



# **ENFOQUE TERRITORIAL Y PRAXIS TRANSFORMADORA: INNOVACIÓN CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN EN SALUD Y BUEN VIVIR**

Fernando Jaque Jiménez  
Juan Segovia González

## **Contexto de la práctica docente**

La comprensión del concepto de salud ha experimentado transformaciones sustantivas. Desde enfoques centrados exclusivamente en lo biomédico, se ha transitado hacia miradas integrales y comprensivas que consideran dimensiones económicas, sociales, culturales y territoriales. Esta evolución humanizante de la comprensión de los factores y elementos que proporcionan constitutivamente salud, incluyendo el marco de los determinantes sociales, ha sido fundamental para desplazar el paradigma individualista y estático, y promover una visión situada del proceso salud-enfermedad, entendido como un lugar dinámico, colectivo y profundamente vinculado a las condiciones de vida.

Desde esta comprensión, la academia debe favorecer la formación de profesionales de la salud que cuestionen los modelos hegemónicos que han reducido la salud a un fenómeno biomédico, individualizado y descontextualizado. Como advierte Freire (1970), una educación que no problematiza la realidad tiende a reproducir estructuras de opresión. En el pregrado, ello deriva en prácticas estandarizadas que omiten sus implicancias políticas, culturales y éticas. Se requieren, por tanto, profesionales capaces de transitar hacia enfoques interculturales, participativos y comunitarios.

En respuesta a este desafío, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano ha impulsado una propuesta político-pedagógica que, desde la Facultad de Salud y Buen Vivir, integra el enfoque territorial como eje articulador de su proyecto curricular. Adoptamos la perspectiva de la salud colectiva latinoamericana (Breilh, 2013), según la cual la formación en salud se orienta a comprender la determinación social del proceso salud-enfermedad, condicionado por desigualdades estructurales, relaciones de poder y contextos territoriales específicos. Esta mirada, en diálogo con la ecología de saberes (Santos, 2018), invita a abrir el canon académico a conocimientos populares, comunitarios y ancestrales. Formar profesionales críticos exige prácticas pedagógicas que les permitan construir una lectura situada de la realidad, articular saberes interdisciplinarios e interculturales y sostener una praxis reflexiva que trascienda la aplicación técnica para devenir acción transformadora, ética y políticamente comprometida con el buen vivir de las comunidades.

Esta propuesta se materializa en las mallas curriculares de la Facultad de Salud y Buen Vivir de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, donde la línea formativa se orienta a la atención primaria en salud y se constituye como un espacio estratégico para la vinculación estrecha con comunidades reales. En este marco, se reconoce y valora la diversidad de saberes, cosmovisiones y formas de vida presentes en los territorios, integrándolas como parte fundamental de la construcción colectiva del conocimiento. Esta articulación entre universidad y comunidad no solo fortalece el aprendizaje situado, sino que también potencia la formación de profesionales críticos, éticos y comprometidos con el buen vivir y la transformación social. Es así como lo plantea el modelo de inserción territorial de la UAcademia: “En este contexto, los procesos formativos serán siempre pensados en relación con espacios reales, comunidades vivas, como nuevos escenarios y con oportunidades de cambio” (p.3). Este enfoque mantiene la articulación entre el sello crítico-transformador y las experiencias bidireccionales de intercambio de saberes y sentires. De este modo, la propuesta pedagógica no solo se enuncia en el plano teórico, sino que se materializa en experiencias concretas de formación situadas en los territorios. Uno de estos espacios es la asignatura Liderazgo y Gestión para la Sustentabilidad, que encarna los principios del enfoque territorial al integrar la formación académica con los saberes y realidades locales

### **Descripción de la práctica**

La asignatura Liderazgo y Gestión para la Sustentabilidad pertenece a la Línea de Formación Territorial en Salud. Esta asignatura se imparte en el cuarto semestre de las carreras de Kinesiología, Terapia Ocupacional, Nutrición, Enfermería y Arquitectura, y convoca a aproximadamente 90 estudiantes, distribuidos en tres secciones interdisciplinarias. Esta organización favorece una experiencia de aprendizaje enriquecida por la diversidad de saberes, trayectorias y perspectivas que confluyen en el aula.

Si bien la asignatura cuenta con dos versiones previas, su ejecución varía en función de las condiciones emergentes de vinculación con los territorios, permitiendo ajustar la propuesta formativa a contextos locales y necesidades reales. En esta línea, se promueve un currículum flexible, dialógico y construido colectivamente, capaz de recoger los sentires del estudiantado y responder a las demandas emergentes de los territorios.

Este enfoque se enmarca en el modelo de inserción territorial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (s.f.), que plantea que: “Los procesos formativos serán siempre pensados en relación con espacios reales, comunidades vivas, como nuevos escenarios y con oportunidades de cambio” (p.3).

Desde esta perspectiva, la asignatura busca mantener la articulación entre el sello crítico-transformador de la universidad y las experiencias bidireccionales de intercambio de saberes y sentires, fortaleciendo el vínculo entre formación académica, territorios y comunidades. Al reconocer la diversidad de saberes presentes en los territorios, la asignatura requiere una metodología coherente con su propósito formativo y con el sello crítico-transformador que orienta el modelo educativo institucional. Por ello, se opta por una estrategia que combina instancias teóricas con prácticas comunitarias, buscando integrar el aprendizaje situado con el diálogo de saberes.

## **Metodología**

La propuesta metodológica combina instancias teóricas con prácticas comunitarias en terreno. Las clases en aula se desarrollan bajo una lógica participativa, con énfasis en el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva de sentido. Paralelamente, se realizan experiencias prácticas en territorio que permiten a las y los estudiantes interactuar directamente con comunidades, reconociendo sus historias, necesidades, liderazgos y saberes. En este sentido, el contexto del aula también se repiensa, pues busca el tránsito desde la educación bancaria hacia espacios de intercambio horizontal de conocimientos y saberes.

Retomando los aportes de Freire (1970), el diálogo que se establece entre estudiantes, comunidades y docentes no es solo una metodología, sino en sí mismo un acto problematizador de la realidad que habilita la reflexión crítica y colectiva sobre la experiencia en el territorio y la relación salud-comunidad. Desde la perspectiva de la ecología de saberes (Santos, 2018), este proceso implica reconocer que los saberes comunitarios, populares y ancestrales son fuentes legítimas para comprender y actuar sobre los procesos de salud-enfermedad, en paridad de dignidad con los saberes académicos.

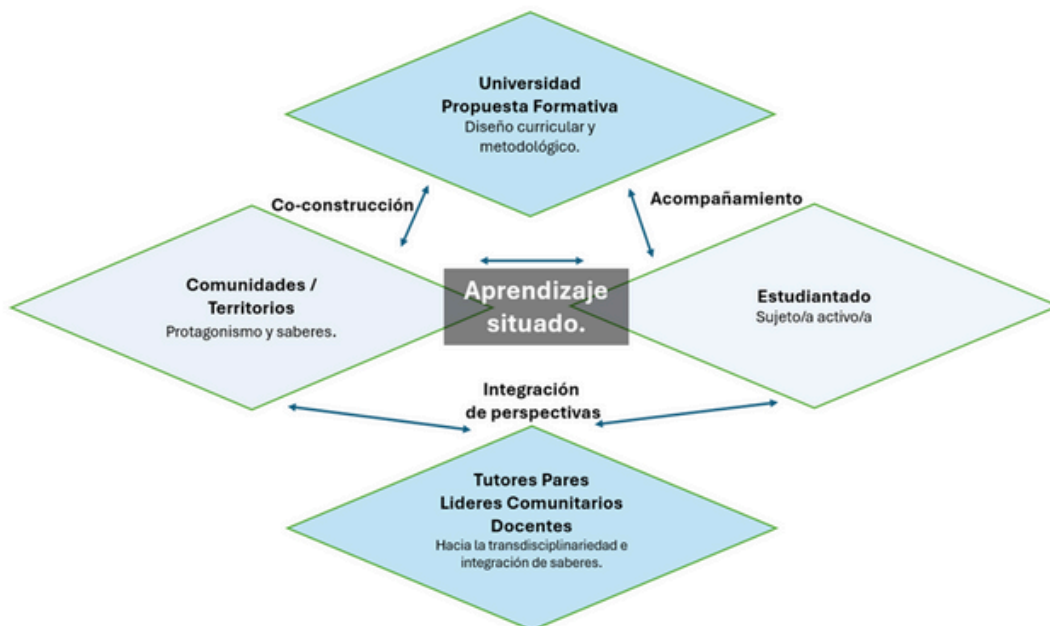
En la práctica, esta metodología se operacionaliza a través de preguntas generadoras, dinámicas grupales y plenarias que permiten identificar problemáticas, contrastar perspectivas y construir propuestas conjuntas. De este modo, se intenta prefigurar un camino hacia la transdisciplina y los transaberes para la construcción conjunta de la atención en salud, adscribiendo a la idea de que el discurso transdisciplinario en el campo de la salud abre un espacio para la reflexión de acciones participativas en un contexto históricamente vertical (Albuquerque, 2016).

Estas actividades territoriales se apoyan en metodologías participativas inspiradas en la educación popular, entendida en el sentido freireano como un proceso de concientización y transformación en el que las personas y comunidades se reconocen como sujetos históricos y políticos de su propio aprendizaje (Freire, 1970; Mejía, 2011). En este marco, la comunidad deja de ser receptora pasiva para convertirse en agente activo en la construcción del conocimiento, aportando saberes, experiencias y perspectivas que enriquecen el proceso formativo.

En este escenario, el rol docente se transforma: más que transmisor de contenidos, se convierte en facilitador, mediador y coaprendiz, promoviendo una horizontalidad que interpela las jerarquías tradicionales del aula y reconoce la paridad de dignidad entre los distintos saberes (Santos, 2018).

Un elemento innovador es la incorporación del rol de tutor/a par, desempeñado por estudiantes avanzados de otras disciplinas —del área de las ciencias sociales—, quienes actúan como puente entre los distintos saberes y generaciones. Esta figura favorece la integración de miradas y lenguajes diversos, y promueve el aprendizaje entre pares como estrategia de fortalecimiento colectivo. Asimismo, las comunidades y sus líderes participan activamente, aportando a la construcción conjunta de los aprendizajes desde sus trayectorias y experiencias, generando un intercambio intergeneracional y transdisciplinar que amplía la comprensión de la salud.

En cuanto a las metodologías de evaluación, se despliega una estrategia centrada en el proceso, más que en el producto, entendiendo que debemos pensar en un transitar desde modelos educativos de vigilancia y medición hacia un ejercicio dialógico y participativo. Esto implica que el estudiantado se involucre en la definición de estándares y en la valoración de su propio progreso, favoreciendo la autorregulación, la responsabilidad y el compromiso con su aprendizaje. La evaluación deja así de concebirse como instancia de fiscalización para convertirse en un proceso colaborativo, crítico y reflexivo, orientado a la construcción conjunta de sentido y a la mejora continua, mediante prácticas como la coevaluación y la retroalimentación colectiva. La implementación de estas metodologías participativas y dialógicas no solo transforma la dinámica del aula, sino que también genera aprendizajes significativos que se expresan en las trayectorias del estudiantado. Estos efectos se observan en los procesos de evaluación, las sistematizaciones grupales y la retroalimentación colectiva.



*Fig. 1. ECOSISTEMA PARA EL APRENDIZAJE SITUADO*

## Hallazgos pedagógicos

Uno de los hallazgos más significativos ha sido la transformación que experimenta el propio estudiantado a lo largo del proceso. Desde una posición inicial de inseguridad o desconocimiento práctico, las y los estudiantes desarrollan capacidades para el trabajo colaborativo, la comunicación intercultural, el liderazgo en contextos comunitarios y, sobre todo, una disposición ética hacia el reconocimiento de la alteridad. Estos hallazgos se recogieron a partir de las sistematizaciones elaboradas por los grupos, las coevaluaciones realizadas en las sesiones finales y la retroalimentación colectiva en plenarios, entendidas como instancias de evaluación formativa que, siguiendo a Black y William (2005, como se citó en Blanco, 2018), permiten obtener, interpretar y usar la evidencia de los logros de los estudiantes para tomar decisiones que mejoren los aprendizajes. En línea con lo planteado por Idoiaga Mondragón et al. (2024), se privilegió el uso de actividades y trabajos en contexto, dentro y fuera del aula, que fortalecen el compromiso y la autorregulación, alineados con los objetivos de aprendizaje y con criterios claros y compartidos.

La experiencia de aprendizaje se potencia cuando el territorio deja de ser solo un escenario y se convierte en actor protagónico del proceso formativo. En este sentido, los informes de sistematización elaborados por los grupos de estudiantes son insumos clave para la mejora continua, permitiendo identificar aprendizajes significativos, desafíos metodológicos y nuevas preguntas que enriquecen la trayectoria formativa. Estos insumos se articulan con el modelo educativo institucional, que concibe las trayectorias personales de formación como procesos situados, progresivos y vinculados con contextos reales, favoreciendo que las experiencias formativas dialoguen con los saberes y realidades de los territorios. De este modo, es posible levantar propuestas que contribuyan a diseñar mejores experiencias situadas, recopilando y valorando las ideas clave que emergen de las sistematizaciones en terreno. Tales ideas reflejan tanto las vivencias de las y los estudiantes como las realidades observadas en los contextos locales, promoviendo una lectura crítica sobre las desigualdades y las brechas de justicia presentes en los territorios.

Esta propuesta interpela profundamente el rol docente desde una lógica crítica, al mismo tiempo que pone en tensión las estructuras tradicionales del campo académico. La flexibilidad curricular y metodológica que caracteriza esta práctica pedagógica exige repensar constantemente la propia acción educativa, incorporando una mirada atenta a los contextos y abierta a integrar saberes subalternizados que desafían el canon hegemónico.

Esta pedagogía flexible, reflexiva y transformadora no solo permite valorar el conocimiento académico, sino también habilitar la construcción de otras formas de conocimiento, muchas veces marginadas por el discurso biomédico dominante. Sin embargo, al proponer otras formas de ser y hacer profesional en salud, estas prácticas suelen ser percibidas como “emergentes” y pueden generar en el estudiantado sentimientos de desubicación o de escasa legitimidad frente a lo que históricamente se ha considerado válido dentro del campo.

Esta sensación, recogida en algunos relatos estudiantiles, da cuenta de la persistencia de una visión reduccionista del conocimiento, en la que los saberes científicos continúan siendo entendidos como los únicos legítimos. Por ello, las prácticas diversas que surgen en estos espacios de innovación docente operan, muchas veces, como conocimientos subalternos dentro del mismo campo disciplinar. Walsh (2013) sostiene que las universidades se encuentran atrapadas en una lógica de conocimiento hegemónico que privilegia los saberes occidentales, lo que dificulta validar los conocimientos indígenas o de comunidades marginales que no se ajustan a los marcos académicos tradicionales. Este modelo académico, basado principalmente en las ciencias médicas occidentales, restringe la inclusión de otras cosmovisiones sobre la salud, al igual que el modelo educativo academicista limita las posibilidades de enseñar a apre(h)ender desde perspectivas más integradoras. Esta relación tiende a formar estudiantes como receptores pasivos de información, negándoles la posibilidad de reconocerse como sujetos activos del conocimiento. En contraste, una propuesta pedagógica insurgente, basada en el acompañamiento, el diálogo horizontal y el reconocimiento de la otredad, permite formar estudiantes críticos, comprometidos y capaces de participar en la construcción colectiva de saberes diversos. Este enfoque enriquece la experiencia educativa y, a la vez, abre el camino hacia una transformación sustantiva del conocimiento y de las prácticas profesionales en salud.

Los hallazgos recogidos a partir de la experiencia no solo fortalecen las trayectorias formativas del estudiantado, sino que permiten repensar las estrategias pedagógicas y el diseño curricular desde el territorio. Esta retroalimentación constante entre práctica y teoría constituye la base de la propuesta de innovación.

### **Enfoque territorial como innovación curricular**

El enfoque territorial implementado en esta experiencia ha permitido consolidar una praxis pedagógica transformadora que articula teoría y práctica, universidad y comunidad, saberes científicos y conocimientos populares. Desde esta perspectiva, proponemos cuatro ejes que orientan esta innovación:

**1) Lógicas no extractivistas:** se promueve una relación horizontal con los territorios, basada en el respeto y la reciprocidad, que rechaza la visión de las comunidades como objeto de estudio y las reconoce como coconstructores del conocimiento.

**2) Epistemología otra:** se abren espacios para formas de conocer y comprender realidades no hegemónicas. Esto implica una mirada situada, que valora los saberes ancestrales, comunitarios y populares, en diálogo con las disciplinas académicas, integrando múltiples perspectivas que enriquecen la comprensión de las problemáticas y la construcción de soluciones.

**3) Fortalecimiento del tejido social:** se reconoce a las comunidades como portadoras de saberes y capacidades organizativas que anteceden y trascienden la intervención universitaria. En otras palabras, se valora el tejido social existente en los territorios como un elemento clave en la construcción de soluciones. El rol estudiantil se redefine como articulador y facilitador de procesos comunitarios.

**4) Transformación del rol profesional:** se busca formar profesionales que trascienden el modelo técnico y reduccionista y que son capaces de leer críticamente la realidad, intervenir con pertinencia cultural y territorial, y actuar como agentes de cambio comprometidos con el buen vivir. Estos profesionales no solo responden a la realidad del territorio, sino que también contribuyen a fortalecer liderazgos y procesos comunitarios, desarrollando competencias para el accionar social y colaborativo.

Estos cuatro ejes no constituyen solo lineamientos teóricos, sino que se traducen en prácticas concretas que transforman las formas de enseñar, aprender y vincularse con los territorios. Los aprendizajes derivados de esta experiencia abren preguntas sobre el rol de la universidad en contextos complejos y diversos.

## **Reflexiones finales**

Para que la universidad se consolide como un espacio de formación capaz de responder a las complejidades y desafíos del siglo XXI, resulta imprescindible repensar en profundidad los espacios del aula, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los vínculos que se establecen entre la institución, sus estudiantes y los territorios. Esto exige una ruptura consciente con las estructuras tradicionales de la educación superior, las cuales, bajo la lógica de la pedagogía bancaria, tienden a reproducir prácticas hegemónicas que limitan la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción situada del conocimiento.

El aula, entendida no solo como espacio físico, sino como lugar político y relacional, debe ser resignificada. El desafío de formar profesionales de la salud capaces de intervenir en realidades diversas, desde el respeto por la dignidad, la cultura y los saberes de los pueblos, requiere de una pedagogía crítica que promueva el diálogo horizontal, la colaboración intersaberes y la reflexión colectiva. Este replanteamiento no solo interpela la estructura académica tradicional, sino que abre paso a nuevas formas de relación entre estudiantes, docentes, comunidades y territorios. La formación profesional se convierte así en un proceso que trasciende la transmisión de contenidos, para convertirse en un ejercicio ético, político y transformador.

En esta línea, resulta crucial reconocer que las prácticas comunitarias y territoriales demandan la convergencia entre las necesidades locales y los marcos institucionales. Walsh (2013) plantea que una pedagogía crítica debe cuestionar las relaciones de poder en el aprendizaje, abriendo espacios para el diálogo entre diferentes tipos de conocimiento. Esto requiere sistemas de integración y cooperación en los que estudiantes y docentes articulen saberes académicos con las actividades culturales de la comunidad, reconociendo y validando el conocimiento local como parte legítima del proceso formativo. Este llamado implica abandonar las lógicas unidireccionales y extractivistas para construir experiencias en las que la comunidad educativa y los territorios aprendan, dialoguen y se transformen mutuamente.

El estudiantado de salud del siglo XXI debe reconocerse como sujeto político situado, con un rol emancipador frente al modelo reduccionista, positivista y tecnocrático que ha dominado históricamente el campo de la salud. La comprensión de la salud como derecho, como vivencia colectiva y como expresión del buen vivir, enraizada en las cosmovisiones indígenas y los saberes populares de América Latina, tensiona profundamente el paradigma biomédico tradicional. Esta mirada nos desafía a formar profesionales capaces de leer críticamente las condiciones estructurales que afectan la salud de los pueblos, y a intervenir desde enfoques que promuevan la justicia social, la reciprocidad y el cuidado colectivo.

En este horizonte, se torna fundamental visibilizar y atender las necesidades de formación de los futuros profesionales de la salud desde un enfoque basado en derechos humanos, en la solidaridad activa y en el fortalecimiento del protagonismo de las comunidades. Este proceso formativo debe estar orientado a la coconstrucción de memorias, prácticas y conocimientos, a través de metodologías que fomenten espacios bidireccionales, donde se pueda sentir, pensar, gozar y reflexionar críticamente. Son estos espacios los que permiten transformar las problemáticas estructurales o responder colectivamente a aquellas emergentes, en sintonía con las voces y experiencias de los territorios.

En última instancia, este enfoque formativo no busca únicamente entregar competencias técnicas, sino formar ciudadanos éticos, comprometidos con la equidad, el respeto por la diversidad y el buen vivir colectivo. La universidad, concebida como un espacio de convergencia entre saberes, actores y mundos diversos, tiene el potencial de ser un motor de cambio social. Para ello, debe avanzar hacia una práctica pedagógica que reconozca, articule y legitime las múltiples formas de conocimiento que conviven en el entramado territorial, generando condiciones para una educación transformadora, situada y profundamente humana.



	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
<b>LÍNEA DE FORMACIÓN DE ESPECIALIDAD</b>	Psicología General y del Desarrollo	Psicología de la Persona en el Ciclo Vital	Psicomotricidad	
	Biología Celular 	Fisiología 	Fisiopatología 	Diversidad e Inclusión Social
	Anatomía 	Anatomía Funcional y Biomecánica 	Neurociencias Aplicadas 	Salud Física
	Antropología de la Salud	Teorías en Terapia Ocupacional I	Teorías en Terapia Ocupacional II	Laboratorio de Accesibilidad y Ayudas Técnicas como Apoyo Terapéutico I
	Fundamentos de Terapia Ocupacional	Estrategias para la Práctica de Terapia Ocupacional		Salud Ocupacional y Ergonomía
<b>LÍNEA DE FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR</b>	Salud Colectiva para la Vida Sustentable 	Salud Pública y Epidemiología 	Sustentabilidad y Ética 	Liderazgo y Gestión para la Sustentabilidad 
<b>LÍNEA DE FORMACIÓN GENERAL</b>			Derechos Humanos, Género e Interculturalidad	Ética y Debates Contemporáneos
<b>LÍNEA DE FORMACIÓN BÁSICA</b>	Estrategias para la Vida Académica I	Estrategias para la Vida Académica II		
		Inglés I	Inglés II	Inglés III

Fig. 2. LINEA DE FORMACION TERRITORIAL INTERDISCIPLINAR

Las siguientes fotos fueron capturadas por las y los estudiantes durante los años 2023 y 2024, en instancias en que compartieron junto a los participantes de organizaciones sociales de las poblaciones El Castillo, villa La Primavera (La Pintana) y Huamachuco (Renca).





## Referencias

- Alburquerque, D., Chana, P., & Guajardo, A. (2016). Transaberes y la construcción conjunta de la salud. En *Terapias ocupacionales desde el Sur: Derechos humanos, ciudadanía y participación*. Editorial USACH.
- Blanco, V. (2018). La evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(2), 104–107. <https://doi.org/10.11565/edusalud.v15i2>
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(Supl. 1), S13–S27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/16637>
- Castro Larroulet, C., & Moraga Tononi, A. (2019). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto Profesional IACC; Universidad de Chile. [http://www.ucentral.cl/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual\\_evaluacion.pdf](http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual_evaluacion.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas* (M. P. Meneses, Comp.). CLACSO.
- Idoiaga Mondragón, N., Yarritu Corrales, I., Arriaga Sanz, C., & Beloki Arizti, N. (2024). Evaluación en educación superior: Análisis de la perspectiva del profesorado. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 10(1), 1–12.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (s. f.). *Modelo educativo*. <https://www.academia.cl/la-uahc/sobre-la-academia/modelo-educativo/>
- Walsh, C. (2013). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 1–68). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (T. 1). Ediciones Abya-Yala.