

1 La Intervención Social Universitaria (ISU) desde la perspectiva del ITESO

El presente apartado contiene una visión panorámica, o resumen, de las principales definiciones formuladas en los documentos generados por el Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) y otras instancias del ITESO, con referencia a la Intervención Social Universitaria (ISU). Estos documentos elaboran una construcción conceptual y metodológica que se nutre de la investigación y la práctica de la Intervención Social y, a la vez, recogen elementos extraídos de documentos institucionales que rigen la vida universitaria (ITESO, 2000).

Las distintas aproximaciones elaboradas para sistematizar el itinerario institucional del ITESO en la definición de la ISU, permiten observar, por una parte, el deseo de ser congruente con la misión, expresada en sus políticas y criterios con referencia a la *vinculación* como una de las funciones sustantivas de la universidad, y por la otra, un conjunto de acciones e iniciativas de intervención ricas y variadas que han ido conformando un capital de conocimientos y saberes articulados y organizados en un marco comprensivo que les da sentido y significado.

El término *vinculación* se asume como el hacer cosas de cara a la realidad, responder a las necesidades de la sociedad, trabajando para y con ella. En este sentido, las tareas de la universidad, como la formación profesional, el posgrado, la investigación, la difusión y la educación continua deben responder a la intención general de vinculación desde su propia índole y especificidad. Esto debería lograrse por medio de la recuperación, actualización y confirmación explícita de dicha intención, así como por las concreciones a que esto da lugar, en particular con referencia al diagnóstico del contexto regional, expresado en términos de pertinencia social (Luna, 1999).

Se distinguen como objetivos de la vinculación las metas hacia el exterior de la universidad, que persiguen el cambio y la transformación de la sociedad y los logros o metas hacia el interior de la universidad, expresados en términos de la formación de alumnos, así como de la incidencia en las estructuras curriculares e institucionales, programas de estudio, etc. En congruencia con los objetivos descritos, se formulan criterios para la generación de proyectos de vinculación, mismos que deberán considerar preferentemente las necesidades del estado de Jalisco y sus diversas regiones, en particular grupos y poblaciones pobres o marginadas. La atención a estos sectores de la población se comprende como el fortalecimiento de procesos, proyectos y decisiones gubernamentales para la generación de condiciones de justicia social, eficiencia en el desempeño del sector público, apoyo a iniciativas de la sociedad civil y a procesos de participación ciudadana, lo que implicaría conocer, fortalecer y desarrollar la dinámica cultural de las distintas regiones del estado.

Destacan, en las fuentes documentales revisadas, dos premisas básicas que deben considerar los procesos de vinculación:

- Pertinencia académica, la cual se refiere a establecer límites, alcances y pautas para la definición de las políticas al respecto de los procesos como proyectos universitarios.
- Del supuesto de contar con los recursos necesarios para ofrecer un servicio de calidad y responder a las expectativas sociales y de la universidad.

De la tradición pedagógica ignaciana se extraen algunas “vías metodológicas” que dan sustento a las intenciones formativas de la universidad (ITESO, 2000a):

- preparación para un compromiso de vida;
- educación al servicio de la justicia;
- formación de hombres y mujeres por y para los demás;
- preocupación privilegiada por los pobres o los menos favorecidos; y
- búsqueda de caminos alternos para la construcción de una sociedad mejor.

La ISU se define como una acción comunitaria universitaria cuyos elementos constitutivos son la organización social, la gestión de procesos sociales de desarrollo y la atención a demandas de asistencia técnica hechas a la universidad, cuyo papel es aportar conocimientos para el estudio y la resolución de problemas. Como en toda institución, el discurso sobre la ISU revela las tensiones internas acerca de cómo se piensa a sí misma la universidad en cuanto a su interacción con la sociedad: por una parte, pesa la racionalidad del mercado, en la que se tiene que ser competitivo, y por lo tanto generar saberes rentables; y, por la otra, el discurso humanista jesuítico claramente expresado en las Orientaciones Fundamentales del ITESO:

Nuestra obligación de colaborar universitariamente al cambio de la organización social, no podemos cumplirla limitándonos a enseñar doctrina o a analizar realidades sociales, debemos además cooperar a que todos –estudiantes, profesores, autoridades– conozcamos más experimentalmente la injusticia que padece la mayoría de nuestros compatriotas, que percibamos su carácter estructural y que intentemos hallar lo más científicamente posible caminos de solución (OFI, 3.5).

Un ingrediente de vital importancia, que ayuda a explicar la relación universidad-sociedad, ubicando el quehacer del ITESO, es el enfoque desde la complejidad y la interdisciplinariedad como una alternativa al pensamiento lineal al conocimiento compartimentalizado y a la lógica unidisciplinar. Pensar la sociedad y su transformación desde esta perspectiva implica despojarse de la lógica del interventor-intervenido, y entender la ISU como un proceso en el que los actores implicados interactúan en diversos planos: desde el epistemológico y axiológico, pasando por el socioafectivo, hasta llegar a concreciones prácticas y políticas.

El acercamiento desde la perspectiva de la complejidad al fenómeno de la intervención permite asumirla como una relación de reciprocidad que rompe con la causalidad lineal para abordarla como un conjunto de relaciones complejas, multi-determinadas y recíprocas. En este sentido, un componente de suma importancia es la intersubjetividad de quienes par-

ticipan en el proceso, entendida esta como una subjetividad compartida en la que los objetos o situaciones sobre los que se interviene son analizados, interpretados y comprendidos de manera afín, y las acciones son acordadas y se generan expectativas similares respecto de los resultados. La intersubjetividad se construye mediante la interacción y la actividad conjunta en torno del objeto de intervención, lo cual posibilita la reformulación de los esquemas de interpretación.

A la luz de las consideraciones anteriores, es congruente afirmar que existe un principio de incertidumbre que caracteriza a los procesos de intervención; de ahí que no existe una metodología universal o transferible a distintas situaciones y contextos, puesto que cada proceso es pertinente de acuerdo con la experiencia de los participantes. No obstante, la responsabilidad de los actores implicados no concluye con la elección de un método de intervención, ya que dada la complejidad del hecho social, deben incorporarse a la reflexión una serie de paradojas que reflejan su acción.

Los planteamientos descritos llevan a concebir la ISU como un proceso

- compartido y recíproco, en donde los actores implicados, de manera consciente e intencionada, acuerdan desarrollar acciones orientadas a incidir o tomar parte sobre una situación/dinámica/problema que se considera debe ser modificada;
- en el que de manera directa se pretende un impacto sobre lo tangible, y de manera mediata sobre la estructura social y el paradigma de las relaciones sociales;
- que se da en un contexto de incertidumbre, donde la acción emprendida interactúa y es afectada de manera simultánea por otros procesos de intervención social.

Cabe afirmar, así, en esta breve revisión de los conceptos centrales de la ISU desde la perspectiva del ITESO, que es esta un componente central del proyecto universitario, dado que las definiciones institucionales conciben a la universidad como un actor social que se deja interpelar por las condiciones imperantes en el contexto y, a la vez, decidido a ser parte de la transformación de las estructuras sociales. Las definiciones elaboradas en distintos documentos institucionales dejan ver con claridad esta preocupación, y establecen la necesidad de llevar a cabo los cambios necesarios tanto en su organización como en sus prácticas educativas, consigna que es delegada a diversas instancias responsables de elaborar las concreciones metodológicas a que dan lugar dichas definiciones. Esencialmente se trata de favorecer la participación activa de los universitarios en procesos de transformación de problemas sociales relevantes, mediante un acercamiento a

la realidad social y sus problemas, desde una perspectiva holista e interdisciplinaria.

Desde el punto de vista áulico y curricular en general, los planteamientos anteriores perfilan la necesidad de construir una propuesta pedagógica que facilite la creación y el desarrollo de una comunidad de indagación entre docentes y alumnos en torno de problemas específicos, promover una mayor y mejor articulación entre teoría y práctica, generar conocimiento a partir de esta participación e incorporar en el currículum de manera cabal y articulada dichos procesos (ITESO, 2000a).

2 Dimensiones constitutivas de la ISU

El presente apartado aborda las dimensiones constitutivas de la ISU a partir de diferentes documentos, en particular aquellos referidos a proyectos de intervención del CIFS. Se encuentra dividido en tres secciones: la primera de ellas caracteriza a los actores sociales implicados en procesos de intervención; la segunda aborda el tema de las formas que adopta la ISU desde los proyectos de intervención; y la tercera desarrolla las implicaciones de la ISU desde el quehacer académico de la universidad (CIFS, 2007).

Una acotación importante para la lectura y análisis de las categorías que a continuación se describen es que no se trata de un producto conceptual consensuado institucionalmente, sino de la organización y sistematización de aportaciones elaboradas individualmente o por grupos de trabajo que se ordenan bajo una temática para dar cuenta del desarrollo actual de dicha reflexión, lo cual deja ver, a su vez, ausencias y vacíos que será necesario completar a partir de productos documentales generados desde la investigación y la práctica de la ISU en el ITESO.

2.1 El sujeto, su práctica y su contexto

Caracterizar a los actores sociales, el tipo de relación que se da entre ellos y con la universidad en un contexto determinado, es una acción previa indispensable. Aquí se trata de reconocer las condiciones en que se desarrollan dichos sujetos y clarificar bajo qué proyecto de sociedad se trabaja, con el fin de intencionar eficazmente los procesos de intervención. En esta misma línea de reflexión se explora el tema del desarrollo de competencias y capacidades requeridas a los distintos actores para una inserción activa y comprometida en distin-

tos niveles de actuación, decisión y gobierno, así como los espacios idóneos para establecer agendas de discusión y decisión, que dichos actores pueden ir construyendo, espacios autónomos que no están en manos del poder establecido y que son parte esencial de la vida democrática.

2.1.1 Fortalecimiento de actores: organizaciones, instituciones y redes sociales

La definición de Intervención Social Universitaria del CIFS reconoce que existe un proceso donde interactúan sujetos concretos, en un contexto determinado, con una intención clara de resolver necesidades y problemas específicos, cuyo alcance es amplio y a largo plazo, puesto que su sentido último es la transformación de la sociedad. Se reconocen como inseparables los actores y su contexto en una relación densa y compleja.

La intervención implica la articulación con actores, en distintos momentos y procesos, con lógicas y acciones diversas, a corto, mediano o a largo plazo, en donde entran en juego capacidades de diversa índole. Lograr un proceso de fortalecimiento de los actores de la sociedad civil es una tarea de cierta complejidad. Institucionalizar sus espacios y lograr su permanencia precisa del reconocimiento de algunas condiciones:

- la heterogeneidad social y cultural de sus miembros;
- la manera como ejercen el poder;
- la vida interna de sus organizaciones;
- su liderazgo; y
- la forma como se concretan las relaciones ciudadanos-Estado.

El fortalecimiento de actores y redes implica, por una parte, explicitar cómo se entiende a la sociedad, si se percibe a esta como un espacio en donde la transformación hacia condiciones de equidad, inclusión, justicia y respeto a los derechos humanos es posible; y por la otra, en el plano conceptual, requiere definir si el fortalecimiento se orienta a la generación de competencias para ejercer presión sobre las elites políticas para forzar el cambio hacia la democracia (elitismo democrático), o bien si se busca ir más allá con una apuesta por la democratización de la sociedad, definiendo un proyecto político en donde el Estado y el mercado, sin perder su esencia, respondan a las necesidades sociales y estén acotados por la sociedad.

El proceso de fortalecimiento de actores sociales se lleva a cabo en dos planos o niveles: por una parte requiere una lectura de la realidad social y su transformación en clave de

solidaridad y compromiso social, que son la esencia de las organizaciones; y por la otra demanda generar competencias para una interacción eficiente con distintos niveles de gobierno, y que ello se traduzca en mayor influencia en los asuntos públicos. Para esto es necesaria la formación de redes amplias y diversas que hagan posible la articulación de demandas y la acción colectiva orientada al ejercicio del control sobre el Estado, es decir, fortalecer a actores y redes con capacidad de influir en los asuntos públicos.

Finalmente, la ubicación del perfil de los actores es necesaria con el fin de que las acciones antes mencionadas resulten significativas: habrá que identificar su nivel de institucionalización, su experiencia y ámbito de acción, su alcance territorial, presencia sectorial, temática, o si se trata de redes de organizaciones, así como su nivel educativo, todo lo cual determina los ritmos, herramientas y materiales a utilizar. De acuerdo con la experiencia del CIFS, las distintas redes y actores podrían caracterizarse de la siguiente manera:

1. *Organizaciones sociales*

- Organizaciones de la Sociedad Civil (ONG)
- Redes de organizaciones sociales (nacionales e internacionales)
- Consejos ciudadanos
- Comunidades indígenas
- Organizaciones productivas y cooperativas

2. *Organismos internacionales*

3. *Instituciones gubernamentales*

(federales, estatales y municipales)

- Congreso local
- Gobiernos municipales
- Dependencias públicas

4. *Fundaciones (nacionales e internacionales)*

5. *Instituciones académicas*

- Universidades.
- Redes académicas

6. *Organizaciones religiosas*

- Iglesia católica
- Compañía de Jesús (sector social)

7. *Instituciones bancarias, financieras y crediticias*

2.1.2 Desarrollo de las capacidades y competencias de actores sociales

El fortalecimiento de los actores sociales pasa por el desarrollo de capacidades y competencias en clave de participación y democracia. Esto implica trabajar en varios ámbitos: conceptual, contextual, toma de conciencia y resignificación de

las prácticas; también es necesario abordar el estatus legal o sistema de derechos de la ciudadanía y la dimensión institucional de los mismos.

- En el *ámbito conceptual* es necesario formar y profundizar sobre las nociones de ciudadanía y democracia. La apropiación de los actores de nociones como comunidad política, ciudadanía activa, sistema de representación, democracia participativa, y el conjunto de mecanismos que de ellos se derivan, son necesarios para la generación de un proyecto propio y sustentado desde los actores mismos.

- En el *ámbito contextual* se requiere proveer los elementos necesarios para ubicar el proyecto de los actores sociales en el conjunto de proyectos presentes en la sociedad y la diversidad de actores que los impulsan, sus estrategias y recursos; desarrollar competencias para identificar los elementos estructurales (política, económica, social y ambiental); proveer de instrumentos para el análisis de las coyunturas y caracterizar el espacio público; y aportar herramientas para comprender los retos que involucra el establecer una relación responsable con la naturaleza.

- En el *ámbito de la toma de conciencia y resignificación de las prácticas* es preciso orientar a los actores en la ubicación de sus propias prácticas desde una perspectiva contextual y conceptual, identificar sus alcances y límites, así como su potencial transformador. Esto requiere cuestionar las prácticas y concepciones sociales que las motivan, con el fin de hacerlas congruentes con una perspectiva democrática.

- En el *ámbito legal* se trata de proveer de herramientas para ubicar el sistema de derechos que regulan las relaciones entre ciudadanos y entre estos y el Estado; identificar las dimensiones civil, social, política, cultural y ambiental de los derechos; y ubicar los elementos para la exigibilidad de los derechos, así como su ampliación. Todo esto apunta a la construcción de comunidades sustentables basadas en la corresponsabilidad.

- En el *ámbito institucional* se hace énfasis en el desarrollo de competencias para ubicar al conjunto de estructuras gubernamentales que tutelan el sistema de derechos. Su conocimiento es importante en tanto que favorece la identificación de los espacios, actores y procesos sobre los cuales es factible que los actores y redes sociales puedan incidir.

El proceso de desarrollo de capacidades y competencias de los actores sociales, requiere ubicar el perfil de los mismos con el fin de que los ámbitos descritos resulten pertinentes y significativos. Para el caso, es necesario identificar su nivel de institucionalización, su experiencia y ámbito de acción, su alcance territorial, presencia sectorial, temática, o bien puede tratarse de redes de organizaciones. Por otra parte, es necesario tomar en cuenta el nivel educativo y el tipo de saberes

que han desarrollado los distintos actores en la práctica, ya que es a partir de estos como se determinan los ritmos, las herramientas, los materiales y las estrategias a utilizar.

2.1.3 La creación de espacios autónomos y esfera pública

Existen dos nociones importantes que permiten referirse a la constitución del sujeto social y sus acciones. La primera es la noción de *espacios públicos autónomos*, capaces de facilitar la formación de sociedades civiles organizadas (Pérez, 2004), con lo que se enfatiza que si los espacios públicos tienen autonomía respecto del Estado, tienen capacidad de autoreproducción.

La propia sociedad puede generar sus espacios de diálogo y discusión, los cuales son causa y origen, a la vez, de dinamis-mos que no están en manos de organizaciones o espacios instituidos. Estos son espacios de debate sobre agendas ciudadanas que no están en manos del poder y que ayudan a hacer visible lo que podría reducirse a la esfera privada.

La segunda noción de interés es la noción habermasiana de *esfera pública*. Esta parte del supuesto de que el debate es parte esencial de la vida democrática, y refiere el derecho del público a debatir y criticar las decisiones públicas; se refiere al derecho ciudadano de debatir la política. La esfera pública es el espacio privilegiado en donde se articulan recursivamente, en la negociación y en el conflicto, la sociedad civil y la sociedad política; en ella se puede y debe reinventar la democracia, para que esta sea más profunda y participativa.

2.2 Perfil de la intervención

El espacio privilegiado en donde se lleva a cabo la ISU son los proyectos de intervención. Dichos proyectos son gestionados de acuerdo con una cierta lógica que debe tener congruencia interna entre su fundamentación teórica, sus propósitos, su metodología y sus prácticas concretas; a partir de los criterios establecidos es posible evaluar tanto el proceso seguido, como los efectos que los proyectos ejercen sobre los actores y su contexto. En todo este trayecto se va capitalizando un aprendizaje y un conocimiento socialmente cons-truidos que deben ser pertinentes, significativos y prácticos, con el fin de contribuir al cambio social.

2.2.1 Diseño y gestión de proyectos

La ISU intenciona los procesos de transformación de diversas maneras, pero operativiza sus propósitos mediante proyectos. De acuerdo con la caracterización elaborada por el CIFS (2002), un proyecto se define como

- un instrumento para la acción que presupone la organización de una serie de actividades articuladas para la consecución de un fin, asignando responsabilidades a distintos actores;
- una estrategia que permite describir y complejizar un problema y orientar un proceso de cambio mediante la instrumentación de líneas estratégicas inscritas en un tiempo y espacio determinados;
- un conjunto de actividades acotadas dentro de un espacio y límites temporales, y que se puede gestionar para conseguir los objetivos propuestos;
- la unidad más operativa dentro del proceso de planificación y que representa el último eslabón de dicho proceso. Se orienta a la producción de determinados bienes o servicios.

A diferencia de las actividades u operaciones, que son conti-nuas o repetitivas y suelen ser parte de la vida cotidiana de una unidad organizativa, los proyectos son distinguibles de otros similares en su naturaleza y en la delimitación tempo-ral, en la que se define un principio y un final, y cuyos pro-ductos permiten valorar si se han conseguido los objetivos propuestos.

La ISU, dirigida a incidir en procesos sociopolíticos, requiere un esfuerzo de negociación entre el equipo que la gestiona y las distintas instancias implicadas tanto dentro como fue-ra de la universidad. Esto es así porque los temas de cambio social son áreas sensibles, en particular cuando se trata de apoyo a organizaciones que buscan incidir o impactar en la transformación de las agendas públicas gubernamentales. Según la experiencia del CIFS (2007b; 2008b) existen cinco grandes procesos que, articulados entre sí, pueden constituir una ruta crítica para la puesta en operación de los Programas de Intervención Social Universitaria (PISU), a saber:

i. Acuerdo institucional inicial

La viabilidad de un PISU está condicionada esencialmen-te por la agenda institucional. Por una parte, precisa que el proyecto sea congruente con la misión de la universi-dad y sus apuestas fundamentales; por la otra, requiere la existencia de un antecedente histórico que haya generado capacidad, aprendizaje y compromiso de personas concre-tas, que estén interesadas en integrar equipos de trabajo constituidos para gestionar dicho proyecto.

Es preciso que exista una necesidad o problema del cual es consciente un grupo externo a la universidad, que deman-da una vinculación a esta, como también es necesario que la universidad intervenga en la sociedad, haciendo pro-puestas por medio de actores concretos que interactúan con grupos, comunidades u organizaciones. La existencia

de estas condiciones es el primer paso para la formulación de un PISU. En esta dinámica, es necesario establecer y negociar los términos de colaboración con respecto a

- el tipo de demanda a la que responderá el proyecto,
- la claridad de que la apuesta de ambas partes es común o complementaria, y
- la estrategia que se seguirá para resolver las contingencias o los conflictos, así como mantener la confianza.

ii. Formulación del plan de intervención

Es conveniente precisar que si bien es necesario establecer un itinerario para la formulación de un proyecto, no se trata de establecer etapas fijas, sino de establecer un proceso flexible en el que la transición de un momento a otro puede variar de acuerdo con las condiciones del contexto y las necesidades y aspiraciones de los actores. En este continuo se sugieren los siguientes momentos para la problematización y organización de la intervención:

a) Identificación de la necesidad que origina el proyecto, con el fin de que este sea pertinente de acuerdo con el contexto en el que se pretende incidir, no como una práctica profesional para los alumnos, sino para la transformación social.

b) Problematización de necesidades identificadas mediante la formulación de preguntas que delimitarán el planteamiento de estrategias de respuesta al problema, como ¿cuál es el origen de la necesidad?, ¿cómo se traduce la necesidad en uno o varios problemas a resolver?

c) Identificación de estrategias de respuesta de acuerdo con la naturaleza del problema y de los recursos disponibles. Para esto se formulan líneas de acción dirigidas a resolver el problema.

d) Planeación de las acciones glosadas en términos de actividades lógicas, ya que se ha conformado el equipo de trabajo y se han reformulado los puntos anteriores.

iii. Establecimiento de una estructura operativa del proyecto

Una vez realizado el proceso descrito en los apartados anteriores se debe dotar al proyecto de una estructura operativa por medio de la cual se desarrolle la intervención. Dicha estructura o instancia está integrada por un equipo de trabajo universitario con las capacidades adecuadas, el cual se complementa con personas externas, tanto de organizaciones como de actores interesados en el proyecto, previa negociación. Esta instancia puede estar ubicada dentro de un centro o departamento universitario o bajo la coordinación de una comisión.

iv. Incorporación del tema a la agenda institucional

El siguiente proceso consiste en introducir el PISU en la

agenda de planeación institucional, para lo cual el equipo de trabajo ha desarrollado un conjunto de negociaciones con el centro, departamento o comisión al que se encuentra adscrito y se ha definido el tipo de conocimientos requeridos para el proyecto, así como los recursos materiales con los que se cuenta. Además, implica establecer el nivel de compromiso y de participación que tendrán los distintos actores, tanto universitarios como externos. El grado de compromiso y de implicación les es dado por la legitimidad del tema que abordan, la presencia regional con la que cuentan, el tipo de alianzas que establecen en el seno de la universidad, el tipo de función social que tienen (gubernamental, ciudadana, empresarial, etc.), así como la clase de recursos que se asignan al PISU (financiamiento, infraestructura, personal, equipamiento, etc.).

v. Prácticas institucionales legítimas

Una vez resueltos los procesos anteriores es posible hablar del PISU en términos de intervención sociopolítica, en tanto que el poder y el conocimiento se comparten entre los individuos y los colectivos y el proyecto es gestionado en condiciones de equidad y no en la relación de interventor-intervenido. Por otra parte, se ha logrado combinar la historia y la misión institucional con una estructura de soporte y equipos operativos, así como los intereses y habilidades de los participantes.

Las prácticas institucionales legítimas se consolidan al combinar una serie de demandas académicas, como la integración curricular de la temática que maneja el PISU, la capacidad de crear alianzas de colaboración, tanto internas como externas; el reconocimiento social de la incidencia pública del proyecto, la producción académica, el posicionamiento de la universidad en la sociedad y, con ello, un valor diferencial agregado y, finalmente, la integración de las funciones de investigación, formación e intervención.

2.2.2 Evaluación del desempeño y de impacto social

La evaluación, inscrita en el marco de la ISU, se focaliza en la generación de conocimientos y metodologías a partir de la gestión de proyectos sociales (CIFS, 2008b). El enfoque evaluativo busca acompañar el proceso de gestión de proyectos en todas sus etapas y no solo ver los resultados o el cumplimiento de objetivos, sino también hacer un análisis a profundidad de los actores, contextos y dinámicas que se generan alrededor y como consecuencia de dicha gestión social.

Los procesos de gestión social conllevan un ingrediente de incertidumbre, producto de la naturaleza del contexto en el que se desarrolla. Es por ello que el proceso evaluativo tiene que verse como una posibilidad de aproximar la brecha de incertidumbre, retroalimentar continuamente la operación y

constituirse en un medio de aprendizaje. Esto permite reconocer la pertinencia del rumbo y la correspondencia de los esfuerzos en función del propósito principal, tomando en cuenta las opiniones, las perspectivas y las preocupaciones de los actores inmersos en dicho proceso.

- Algunas *consideraciones de orden metodológico* ayudan a una mejor comprensión de los procesos de evaluación de la gestión social. Tal es el caso de los distintos enfoques y perspectivas sobre investigación, investigación evaluativa y evaluación. A partir de la intencionalidad de generar conocimiento universitario desde la acción, interesa desarrollar una perspectiva de
- *investigación evaluativa*, que busca el rigor metodológico en la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para evaluar proyectos de intervención y reorientar la acción;
- *investigación*, que no busca únicamente ver los impactos, los resultados o el cumplimiento de los objetivos, sino hacer un análisis a profundidad no solo del proyecto, sino de los actores, contextos, dinámicas que se generan alrededor y como consecuencia de su operación;
- *evaluativa*, por el interés prioritario de generar conocimientos que apoyen la toma de decisiones y por la necesidad de reconocer y valorar la propia práctica.

El enfoque de evaluación acorde con la concepción de ISU planteada anteriormente sería la siguiente:

- *Integral*, porque los proyectos no se diseñan ni ejecutan en forma aislada, sino que forman parte de un todo en donde cada fase tiene un papel en los resultados finales de un proceso sociopolítico más amplio y complejo.
- *Pluralista*, porque la evaluación debe abarcar todos los elementos relevantes del programa y, además, porque se necesita la aplicación de una metodología que combine técnicas cuantitativas y cualitativas.
- *Participativa*, porque la evaluación se da en medio de contextos en donde convergen distintos grupos de interés. Requiere, por tanto, de espacios de diálogo y negociación de los actores. Este enfoque fomenta la democracia, sentando las bases para la cooperación y el consenso sobre el proyecto y lo que debe ser evaluado.
- *Formativa*, porque ayuda a desarrollar capacidades en los actores implicados. La evaluación en proyectos de ISU tiene un carácter permanente y sistemático, opera como un proceso de aprendizaje institucional y genera información relevante para la toma de decisiones de los distintos actores, con la finalidad de mejorar la calidad y eficiencia de los resultados.

Algunos componentes sobre los que se hace énfasis en la evaluación desde la ISU se enuncian a continuación:

- La *motivación* para llevar a cabo la evaluación no es impuesta, o proveniente de factores externos, sino voluntaria. Es un elemento que se integra a las propias definiciones del proyecto.
- El *objeto* de la evaluación no son acciones concretas, sino programas complejos. Hay que partir de la inexistencia de objetivos programáticos en la evaluación, cuantificados de manera precisa, puesto que los proyectos ISU, por su naturaleza, no pueden ser determinados con precisión: las hipótesis causa-efecto no aplican. Más bien, las orientaciones de los proyectos se cuestionan atendiendo a la dimensión dinámica de los procesos.
- Lo *evaluable* ya no son solo los resultados finales, sino los procesos, el grado de satisfacción de los actores implicados en el proceso, la adecuación de los planteamientos iniciales de la acción y los reajustes realizados.
- Los *criterios* de evaluación se alejan de aquellos que buscan productos tangibles y cuantificables, puesto que tienen que ver con la sostenibilidad, gobernanza, empoderamiento, legitimidad, calidad, etcétera.
- Es un *enfoque constructivista*, en tanto que los objetivos, el diseño y desarrollo de la evaluación se elaboran de manera participativa, en donde las percepciones y puntos de vista de los interesados cobran importancia, no como fuentes de información, sino como protagonistas del proceso.
- Tiene un *componente ético-político*, en tanto que no es objetiva y lineal, sino que compromete las convicciones de los participantes, lo cual la enriquece y complejiza.
- Los *métodos no son estandarizables*, se construye una evaluación aplicada a cada situación, contextualizada. La interpretación y valoración de resultados se elabora con base en métodos y técnicas que combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, triangulando información de diferentes fuentes.
- Los *ejecutores* no son agentes externos, sino facilitadores que constituyen equipos mixtos con los implicados para llevar a cabo evaluaciones internas, que pueden ser apoyadas y asesoradas por facilitadores externos.

2.2.3 Aprendizaje en la acción

La producción del conocimiento y la construcción de aprendizaje en y para la acción social intencionada se refieren al aprendizaje apropiado, práctico y significativo, orientado al desarrollo y al cambio social (CIFIS, 2008b). El campo de la acción social intencionada, inscrito en el marco de la ISU, es una forma específica de producir conocimiento y una manera efi-

caz de construir aprendizajes significativos y pertinentes, en tanto que son los actores implicados quienes resignifican sus prácticas, orientadas a la construcción de un futuro colectivo viable y consistente con su visión del mundo y con sus propios intereses y necesidades.

Es un saber contextualizado que surge del ámbito local, orientado al desarrollo de capacidades de gestión de esta unidad socioterritorial, orientada a generar adaptaciones y transformaciones en entornos dinámicos y complejos, para producir respuestas eficaces y sostenibles, de manera continua y sistemática.

El tema de la producción del conocimiento y la generación de aprendizajes incluye la práctica social y profesional de los universitarios, como proceso de Intervención Social intencionada para promover el desarrollo de entidades sociales y a sus actores involucrados. La Intervención Social requiere de profesionales que piensen y actúen desde la complejidad, con la valoración del saber académico, pero con el reconocimiento respetuoso de otras formas de producción del conocimiento (Paz, 2007). Cuando se habla de formación de actores sociales se incluye a los universitarios, con un enfoque orientado al desarrollo de sus capacidades y competencias profesionales, en particular las competencias metodológicas referidas a los procesos de Intervención Social.

2.2.3.1 Orientaciones metodológicas

El objeto de aprendizaje y de producción de conocimiento es la misma práctica de la intervención para el desarrollo. A partir del análisis de la práctica es que surgen las preguntas a las ciencias del hombre y la sociedad. No se trata de aplicar los saberes científicos y académicos a la práctica social, sino que la generación de conocimiento de la práctica de intervención cuestiona a las otras disciplinas o ciencias, lo que puede resultar útil y pertinente para el contexto donde se actúa.

La metodología para generar conocimiento y aprendizaje es la observación y el análisis crítico de la práctica. Del reconocimiento de lo observable se puede reconocer el ángulo o el enfoque desde el cual se observa y que define el marco explicativo que permite organizar conceptualmente y dar significado a lo observable. La significación que el sujeto da a su práctica observada es su teoría o "teoría en uso". Es aquí donde se hace posible la crítica, el enriquecimiento teórico, que surge de las cuestiones relevantes planteadas como resultado del contraste entre lo observado y lo pretendido.

El objeto de aprendizaje es la práctica misma y sus actores

como sujetos que producen conocimiento propio (local) y apropiado (a la acción misma). El conocimiento profesional, la orientación disciplinar de la acción, se hace presente desde la lógica de la acción misma, y se enriquece desde esta perspectiva. Para esto es necesario recurrir a otros marcos teóricos y metodológicos disponibles en otros campos del conocimiento, es decir, promover una racionalidad abierta, capaz de abordar la realidad desde la complejidad.

El enfoque metodológico de esta perspectiva de intervención favorece el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender de todos los actores implicados en una práctica común. Es un aprendizaje local, territorializado, contextual, para enfrentar la incertidumbre y la necesidad de construcción y coordinación de una acción compleja desde la subjetividad de los actores implicados (intersubjetividad).

Desde la perspectiva planteada, el aprendizaje se aleja del esquema de un curso académico, puesto que no se trata de transformar a los actores sociales y a los universitarios en académicos expertos sobre el desarrollo, sino de generar ambientes de aprendizaje mediante el diálogo y la participación, para construir y socializar una forma de conocimiento pertinente, utilizando la información necesaria que permita comprender la naturaleza sistémica, abierta y compleja de la realidad a la que se convoca a los actores para su transformación.

2.3 Perfil universitario y académico

El perfil universitario y académico de la intervención le da un cariz particular que la diferencia de otras formas de intervención. Por una parte se encuentra íntimamente asociada con las otras funciones universitarias, la investigación y la docencia, e implica para ello una serie de acciones, entre las que se incluye la formación social de universitarios. Por otro lado requiere de un conjunto de dispositivos institucionales que impulsan el compromiso social de la universidad, permeando toda su estructura organizativa y sus procedimientos desde los valores de la justicia y el compromiso solidario. Al mismo tiempo se desarrollan un conjunto de aprendizajes, conocimientos y saberes generados desde la práctica en un contexto determinado.

2.3.1 La formación social de universitarios como sujetos sociales

La formación de universitarios desde la intervención tiene un enfoque particular que lo hace diferente a los entornos de aprendizaje tradicionales, como son los cursos o programas

académicos. La atención de problemas específicos exige un conjunto de competencias que posibiliten una intervención técnicamente eficaz, socialmente situada y éticamente responsable. Este acompañamiento e intervención requiere por parte de los universitarios

- sensibilidad social para entender los problemas desde la percepción de quienes los padecen;
- capacidad para definir puntualmente la aportación universitaria y sus posibles consecuencias en sus distintas dimensiones;
- capacidad para la valoración de las posibilidades técnicas de intervención en toda su complejidad, considerando el contexto mismo en que se viven y buscando opciones de solución que los actores implicados sean capaces de tomar en sus manos;
- procurar que la ISU sociopolítica beneficie a sus destinatarios y se oriente a lograr impacto en diversas escalas, desde lo micro hacia lo macro. Desde el beneficio concreto, personal, pero que recupera el sentido social para impulsar políticas cuyo criterio fundamental sea la inclusión social.

El involucramiento de alumnos y maestros en procesos reales es una exigencia para sensibilizarse de una manera experiencial sobre la problemática de exclusión e inequidad en la que se encuentran gran parte de los mexicanos. Los conocimientos adquiridos en el aula son una referencia conceptual que favorece la comprensión de la realidad, pero debe pasar por la prueba de las exigencias de la realidad para que posibilite su auténtica apropiación y la toma de conciencia de lo que no se sabe; dispone con humildad para enfrentar la incertidumbre.

La Intervención Social sociopolítica es un proceso privilegiado en donde los estudiantes, como profesionistas en formación, pueden cuestionar los conocimientos que desde la universidad se ofrecen, y desarrollar competencias y habilidades para el trabajo interdisciplinario y el diálogo de saberes de frente a problemáticas reales y concretas. Conlleva, por una parte, la responsabilidad de la universidad de proporcionar un acompañamiento sistemático e intencionado a los estudiantes en los procesos de intervención y, por otra, provee las condiciones que favorezcan la toma de conciencia por parte de los universitarios, de que todos son capaces de aportar y aprender. Por otro lado, hace posible lo que desde el pensamiento freireano se afirma con referencia a que nadie enseña a nadie, sino que “todos aprendemos de todos”.

Todo proceso formativo, para que sea completo y adecuado,

y capacite a los estudiantes para intervenir de manera eficaz y pertinentemente en su entorno, como profesionales y ciudadanos, precisa de una acción sistemática en tres vertientes:

- Aportar elementos técnico-disciplinarios, de los cuales los estudiantes pueden apropiarse y transferir para resolver problemas concretos.
- Aportar elementos para que los alumnos sean capaces de encontrar el sentido y finalidad de la acción social en un contexto determinado.
- Aportar elementos para que los alumnos, como profesionales en formación, cobren conciencia de que sus acciones tienen consecuencias, cuyo impacto pueden prever, con lo cual se entra en la esfera de la formación ético-social.

La formulación universitaria más reciente con referencia a los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) señala que la formación social es un proceso que se da en cuatro fases (ITESO, 2005): a) conocimiento profundo de las estructuras sociales; b) desarrollo de la capacidad reflexiva y la sensibilidad por medio de la interacción con problemáticas y grupos sociales, a partir de casos concretos; c) generación de conocimientos que permitan aportes sustantivos en la construcción de una sociedad justa; y d) prácticas socioprofesionales por parte de los alumnos, entendidas como una acción corresponsable que incide en personas y grupos implicados en el proceso de intervención.

Los Proyectos de Aplicación Profesional tienen como finalidad formar a los estudiantes para la vida, mediante un proceso de aprendizaje centrado en los estudiantes que pretende ser *significativo*, de manera que posibilite la apropiación de instrumentos y signos en su estructura cognitiva de forma más perdurable; *situado* en tanto que es un aprender haciendo; *reflexivo* para que los estudiantes generen nuevas comprensiones sobre el objeto de estudio y, al mismo tiempo, puedan dar cuenta de su propio aprendizaje; *colaborativo* para que los estudiantes aprendan a hacer junto con otros; y *transferible* para que desarrollen competencias para la vida.

Con referencia a su orientación, algunos criterios que deben guiar la implementación de los PAPs son los siguientes: una formulación intencionada que promueva aportaciones pertinentes, viables y socialmente responsables; debe priorizarse la acción socioprofesional directa con los grupos menos favorecidos, evitando la promoción de una acción individualista o de grupos excluyentes, y favoreciendo el compromiso y la participación pública en los procesos de decisión; los objetivos, programas y actividades deben fomentar una formación

integral que contribuya a desarrollar en los estudiantes una actitud crítica, propositiva y reflexiva; es necesario orientar los proyectos de tal forma que el alumno pueda concretar los aprendizajes del ejercicio de su profesión de manera intencionada hacia la resignificación en la forma como dichas prácticas afectan a personas y grupos a los que se dirigen; debe contribuir al desarrollo sustentable a distintas escalas y niveles; académicamente, los proyectos deben vincularse al campo de conocimiento y problemáticas sociales trabajadas por las Unidades Académicas Básicas del ITESO; e impulsar los proyectos que resulten institucional y socialmente relevantes para la universidad.

Finalmente, con referencia a los elementos curriculares de formación socioprofesional, los PAPs deben promover que el estudiante se asuma como agente de cambio desde su hacer profesional; que sus objetivos fortalezcan la producción de conocimiento, la capacidad emprendedora, la solidaridad y la integridad ética; que posibilite el reconocimiento de las competencias profesionales que demanda el mundo laboral; que permita la vinculación profesión-sociedad y el establecimiento de redes de contacto entre la universidad y la comunidad; que se favorezcan los procesos que ayuden a la formación integral de los estudiantes; que ayude a los actores implicados en los proyectos a entender los dinámicos de la realidad social y reconocer la dimensión histórica de los procesos; y que sean una vía para que los estudiantes realicen un proceso de reflexión respecto del sentido de su quehacer social, que posibiliten distancia crítica frente a la problemática intervenida.

2.3.2 Formación y producción del conocimiento en la práctica

2.3.2.1 Aprendizaje en situación

El aprendizaje en situación es una categoría asignada de acuerdo con los propósitos del presente documento y no necesariamente una denominación formulada institucionalmente por el ITESO. No obstante, ayuda a integrar los distintos atributos del aprendizaje que la universidad trata de intencionar, acorde con su filosofía educativa, su proyecto formativo y el aprendizaje institucional, que se construye a partir de experiencias de búsqueda y de construcción práctica. Estos atributos deseables del aprendizaje son el aprendizaje significativo, situado y orientado al logro de competencias, mismos que se desglosan en seis atributos que se encuentran imbricados en un mismo proceso y cuyas características deben ser identificadas para intencionarse más eficazmente. Estos atributos se citan enseguida (ITESO, 2002):

a) Aprendizaje significativo

El aprendizaje es significativo en tanto que se vincula con la experiencia previa del sujeto y lo incorpora a su esquema

cognitivo para posibilitar nuevas comprensiones sobre la realidad, favoreciendo la resignificación de la experiencia, dando un mejor sentido y dirección al proyecto de formación profesional y de vida.

b) Aprendizaje reflexivo

Aprender a aprender es una formulación que explica el aprendizaje reflexivo: el proceso mediante el cual la persona cae en la cuenta de qué y cómo aprendió, con el fin de autorregular y ajustar sus propios procesos de aprendizaje. El propio aprendizaje se convierte en objeto de autoanálisis y reflexión, proceso que ha sido llamado "metacognición".

c) Aprendizaje situado

El aprendizaje situado se da como resultado de la contextualización de los problemas o necesidades a los cuales hay que dar respuesta en el proceso de intervención. Los contenidos académicos pierden significatividad en tanto no dan respuesta a necesidades de la persona y del contexto. Es necesario por esta razón enfrentar el aprendizaje a situaciones vivenciales frente a las cuales hay que dar una respuesta pertinente y consistente.

d) Aprendizaje en acción

El aprendizaje en acción es la expresión de "aprender haciendo". La apropiación de saberes se manifiesta en actitudes y comportamientos observables y en buena medida evaluables en función de su pertinencia para la resolución de problemas y necesidades concretas y situadas.

e) Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo hace referencia a la dimensión comunitaria de la acción social. Más allá y junto con el acercamiento al objeto de aprendizaje, la integración de una comunidad de participación y colaboración, trae aparejado el desarrollo de competencias sociales indispensables para el desempeño actual en un proyecto de intervención, y el desarrollo futuro en la inserción al mundo profesional-laboral del estudiante.

f) Aprendizaje transferible

La transferibilidad del aprendizaje es posible cuando el aprendiz posee la capacidad de utilizar los saberes adquiridos en distintos contextos y encuentra uso y aplicación a los mismos; cuando está en condiciones de reelaborarlos o desarrollarlos por sí mismo en nuevas situaciones, sea en el presente de la formación o en el futuro, en el terreno profesional, de manera que le permite al sujeto aplicar el saber adquirido en múltiples situaciones y enriquecerlo permanentemente en cada nueva aplicación.

El aprendizaje en situación va más allá de la estructura espacial y temporal en la que se organiza el currículum universitario tradicionalmente. Se trata de un aprendizaje centrado en la persona, que se expresa en situaciones intencionadas o no, en diversos contextos, y que rebasa con mucho el es-

pacio de la sesión de clase dedicada a la impartición de una asignatura.

2.3.2.2 Educación popular

La educación popular tiene un aporte importante en la formación de los actores sociales y la producción del conocimiento en la acción. La educación popular considera los procesos educativos como un diálogo entre los seres humanos, acerca de su mundo y de su realidad concreta; el diálogo entre distintos actores no se da en el vacío, sino en el contexto social, económico y político.

Freire (1985) señala que cada quien posee una parte de la realidad, es decir, su propia visión de la realidad, y establece un diálogo en torno de ella con otros seres humanos, de tal suerte que todos somos sabios y todos somos ignorantes con respecto a las diversas dimensiones de la realidad.

La educación desde esta perspectiva es *praxis*, reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo (CIFS, 2008C). De ahí su dimensión ético-política, puesto que la transformación de la realidad se realiza necesariamente desde una determinada toma de posición. El enfoque freiriano reconoce que uno de los propósitos de la educación es ayudar a la persona a ser consciente de las ataduras impuestas por la violencia estructural y a buscar caminos de liberación por medio de la participación política. Esta conciencia posibilita la transformación de la realidad y la construcción colectiva de un proyecto histórico.

Barreiro (1974) concibe la educación como un elemento que acompaña la transformación de los marginados desde su existencia material hacia su existencia ciudadana y política. Esto se da mediante un proceso de concientización que tiene cuatro sentidos: el primero es la concientización como descubrimiento de la dimensión de la persona y como compromiso con sus consecuencias; el segundo es la concientización como conquista de la conciencia crítica a lo largo de una escala progresiva de descubrimientos relacionales; el tercero es la concientización como pasaje de la conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión; y el cuarto la concientización como emergencia de la existencia oprimida hacia la conciencia del oprimido.

2.3.2.3 Investigación Acción Participativa (IAP)

Es posible afirmar que la propuesta de la educación popular y la búsqueda de alternativas al desarrollo son el contexto donde se construye la Investigación Participativa. El trabajo de base y la aplicación de la metodología de la educación po-

pular plantean una serie de retos acerca del conocimiento, su generación y utilización en la transformación de la realidad. La Investigación Acción Participativa (IAP) desaparece la lógica de investigadores-investigados y entre sujetos y objetos de producción de conocimiento, por medio de la participación de la gente en la apropiación y generación del mismo.

La IAP encuentra sus orígenes en la confluencia con las escuelas críticas de investigación social y de las escuelas de pedagogía social (educación popular latinoamericana, teorías de Paulo Freire, educación de adultos) que comparten bases epistemológicas afines, provistos por disciplinas tales como la sociología crítica, la etnografía y el interaccionismo simbólico, entre otras (CIFS, 2001).

Podría definirse la IAP como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables, útiles y pertinentes para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, pasando de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de investigación, controlando e interactuando, a lo largo del proceso investigador e implicándose y conviviendo con el investigador externo de la comunidad a estudiar.

La IAP es una metodología en tanto que ordena/organiza un conjunto de técnicas y las orienta en un determinado sentido (sentido democratizador). El proceso de IAP hace referencia a diferentes tipos de conocimiento que se producen:

1. Distributivo: produce sobre todo conocimiento descriptivo.
2. Estructural: el conocimiento que desde esta perspectiva se obtiene es más explicativo.
3. Dialéctico: produce un conocimiento más propositivo-transformador.

Las técnicas utilizadas se pueden clasificar en los siguientes tipos:

1. Distributivas o cuantitativas: con ellas se distribuye la realidad, cuantificándola y separándola, de acuerdo con los datos de los que se dispone. Se consigue un conocimiento tipo "censal" o estadístico.
2. Estructurales o de tipo cualitativo: para estructurar la realidad por grupos sociales, agrupaciones por afinidad, roles, etc. Con ellas se conoce y construyen opiniones, aspectos subjetivos.
3. Dialéctica: parte de la consideración del objeto a investigar como sujeto, y de que la finalidad de la investigación es la transformación social. Se utilizan técnicas específicas de IAP, pero no se rechaza el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas.

La IAP permite un abordaje de la realidad a explorar congruente con los principios y criterios de la ISU, en la medida que favorece el proceso de conocimiento y aprendizaje desde la realidad, en un contexto de participación activa en donde las personas construyen conocimientos y aprendizajes desde la acción, dirigido e intencionado, hacia el cambio social.

3 Consideraciones finales

A partir del itinerario seguido en el presente capítulo, desde los antecedentes de la ISU, los principales paradigmas de lo social y su transformación, así como la propuesta formulada por el ITESO a partir del abordaje de las distintas dimensiones de la ISU, se plantean a continuación algunas consideraciones para el análisis de dichos tópicos:

La ISU es un proceso que recupera de experiencias y prácticas que se han realizado históricamente elementos tanto teóricos como metodológicos. Al contrastar los distintos enfoques y prácticas, tales como la Promoción Social, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD), se advierte que históricamente las prácticas y la visión del ITESO sobre la intervención han caminado a partir de los planteamientos de la promoción social. Se plantea desde la lectura de la realidad social y su problemática, para dar respuesta a un contexto marcado por la inequidad y la exclusión, desde una perspectiva no academicista sino experiencial, y es desde ahí que se genera un *corpus* de conocimientos que luego se sistematizan y organizan, para volver a la práctica con un bagaje metodológico consistente, viable y claramente intencionado.

Es innegable que los otros enfoques y planteamientos, tales como la RSU y la CUD, han aportado a la práctica y la reflexión sobre el tema interesantes contribuciones, como su practicidad al momento de generar un modelo de gestión universitario, que quiere ser responsable con la sociedad, en tanto que se debe a esta, aunque no acaba de desprenderse de un énfasis del cual proviene: la racionalidad empresarial; es desde ahí que se formulan los criterios de calidad y pertinencia social. La CUD, por su parte, tiene su origen histórico en la dinámica de la posguerra de la década de los cincuenta, en donde la lógica

de interventor-intervenido tiene un énfasis muy marcado, del cual trata de desmarcarse desde una visión autogestiva. Sin duda, ha ido construyendo vías de colaboración entre universidades y entre estas y otros actores, como las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, y ha favorecido la construcción de una estructura solventada por el conocimiento práctico de la gestión de proyectos y su viabilidad económica, política y social.

El recorrido realizado a partir de las caracterizaciones elaboradas por distintos autores con referencia a la Intervención Social, ha ayudado a distinguir las distintas visiones de la sociedad y sus consecuentes modelos de intervención en la misma. Es a partir de estas revisiones que se asume desde el posicionamiento del ITESO la intervención de carácter sociopolítico como un camino viable para el conocimiento y transformación de la realidad, en tanto que parte de una mirada crítica sobre la dinámica social que genera y mantiene formas de exclusión y violencia estructural que es posible transformar mediante una acción ético-política que privilegia la autogestión, a diferencia de la intervención social asistencial, que centra sus esfuerzos en paliar las consecuencias de la dinámica descrita.

Partiendo de la ubicación de distintas visiones de la realidad y de la intervención en la misma, se ha elaborado un esquema que permite formular las dimensiones constitutivas de la Intervención Social Universitaria que el ITESO ha ido configurando, basándose en la misión institucional contenida en distintos documentos que intencionan su vinculación con la sociedad, así como en la reflexión documentada acerca de la operacionalización de estas intenciones aplicadas al diseño, gestión y evaluación de proyectos de intervención. La riqueza de este ejercicio estriba en delinear las pautas que ayuden a quien desee transitar por este camino a guiar, orientar y contrastar la práctica de su intervención contra los principios, criterios y prácticas congruentes con las definiciones institucionales.

Finalmente, es necesario reconocer que la Intervención Social aquí abordada tiene un énfasis muy particular: su carácter universitario. En tal sentido, las modalidades formativas propuestas por la universidad apuntan a la creación de ambientes de aprendizaje que provean a los universitarios de ciertos elementos tanto disciplinarios como experienciales, para el desarrollo de competencias que posibiliten una intervención técnicamente eficaz, socialmente pertinente y éticamente responsable.