

# BOLETÍN PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE UACADEMIA

20  
25

 VICERRECTORÍA  
ACADÉMICA



**DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO (ED.)**

NÚMERO 1, AÑO 1



## **BOLETÍN PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE UCADEMIA**

Nº1 / Segundo semestre de 2025  
ISSN: 2810-7640

Dirección de Desarrollo Académico (DIDA)  
Av. Condell 282 / Providencia  
Teléfono: 27878041  
Correo: [dida@academia.cl](mailto:dida@academia.cl)

### **Autores y autoras publicados en este número**

Sergio Valenzuela Valdés  
Edward Toro Quinteros  
Fernando Jaque Jiménez  
Juan Segovia González  
Javiera Cepeda Ulloa  
Paloma Barra Mallea  
Pablo González Arancibia

### **Diseño editorial**

Carolina Baez Véliz  
Andrés Cea Cayunao



ESTA OBRA ESTÁ BAJO LICENCIA INTERNACIONAL  
CREATIVE COMMONS RECONOCIMIENTO-NOCOMERCIAL 4.0

# ÍNDICE

---

|                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Presentación.....</b>                                                                                                         | <b>4</b>  |
| <i>Dirección de Desarrollo Académico (DIDA)</i>                                                                                  |           |
| <br><b>Innovación docente en el Taller de Realización Escénica:<br/>Prácticas colaborativas, cuidados y territorio vivo.....</b> | <b>6</b>  |
| <i>Sergio Valenzuela Valdés</i>                                                                                                  |           |
| <br><b>Transición metodológica de intervención comunitaria:<br/>Centro de Praxis Comunitaria (CPC) El Castillo.....</b>          | <b>28</b> |
| <i>Edward Toro Quinteros</i>                                                                                                     |           |
| <br><b>Enfoque territorial y praxis transformadora:<br/>Innovación curricular para la formación en salud y buen vivir.....</b>   | <b>48</b> |
| <i>Fernando Jaque Jiménez y Juan Segovia González</i>                                                                            |           |
| <br><b>El desarrollo de un modelo situado en constante cambio.....</b>                                                           | <b>63</b> |
| <i>Javiera Cepeda Ulloa, Paloma Barra Mallea, Pablo González Arancibia</i>                                                       |           |

# PRESENTACIÓN

---

La Vicerrectoría Académica (VRA) y la Dirección de Desarrollo Académico (DIDA) presentan el primer número del **Boletín de Prácticas de Innovación Docente UAcademia**, un espacio destinado a visibilizar experiencias pedagógicas que, desde enfoques innovadores, fortalecen los vínculos entre la universidad, sus estudiantes y los territorios en los que se desarrollan.

La UAcademia concibe la innovación docente desde un enfoque que transforma los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de metodologías activas, interdisciplinarias y situadas en contextos reales. Estas prácticas enriquecen la experiencia estudiantil y promueven un aprendizaje más significativo, inclusivo y conectado con las diversas realidades sociales y culturales del entorno (Moreira et al., 2020). En este sentido, fomentar experiencias pedagógicas que impulsen el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la vinculación temprana con el mundo laboral y comunitario resulta fundamental.

La transversalización curricular, por su parte, abre oportunidades para construir puentes entre disciplinas y entre distintos actores sociales. Para que este proceso se concrete de manera efectiva, es imprescindible una docencia comprometida con el territorio, que dialogue con las comunidades y que reconozca el espacio público como un escenario pedagógico. Estas prácticas, desarrolladas en colaboración con actores locales, fortalecen tanto la formación profesional como la producción de conocimiento situado y pertinente.

Este primer número recoge y celebra ese compromiso con una docencia transformadora, situada y participativa, invitando a reflexionar colectivamente sobre los desafíos y oportunidades que surgen al enseñar y aprender desde y con los territorios. Así, en este boletín se presentan cuatro experiencias que ilustran cómo la innovación impulsada por docentes de nuestra universidad puede transformar los espacios de aprendizaje.

El primer aporte del Dr. Sergio Valenzuela presenta la experiencia del **Taller de Realización Escénica**, un laboratorio creativo donde teatro y diseño escénico se integran mediante prácticas colaborativas, cuidado y territorialidad. Su metodología —investigación-creación, experimentación corporal, tecnologías situadas y evaluación formativa— generó aprendizajes profundos, comunitarios y críticos, transformando el aula en un espacio vivo de creación colectiva y práctica artística situada.

El segundo texto de este primer número, escrito por Edward Toro, presenta la transición metodológica del **Centro de Praxis Comunitaria El Castillo**, donde la UAcademia desarrolla intervenciones participativas en un territorio históricamente vulnerado. Mediante diálogo de saberes e interdisciplinariedad, se articulan academia y comunidad para fortalecer redes, participación y transformación social. El enfoque supera modelos asistencialistas, promoviendo salud comunitaria y el protagonismo de niñeces y juventudes.

El tercer texto de este número, escrito por Fernando Jaque y Juan Segovia, presenta una innovación curricular basada en el **enfoque territorial para la formación en salud y buen vivir**. Destacan la superación del paradigma biomédico mediante prácticas comunitarias, diálogo de saberes y metodologías participativas. Su propuesta integra universidad y territorio, promoviendo profesionales críticos, interculturales y comprometidos con la transformación social.

Este número cierra con el aporte de Javiera Cepeda, Paloma Barra y Pablo González, quienes presentan el **modelo de intervención y formación del CEIS**, un espacio comunitario e interdisciplinario que integra a estudiantes en procesos situados de trabajo territorial. Su enfoque se basa en coconstrucción, participación democrática, creatividad y reconocimiento mutuo, promoviendo aprendizajes críticos y microemancipadores.

Les invitamos a leer este boletín y profundizar en enfoques, metodologías y experiencias que tensionan y renuevan las formas tradicionales de enseñar y aprender.

Dirección de Desarrollo Académico



## **INNOVACIÓN DOCENTE EN EL TALLER DE REALIZACIÓN ESCÉNICA: PRÁCTICAS COLABORATIVAS, CUIDADOS Y TERRITORIO VIVO**

Dr. Sergio Patricio  
Valenzuela Valdés

En el marco de la Facultad de Artes y del Taller Integrado entre Teatro y Diseño Escénico, he impulsado, como docente, una propuesta de innovación docente entendida como acto escénico y pedagógico. Entre 2024 y 2025 este espacio se ha configurado como un laboratorio creativo en que el aprendizaje se encarna, se experimenta y se cuida a través de cada etapa del proceso de creación colectiva.

El Taller de Realización Escénica, dirigido a estudiantes de tercer año de actuación y diseño escénico, no se estructura como un curso convencional. Desde la primera sesión —que inicia con un círculo de presentación donde cada participante comparte no solo su nombre, sino también prácticas corporales que lo movilizan— se instala una pedagogía que convierte el aula en un espacio de encuentro, creación y cuidado mutuo. En esta dinámica, los conceptos no se explican, sino que se experimentan: se quiebran, se entrelazan, como los hilos con los que luego se construirán los procesos creativos.

Los grupos de trabajo, formados a partir de afinidades temáticas y emocionales, dan cuenta del enfoque situado de la propuesta. El grupo “Ayuda”, por ejemplo, trabajó en torno a la idea del cuidado, desarrollando una intervención escénica que materializa sus reflexiones en torno a la contención, la empatía y la interdependencia. Por su parte, el grupo “Vulnerabilidad” eligió una lectura dramatizada del texto Hilda Peña, de la dramaturga chilena Isidora Stevenson, abordándolo desde una perspectiva feminista. Cinco voces femeninas fragmentaron el texto con matices de cansancio y resistencia, produciendo un gesto escénico profundamente conmovedor: “La obra lo dijo todo: fue un reflejo preciso de la vulnerabilidad”, anotó la estudiante Sofía Estela Delgado en su reporte final.

En otros rincones del aula, la experimentación continuaba: el grupo “Collage” desarrolló una pieza sonora abstracta que desbordó los límites de lo visual, mientras que el grupo “Humor” convirtió al público en cómplice de un provocador “nanometraje-docuficción-reality-horror”, según definió Cristóbal Bay en su informe. Estas experiencias dan cuenta de cómo la innovación docente se traduce aquí en una práctica viva, interdisciplinaria y situada, que pone al cuerpo, al territorio y a los afectos en el centro del aprendizaje.

## **Tecnología y el aula como colectivo**

Incluso las herramientas más simples adquieren una dimensión significativa en el contexto del Taller de Realización Escénica. Cuando el grupo “Payasos” presentó su propuesta de “pecera escénica”, inspirada en el trabajo de artistas callejeros, un estudiante escribió: “No es solo por las monedas, sino por el arte”. Esta frase da cuenta de cómo el taller propicia un desplazamiento desde la técnica hacia la pregunta ética y estética por el sentido de la práctica artística.

Hasta la evaluación fue resignificada como un acto lúdico y colectivo. En lugar de una prueba convencional, el cierre del proceso se vivió como una “fiesta de cumpleaños”, donde los saberes se integraron de forma orgánica y celebratoria, tal como lo describe la bitácora de la estudiante Olga Davis. Esta modalidad evidencia un enfoque de evaluación formativa, centrada en la experiencia, el juego y la reflexión compartida. Rebeca Anijovich (2010) enfatiza que la evaluación formativa es una oportunidad para el aprendizaje profundo y la mejora de las trayectorias educativas, una perspectiva que subraya el valor de la retroalimentación y el diálogo constante para el desarrollo de los estudiantes, tal como se detalla en la importancia de establecer un proceso claro y con un sentido definido para la evaluación entre pares (p. 142).

Lo que comenzó como un simple círculo de presentación se transformó, al cierre del semestre, en un manifiesto colectivo en acción. Los reportes estudiantiles dan cuenta de un aprendizaje profundo, afectivo y significativo, capturado en expresiones que reflejan una inmersión total en la experiencia. Desde la sensación de “me sentí en otra parte” (Reporte grupo “Payasos”, ver Figura 1) y “dibujó una constelación de emociones” (Reporte grupo “Vulnerabilidad”, ver Figura 2), hasta la resonancia de “collage resuena por todas partes” (Reporte grupo “Humor”, ver Figura 3). Este es un aprendizaje donde “los payasos” enseñan que el arte no pide permiso: emerge, interpela y transforma el espacio y a quienes lo habitan.

#### Reporte de Collage por el grupo Humor.

Es el turno del grupo collage

Se escucha un balazo. no como tal, pero eso gritaron en la sala. Comienza y nos dicen que quieren hacer una intervención corta, muy corta. Piden a voluntarios. 8 para ser exactos. Hay una manta en el suelo. Se les pide que estén dentro de la manta y que cierren sus ojos. A los espectadores se les pide observar.

Me detengo a observar. miro el cielo. Me doy cuenta de que hay algo así como una constelación.

... estamos esperando... aun no hay atisbos de que comiencen...

Se les pide que nuevamente cierren sus ojos. Comienza a sonar un audio. No es solo ... no es solo recorte si se trata de un mensaje compuesto entonces es un collage auditivo.

Manifiesto

Felicidad.

Es una órbita lo que escucho, a ratos siento que estoy en una cápsula del tiempo. Hace un poco de viento, pero es mi mente. Collage resuena por todas partes. Me estan hablando despacio. Nuevamente la órbita espacial rodea mis oídos.

Me salgo de mi mente. Miro hacia el frente y participantes del grupo collage manosean distintas partes de su cuerpo. Asumo que la experiencias a si se vive mejor, pienso, me hubiera gustado ofrecirme de voluntario, se ve plancentero, al menos se escucha así.

Abren sus ojos los voluntarios para particular de la actividad. Me distraje.

**Figura 1.** Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de  
<https://sergiopatricio.net/RES25>

**Figura 2.** Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de  
<https://sergiopatricio.net/RES25>

#### Reporte de presentación.

Olga Davis, Estela Salgado y Renato Benemelis.

QR → reflexión llevada a la sala; escribir palabras entre la conexión de diseño y teatro.

Palabras cómo → colaboración - intersección - labor - disponibilidad, vínculo, etc.

Se crea diálogo en el curso, hablando de la disponibilidad, se relaciona con el diálogo previo a la creación, conocernos desde el antes de crear; vínculos generados a través de los años de nuestra formación profesional; también se habla de miedo, tener un freno a qué se genere lo anterior, aprender a ser vulnerable para poder unirnos más, poder tener la voluntad para realizar y concretar cosas; por último, se nombra las palabras labor y múltiple, pensando en la dependencia de una disciplina a otra, para poder llegar a un fin, engranaje de las áreas que se dan gracias a la ayuda.

Retroalimentación de Sergio → Pensar en el sentido de comunidad, el sentirse parte de algo, perder el miedo a ser parte de ese algo, invitación a dejar de mirar nuestra propia esquina, tener un cuidado de todos nosotros. Salen referentes como Yuriko Saito y Paula Aros.

"Actuar y diseñar son dos formas de cuidar al otro para la que la obra exista"

**Figura 3.** Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de  
<https://sergiopatricio.net/RES25>

#### Reporte de "grupo payasos" de "grupo collage"

El grupo payaso expuso con sus nuevas palabras claves que son: integración, labor y manifiesto

Con estas palabras y inspirándose en los payasos callejeros despidieron mostrarnos una pecera escena, se inspiraron del texto " los payasos de la esperanza".

La escena componía muchas escenas tristes, pensativas, vulnerabilidad, carencia del payaso y chistosas. En donde 3 payasos buscan sustentarse a través de una solicitud al municipio. También contaban con elementos como folletos, vestuario y maquillaje.

Con esta escena nos pudieron explicar mejor el funcionamiento del payaso en las calles,

Algunos de los comentarios de nuestros compañeros al ver esta escena fueron: " no es solo por las monedas, sino por el arte", "me sentí en otra parte".

#### Reporte - Grupo Vulnerabilidad por Sofía Estela Delgado

El grupo comenzó explorando el peso de las palabras, desglosando cada una para hallar los hilos que las conectaban con lo frágil, con lo humano. Desde ahí, trazaron un camino hacia el texto que daría cuerpo a su lectura dramatizada: Hilda Peña, obra interpretada por Paula Zúñiga.

Se dispusieron en el espacio con una presencia performativa, tomando asiento antes de dar voz a los fragmentos escogidos. Cinco integrantes, cinco voces. Antonella inició la lectura, seguida por Juliet, luego Verónica, después Lady y finalmente Nicko. En cada fragmento, la obra se reconfiguraba, transformándose en la vibración particular de cada voz. Los matices emergían: tonos relajados, intensidades quebradas, palabras que parecían cargadas de cansancio o decisión, de desesperanza o resistencia. La obra, en sus múltiples ecos, dibujó una constelación de emociones que atravesó a quienes escuchaban.

Tras la lectura, el grupo se entregó a un instante de retroalimentación, un espacio donde las palabras dejaron de ser solo texto para convertirse en experiencia compartida. La emoción flotó en el aire, palpable, conmovedora. No hubo necesidad de explicar en exceso, porque la obra misma lo dijo todo: fue un reflejo preciso de la vulnerabilidad, de su presencia inevitable, de su verdad profunda.

**Figura 4.** Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de  
<https://sergiopatricio.net/RES25>

Hoy, el desafío es cómo documentar estos procesos sin despojarlos de su vitalidad y organicidad. Les estudiantes lo sugieren con claridad: registros en video que no capten rostros, sino “la red de acciones” que configura el hacer colectivo (Bitácora del grupo “Ayuda”). En efecto, en este taller, innovar no fue aplicar tecnologías nuevas, sino generar condiciones vivas y relacionales para que el arte —y la docencia— sucedan.

## **1. Contexto de la práctica docente**

Asignatura: Taller de Realización Escénica

Nivel: Tercer año, Facultad de Artes

Carreras: Teatro y Diseño en Artes Escénicas

Número de estudiantes: 23

### ***Trayectoria:***

Esta práctica docente corresponde a la segunda versión del Taller de Realización Escénica, asignatura que consolida una metodología piloto implementada el año anterior. La propuesta surge como respuesta a la necesidad de articular procesos pedagógicos no jerárquicos, en los que el aula se conciba como un espacio horizontal, abierto a la experimentación y al pensamiento colectivo. Bajo este enfoque, el taller se configura como un laboratorio de creación interdisciplinaria, en el que el vínculo entre actuación y diseño escénico favorece un aprendizaje situado, colaborativo y profundamente reflexivo. Esta visión del espacio educativo, donde se busca que el liderazgo y el pueblo (en este caso, docentes y estudiantes) “hagan juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos” (Freire, 1970, p. 165), resuena profundamente con los planteamientos de Paulo Freire, quien abogó por la superación de la ‘educación bancaria’ y la construcción de un conocimiento compartido.

## **2. Metodología**

El Taller de Realización Escénica fue concebido como un laboratorio de experimentación crítica en artes escénicas integrando tres dimensiones fundamentales: prácticas artísticas corporeizadas, reflexión teórico-política y apropiación crítica de tecnologías digitales.

Su objetivo principal fue habilitar un espacio pedagógico centrado en la investigación-creación, entendida como “un proceso que articula la producción artística y la generación de conocimiento” (Beltrán-Luengas y Villaneda Vásquez, 2020, p. 10), junto con la construcción de comunidad desde una perspectiva territorial expandida (Segato, 2018).

### **Metodología: Investigación-creación y territorio multidimensional**

La metodología del Taller se estructuró a partir de un enfoque de investigación-creación, concibiendo el territorio como una categoría multidimensional desplegada en tres niveles interconectados. Este enfoque integra la creación experimental con una rigurosa ruta teórica y un registro detallado de todo el proceso. Este espacio empírico se denomina "experiencia creativa" (Colciencias, 2015, p. 126), un concepto que se alinea con los procesos experimentales en las artes (Rodríguez, 1982; Durling & Niedderer, 2007; McNiff, 2008; Borgdorff, 2010).

Como señala Antonio Stalin García Ríos (2021), la "experiencia creativa" es un proceso **novedoso, divergente, reflexivo, longitudinal, flexible, iterativo, vivencial, participativo, contextualizado y transdisciplinar**. En ella convergen la sensación y la reflexión, articulando percepción y cognición (Arnheim, 1986; Schön, 1992; Borgdorff, 2010). Esta práctica creativa también facilita la recolección, clasificación e interpretación de datos (Durling & Niedderer, 2007; Cole & Knowles, 2008; Evans, 2011; Leavy, 2015), lo que requiere asegurar un registro permanente y detallado a través de instrumentos como bitácoras o diarios de campo (García Ríos, 2021, pp. 39-40). Este registro se integra intrínsecamente a la experiencia creativa, permitiendo la consignación de datos en diversos medios como carpetas, fotografías o videos, según la preferencia del creador.

### **Dimensiones del territorio en la práctica docente**

El concepto de territorio se manifestó en el Taller a través de tres dimensiones interconectadas:

**Cuerpo-territorio:** Siguiendo a Cabnal (2010), el cuerpo se abordó como un espacio político primario. Mediante ejercicios de performance y cartografías corporales, los estudiantes visibilizaron las marcas de género, clase y colonialidad inscritas en sus experiencias encarnadas.

**La universidad como territorio disputado:** Espacios institucionales —como aulas, pasillos y patios— fueron resignificados mediante intervenciones site-specific. Estas acciones escénicas, concebidas como "zonas de autonomía temporal" (Zibechi, 2005), permitieron cuestionar y tensionar las jerarquías propias del dispositivo académico tradicional.

**Tecnologías como extensión comunitaria:** Se incorporaron prácticas digitales situadas (Treré, 2019), utilizando plataformas abiertas como Padlet y Twitch. Esto facilitó la documentación de procesos creativos, el intercambio de bitácoras colectivas y el establecimiento de vínculos con redes de arte-activismo externas a la universidad.

El proceso integró, además, técnicas somáticas (Hernández, 2021) para promover una creación escénica consciente y conectada con el cuerpo. Se emplearon archivos vivos, incluyendo proyecciones en tiempo real de las bitácoras digitales. Finalmente, las sesiones del Taller se organizaron en torno a asambleas de cuidados, espacios dedicados a la negociación de afectos, la resolución de conflictos y la práctica del cuidado mutuo como una dimensión esencial del aprendizaje.

## 2.1 Diagrama metodológico

La metodología del Taller se articuló a través de cuatro núcleos de acción interrelacionados, fusionando la creación escénica con la reflexión crítica y el trabajo colectivo:

**-Cruce de prácticas (Teoría + Acción):** Integramos ensayos críticos como "La metáfora de la piel" (Saltzman, 2019), "Prohibido escribir obras maestras" (Sanchis, 2017) y "Estética de los cuidados" (Saito, 2020) con ejercicios corporales. Esto generó una práctica situada que articuló pensamiento, cuerpo y contexto.

**-Resonar / Desaceleración (Rosa, 2019):** Habilitamos espacios de reflexión grupal, apoyados por registros audiovisuales. Esta estrategia buscó ralentizar el proceso y permitir una escucha profunda, tanto individual como colectiva.

**-Especulación (Rincón, 2023) sobre el diseño:** Desarrollamos ejercicios de prototipado rápido utilizando materiales reciclados y tecnologías de baja complejidad (low-tech), como sensores y proyecciones. Estas actividades pusieron en juego la creatividad, la resolución de problemas y la exploración de lenguajes híbridos.

**-Muestra final:** El proceso culminó con una obra colectiva estructurada en cinco estaciones escénicas. Cada grupo desarrolló una estación, lo que permitió visibilizar la diversidad de enfoques y formatos surgidos durante el Taller.

## **Roles pedagógicos**

Los roles dentro del Taller se definieron para fomentar la autonomía y la colaboración:

**Docente:** Asumió un rol de facilitador y mediador, centrado en formular preguntas y acompañar los procesos creativos, en lugar de entregar respuestas o contenidos acabados.

**Estudiantes:** Se asumieron como creadores-autores, con autonomía plena para proponer formatos diversos —desde performances e instalaciones hasta propuestas multimedia— según sus intereses y exploraciones.

## **2.2 Competencias en espiral**

El proceso formativo se organizó en cuatro fases dinámicas que conformaron una espiral metodológica. Cada fase no solo respondió a una lógica de desarrollo creativo, sino que activó y potenció competencias transversales clave:

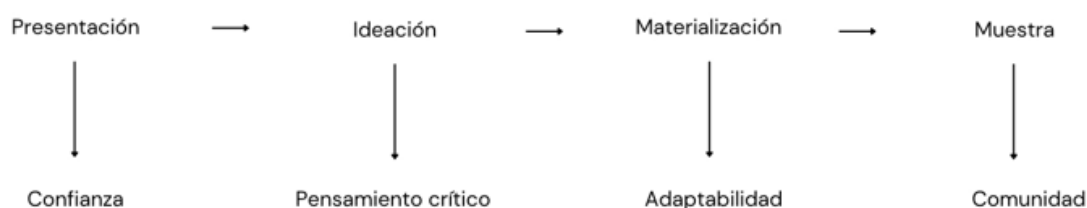


**Figura 5.** Espiral metodológica.

Cada fase no solo responde a una lógica de desarrollo creativo, sino que activa y potencia competencias transversales clave:

| Fase                   | Competencia central                                               |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>Presentación</b>    | Confianza (diálogos horizontales, reconocimiento mutuo)           |
| <b>Ideación</b>        | Pensamiento crítico (cuestionamiento de formatos y estéticas)     |
| <b>Materialización</b> | Adaptabilidad (uso de recursos inesperados, resolución colectiva) |
| <b>Muestra</b>         | Comunidad (puesta en común del proceso, visibilización colectiva) |

Estas fases se entrelazaron de manera no lineal, configurando una espiral de aprendizaje donde competencias como la creatividad, el trabajo en equipo y la gestión de recursos se desarrollaron orgánicamente. El proceso trascendió la dimensión puramente académica, transformándose en una experiencia vital en la que cada estudiante se reconoció como un agente activo en la construcción del saber y de su práctica artística situada.

### **3. Hallazgos: Aprendizaje colaborativo, evaluación creativa y los retos de la desaceleración**

Los resultados de este Taller revelan transformaciones significativas tanto en la experiencia de los estudiantes como en la práctica docente, proyectando nuevas avenidas para la pedagogía en el campo de las artes escénicas. Este proceso de innovación no solo validó la propuesta metodológica, sino que también puso de manifiesto el potencial de integrar principios de la educación transformadora con la naturaleza y el uso estratégico de tecnologías disruptivas.

Por un lado, la experiencia resonó con los planteamientos de Condeza-Marmentini (2024), quien argumenta que una educación transformadora anclada en la naturaleza —y fundamentada en el desarrollo de competencias socioecológicas— es capaz de redefinir los aprendizajes. Esta redefinición ocurre al conectar el conocimiento con lo territorial y lo vivo, fomentando una comprensión más profunda y situada de los desafíos contemporáneos. La interacción directa con el entorno, la sensibilización hacia los ciclos naturales y la adopción de una perspectiva ecológica en el proceso creativo se tradujeron en una mayor conciencia ambiental y social por parte de los participantes.

Por otro lado, el Taller demostró cómo las tecnologías disruptivas pueden amplificar estas posibilidades educativas, tal como lo expone Maggio (2021). Al crear entornos educativos "glocales" —que combinan lo global con lo local—, estas herramientas digitales no solo facilitaron la documentación y el intercambio de procesos creativos, sino que también expandieron los horizontes de colaboración. La utilización de plataformas abiertas y la conexión con redes de arte-activismo externas a la universidad evidenciaron cómo la tecnología, lejos de aislar, puede ser un puente para establecer vínculos significativos y enriquecer el aprendizaje colectivo.

La sinergia entre la educación transformadora con la naturaleza y la aplicación innovadora de tecnologías disruptivas sugiere la emergencia de modelos pedagógicos radicalmente comprometidos con la justicia socioambiental y la innovación crítica. Este entrelazamiento de perspectivas permitió a los estudiantes y docentes explorar nuevas formas de relación con el conocimiento, el entorno y la comunidad, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales y abriendo caminos hacia un aprendizaje más consciente, conectado y responsable.

### **Aprendizaje situado y comunidad expandida**

Uno de los principales hallazgos fue la consolidación de un aprendizaje situado y colaborativo en el que las tecnologías digitales no se usaron como herramientas instrumentales, sino como medios para documentar, reflexionar y construir memoria colectiva. El uso de grabaciones de video, plataformas en línea (blogs, Google Drive), bitácoras digitales y reportes grupales permitió a las/los estudiantes registrar sus trayectorias no como sujetos aislados, sino como parte de un ecosistema pedagógico en constante diálogo.

Un ejemplo significativo fue la revisión colectiva de los registros audiovisuales de clase, a través de los cuales les estudiantes identificaron patrones de interacción —como quién tomaba la palabra, quién lideraba o quién escuchaba— y ajustaron sus roles en función de una ética colaborativa emergente.

### **Evaluación como creación y visibilización: Un enfoque transformador**

La evaluación en el Taller experimentó una transformación radical, trascendiendo los formatos tradicionales (ensayos, pruebas) para dar paso a entregas que priorizaron el proceso y la expresión creativa. Se adoptaron modalidades innovadoras como videos-ensayo, podcasts reflexivos, instalaciones interactivas y “diarios de bordes” —bitácoras híbridas que integraban textos, dibujos, recortes y enlaces—. Esta reconfiguración de la evaluación, que busca ir más allá de la mera calificación para convertirse en una oportunidad genuina de aprendizaje y desarrollo, se alinea profundamente con los principios de la evaluación auténtica propuestos por autores como Rebeca Anijovich (2010).

Anijovich subraya la importancia de diseñar propuestas de evaluación que sean significativas para los estudiantes, que les permitan movilizar sus saberes en contextos relevantes y que promuevan la reflexión crítica sobre su propio proceso. En este sentido, la autoevaluación horizontal se mantuvo activa durante todo el proceso, fomentando la agencia estudiantil y el reconocimiento mutuo. Además, la creación de registros públicos, como el blog del curso (<https://sergiopatricio.net/RES25>), no solo visibilizó los aportes individuales y colectivos, sino que también rompió con la lógica del “trabajo invisible”, transformando la evaluación en un acto de cocreación y comunicación del aprendizaje.

Este enfoque de evaluación, al integrar la creatividad, la reflexión y la visibilidad pública, no solo valida los aprendizajes de una manera más holística, sino que también empodera a los estudiantes, haciéndolos partícipes activos de su propio proceso formativo y de la construcción colectiva del conocimiento. La superación de las pruebas convencionales por estas expresiones artísticas y reflexivas se convierte en un testimonio tangible de la innovación pedagógica y del compromiso del Taller con una educación que valora la diversidad de saberes y formas de expresión.

Esta propuesta evaluativa impulsó genuinamente la construcción de una comunidad como motor creativo. Reconoció y valoró activamente la pertenencia generacional y las voces juveniles como contribuciones legítimas y de gran valía. La muestra final no solo funcionó como el cierre del Taller, sino que se convirtió en una potente plataforma de expresión cultural, materializando un pensamiento colectivo, crítico y situado.

### **De hacer tareas a cocrear cultura**

Este giro pedagógico transformó de raíz el sentido del trabajo académico: pasamos de "hacer tareas" a convertirnos en cocreadores/as de un discurso cultural. Un ejemplo claro de esto fue la performance del grupo "Humor" que exploró magistralmente el potencial político de los memes y el activismo digital. En este contexto, incluso los "microaportes" —como un sketch breve o una reflexión espontánea— fueron reconocidos como piezas cruciales dentro de un gran collage pedagógico, donde cada fragmento sumó a la construcción colectiva de saberes.

### **Desafíos de la desaceleración y temporalidades híbridas**

Uno de los principales desafíos que enfrentamos fue la tarea de instalar una pedagogía de la desaceleración en un entorno a menudo dominado por la lógica de la inmediatez. Apostar por ciclos de trabajo más pausados —priorizando la profundidad sobre la cantidad de entregas— generó una tensión productiva con ciertos hábitos institucionales arraigados. Preguntas como "¿cuándo se califica esto?" evidenciaron la necesidad crítica de gestionar nuevas temporalidades educativas.

Para responder a esto, experimentamos con formatos híbridos: combinamos "sprints creativos" rápidos para contenidos específicos con espacios dedicados a la reflexión pausada. Esto nos permitió crear una temporalidad mixta, más acorde con el flujo del proceso creativo. Dicha innovación exigió ajustes adaptativos en nuestras herramientas de evaluación, particularmente en la actualización constante de rúbricas flexibles. Estas rúbricas fueron compartidas de forma transparente con los/las estudiantes a lo largo del semestre y publicadas en el blog del curso, promoviendo activamente tanto la transparencia como la autogestión del aprendizaje.

## **Evaluar como acto político**

La innovación en la evaluación del taller no se limitó a un cambio de formato en las entregas; significó una transformación profunda del sentido mismo de la evaluación. Al priorizar los procesos sobre las calificaciones finales, logramos desplazar el foco desde la mera medición individual hacia la construcción colectiva de significado. Evaluar se convirtió, entonces, en un acto inherentemente político: una forma de cuestionarnos qué valoramos realmente en la educación artística y cómo esas valoraciones modelan nuestras maneras de habitar el aula, el arte y el territorio en un sentido más amplio.

## **Preguntas abiertas**

Estos hallazgos, si bien reveladores, abren nuevas y cruciales preguntas para el futuro de nuestra práctica pedagógica:

- ¿Cómo podemos sostener y expandir la comunidad creada en el Taller más allá de sus confines académicos?
- ¿Qué herramientas digitales específicas podrían enriquecer y profundizar la reflexión post-muestra, extendiendo el aprendizaje en el tiempo?
- ¿De qué manera podemos consolidar una pedagogía crítica que articule de forma más efectiva el arte, la vida cotidiana y el pensamiento situado en el currículo universitario?

La experiencia del Taller de Realización Escénica sugiere con fuerza que la docencia universitaria es, y puede ser aún más, un territorio fértil para ensayar otras formas de aprender, enseñar y estar juntas y juntos, desafiando las convenciones y construyendo futuros educativos más significativos.

## **4. Enfoque territorial como innovación**

El Taller de Realización Escénica propone una mirada innovadora al territorio, entendiéndolo no solo como un espacio físico, sino como una red dinámica de relaciones políticas, culturales y tecnológicas. A partir de tres capas interconectadas, se replantea el rol del arte, la educación y la tecnología en la construcción de conocimiento colectivo.

## **4.1 Cuerpo-territorio**

El cuerpo —individual y colectivo— se concibe como el primer territorio político, un campo de disputa y resignificación. Aquí, el espacio (el aula, la calle, el entorno) deja de ser un contenedor neutro para revelarse como un archivo de memorias, tensiones y relaciones de poder. La innovación emerge al trabajar desde la experiencia corpórea, vinculando prácticas artísticas con reflexiones sobre género, identidad y colonialidad.

Ejercicios como performances e instalaciones *site-specific* activaron espacios simbólicamente cargados, cuestionando fronteras sociales y culturales. El cuerpo en movimiento devino archivo, lenguaje y territorio en sí mismo.

## **4.2 La universidad como territorio cultural**

La universidad, desde esta perspectiva, se transforma en un territorio cultural en disputa. Deja de ser un espacio estático de transmisión de saberes para convertirse en un ecosistema atravesado por tensiones entre visiones pedagógicas tradicionales y emergentes. La innovación se materializa en la ruptura de jerarquías, donde las y los estudiantes coconstruyen conocimiento con el docente como mediador y donde el arte actúa como una forma de investigación crítica. Así, proyectos que integraron perspectivas indígenas, disidentes o feministas tensionaron los cánones disciplinares, abriendo el currículo a nuevas narrativas culturales. En este contexto, el aula se redefine como un espacio de cuidado, escucha y negociación de sentidos.

## **4.3 Tecnologías como expansión territorial**

Las tecnologías digitales operaron como herramientas de expansión territorial, dilatando los límites del aula y generando nuevas formas de presencia y colaboración. Plataformas como blogs (Patricio, 2023), redes sociales y nubes compartidas funcionaron como archivos vivos, en los que lo virtual y lo físico se entrelazaron en tiempo real. Memes, GIFs, *podcasts* y proyecciones en directo se integraron a las obras, provocando un cruce entre lenguajes analógicos y digitales. Desde esta perspectiva, la innovación tecnológica no se trató de “usar apps”, sino de construir mediaciones significativas, afectivas y críticas. El aula se volvió así un laboratorio híbrido donde el conocimiento se produce desde la urgencia social, emocional y política, y no desde la repetición de técnicas establecidas.

Este enfoque pedagógico se revela innovador al desafiar frontalmente la tradicional dicotomía entre teoría y práctica. En el taller, no hay lugar para "clases magistrales" en el sentido convencional; en su lugar, se propician espacios de cocreación donde el conocimiento emerge de manera orgánica: al hacer, al debatir, al intervenir formatos y al experimentar colectivamente. Esta concepción, donde la práctica no es un mero apéndice de la teoría sino su constituyente, resuena profundamente con la crítica de Paulo Freire (1970) a la "educación bancaria", en la que el conocimiento es depositado unilateralmente por el/la docente. Freire, por el contrario, abogaba por una educación problematizadora y liberadora, donde la teoría y la práctica (praxis) se entrelazan indisolublemente para la transformación de la realidad.

Además, esta propuesta democratiza el proceso formativo, permitiendo que estudiantes de distintos contextos —ya sean presenciales, virtuales, dentro o fuera del aula— se apropien simbólicamente del territorio. En este marco, las fechas intermedias de retroalimentación (23 de abril, 4 de junio) no funcionaron como cortes arbitrarios, sino como hitos de reflexión colectiva. Fueron espacios deliberados para pausar, mirar el camino recorrido y ajustar el rumbo, desde una temporalidad crítica que resiste activamente la lógica de la inmediatez imperante en los sistemas educativos contemporáneos. Esta resistencia temporal refuerza el compromiso con un aprendizaje profundo y significativo, lejos de la mera acumulación de información.

En este contexto de innovación y temporalidades híbridas, la retroalimentación se erigió como un eje central, trascendiendo su rol tradicional de corrección para convertirse en una herramienta de diálogo constructivo y de autorregulación. Lejos de ser un veredicto final, la retroalimentación se concibió como un proceso continuo y multidireccional: no solo del docente hacia la/el estudiante, sino también entre pares y como autorreflexión guiada. Cada instancia de *feedback* buscó ofrecer información útil para la mejora, fomentando la capacidad crítica de las y los estudiantes para discernir sobre sus propios procesos creativos y conceptuales. Este enfoque colaborativo de la retroalimentación, donde se valora la voz de cada participante y se promueve la autonomía en el aprendizaje, es fundamental para cultivar la agencia y la confianza necesarias en entornos de cocreación.

## 5. Conclusiones

La docencia, en el contexto del Taller de Realización Escénica, se manifestó como una práctica en construcción constante, más cercana a un proceso artístico que a un procedimiento técnico preestablecido. Esta experiencia demostró que la innovación docente no reside únicamente en la aplicación de nuevas metodologías o el uso de herramientas tecnológicas, sino en la transformación profunda del modo en que habitamos el aula, comprendemos el aprendizaje y construimos conocimiento de manera colectiva.

Desde su concepción, el taller propuso una ruptura radical con los formatos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Esto se logró al descentrar el rol docente, horizontalizar las relaciones en el aula y posicionar el cuerpo, el territorio y la afectividad como dimensiones centrales del proceso formativo. Lo académico, entonces, se encarnó en cuerpo, se ancló en el territorio y se materializó en vínculo. Las reflexiones surgieron intrínsecamente desde la acción, y el error —lejos de ser penalizado— se convirtió en un motor creativo y político. Este ambiente de apoyo y exploración conjunta fue esencial, como se evidenció en las reflexiones colectivas registradas por las y los estudiantes (Olga Davis, Estela Salgado y Renato Benemelis, ver Figura 4): "se habla de miedo, tener un freno a qué se genere lo anterior, aprender a ser vulnerable para poder unirnos más, poder tener la voluntad para realizar y concretar cosas". En esta vivencia se condensa una parte esencial de lo ocurrido: el arte y la docencia comparten un espacio de vulnerabilidad y potencia, donde el aprendizaje emerge de la exploración conjunta y la creación colectiva, más allá de la búsqueda de una perfección impuesta.

Una de las contribuciones más relevantes del taller fue haber situado el territorio como un eje transversal de innovación pedagógica. La concepción del cuerpo como territorio político, la universidad como territorio cultural en disputa y la tecnología como territorio expandido permitieron articular saberes, afectos y acciones que trascendieron los límites físicos del aula. De esta forma, el taller se configuró como un laboratorio de creación situado, desde donde los/las estudiantes exploraron narrativas propias, tensionaron formatos establecidos y generaron producciones críticas ancladas profundamente en su experiencia vital.

En este marco, la evaluación se reinventó como un proceso creativo, reflexivo y colectivo. La práctica se desplazó de la mera "entrega de tareas" a la producción de conocimiento en múltiples lenguajes: videos, instalaciones, bitácoras híbridas, *collages* digitales y obras escénicas. La autoevaluación horizontal y los registros públicos contribuyeron decisivamente a romper con la lógica del trabajo invisible, visibilizando los aportes de cada integrante del grupo como parte de una red más amplia de sentido. Evaluar dejó de ser un ejercicio de control para convertirse en un acto político que instaba a cuestionar: ¿Qué valoramos fundamentalmente en la educación artística? ¿Cómo sostenemos los procesos de aprendizaje más allá de las calificaciones formales?

Asimismo, la experiencia hizo evidente que una docencia genuinamente innovadora requiere repensar las temporalidades del aula. Apostar por la desaceleración —menos tareas, más profundidad— implicó un productivo tensionamiento de ciertos ritmos institucionales, pero abrió un espacio vital para una escucha más cuidadosa, la reflexión crítica y la posibilidad de sostener procesos complejos sin urgencias artificiales. Hitos clave como las fechas de retroalimentación se concibieron no como meros cortes administrativos, sino como momentos deliberados de pausa, análisis y proyección colectiva.

Finalmente, este taller no solo aportó significativamente a la formación de estudiantes de Teatro y Diseño en Artes Escénicas, sino que sentó las bases para una pedagogía crítica y situada con un alto potencial de transferencia y adaptación a otros espacios educativos y disciplinas. Su mayor valor quizás resida en haber logrado transformar el aula en un espacio vivo, en el que la docencia y el arte dejaron de ser esferas separadas para fusionarse en una práctica común de cuidado, riesgo y creación compartida.

Como proyección futura, se plantea la necesidad imperante de sistematizar estas experiencias en un manual de metodologías escénicas para la educación superior. Este manual no solo serviría como plataforma para compartir y expandir estas prácticas innovadoras, sino que también fortalecería los vínculos entre la universidad, el territorio y la comunidad. Dicha sistematización permitiría, además, imaginar y diseñar nuevas formas de sostener la comunidad creada más allá de la duración del semestre académico, integrando herramientas digitales que faciliten la continuidad de la reflexión, el trabajo colaborativo y la creación compartida en diversos espacios y temporalidades.

## Algunas imágenes de esta experiencia



## Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.  
<https://formal1.files.wordpress.com/2017/10/1-anijovich-la-retroalimentacion-en-la-evaluacion.pdf>
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Beltrán-Luengas, E. M., & Villaneda Vásquez, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: Perspectivas, debates y definiciones. *Revista INDEX Arte Contemporáneo*, (10).  
<https://doi.org/10.26807/cav.vi10.339>
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, (13), 25–46.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. ACSUR.  
<https://porunavidavivible.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Cole, A., & Knowles, G. (2008). Arts-informed research. En G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 55–70). SAGE.
- Colciencias. (2015). *Acuerdo/Resolución/Directriz relacionado con la Convocatoria 737 de 2015 y la medición de productos de investigación en artes* [Documento oficial]. <https://www.linguee.com/spanish-english/translation/si+est%C3%A1+disponible.html>
- Condeza-Marmentini, A. (Coord.). (2024). *Dossier modelo pedagógico educación transformadora con la naturaleza: Orientaciones para docentes en el marco de la formación de competencias para la transformación*. Proyecto Naturaleza Transformadora, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado y Fundación Cosmos. <https://www.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2024/01/modelo-pedagogico-educacion-transformadora-con-la-naturaleza.pdf>

- Durling, D., & Niedderer, K. (2007). The benefits and limits of investigative designing. En *Proceedings IASDR07*. Hong Kong.
- Evans, M. (2011). Researcher practice: Embedding creative practice within doctoral research in industrial design. *Journal of Research Practice*, 6(2).  
[https://www.researchgate.net/publication/277174907\\_Researcher\\_Practice\\_Embedding\\_Creative\\_Pra](https://www.researchgate.net/publication/277174907_Researcher_Practice_Embedding_Creative_Pra)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.  
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- García Ríos, A. S. (2021). Método de investigación-creación (I+C). En C. Córdoba-Cely (Ed.), *Investigación + creación* (pp. 39–40). Universidad de Nariño – Udenar.  
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/download/203/158>
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Publications.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.  
[https://www.planetalector.com.ar/usuarios/libros\\_contenido/arxius/47/46298\\_TPCW\\_Educacion%20en%20pandemia.pdf](https://www.planetalector.com.ar/usuarios/libros_contenido/arxius/47/46298_TPCW_Educacion%20en%20pandemia.pdf)
- McNiff, S. (2008). Art-based research. En G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29–40). SAGE.
- Méndez, M. M. M. M. (2021). *La investigación-creación en arte y diseño: Teoría, metodología, escritura*. Editorial Feijóo.  
[https://www.academia.edu/46951408/La\\_investigaci%C3%B3n\\_creaci%C3%B3n\\_en\\_arte\\_y\\_dise%C3%B1o\\_teor%C3%ADa\\_metodolog%C3%ADa\\_escritura](https://www.academia.edu/46951408/La_investigaci%C3%B3n_creaci%C3%B3n_en_arte_y_dise%C3%B1o_teor%C3%ADa_metodolog%C3%ADa_escritura)
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Traficantes de Sueños*.  
[https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Subversi%C3%B3n%20feminista%20de%20la%20econom%C3%ADa\\_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Subversi%C3%B3n%20feminista%20de%20la%20econom%C3%ADa_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf)

- Rincón Caballero, D. A. (2023). Diseño especulativo: Entre ciencia y arte a través de las ficciones y la patafísica. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (179).
- Rodríguez, I. (1982). La experimentación en el arte contemporáneo. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 13(2), 261-266.  
<https://www.analesiie.unam.mx/index.php/analesiie/article/view/1147/1134>
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Saito, Y. (2020). La estética de lo cotidiano: Creando mundo. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 25(3), 35-54.
- Saltzman, A. (2019). *La metáfora de la piel*. Planeta.  
<https://www.planetadelibros.cl/libro-la-metafora-de-la-piel/268591>
- Sanchis Sinisterra, J. (2017). *Prohibido escribir obras maestras*. Institut del Teatre. <https://redit.institutdelteatre.cat/handle/20.500.11967/>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.  
<https://alejandroquinteros.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/rita-segato-contra-pedagogi-as-de-la-crueldad-pdf.pdf>
- Treré, E. (2019). *Activismo mediático híbrido: Ecologías, imaginarios, algoritmos*. Routledge. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/17279.pdf>
- Valenzuela Valdés, S. P. (s. f.). *Taller de realización escénica* [Blog del curso]. Recuperado de <https://sergiopatricio.net/RES25>
- Zibechi, R. (2005). *Dispersar el poder: Los movimientos como poderes antisistémicos*. Tinta Limón.  
[https://tintalimon.com.ar/public/6qqnf48gdnv4gkk32x2rg73wjlo9/pdf\\_987-21689-6-2.pdf](https://tintalimon.com.ar/public/6qqnf48gdnv4gkk32x2rg73wjlo9/pdf_987-21689-6-2.pdf)



## **TRANSICIÓN METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA: CENTRO DE PRAXIS COMUNITARIA (CPC) EL CASTILLO**

Edward Toro Quinteros

## Introducción

El cambio de paradigma frente a las intervenciones comunitarias en los territorios vulnerados, las nuevas exigencias de vinculación con el medio para los centros educacionales y la ineficiencia del Estado en respuestas concretas para mejorar la calidad de vida de las y los ciudadanos menos favorecidos, obligan a proponer modelos de intervención más focalizados. Estos modelos requieren metodologías activo-participativas de todos los actores sociales, con el objetivo de articular la interdisciplinariedad del saber académico y profesional con la sabiduría popular, a través del fortalecimiento de las redes comunitarias en un marco bidireccional, para comprender el común de las desigualdades.

Sobre esa base, este texto tiene como propósito describir cómo se han generado las transformaciones sociales sostenibles desde la justicia social y el reconocimiento de saberes locales, así como la transición metodológica y teórica que se ha venido implementando en el CPC El Castillo durante los últimos años por parte de algunas carreras y facultades de la UAcademia. También busca dar respuesta a los objetivos de la política de vinculación con el medio. Todo ello considera que las intervenciones comunitarias en territorios complejos son dinámicas y, por lo tanto, requieren una mirada flexible y adaptable a las necesidades propias de estos espacios.

Se hace una breve descripción del contexto sociopolítico del territorio El Castillo y cómo se fueron insertando, dentro de las características fenomenológicas del espacio, metodologías académicas y estrategias de intervención según las cuestiones sociales que van emergiendo durante el tiempo. Todo ello tiene el propósito de ir dando respuesta y coherencia tanto a las asignaturas de las carreras como a los intereses de los habitantes del sector.

El diálogo interdisciplinario, articulado con las experiencias comunitarias, genera elementos para promover la interacción *bidireccional* con una mirada *sustentable*, favoreciendo la participación de todos los actores sociales y la comprensión mutua de los fenómenos sociopolíticos, lo que permite promover una praxis transformadora y socialmente comprendida.

Como los territorios son dinámicos, así también las metodologías deben ser coherentes y funcionales a los tiempos y transiciones. Por ello se descartan modelos de intervención obsoletos y se articulan y complementan modelos y enfoques que se acercan más a las nuevas realidades sociales que dan respuestas y sentidos a todos los involucrados para en conjunto favorecer los lazos comunitarios y fortalecer el capital social.

Por último, se propone la implementación de metodologías inclusivas de aprendizaje multidisciplinarios con miradas multidimensionales como lo es el enfoque de salud comunitaria y el enfoque del protagonismo situado en los territorios.

### **Antecedentes que destacar**

El modelo de inserción territorial de la UAcademia propone criterios que aseguran el vínculo con los territorios y sus comunidades como una expresión sustantiva de la responsabilidad que busca la justicia social, el respeto por los Derechos Humanos y todas aquellas formas de inclusiones presentes en los principios institucionales. En este marco, cobra relevancia generar objetivos de transformación social y sostenibles desde el reconocimiento de saberes locales. Esto se articula con la transición metodológica y teórica que se ha venido implementando en el CPC El Castillo durante los últimos años por parte de algunas carreras y facultades de la UAcademia.

### **Orígenes del territorio de El Castillo**

Este territorio se encuentra en la comuna de la Pintana y fue creado por un Decreto de Ley de la Dictadura Militar (DFL 1-3260) 198, según datos recogidos de Álvarez y Cavieres (2016). Según los mismos autores, sus primeros habitantes fueron desplazados principalmente de las zonas centro y oriente de Santiago, reconocidas como espacios de alta renta y de urbanidades consolidadas (p. 159). Por lo tanto, el territorio El Castillo es un espacio creado por la voluntad de fuerzas políticas, económicas y decretos jurídicos.

Desde su origen, las crisis experimentadas por sus habitantes fueron vividas como un “territorio de la espera”.

El concepto apunta a la dinámica social establecida como los intercambios sociales, a los aspectos intersubjetivos y simbólicos que se construyen sobre la base de la relación con un “territorio de la espera” y que son naturalizados como aspectos compartidos de comprensión de la realidad social y de un espacio determinado (Álvarez y Cavieres, 2016, p.166).

### **Inserción territorial del Centro de Praxis Comunitaria El Castillo**

Durante nueve años consecutivos la Escuela de Psicología, perteneciente a la UAcademia, por medio de las asignaturas de Praxis III (Diagnósticos Territoriales), Praxis V (Diseño de Proyectos) y Praxis VI (Implementación e Intervención Comunitaria), ha participado en experiencias comunitarias y primeros acercamientos de familiarización y diagnósticos territoriales, desarrollando vínculos con las redes institucionales y organizaciones de base del sector El Castillo, generando un reconocimiento, posicionamiento y validación a nivel municipal y comunitario. Cada año participan entre 20 y 40 estudiantes, quienes han experimentado intervenciones sociales mediante pasantías tempranas en psicología comunitaria y prácticas profesionales de las CCSS. Todas y todos los participantes de dichas experiencias han tenido la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos directamente en el territorio, facilitando la comprensión y metodologías en acciones psicosociales por medio de las asignaturas y supervisiones de prácticas profesionales.

Los resultados de este quehacer continuo suelen estar reflejados en el desarrollo de actividades socioeducacionales, formativas-académicas y el fomento a la participación comunitaria. Cada semestre las y los estudiantes sistematizan estas experiencias en informes, proyectos y conversatorios como parte de su evaluación. Estas instancias suelen estar marcadas por una fuerte intervención en la que la niñez y la juventud, como sujetos de derecho, aparecen como protagonistas.

Entre los años 2016 y 2019 se incorpora la carrera de Trabajo Social con estudiantes de quinto año y practicantes profesionales, participando de la construcción de la memoria histórica de El Castillo, consiguiendo antecedentes diagnósticos para apoyar a las personas mayores en el acompañamiento emocional. En el trabajo con la primera infancia, se consideraba fundamental resaltar los derechos de la niñez y fortalecer los lazos comunitarios.

En el segundo semestre del 2016 y primer semestre del 2017, se incorporan tres estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en el marco de su práctica intermedia, para apoyar el proceso de alfabetización y nivelación de estudios de las y los pobladores, obteniendo resultados favorables en el acompañamiento a personas mayores de edad que rendían exámenes libres.

Durante los años 2023 y 2025, la Facultad de Salud y Buen Vivir trabaja en coordinación con el CPC El Castillo como parte de su estrategia de vinculación territorial con organizaciones sociales. Esta colaboración se desarrolla en el marco de la asignatura “Liderazgo y Gestión para la sustentabilidad en diálogo con territorios y comunidades”, con la participación de las carreras de Terapia Ocupacional, Enfermería, Kinesiología y Nutrición y Dietética. Involucra a un total de 30 estudiantes, un profesor guía y tres tutores, quienes son estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Psicología y que, además, han obtenido herramientas académicas y experiencias territoriales durante los dos últimos años en las asignaturas de Praxis III, V y IV, respectivamente.

La Escuela de Derecho y su clínica jurídica realizan durante el segundo semestre del 2024 un proceso de orientación judicial a los habitantes del sector El Castillo. En dicha instancia participan 15 estudiantes junto a su profesor guía. Desde el CPC El Castillo, se propone que este proceso de orientación jurídica sea acompañado por estudiantes de últimos años de Trabajo Social, para darle mayor efectividad al desarrollo y término de las causas judiciales de los usuarios.

### **El Centro de Praxis Comunitaria como estrategia de espacio físico-social (UAcademia)**

*Acciones concretas en Vinculación con el Medio e intervenciones socio-comunitarias*

El CPC, inserto en el territorio El Castillo, constituye un espacio físico-social concreto y estratégico para la vinculación con el medio (Asún, 1993). Este permite visibilizar la responsabilidad de la UAcademia en el ámbito social, mediante el desarrollo de instancias participativas y horizontales de diálogo orientadas hacia al compromiso comunitario, la familiarización y el involucramiento con todos los actores que forman parte del territorio.

El desarrollo e intervención desde la Escuela de Psicología, la Facultad de Salud y Buen Vivir, el trabajo de la Clínica Jurídica y el acompañamiento de la Escuela de Pedagogía y Humanidades han fortalecido y fomentado espacios comunitarios con aportes multidisciplinarios e ideas de desarrollo innovador, generando la bidireccionalidad del conocimiento en beneficio de las comunidades a lo largo del tiempo tanto universitarias como territoriales.

### **Prácticas e inserción territorial como intervención comunitaria**

El implementar prácticas y pasantías tempranas, articulando lo académico con el saber popular de forma paulatina desde los primeros años, facilita a las y los estudiantes adquirir experiencias *in situ*. En estos contextos los conocimientos teóricos adquieren sentido, ya que les permite tanto conceptualizar, interpretar y generar acciones como desarrollar habilidades y tomar decisiones reales en contextos comunitarios. Este conjunto de acciones, orientadas a promover el desarrollo de la comunidad a través de la participación, contribuye a la transformación de su propia realidad y adquiriendo experiencia profesional y favoreciendo su desarrollo y reflexión crítica en torno a nuevas propuestas en políticas públicas.

### **Gestiones de articulación UAcademia-territorio**

La coordinación entre Facultades, Escuelas y Docencia con el territorio, en consonancia con los fundamentos de la Vinculación con el Medio propuestos por la UAcademia, busca establecer estrategias de gestión y articulación con los distintos actores involucrados. Estas buscan generar instancias y acciones que permitan retroalimentar y fortalecer el quehacer académico desde el territorio. Desde una perspectiva pedagógica, estas acciones permiten analizar y evaluar concretamente los resultados de aprendizaje del proceso formativo de las y los estudiantes, el perfil de egreso y la inserción laboral. Del mismo modo, se logra identificar los intereses, necesidades y expectativas de los y las habitantes del sector, con una educación continua y al servicio de la comunidad. En este marco, las prácticas profesionales, la formulación de proyectos, los seminarios y las pasantías se consolidan como acciones estrategias pedagógicas fundamentales para promover espacios de discusión, compromiso social y desarrollo del pensamiento crítico propositivo, los cuales son presentados y evaluados por medio de planificaciones e informes por parte de las y los estudiantes a sus docentes.

## **Finalidad en el ámbito de la docencia y el aprendizaje académico**

El reconocimiento y validación de parte de las y los habitantes del territorio El Castillo hacia el trabajo del CPC consolida y posiciona a docentes y estudiantes como actores relevantes en el campo social y de la salud. Este proceso no solo fortalece la legitimidad del quehacer universitario en contextos comunitarios, sino que también evidencia la formación de profesionales con altas capacidades para abordar y gestionar problemáticas complejas desde una perspectiva crítica. En este sentido, la participación activa en el territorio permite a las y los estudiantes desarrollar una comprensión situada de los fenómenos socio-políticos, así como una mirada analítica frente a las intervenciones del Estado, promoviendo una praxis transformadora y socialmente comprometida.

### **¿De qué forma se baja la teoría a la práctica?**

El trabajo directo en el territorio, de las carreras de las Facultades de Ciencias Sociales, Educación y de Salud y Buen Vivir, favorece instancias de reflexión crítica y resultados de aprendizaje continuo, permitiendo el descubrimiento y apropiación de saberes situados. En los primeros años, por ejemplo, se proponen acciones interdisciplinarias, en diálogo y reflexión crítica con las comunidades, organizaciones, grupos o personas para responder a las necesidades centrándose en el Buen Vivir, así como el uso de herramientas concretas en ámbitos de intervención e investigación en sus prácticas profesionales. Esta vinculación territorial fortalece los procesos de formación de enseñanza-aprendizaje, junto a actores sociales relevantes, como líderes comunitarios y vecinos/as del sector, al mismo tiempo que posibilita la actualización de los perfiles de egreso y la adecuación a los estándares profesionales exigidos por las dinámicas del mercado laboral contemporáneo.

Las asignaturas vinculadas a todo el proceso del desarrollo profesional promueven una formación sistémica con un perfil crítico y teórico-práctico orientado a identificar y gestionar intervenciones sociales junto con la comunidad. Desde esta perspectiva, las y los estudiantes incorporan un enfoque multidimensional que contribuye a fomentar y fortalecer la participación social.

Este proceso de aprendizaje bidireccional entre todos los actores involucrados materializa y concretiza un espacio territorial de encuentro y participación, mediado por dirigentes/as sociales, vecinos/as, docentes y estudiantes, que enriquece la construcción de saberes compartidos y permite diseñar acciones de intervención dentro de los marcos legales, académicos y con una perspectiva orientada al fortalecimiento de los vínculos con las comunidades.

## **1. Dejando atrás modelos obsoletos**

La intervención social ha sido conceptualizada de manera diversa en el campo de las ciencias sociales y de la salud. Cada disciplina ha construido definiciones y categorías explicativas que poseen variados alcances, focalización y problemas sociales diferentes, respondiendo a contextos históricos, sociales y culturales heterogéneos. Las distintas propuestas han estado dirigidas a reparar situaciones de emergencia, paliativas y reactivas.

Según Mussot (2018), desde la década del 90, el modelo dominante para abordar las condiciones de precariedad y vulnerabilidad socioeconómica y cultural ha estado sustentado en un enfoque “asistencial-cientificista”, derivado del paradigma neoliberal. Este enfoque ha promovido intervenciones fragmentarias, sectorizadas y de carácter paliativo-asistencial, centradas en poblaciones pobres y vulnerables. Asimismo, ha limitado su participación activa en los procesos de toma de decisiones, reproduciendo lógicas de dependencia más que de empoderamiento comunitario.

Atkinson, como se citó en Mussot (2018), plantea que todos esos diseños de planificación mirados desde el paradigma de la peligrosidad y la seguridad social (como el Fondo Nacional de Seguridad Pública) son generados por expertos técnicos y políticos, desde la mirada asistencialista, adultocéntrico y con un enfoque estigmatizador y de peligrosidad situado y asociados a poblaciones marginales, carenciadas y demandantes, cuyas posibilidades de competitividad en el libre mercado son insuficientes para participar en el modelo neoliberal.

A partir de estos antecedentes, que demuestran la ineficacia del modelo de intervención asistencial-cientificista, este proyecto se propuso en un principio como eje central el diseño e implementación de una intervención social con enfoque “socio-comunitario” en el sector El Castillo, históricamente marcado por la hegemonía de un enfoque asistencial en el marco de un sistema económico neoliberal.

La formulación de este proyecto también se apoyaría en el modelo de intervención social participativa, cuya teoría propone prácticas sociales organizadas, sistemáticas, politizadas y contextualizadas históricamente a nivel microsocioal para producir un orden social incluyente (Ander-Egg, 1995; Fantova, 2007).

## **1.2. Modelo de intervención social participativa**

En primer lugar, la intervención social participativa se sustenta en la construcción dialógica del conocimiento y la interdisciplinariedad Mussot (2018). Este enfoque busca incidir en la realidad social concebida como una totalidad sistémica e igualitaria, lo cual exige la elaboración de marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos alternativos y compartidos (Garrido, 2006). Por lo tanto, la intervención no puede reducirse a una simple agregación de saberes sectoriales, sino que demanda una síntesis compleja y una articulación dinámica entre diversas disciplinas y saberes, es decir, un contacto cognitivo (Matus, 1999).

Este desafío requiere desarrollar una mirada múltiple, propia de un pensamiento complejo y creativo, que permita superar los enfoques fragmentarios y avanzar hacia una comprensión holística de los fenómenos sociales. La interdisciplinariedad no solo se concibe como cooperación técnica entre disciplinas, sino como una práctica de diálogo epistemológico orientada a la construcción de una comprensión colectiva, no unívoca, de la realidad (Matus, 1999).

Desde el plano metodológico, la propuesta de intervención implica una ruptura con el paradigma positivista, al concebir el conocimiento no como una representación objetiva de lo real, sino como guía para la acción transformadora (Mussot, 2018). En este marco, el conocimiento se construye en un proceso de profesionalización conjunta entre especialistas y comunidades, lo cual implica un reconocimiento del saber popular como instancia válida y necesaria en la toma de decisiones.

Este enfoque supone un cambio epistemológico profundo, tanto en la manera de definir los problemas sociales como en la orientación del conocimiento hacia la praxis transformadora. Así, se redefine el locus de la intervención, desplazando el centro de decisiones desde las estructuras tradicionales de poder (académico, político, económico) hacia las comunidades afectadas, quienes asumen el rol de interlocutores activos y agentes de transformación.

## **¿De qué manera se puede implementar un modelo metodológico en praxis comunitaria como alternativa diferente impuesta por el Estado en territorios históricamente excluidos?**

El diálogo de saberes se instituye como principio político y metodológico que moviliza las acciones de intervención, dando voz a aquellos grupos históricamente excluidos de los procesos decisionales. De este modo, se aboga por una interacción discursiva en la que el lenguaje no solo es un instrumento de comunicación, sino la condición misma de posibilidad del entendimiento intersubjetivo (Habermas, como se citó en Mussot, 2018).

Así, la intervención social participativa se configura como un proceso dinámico que promueve la participación activa, horizontal y comprometida de las comunidades, en conjunto con expertos, en la definición de diálogos críticos y democráticos, integrando saberes científicos y populares. Esta metodología rechaza toda forma de decisión impuesta de manera unilateral y prioriza la construcción colectiva de consensos, así como la elaboración conjunta de los criterios para la evaluación de los resultados (Mussot, 2018).

La intervención se orienta, por tanto, hacia una práctica situada que reconoce la complejidad de los contextos sociales y busca transformarlos desde una ética del reconocimiento y la corresponsabilidad. En este sentido, la intervención deja de ser una acción sobre los otros para convertirse en una acción con los otros, sustentada en la reciprocidad, el diálogo y la coconstrucción del cambio social, y de esta forma complementar la lógica y dar coherencia a la participación de actores comunitarios articulando el modelo socio-comunitario como parte del proceso.

### **1.3. Modelo de intervención socio-comunitario**

El enfoque comunitario constituye un modelo metodológico sustentado en una cosmovisión psicosocial específica, que orienta la labor de las instituciones en su relación con las comunidades humanas. Lejos de ser una simple técnica, este enfoque se configura como una herramienta integral para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social. Se trata de una perspectiva que no solo organiza el quehacer profesional, sino que también redefine las formas de vinculación institucional con los territorios y sujetos involucrados. En este sentido, su valor radica en ofrecer un marco que articula conocimiento, ética y acción transformadora.

Como señala Martínez (2006), se trata de un modelo orientado a la acción que proporciona criterios operativos para la práctica del trabajo comunitario desde las estructuras institucionales. Esta orientación práctica no excluye la reflexión teórica, sino que la complementa, consolidando así un paradigma que vincula de manera directa el pensamiento crítico con la intervención situada. De este modo, el enfoque comunitario se presenta como una guía metodológica que favorece procesos participativos, democráticos y contextualizados.

## **La triple articulación del enfoque comunitario**

En el núcleo del enfoque comunitario se plantea una triple articulación que permite su aplicación coherente y eficaz en contextos reales de intervención:

### **1.3.1 Articulación teórico-práctica**

El enfoque comunitario privilegia una relación estrecha entre teoría y práctica. Promueve el uso de modelos operativos, entendidos como estructuras conceptuales flexibles que surgen del análisis crítico de la experiencia, lo cual permite sostener una práctica fundamentada y reflexiva. Esta dimensión reconoce la necesidad de construir conocimiento a partir de la praxis y no de imponerlo desde marcos teóricos cerrados o desvinculados de la realidad.

### **1.3.2 Articulación institucional-comunitaria**

El modelo reconoce que las relaciones entre instituciones y comunidades suelen estar mediadas por tensiones históricas, derivadas de intervenciones tradicionales burocráticas, verticales y homogéneas que han generado resistencias o desconfianza en los espacios comunitarios. Ante esta realidad, el enfoque comunitario propone una lógica de interpenetración entre el mundo institucional y el comunitario, reconociendo que muchas instituciones chilenas no han sido diseñadas para trabajar con este enfoque participativo (Martínez, 2006). Esta propuesta exige revisar críticamente la estructura y cultura organizacional de las instituciones, promoviendo un vínculo más horizontal, ético y situado con las comunidades.

### **1.3.3. Articulación entre encuadre positivo y encuadre negativo**

En el marco del enfoque socio-comunitario, el concepto de encuadre se refiere a la perspectiva desde la que se interpreta, representa y actúa sobre la realidad social-comunitaria. Esta “lectura y escritura” de lo social no es neutral, sino que depende del marco conceptual, ético y metodológico desde el cual el sujeto interventor —ya sea investigador, profesional o agente institucional— se aproxima a las comunidades.

En términos generales, pueden distinguirse dos tipos fundamentales de encuadre: el encuadre positivo y el encuadre negativo.

El encuadre positivo se caracteriza por centrar su atención en las capacidades, competencias, habilidades, saberes, recursos y potencialidades que las personas, grupos y comunidades poseen o pueden desarrollar. Esta perspectiva busca visibilizar y activar los factores protectores, las redes de apoyo y los aprendizajes colectivos, promoviendo una lectura esperanzadora y fortalecedora de lo comunitario. Su lógica se alinea con modelos de intervención centrados en los derechos, la autonomía y la resiliencia.

Por el contrario, el encuadre negativo enfatiza las carencias, limitaciones, problemáticas, síntomas, traumas, déficits o desórdenes presentes en individuos o comunidades. Esta mirada suele derivar en intervenciones focalizadas en el control del daño, la compensación asistencial o la reparación de lo considerado disfuncional, reproduciendo con frecuencia representaciones estigmatizantes o patologizantes de los sujetos sociales.

Cabe señalar que ambas perspectivas coexisten y que es posible —e incluso necesario— describir e interpretar la realidad comunitaria desde una articulación entre ambas. Sin embargo, lo que aquí se sostiene es que la naturaleza del encuadre elegido condiciona profundamente tanto la descripción que se hace de una comunidad como las estrategias de intervención que se despliegan sobre ella. En consecuencia, el encuadre no es una decisión técnica menor, sino una elección ética y política, que define el modo en que se reconoce (o se desconoce) la dignidad y el valor de las comunidades en los procesos de transformación social.

Por otra parte, existen dos modelos conceptuales fundamentales para comprender la construcción de lo comunitario en la intervención social. Por un lado, el modelo de *Comunidad*, que se centra en el estudio de lo común que las personas construyen colectivamente como condición básica de su existencia social. Este modelo enfatiza la dimensión compartida de la vida en sociedad, entendida como una construcción simbólica, afectiva y práctica que da forma a la identidad colectiva.

Asimismo, el *Modelo de Redes* aborda el sistema de vínculos interpersonales e intergrupales a través de los cuales las personas configuran tanto lo común de la comunidad como sus propias singularidades. Este modelo destaca la exposición mutua, la interacción constante y la interdependencia como ejes estructurantes del tejido social.

Ambos modelos requieren de la práctica socio-comunitaria como eje central, no solo para comprender cómo se construyen comunidades y sujetos, sino también para intervenir activamente en la producción de objetos y relaciones sociales en el espacio público (Martínez, 2006). Esta práctica constituye, por tanto, el nexo vital entre la teoría y la acción transformadora.

#### **1.4. La praxis comunitaria como el eje y foco de las intervenciones desde los mandatos de responsabilidad social de la educación superior**

En los procesos de intervención comunitaria, la práctica social se constituye como una bisagra central. Esto incluye, por una parte, la práctica del equipo interventor (profesionales, facilitadores/as, mediadores/as), y por otra, la de los sujetos comunitarios involucrados en el proceso. El énfasis se sitúa en la articulación situada de ambas prácticas, es decir, en el modo en que se encuentran, interactúan y se transforman mutuamente dentro de contextos concretos de acción (Martínez, 2006).

Esta interacción no es solo operativa, sino también epistemológica y ética, pues configura el sentido mismo de la intervención desde un enfoque *bidireccional* de los saberes. Frente a ello se ha intentado dar respuestas a los fenómenos sociales que han emergido durante las últimas tres décadas y que inevitablemente han producido transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han obligado a repensar las metodologías de enseñanza aprendizaje de la educación superior.

Ahora bien, siguiendo lo señalado en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año (2009), en su mandato de Responsabilidad Social de la Educación Superior, se propone que las universidades desde sus atribuciones académicas, de investigación y extensiones deben potenciar el pensamiento crítico desde los territorios promoviendo la sustentabilidad, los derechos humanos y la equidad de género.

Tomando esta declaración de RSES, las universidades visualizan dos aspectos fundamentales dentro de la dinámica de comportamiento social. El primero con la articulación universidad/sociedad, donde se interactúa con el tejido social-comunitario; el segundo, sobre las respuestas concretas que debe cumplir a estas demandas sociales dentro de un marco diagnóstico de necesidades y fenómenos sociales que emergen de los territorios (Gaete, 2015).

En este punto es importante considerar los planteamientos que las universidades se formulan con respecto al quehacer propio académico desde la sustentabilidad y bidireccionalidad, pues esta articulación entre docencia e investigación da cuenta de una praxis de conocimiento que valida las acciones de las transformaciones sociales.

Es por esto que, a partir de los modelos de intervención socio-participativo y socio-comunitario, se ha construido una intervención social que no solo dio las bases para transformar realidades, sino también los sentidos que las atraviesan y legitiman (Mussot, 2018).

La implementación de estas modalidades discursivas, elaboradas desde las propias voces de los sujetos involucrados en los procesos de intervención, han permitido dotar de contenido y sentido a las acciones sociales, resignificando sus problemáticas desde una perspectiva no patologizante ni desde la peligrosidad. Esta orientación dio paso para pensar la intervención social no como una técnica neutral, sino como una práctica situada, política y éticamente comprometida con la integración, el reconocimiento y la justicia social.

Implementar y desarrollar la intervención desde una perspectiva relacional permitió visualizar horizontes para la construcción de procesos organizativos, simbólicos e identitarios que favorecieron la integración social. Es por esto que, se aspira a fomentar un diálogo multidisciplinar capaz de observar la complejidad de la realidad social y, desde allí, consolidar una práctica interventiva profundamente pluralista, democrática, crítica y transformadora en los territorios.

Es importante politizar la intervención, incorporando dimensiones socioculturales y microsociales que signifiquen reconstruir lazos colectivos, revalorando las capacidades de las comunidades y generando espacios sociales inclusivos, donde todas las fuerzas sociales puedan ser convocadas, escuchadas y reconocidas como legítimas interlocutoras del cambio.

Finalmente, en el contexto específico del modelo neoliberal que atraviesa a la población El Castillo, se ha implementado un modelo de intervención socio-comunitario anclado en la praxis crítica, con un enfoque orientado a fortalecer modalidades abiertas de participación y construcción de sentido colectivo desde el protagonismo de sus actores y actrices principales: la comunidad.

Un ejemplo concreto han sido los conversatorios y espacios temáticos que han respondido a los intereses, expectativas y condiciones de la comunidad, a través del trabajo conjunto con el Centro de Praxis y la participación de estudiantes en prácticas tempranas y prácticas profesionales, coordinadas desde distintas Facultades y Escuelas de la UAcademia. De este modo, se ha articulado el conocimiento, experiencia y compromiso social en un proceso sostenido de transformación comunitaria con sentido.

Este análisis de transición y experiencias de intervención pretenden describir cómo se ha articulado de manera coherente y significativa la participación de profesionales, estudiantes, redes comunitarias y saberes populares, con el fin de acercarse a responder a políticas públicas, mandatos y discursos de prácticas integradoras, de interacción y relacionales desde modelos tradicionales.

### **1.5. Desde una intervención integradora hacia la inclusión pluralista de la salud comunitaria**

Las ciencias sociales y en especial la psicología comunitaria han sido eje central para pensar sobre la calidad de vida y el buen vivir de las comunidades. Estos conceptos complejos se articulan directamente con el proceso de bienestar y salud, mencionando que no se puede hacer diferencias entre salud mental y las ciencias de la salud biomédica. Por lo tanto, para determinar y decidir intervenciones efectivas en salud, es necesario comprender los determinantes y condicionantes sociales de salud, su configuración estructural tanto económica, política y cultural como sus dimensiones generales, particulares de los grupos e individuales.

Como sostiene Saforcada (2010), la construcción de la salud comunitaria surge de las necesidades populares y refleja las consecuencias de los fenómenos sociales. Las enfermedades se entienden como parte de una dinámica integral y no deben abordarse de manera fragmentada desde la biomedicina ni desde las ciencias sociales para diseñar estrategias de prevención o formular tratamientos, ya que es necesario considerar múltiples factores que explican sus causas.

Acudiendo a la experiencia y aplicando diferentes modelos metodológicos podemos asegurar que las miradas y voluntades para la intervención deben ampliar sus horizontes metodológicos, con el fin de dar respuestas a los intereses de las comunidades menos favorecidas.

Es por esto que en el CPC El Castillo se promueve el ejercicio del protagonismo y de la participación, no como un componente estratégico para conquistar el interés de sus participantes, sino como una herramienta para el desarrollo humano de nuestras comunidades, ya que constituye un elemento importante que rige los procesos personales y colectivos, que fortalece la construcción de la personalidad, la identidad, el sentido de pertenencia y la autoestima individual y colectiva. Exponerlo desde una situación de derecho, visibilizando la exclusión real y simbólica, constituye un incentivo de pensamiento crítico para las comunidades y para los propios estudiantes que comparten el desafío de transformar las relaciones sociales entre humanos.

### **1.6. Incluyendo a las niñeces y juventudes desde el protagonismo en la salud comunitaria**

Por otra parte, pensamos que cuando se conceptualiza a las niñeces y juventudes como sujetos de derechos se está reconociendo su condición de ciudadanos, siendo una declaración política, social, jurídica de ciudadanía. Por ello es necesario reconocer la condición ciudadana en contextos comunitarios, culturales, jurídicos, educacionales, entre otros. Tener derecho a ser protagonistas con participación activa ofrece la posibilidad de ser reconocido como tal, incentivar a reconocerse y ser reconocidos como actores sociales. Esto constituye siempre un valioso refuerzo a su autoconfianza y a sus esfuerzos por construir una identidad.

Es importante considerar, al referirnos a espacios en los que niñeces y juventudes ejercen su derecho a una participación protagónica, que estas interacciones con otros actores sociales constituyen un proceso complejo y, en ocasiones, conflictivo. La relación entre la niñez y la adultez requiere comprensión y evitar el adultocentrismo, sin que ello implique que el adulto renuncie a su propio protagonismo. Más bien, se trata de reformular su rol en relación con las niñeces, de manera que el discernimiento se convierta en un indicador del ejercicio responsable del protagonismo.

Toda relación entre adultos y niñeces constituye un desafío de enseñanza-aprendizaje y una oportunidad de encuentro que requiere retroalimentación constante. Este principio se evidencia en el trabajo realizado desde el CPC El Castillo, especialmente en el fortalecimiento de las habilidades parentales y en la promoción de relaciones interpersonales positivas con niñeces y juventudes.

## Conclusiones

La experiencia desarrollada en el territorio de El Castillo demuestra que las intervenciones sociales efectivas requieren superar los modelos asistencialistas tradicionales, fragmentarios y centrados en la dependencia. La adopción de enfoques socio-comunitarios y participativos permite que las comunidades sean actores activos en la construcción de su propio desarrollo, favoreciendo la corresponsabilidad, la justicia social y la inclusión de actores históricamente excluidos. Esta transformación implica un cambio epistemológico y ético que coloca a la comunidad en el centro de las decisiones, promoviendo la construcción colectiva de sentido y fortaleciendo su autonomía y capacidades.

El trabajo articulado entre distintas disciplinas académicas y los saberes locales ha demostrado ser un factor clave para generar intervenciones contextualizadas y sostenibles. La praxis situada en el territorio permite que la teoría y la acción se retroalimenten mutuamente, promoviendo aprendizajes significativos para los estudiantes y contribuyendo al desarrollo social del territorio. Asimismo, la participación activa de niñeces, juventudes y otros actores sociales amplifica el impacto de estas intervenciones, reforzando la identidad, la cohesión social y el sentido de pertenencia comunitaria.

Finalmente, la experiencia del Centro de Praxis Comunitaria evidencia el rol transformador que puede ejercer la educación superior en contextos históricamente vulnerados. Integrar docencia, investigación y vinculación con el medio no solo fortalece la formación de profesionales críticos y comprometidos, sino que también materializa la responsabilidad social universitaria al generar procesos sostenibles de desarrollo comunitario, diálogo de saberes y construcción de ciudadanía. La intervención socio-comunitaria, basada en la participación, la ética y el reconocimiento, se consolida así como una estrategia integral para promover cambios sociales significativos y duraderos.

Algunas imágenes de esta experiencia





## Referencias

- Álvarez, A., & Cavieres, H. (2016). El Castillo: Territorio, sociedad y subjetividades de la espera. *EURE*, 42(125), 155-174.
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario de trabajo social*. Lumen.
- Asún, D. (1993). *Psicología y salud mental en Chile*. Universidad Diego Portales.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015, diciembre 10). *Transformar el modelo de desarrollo en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/noticias/la-cepal-llama-transformar-modelos-desarrollo-america-latina-caribe-construir-sociedad-que>
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación Social*, (147), 183-198.
- Gaete, R. (2015). Responsabilidad social en el gobierno y gestión de las universidades estatales chilenas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 163-180.
- Garrido, J. (2006). *Perspectivas y prácticas de educación-investigación participativa*. <https://eprints.ucm.es/44164/1/javier%20garrido.PDF>
- Matus, T. (1999). *Los requisitos de una intervención social fundada*. <https://es.scribd.com/document/69212894/Apuntes-sober-intervencion-social>
- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario: Estudios de sus modelos de base*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Mussot, M. (2018). Intervención social en tiempos de neoliberalismo en América Latina. *Trabajo Social*, 20(20), 19-52.
- Saforcada, E. (2010). *Acerca del concepto de salud comunitaria*.



## **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.

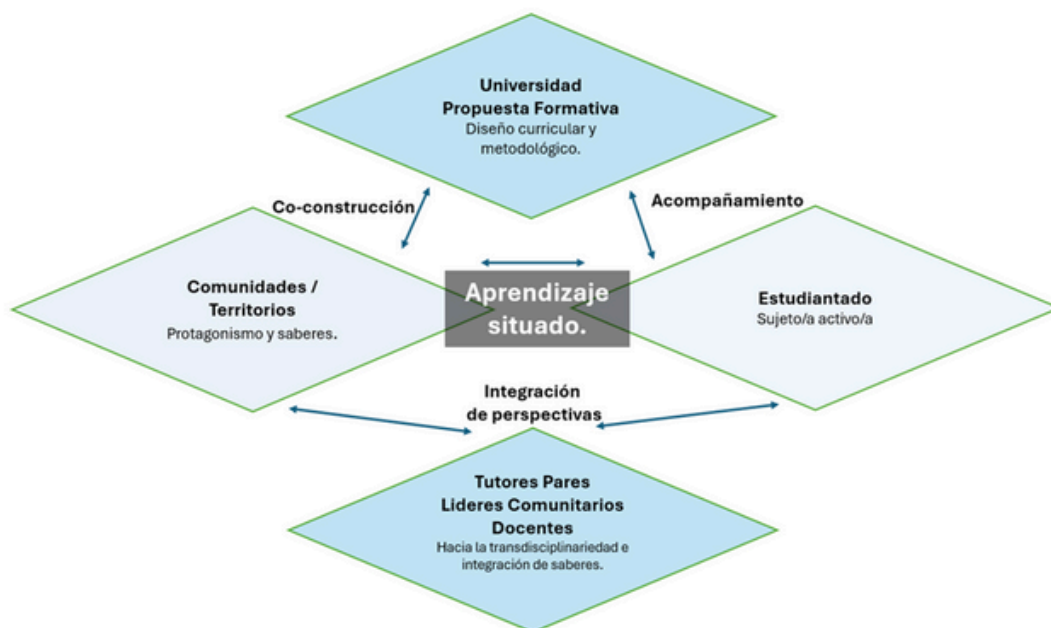


*Fig. 1. ECOSISTEMA PARA EL APRENDIZAJE SITUADO*

## 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 plenarias, 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.



# **El desarrollo de un modelo situado en constante cambio**

Javiera Cepeda Ulloa

Paloma Barra Mallea

Pablo González Arancibia

## **I. Contexto de la práctica docente**

El Centro Experimental de Intervención Social, en adelante CEIS, se conforma como un servicio comunitario en el año 2017, dependiente de la Dirección de Vínculo con el Medio y la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (en adelante UAcademia). En un inicio, contó con una coordinadora y tres estudiantes de segundo año de Trabajo Social. Actualmente, el equipo profesional está compuesto por dos profesionales, además de la coordinación, una trabajadora social y una psicóloga, quienes durante este 2024 han acompañado los procesos prácticos y pasantías de setenta estudiantes de distintas facultades y carreras de la UAcademia. Entre estas se encuentra la Facultad de Salud y Buen vivir, con el acompañamiento a estudiantes de primer y segundo año de todas las disciplinas, junto con la integración de dos equipos de Terapia Ocupacional en cuarto año de formación.

Junto con la Facultad de Artes de la UAcademia, se ha promovido la integración de estudiantes de teatro, en primera instancia, con la incorporación de una estudiante en práctica profesional de Pedagogía Teatral y, posteriormente, con la participación del curso de segundo año, en el marco de la cátedra "Teatro aplicado". Respecto a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, se han sumado al equipo las disciplinas de Trabajo Social, Periodismo, Administración Pública y Ciencia Política, las que han nutrido el ejercicio profesionalizante desarrollado desde una perspectiva interdisciplinaria.

La incorporación de estudiantes se enmarca en distintos niveles y procesos de formación, ya sean pasantías, prácticas tempranas o prácticas profesionales, cada uno con enfoques y fines específicos. Por ello, el equipo se ve llamado a diseñar estrategias de acción acordes con los requerimientos y expectativas puestas en cada proceso, necesarias para el desarrollo del rol profesional y el sello formativo que promueve la UAcademia. En este sentido, la duración de la experiencia, la cantidad de horas semanales y el tiempo de inserción son variables definidas según lo propuesto por cada carrera. Cabe destacar que el CEIS sigue funcionando como un servicio comunitario, realizando un ejercicio permanente de vinculación con el medio.

Nuestra visión apunta a constituirnos como un centro experimental de intervenciones sociales desde una perspectiva crítica y latinoamericana, caracterizada por la coconstrucción de procesos interdisciplinarios y participativos tanto al interior del equipo, como en las vinculaciones que sostenemos con los diversos actores y colectivos con quienes trabajamos. En coherencia con ello, nuestro objetivo principal de acción se ha centrado en promover los derechos humanos, la participación y autonomía social, con diversos actores y colectivos a través de propuestas de intervención, formación, investigación y articulación.

## **II. Metodología**

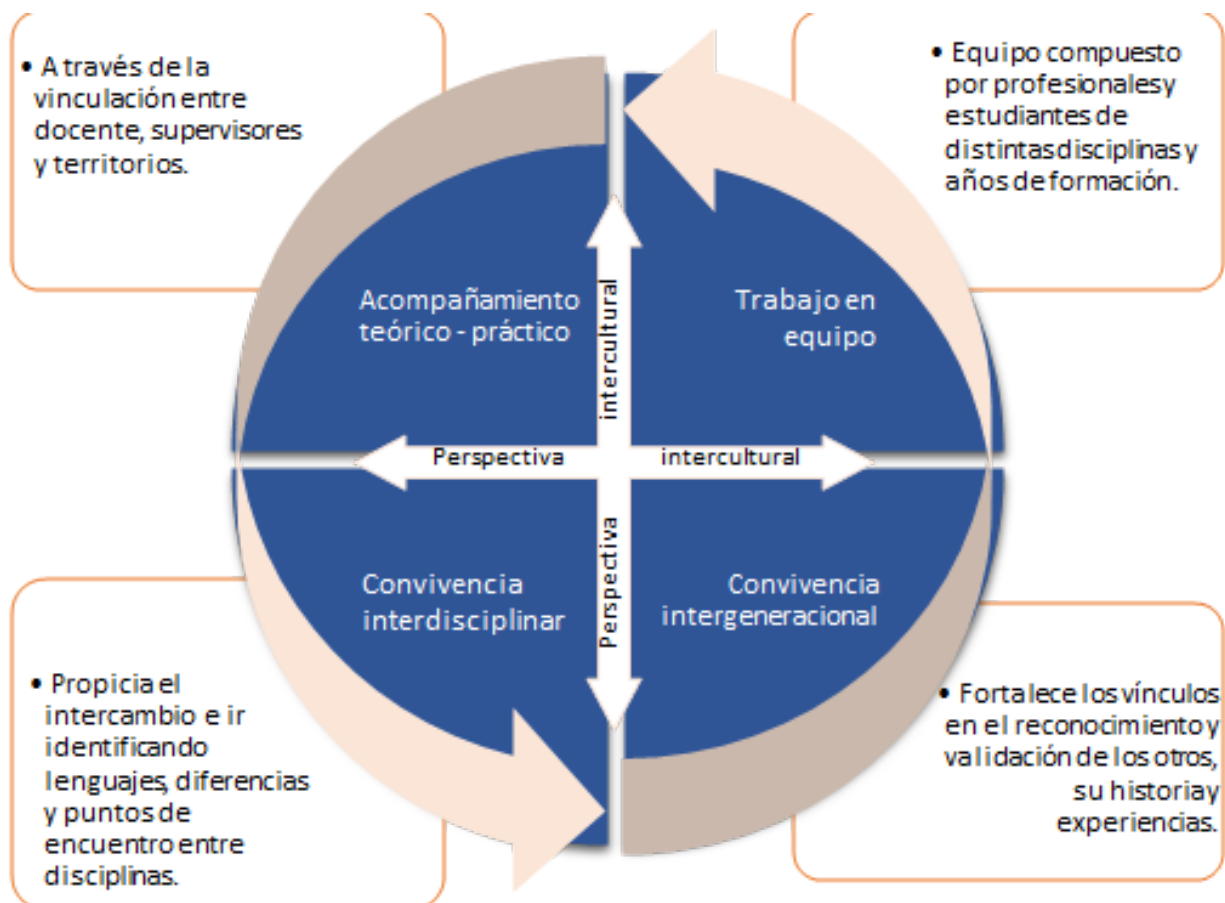
El CEIS promueve los derechos humanos, la organización social y la autogestión, en conjunto con múltiples actores y colectivos. Principalmente se ha enfocado en el despliegue de procesos intergeneracionales que contemplan la participación de estudiantes en práctica de distintas disciplinas y colectivos organizados en procesos de rescate de memoria comunitaria u otras temáticas que se construyen de común acuerdo. El sello del CEIS no radica en los temas abordados, sino en la forma en que estos se trabajan, articulando iniciativas que contemplan la participación de distintos actores, tanto de colectivos de base como de instituciones públicas.

Como menciona Hart (2005), la ciudadanía no se impone, se construye. En este sentido, lo innovador de la intervención social desde el CEIS radica en su forma, puesto que está atravesada por procesos creativos colectivos, el ejercicio democrático, la circulación y el respeto de distintos saberes, apuntando a un horizonte de microemancipación.

## **III. Modelos de formación e intervención**

La lógica de coconstrucción y horizontalidad ha guiado nuestro quehacer desde la conformación y consolidación del equipo de trabajo hasta la manera en que nos vinculamos con los colectivos. Esta forma de toma de decisiones colectivas ha sido experimentada, evaluada y repensada desde el año 2018 a la fecha, lo cual ha permitido definir un modelo de intervención que tributa con la Política de Inserción Territorial, y un modelo de formación que busca impactar bidireccionalmente tanto al proceso académico, desarrollando las habilidades y destrezas características de un profesional de la UAcademia, como al funcionamiento de las comunidades con las que nos vinculamos en el ejercicio profesional.

Esto implica que los/las estudiantes que se integran al CEIS se incorporan a un equipo con altos niveles de autonomía, lo que a la vez exige trabajo colaborativo, intercambio de saberes y el fortalecimiento de habilidades propias en diálogo con compañeras/os pertenecientes a la misma disciplina y a otras. Lo anterior requiere coordinar horarios, complementar experiencias y miradas, así como llevar adelante iniciativas conjuntas con organizaciones de la sociedad civil abordando temáticas como la resolución de conflictos, formación en derechos, huertas, alfabetización digital, entre otras. Todo ello fortalece una de nuestras principales líneas de acción: la intervención, en la que los/las practicantes se vinculan con diversas realidades desde el ejercicio de la interdisciplina y la intergeneracionalidad.



**En primera instancia, el modelo de formación descansa en cuatro pilares:**

**1) Acompañamiento teórico-práctico permanente** por parte del equipo CEIS a los/las estudiantes que ingresan al centro mediante reflexiones constantes en torno a las prácticas que se desarrollan, aportando de esta forma al despliegue de habilidades asociadas a la intervención social crítica.

**2) Formación desde la convivencia interdisciplinar** que propicia el intercambio y desarrollo de iniciativas conjuntas que permitan identificar lenguajes, diferencias y puntos de encuentro entre estas miradas.

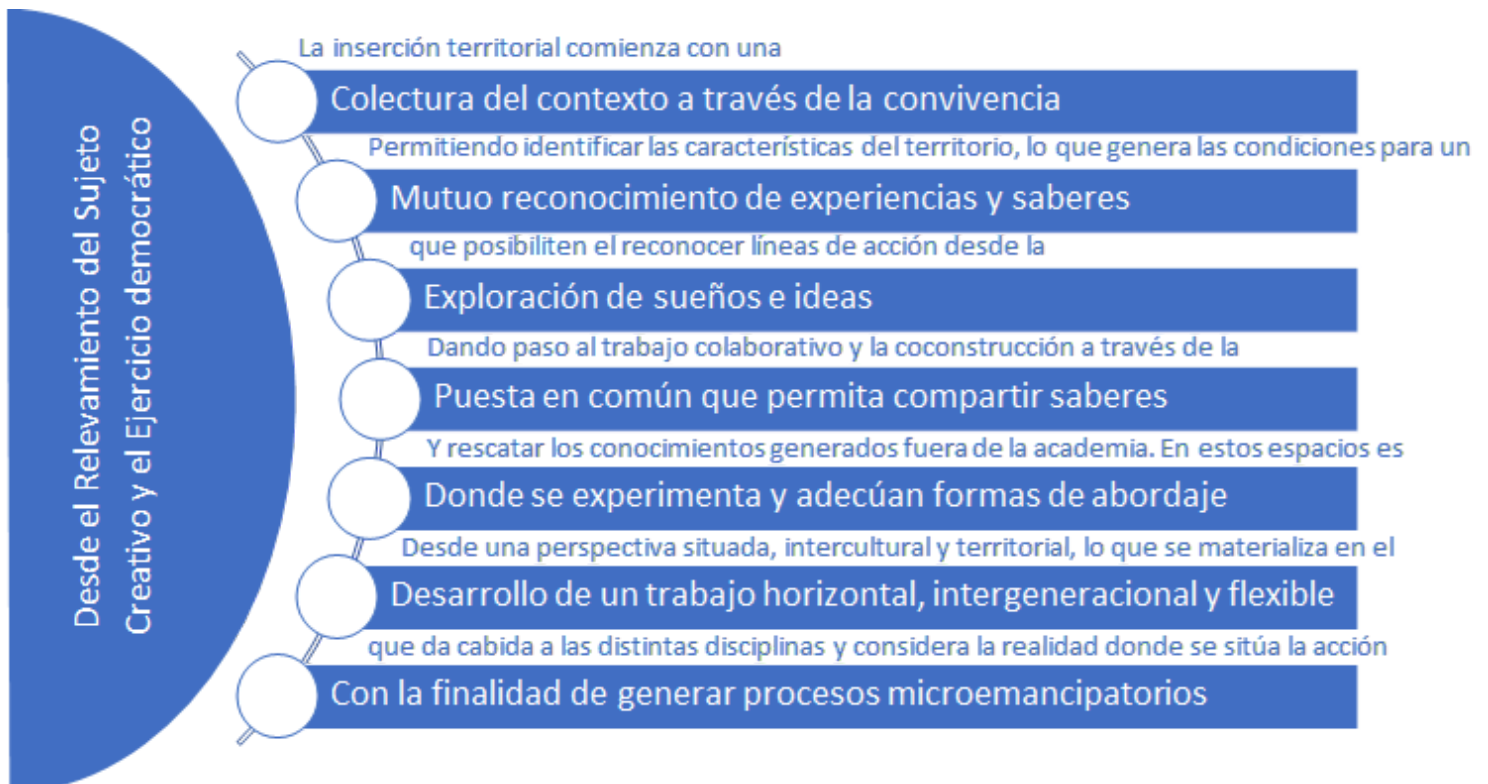
**3) Convivencia intergeneracional**, en el caso de los proyectos entre jóvenes y personas mayores. Este fortalece vínculos a través del reconocimiento y validación mutua, tanto de su historia como experiencia, entendiendo que el hacer es complementario a los saberes que emergen en estos encuentros.

**4) Trabajo en equipo** que se practica al interior del CEIS, donde todos/as y cada uno/a tiene responsabilidades asociadas a su nivel de formación, horas asignadas y objetivos definidos para su práctica.

La innovación, la experimentación y la posibilidad de "error" van de la mano en este modelo, entendiendo que en el contexto social complejo se requieren búsquedas conceptuales y metodológicas que permitan dar cuenta de esa complejidad y de lo que significa adecuarse a distintos contextos.

Así también, el **modelo de intervención desarrollado por el CEIS** que, a pesar de tener un punto de partida y uno de término, se entiende como un ciclo flexible que se va adaptando y configurando frente a los desafíos que surgen al vincularnos con los diversos deseos, intereses y oportunidades que visualizan los colectivos.

## Exploración de sueños e ideas compartidas



Hablamos de colectura del contexto en lugar de diagnóstico, con la intención de establecer este como un paso fundamental que permitirá observar, reconocer e identificarse con el territorio al que nos acercamos, convivir con las personas y conocer cuáles son sus características, tanto humanas como territoriales, desde una integración situada a sus realidades. Desde ahí buscamos vincularnos y trabajar a partir de una perspectiva que aspira a devolver el poder de acción a las comunidades. Continuando con el modelo, el mutuo reconocimiento hace referencia a la valoración/validación que le otorgamos a un/a otra/o, y viceversa, partiendo de la premisa de que todos/as somos iguales y que todo conocimiento es relevante para reconstruir el escenario social.

En este encuentro la horizontalidad es un principio clave. Del mismo modo, al plantear la exploración de sueños e ideas como un paso relevante en este modelo, se otorga un espacio para que la intervención se desarrolle de manera integradora, respetuosa y pertinente, tanto en el abordaje de las diversas situaciones como en las expectativas de los colectivos y del equipo. Poner en común saberes y expectativas para construir una propuesta entre colectivos, profesionales y estudiantes permite coconstruir, experimentar y adecuar lo necesario para que el proceso de transformación social se desarrolle desde una perspectiva crítica con y para las personas involucradas. Estos últimos tres conceptos destacados no responden a un orden específico, sino que se van presentando y adaptando a cada proceso que se va construyendo.

De esta manera, todas las reflexiones y aprendizajes obtenidos en este recorrido nos invitan a integrar el concepto de sujeto creativo, el que hace referencia al lugar desde donde miramos a un/a otro/a, y más concretamente, a qué queremos ver de él o ella. Integra la noción de que todas las personas son capaces de crear, por lo que excluimos categorías como “el pobre”, “el enfermo”, “el excluido”, etc. Por otra parte, la finalidad de todo este modelo guarda relación con el desarrollo de ejercicios democráticos que potencien la participación social y permitan la generación de condiciones que promuevan el desarrollo de procesos de microemancipación: “el concepto de emancipación alude básicamente a la superación de situaciones creadas por los propios seres humanos de situaciones social mente forjadas” (Jiménez, 1984, p.54).

## **Compartiendo miradas y reflexiones para una inserción territorial situada**

Cuando los/las estudiantes ingresan a desarrollar su ejercicio en el centro, como primer paso, deben participar de un proceso de inducción, en el que se comparten los lineamientos centrales y los detalles del funcionamiento del CEIS, con el objetivo de incorporar al ejercicio de las prácticas las consideraciones éticas y las características del trabajo que desarrolla el centro.

Posteriormente, comienza el proceso de inserción. Tras la distribución de los equipos de trabajo se comienzan a implementar distintas iniciativas en los territorios asignados. En el caso de los/las estudiantes que tienen prácticas de carácter anual, este proceso es acompañado activamente por profesionales del centro durante el primer semestre. Este acompañamiento facilita una progresiva integración del equipo con las comunidades y favorece el conocimiento mutuo y el establecimiento de vínculos de confianza. A medida que avanza el proceso, los equipos adquieren autonomía en el desarrollo de sus acciones sin apoyo de la supervisión, asumiendo mayores responsabilidades en un marco de creciente compromiso y corresponsabilidad territorial.

El trabajo territorial comienza a través de la convivencia y el mutuo reconocimiento, lo que permite acercarse a los territorios desde el respeto, promoviendo un involucramiento paulatino que genere las condiciones necesarias para pensar en iniciativas surgidas desde los sueños y oportunidades presentes en las comunidades. Estas iniciativas son desarrolladas de manera conjunta entre pobladores, estudiantes y profesionales, y la planificación, implementación y evaluación se constituyen mediante procesos participativos y democráticos. Entre las responsabilidades de los/las estudiantes se encuentran planificar en conjunto, distribuir roles durante las sesiones, preparar materiales, difundir y/o convocar, registrar, entre otras tareas planificadas y coordinadas por el centro.

Un valor agregado, y, a nuestro parecer, una innovación, es la libertad que otorga el modelo al momento de intervenir, facilitando la integración de metodologías y técnicas propias de la disciplina, así como otras que cada persona traiga consigo y que resulten útiles para el abordaje de las temáticas trabajadas. Asimismo, al considerar estos modelos como procesos inacabados, los/las estudiantes tienen la oportunidad de incidir, modificarlos y transformarlos en la medida en que dichas acciones nutran, aporten y complejicen la mirada propuesta por el centro.

#### IV. Hallazgos

Los/las estudiantes que se incorporan al CEIS desarrollan la capacidad de integrar sus propias habilidades a los procesos de intervención a los que se ven enfrentados a través de la búsqueda e indagación de temas de interés, con el fin de poner a disposición los saberes que traen consigo y que son parte de sus motivaciones e historia personal.

Por otra parte, como estudiantes del CEIS y parte de la UAcademia, participan de un proceso formativo orientado a la configuración de un perfil crítico transformador, del que se espera que surjan profesionales con la capacidad de evaluar permanentemente las condiciones contextuales en las que se desenvuelve su quehacer, proponiendo alternativas que permitan generar transformaciones sociales. Como señala Hart (1993), “para que la persona sea un ciudadano activo, miembro efectivo de la sociedad, tiene que ser alguien seguro, confiado, reflexivo, pensante, considerado, conocedor y responsable” (p. 5).

Durante el desarrollo de esta práctica de vinculación con el medio, se han identificado diversos aspectos que inciden en la implementación de un proceso significativo, tanto para potenciar el rol de un profesional con el sello de la UAcademia como para fortalecer el proceso formativo de los/las estudiantes participantes. Estos hallazgos permiten proyectar la integración de ciertas consideraciones en la malla curricular de las carreras abiertas a este enfoque, como es el caso de la carrera de Trabajo Social de la UAcademia. En este sentido, las consideraciones que se identifican como relevantes para las prácticas territoriales e innovación docente son las siguientes:

**La vinculación coordinada entre estudiantes, supervisores de prácticas y docentes llamados a acompañar el proceso incide directamente en la calidad de la experiencia formativa.** Con el tiempo se ha identificado una cierta desconexión entre las acciones realizadas por los/las estudiantes en el territorio y su comprensión por parte del o la docente. Esta brecha suele originarse por la falta de información o la escasa reflexión compartida en los espacios de supervisión en clases, lo que dificulta que el/la docente guía construya una visión integral del proceso de intervención. En algunos casos esto ha generado que las acciones propuestas por el centro de práctica y las recomendaciones de intervención realizadas por el o la docente se orienten en direcciones distintas, generando confusión en el proceso formativo.

Así, una relación coordinada permite situar e integrar los conocimientos, teorías y enfoques compartidos en cátedra con las experiencias en terreno, lo que facilita un acompañamiento más coherente y efectivo de los procesos territoriales en línea con los resultados de formación profesional esperados.

**Conocer diversos contextos permite situar los aprendizajes y vincularlos con las teorías compartidas en clases.** Esta consideración guarda relación con la necesidad de contrastar las realidades del territorio con los marcos teóricos presentados, entendiendo que las particularidades del contexto condicionan las formas de intervención. Son los y las profesionales quienes deben adaptarse a la complejidad del territorio y no al revés.

**La necesidad de integrar la perspectiva interdisciplinar en equipos de trabajo desde pregrado** abre nuevas formas de concebir, comprender y observar la realidad. Esto contribuye a superar enfoques fragmentarios e intervenciones sobrecargadas sobre los sujetos, promoviendo una mirada integradora. Este modelo promueve la formulación y uso de metodologías de trabajo que articulen diversas disciplinas participantes. Por ejemplo, se ha evidenciado cómo el teatro contribuye positivamente a procesos reparatorios y al abordaje del trauma, muchas veces trabajados desde las ciencias sociales, sin considerar otras aproximaciones posibles.

**Uno de los aprendizajes fundamentales del trabajo territorial es la apertura a lo emergente.** Las realidades sociales son dinámicas y responden a contextos cambiantes. Por ello, la flexibilidad se vuelve una competencia clave en el trabajo con otros/as. Esta apertura debe estar presente desde las etapas iniciales del diseño de las intervenciones.

La participación activa de los/las estudiantes en los modelos del centro contribuye a su constante transformación. Esto permite que el modelo se adecúe no solo a los contextos académicos, sino, principalmente, a las realidades de los colectivos con los que se trabaja. De este modo, los/las estudiantes integran perspectivas, saberes y aprendizajes adquiridos en sus trayectorias teóricas y prácticas. Esta dimensión participativa tiene un impacto significativo en el perfil de egreso de los/as profesionales que pasan por el CEIS.

## **V. Enfoque territorial de la práctica docente**

El enfoque territorial que se trabaja en el CEIS se caracteriza por una vinculación con perspectiva democrática y horizontal, tanto entre profesionales y estudiantes como con los colectivos con los que se interactúa. Uno de los ejes centrales que caracteriza el acercamiento con las comunidades es la comprensión de las intervenciones sociales como procesos situados. Esto implica la capacidad de adaptar el modelo y el accionar profesional a los diversos contextos y realidades en los que se desenvuelve el CEIS. De esta manera, el modelo territorial se va enmarcando en procesos colaborativos, en los que las metodologías participativas resultan fundamentales para acercarse a las personas, permitiendo un encuentro sin etiquetas, sin jerarquías profesionales ni roles predefinidos, reconociendo al/a la otro/a como un sujeto creativo. Este enfoque favorece el establecimiento de vinculaciones genuinas y de mutuo interés.

Así también, la formulación de planes de acción se desarrolla desde una lógica que responde a procesos de coconstrucción, en los que se comparten intereses, necesidades, recursos, posibilidades, etc. Sin embargo, lo más relevante es el intercambio de sueños e ideas como base para la resolución de conflictos y el abordaje de diversas problemáticas. En este sentido, una de las herramientas principales utilizadas por el centro para acercarse a las comunidades es la reivindicación del juego. Tradicionalmente relegado al ámbito de la infancia y carente de contenido argumentativo, el juego es aquí resignificado como una metodología lúdica con alto potencial para fortalecer procesos comunitarios desde el mutuo reconocimiento. Este enfoque se complementa con técnicas artísticas como la arteterapia y la experimentación. En definitiva, el CEIS propone el uso del juego y las artes como metodologías participativas e integradoras que invitan a vincularse desde la horizontalidad. Tal como sostiene Villar (2016), “el arte es una herramienta sumamente poderosa, ya que gracias a la expresión artística se hacen visibles nuestros estados internos” (p.72).

Por todo lo anteriormente mencionado, se considera que la perspectiva territorial con la que trabaja el CEIS constituye una práctica innovadora. La implementación de sus modelos de intervención y formación impacta de manera significativa en los procesos formativos de los/las estudiantes y futuros/as profesionales, en las comunidades con las que se vinculan y en la forma en que los/as profesionales acompañan estos procesos prácticos. A su vez, la generación de aprendizajes para todas las personas que componen los espacios de intervención se potencia mediante el intercambio y la circulación de saberes. En este marco, la educación popular adquiere un rol central como herramienta de reconocimiento y como estrategia potenciadora. Del mismo modo, se valora la posibilidad de experimentar y reivindicar el error como parte del proceso formativo, lo cual resulta poco común a las prácticas tradicionales. Esta apertura permite al/la estudiante concebir el error como una oportunidad de aprendizaje, adaptando sus estrategias en función de un abordaje situado, configurando así intervenciones sociales respetuosas, coherentes y responsables.

## **VI. Conclusiones**

Para finalizar, podemos concluir que los modelos de intervención y formación implementados en el CEIS logran incidir de manera significativa en el perfil de egreso de los/las estudiantes que realizan sus procesos prácticos en el centro. Al integrarse en un equipo con perspectiva horizontal, integradora y promotora de la participación, el estudiantado logra posicionarse en los niveles superiores de la escala propuesta por Hart (1993). En particular, se sitúan entre los escalones 6 y 8, que corresponden a: (Escalón 6) "La acción es pensada por agentes externos de desarrollo, pero es compartida con la población", (Escalón 7) "La acción se gesta en la propia población y es ejecutada por ellos" y (Escalón 8) "La acción es pensada por la población, es compartida con agentes externos de desarrollo" (p.2). Esto evidencia las posibilidades reales de incidencia tanto de los/las estudiantes como de las comunidades en las bases y orientaciones del centro. Lo planteado anteriormente permite identificar herramientas que adquieren los/as futuros/as profesionales al integrarse a un modelo experimental, que promueve la participación tanto individual como colectiva, orientándose hacia la identificación de procesos de microemancipación.

Al vincularnos con diversos colectivos se visibilizan realidades complejas atravesadas por múltiples factores. Estas experiencias van revelando la necesidad de pensar en distintas formas de abordaje, ya que los enfoques tradicionales muchas veces no poseen la flexibilidad suficiente para responder a las múltiples aristas que van surgiendo en una intervención. En este contexto, las metodologías lúdicas y creativas se configuran como recursos valiosos al alcance de profesionales y estudiantes, ya que permiten abordar de manera integral y genuina diversas temáticas desde una perspectiva participativa y colaborativa. Estas metodologías facilitan la integración e involucramiento de la comunidad en procesos significativos, orientados a una transformación social que nace desde, para y con las bases.

Este tipo de experiencias formativas permite que los/las estudiantes puedan integrar lecciones, visiones y aprendizajes que emergen desde las experiencias prácticas y que, posteriormente, vuelven a la cátedra para ser contrastados o analizados a la luz de teorías que sustentan el quehacer profesional y que son trabajadas en aula. Esto genera una relación bidireccional entre territorio y academia en la que los aprendizajes adquiridos en terreno nutren la reflexión teórica compartida en la academia y viceversa. Esta retroalimentación responde a uno de los principios formativos declarados por la Universidad, que propone como sello distintivo la apertura a conocer y adentrarse en nuevas realidades territoriales.

Por esta razón, resulta de vital importancia generar las condiciones necesarias para una educación superior transformadora, que comprenda que los cambios no son inmediatos y que muchas veces es necesario un largo periodo para identificar el impacto de una intervención profesional desarrollada en un contexto determinado.

Se hace, entonces, fundamental conectar los procesos formativos con las realidades vividas territorialmente y superar la práctica reiterativa de realizar diagnósticos anuales con cada inserción de nuevos/as estudiantes. En este sentido, se propone buscar estrategias y rescatar buenas prácticas que promuevan la continuidad en la acción, principio fundamental del CEIS que apunta a fortalecer los procesos ya iniciados por estudiantes de años anteriores, retomando las intervenciones y nutriéndolas a través de nuevas generaciones de practicantes.

El CEIS tiene como horizonte la búsqueda y fortalecimiento de un quehacer profesional ético, construido desde la integración de quienes simpatizan y comparten sus valores. Se busca formar futuros profesionales que tengan la capacidad de diseñar metodologías y estrategias acordes a la diversidad de realidades que configuran la sociedad actual, en la que el respeto por un/a otro/a es condición esencial para el reconocimiento mutuo.

Como profesionales que guían y acompañan a las futuras generaciones de titulados de la UAcademia, estamos comprometidos con la búsqueda constante de estrategias y herramientas que permitan orientar y enriquecer este camino innovador de prácticas formativas. Nuestro propósito es fomentar el posicionamiento de los/las estudiantes como profesionales flexibles, empáticos/as, respetuosos/as y críticos/as, capaces de crear e innovar en metodologías pertinentes a las realidades cambiantes de nuestro país. Que se apropien del modelo desde sus propias condiciones y habilidades, no para replicarlo/duplicarlo mecánicamente, sino para integrarlo críticamente y desarrollar nuevas estrategias de intervención social, logrando dar respuestas situadas y atinentes a diversas problemáticas, intereses y deseos que emergen desde las comunidades.

Algunas imágenes de esta experiencia





## Referencias

- Hart, R. (1993). *La escalera de participación*. Cooperativa Editorial.
- Jiménez, J. (1984). *Filosofía y emancipación*. Espasa-Calpe.
- Villar, C. (2016). *Una experiencia de arteterapia con adultas mayores en contexto comunitario*.  
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143195/1%C3%ADneas-deexpresion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

