensiones se entrecruzan, trataremos de distinguirlas para enmarcarlas mejor en los objetivos pedagógicos y los efectos que podemos percibir. El cambio de contexto conduce, primero, a preguntas sobre lo que está sucediendo en el lugar de destino del viaje de estudios, y también contribuye a cuestionar lo que parece acontecer implícitamente en las prácticas y los contextos profesionales a los que se enfrentan los y las estudiantes al regresar a Francia. Este cambio de contexto, dependiendo de las distancias entre el mundo social con el que estamos familiarizados y el que descubrimos, genera una experiencia de extrañeza y de observar en tanto que *extraños*. Gracias a varios encuentros con profesionales, con estructuras sociales y también con nuevos territorios, este viaje de estudios realizado durante la formación universitaria tiene como objetivo fortalecer las capacidades analíticas y de contextualización de futuros profesionales para enriquecer el abanico de sus conocimientos y de sus prácticas profesionales.

A partir de lo anterior, en estas líneas nos gustaría reflexionar sobre la iniciación a la comparación internacional para estudiantes que cursan una formación profesionalizante. ¿Cómo introducir a los y las estudiantes a este enfoque? ¿De qué manera experimentar este enfoque puede conducir a su mejor comprensión? ¿Cuáles son los aportes y las dificultades de esta iniciación? ¿Cómo dialogan el

³ Se trata de una formación profesionalizante, es decir, que tiene como objetivo permitir el acceso a un trabajo de coordinación o de responsabilidad en el ámbito de la intervención social.

⁴ Entendemos por proceso de iniciación el conjunto de acciones pedagógicas, sus efectos y los momentos formales e informales en torno al viaje de estudios. Notamos el efecto dinámico y no predeterminado de estos elementos y de sus interrelaciones.

⁵ Utilizamos el término "viaje" en dos sentidos: la dimensión activa del proceso de desplazamiento, y la dimensión "in situ" de la experiencia que ocurre en diferentes espacios y se enmarca en una temporalidad dada.

descentramiento y la comparación? ¿Qué permiten producir y construir? Este artículo no es una demostración basada en los resultados de una encuesta, sino una reflexión exploratoria, un modo de objetivar estos análisis sobre nuestras prácticas docentes.

Para este artículo, nos basamos en nuestras observaciones realizadas antes, durante y después del viaje de estudios, así como en un taller de escritura que realizamos con un grupo de estudiantes. Este taller fue una oportunidad para propiciar una reflexión colectiva sobre la iniciación al proceso de comparación y para explorar choques y desplazamientos⁶ ligados a este dispositivo pedagógico⁷. Desarrollaremos el argumento de que el viaje de estudios y las lecciones aprendidas que lo acompañan constituyen un espacio de iniciación y de experimentación con la comparación, y daremos cuenta de las experiencias que conllevan.

En primer lugar, abordaremos la comparación como un enfoque de investigación de las ciencias sociales y cuestionaremos su especificidad en un contexto internacional. A continuación, discutiremos cómo este enfoque concreto puede traducirse en un dispositivo pedagógico rico en aprendizajes en el marco de una formación en intervención social. En tercer lugar, los escritos producidos por las estudiantes revelarán los desplazamientos y las preguntas sobre lo que perciben de la intervención social en Francia y en Chile, así como los aportes y las dificultades encontradas durante esta experiencia.

2. La comparación internacional: ¿Un enfoque de investigación específico?

La comparación adquiere varios significados y definiciones en la literatura de las ciencias sociales y su naturaleza, inherente a cualquier enfoque de investigación en ciencias sociales o propio de enfoques de investigación específicos, sigue siendo un tema de debate (de Verdalle, Vigor y Le Bianic, 2012). Veremos que la dimensión internacional añade especificidades que son tanto motores de producción de conocimiento como singularidades que hacen que este enfoque conlleve más riesgos, puesto que es más propenso a sesgos.

La comparación puede considerarse como un enfoque inherente a las ciencias sociales. Para Durkheim, por ejemplo, la sociología constituye una ciencia comparada (Durkheim, 1895). Øyen también estima que no puede existir sociología que no sea comparada: cuando los sociólogos y las sociólogas eligen observar solo una parte de las realidades sociales circundantes, la elección representa siempre una comparación del fenómeno seleccionado y observado, con otros fenómenos sociales, ya sea explícita o implícitamente (Øyen, 1990). Howard Becker, por su parte, describe la comparación como una operación cognitiva que se podría definir como transversal, lo que posibilita ordenar "fragmentos" que

⁶ En este texto utilizamos la noción de "desplazamiento" para referirnos a movimientos del pensamiento, transformaciones cognitivas relacionadas con las categorías de percepción del mundo que están en parte vinculados a experiencias de descentramientos en relación con el mundo y las categorías elaborados y percibidos en espacios de socialización familiares. Estos descentramientos son generados o favorecidos por desplazamientos físicos como viajar dentro de espacios percibidos como extraños. En este sentido, la ambigüedad del término entre desplazamiento cognitivo y desplazamiento físico es importante para nosotros.

⁷ Chadlía Ben Mohammed, Sofía Id Hammou, Virginie Lucas, Margot Perry, Amélie Prou y Manon Verret participaron en este taller de escritura que especificamos más adelante en el artículo, las transcripciones son suyas. Este artículo les debe mucho: por haber escrito y reescrito su experiencia, pero también por haber pasado un tiempo discutiendo sobre estos escritos y volviendo al análisis que hicimos sobre ellos. Así, la confrontación con las actrices del análisis de su discurso hizo posible escuchar su punto de vista, así como corregir o refinar el análisis. La escritura les fue enviada varias veces para su opinión, incluida la escritura final. Aprovechamos para agradecerles encarecidamente su tiempo y su compromiso siempre entusiasta con estas sesiones de trabajo.

permiten producir representaciones de la sociedad⁸ (Becker, 2009). A partir de la comparación, las cifras adquieren significado y las tablas estadísticas producen una descripción que permite apoyar la demostración de una idea.

Si bien existen varias formas posibles de comparación, la comparación internacional ocupa un lugar destacado en la literatura. Entre los autores considerados iniciadores de la sociología, encontramos ya un razonamiento comparativo a escala internacional. El viaje de Tocqueville a América en 1831 dio origen a la observación de una sociedad que opera de manera diferente a la observada en Francia, y se convirtió en el punto de partida para investigar los fundamentos y las especificidades de la democracia en América. En otro contexto, el estudio de las variaciones en las tasas de suicidio de Durkheim fue el punto de partida para la hipótesis del suicidio como un hecho social. También podemos pensar en las comparaciones de varios ideales tipo del capitalismo y de la racionalización occidental de Weber, o en las obras de Mauss sobre las comparaciones de las diferentes formas de don y contra-don que le permitieron teorizar sobre el “hecho social total”. La naturaleza “internacional” de la comparación puede entenderse mediante una comparación que acontece en varios espacios que se insertan en contextos nacionales diferentes. Dependiendo de si los contextos nacionales son cercanos o distantes, la proximidad o la distancia llevarán a un proceso de comparación y a cuestionamientos diferentes.

Varios autores sitúan la comparación internacional como un enfoque particular de la comparación, como una “postura intelectual” (Lallement & Spurk, 2003, p. 7), una “estrategia de encuesta e investigación” (Vigor, 2005, p. 19) destinada a descentrar aún más la mirada del investigador. Sin embargo, este desplazamiento físico no es sistemático, y no siempre acompaña a las encuestas cuantitativas de tipo comparativo. Varios investigadores subrayan la ausencia crónica de un desplazamiento físico del investigador o investigadora, o de una reflexión sobre este desplazamiento necesario u operado durante las encuestas: por lo tanto, no existe una reflexión sobre la mirada etnocéntrica que los análisis externos o distantes pueden generar (Pons, 2017; Potts, 2010). La observación en un contexto que nos resulta ajeno no viene dada y la reflexión sobre los elementos subjetivos de la experiencia de investigación social permite acompañar el proceso de objetivación, como habitualmente llevan a cabo los antropólogos y las antropólogas. Por lo tanto, la dimensión internacional de la comparación asociada a una inmersión de tipo etnográfico impulsa, de una manera más franca, a un distanciamiento del etnocentrismo y de los implícitos nacionales (Giraud 2012).

Para estos fines, así como para el trabajo sobre los sesgos y la prudencia que agudiza el enfoque de objetivación, hemos optado por integrar en nuestra docencia una iniciación experimental al enfoque comparativo. El viaje de estudios sirvió como dispositivo pedagógico para “experimentar” los diferentes aspectos de este proceso. Los objetivos son, por un lado, producir aprendizaje, y por otro, sensibilizar a los y las estudiantes sobre una forma de razonamiento y una estrategia de observación susceptible de ser reproducida en experiencias profesionales futuras.

3. Iniciando a la comparación y a la experiencia internacional: un entrenamiento al pensamiento crítico

Si bien el valor heurístico de la comparación internacional en investigación está ampliamente asumido, el enfoque metodológico está mucho menos desarrollado en la formación universitaria en Francia, y

⁸ Para Becker, toda representación de la realidad, incluido un documento científico, es una representación social, ya que es el resultado de una división del trabajo.

aún menos en la formación profesionalizante en intervención social⁹. Una de las razones que pueden explicar esta ausencia es la historia misma de las profesiones de intervención social y las formaciones y diplomas asociados. En Francia, las profesiones sociales han evolucionado en estrecha relación con el Estado Social que, sobre todo en Francia, a diferencia de los países anglosajones o los países del sur de tradición cristiana, tratarían de “definir una categoría de titulares de derechos individuales bastante alejada de la solidaridad colectiva” (Ion, 2005, p. 15) y adscrita sobre todo a un Estado Central. Además, esta concepción de profesiones establecidas a nivel nacional es coherente con otros argumentos que pueden parecer de sentido común. Los y las estudiantes de esta formación y nosotros/as mismos, como docentes, a menudo nos enfrentamos con preguntas de nuestro entorno amistoso, familiar o profesional sobre el significado de un viaje tan lejano geográficamente, ya que se trata de una formación dirigida a formar profesionales en Francia. Por lo tanto, la elección de este enfoque a contracorriente conviene contextualizarse.

En nuestra opinión, la iniciación a la comparación internacional está ligada a la iniciación a la investigación en la formación universitaria. A través de experimentos llevados a cabo por los y las estudiantes, la iniciación al proceso de investigación permite comprender el mundo y contribuye a formar futuros profesionales que necesitarán herramientas para producir conocimiento en los contextos y territorios en los que trabajan, así como para analizar de manera crítica las herramientas que se les presentan o que desean tener en cuenta para apoyar sus acciones. La iniciación a la comparación se integra en estos objetivos, a saber, apoyar el desarrollo del pensamiento crítico, el distanciamiento de las observaciones y de los conceptos prestablecidos, y el proceso de objetivación.

Además, en un contexto globalizado en el que los efectos de las elecciones políticas y económicas a escala internacional tienen impactos locales tanto en nuevas cuestiones sociales como en la estandarización de prácticas y de normas para la reorganización del trabajo social, es importante mantener una apertura a otros contextos y expandir los límites de la intervención social. En este sentido, en esta formación nos parece relevante poner las herramientas de la investigación y las prácticas profesionales al servicio de una apertura internacional.

3.1. La iniciación a la comparación en la formación

El método del viaje de estudios ocupó un lugar central en la iniciación a la comparación. Permitió producir experiencias de descentramiento y comparaciones entre lo que se vivió y se observó en el extranjero —en Chile— y lo que era conocido y familiar en Francia. Para trabajar en las dimensiones estudiadas en la formación, el objetivo del viaje fue observar y estudiar formas de intervención social en ciertas zonas de Santiago. El viaje consistió en una estadía de diez días en Santiago en marzo de 2018, a inicios de curso, durante la cual conocimos a residentes, estructuras y profesionales involucrados/as en una intervención social arraigada en su territorio. Realizamos observaciones en diferentes barrios y numerosas sesiones de trabajo grupal que marcaron la agenda del viaje. Se realizó un encuentro con los y las estudiantes de trabajo social de la Universidad Alberto Hurtado, así como con dos estructuras ubicadas en la Florida: un centro cultural gestionado por los habitantes de un barrio de pobladores y muy marcado por el conflicto político durante la dictadura, y una ONG que funciona como un centro social y colabora con el Estado en el marco de programas de protección de la infancia. Otros encuentros tuvieron lugar con un teatro comunitario en La Cisterna, una asociación feminista de mujeres mapuche, y una escuela de circo y de batucada de Conchalí, gestionada y dirigida por un habitante del barrio.

⁹ La lectura de los programas de formación permite constatar la escasez de la presencia de la comparación.

El objetivo era comprender las trayectorias de las personas que conocimos y su trabajo, que forma parte de un entorno que lidia habitualmente con problemas sociales. Los desafíos docentes de este proceso también se relacionan con la participación de los y las estudiantes en el desarrollo de la red de cooperación internacional de nuestro departamento en el marco de la universidad en que se inserta.

En esta formación, el viaje de estudios incorpora conocimientos y habilidades abordadas y desarrolladas en otras asignaturas sobre métodos y prácticas de coordinación (metodología de proyectos, investigación estratégica para la financiación, comunicación) o sobre los aportes en ciencias sociales (sociología de la juventud, acción pública en educación); la observación en inmersión, específica del enfoque etnográfico, también se puso en práctica en este dispositivo pedagógico. Otro de los objetivos fue el de recopilar materiales y producir experiencias que puedan utilizarse en otras asignaturas. Finalmente, debe tenerse en cuenta que el tiempo dedicado a este proceso (nueve meses) también contribuye a fortalecer su carácter de hilo conductor a lo largo de la formación.

3.2. Metodología: seguir el recorrido reflexivo de profesionales en formación

Volviendo a la experiencia de la comparación experimentada por los estudiantes y lo que dicen al respecto, observamos y escuchamos sus reflexiones y también organizamos un taller de escritura con un grupo de voluntarias que tuvo lugar en junio y julio de 2018¹⁰. El objetivo era recordar con las estudiantes sobre la experiencia de los desplazamientos, analizar lo que podíamos percibir de ellos en las reflexiones que surgieron y así objetivar los descentramientos experimentados durante el viaje de estudios.

Propusimos pistas de escritura para elaborar un primer texto (etapa 1). Seguidamente, nos reunimos en un primer taller para volver a escribir y para trabajar en el proceso de objetivación: distanciarnos de los discursos, describir nuestras percepciones y tratar de comprender lo que estas producen, etc. (etapa 2). A partir de un segundo escrito, comenzamos el análisis de los textos, identificamos lo que podrían ser elementos comunes a estas percepciones e identificamos lo que podríamos considerar signos de desplazamiento. Comenzamos a escribir este artículo y se lo presentamos a las estudiantes con nuestras primeras pistas de análisis para contrastarlas (etapa 3). Un último taller nos permitió trabajar colectivamente sobre un artículo más completo con el fin de recopilar sus percepciones y opiniones sobre los análisis y ajustarlos (paso 4).

En total, los talleres duraron doce horas y consistieron en lecturas e intercambios que se relacionaron tanto con las reflexiones que surgieron de estas lecturas, como con las discusiones que se iniciaron en grupo. Estos momentos permitieron utilizar los escritos para extender las reflexiones y buscar una retroalimentación reflexiva sobre la experiencia de la comparación (el descentramiento en primer lugar y luego la comparación). Registramos estos tiempos de intercambio y pudimos analizarlos en profundidad. Las transcripciones incluidas en este artículo provienen de estos materiales (escritos y discusiones colectivas).

Así pues, entre los ejercicios pedagógicos que formaron parte de esta iniciación a la comparación, este taller de escritura ocupa un lugar especial. Aunque no concierne a toda la promoción, influyó en la misma en su relación con esta experiencia, la forma de hablar sobre ella y el trabajo sobre las percepciones y reflexiones que generó. Según las estudiantes, este ejercicio amplió la experiencia del viaje de estudios para conformarlo como un todo coherente. A pesar de que los retornos son parciales

¹⁰ El grupo formado es heterogéneo en cuanto a sus trayectorias personales, experiencias, lugares de trabajo y colectivos de intervención. Tienen entre 21 y 45 años, algunos vienen directamente desde el bachillerato, otros han regresado a la formación universitaria tras una experiencia en intervención social y, en menor medida, en otro campo profesional.

debido al reducido número de participantes, existe un conjunto de materiales suficientemente denso para comprender la experiencia del viaje.

4. Descubrir, observar y comparar. Descentrando para renovar la mirada

El viaje de estudios fue una oportunidad para que los y las estudiantes se sumergieran en un “terreno de estudio” durante el cual pudieron observar prácticas ordinarias y profesionales, descubrir territorios, intercambiar y recopilar relatos de experiencias. Durante estos desplazamientos *in situ*, por su inmersión en espacios ajenos, es donde se produce el movimiento del razonamiento comparativo. Al igual que para los antropólogos y las antropólogas que parten de su experiencia etnográfica, este enfoque permitió a los y las estudiantes sorprenderse, cuestionar sus marcos de interpretación, y luego, siguiendo este movimiento, ver qué es familiar o diferente respecto a lo que conocen en Francia. Por lo tanto, la iniciación a la comparación gira en torno a su experiencia, sobre la que regresan y sobre la que trabajaron durante este taller. El proceso de iniciación al razonamiento comparativo es complejo y se caracteriza, en primer lugar, por la experiencia de la extrañeza y las múltiples rupturas que esta provoca.

4.1. La experiencia de lo extraño: la ruptura, entre distancias y proximidades

La alteridad, el descubrimiento de lo extraño, cruzar fronteras, son experiencias significativas que generan desplazamientos debido al alcance de nuestras distancias respecto al mundo al que veníamos a enfrentarnos. Las áreas comparadas en Francia y Chile son relativamente lejanas (en términos históricos, sociales, políticos, geográficos y lingüísticos) y estas distancias pueden facilitar el inicio del trabajo de objetivación, ya que los contrastes se hacen más evidentes. Sin embargo, estas diferencias no son siempre obvias y debemos evitar esencializarlas. Distanciarse de los ideales personales, los juicios de valor y del marco de lectura configurado en el propio mundo social y cultural constituyen filtros que fuimos trabajando con las estudiantes para profundizar el proceso de objetivación día tras día.

La experimentación a través del viaje permitió, en nuestra opinión, cuestionar las representaciones que tenemos sobre Chile y sobre Santiago. Las estudiantes comenzaron estas experiencias a través de sus marcos de interpretación, socialmente constituidos en sus espacios sociales. Estas representaciones son imágenes que cristalizan lo que creemos que sabemos sobre la realidad social con la que nos encontramos, pero también son una primera forma de entender esta realidad. Cuanto más lejos estén las representaciones de lo que vamos a encontrar, mayor es la ruptura que pueden generar. Identificar sus representaciones permite comenzar a objetivarlas, pero también posibilita poder volver sobre ellas una vez que se haya realizado la experiencia.

Antes del viaje, el conocimiento sobre Santiago o sobre Chile era vago o muy general. Las estudiantes evocan un Chile compuesto por espacios y poblaciones “populares” y “precarias”, espacios “superpoblados”, “exiguos”, donde vive una “multitud de gente hacinada”. Por el contrario, también podemos percibir una suerte de fascinación e idealización previas: se evocaron los colores de las calles, la música, “una alegría de vivir inquebrantable”, una población de fácil acceso. Estas representaciones pueden basarse en los vínculos o comparaciones que se establecen con otros países, con los que están más familiarizadas (porque han estado allí o nos han informado sobre ellos) y sobre los que perciben elementos más similares: Brasil (geográficamente cercano) y Cuba (cuya historia también está marcada por la colonización española).

Ya sean positivas o negativas, estas representaciones muestran una forma de esencialización de América Latina. En estos primeros extractos, Santiago, Chile, Cuba e incluso Brasil se superponen y se fusionan, el área geográfica cultural aparece como un todo alejado de la experiencia ordinaria. Ya sean imaginarias o basadas en elementos parciales, las representaciones constituirán una parte principal de los marcos de interpretación con los que se realizarán las primeras observaciones, que serán parcialmente desplazadas y cuestionadas por la experiencia del viaje de estudios. Para algunas, esto ocurrirá a su llegada, en la primera confrontación y en los espacios, diferentes de los que habían imaginado, y para otras de una manera más profunda, en la comprensión más precisa y más compleja de los contextos y, en particular, de las consecuencias del contexto político del país en las experiencias individuales. De hecho, los escritos reflejan cambios sobre este tema: las representaciones evocadas por las estudiantes ya se entienden como tales. Es decir, la conciencia de su sesgo, de su parcialidad o de su inexactitud se hacen patente, y las estudiantes comienzan a objetivarlos.

Las representaciones empiezan a cuestionarse a medida que se van haciendo descubrimientos. Estos se producen en función de las oportunidades y en diferentes espacios. Dependiendo de la configuración de estos espacios y del contexto al que nos confrontamos, la experiencia se acompaña o se anticipa en mayor o menor medida, lo que genera seguridad o una sensación de riesgo, así como un asombro que da lugar a experiencias diferentes.

4.2. Espacios y formas de comparación

La comparación es un proceso complejo que puede variar según el espacio en el que se produce. A partir de nuestros materiales, distinguimos tres espacios particularmente diferenciados que orientan las observaciones y la experimentación del desplazamiento por parte de las estudiantes: los espacios de la vida cotidiana que dan lugar a un asombro más espontáneo sobre un cotidiano extraño, aquellos que son mediados y enmarcados por el equipo docente y, finalmente, los espacios de inmersión percibidos inicialmente como un peligro relativo y posteriormente como una experiencia rica y formativa.

En los escritos y en las discusiones de las estudiantes, aparecen de manera bastante marcada el asombro, las constataciones, las observaciones sobre acontecimientos que pueden parecer ordinarios. Se trata de momentos cotidianos o anecdóticos, los “imponderables de la vida cotidiana”, que Malinowski (1989) nos insta a observar durante una etnografía. Cuando experimentamos situaciones ordinarias que nos sorprenden, porque nos choca no encontrar lo que esperamos, prestamos más atención a las normas y su relatividad, y a sus variaciones en espacios sociales diferentes.

En el siguiente extracto, una estudiante da cuenta de su percepción de un acontecimiento que tuvo lugar durante un trayecto en autobús en un barrio de apariencia popular y en medio de un mercado de calle. Durante una maniobra, una rama de un árbol hace explotar una ventana cuyos vidrios rotos se proyectan dentro del vehículo, sobre varias personas.

“Me sorprendí mucho, fue incluso un choque que nadie reaccionara. Los pasajeros del autobús no se movieron, no exclamaron ni llamaron al conductor. Esta escena me llamó particularmente la atención, porque me dije que en Francia habríamos detenido el autobús, seguramente sacado a la gente y llamado a emergencias si hubiera habido heridos ¡Pero allí, nada! Nadie se sorprendió”. (Marcia, escrito).

Este relato da cuenta de una percepción de algo extraordinario en una situación ordinaria. Aquí, lo que llama la atención de la estudiante es el hecho de que la escena se desarrolla de manera muy diferente a como habría sucedido en Francia. Sin saber si se trata de una situación ordinaria o excepcional, lo

interesante aquí es la sorpresa y el deseo de comprender lo que desencadena, por la sensación de ser una “extranjera en el extranjero”. El extrañamiento genera un juicio que, posteriormente, da paso al distanciamiento mediante el cuestionamiento.

El viaje dio lugar a otros espacios más formales, en concreto a encuentros, que fueron un elemento estructurante que marcó el viaje. Estos encuentros mediados y organizados marcaron a las estudiantes. Estos fueron percibidos como “enmarcados” y tranquilizadores, en particular porque había un profesor o profesora presente que traducía, cuestionaba e intercambiaba con las personas encontradas. Esta presencia generó una sensación de seguridad durante el intercambio, pero pudo a su vez limitar las interacciones espontáneas de las estudiantes, a diferencia del siguiente espacio, que se produce sin acompañamiento de sus profesores.

Durante algunos encuentros, la ausencia de un marco, de elementos familiares o tranquilizadores, generó preocupación, al menos la percepción de estar sin una red de apoyo, siendo el idioma el principal motivo de preocupación. Este fue el caso, por ejemplo, de un centro cultural asociativo autogestionado, en un barrio popular de La Florida, marcado por la historia de pertenecer a un barrio de pobladores. Este centro comunitario con escasos recursos tiene un modo de gestión flexible e informal y fue un lugar de descubrimiento por inmersión para los y las estudiantes. El dirigente que nos recibió –un joven del vecindario– sugirió que los y las estudiantes pasaran una tarde en el centro, pero sin proponer actividades concretas. El siguiente extracto muestra un proceso de descubrimiento: la estudiante primero recuerda una percepción sin interés, un encuentro llano. Luego, poco a poco, pasando tiempo allí, observando y discutiendo, se descubren las sutilezas, las complejidades de lo que allí está aconteciendo. Se entiende entonces la densidad, la historia y la apropiación social de este lugar.

“El día que pasamos en la sede con Martín, al principio, tuvimos un poco de aprensión porque sabíamos que los profesores no iban a estar allí. Así que era la primera vez que realmente íbamos a intercambiar, pero entre nosotros. Éramos completamente independientes. De hecho, lo que me marcó fue realmente la evolución durante el día cuando al principio el espacio no parecía tener buen aspecto. Había un perro que olía mal, Martín estaba solo. Esperábamos ver a más gente a partir de la tarde. Hacía mucho calor. Incluso en la casa había mucho espacio, pero no había mucho material. Y, de hecho, cuanto más pasaba el día, a medida que avanzaban las discusiones, o mientras hacíamos sopaipillas, me daba cuenta de que aquella casa estaba súper llena. También percibimos el lado un tanto político de la casa que la llenaba, que unía a la gente. Incluso el tema con los profesores que vinieron gratis, que estaba abierto a todos, que podíamos discutir... Sí, me llamó la atención. Y tal vez porque era el momento, era la primera vez que habíamos experimentado esto y que las visitas que habíamos tenido antes eran un poco más formales”. (Marcia, discusión).

Estas situaciones de riesgo producen un cambio rápido en las percepciones. En un plano práctico, estas distancias parecen facilitar una autorización para experimentar: se puede otorgar mayor benevolencia a las reglas y estándares que no se tienen por qué acatar. Los escritos y los intercambios reflejan estas experiencias de descubrir capacidades relacionales que hacen posible ir más allá de las barreras, de lo desconocido que frena e inhibe. Sin embargo, estos espacios requieren encontrar una forma de intercambio, ya sea mediante el idioma o mediante otros signos, ya que la lengua y sus barreras pueden provocar cierta aprensión. Cuando esta última no se reduce o no se consigue manejar, puede parecer que impide el encuentro y el descubrimiento.

El grupo de estudiantes conoció a una mujer mapuche al frente de un colectivo feminista que relató la historia de su vida marcada por las rupturas familiares relacionadas con la violencia política y el

nacimiento de este colectivo después de la dictadura. Héloïse describe su dificultad para seguir el hilo durante una reunión cuando la traducción se detuvo:

“A partir de ese momento, me sentí completamente extraña, ya que no hablo una palabra de español. Lo que fue particularmente frustrante fue que sentí que la emoción aumentaba, Antonia comenzó a derramar algunas lágrimas, así como mis compañeros alrededor de la mesa. Pude percibir las emociones, pero no entendí su historia y no entendí de dónde venían estas emociones”. (Héloïse, escrito).

En la experiencia anterior, la lengua fue percibida como una barrera que limita las interacciones y las percepciones, mientras que el extracto muestra cómo nos permite ser sensibles a otras acciones e interacciones, lo que quizás sería menos palpable si Héloïse hubiera entendido lo que se decía. Si bien esta situación no se tomó como tal y muestra de manera más evidente la experiencia de extrañamiento, también deja entrever el tipo de descentramiento, el tipo reconfiguración de la mirada y la observación que puede conllevar esta ruptura.

Los diferentes espacios que hacen posible el proceso de comparación constituyen facetas de la experiencia de inmersión y permiten multiplicar los contactos con el entorno del viaje de estudios y captar varias dimensiones. Estos diferentes espacios contribuyen a la complejidad del dispositivo que tiene como objetivo confrontar, en pocos días, a los y las estudiantes con la complejidad de la realidad y percibir algunas de sus facetas.

5. Idas y vueltas heurísticas

Como docentes, nos parecía importante que los desplazamientos generados por el viaje de estudios condujeran a reflexiones, y que ciertos vínculos se entrelazaran. No diseñamos un hilo conductor concreto, pero sí queríamos acompañar las reflexiones sobre la intervención social, los contextos de acción, las reflexiones sobre posturas profesionales o militantes, sobre las audiencias. También queríamos limitar el fortalecimiento o la aparición de nuevas representaciones. La dificultad al observar partes de un mundo del que sabemos poco es que no sabemos cuán particular o representativo es de la norma. Finalmente, se trata de una pregunta a la que nos enfrentamos en la actividad cotidiana de investigación y que hemos tenido que trabajar con los y las estudiantes, lo que nos permite acompañar el proceso de objetivación. Esta pregunta surgió de un elemento de análisis que ocupa un lugar importante en los escritos: las formas de compromiso de los individuos.

5.1. El compromiso individual anclado: ¿Clave para comprender la intervención social o modelo inalcanzable?

El compromiso fue el tema elegido para viaje de estudios, así como un punto de interés para el equipo docente. La identificación de estructuras y de personas con las que reunirse se realizó en base a esta cuestión, que también guió la preparación de los encuentros y de las preguntas formuladas.

Lo que marcó particularmente a las estudiantes fueron los signos de compromiso “volcados hacia los demás” o hacia valores considerados “universales”: el compromiso con las mujeres campesinas indígenas o con los jóvenes en territorios populares, por ejemplo. Otros compromisos reciben menos atención y no se relatan en sus escritos, ya que se encontraron evidencias más débiles: es el caso de una escuela especializada en pedagogía activa que, al ser privada y de pago, está inmersa en

problemas habituales como admitir de manera prioritaria a estudiantes de clases sociales privilegiadas; una comunidad autogestionada en muchos aspectos, pero sobrepasada por el proceso de gentrificación. Estas reuniones se consideraron más “institucionales”, “formales” o “suaves” y las estudiantes obtuvieron menos materia de análisis.

Por lo tanto, se realiza una primera selección y los recuerdos se relacionarán con ciertos compromisos, de los cuales también conservamos parte de sus elementos constitutivos, concretamente aquellos que unen valores compartidos y valorados por las estudiantes:

“Ella no dejó de especificarnos los principios y los valores que la guía: ‘Tenemos esta casa para construir un Chile abierto al mundo, donde la cultura sea una contribución real para una sociedad más sonriente’. El teatro Círculo es un lugar que alberga símbolos de libertad y resistencia”. (Julie, escrito).

“Los valores de la educación popular y ayuda mutua son muy fuertes, algo que me conmovió particularmente. La música y las artes circenses se aprenden a través de los pares. De hecho, se trata de compartir conocimientos. El acceso es completamente libre y gratuito”. (Marcia, escrito).

El relato sobre la puesta en práctica de los valores a los que se adhieren los estudiantes puede oírse y escucharse con una suerte de idealización, de prácticas inusuales.

“¡Estoy impresionada de ver los compromisos que emanan de esta gran casa! Martín nos lo cuenta con tanta simplicidad y, sin embargo, lo que está sucediendo es extraordinario en mi opinión. Me sorprende escuchar que no hay medios financieros para apoyar al proyecto, solo deseos y esperanzas según Martín. Y a partir de eso todo es posible”. (Marcia, escrito).

El compromiso mostrado es ante todo un compromiso individual. La atención se centra en una intervención social leída como militancia e inscrita en las trágicas trayectorias de los individuos, marcados por la historia, el sufrimiento y los traumas:

“Su historia es lo que lo convierte en una persona comprometida: mapuche y anarquista”. (Marcia, escrito).

“Juan de la asociación Los Zancos cuando nos dijo que había estado haciendo trabajo social durante 20 años en su vecindario sin ninguna otra práctica que la de la calle. Juan cayó en las drogas y decidió, después de ayudarse a sí mismo, ayudar a los jóvenes de su vecindario a no caer en lo mismo, al igual que Paula saca su energía de los dolores y luchas del pasado”. (Mayane, escrito).

En algunos extractos encontramos una reflexión sobre lo que constituye la intervención social, o sobre algunas de sus formas. Si bien su encarnación es la que domina: los y las estudiantes dicen que les impactaron las reuniones con personas que narraron sus relatos utilizando dimensiones trágicas de su historia personal como explicación y motor de su compromiso.

“A lo largo de nuestro intercambio percibimos en ella a una mujer comprometida y herida que sabía cómo hacernos sentir emociones abrumadoras incluso con la barrera del idioma, sabía cómo transmitirnos su experiencia, su historia, su compromiso”. (Malika, escrito).

Lo que queda de la escritura retrospectiva y analítica de las estudiantes es, en primer lugar, un viaje individual que parece separado de su registro social (y con su parte de herencia y de transmisión), así como del colectivo o de la estructura en la que se desarrolla su acción. Cabe señalar que los encuentros

experimentados no facilitaron la consideración del colectivo: en primer lugar, las personas nos dieron la bienvenida y nos contaron sus trayectorias. Luego, más al margen, los escritos evocan a varios individuos más o menos identificados y dejan entrever un compromiso más compartido:

“Fue un momento increíble de intercambio de prácticas. Los jóvenes “directores de orquesta” formaron varios grupos por instrumentos, en los que los franceses se mezclaron con los chilenos. Mientras no lo consiguiesen todos, el “director de orquesta” chileno persistió hasta escuchar una homogeneidad en los sonidos”. (Héloïse, escrito).

“Renata continuó su visita diciéndonos que la rehabilitación de la casa y su extensión a teatro fueron obra de todo un colectivo: ‘Fue una invitación a la vida para todos aquellos que quisieron participar en esta aventura. Recuperando un clavo por allí y un destornillador por aquí, construimos nuevos espacios’”. (Julie, escrito).

Analizar estos compromisos, comprender lo que los constituye y sus efectos no resulta obvio para las estudiantes, y el distanciamiento parece aún más difícil a medida que las historias individuales que se cuentan están encarnadas. A partir de estas presentaciones parciales de trayectorias personales a menudo idealizadas, las estudiantes conservan su aspecto excepcional que genera tanto admiración como un cierto bloqueo. Pueden hablar de ello como un modelo inalcanzable. Sin embargo, parece que las reuniones y ciertas trayectorias de compromiso son una entrada “pegadiza” con la que podemos trabajar a continuación, al distinguir las etapas, los procesos y su traducción en espacios y prácticas de transformación.

Ahondamos en los elementos contextuales de estas trayectorias personales, que nos permiten comprender mejor lo que se nos dejan entrever. Cuestionamos las interacciones y las redes de interdependencia para contextualizar el proceso de comparación. En Chile, para la mayoría de las personas encontradas durante este viaje de estudios, la historia es algo que no se puede pasar por alto. La historia del país y, en particular, la del período de la dictadura marcó profundamente a los individuos, los territorios y el campo del trabajo social, volver a aquella época permite detectar elementos de comprensión de las trayectorias personales. Así que trabajamos en ello antes y durante el viaje, revisando estos acontecimientos y visitando algunos lugares de memoria. Estos también son elementos que se discutieron durante las reuniones. Por lo tanto, este punto de anclaje a través de las emociones también lo encontramos desde este otro ángulo, en el que las dimensiones trágicas y de sufrimiento son aún más patentes.

5.2. Memorias y trazas de la dictadura

La dictadura de 1973-1990 podría haberse mencionado antes del viaje, pero no era un acontecimiento bien conocido por las estudiantes. “Pinochet era un nombre que conocía, pero no recuerdo haber tenido lecciones sobre eso para nada. Era todo muy vago. Inexistente”. (Mayane, discusión). El descubrimiento progresivo de la dictadura como momento histórico y como experiencia traumática se fue desarrollando a través de reuniones, así como durante las visitas a los lugares de memoria diseminados por toda la ciudad. Y su descubrimiento fue brutal:

“Realmente me conmovió. Y luego, más tarde hice la conexión, con las fechas que vimos. Encontré mi fecha de nacimiento en una de las placas me di cuenta que finalmente no estaba tan lejos ... Y después de conocer a personas que nos hablaron sobre eso, a mí cada vez me hacía recordar aquella visita [a la Villa Grimaldi]”. (Mayane, discusión)

Este hecho histórico marcante apareció rápidamente en los testimonios de las personas que conocimos, dando cuenta de sus traumas y vivencias (pérdida de un ser querido, persecuciones, separación, amistades, etc.). Para algunas estudiantes, este hecho se convirtió en un hilo conductor principal para la comprensión y el establecimiento de vínculos entre estas experiencias y las trayectorias personales.

“El cataclismo que fue, esta dictadura, cómo traumatizó, cómo cambió a la gente y cómo sigue vivo hoy. [Sentimos una gran tristeza ...], pero también fue motivo de mayor interés, sobre todo por La Villa Grimaldi. Fue realmente un shock emocional cuando la visitamos. Y después al encontrarlo en cada reunión cuando la gente hablaba de la dictadura”. (Mayane, discusión)

“[Antonia] continúa contándonos con la voz temblorosa que su esposo se convirtió en un líder importante y que no fue asesinado gracias a la presión internacional”. Luego partió de Brasil hacia México, donde se le otorgará asilo. Antonia luego decidió reunirse con él en México, se quedó allí durante 2 años. Durante su exilio, ingresó en el movimiento feminista”. (Malika, escrito)

La dictadura, sus atrocidades y sus formas de resistencia se utilizan en la literatura como clave para comprender el contexto chileno. La dimensión estructurante de la sociedad aparece a lo largo de las asociaciones entre las trayectorias de los individuos, los discursos y los espacios físicos, y alimenta los intercambios llevados a cabo por las estudiantes.

5.3. Alcance y límites de las idas y vueltas

El potencial del desplazamiento cognitivo iniciado por esta experiencia comparativa radica tanto en la observación ubicada en contextos que nos son extraños, que conllevan una mirada construida en una cultura diferente, un desplazamiento en la observación que plasmamos sobre lo que nos parece familiar, generando nuevas preguntas y tomando distancia. Sobre esta segunda dimensión, disponemos de menos material, ya que hemos priorizado el trabajo sobre el análisis de lo que sucedía en el extranjero. Sin embargo, el taller permitió proseguir con estas reflexiones comparativas.

Basándose sobre lo que descubrieron de Chile, algunas estudiantes dieron cuenta de los vaivenes experimentados. Algunas afirman que entienden mejor el impacto de la Segunda Guerra Mundial sobre las personas al escuchar el trauma de la dictadura en Chile. Otras evocan reflexiones sobre la comparación de espacios públicos y su uso. Esto pudo notarse por la apropiación del espacio público por parte de los y las habitantes, a través de formas más o menos organizadas de intervención social.

“[A iniciativa de la asociación,] cada sábado por la tarde, los y las participantes y los y las voluntarias se reúnen en el espacio público (la plaza central del barrio) para tocar batucadas y ensayar acrobacias de circo. Constatamos que los y las participantes se apropian del espacio público, la plaza del barrio, en medio de un cruce de calles y un parque infantil. El trabajo de Juan parece ser reconocido por los lugareños del barrio”. (Marcia, escrito)

Las observaciones sobre la apropiación del espacio público alimentan algunas idas y vueltas durante y después del viaje. Estos usos de la calle como arena pública, a través de prácticas de socialización o artísticas, parecen tan posibles en Chile como improbables o casi imposibles en Francia. ¿Por qué no observamos las mismas apropiaciones y cómo podría ser de otro modo? Estos extrañamientos llevan a las estudiantes a hacerse preguntas que no aparecieron hasta entonces, y regresan a lo que parecen conocer de Francia como modo de reflexionar sobre posibles motores de transformación. Otras

reflexiones expresadas versan sobre su propio trabajo. Sin embargo, la comprensión de las situaciones observadas en Chile parece limitada y dificulta su transposición para hacer una lectura diferencial de contextos sociales en espacios en Francia.

De los dos movimientos de la comparación a los que queríamos introducirnos (inmersión en un espacio extraño, perspectiva comparativa y distanciamiento de espacios familiares), el primero provocó varias reflexiones, aunque tenemos poca visibilidad respecto al segundo. La recolección de materiales y la proximidad con la experiencia son demasiado limitados en el tiempo como para dar cuenta de estos desplazamientos en su amplitud (Favret-Saada, 2009), por ello lo que podemos percibir aquí y tratar de analizar corresponde solo a conjeturas.

Los encuentros con las personas y los relatos de sus trayectorias de vida han permitido trazar conexiones e identificar elementos transversales significativos. Las historias que relatan experiencias individuales, a veces cotidianas, son soportes de comprensión y de producción de conocimiento en tanto que no sean leídos como una única unicidad (Potts, 2010; Stone, 1999), sino en la medida en que tejamos vínculos de conexiones entre ellos y más allá. Esto es lo que constatamos en algunas estudiantes respecto al tema de la dictadura. Esta aparece en varios relatos individuales, se trazan conexiones sobre los efectos de aquella política autoritaria y de la represión cotidiana de los modos de expresión. Aquí, el soporte del material contextual, analítico e histórico, existente en los lugares de memoria, enriquece estos vínculos y permite completar y complejizar las conexiones.

Además, la experiencia y el volver sobre ella posteriormente propiciaron aprendizajes de la situación sociopolítica y económica del país en su contexto urbano. Si bien este no era el objetivo principal de la iniciación de la comparación, este hecho no quita que el Chile que se nos presentó unos meses antes de la redacción de este artículo esté marcado por profundas desigualdades socioeconómicas, así como por formas de continuidad entre elementos democráticos y autoritarios descritos por Gaudichaud (2019) que se reflejan en una importante segregación urbana y una distribución muy desigual de la riqueza, de la protección social y de las oportunidades a través del sistema educativo (Arraujo, 2017). Sin embargo, ni estas desigualdades y ni sus formas autoritarias ni su cuestionamiento por parte de importantes movimientos sociales, en particular el movimiento estudiantil, los movimientos feministas y las protestas por la muerte del joven mapuche Camilo Catrillanca a manos de la policía, cuya traza visible a través del grafiti en el espacio público observamos durante nuestra visita, fueron evocadas por las estudiantes como elementos para comprender las situaciones a las que se enfrentaban. Con el fin de prestarles debida atención y tomar en cuenta estas claves de lectura relevantes, nos parece fundamental ahondar en los espacios de confrontación e intercambio (ya planteados someramente en este primer viaje) en torno a situaciones encontradas, preguntas entre estudiantes de intervención social y en los equipos docentes. Esto permitiría continuar el ejercicio del conocimiento coconstruido desde un cruce de perspectivas que solo puede ser fructífero en este ejercicio comparativo que sitúa los intercambios internacionales en el centro del sistema, permitiendo así la circulación de ideas y de conocimientos.

Durante esta experiencia de iniciación, constatamos la influencia de los afectos en lo que marca y alimenta las reflexiones, estén o no relacionadas con la esfera profesional. Ciertas emociones pudieron haber dado más peso a ciertos momentos, a los que las estudiantes prestaron mayor atención, los afectos resultantes formaron un hilo conductor de tipo emocional que permaneció durante todo el viaje y también después, focalizándose sobre lo que se les mostró. Las emociones ayudaron a retener ciertos encuentros y observaciones y a eclipsar a otros, generando así efectos diferentes. Las estudiantes se vieron más afectadas por ciertos compromisos (y ciertas formas de narrarlos). La tristeza causada por la dimensión trágica de las situaciones marca e impregna las reflexiones, mientras que otras emociones se expresan menos y reciben menos atención, como la indignación, la vergüenza, la desilusión, la

frustración. Los afectos parecen “anclar” la atención y alentar la reflexión. Notamos un apego particular, a través de las emociones, hacia personalidades marcantes. Si bien las emociones acompañan la experiencia de descentramiento, no son suficientes en sí mismas para alimentar el proceso de comprensión. Se enfatiza así el desafío del trabajo pedagógico para comprender mejor situaciones y procesos existentes, para identificar lo que nos dicen sobre el contexto, sobre el espacio social o, por el contrario, sobre su naturaleza excepcional.

Finalmente, si bien las emociones ocupan un lugar importante, evocarlas no es algo que venga dado. Se mencionan oralmente, poco por escrito. Tuvimos que alentar su aparición a través de discusiones para que fueran un objeto de trabajo. El hecho de que corresponda con un ámbito de lo íntimo, —que se evoca poco por pudor, pero también porque se trata de una dimensión poco abordada en la formación del trabajo social y educativo en Francia (Galvao & Rollin, 2018)— probablemente explica estos frenos. Sin embargo, trabajar con y sobre las emociones sigue siendo fundamental para comprender el mundo y para madurar un posicionamiento profesional que esté anclado en las relaciones con los demás.

6. Conclusiones

Este análisis de la retroalimentación sobre la experiencia de iniciación a la comparación por inmersión permitió plantear algunas primeras pistas de objetivación sobre sus efectos, particularmente en la evolución de las reflexiones y producciones escritas por los y las estudiantes. El taller de escritura y nuestras observaciones permitieron comenzar a objetivar estos efectos. Nos parece que uno de los elementos clave del dispositivo es incluir el enfoque comparativo en una experiencia de desplazamiento físico y de inmersión. De este modo, el viaje de estudios propicia un marco ajeno para la observación en un entorno extraño, que funciona como un dispositivo etnográfico que posibilita el descentramiento. Su intensidad, a través de la concentración de experiencias, desplazamientos e intercambios, constituye un espacio denso de reflexiones individuales y colectivas en torno a las prácticas profesionales y a su contexto de producción, con la comparación como telón de fondo. La aprehensión de lo extraño, para comprender ciertas dimensiones, lleva a centrarse en elementos contextuales que permiten afinar el proceso comparativo. La iniciación a la comparación nos permite aquí experimentar a través de las idas y vueltas entre representaciones, experiencias y preguntas que remueven los cimientos y cuestionan nuestra propia relación con el mundo.

Las distancias, percibidas o imaginadas durante los desplazamientos, son el espacio en el que se dan estos movimientos y marcan rupturas. Vimos a lo largo del proceso cómo las estudiantes experimentan extrañeza y cercanía a la vez. Las distancias pueden facilitar la comprensión de trayectorias personales, fenómenos y prácticas, así como ser obstáculos cuando estas son poco cuestionadas. El desafío pedagógico es, por tanto, el de acompañar esta experiencia y hacer del viaje un espacio idóneo para poner en práctica el razonamiento comparativo, que a su vez podrá ponerse en práctica por las y los estudiantes en el resto de la formación y más allá, en sus futuros espacios profesionales, ya que el desplazamiento de la mirada generado por esta inmersión parece perdurar mucho más allá del viaje.

Si bien el análisis de esta iniciación muestra por un lado su potencial heurístico, también revela algunos puntos críticos, sesgos o puntos ciegos que merecen nuestra atención. El tiempo de observación en el extranjero, al ser corto y en lugares limitados, provocó que percibiéramos más bien que observáramos lugares y escucháramos algunos puntos de vista. El elegir un lugar geográficamente tan distante hizo que los marcos de interpretación fueran más permeables a las representaciones: analizar trayectorias personales y prácticas en un espacio del que se sabe poco dificulta la contextualización y la

identificación de sus complejidades. El riesgo es mayor que el de reforzar o reconstruir representaciones alejadas de los procesos realmente existentes. Además, este anclaje a través de trayectorias que recordamos por sus dimensiones excepcionales, íntimas, trágicas y de compromiso, puede generar una idealización o bien la impresión de constituir procesos exclusivos de los que no tendríamos otras lecciones que aprender más que la humildad y la admiración. Sin embargo, lo que parece ser un límite respecto a los fines de objetivación, también demuestra ser una fortaleza, ya que existe cierto poder en estos encuentros que, a su vez, lleva a recordar, a memorizar historias, información y desencadena un proceso de cuestionamiento en torno a la identificación y la proximidad, y que en última instancia genera la experiencia. Por lo tanto, el enfoque pedagógico requiere volver a las representaciones y reducirlas, ya sean viejas o nuevas, y permitir ir más allá de estas trayectorias individuales para comprender mejor los procesos sociales y los motores de la transformación social.

Al final, estos límites no nos parecen cuestionar la pertinencia del ejercicio, sino que, por el contrario, nos parecen ser un estímulo para trabajar más a través de la comparación internacional como un enfoque pedagógico basado en la investigación y que estimula la reflexividad. Esta posibilita descubrir otros contextos sociales y otros espacios de intervención social que afinan los cuestionamientos sobre el mundo que percibimos, contribuyendo así a acompañar el desarrollo del pensamiento crítico para los y las profesionales en formación. A través de esta experiencia guiada de descentramiento, y regresando a los espacios que nos parecen familiares, transitamos hacia nuevas formas de ver y de cuestionar los implícitos, prolongando los desplazamientos y sus efectos en nuestra comprensión del mundo.

Referencias bibliográficas:

- Araujo, K. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Becker, H. S. (2009). *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*. Paris: La Découverte.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Oxon: Routledge.
- de Verdalle, L., Vigour, C., & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 21(2), 5-21.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: F. Alcan.
- Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris: Éditions de l'Olivier.
- Galvao, I., & Rollin, Z. (2018). Initier de futurs travailleurs sociaux au « travail émotionnel » à partir de récits autour de l'expérience scolaire. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 20.
- Giraud, O. (2012). Les défis de la comparaison à l'âge de la globalisation : pour une approche centrée sur les cas les plus différents inspirés de Clifford Geertz. *Critique internationale*, 57(4), 89-110.
- Hantrais, L. (2009). *International comparative research: Theory, methods and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ion, J. (Éd.). (2005). *Le travail social en débat[s]*. Paris: La Découverte.

- Lallement, M., & Spurk, J. (Éd.). (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris: CNRS Éditions.
- Malinowski, B. (1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Øyen, E. (1990). *Comparative methodology: Theory and practice in international social research*. London: International Sociological Association/ISA.
- Miranda Pérez, F. (2019) Acción colectiva y derechos sociales en Chile y América Latina contemporánea. Entrevista a Franck Gaudichaud. Tensionando y desplazando el cerco de lo posible. *Intervencion*, 9 (1), 124-133.
- Pons, X. (2017). Déplacer le regard ou le regardeur? Réflexions sur les usages empiriques de la comparaison internationale en éducation. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Éd.), *A quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* (p. 13-31). ENS Éditions.
- Potts, P. (2010). Chapitre 3. La place de l'expérience dans la recherche en éducation comparée. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Éd.), *Recherche comparative en éducation* (p. 71-88). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Stone, E. (1999). Making Connections: Using Stories from China as an Example. In E. Stone, *Disability and Development: Learning from Action and Research on Disability in the Majority World* (p. 171-192). Leeds: The Disability Press.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte.