



UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA

80 años

TRABAJO SOCIAL

80 AÑOS DE FORMACIÓN EN
TRABAJO SOCIAL EN LA ARAUCANÍA

SISTEMATIZACIÓN Y TRABAJO SOCIAL REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

COMITÉ EDITOR

Patricia Castañeda Meneses

Loreto Castillo Collado

Julia Cerda Carvajal

Miguel Galván Cabello

Ana María Salamé Coulon

*Publicación conmemorativa por los **80 años de formación en Trabajo Social en La Araucanía.***

Universidad de La Frontera 1942-2022

Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización

Ediciones

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad de La Frontera

Publicación conmemorativa por los
80 años de formación en Trabajo Social en La Araucanía.
Universidad de La Frontera
1942-2022

Comité Editor

Patricia Castañeda Meneses.
Loreto Castillo Collado.
Julia Cerda Carvajal.
Miguel Galván Cabello.
Ana María Salamé Coulon.

Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización

EDICIONES

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de La Frontera

Sistematización y Trabajo Social. Reflexiones y Experiencias
Primera edición: Enero 2024

ISBN: 978-956-236-448-5
Temuco – Chile 2024

Universidad de La Frontera
Av. Francisco Salazar 01145, Casilla 54-d, Temuco
Decano: Dr. Luis Nitrihual Valdebenito
Vicedecano: Dr. Manuel Ortiz Parada
Director Departamento Trabajo Social: Dr. Julio Tereucan Angulo
Coordinador Ediciones FECSH: Luis Abarzúa Guzmán

Diseño y Diagramación
Ágora Diseño Valparaíso: Denise Didier y Christian Godoy.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- Compartitgual 4.0 Internacional

Derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada o transmitida en cualquier forma o medio: electrónico, mecánico, óptico o químico, incluidas las fotocopias, sin previa autorización expresa y escrita del editor.

Este libro contó con la aprobación de un Comité Editor y fue sometido al sistema de evaluación ciega por pares

Comité Editor

Patricia Castañeda Meneses. Universidad de Valparaíso.
Loreto Castillo Collado. Universidad Arturo Prat.
Julia Cerda Carvajal. Universidad Tecnológica Metropolitana.
Miguel Galván Cabello. Universidad de La Frontera.
Ana María Salamé Coulon. Universidad de La Frontera.

Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización
www.trabajosocialysistematización.cl
ts-sistematizacion@utem.cl

ÍNDICE

SISTEMATIZACIÓN Y TRABAJO SOCIAL. REFLEXIONES PROFESIONALES.

Capítulo 1 Escritura-huella, Holografía y Sistematización. Notas para un debate epistemológico.

Juan Saavedra Vásquez.

Capítulo 2 Reflexiones sobre la formación en sistematización de futuros trabajadores sociales pertenecientes a la Universidad de Las Américas. Concepción.

Yasna Anabalón Anabalón.

SISTEMATIZACIÓN Y TRABAJO SOCIAL. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL.

Capítulo 3 Cuando volvimos a reencontrarnos: Experiencia de vinculación post emergencia sanitaria entre la Fundación Superación de la Pobreza y el sector Quebrada Seca de Alto Hospicio.

Loreto Castillo Collado.

Stephanie Villarroel Rojas.

Daniel Oyarce Oyarce.

Capítulo 4 Experiencia de instalación del departamento de Igualdad de Género Temuco- Chile. Política local y transversalidad. Aportes para el trabajo social feminista.

María Pilar Araceli Ferrada Peña

Capítulo 5 Fortalecimiento del proceso de diseño y concertación de la Política Pública de Participación Ciudadana del Municipio de Pasto, Nariño – Colombia.

Nancy Andrea Belalcazar Benavides.

Paula Andrea Rosero Lombana

Capítulo 6 Sistematización del aporte de las Universidades Públicas de la Región de Valparaíso a la Pandemia COVID- 19 desde la función institucional de Vinculación con el Medio.

Patricia Castañeda Meneses.

Marta Castañeda Meneses.

Capítulo 7 Proyectos de Vida en la vejez como estrategia de intervención con personas mayores.

Karina Gatica Chandía.

Cristal Cifuentes Parada.

Myrna Pardo Gálvez.

SISTEMATIZACIÓN Y TRABAJO SOCIAL. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Capítulo 8 Proceso de acompañamiento del tutor/a en la Sistematización de una práctica social como actividad conducente al título profesional de Trabajador/a Social en la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán, Período 2020-2022.

Inelda Alejandra Espinoza Espinoza.

Capítulo 9 Sistematización de experiencia: Prácticas de intervención social de la carrera de Trabajo Social de Universidad Andrés Bello y procesos de virtualización en contexto de pandemia.

Rosa Villarroel Valdés.

Roxana Zuleta Bravo.

Mauricio Sánchez Aliaga.

Ximena Vásquez Sánchez.

Capítulo 10 La formación teórico-metodológica en sistematización de experiencias en Trabajo Social de la Universidad Mariana: Aportes para la construcción de conocimientos desde la práctica social.

Carlos Lasso-Urbano.

Capítulo 11 Experiencia de supervisión de Prácticas Profesionales en el Centro Familia y Comunidad de la UTEM. Reflexión conceptual y metodológica.

Julia Cerda Carvajal.

Cristina Moraga Sepúlveda.

Teresa Bustos Gómez.

Luis San Martín Mena.

PRÓLOGO

La Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización es una instancia de trabajo colegiado que convoca a equipos académicos, profesionales y estudiantes que tienen interés en el desarrollo de la Sistematización, comprendida como una estrategia teórico-metodológica orientada a la construcción de conocimientos sociales a partir de la reflexión crítica de la intervención social/práctica social, aportando en forma relevante a los avances disciplinarios y profesionales de Trabajo Social. La iniciativa data del año 2020, siendo delegadas las tareas de convocatoria y organización de actividades al equipo de representantes del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera, Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y Carrera de Trabajo Social de la Universidad Arturo Prat. Como resultado de su gestión se han realizado encuentros con diversas promociones estudiantiles de instituciones de educación superior del país que han cursado asignaturas de Sistematización en sus respectivos planes de estudios, junto con la celebración de reuniones académicas y encuentros profesionales nacionales con fines de reflexión e intercambio de experiencias.

A partir de estas actividades, la Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización ha contribuido a hacer posible el encuentro colectivo, facilitando el intercambio de contenidos, metodologías, experiencias y aprendizajes entre sus integrantes; y ofreciendo acompañamiento a quienes manifiestan su interés en estas materias. Como resultado, se aprecia el fortalecimiento de la Sistematización como opción académica y profesional para Trabajo Social y el creciente reconocimiento de su significativo aporte en la generación de conocimientos especializados, a través del desarrollo de procesos virtuosos de registro, organización, reflexión, comunicación y circulación de los saberes sociales que emergen desde los aprendizajes obtenidos en los desempeños. En consecuencia, este libro constituye un testimonio del enorme potencial de la Sistematización para la construcción de un acervo distintivo y una expresión del genuino interés por seguir avanzando en su consolidación a través del trabajo colegiado.

En este expectante marco de desarrollo disciplinario y profesional, la Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización se adhiere a través de la presente publicación a la conmemoración de los 80 años de Formación de Trabajo Social en la Araucanía, reconociendo el valioso legado que la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Educación Pública inició en

Temuco a partir de su fundación sucedida el 13 de julio de 1942. A través de ocho décadas, sus aportes han sido preservados y resignificados en la carrera de Servicio Social de la Universidad de Chile sede Temuco, que se mantuvo en funciones hasta el año 1980; para seguir plenamente vigentes en la actualidad en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. La unidad académica ha sido integrante permanente del núcleo histórico del Trabajo Social chileno, realizando importantes aportes disciplinarios para la consolidación de la profesión en el país. Una trayectoria invaluable y especialmente distinguida por sus aportes al mundo rural e indígena de la zona sur austral del país que nos honramos en reconocer y conmemorar.

Expresamos nuestro agradecimiento al Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera, especialmente en la persona de su Director Dr. Julio Tereucan Angulo, por su permanente respaldo a las iniciativas de la Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización y a los generosos esfuerzos realizados para la publicación de este libro.

Comité Editor
Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización
Iquique, Valparaíso, Temuco y Santiago de Chile, Primavera del 2023

PRESENTACIÓN

Los desafíos propuestos por la Sistematización buscan la generación de conocimientos para Trabajo Social a partir de sus propios desempeños para hacer posible su rescate y circulación como saber distintivo dentro de las diversas redes académicas y profesionales vigentes. Para enfrentar estos retos, en el mes de octubre del año 2022 la Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización realizó una amplia convocatoria para concretar una publicación especializada en formato de libro electrónico, que permitiera la formalización y difusión de los aprendizajes obtenidos por el colectivo académico y profesional en la materia. La iniciativa fue concebida como un espacio formal para la presentación de Sistematizaciones de experiencias profesionales realizadas en los diversos campos de desempeño; junto con reflexiones académicas en torno a la formación de Sistematización en Trabajo Social. Como resultado, se recibió un importante número de colaboraciones nacionales e internacionales, las que fueron sometidas a un proceso de evaluación de pares cuyos resultados definieron la nómina de manuscritos que conforman la presente publicación.

En consecuencia, el libro ha sido organizado en tres apartados que exponen la diversidad de perspectivas desde donde la Sistematización es abordada. Así entonces, en el primer apartado denominado *Sistematización y Trabajo Social. Reflexiones Profesionales*; recopila dos capítulos vinculados a este tópico. El primer capítulo denominado *Escritura-huella, Holografía y Sistematización. Notas para un debate epistemológico* del autor Juan Saavedra Vásquez, propone los referentes de proyección holográfica y de escritura-huella para repensar las categorías metodológicas de la Sistematización, poniendo la atención en las textualidades que comunican el conocimiento desde la práctica social. En ese mismo apartado, el segundo capítulo denominado *Reflexiones sobre la formación en Sistematización de futuros trabajadores sociales pertenecientes a la Universidad de Las Américas, Concepción* de la autora Yasna Anabalón Anabalón reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje en Sistematización, identificando vacíos, desconexiones y convergencias en el proceso formativo, los que constituyen nudos críticos desde donde se requiere avanzar a un posicionamiento decolonial y a una apertura hacia la construcción de una formación en Sistematización fundada, situada y reflexiva.

El segundo apartado *Sistematización y Trabajo Social. Experiencias de intervención social*, presenta cinco capítulos vinculados directamente con

políticas públicas, acciones institucionales, territorios y sujetos, considerados componentes claves de los procesos de intervención social. En el tercer capítulo denominado *Cuando volvimos a reencontrarnos: Experiencia de vinculación post emergencia sanitaria entre la Fundación Superación de la Pobreza y el sector Quebrada Seca de Alto Hospicio* de autoría de Loreto Castillo Collado, Stephanie Villarroel Rojas y Daniel Oyarce Oyarce sistematiza un proceso de vinculación territorial postpandemia que buscó desarrollar capacidades de autogestión en derechos humanos, migraciones, familias y género. Los resultados del proceso aportan aprendizajes al equipo profesional, permitiendo valorar los sistemas de registro y los análisis sistemáticos de la experiencia, junto con fortalecer el desarrollo de sus competencias genéricas y específicas. A continuación, se presenta el cuarto capítulo *Experiencia de instalación del Departamento de Igualdad de Género Temuco-Chile. Política Local y Transversalidad, aportes para el Trabajo Social feminista* de la autora María Pilar Araceli Ferrada Peña, que rescata desde la experiencia aportaciones teórico-metodológicas desde las perspectivas política, técnica y social, obteniendo aprendizajes relevantes desde la creación de políticas locales en clave de género a la base de la intersectorialidad.

El quinto capítulo denominado *Fortalecimiento del proceso de diseño y concertación de la política pública de participación ciudadana del municipio de Pasto, Nariño – Colombia* de autoría de Nancy Andrea Belalcazar Benavides y Paula Andrea Rosero Lombana, presenta los resultados de una sistematización del proceso de diseño y concertación de la política pública a partir de una estructura metodológica que reconoce cuatro ejes estratégicos, los que corresponden a marco conceptual, lineamientos metodológicos, análisis de datos y análisis de la experiencia, a los que suman los aprendizajes de Trabajo Social a partir del proceso realizado. El sexto capítulo *Sistematización del aporte de las Universidades públicas de la Región de Valparaíso a la pandemia COVID-19 desde la función institucional de Vinculación con el Medio* de las autoras Patricia Castañeda Meneses y Marta Castañeda Meneses presenta los resultados de una Sistematización en torno a los aportes institucionales de las Universidades públicas de la Región de Valparaíso en la emergencia sanitaria, a través de las contribuciones realizadas por medio de la función universitaria de Vinculación con el Medio en las áreas de la vigilancia epidemiológica, fortalecimiento de la capacidad diagnóstica, reforzamiento de la red asistencial, vigilancia en puntos de entrada interregionales e intercomunales y comunicación de riesgo.

El segundo apartado finaliza con el séptimo capítulo *Proyectos de Vida en la Vejez como estrategia de intervención con personas mayores*, de autoría de Karina Gatica Chandía, Cristal Cifuentes Parada y Myrna Pardo Gálvez quienes presentan los resultados de un proceso reflexivo hermenéutico de la experiencia realizada con personas mayores, basada en los registros escritos, visuales y audiovisuales, junto con las transcripciones de las sesiones de talleres implementados, obteniendo como resultados los aprendizajes que develan la importancia de desarrollar trabajo de autoconocimiento como fundamento para la formulación de proyectos de vida en personas mayores.

El tercer apartado denominado *Sistematización y Trabajo Social. Experiencias de formación profesional*, se inicia con el octavo capítulo denominado *Proceso de acompañamiento del tutor/a en la Sistematización de una práctica social como actividad conducente al título profesional de trabajador/a social en la Universidad del Bio Bio, sede Chillán, período 2020-2022* de la autora Inelda Alejandra Espinoza Espinoza quien presenta una Sistematización del proceso metodológico de tutorías académicas a estudiantes que cursan la asignatura Actividad de Titulación y que contempla la realización de una Sistematización como requisito de aprobación, permitiendo reflexionar en torno a los principales aprendizajes que aporta el proceso de acompañamiento al equipo de tutorías. El noveno capítulo *Sistematización de experiencia: Prácticas de intervención social de la carrera de Trabajo Social de Universidad Andrés Bello y procesos de virtualización en contextos de pandemia* de autoría del equipo académico compuesto por Rosa Villarroel Valdés, Roxana Zuleta Bravo, Mauricio Sánchez Aliaga y Ximena Vásquez Sánchez presenta la experiencia de adaptación educativa por medio de la virtualización realizada durante los años 2020 y 2021 en el marco del confinamiento por la pandemia por COVID-19, buscando rescatar aprendizajes y saberes que permitan diseñar un modelo de prácticas de intervención social para la formación estudiantil en contextos de crisis y emergencias.

El décimo capítulo *La formación teórico-metodológica en Sistematización de experiencias de Trabajo Social en la Universidad Mariana: Aportes para la construcción de conocimientos desde la práctica social* del autor Carlos Lasso-Urbano, expone una sistematización de experiencias del proceso formativo estudiantil en la Universidad Mariana de la ciudad de Pasto en Colombia en el curso Sistematización de la Práctica, actividad académica que ha permitido promover el interés por la práctica profesional y su reconocimiento como productora de saberes y promotora de la transformación social. El apartado culmina con el décimo primer ca-

título *Experiencia de supervisión de prácticas profesionales en el Centro Familia y Comunidad UTEM* de autoría de Julia Cerda Carvajal, Cristina Moraga Sepúlveda, Teresa Bustos Gómez y Luis San Martín Mena, que presenta los resultados de una Sistematización de experiencias a través de una reconstrucción analítica del proceso de supervisión, favoreciendo la expresión de saberes estudiantiles y del equipo profesional responsable de la supervisión.

De esta manera, los diversos apartados y capítulos permiten formalizar los aprendizajes y reflexiones del colectivo académico y profesional al que adscriben sus autorías, conformando con sus aportes un libro especializado que constituye la primera publicación nacional cuyos contenidos corresponden exclusivamente a la estrategia teórico-metodológica de Sistematización. Agradecemos a cada autora y a cada autor por el valioso trabajo realizado, junto con el reconocimiento al comité de pares por su generosa colaboración académica en el correspondiente proceso evaluativo.



80 años

TRABAJO SOCIAL
80 AÑOS DE FORMACIÓN EN
TRABAJO SOCIAL EN LA ARAUCANÍA

Sistematización y Trabajo Social. Reflexiones Profesionales.

CAPÍTULO 1

ESCRITURA-HUELLA, HOLOGRAFÍA Y SISTEMATIZACIÓN. NOTAS PARA UN DEBATE EPISTEMOLÓGICO.

Juan Saavedra Vásquez

Trabajador Social y Licenciado en Trabajo Social. Universidad de Valparaíso. Magister en Desarrollo Humano Local y Regional. Universidad de La Frontera. Doctor en Ciencias Humanas. Universidad Austral de Chile.

Académico e investigador del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío- Bío.

juan.saavedra@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9188-8126>

Resumen

Este artículo aborda la sistematización como una actividad controvertida, atendiendo sus supuestas debilidades en la producción de conocimiento. Pensar la sistematización desde un plexo epistemológico puede contribuir a esclarecer algunas de las observaciones que se realizan sobre su validez y pertinencia. Esto requiere atender las condiciones en las que se produce el conocimiento desde la práctica, con el fin de aportar críticamente a la revisión de estas propuestas metodológicas. Por lo pronto, esta tarea trasciende la necesaria revisión de las técnicas y formas de comunicación de resultados, pues está en juego relevar la sistematización como vía de acceso al conocimiento desde la práctica. A este respecto, la escritura es una de aquellas características susceptibles de depuración. La fijación de la experiencia puede representar un problema no solo para quienes sistematizan, sino también para las actorías sociales y las subjetividades imbricadas en estas prácticas. Para

Vattimo et al (1994), en la sociedad de la comunicación existen grados sustanciales de dispersión en los textos. Fenómenos disruptivos de la escritura, como por ejemplo la post-verdad, dificultan los esfuerzos por comunicar lo que se aprende en el desarrollo de programas y experiencias profesionales. Para este propósito, ideas como la proyección holográfica (Morin, 2010) y de la escritura como huella (Derrida, 1998) favorecen la variabilidad de alternativas para repensar categorías metodológicas aplicables a la sistematización. Finalmente, la necesaria revisión desde los conceptos propuestos podría apoyar a preservar un acervo sustantivo de sistematizaciones que logren impacto tanto en la visibilidad del ejercicio profesional como en las discusiones sobre los alcances de la práctica en las agendas de la política pública.

Palabras claves. Sistematización. Conocimiento social. Trabajo Social. Escritura. Huella.

1.- Introducción.

Diversos manuales coinciden en que la sistematización es un proceso de recuperación de saberes desde la práctica. Jara (1994, p.22) señala que es “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, [y] cómo se han relacionado entre sí”. Castañeda (2014, p. 81) la define como “un proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada desde la propia práctica”. En este sentido, estas dos definiciones describen la tarea de hacer comunicable la práctica. Este aspecto constituye en sí mismo un problema. Implica que variados tipos de reportes y fuentes se desplacen por distintos tipos de planos. Desde lecturas positivistas más clásicas la respuesta a este tema es la escisión entre la teoría y la práctica. Si bien, enfoques más críticos en ciencias sociales han polemizado con esta premisa, esta idea aún merodea sobre las lógicas de formación universitaria del trabajo social. Este aspecto puede incidir, por ejemplo, en que el caudal de sistematizaciones no sea suficientemente robusto cuando se accede a bases de datos indexadas, que dan cuenta de los resultados de publicaciones disciplinarias de artículos en revistas científicas.

Con todo, el potencial de expansión del aprendizaje inscrito en la idea de sistematizar resulta oportuno. Este es un momento histórico en que los marcos de políticas sociales son sometidos a cuestionamientos, tanto de sus fundamentos como respecto de sus procedimientos de implementación. Concordando con una premisa derridiana, podemos señalar

que la sistematización tiene sentido como huella de prácticas, que se realizan en contextos variables y contingentes. Por ello, la preocupación epistémica por la escritura en la sistematización abre una reflexión sobre sus cualidades generadoras de conocimiento.

Para Derrida (2008), toda escritura es huella, en tanto está sujeta en un sistema de signos que busca marcar e inscribir. Para este pensador, la huella es “el origen absoluto del sentido en general (p.22)”. En este deseo, la búsqueda de sentido puede ser indexada con la enunciación de propósitos ontológicos suscritos desde los fundamentos conceptuales de la sistematización. Con todo, esta aproximación necesita abordar dos cuestiones importantes para la escritura y la capacidad de representación de práctica sistematizada. La primera radica en la aproximación a las textualidades que informan los procesos de la práctica, mientras que la segunda, refiere a la complejidad representacional que debe visibilizarse a propósito de los resultados de la sistematización.

Este artículo aborda la sistematización como una actividad debatida y controvertida. Siguiendo a Álvarez (2009), esta mirada crítica se aleja de cierta neutralidad y estructuralismo que ha inundado la intervención desarrollada desde trabajo social. En este tenor, es necesario hacerse en cargo en la formación disciplinaria y profesional de aquellas discusiones sobre sus supuestas debilidades en la producción de conocimiento que supuestamente padece la sistematización. Implica, por tanto, pensarla desde un plexo epistemológico puede contribuir a esclarecer algunas de las observaciones que se realizan sobre su validez y pertinencia.

2.- Escritura y sistematización

Una mirada inicial sobre el asunto epistémico en la sistematización alude a la problematización de su propia textualidad. La textualidad alude a un acontecimiento comunicativo que es coherente y consistente con los contextos en que se origina. Una mirada a la tradición en ciencias sociales señala que su textualidad está inscrita en el conjunto de libros, artículos y otras fuentes (Pozas, 2011). En particular, pensando hacia el trabajo social, es posible aludir a un aporte de Yáñez (2021, p.143), quien señala que:

“múltiples textualidades desde las que se forja “un desde dónde”, que ayuda a señalar ciertas influencias teóricas, políticas, éticas e ideológicas de nuestros discursos, mediante las que vamos disputando maneras de comprender, conceptualizar e inquirir las cuestiones sociales y asuntos humanos en ellas imbricados”.

El asunto de las textualidades en la sistematización sugiere cuáles son las condiciones de dispersión en las fuentes de información. En otras palabras, visualiza diferentes posibilidades textuales sobre las cuales se sostiene el proceso de reconstrucción de la práctica. En general, la sistematización ha utilizado formas asentadas de textos para construir sus corpus de análisis. Estos pueden constituir documentos en su sentido original (informes, cartas, memorias, etc.) o textos originados en la aplicación de entrevistas, grupos focales u otras formas de producción de información. Sin embargo, esta variedad dificulta la operatoria selectiva, pensando en que no todos los textos son de la misma naturaleza ni responden a encuadres teórico- políticos similares. Este problema, por ejemplo, fue advertido incluso en tiempos pretéritos del desarrollo del trabajo social, cuando las experiencias de modelos de intervención elaborados en países desarrollados no lograban imbricarse en las complejidades institucionales y culturales en las que se ejercía el trabajo social latinoamericano. Parte de este cuadro, fue parte de las reflexiones en los procesos de reconceptualización. (Estrada-Ospina, 2020).

Para Vattimo et al (1994), en la sociedad de la comunicación existen grados sustanciales de dispersión en los textos. Esto genera dificultades sobre la confiabilidad de las fuentes, la veracidad de las documentaciones y la credibilidad del relato. En momentos en que existen debates sobre la posverdad y las agendas de poder (Carrera, 2018), este debate no resulta eludible para la sistematización. Una adecuada vigilancia de la textualidad y de sus fuentes puede aseverar certeza a los usuarios y lectores de documentos de sistematización. En algunos círculos académicos, esta condición ha sido circunscrita a la investigación científica formalizada (Sánchez, 2019). Para esto, algunos recursos semiótico-epistemológicos pueden aportar a robustecer este límite en la sistematización. Uno de los textos más referenciados en esta materia es propuesto por Beaugrande y Dressler (1997). Los autores proponen un modelo de análisis de textualidad compuesto de las dimensiones cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad.

Tabla Nro.1: Dimensiones de análisis de textualidad

Dimensión	Descripción	Claves de aplicación en sistematización (P. Castañeda, 2014)
Cohesión	Interconexión léxico-gramatical	Delimitación del tema de sistematización
Coherencia	Relación lógica de partes oposición o contradicción	Focos y objetivos de sistematización
Intencionalidad	Propósito u objetivo implícito en el texto	Marco teórico-conceptual
Informatividad	Capacidad del texto de mostrar novedad e incentivar su acceso	Colectivos participantes
Aceptabilidad	Modo en que es recibida la información del texto por parte de sus usuarios	Procesos de validación de información
Situacionalidad	Contexto/medio/temporalidad/espacialidad texto del	Contextos de sistematización
Intertextualidad	Red comprensiva e interrelacionada de textos previos y simultáneos	Recursos de estabilización de sistematización

Fuente: Elaboración propia a partir de Beaugrande y Dressler (1997).

Uno de los aspectos interesantes en esta revisión se vincula a la cuestión de la intertextualidad. Al respecto, Kristeva (1981), pone atención en las redes de textos que sirven como antecedentes que posibilitan el acto de significar. En este sentido, la heurística contenida en los recursos de estabilización propuestos por Castañeda (2014) configuran un paralelo metodológico a tener en consideración. Al respecto una mirada a las intertextualidades alude a la mutabilidad de las escrituras, que potencialmente facilita la traducción tanto lingüística como semiótica de las prácticas. El intercambio de estos códigos facilita una complejidad emergente que deriva de la (im)posibilidad de representar la acción en documentos escritos.

En materia de métodos de sistematización, algunos aportes desarrollan ejes pragmáticos para su elaboración. Por ejemplo, Esteban-Carbonell y Olmo-Vicén (2021), señalan que las funciones básicas de la sistematización son a) la reconstrucción ordenada de la práctica, b) la producción de conocimientos, c) la conceptualización de la práctica, y d) la partici-

pación en la creación participativa de conocimientos teórico- prácticos. Sin embargo, importantes contribuciones como la antes señalada, no resuelven el ajuste entre el texto de la sistematización y la práctica desarrollada en el plano de la realidad.

Por ello, una pregunta epistémica apropiada sobre la sistematización, refiere a cómo su producción textual-documental logra representar la práctica acontecida. Es evidente que la actividad ocurre en un plano fáctico, pero la descripción recurre a palabras. Estas reflejan conceptos, narraciones y emociones vistas en los procesos prácticos, que son rescatadas desde los diseños de sistematización. Los límites de representación del texto incluyen marcos referenciales y culturales de los participantes de la experiencia sistematizada. La documentación de la práctica se ha elaborado tradicionalmente en soporte tipo informes, que en algunos casos son muy similares a formatos como si fuesen memorias o tesis de grado. Propio de la segunda década del siglo XXI, la existencia de multiplataformas constituye una posibilidad para explotar la comunicabilidad de las experiencias. Las distintas páginas web y las diversas aplicaciones instaladas en equipos tecnológicos, reconocidos como redes sociales, son parte de este poderoso catálogo de posibilidades de fuentes de información para la sistematización.

Un recurso que puede ser utilizado en este análisis consiste en la idea de la holografía, propuesto en el pensamiento de Edgar Morin (2006). Esto implica que la ideación de la sistematización puede evitar ciertos reduccionismos de las tradiciones más analítico-positivistas, sino tender a establecer observaciones de totalidad respecto de la práctica que comunican. Para Morin (2015, p.68), la holografía “contiene casi la totalidad de la información de la figura representada”. Esta perspectiva enriquece tanto la capacidad de representación inscrita en la sistematización, sino que también favorece los plexos de interpretación de los datos compendiados en el proceso.

Aplicar este principio supone que la sistematización es una forma compleja de representación de las prácticas. Probablemente, su aceptación incidirá en una intensiva transformación metodológica de la sistematización. Dicha innovación resulta necesaria, para entender que los diferentes componentes del ejercicio sistematizador están interconectados. Tanto la práctica como la conciencia de quienes construyen sistematizaciones, se accionan procesos reconocibles en esta producción de conocimientos legitimado en profesiones como trabajo social: la observación, la distinción y la vinculación de diversos saberes.

3.- Conclusión.

El ejercicio de aproximarse de la textualidad en la sistematización puede facilitarse mediante herramientas de conocimiento, tales como las indicadas en el reconocido aporte de Beaugrande y Dressler (1997). Por otra parte, resulta pertinente abordar la complejidad de la representación de la práctica mediante el concepto de hologamétrico propuesto por Morin (2006, 2015). Ambas miradas son oportunas para una reflexión crítica sobre el modo de sistematizar en trabajo social. En este sentido, la escritura se inscribe en aquellos debates sobre la producción legitimada de conocimientos desde la práctica. Pensamos que este aspecto redundará en un mejor posicionamiento de la sistematización, en un escenario donde la institucionalidad educacional de las universidades tiende a valorar más la investigación y la innovación que otras formas de generación de saberes. La mirada sobre la escritura, que incluye esta reflexión sobre las textualidades y la holografía, aporta para nuevas preguntas sobre el fondo epistemológico. Esto posibilita dar sustento teórico más sólido y favorecer la validez en la sistematización.

Esta presentación aspiró a problematizar sobre la producción de conocimiento en las experiencias de sistematización en trabajo social. Se trata de una tarea necesaria y compleja, y que no es posible de resolver completamente en las próximas páginas. Sin embargo, en trabajo social debemos realizar esta meta-reflexión, atendiendo la importancia histórica y ético-política de la sistematización como proceso de rescate, resignificación y aprendizajes de innumerables instancias de prácticas profesionales. En un mundo interconectado y globalizado, donde los temas transdisciplinarios concurren cotidianamente en los diversos tipos de práctica de la intervención social, vale la pena repensar sobre los fundamentos del conocimiento en la sistematización.

Una tarea de este tipo implica abordar consideraciones ontológicas, metodológicas y epistemológicas. Nos detuvimos en esta última dimensión, sin dejar de lado los otros asuntos antes mencionados, pues todos ellos están ligados en un análisis crítico de la sistematización. Esto involucra pensar que, desde un plexo epistemológico, es posible contribuir a esclarecer algunas de las indagaciones críticas sobre la validez y pertinencia de la sistematización. Por ello, este abordaje observa aspectos sobre las textualidades, aludiendo a las condiciones en las que se produce el conocimiento desde la práctica. Por lo pronto, esta tarea trasciende la necesaria revisión de las técnicas y formas de comunicación de resultados, pues está en juego relevar la sistematización como vía de acceso al conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. (2009). Re-pensar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del trabajo social, como pilares para la producción de conocimiento. *Revista Palabra*, (10), 26-41.
- Beaugrande, R.; & Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*.
- Barcelona: Ariel Lingüística
- Carrera, P. (2018). Estratagemas de la posverdad. *Revista latina de comunicación social*, (73), 1469-1481
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para trabajo social en intervención social y sistematización*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Derrida, J. (2000). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esteban-Carbonell, E., & Olmo-Vicén, D. (2021). La sistematización de la intervención como metodología de investigación en Trabajo Social. Importancia práctica y teórica de la fase de recogida de datos en la intervención social según experiencia del Programa de Apoyo a las Familias en Zaragoza, España. *Prospectiva*, (31), 281-298.
- Estrada-Ospina, V. M. (2020). La Reconceptualización: una opción a la encrucijada del Trabajo Social en Colombia. *Prospectiva*, (29), 1-38.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.
- Kristeva, J. (2002). *Semiótica*. Barcelona: Fundamentos
- Morín, E. (2006). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra. España.
- Morin, E. (2015). *Por una reforma del pensamiento*. Recuperado en marzo de 2023 de: <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/495>
- Pozas, R. (2011). La textualidad de las ciencias sociales: artículos o libros. *Revista mexicana de sociología*, 73(4), 715-730.

- Rubio, D. (2017). La política de la posverdad. *Política exterior*, 31(176), 58-67. Sánchez A. (2019). Sobre Verdad y Posverdad en sentido social. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, 45, 224–237
- Vattimo, G., Gorri, A. A., & Bermudo, J. M. (1994). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 2

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN EN SISTEMATIZACIÓN DE FUTUROS TRABAJADORES SOCIALES, PERTENECIENTES A LA UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, CONCEPCIÓN.

Yasna Belén Anabalón Anabalón

Trabajadora social Doctora en Educación Núcleo de Investigación Social Aplicada (NISA) Universidad de Las Américas, Concepción, Chile.

yanabalon@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

Resumen

Este capítulo de libro tiene por objetivo reflexionar sobre las experiencias de estudiantes y docentes de trabajo social sobre la formación y acompañamiento académico en la asignatura de Taller de Título I y II, en la Universidad de Las Américas, sede Concepción, durante el año 2022. Las asignaturas antes mencionadas, es guiada por la docente en el marco del programa de asignatura declarado, cuyo resultado de aprendizaje primordial es producir conocimientos propios sobre la intervención y enriquecer la base teórica de la profesión en un marco interpretativo mayor. Esta asignatura, como parte de la totalidad del plan formativo, conduce a la examinación del estudiante con miras a la obtención del Título Profesional de trabajador o trabajadora social de la Universidad de Las Américas. Por ende puede ser concebida y abordada de distinta manera entre quienes lo implementan (docentes) y quienes se están formando (estudiantes). Como principales resultados de este artículo teórico-reflexivo apuntan a que se han identificados vacíos y desconexiones en torno a la formación en sistematización, pero también se pueden avizorar las posibilidades de convergencia en el acompañamiento académico que realizan los docentes. Los aprendizajes re-

flexivos permiten anticipar algunos supuestos comprensivos de trabajo para seguir avanzando y profundizando en los puntos de convergencia que, desde un posicionamiento decolonial, aperturen la construcción de una formación en sistematización fundada, situada y reflexiva. Sistematizar esto es científicamente relevante, pues este campo ha sido poco explorado. No hay mucha de investigación en el tema en general, y menos en el campo de la formación inicial en Trabajo Social, específicamente en Universidad de Las Américas y más aún desde la comuna de Concepción.

Palabras claves. Sistematización. Formación Profesional. Trabajo Social.

1.- Presentación

El presente capítulo corresponde a un artículo teórico-reflexivo y su objetivo es reflexionar sobre las experiencias de estudiantes y docentes de trabajo social sobre la formación y acompañamiento académico en la asignatura de Taller de Título I y II, en la Universidad de Las Américas, sede Concepción, durante el año 2022. Estos acompañamientos son los que realizan los docentes en las asignaturas antes mencionadas en las cuales se sistematiza la práctica social, vinculada a su contexto de práctica profesional II (última práctica profesional, que se realiza en quinto año segundo semestre).

En contexto, las asignaturas Taller de Título I y II, es guiada por la docente en el marco del programa de asignatura, los resultados de aprendizajes declarados corresponde a la incorporación comprensiva de los conocimientos, metodologías y habilidades adquiridas en la formación, a través de la sistematización de la experiencia; sistematizar la práctica con la finalidad de producir nuevos conocimientos sobre la intervención e interpretar críticamente una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso, los factores y las relaciones que han intervenido y cómo se traduce en nuevos conocimientos. Por ende, este acompañamiento académico puede ser concebido y abordado de distinta manera entre quienes lo implementan, es decir docentes y quienes se están formando, los estudiantes. Lo anterior, conlleva a que distintos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, intencionen y esperen dinámicas y resultados diversos en este espacio formativo, denominado acompañamiento académico.

Reflexionar esto es científicamente relevante, pues este campo ha sido poco explorado. No hay muchas de investigación en el tema en general (Barragán-Giraldo, 2022), y menos en el campo de la formación inicial

en trabajo social (Cifuentes, 1999), específicamente en la Universidad de Las Américas y más aún desde la comuna de Concepción. Lo anterior, conlleva a proponer líneas de investigación atingentes a las necesidades educativas estudiantiles, que respondan a trabajo social como disciplina científica y transformadora para una sociedad dinámica y compleja frente a las demandas actuales.

Al presente, existen variadas iniciativas sobre sistematización de experiencias sociales que generan entusiasmo, reflexión y praxis social entre los estudiantes, colegas institucionales y académicos, lo cual permite comunicar lo que se hacen, reflexionar sobre la propia práctica social e inclusive posibilita profundizar sus prácticas profesionales desde un enfoque riguroso y participativo (Castañeda-Meneses, 2015; Torres, 2021; Barragán-Giraldo, 2022).

Todo lo anterior, originan de la sistematización de experiencias un elemento sustantivo en el campo de reflexión e investigación, desde el punto de vista de las configuraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, para seguir apuntando a la anhelada transformación de los fenómenos societales y más aún en la disciplina científica del trabajo social. A partir de las condiciones particulares de las experiencias sociales situadas y fundadas, de las cuales se puede aprender de los saberes que emergen desde la realidad social y de las personas (Carvajal, 2007; Jara, 2014; Barragán-Giraldo, 2022). Sin embargo, aun cuando las ideas declaradas en el párrafo anterior cada vez cobra mayor fuerza, la sistematización de experiencias societales o educativas necesita sustentos teóricos, ontológicos, epistémicos y metodológicos, que logren establecer las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de la sistematización (Castañeda-Meneses, 2014; Rodríguez et al., 2023).

La formación en sistematización plantea algunos puntos reflexivos en torno a las experiencias estudiantiles sobre la formación y acompañamiento académico que entregan las docentes en las asignaturas que conducen la obtención del título profesional en trabajo social, en las cuales se sistematiza sobre una práctica social, vinculada al quehacer profesional, en sus distintas dimensiones (Perrenoud, 2007; Anabalón et al., 2020; Lorduy, 2023). En contexto, las asignaturas que conducen a la obtención del título profesional en trabajo social, es guiada por una académica o académico en el marco del programa de asignatura, por ende puede ser concebida y abordada de distinta manera entre quienes lo implementan (docentes) y quienes se están formando (estudiantes). Esto conlleva a que los distintos actores educativos (diada docente-es-

tudiantes) intencionen y esperen dinámicas y resultados diversos en este espacio formativo, denominado acompañamiento académico en las asignaturas de taller de título I y taller de título II.

2.- Trabajo social y sistematización en la formación de pregrado.

La sistematización puede ser entendida como la interpretación reflexiva y crítica a partir de un proceso continuo de orden y reconstrucción de una experiencia social o educativa de la práctica del propio quehacer profesional, con el objetivo de descubrir o deconstruir aprendizajes surgidos de la praxis, explicada desde una mirada de alguien que vivió el proceso antes mencionado (Jara, 2012; Castañeda-Meneses, 2014, 2015; Madrigal, 2023). La categoría metodológica de la sistematización se origina desde los movimientos sociales y la educación popular, propiciado por un entorno de crisis socioeconómica en América Latina (Jara, 2012; Madrigal, 2023). Durante toda la década de 1980, el malestar, desencanto social, luchas revolucionarias y revueltas populares vieron en la educación popular de Paulo Freire una herramienta política para el cambio sociocultural y la transformación social (Verger Planells, 2007; Madrigal, 2023).

Dado lo anterior, la sistematización como práctica y acción se nutrió permanentemente de los lineamientos teóricos de la pedagogía de la liberación, pensamiento de Fals Borda, la investigación acción participante, corrientes teóricas de la investigación social y especialmente del trabajo social (Jara, 2012, 2014; Castañeda-Meneses, 2014). Es por lo anteriormente señalado, que se estipula que esta se origina de una interpretación crítica, fundada y reflexiva de la realidad latinoamericana de luchas societales y complejidades políticas (Anabalón et al., 2018; Madrigal, 2023; Monge, 2023).

Para el trabajo social, la reconceptualización fue un movimiento de académicos/as e intelectuales de América Latina, los/as cuales comenzaron a meta-analizar crítica y reflexivamente los objetivos, los enfoques teóricos y metodológicos de actuación profesional en todo el continente latinoamericano, a la luz de los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que se vivía en los años 1960 al 1970 (Monge, 2023).

3.- Formación académica en sistematización, desde la escuela de trabajo social

La formación académica de futuros trabajadores sociales es reflexiva, se constituye en una estrategia de enseñanza y aprendizaje, la cual debe tener un seguimiento permanente del proceso de práctica social a siste-

matizar (Concha et al., 2019). Lo anterior, propone reflexionar constantemente en torno a la integración teórico-práctica y al proceso metodológico del trabajo social, a fin de identificar, sistematizar, deconstruir y evaluar los aprendizajes logrados (Concha et al., 2019; Concha-Toro et al., 2020).

Los y las estudiantes y docentes, se deben situar en el contexto y área de desempeño profesional, a fin de reconocer marcos conceptuales, epistemológicos, teóricos y metodológicos que entregan una comprensión a nivel político, administrativo y programático del marco de la actuación profesional, así como los recursos institucionales co-existentes y la identificación de las necesidades de las personas que acompañamos estos procesos de acción profesional. Todo lo anterior permite reflexionar en torno al rol como estudiantes y sistematizadores del espacio territorial, y que problematicen las necesidades reconocidas en su aproximación al ámbito de actuación, propio del quehacer del trabajo social (Concha et al., 2019).

El o la docente requiere de habilidades que propicie la interpretación de la práctica social y comprensión de la experiencia social en coherencia con su práctica profesional, con el fin de guiar, orientar y acompañar a los estudiantes para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en el día a día las asignaturas de sistematización y desde los diversos modelos propuestos en la literatura, asimismo, anidar la práctica social, experiencia de práctica profesional y la formación en sistematización es un proceso de vital importancia para la apropiación del conocimiento y aprendizaje desde el propio ejercicio profesional y como disciplina científica (Concha et al., 2019; Concha-Toro et al., 2020; Lorduy, 2023).

4.- Acompañamientos académicos en las asignaturas de sistematización.

Los acompañamientos académicos en las asignaturas de sistematización en estudiantes de pregrado, específicamente de la carrera de trabajo social, serán entendidos como un espacio formativo de acción, seguimiento, orientación y asesoramiento académico- metodológico de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en sistematización, con carácter permanente (Anabalón et al., 2021). Este tipo de acompañamiento debe propiciar un aprendizaje autogestionado del estudiante para desarrollar sus habilidades indagatorias, investigativas y reflexivas a través del progreso del pensamiento crítico, creativo y resolutivo (Lobato y Guerra, 2016; Anabalón et al. 2018).

Asimismo, los acompañamientos académicos en estas asignaturas son

procesos en el cual se articulan agentes educativos (docentes, estudiantes, guías institucionales), y condiciones institucionales (plan curricular, recursos, trayectorias académicas, centros de prácticas) al servicio del aprendizaje (Ponce et al., 2018). Este acompañamiento está compuesto por un conjunto de actividades, denominadas actividades académicas, y que se traducen en el proceso de acompañamiento estudiantil que implica una relación cercana entre la docente, el/la estudiante y las y los guías institucionales o colectivos participantes (Ponce et al., 2018; Anabalón et al., 2021).

Lo anterior supone una relación particular que reconoce la autonomía de cada estudiante en una situación dada y confianza en sus competencias, ambos en coherencia con la práctica social a sistematizar. Así, la o el docente pone al servicio del estudiante todas sus capacidades, habilidades y cualidades sistematizadoras e investigativas para proveer de información y orientar al estudiante hacia el logro de sus proyectos académicos, impulsando su potencial, mostrándole opciones para la toma de decisiones y promoviendo su autonomía en su proceso de sistematización (Islas y González, 2014).

La finalidad del acompañamiento académico desde las palabras de Difabio (2011) y Anabalón et al. (2018) es el asesoramiento académico-metodológico de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en este espacio donde se pueden identificar necesidades específicas de acompañamiento, lo cual supone que estudiante, docente y colectivos participantes pueden establecer una agenda de trabajo a la luz de la observación y respaldo, teniendo como foco central la sistematización de la práctica social.

Los acompañamientos académicos pueden ser utilizados por las universidades como una estrategia de aprendizaje, a fin de fomentar que los procesos de aprendizajes sean conscientes y sensibles a las necesidades de cada estudiante (Gillespie y Lerner, 2000). No obstante, y según los resultados investigaciones de Caro et al. (2021), se ratifica que este acompañamiento de los estudiantes va más allá de la orientación académica, siendo fundamental la coordinación entre los diferentes niveles educativos, porque en ocasiones los fracasos y abandonos académicos pueden ser resueltos acá y más aún si pensamos que la sistematización para las y los estudiante conlleva dificultades en su comprensión al iniciar la práctica social a sistematizar.

La formación académica de los estudiantes de trabajo social se carac-

teriza por una formación en competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en permanente reflexión y autoaprendizaje. Es por ello por lo que se desarrollan espacios de acompañamiento académico en las asignaturas de sistematización (Anabalón et al., 2020). Este acompañamiento debiera ser el elemento básico de calidad educativa, expresadas en sus diversas formas, sean estas académicas, personales o profesionales; como asimismo en sus diferentes manifestaciones individuales, grupales y entre pares, todas ellas complementarias entre sí (Anabalón et al., 2020; Henao et al., 2022).

5.- Reflexiones finales

La sistematización de experiencias educativas y prácticas sociales debe ser vista como un método emergente latinoamericano, pues permite nuevas rutas para la sistematización e investigación social y educativa (Barragán-Giraldo, 2022), por lo cual debe ser valorada y reconocida en el currículum como tal. La formación en sistematización plantea algunos nudos críticos sobre los acompañamientos, específicamente cuando se hace menester profundizar sobre cuál es la valoración entregada por los diversos actores educativos del proceso sistematizado, ahondar en las estrategias utilizadas, en las formas de comunicación y en las categorías ontológicas, epistémicas y metodológicas utilizadas, porque es fundamental reconocer los elementos que deben estar presente para llevar a cabo eficazmente el acompañamiento de estos procesos formativos que son identitarios del quehacer profesional.

Este tipo de acompañamiento es diferente a otras formas de enseñanza universitarias más tradicionales, por ende, se requiere de cualidades y habilidades específicas del docente que lleve a cabo el proceso (Guerra-Martín y Borrillo-Riego, 2018), para entregar orientaciones para la toma de decisiones respecto de quienes serían los mejores docentes para facilitar este tipo de procesos en las asignaturas de sistematización y lograr los resultados esperados de manera consciente y no instrumental. Para que se desarrolle adecuadamente un acompañamiento académico en estas asignaturas, es fundamental la comunicación e interacción entre estudiantes, docentes, supervisores institucionales y colectivos participantes, la cual debe ser activa, permanente y fluida durante toda la práctica social a sistematizar.

Sumado a esto, el estudiante debe aprender a aprender, es decir, adquirir y manejar habilidades sistematizadoras e investigativas que le permitan dialogar y compartir los aprendizajes adquiridos a su vida académica, profesional y personal, adaptándose a los distintos contextos de las prácticas profesionales. Lo anterior no es fácil, porque requiere estudiantes reflexi-

vos, críticos y que sean capaces de integrar la teoría y la práctica (Fortune et al., 2018). En general, faltan sistematizaciones e investigaciones sobre la formación en sistematización que dé cuenta respecto del impacto en el logro de habilidades atingentes de los acompañamientos académicos en las asignaturas de sistematización y más aún en trabajo social.

Todo lo anterior debe estar asociado con los procesos metacognitivos, donde se reconocen formas y métodos de aprendizaje, igualmente los acompañamientos hacen énfasis en situaciones asociadas con aspectos sociales, emocionales y afectivos que condicionan la permanencia de los estudiantes en estas asignaturas que son las que tributan a la obtención del título profesional de trabajadores o trabajadoras sociales (Henao et al., 2022). Desde estas reflexiones, se consideran los siguientes elementos como fundamentales para un adecuado acompañamiento académico:

a) Los canales de comunicación son primordiales porque posibilitan un diálogo oportuno, asertivo y respetuoso para crear relaciones de confianza, para que la o el docente apoye y oriente ante las situaciones conflictivas y tropiezos que presenten los estudiantes en este proceso enseñanza y aprendizaje en sistematización (Anabálón et al., 2020; Henao et al., 2022).

b) Revisión y retroalimentación permanente de los avances en sistematización que los estudiantes hacen durante el proceso de formación. Dicha acción pedagógica da cuenta de una construcción polifónica y crítica del conocimiento, puesto que las creaciones de los estudiantes pueden ser potenciadas por la mirada del o la docente, de los pares y colectivos participantes (Castañeda-Meneses, 2015; Henao et al., 2022).

c) Profundización de categorías ontológicas, epistémicas y teóricas de la sistematización, como también la evaluación como elementos imprescindibles cuando se piensa en el rol del o la docente en las asignaturas de sistematización.

A partir de los registros anecdóticos como docente, se establece que no hay claridad, cómo entienden los docentes, estudiantes, guías institucionales y colectivos participantes la sistematización como proceso identitario del trabajo social. Pese a su historia, tanto la sistematización y los acompañamientos académicos pueden ser abordados de distinta manera entre quienes gestionan este tipo de acompañamiento, quienes lo imple-

mentan y quienes se están formando. Desde ahí las razones de comprender sobre este tipo de acompañamiento en trabajo social y especialmente en las asignaturas de sistematización.

Todo lo anterior implica al docente asumir una serie de retos antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, conocer y dominar las plataformas tecnológicas que se utilizan para llevar a cabo los procesos de formación, atender a cada participante en su singularidad, generar espacios de interlocución permanentes con los y las estudiantes, favorecer procesos de aprendizaje que sean significativos e impacten las realidades de los colectivos participantes, y propiciar la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión de la práctica social a sistematizar (Chacón, 2018; Henao et al., 2022).

Subsiguientemente, reflexionar acerca de la relevancia que tiene la sistematización en la educación superior, la incorporación formal de procesos educativos que intencionen el desarrollo de competencias en torno a la sistematización desde una perspectiva educativa o colectiva, podrían conllevar resultados positivos con respecto a los procesos cognitivos como un factor determinante en la adquisición del conocimiento (García-Vila, et al. 2021). Por lo que su aprendizaje y entrenamiento genera un impacto positivo en la formación de las personas y con los saberes de los colectivos participantes (Durlak et al., 2011; Schoeps et al., 2021), permitiendo una mejor adaptación al vertiginoso y cambiante entorno y ser un aporte a la sociedad y práctica social para la anhelada transformación de lo social (Bulás-Montoro et al., 2020).

Finalmente, los cambios curriculares e incorporación de nuevos enfoques en la formación universitaria, para la actuación profesional han implicado asimismo hacer un cambio en la forma de pensar e interpretar la realidad o práctica social a sistematizar, reconociendo en los discursos de los colectivos participantes las claves para aproximarnos a las necesidades societales en tanto pluralidad, alteridad, territorialidad y ética (Anabalón, 2018; Concha-Toro et al., 2018). Por lo anteriormente expuesto, ¿es factible creer que en Chile y América Latina se puede lograr una educación de calidad y transformadora de la práctica social, desde una mirada como formadora de sistematización?, y en atención a ello se invita a visibilizar, avanzar, aportar y reflexionar en los ideales de una educación crítica de corte latinoamericano, con énfasis en la sistematización como generación y reflexión de conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Anabalón Anabalón, Y. B. (2018). Huellas epistémicas para una educación transformadora: Un primer acercamiento desde una sujeta social epistémica situada. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 1(1), 73–82. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3407>
- Anabalón Anabalón, Y., Concha-Toro, M. y Muñoz, M. (2018). Tutorías académicas y Prácticas Profesionales: invitación al desempeño profesional inicial en la formación de trabajadores sociales. *UCMaule Revista académica*, 54, 51-64. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.51>.
- Anabalón Anabalón, Y., Concha, M., & Mora, M. (2020). Tutorías académicas en el currículum de prácticas profesionales: escuela de trabajo social, Universidad del Bío-Bío. *Conrado*, 16(74), 142-147. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300142&lng=pt&lng=es.
- Anabalón, Y., Precht, A., & Valenzuela, J. (2021). Representaciones sociales de la tutoría académica. Discursos de estudiantes en dos escuelas de trabajo social. *Revista Conrado*, 17(78), 223-229. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1668>
- Barragán-Giraldo, D. F. (2022). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155–180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Bulás-Montoro, M., Ramírez-Camacho, A.L. y Corona-Galindo, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Caro Navarrete, Carlos, Maureira Cruz, Yassna, & Céspedes Cárdenas, Paz. (2021). Evaluación de una estrategia de acompañamiento a la orientación vocacional en estudiantes secundarios de las regiones de Ñuble y Biobío. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 254-268. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.015>

Carvajal, A. (2007). Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Universidad del Valle.

Castañeda-Meneses, P. (2014). Propuestas metodológicas para Trabajo Social en intervención Social y Sistematización. Universidad de Valparaíso.

Castañeda-Meneses, P. (2015). Sistematización y generación de conocimientos en Trabajo Social. Aportes metodológicos a la formación profesional. *Alternativas*, (22), 23-32.

Chacón, J. (2018). El Tutor Virtual. Habilidades para un desempeño eficaz.

<https://bit.ly/3yLvrDR>

Cifuentes, R. M. (1999). La sistematización de la práctica del trabajo social. *Lumen/Humanitas*.

Concha, M., Muñoz, M., y Anabalón, Y. (2019). Enfoque situacional y tutoría académica como estrategia formativa en asignaturas prácticas de trabajo social. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 64-83. <https://doi.org/10.29035/pai.5.2.64>

Concha-Toro, Marcela del Carmen, Anabalón Anabalón, Yasna Belén, Lagos San Martín, Nelly Gromiria, & Mora Donoso, Marcela Liliana. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.5>

Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. ISSN: 1405-6666.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1), 405-32. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fortune, A., Rogers, C. y Williamson, E. (2018). Effects of an Integrative Field Seminar for MSW Students. *Journal of Social Work Education*, 54(1), 94-109, <https://dx.doi.org/10.1080/10437797.2017.1307149>

García-Vila, E., Sepúlveda-Ruiz, M.P. y Mayorga-Fernández, M.J. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://doi.org/10.5209/rced.73819>

Gillespie, P. y Lerner, N. (2000). *The Longman Guide to Peer Tutoring*. PearsonPLC. Londres. Gómez, F., y Andrés-Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos. *Educación e Pesquisa*, 44, 174-543. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844174543>

Guerra-Martín, M.D. y Borrallo-Riego, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308.

<https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2017.03.019>

Henaó Alvarez, O., Ramírez Salazar, DA, Villa Lombana, VD, Soto Ossa, PA, & Morales Benjumea, J. (2022). La enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria: Una aproximación a los procesos de tutoría y acompañamiento. *Revista Universidad Virtual Católica del Norte*, (65), 31-65. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a3>

Islas, D., y González, J. (2014). Tutoría para la calidad de vida y las relaciones humanas. México, D.F., México: Umbral.

Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles*. Programa democracia y transformación global. Consejo de educación de adultos de América latina. Centro de estudios y publicaciones Alforja.

- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Lorduy, DF (2023). Sistematización de experiencia pedagógica “leer es crecer” Estrategias que aportan a la construcción del proceso de lectura comprensiva de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa el Cauchal. (San Benito Abad – Sucre). <http://hdl.handle.net/20.500.12495/9728>.
- Madrigal Córdoba, J. A. (2023). La sistematización de experiencias en el aula virtual, una herramienta metodológica para la docencia. *InterSedes*, 24(Especial 1). <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i-número especial 1.53756>
- Monge, A. C. Q. (2023). La corriente pedagógica social y sus propuestas críticas latinoamericanas en la formación profesional en Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 116- 128. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4243>
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas Cervantes, D., Martínez Soto, Y., & Serna
- Rodríguez, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rodríguez, A. L., Ruelas, C. S. T., Castro, I. G., Varela, M. A. M., & Gutiérrez, R. I. P. (2023). Docencia e investigación educativa con enfoque interdisciplinario. Ediciones Comunicacion Cientifica SA de CV.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Postigo-Zegarra, S. y Montoya-Castilla, I. (2021). The long- term effects of emotional competencies and self-esteem on adolescents internalizing symptoms. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 113–122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.001>
- Torres, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva*. *Revista*

de Trabajo Social e intervención social (31), 27-47. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>

Verger Planells, A. (2007). Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. *Revista de educación*, (343), 623–645. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309673>



80 años

TRABAJO SOCIAL
80 AÑOS DE FORMACIÓN EN
TRABAJO SOCIAL EN LA ARAUCANÍA

Sistematización y Trabajo Social. Experiencias de Intervención Social.

CAPÍTULO 3

CUANDO VOLVIMOS A REENCONTRARNOS: EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN POST EMERGENCIA SANITARIA ENTRE LA FUNDACIÓN SUPERACIÓN DE LA POBREZA Y EL SECTOR QUEBRADA SECA DE ALTO HOSPICIO.

Loreto Castillo Collado.

Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social. Universidad de Valparaíso.

Magíster en Ciencias Sociales con mención en Políticas Sociales. Universidad Arturo Prat.

Académica e investigadora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad Arturo Prat.

lorcasti@unap.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3403-4164>

Stephanie Villarroel Rojas.

Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social. Universidad Arturo Prat.

s.janutt.villarroel@gmail.com

<https://orcid.org/009-0009-6799-1594>

Daniel Oyarce Oyarce.

Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social. Universidad Arturo Prat.

danioyarce98@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1419-6736>

Resumen

Este trabajo sistematiza la experiencia de intervención comunitaria desarrollada por la Fundación Superación de la Pobreza en el sector de Quebrada Seca de la comuna de Alto Hospicio, asentamiento precario emergente que se conforma en el contexto de pandemia. Se registra un proceso de vinculación territorial post emergencia sanitaria con enfoque metodológico socioeducativo-promocional, que se desarrolla a partir de la construcción de un diagnóstico de necesidades y la implementación de diversas actividades que buscaban desarrollar capacidades de autogestión en dos áreas temáticas: derechos humanos y migraciones, familia y género. Las características de un territorio segregado, sumadas a la agudización de la vulnerabilidad socioeconómica de sus habitantes y la desarticulación de las organizaciones sociales que provocó la crisis multifactorial, son los principales nudos críticos de la propuesta. Al analizar sus resultados, es posible identificar aprendizajes en el equipo profesional a nivel de competencias específicas y genéricas. Se devela que la ausencia institucional no había estado condicionada sólo por las medidas de emergencia, ésta es más bien histórica. A nivel prospectivo, en consistencia al modelo institucional, la intervención debería proyectarse en una segunda fase, contemplando nuevas articulaciones colaborativas que permitan afianzar proyectos de desarrollo e integración social.

Palabras claves. Asentamientos Precarios - Intervención Comunitaria - Pandemia – Modelo socioeducativo promocional

1.- Presentación.

Los asentamientos precarios en Chile históricamente se han forjado como resultado de la búsqueda permanente de la anhelada solución habitacional que no logra ser cubierta por el Estado, en tanto el acceso a la vivienda no se considera como un derecho constitucional. El compromiso del gobierno se ciñe al diseño de una política pública de carácter subsidiaria, focalizada y excluyente, que se entrefiera con la pobreza y las dificultades de acceso al suelo para su implementación eficiente y eficaz.

El caso de la región de Tarapacá tiene una connotación relevante, en efecto, los datos a nivel regional correspondientes al periodo 2019-2021, dan cuenta de un aumento porcentual de este tipo de asentamientos que alcanza un 107,1%; identificando 62 campamentos donde residen más de 8.000 familias (TECHO, 2022). La mayor parte de estos se han localizado en la comuna de Alto Hospicio, sector que se ha construido a partir del fenómeno de tomas irregulares desde los años 80, experimentando una transformación acelerada (Imilán et al., 2020).

La proliferación de este tipo de asentamientos precarios ha estado estrechamente ligada a una crisis multifactorial, que se manifiesta desde el estallido social y se va complejizando con los devastadores efectos de la pandemia global y la crisis humanitaria; esta última, relacionada con la migración extranjera masiva por pasos no habilitados. La pandemia agudizó los problemas estructurales del país y relegó a la población tarapaqueña al confinamiento más largo, sumando a este panorama el cierre de fronteras, de establecimientos educacionales, comercio, espacios de interacción comunitaria, el colapso de los centros de atención de salud, entre otras situaciones que, en conjunto, propiciaron un inevitable escenario de desestabilización económica y social. Según datos del Ministerio de Desarrollo Social [MIDESO] (2021), en esta región los hogares en situación de pobreza alcanzaron un 14%, evidenciando un alza de 7,6 puntos desde el año 2017 al 2021, superando al promedio nacional cuyo valor es de 10,8%. A partir de esta misma fuente, tenemos que en la comuna de Alto Hospicio el 38,2% de los hogares se ubica en el tramo 0-40, considerado el de mayor pobreza multidimensional (MIDESO, 2022).

La crisis humanitaria, por su parte, ha tenido gran impacto mediático, a pesar de que el aumento sostenido de población migrante en territorio nacional no es un fenómeno reciente. Según el Instituto Nacional de Estadísticas, Tarapacá es la cuarta región del país con mayor porcentaje de personas migrantes en periodo de pandemia, equivalente a 4.7% del total (Gaete-Quezada, 2022). En las circunstancias de la emergencia sanitaria, se observó un despliegue nunca antes visto de personas extranjeras en situación de calle que fueron ocupando los espacios públicos de la ciudad. Entre las medidas impulsadas por el gobierno para frenar esta crisis se pueden mencionar la reconducción hacia el país de origen, hacia otras regiones del país que eran vistas como destino y la apertura de residencias sanitarias; así también, no pasó inadvertida la movilidad de las familias hacia espacios informales de la periferia.

En general, el papel de la institucionalidad pública y privada para enfrentar la pandemia fue más bien reactivo y asistencialista, pues ciertamente el foco fundamental estuvo en el resguardo de la vida; paralelamente, el distanciamiento social provocó la retirada de los equipos profesionales de los espacios comunitarios. Luego de casi dos años de crisis sanitaria, se produce el retorno progresivo a la presencialidad y, en consecuencia, aparecen nuevas necesidades en la población, sobre todo aquella que sufrió los mayores embates. Son estas las principales aristas del contexto social e histórico que marcaron el desarrollo de los

territorios y el escenario donde transcurre la experiencia a sistematizar, una iniciativa cuyos intereses se centran en la reactivación de la vida en comunidad y la indispensable re vinculación entre programas y actores sociales.

En este trabajo en particular, interesa abordar la intervención de la Fundación Superación de la Pobreza (FUSUPO), a partir de su línea de acción Servicio País (SP), que para el año 2022 concentra sus esfuerzos en tres grandes asentamientos precarios de la comuna de Alto Hospicio, estos son: Ex Vertedero, Santa Rosa y Quebrada Seca. La delimitación del polígono territorial de la experiencia se circunscribe al campamento Quebrada Seca, ubicado al noroeste de la comuna de Alto Hospicio, específicamente en el sector denominado el Boro. La institución accede al territorio por medio de un convenio de colaboración con el Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU), que formaliza el plan de trabajo ciclo 2022-2023 “Servicio País hábitat, apoyo al programa de asentamientos precarios y apoyo al programa para pequeñas localidades”, es desde estos lineamientos generales que los profesionales buscan generar estrategias de aproximación que permitan cumplir con las exigencias técnicas del convenio.

La relevancia de esta sistematización está puesta en el valor de la generación de conocimiento disciplinar desde el enriquecimiento de repertorios metodológicos y prácticos; para ello se ha registrado una estrategia de nivel comunitario que se produce en el retorno a la presencialidad, que tiene como fin la identificación y activación de redes sociales de apoyo que son de interés para la población objeto. Esta estrategia de vinculación tiene dos componentes, uno asociado al levantamiento de un diagnóstico preliminar y otro socioeducativo; develando de esta manera los principales aprendizajes que ha producido.

2.- Marco Conceptual de la Sistematización.

Para lograr una mejor comprensión del devenir de la experiencia sistematizada, es importante generar un marco conceptual explicativo en torno a las dimensiones que se articulan en la contextualización, en la articulación contextualización. Un primer punto de anclaje lo constituye la segregación residencial y su relación con la conformación de asentamientos precarios; asimismo, la descripción de las bases metodológicas de intervención que declara la FUSUPO, permitirán esclarecer los fundamentos a la base de la propuesta.

El término segregación hace referencia a la exclusión, marginación o separación que se genera en contra de un individuo a causa de su origen,

cultura, religión u otro. En este punto parece pertinente hacer énfasis en una de las derivadas especializadas de este enfoque teórico, como es la Segregación Residencial (en adelante SR), la que de acuerdo a la literatura comparada (Elgueta, 2022; Elorza, 2019; Sabatini, 2003; Rodríguez, 2001) apunta a la ausencia de interacción entre grupos sociales, que a su vez afecta a una distribución geográfica periférica en las ciudades, tal como se desarrollará a continuación. En este marco, se comprenderá la SR como “el grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, sea que este se define en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas” (Sabatini et al. 2001, p. 27). Conforme al planteamiento de Renderos (2021), ésta repercute en las ciudades como el resultado de una limitación geográfica en el uso de suelo para proporcionar espacios de desarrollo de viviendas, desplazando a la población hacia la periferia de la urbe.

La SR declara diferentes formas de distribución de grupos en el territorio de carácter desigual, Katzman (2001) explica que dentro de los factores influyentes se encuentran como antecedentes el grado de urbanización, la urbanización de la pobreza y la homogeneidad o heterogeneidad prevista desde una estructura de nacionalidad, étnica y religiosa en las ciudades actuales. Cabe mencionar que la SR es el suceso en donde la población urbana se va instalando, presentando una composición social homogénea, siendo invisibilizada en gran parte del dinamismo social actual. (Katzman, 2001; Rodríguez & Arriagada, 2004). En otras palabras, Soldano et al. (2018) hace referencia a la relación de la SR por parte de los sectores más vulnerables y la configuración de periferias socio territoriales, disputando la idea preconcebida de ciudad, lo que tiene incidencia en el cuestionamiento hacia los instrumentos teóricos y metodológicos que se utilizan para la comprensión del borde urbano.

El efecto que origina es la limitación en la distribución y posibilidad de acceso a servicios como a redes sociales de apoyo hacia las personas. Todas estas particularidades descritas en las distintas acepciones expuestas son consistentes a las condiciones en las que se van configurando los asentamientos precarios. Barreto (2018) plantea que los asentamientos precarios son ocupaciones informales de suelos mayoritariamente no disponibles para su habitabilidad, reflejadas en viviendas precarias autoconstruidas que no poseen servicios básicos, ni normativas urbanísticas. A su vez, esboza diferencias, ya que cada país consta con características sociales, culturales, geográficas, económicas y normativas diferentes en Latinoamérica.

En Chile, diversos estudios (Zenteno-Torres et al., 2022; Ojeda et al., 2020; Abufhele, 2019; Bravo, 2019) hacen alusión a la conceptualización de asentamientos informales, campamentos y/o asentamientos precarios, como elementos similares, coincidiendo en que su génesis se sustenta en la consolidación de políticas urbanas neoliberales que han provocado una desregulación del uso del suelo y la consecuente proliferación de los mismos en las periferias, en zonas de baja plusvalía y/o en zonas de riesgos de desastre, así como en áreas que presentan conflictos normativos con los planes locales de ordenamiento territorial. Bajo estos supuestos, el Estado presentaría impedimentos normativos, económicos y políticos para producir infraestructura urbana adecuada que garantice el acceso a servicios básicos (Ojeda et. al, 2020).

El carácter transfronterizo de la región y el incremento explosivo de la población migrante ha sido una variante emergente y de interés para los estudios urbanos, pues estas movilidades humanas con frecuencia inciden en la densificación o formación de asentamientos precarios, en calidad de guetos o espacios de confinamiento de esta población, donde conviven lo pluriétnico, estrategias de sobrevivencia y modos de vida (Hidalgo-Dattwyler et. al, 2021). Es posible concluir entonces que, los asentamientos precarios pueden ser caracterizados a partir de las condiciones operativas –objetivas y subjetivas- de la SR y que ésta se manifiesta en altos niveles en las ciudades chilenas y latinoamericanas, ya que se reconoce en el territorio vulnerable y pobre en comparación a quienes disponen de una ubicación destacada dentro de lo urbano (Clichevsky, 2000; Sabatini et al., 2001).

Para entender cómo se manifiesta la SR en este tipo de espacios, se debe ampliar e integrar la comprensión y la percepción de los pobladores prestando atención a los elementos subjetivos y simbólicos, realzando la existencia de una relación simétrica o de espejo, en donde lo que el individuo proyecta al exterior depende de la interacción social con su entorno. Es a partir de una dimensión subjetiva de las condiciones de existencia material y del imaginario colectivo o social que se presenta, que se define y constriñe la construcción social de la realidad (Sabatini et al., 2001).

En relación a los lineamientos metodológicos de intervención social de la Fundación para la Superación de la Pobreza, debe declararse que la Fundación Superación de la Pobreza es una institución privada, sin fines de lucro y con intereses públicos, creada el año 1994, cuya misión es “promover mayores grados de equidad e integración social en el país

que aseguren el desarrollo humano sustentable de las personas que hoy viven en situación de pobreza y exclusión social” (FUSUPO, 2023). Su quehacer está determinado por dos grandes líneas de trabajo: la primera de ellas está representada por el programa SERVICIO PAÍS, que pone a prueba modelos innovadores y replicables para resolver problemáticas específicas de pobreza; la segunda, dice relación con la elaboración de PROPUESTAS PAÍS para el perfeccionamiento de las políticas públicas orientadas a la superación de este problema, tanto a nivel nacional como local.

Sus directrices tienen una estrecha relación con los objetivos estratégicos de la política social gubernamental del Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Vivienda y Urbanismo y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio; a su vez, trabaja mancomunadamente con todos los municipios, aportando en la materialización de una gestión intersectorial para el desarrollo de los territorios. En lo que respecta específicamente a la línea de trabajo de Servicio País (2022), busca disminuir las condiciones de vulnerabilidad de personas y comunidades excluidas del acceso a empleo y a servicios sociales, aplicando como estrategia principal la movilización del capital humano y social de la misma comunidad beneficiaria; proyectando como impactos su incidencia tanto en la superación de la pobreza - trabajando directamente con la comunidad-, como en la formación de los jóvenes para un desarrollo profesional integral.

La institución establece conceptualmente una visión institucional de la pobreza, que busca ser incorporada en el diseño de políticas públicas. En esta definición, señala que la pobreza es un fenómeno multifactorial en sus causas, multidimensional en sus manifestaciones y multiarquetípico en sus expresiones socioculturales (FUSUPO 2023). Así, se pretende construir una visión de bienestar en el Estado que permita un rango mayor en el alcance de su acción pública, facilitando las condiciones necesarias para el desarrollo social y cultural local. Estas condiciones mínimas relevan la promoción de nuevas redes, vinculación y espacios de integración comunitaria, para lo que se requiere instalar capacidades organizativas y fortalecer la cohesión social.

En cuanto a la estrategia que se declara, se propone conectar, activar y visibilizar a las comunidades y sus recursos, con las oportunidades que ofrece el propio contexto. El modelo de intervención FUSUPO reconoce 4 fases:

Fase 1: Vínculos significativos y comunidades activas, donde se produce la vinculación del equipo de profesionales con grupos humanos priorizados, los que en conjunto planifican el diseño, ejecución y evaluación participativa de proyectos valorados por la comunidad.

Fase 2: Escalamiento asociativo, donde se impulsan iniciativas entre grupos que habitualmente no se relacionan colaborativamente entre sí. Se transita desde proyectos asociados a problemas inmediatos, a proyectos que encaran desafíos más complejos y exigentes.

Fase 3: Escalamiento estratégico, etapa en donde se delinea un plan de desarrollo local inclusivo para la localidad o barrio, en conjunto con los municipios e instituciones aliadas del territorio, a través del despliegue de experiencias asociativas que avancen hacia ese tipo de desarrollo.

Fase 4: Consolidación estratégica, donde los profesionales apoyan técnicamente el portafolio de proyectos de la comunidad y contribuyen en los procesos que darán sostenibilidad al plan de desarrollo local inclusivo. En esta etapa se celebran alianzas estratégicas con universidades, empresas y agencias públicas y privadas.

3.- Marco Metodológico.

Las orientaciones técnicas del trazado metodológico de este proceso adhieren a las propuestas de Jara (2018) y Castañeda (2014). Su principal objetivo es Sistematizar la experiencia de vinculación territorial post emergencia sanitaria entre la Fundación Superación de la Pobreza y el campamento Quebrada Seca de Alto Hospicio, con el fin de analizar críticamente los aprendizajes significativos del equipo profesional.

Esta sistematización es de tipo retrospectiva, ya que se produce una vez concluida la ejecución de la propuesta de intervención. El proceso reflexivo se construye desde un enfoque hermenéutico, que recoge “los significados, sentidos, acciones y discursos de los sujetos para entender las lógicas e interpretaciones de las relaciones sociales en las prácticas” (Ruiz, 2001, p. 6).

La delimitación de los campos descriptivos y analíticos se concentra en una primera fase de aplicación del modelo institucional, donde las acciones diseñadas facilitan la construcción de lazos de confianza entre la

fundación y el campamento, y el levantamiento de un diagnóstico preliminar. En cuanto al análisis, el eje de la sistematización comprende los aprendizajes significativos que la experiencia ha dejado en el equipo profesional de intervención directa y a nivel de supervisión, información que se produce a partir de la implementación de entrevistas grupales; los resultados son contrastados con la percepción de los habitantes del campamento, lo que aportaría a su validación a través de la triangulación de fuentes.

Los colectivos participantes integran a los profesionales de la fundación, responsables del diseño, ejecución y supervisión de la intervención social -sociólogo, geógrafa, psicólogo, ingeniera en recursos renovables y dos trabajadores sociales- como también a los beneficiarios directos de la iniciativa –dirigentas sociales y residentes del sector-, todos ellos han vivenciado de manera directa la experiencia y han aportado a la construcción de registros, lo que les permite elaborar percepciones y valoraciones que son rescatables en contextos dialógicos.

Los principales registros utilizados corresponden a informes técnicos de avance de la intervención, diagnósticos comunitarios, verificadores de gestiones de coordinación, material socioeducativo, fuentes secundarias de información, producciones académicas como sustentos explicativos y transcripciones de entrevistas; los datos generados son sometidos a análisis de contenido.

Se han considerado también aspectos éticos procedimentales y de exposición de los resultados. El principio de la autonomía, es una condición previa a la participación de los sujetos a través de la correspondiente lectura, aceptación y firma del consentimiento informado. El documento indica con claridad los objetivos del trabajo, el tipo de participación requerida, la ausencia de incentivos económicos tanto para equipo que sistematiza como para las personas entrevistadas y los posibles usos de los resultados en espacios de divulgación como son publicaciones, congresos u otras instancias de discusión y debate especializados.

Una preocupación sustantiva es el abordaje respetuoso y voluntario de las personas entrevistadas, sobre todo en lo que respecta a los relatos en torno a sus experiencias vitales, por lo que el consentimiento informado garantiza la posibilidad de interrumpir y retirarse de la entrevista cuando así lo estimen pertinente. Otro aspecto ético relevante es la confidencialidad, por lo que se deben resguardar procedimientos para el registro y archivo de información. Para el proceso de análisis se realizarán transcripciones anonimizadas. En cuanto a la relación con la

institución, se ha gestionado la autorización para la producción y difusión de información. El proceso finaliza con el informe donde confluyen aspectos teóricos, metodológicos y reflexivos.

4.- Descripción de la Experiencia

Esta experiencia tenía como objetivo “fortalecer la vinculación entre los habitantes del sector Quebrada Seca del Boro y las redes sociales de apoyo, a través de un enfoque metodológico socioeducativo-promocional”. La intervención comunitaria se comprende como un proceso que presenta como fin el bienestar social de la población. Son ellos quienes presentan una participación activa en el análisis, concientización y resolución de los problemas que afectan a la comunidad, pudiendo potenciar o crear recursos personales como grupales para lograr sus objetivos. El modelo socioeducativo-promocional intenciona el fortalecimiento de redes y alianzas para identificar en común acuerdo los problemas que afectan su calidad de vida y desarrollar acciones que faciliten su solución dentro de su espacio local (Romero & Molina, 1998, 2004).

La delimitación del polígono de intervención responde a criterios de focalización de pobreza y al interés particular de la institución por re establecer vínculos en presencialidad con aquellos espacios precarios más afectados por la crisis, en un sector donde no había existido intrusión directa desde organizaciones o institucionalidades externas, evitando así su sobre intervención. Estos criterios han conllevado a situarse en la comuna de Alto Hospicio, ubicada en la provincia de Iquique, región de Tarapacá; específicamente el sector Quebrada Seca.

4.1- Punto de partida de la intervención social

Las acciones planificadas para abordar el territorio corresponden a componentes metodológicos de la fase 1 del modelo institucional. Para lograr un primer acercamiento a los habitantes del territorio se generaron contactos previos con dirigentes sociales, quienes se reconocen como puentes comunicantes entre la institucionalidad y las bases. Un dato a precisar, es que las representantes de la organización comunitaria son residentes de un espacio colindante al campamento, que han puesto a disposición su experiencia previa para liderar la distribución de los terrenos y propiciar la creación del comité de vivienda. Se han aprovechado espacios de celebración de hitos que son parte de la cultura social del barrio, además de otras instancias convocadas por el programa SP para presentar al equipo de profesionales y socializar el rol que desempeñarán en el proceso; priorizando el levantamiento de un

diagnóstico preliminar y la promoción de actividades socioeducativas. El diagnóstico se realiza mediante técnicas de observación participante, observación geográfica, entrevistas grupales, entrevistas a informantes clave, análisis de fuentes secundarias, sociograma y la construcción del árbol de problemas. Las actividades socioeducativas se planifican en una matriz de marco lógico, utilizando como principales técnicas las charlas expositivas a nivel grupal y la resolución de problemas a nivel individual. Durante las primeras reuniones las dirigentas sociales aportaron información sobre hitos clave en la historia del campamento. Posteriormente, la relación con otros residentes se efectuaría en espacios del comedor solidario.

El sector está conformado por 2 comités de vivienda, el primero de ellos se forma el año 2020, en plena pandemia, debido a las dificultades para cubrir los altos costos de arriendo y se denominó “Progreso del Boro”; en sus inicios, las familias se instalan como un asentamiento transitorio e improvisado de carpas, creciendo de forma exponencial durante la segunda mitad del año 2022. Los relatos dan cuenta de conflictos entre las dirigentas del comité Progreso del Boro y los pobladores, lo que habría motivado la ocupación de un grupo en la ladera de la quebrada, surgiendo el año 2022 un segundo comité al que denominaron “5 de febrero”.

Figura 1: Mapa Sector Quebrada Seca.



Fuente: Elaboración propia, a partir de imagen captada en Google Earth por profesional Servicio País, 2022.

Se observa sólo un acceso de entrada al campamento, situación que se debe a la percepción de inseguridad de la población. Por otra parte, este se encuentra ubicado geográficamente en una quebrada, generando condiciones de riesgo de aluvión en caso de presentarse precipitaciones intensas. Si bien, a diferencia de otros asentamientos precarios, la distribución de lotes ha considerado dimensiones necesarias para el tránsito de vehículos de emergencia, es evidente la ausencia de infraestructura urbana, equipamiento comunitario y espacios públicos.

Se reconoce también la condición de vulnerabilidad territorial y económica, pues la crisis sanitaria limitó el acceso a sus redes de apoyo, como también las posibilidades de generar ingresos económicos. Las principales áreas de desarrollo económico en campamentos son el comercio ambulante, locales de comida rápida y trabajos independientes (MINVU, 2022); en este ámbito, la falta de regularización administrativa de permanencia en el país, en el caso de la población extranjera, favorece la precarización del empleo.

Lo anterior es un dato relevante, más aún cuando las primeras actualizaciones de catastros en campamentos que generó el Servicio de Vivienda y Urbanismo (SERVIU), daban cuenta de la presencia de aproximadamente un 70% de población extranjera en este polígono, la mayoría de ellos de nacionalidad boliviana y venezolana (SERVIU, comunicación personal, 20 de febrero de 2022).

4.2- Componente diagnóstico de la intervención social

SP es la primera institución no estatal que se inserta en el campamento favoreciendo el trabajo colaborativo que se produjo en el sector; no obstante, su desarrollo incipiente limitó el acceso a información para su caracterización, pues no existían registros en bases de datos institucionales como ocurre en el caso de otros sectores de mayor data.

La construcción de un diagnóstico, por tanto, requirió de un trabajo sistemático para la detección de problemas y necesidades, mediante la aplicación de la técnica del árbol de problemas con distintos niveles de participación social.

En el comité El Progreso del Boro, se destaca el rol de vocería de sus dirigentes sociales, quienes hacen referencia al desconocimiento de redes sociales de apoyo público-privadas en las áreas de emprendimiento, migración y derechos humanos. Para ampliar el repertorio de información fue necesario contactar informantes clave, accediendo de esta forma a otras ópticas de las problemáticas sentidas y mayor profundidad en el

reconocimiento de temáticas a trabajar; desde estos actores se releva la presencia de microbasurales, las dificultades en torno a la tenencia responsable de mascotas y la necesidad de desarrollar capacidades técnicas para el liderazgo democrático por parte de su directiva.

En el caso del comité 5 de Febrero la participación de la población fue masiva, identificando al menos un representante por hogar. Entre las problemáticas mencionadas se priorizaron la ausencia de áreas verdes, de espacios acondicionados para el esparcimiento niños, niñas y adolescentes del sector y la necesidad de conformar un comedor popular.

Al analizar los resultados de la lluvia de problemas fue posible determinar que, a la base de los mismos, es la escasa vinculación del campamento con redes institucionales públicas y privadas la que tiene mayor incidencia, situándola en el tronco del árbol. Entre sus causas, los entrevistados señalan que la crisis sanitaria provocó la desarticulación de las organizaciones sociales y la consecuente imposibilidad de gestión efectiva de recursos de apoyo; así como también la invisibilización de las condiciones de vulnerabilidad del territorio, estaría relacionada con la ausencia de programas comunitarios en terreno, la alta presencia de población migrante en situación irregular y la burocracia del sistema.

Los efectos del problema central que se identifican apuntan a la dificultad de acceso a bienes y servicios, la falta de oportunidades para participar de proyectos con financiamiento estatal, la pérdida de identidad territorial y la reproducción de la pobreza multidimensional, todo ello facilitaría la agudización de la vulnerabilidad social y territorial.

Las propuestas de solución surgen del árbol de soluciones, éstas son consensuadas con el equipo profesional considerando criterios de factibilidad, urgencia, magnitud y pertinencia de las capacidades institucionales, abordando 2 grandes ámbitos temáticos: migración y derechos humanos, familia y género.

La ejecución de actividades en colaboración con la institucionalidad aportaría al desarrollo de capacidades de autogestión; dichos vínculos habrían sido definidos a través de la aplicación de la técnica del sociograma, que a partir del grado de afinidad y poder con la necesidad priorizada, define como posibles agentes de interés a convocar: la Municipalidad de la comuna de Alto Hospicio, el Centro Comunitario de Salud Familiar del sector, el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, y las Organizaciones pro migrantes.

4.3.- Componente socioeducativo de la intervención social

La implementación de la propuesta de intervención, tuvo implicancias en la asociatividad comunitaria, pues para crear lazos cooperativos las personas debieron re articularse, discutir racionalmente sobre sus necesidades colectivas y consensuar alternativas de solución; todo esto tratando de recomponer la vida en espacios públicos del barrio. El equipo profesional, por su parte, desempeñó un papel importante como facilitador, mediante la coordinación de cada convocatoria tanto de representantes institucionales como de los mismos pobladores y la organización de todas las actividades comprometidas, sus contenidos y recursos. Cabe mencionar que las actividades se fueron desarrollando en dos momentos, partiendo el primer semestre con el comité Progreso del Boro. Aquí, fue posible realizar charlas informativas y operativos sociales para la regularización administrativa de la permanencia en el país con el apoyo especializado de la Fundación Madre Josefa y el Servicio Jesuita a Migrantes.

En materia de género, se impartieron talleres sobre violencia y empoderamiento de la mujer, buscando concientizar prácticas saludables en la relación de pareja y promover factores protectores en situaciones de riesgo. En este mismo sentido, se pretendía informar sobre derechos y deberes en el acceso a la salud de acuerdo al ciclo vital y generar apoyo psicosocial desde el CESFAM, intentos que resultaron infructuosos debido a la incompatibilidad de los compromisos de dicha institución. En este comité las actividades cierran con una plaza ciudadana que permitió reforzar el trabajo previo y la difusión de la oferta programática funcional a las problemáticas manifestadas en la fase de diagnóstico. Durante el segundo semestre, en el comité 5 de febrero, se produce un encuentro entre la Asamblea Abierta de Migrantes y Pro migrantes de Tarapacá y los pobladores, donde se desarrollaron charlas informativas y asesorías para el proceso de tramitación y regularización de visas.

Otra actividad concretada fue la presencia de la Oficina de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de la comuna de Alto Hospicio en el territorio, abordando la educación en riesgos de vulneración de sus derechos fundamentales. En este caso, el acercamiento al territorio debió ser paulatino, para ir derribando los mitos que esta institución representa para los cuidadores migrantes irregulares. El Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género capacitó al equipo profesional en prevención de violencia y empoderamiento de la mujer, pudiendo replicar estos contenidos con las delegadas de pasajes. Finalmente, se realizó una actividad familiar en donde se difunde in-

formación de redes sociales de apoyo a través de infografías, trípticos, tarjetas de contacto y un libro social que compiló los antecedentes para el acceso ágil y comprensible de las personas que los requieran.

4.4.- Principales Aprendizajes de la Experiencia

La experiencia llevada a cabo por la FUSUPO y su programa SP es analizada a la luz de la práctica reflexiva en torno a los aprendizajes del equipo profesional, mediados por el retorno al trabajo territorial presencial luego de un extenso confinamiento. El reencuentro con los otros, reveló nuevos rostros y la necesidad de indagar en los problemas colectivos que la crisis dejó.

Antes de la pandemia, la fundación se había insertado en otros sectores propiciando su organización comunitaria, con importantes avances en sus fases de intervención. La crisis provocó un retroceso de tal envergadura que implicaría volver a la fase 1; los procesos se vuelven más lentos y complejos, lo que generaría un vuelco en el rol de la fundación hacia un enfoque socioeducativo, buscando promover vínculos y disminuir conflictos con la institucionalidad.

El foco asistencial de las acciones paliativas que se generaron acrecentaron el individualismo; se observó además un cambio del perfil de la población en asentamientos precarios, el aumento de población migrante irregular y, en ellos, el temor a ser expulsados. En la población nacional prevalecía el descontento generalizado con la institucionalidad y el Estado, manifestado desde el estallido social.

Los habitantes de Quebrada Seca valoran la posibilidad de convivir en este campamento, a pesar de todas las precariedades que comúnmente se presentan en este tipo de asentamientos periurbanos; entre sus virtudes destacan su accesibilidad, el abastecimiento de agua potable y la sensación de mayor seguridad.

Otros aprendizajes se circunscriben al ámbito de desempeño del equipo profesional, estos se han organizado en dos tipos de competencias: específicas y genéricas.

En lo que respecta a las competencias específicas, el equipo destaca la importancia de los conocimientos adquiridos en aspectos administrativos y redes institucionales de apoyo a migrantes. En temas de género y familia, se valora su formación como monitores de prevención de la violencia y la gestión jurídica de situaciones de vulneración de derechos.

Otro componente que ha impactado en el desarrollo de sus capacidades técnicas fue el dominio de la oferta programática específica para campamentos, programas que han incorporado esta población objetivo en sus ejes, que pueden hacer coordinación directa con la fundación, tales como Registro Social de Hogares, Chile Crece Contigo, Abriendo Caminos, Subsistema Nacional de Apoyos y Cuidados (SNAC), entre otros.

Quienes componen el equipo profesional manifiestan que la consistencia del trabajo desarrollado y la permanencia en el territorio los hace parte de sus dinámicas; igualmente, cumplir con las expectativas de la población como agentes poseedores del saber experto fortalece las confianzas y satisfacción respecto de las iniciativas ejecutadas. Esta reflexión es coherente con la percepción de los sujetos, tal como refleja el siguiente extracto de entrevista:

“Encuentro que está buena la idea de venir aquí a las tomas y hacer estas intervenciones, ayudan a la gente a abrir su mente, ¿por qué lo digo de esta manera?, porque en otros lados no son así las culturas, donde tienen otro tipo de vida, y aquí nosotros tenemos la posibilidad de buscar ayuda y ustedes nos están dando las herramientas para poder hacerlo” (Residente sector Quebrada Seca, Comité 5 de febrero).

Entre las competencias genéricas que se perciben mayormente desarrolladas, los profesionales mencionan que la responsabilidad y el compromiso son parte del sello SP, de estas cualidades depende el desempeño disciplinar efectivo para acompañar el tránsito de personas en desventaja social y económica hacia estados de transformación y bienestar. Sus motivaciones reflejan la búsqueda de mayor reconocimiento e incidencia en la evaluación de las problemáticas sociales y el diseño de nuevas políticas públicas para el país.

Reconocen también la tolerancia a la frustración, necesaria para comprender y atender las lógicas de funcionamiento de grupos en espacios precarios, evidenciadas en el bajo compromiso de las dirigentas sociales, los bajos niveles de participación social en el territorio, la deficiente cohesión social y conductas microxenofóbicas, que se distancian con la mirada romántica de los campamentos que surgieron en los años 80. Estas situaciones tienen también un correlato con la percepción de los participantes:

“Ustedes han intentado, han luchado, han ayudado, han estado comprometidos, con el poco tiempo que yo los conozco y han estado con nosotros,

pero si la directiva no tiene tiempo, ni disposición, la gente de acá no tiene tiempo, cómo ustedes pueden llegar a completar lo que quieren hacer, porque el problema no es de ustedes” (Residente sector Quebrada Seca, comité 5 de febrero).

La institución se mueve con la misma dinamicidad de la sociedad, todos los días había algo nuevo, lo que exige un perfil versátil del profesional, que le permita adaptarse a las contingencias, a la multiplicidad de tareas, trabajando con autonomía y altos niveles de creatividad. Esta reflexión tiene sustento en el contexto histórico que representó la pandemia, que desde un trabajo basado en la organización popular y comunitaria pasa a uno principalmente asistencialista durante la emergencia sanitaria, para retornar con un enfoque promocional de derechos.

Por último, aparece la capacidad de liderazgo sobre todo en esta primera fase de intervención, considerando el carácter emergente del campamento, los conflictos previos y la desarticulación social que dejó la crisis. Este liderazgo debe ir decantando y quedando en manos de la misma organización social. Todas estas competencias, en su conjunto, permiten generar un vínculo profesional con el territorio, el que es imprescindible para el desarrollo local en asentamientos precarios.

5.- Reflexiones finales

En relación al contexto en el que transcurre la experiencia sistematizada, la segregación residencial (Sabatini et al., 2001), así como se ha planteado desde sus referentes, se materializa en todas sus dimensiones; efectivamente, existen altos índices de pobreza multidimensional, empleos precarios y un total desplazamiento en relación al derecho a la ciudad. En su dimensión subjetiva, se mantiene en el imaginario colectivo la visión del gueto, marcada por el estigma social de la inseguridad pública. Persiste la visión del Estado como institucionalidad ausente en los territorios y el diseño de una política pública basada en las capacidades individuales de gestión, lo que obstaculiza la vinculación efectiva entre los territorios y los programas con perspectiva comunitaria.

La interrelación entre diversos factores intervinientes en la conformación de asentamientos precarios hace necesarias las intervenciones sociales de largo plazo y multisectoriales para lograr transformaciones sociales efectivas. Esta lógica es pertinente a la propuesta metodológica FUSUPO, que considera una primera fase de vinculación que permita desarrollar confianza mutua, avanzando en el escalamiento de los niveles de participación social y gestión.

En cuanto al modelo socioeducativo promocional que orientó las particularidades de esta experiencia, es consistente a los fundamentos metodológicos y epistemológicos que declara la fundación, desde su conceptualización de pobreza el enfoque de capacidades, que trasciende la tenencia material, implica necesariamente el desarrollo de capacidades de las personas para desarrollar autoconfianza y alcanzar estándares de bienestar (Max-Neef et al., 2006). Estas condiciones inmateriales del bienestar social son posibles de desarrollar desde estrategias educativas, ya que la información promueve la participación y la integración social de grupos excluidos; del mismo modo, la información clara y oportuna facilita la confianza en la institucionalidad, lo que denominamos capital social.

Un obstáculo que demandó acciones correctivas fue la dificultad para lograr reflexiones colectivas a nivel de las bases, lo que tuvo sus fundamentos en el extenso aislamiento social experimentado, así como también en una manifiesta crisis de representatividad y participación. Han sido también condiciones importantes a considerar el carácter emergente del campamento, que habría incidido en los escasos relatos comunes en torno a sus sentires, cohesión e historia; y la dimensión política de la praxis, que condiciona las formas de vinculación institucional y la intensidad de las mismas.

Se rescata la pertinencia de las temáticas centrales con las necesidades emergentes del campamento y el enfoque de derechos en cada componente educativo, decisión estratégica y consensuada definida en pos del aumento de población migrante irregular, la feminización de la pobreza, la feminización de los campamentos, el rol activo y protagónico de las mujeres en contextos de crisis y el aumento de casos de violencia intrafamiliar en la región.

A nivel prospectivo, los principales aprendizajes de la experiencia sugieren para la institución la necesidad de extender los tiempos destinados a la formación de vínculos de confianza, para optimizar y profundizar en el levantamiento y análisis de necesidades y problemas. Se requiere además de la permanencia de los equipos profesionales en toda la trayectoria de intervención y su inducción para el trabajo transdisciplinar en campamentos, delimitando competencias técnicas, roles y sello institucional.

La relación que se establezca con distintos grupos de interés, demanda mayor organización y claridad en la determinación de los niveles y es-

pacios de participación; evitando que la reiteración del abandono de los programas refuerce la desesperanza aprendida y la desconfianza institucional. Es recomendable entonces la continuidad del proceso hacia la segunda fase del modelo, con miras a desarrollar capacidades de gestión en las organizaciones sociales del sector, a través de una propuesta que promueva la equidad, la apropiación de los espacios comunitarios y la integración de esta población a la vida urbana.

Finalmente, y relevando la mejora continua de la calidad de la intervención, se valoran las contribuciones de la sistematización de tipo correctiva, con registros y análisis sistemáticos de la experiencia, que permitan detectar nudos críticos y re direccionar la planificación para asegurar sus propósitos.

Referencias Bibliográficas

- Abufhele, V. (2019). La política de la pobreza y el gobierno de los asentamientos informales en Chile. *EURE (Santiago)*, 45(135), 49-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612019000200049>
- Barreto, M. (2018). El futuro (deseado) de los asentamientos precarios en América Latina. *Revista de Arquitectura e Urbanismo Oculum Ensaio*, 15(3), 353-375. <https://doi.org/10.24220/2318-0919v15n3a4254>
- Bravo, S. (2019). Asentamientos informales en Chile: aumento esperable de un problema conocido. *Revista CIS*, 16(27), 7-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395758>
- Castañeda, P. (2014). Propuestas metodológicas para trabajo social en intervención social y sistematización. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc1/750>
- Clichevsky, N. (2000). Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación. Serie medio ambiente y desarrollo N°28, CEPAL/Naciones Unidas. Santiago de Chile, Chile, Naciones Unidas.
- Elgueta, V. (2022). Segregación y vulnerabilidad residencial en la conurbación interior del área metropolitana de Valparaíso-Chile. Una aproximación a partir del análisis multicriterio. *Revista Geográfica de Valparaíso*, (59). <https://doi.org/10.5027/rgv.v0i59.a91>
- Elorza, Ana. (2019). Segregación residencial y estigmatización territorial. Representaciones y prácticas de los habitantes de territorios segregados. *EURE (Santiago)*, 45(135), 91-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612019000200091>
- Fundación para la Superación de la Pobreza. (2022). Plan de trabajo convenio MINVU- FSP servicio país hábitat, apoyo a los programas asentamientos precarios y pequeñas localidades Ciclo 2022-2023.
- Fundación para la Superación de la Pobreza. (13 de marzo de 2023). Quienes somos. <https://www.superacionpobreza.cl/quienes-somos/>
- Gaete, R. (2022). Crisis migratoria en el norte de Chile. Encuadres informativos de la prensa regional. *Estudios Fronterizos*, 23, e100. <https://doi.org/10.21670/ref.2216100>

- Hidalgo-Dattwyler, R., Vergara-Constela, C. & González-Rodríguez, F. (2021). La puerta norte del “sueño chileno”. Ciudad fronteriza, asentamiento de migrantes y precariópolis en Arica, Chile. *Estudios fronterizos*, 22. <https://doi.org/10.21670/ref.2107070>
- Imilán, W., Osterling, E, Mansilla, P. & Jirón, P. (2020). El campamento en relación con la ciudad: informalidad y movilidades residenciales de habitantes de Alto Hospicio. *Revista INVI*, 35(99), 57-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582020000200057>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Cinde. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*. 75, 171-189. <http://hdl.handle.net/11362/10782>
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (2006). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (3a. ed.). Icaria.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). Informe de desarrollo social 2021. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/ids/Informe-desarrollo-social-2021.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (30 de agosto de 2022). N° de hogares en tramo 40 de calificación socioeconómica a junio de 2022 en Tarapacá por comunas. ADIS. <https://adis.gob.cl/#/estadisticas-socioeconomicas/resultados>
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2022). Campamentos Catastro Nacional. <https://www.minvu.gob.cl/catastro-de-campamentos/>
- Ojeda, L., Mansilla, P., Rodríguez, J. C. & Pino, A. (2020). “El acceso al agua en asentamientos informales. El caso de Valparaíso, Chile”. *Bitácora Urbano Territorial*, 30(1): 151-165. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n1.72205>
- Renderos, E. (2021). La ciudad invisible: análisis de los asentamientos precarios urbanos en el área metropolitana de San Salvador. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/107302>

- Rodríguez, J. (2001). Segregación residencial socioeconómica:¿ qué es?,¿ cómo se mide?,¿qué está pasando?,¿ importa?. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/7149>
- Rodríguez, J. & Arriagada, C. (2004). Segregación Residencial en la Ciudad Latinoamericana. *Revista EURE (Santiago)*, 30(89), 05-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612004008900001>
- Romero, M. & Molina, M. (1998). Las prácticas de red asistenciales, socioeducativas y terapéuticas desde el paradigma de la complejidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 73-102. https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/ciencias_sociales/cr-con-05-33.pdf
- Romero, M. & Molina, M. (2004). Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Ruiz, L. (2001). La sistematización de prácticas. <http://biblioteca.udg-virtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2200>
- Sabatini, F., Cáceres, G. & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *Revista EURE*, 27(82), 21-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612001008200002>
- Sabatini, F. (2003). La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. *Serie Azul*, 35(2003), 59-70. <https://publications.iadb.org/es/la-segregacion-social-del-espacio-en-las-ciudades-de-america-latina>
- Servicio País. (2022). Conócenos. <http://www.serviciopais.cl>
- Soldano, D., Novick, A., Cravin, M. & Barsky, A. (2018). Pobreza urbana, vivienda y segregación residencial en América Latina. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/9789876303767-completo.pdf>
- Techo – Chile. (2022). Catastro Campamentos 2020-2021. <https://cl.techo.org>
- Zenteno-Torres, E., Muñoz-Salazar, P., & Rosso-Ávila, B. (2022). Urbanización subalterna en tiempos de pandemia. *Asentamientos informales en Chile. Bitácora Urbano Territorial*, 32(2), 267-280. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n2.99624>

CAPÍTULO 4

EXPERIENCIA DE INSTALACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE IGUALDAD DE GÉNERO TEMUCO- CHILE. POLÍTICA LOCAL Y TRANSVERSALIDAD, APORTES PARA EL TRABAJO SOCIAL FEMINISTA.

María Pilar Araceli Ferrada Peña
Trabajadora Social.

Máster en Ciencias de la Familia men-
ción Terapia Familiar Sistémica. Do-
cente Universidad Autónoma de Chile
sede Temuco

Trabajadora Social: Departamento de
Igualdad de Género, Municipalidad de
Temuco

maria.ferrada@cloud.uautonoma.cl
Código ORCID 0000-0002-8608-3294

Resumen

El presente trabajo busca revelar la experiencia del proceso de instalación del Departamento de Igualdad de Género de la Municipalidad de Temuco durante el año 2022 como el primero a nivel nacional con dicha configuración estructural y sus prácticas desde el objetivo de la transversalización del enfoque de género en la comuna, como una herramienta para la formulación de una política local de género y cómo este quehacer genera aportes al Trabajo Social Feminista que se encuentra igualmente en desarrollo. Esta propuesta levanta aportaciones teórico-metodológicas desde una mirada política, técnica y social, con aprendizajes desde la creación de políticas locales en clave de género a la base de la intersectorialidad.

Palabras claves. Política Local de Género, Trabajo Social Feminista, Transversalidad

Introducción

Las estructuras de poder desigual que sitúan a las mujeres en un espacio inferior a los hombres, tanto respecto a su posición como a su condición en la sociedad, sustentadas por una estructura sociopolítica y cultural denominada patriarcado corresponden la idea central de los feminismos, mientras que a su vez, éstos luchan por la obtención de los derechos de las mujeres y las diversidades /disidencias sexo genéricas y es en esta lucha que entra con fuerza la teoría feminista, en busca de brindar marcos comprensivos para mirar fenómenos como la violencia machista, las brechas de género, la división sexual del trabajo o la conciliación de la vida laboral y familiar que a diario limitan la trayectoria de vida de las mujeres. El Trabajo Social no queda exento de esta preocupación, proyectando la incorporación del enfoque de género en su quehacer, aun cuando éste se entrelaza con su proceso de redefinición profesional, vinculando concepciones teóricas y elaboraciones metodológicas para ello, construyendo lo que hoy conocemos como el Trabajo Social Feminista. Por otra parte, y a nivel estructural, la Organización de Naciones Unidas (ONU) brinda una estrategia eficiente de abordaje de políticas públicas de género, siendo ésta la metodología escogida por el Departamento de Igualdad de Género para ser incorporada durante su proceso de implementación, como el primero de Chile, proceso que a su vez tiene participación disciplinar del Trabajo Social, haciendo que la transversalización hiciera una sinergia virtuosa que diera paso a la creación de una política local municipal en clave de género, proceso que logra insumar a través de la experiencia y nutrir al Trabajo Social Feminista local.

Antecedentes Conceptuales

• La Transversalidad del Género

La Transversalidad es una estrategia para incorporar el enfoque de género en las políticas públicas, buscando mejorar la eficiencia de los dispositivos públicos en el abordaje de la discriminación y violencia con las mujeres en el mundo, manteniendo el foco en la eliminación de los sesgos y estereotipos de género al interior del aparataje público. De acuerdo con Alba Alonzo (2017) la transversalidad busca trascender la aplicación de medidas que estén direccionadas únicamente a las mujeres, entendiendo que las desigualdades tienen un carácter estructural, debiendo ser abordadas desde el sistema en su totalidad y no de manera parcializada como lo han venido haciendo las instituciones públicas.

Ratificando la voluntad de efectuar una transformación social profunda impulsada través de los procesos públicos y políticos. (p.6). El compromiso público por abordar las discriminaciones en contra de las mujeres y sus diferencias estructurales frente a los hombres, fueron motivadas por el movimiento feminista en el mundo y sus solitudes expresadas de igualdad y equidad, las que han sido validadas por los acuerdos internacionales en la materia y en especial por la ONU. Así también Chile se incorpora, ratificando una serie de instrumentos internacionales que han sentado las bases para la transversalización. De esta manera la convención de Beijing, también conocida como la Plataforma de Acción, es el catalizador de la Transversalidad, la que en Chile denominamos “Transversalización del Enfoque de Género” y cuya definición principal es propuesta por el Consejo de Europa (1999) que la describe como:

“La organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos de modo que la perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por todos los actores involucrados en la adopción de medidas políticas”. (p. 26)

Es entonces que la metodología de la Transversalidad está llamada a hacer frente de una manera diferente a las estructuras de poder desigual, específicamente apuntando a aquellas prácticas cotidianas al interior de la institucionalidad basada en sesgos y roles de género que perpetúan la cultura del patriarcado, funcionando en una lógica similar a los micro-poderes o microfísicas expresada por Foucault (1979), quien plantea que el poder se ejerce de manera relacional y transversal. Para una mayor claridad sobre las diferentes consecuencias de las desigualdades entre hombres y mujeres, mencionaremos algunos indicadores que han sido abordados por las políticas públicas de igualdad y que serán considerados como objetivos bases para el trabajo de la transversalidad.

a) Condición y Posición de las mujeres:

De acuerdo con Bolio (2016) la Condición de las mujeres hace referencia a los escenarios materiales en las que estas viven y se desarrollan, interrelacionándose de manera directa con los niveles de satisfacción de necesidades, tales como: acceso a la educación, salud, agua potable, vivienda, higiene, etc. Por el contrario, cuando hablamos de la posición de las mujeres nos referimos al espacio social o estatus de éstas en la sociedad, centrandó el análisis en la distribución del poder, incluyendo el control de los activos productivos, la información, la participación de la toma de decisiones, entre otros.

b) Brechas de género

De acuerdo con el Informe Mundial de Brechas de Género (2021) es una unidad estadística que permite observar la distancia entre hombres y mujeres respecto a un mismo indicador, siendo una herramienta fundamental para reflejar las diferencias que se presentan entre hombres y mujeres respecto del acceso a oportunidades y a distribución de recursos. Las brechas se miden de manera cuantitativa y la principal estrategia radica en desagregar las estadísticas por sexo. Las medidas más comunes en la actualidad son las asociadas a la escolaridad, educación, salud, empleo y edad.

• El Trabajo Social Feminista

Definir el Trabajo Social Feminista es una cuestión difícil, toda vez que aún no hay una claridad metodológica de lo que esto significa, sin embargo, sabemos que su desarrollo se nutre de la propia historia disciplinar, teniendo en cuenta dos componentes que son fundamentales, lo primero dice relación con el hecho de que ésta es una profesión femenina, conformada en su gran mayoría por mujeres, mientras que al mismo tiempo, es una profesión feminizada, por cuanto desarrolla mayoritariamente actividades asociadas a los cuidados de otros/as, características que responden al rol femenino de la sociedad patriarcal, alusivo al componente de la división sexual del trabajo. A partir de ello el Trabajo Social Feminista se ha transformado en una herramienta de abordaje para la realidad social, vinculándose con el Trabajo Social reconceptualizado y crítico que de acuerdo con Guerra 2001, citado en Salamanca, R.,

“En América Latina, los proyectos profesionales de extracción progresista son resultantes de la lucha de los trabajadores contra el imperialismo norteamericano, contra las dictaduras y a favor de la democracia, de la libertad, de los valores socio-céntricos en contraposición a los valores individualistas y apuntan a la reducción de las desigualdades sociales” (p. 8)

Todo esto unido con la teoría feminista, que para Lagarde (2001) “es aquella que se inscribe en el paradigma teórico-histórico crítico y en el paradigma cultural del feminismo” (p.13) los que podemos señalar en la actualidad como objetivo común: solucionar los problemas generados por la estructura patriarcal y la violencia hacia las mujeres como su peor consecuencia. Así las cosas, una de las estrategias del Trabajo Social Feminista que queremos rescatar, es el Trabajo Social con grupos, que para Guzzetti, L. Bouza, L. Ovando, F.Rucki, C. (2019) “...el grupo se torna una herramienta de intervención crucial dado que también per-

mite visibilizar mitos, valores y representaciones patriarcales” (p.26) lo que se encuentra en correlación con el Enfoque Participativo de la Transversalidad ya que según Alonso (2017) este implica que debe haber cambios en las estructuras organizativas y políticas, repensando las prioridades, debiendo avanzar en mecanismo de evaluación constante, readecuación de recursos económicos, materiales y humanos, especialmente en los procesos de toma de decisiones donde las mujeres y las organizaciones sociales que las representan, tengan un lugar central.

Antecedentes Contextuales

• Políticas locales y operacionalización de la transversalidad “Departamento de Igualdad de Género” perteneciente al Municipio de Temuco – Chile

La preocupación por las mujeres y especialmente por la violencia contra estas se expresa en Chile a partir de la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en el año 1991 y posterior creación del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género (SERNAMEG), que hasta la fecha sólo han esbozado políticas reaccionarias asociadas a la violencia “intrafamiliar” y a la inclusión laboral de las mujeres, quedando al debe en realizar acciones claras hacia el cambio social en función de la Transversalidad. Otro hito importante ha sido la instalación del Gobierno del presidente Gabriel Boric Font¹, quien ha sido expresamente claro en sindicarlo como uno “feminista”, instalando el SERNAMEG como parte del comité político y mandatando a nivel ministerial la transversalidad de género. De manera casi paralela en la región de la Araucanía, se implementa el periodo alcaldicio de Roberto Neira Aburto² quien incorpora la igualdad y equidad de género como parte de su propuesta política, atendiendo las necesidades levantadas y visibilizadas en el “estallido social”, naciendo el Departamento de Igualdad de Género, creado a partir del decreto N° 136 con fecha 14 de noviembre de 2022, convirtiéndose en el primero en Chile³ en tener esta configuración, debido a que se encuentra actualmente al alero de la Dirección de Seguridad Pública del Municipio de Temuco a partir de la mirada de Seguridad Integral. Junto con ello, una de las preocupaciones centrales de la jefa y creadora del Departamento, es que su configuración le permitiera facilitar la toma de decisiones e incidir de manera directa y horizontal frente a las otras entidades municipales para la instalación

1 El periodo del presidente Gabriel Boric Font se desarrolla entre los años 2022 al 2025

2 El periodo del alcalde Roberto Neira se extiende desde el año 2021 al 2025

3 Su presentación como tal se desarrolla en el encuentro de Municipalidades el 27 de enero de 2022 en la ciudad de Valparaíso

de la transversalidad y con miras en el mediano plazo, de conformarse como Dirección.

De tal manera, el Departamento de Igualdad de Género (en adelante DIG), inicia su proceso de instalación a partir de la llegada de la “equipa de trabajo”⁴ el 01 marzo de 2022, trazándose un sistema de implementación que sitúa a la transversalidad dentro de las prioridades de abordaje, ordenándolo de manera inter y extrainstitucional, aportando así a la consecución de un proyecto de política local, que de acuerdo con Clemente Navarro (2009) está basado en dos ejes fundamentales, por una parte la de los objetivos, iniciativas o proyectos perseguidos o planteados por los agentes políticos y públicos, que se brindan a la comunidad y con ello, el modo de hacer que estos objetivos puedan hacer conexión entre procesos gubernamentales y los intereses y demandas de la ciudadanía, que en este caso en particular, dice relación directa con las mujeres y las diversidades y disidencias sexo genéricas de la comuna de Temuco, posicionadas como población en permanente discriminación y exclusión de la toma de decisiones en ambos niveles.

• **Objetivos de la Intervención**

El trabajo del DIG se estructura a la base de un Plan Estratégico⁵ desarrollado por las profesionales que se basa en los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Transversalizar el enfoque de género en la administración municipal, tanto a nivel relacional, administrativo y funcional de la estructura organizacional, así como también a través de la operacionalización de los servicios entregados por el municipio para la comunidad.

Objetivos Específicos:

- Promover la creación de una política local de igualdad y equidad para la transversalización del enfoque de género.
- Desarrollar la comunicación con enfoque de género hacia el interior del municipio y para la comunidad local.
- Producir análisis y utilización de estadísticas con enfoque de género y diversidad.

4 Para efectos de este trabajo, la expresión “equipa de trabajo” se incorpora como un concepto resignificado de acuerdo con Castañeda (2014), debido a que es de uso cotidiano en función de la conformación completamente femenina de ella.

5 Es importante señalar que el Texto del Plan de Estratégico del Departamento de Igualdad de género, fue desarrollado durante el proceso de instalación del Departamento, pasando por diferentes etapas, terminando de hilarse en el mes de diciembre de 2022, entrelazando su desarrollo con este proceso de sistematización.

- Desarrollo de trabajo intersectorial y comunitario para la transversalización del enfoque de género.
- Prevenir y abordar la violencia machista y la discriminación al interior de la orgánica institucional municipal y en los servicios asociados.

Para operacionalizar el desarrollo de los objetivos propuestos, la equipa del DIG señala en su plan, una orgánica dividida en áreas de trabajo, las que son conducentes con los objetivos específicos y que, a su vez, se encuentran inspirados en los planes de trabajo de transversalidad desarrollados por la Unión Europea y adaptados al contexto local. Estas áreas se encuentran presentadas en el gráfico contiguo y que en el siguiente apartado serán desarrolladas en profundidad de acuerdo con la secuencia metodológica.



Cuadro N°1, Elaboración extraída del Plan estratégico del departamento de Igualdad de Género Municipal, 2022.

Cada uno de estos niveles, busca activar en sí mismo las estrategias para la disminución de brechas de género, la división sexual del trabajo, la crisis de los cuidados y la violencia patriarcal.

• Estrategia Metodológica para la Sistematización

El presente escrito es el resultante de un proceso reflexivo cuyo objetivo es sistematizar la experiencia de instalación del primer Departamento de Igualdad de Género de Chile, durante el año 2022 en la comuna de Temuco, a partir del desarrollo de una política local utilizando transversalidad, recogiendo sus aportes para el desarrollo del Trabajo Social Feminista.

Dentro de los colectivos participantes de la experiencia es importante señalar a la equipa de trabajo del DIG compuesta por su jefa, abogada de profesión, una profesional psicóloga, una profesional cientista política, una trabajadora social, una abogada y una administrativa. En cuanto a la

orgánica administrativa y política municipal en torno a la toma de decisiones se encuentra el alcalde de la comuna, el administrador municipal y el jefe de gabinete. Finalmente se señala a personas que trabajan en el municipio y que participaron en alguna de las actividades desarrolladas por las áreas del DIG y descritas en esta experiencia, especialmente de DIDECO; Dirección de Gestión de Personas y Dirección de seguridad Pública como las principales implicadas.

La recolección de información ha sido obtenida a partir de la recopilación documental asociada a las fichas de trabajo del Departamento, registro de actividades profesionales, actas de reuniones, protocolos de trabajo municipales, fotografías de reuniones y capacitaciones y revisión de redes sociales municipales; trianguladas con la observación participante de la autora, quien a su vez es la encargada de transversalización del DIG, entrevistas semiestructuradas con fines de sistematización realizadas a las cinco profesionales que son parte del Departamento y que participaron de manera directa en el proceso de diseño e implementación de la política local y entrevistas colaterales realizadas a participantes de las actividades del DIG, donde se considera a tres profesionales pertenecientes a dos Direcciones Municipales que participaron del plan de capacitación del Departamento durante el año 2022. La información es analizada a partir de una Secuencia Metodológica, organizada en función de los mismos ejes de actuación de la transversalidad señaladas en el Plan Estratégico del Departamento a saber: i) Gestión de Decisiones ii) Comunicación con enfoque de género y no discriminación iii) Producción, análisis y utilización de estadísticas de género iv) Trabajo intersectorial y Comunitario v) Abordaje de la Violencia Machista vi) Participación de las Mujeres y Paridad Municipal. Finalmente, la información desprendida de la sistematización fue validada de forma posterior a través de un enfoque dialógico con cinco de las integrantes de la equipa DIG a través de Juicio de Expertas, basado en su dominio temático y dominio contextual de la experiencia.

• Descripción de la Experiencia

Para efectos de esta sistematización, entenderemos como el inicio del proceso de instalación del Departamento de Igualdad de Género el lunes 03 de enero de 2022 tras la llegada del equipa completa, momento en que se comienza a desarrollar la planificación, trazando el camino para el cumplimiento de los objetivos antes señalados. Durante este proceso, en una primera instancia, los ejes de trabajo quedan de la siguiente manera: área de transversalización del enfoque de género, área de atención psico/socio/jurídica, eje de trabajo intersectorial con la comunidad y

organizaciones feministas y disidentes y eje de gestión de programas asociados. Sin embargo, al iniciar la ejecución y tras una búsqueda bibliográfica profunda, se comprende la Transversalidad como un proceso que se desarrolla a partir de los otros ejes antes mencionados, así, por ejemplo, se entiende que el área de atención psico/socio/jurídica es una arista que es parte de la transversalidad, y no separadas la una de la otra. De esta manera se acuerda reestructurar los ejes de trabajo, dando centralidad a la Transversalidad a modo de objetivo general del Departamento, entregando un sentido estructural en el proceso y es así como será presentado en esta sistematización.

A continuación, se desarrollan cada una de las áreas del Departamento, en cuanto al último plan estratégico desarrollado:

1.- Gestión de la toma de Decisiones y Asignación de los Recursos con Enfoque de Género:

En todos los planes elaborados para la Transversalidad, ésta es señalada como puntapié inicial en el establecimiento de las voluntades de los cargos de toma de decisiones y en este caso en particular, del poder político. En esta lógica el alcalde de la comuna, como primera autoridad manifiesta la voluntad de sumarse para la incorporación del enfoque de género en su administración, como primer punto en ese sentido, contribuye políticamente para la creación del DIG y su incorporación estratégica en la Dirección de Seguridad Pública, que cuenta con mayores recursos económicos y mayor validación técnica estructural que la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO), dirección a la que estaba destinada en un principio el Departamento, rompiendo con la mirada asistencialista, femenina y asociada a la lógica de cuidados, características impuestas por la división sexual del trabajo que cotidianamente se entrega a las “cuestiones de género” o de “las mujeres”. En esa misma dirección, el alcalde asigna a través de decreto, a la jefa del DIG como su Asesora Política de Género, instruyendo que ésta deberá ser consultada en todas las materias asociadas. En este sentido, uno de los proyectos que más cubren su atención es la participación en el programa “Plan Convive” el que, entre otras acciones, trabaja para incorporar a las mujeres mapuche⁶ que venden hortalizas en el centro de la comu-

6 Las hortalizas son parte del patrimonio histórico de la ciudad y desde la administración anterior fueron violentadas por policías al realizar sus ventas en plaza comunal. Para mayor información revisar noticia de un medio comunal <https://www.culturalsurvival.org/news/la-represion-contra-las-hortalizas-por-parte-de-la-policia-chilena-continua#:~:text=Las%20hortalizas%2C%20son%20mujeres%20Mapuche,Temuco%20desde%20hace%20muchas%20generaciones>

na de Temuco, incorporándolas a un registro que, junto a un nuevo decreto, les permite trabajar libremente en la plaza central comunal, inaugurando de esa manera el ingreso de la jefa del Departamento a la toma de decisiones, sin embargo, para la equipa del DIG se hace evidente que fueran necesarias acciones simbólicas de mayor fuerza por parte de las autoridades para situar políticamente al Departamento al interior del municipio, debido a su categoría de “nuevo y controversial ente”, tanto en el concejo municipal, como en el concejo de directores/as o en el gabinete político, entre otras instancias. A modo de ejemplo, el 8 de marzo de 2022 las profesionales son invitadas a presentarse en el Consejo Municipal, situación que fue abordada con mucha resistencia por las concejalías, quienes se negaban a entregar unos minutos para dicha presentación, quedando registrado en video difundido a través del Facebook⁷ del municipio.

Otra estrategia intentada por el DIG para impulsar la toma de decisiones e insumar la administración de recursos con enfoque de género ocurre cuando la Trabajadora Social del Departamento prepara una jornada de transferencia de contenidos al alcalde y sus puestos de confianza, la que se configuró inicialmente en una invitación para capacitarse durante el fin de semana con todas las direcciones, no pudiendo efectuarse por cuestiones de tiempo de los/las implicados/as. Posteriormente se piensa en instancias más reducidas entre el edil y su gabinete para acceder de manera más sencilla a los tiempos necesarios, sin embargo, durante todo el año 2022 dicho objetivo no pudo ser consumado, lo que brinda cierta dicotomía entre una declaratoria de intenciones en contraposición con la acción precisa para evidenciar e impulsar lo declarado.

2.- Comunicación con Enfoque de Género

Para el Departamento el lenguaje juega un papel fundamental en la producción y reproducción de roles y estereotipos de género, que se materializan en la cotidianidad. En este sentido, las acciones desarrolladas durante el año 2022 se situaron en dos sentidos, levantar acciones diagnósticas respecto de los planes de comunicación del municipio y capacitar a los equipos de comunicaciones para la incorporación del enfoque de género en su quehacer institucional. En lo referente a las acciones diagnósticas, la equipa DIG hizo revisión del material audiovisual expuesto en las dos redes sociales en las que la entidad tiene presencia, Instagram⁸ y Facebook, especialmente en las redes del Municipio Ciudadano y de DIDECO, teniendo en cuenta que la política comunicacional señala un manejo total de redes desde el nivel central.

7 Véase red social municipal en <https://www.facebook.com/search/top?q=municipalidad%20de%20temuco>

8 Conocer en <https://www.instagram.com/munitemuco/>

Tras la revisión en clave de género se encuentran errores constantes tales como, la sobre representación de la figura masculina, sobre todo junto al alcalde y asociado a la división sexual del trabajo, como por ejemplo, equipos de rescates donde sólo hay hombres, representación masculina en las imágenes de los afiches asociados al trabajo, por ejemplo, la caricatura de un hombre cuando en una infografía de la Oficina de Intermediación Laboral (OMIL), la sobre representación de niñas y mujeres mayores cuando se trata de actividades de recreación y ocio, entre otras. Otra de las acciones diagnósticas compete a la revisión de los materiales discursivos, tales como: vocativos, minutas del alcalde en eventos públicos y libretos de eventos masivos, los que nuevamente dejan entrever los sesgos de género inmersos en la cultura organizacional, cuando solo incorporan al masculino como genérico en los puestos de autoridad (“los concejales”, “los directores”) o se menciona a las mujeres como meras acompañantes o como “señora de”. En ese sentido ha sido arduo el trabajo del Departamento en visibilizar dichos errores e instalar propuestas de lenguaje inclusivo, canalizando a través de las jefaturas correspondientes y avanzar de manera progresiva en la toma conciencia sobre el tema convirtiéndose en un ente consultivo en los procesos comunicacionales. Pese a lo anterior, y por causa del desconocimiento, el proceso comprensivo parece darse desde lo particular a lo general, un ejemplo gráfico de ello es la celebración del Día de la Madre en el municipio, desarrollada con fecha 09 de mayo de 2022 donde el discurso del alcalde es redactado por el propio Departamento, contando con ideas asociadas a la no romantización de la maternidad, la corresponsabilidad parental, la conciliación de la vida laboral y familiar, mientras que el espectáculo fue un show musical de Los Nocheros y el tributo a Isabel Pantoja de la cantante nacional Carolina Soto, cuyas letras hacen un contra sentido a todo lo planteado, además de la entrega de flores (claveles) a las asistentes, que profundizan los estereotipos femeninos, entregando un mensaje contradictorio, aun cuando este sea recibido de manera simbólica e inconsciente.

Tras el camino recorrido en términos comunicacionales, un hito importante responde a la convocatoria de capacitación de todos los equipos de comunicaciones del Municipio, tanto del nivel central como de los equipos de la Dirección de Desarrollo Comunitario, realizada con fecha 06 de julio de 2022, convocando a personas que trabajan ya sea como audiovisuales, en labores de edición, creación de contenidos, periodismo y relaciones públicas. Esta instancia fue facilitada por la trabajadora social del DIG, quien utilizando una metodología activo-participativa posibilita la revisión en conjunto con los/las participantes del material

audiovisual extraído en el proceso diagnóstico, brindando un clima de apertura para analizar los principales elementos de la comunicación con enfoque de género. En la instancia, asistentes pudieron manifestar abiertamente su falta de conocimiento sobre el tema, así como también indicar que muchos de los errores comunicacionales provienen de la propia alcaldía y de la dirección de comunicaciones quien no se encontraba presente en la actividad y que según los relatos de los/las presentes el alcalde siempre se acompaña de autoridades y referentes masculinos y nunca con figuras femeninas de la toma de decisiones, es por ello, que pese a identificar la sobre representación masculina, les es difícil cambiarla ya que en los espacios de terreno o actuaciones mediáticas, no hay mujeres para ser retratadas o si las hay, son estereotipadas desde la vulnerabilidad (mujeres pobres y emprendedoras o recibiendo ayudas por ejemplo). Así también, concordaron con la necesidad de contar con lineamientos claros para poder reforzar la labor comunicacional, toda vez que hacía una semana un funcionario de la administración central habría sido reprendido directamente por la administración tras hacer una publicación asociada a las diversidades sexo genéricas incluyendo el pronombre “todes”, así tanto los/las funcionarios/as que manejan la materia, como quienes se están introduciendo en ella facilitarían sus funciones de haber un instructivo y/o documento escrito oficial que apoyara el proceso de comunicación no discriminatoria, convirtiéndose en la siguiente línea de trabajo para el DIG en la materia.

3.- Producción, Análisis y Utilización de Estadísticas de Género

Esta una de las áreas que queda más en deuda durante esta primera etapa de instalación del DIG, aunque no sería justo mencionarla como una con menos esfuerzo, relevando que la primera acción implementada por el Departamento fue la puesta en marcha del Diagnóstico de Relaciones Laborales con Enfoque de Género, aplicable a las/los funcionarios municipales, el que se encontraba incorporado en el diseño asociado al centro del costo decretado. Este instrumento de investigación comienza a ser ideado por la equipa en el mes de abril, pensando en los indicadores que se esperaba medir, incorporando categorías de análisis como, la división sexual del trabajo, las brechas de género, la conciliación de la vida familiar y laboral, el acceso a cargos de toma de decisiones, la coparentalidad y el techo de cristal dentro de las principales. También logra definir la necesidad de que el estudio sea de carácter mixto, incorporando una metodología cuantitativa y cualitativa para recoger las percepciones de la población institucional, que finalmente por razones administrativas el desarrollo del diagnóstico no alcanza a ver resultados finales en el año 2022 pero si lo hará en el 2023, con el objetivo de insumar los planes de trabajo, sistemas de gestión y proyección de acciones asociadas.

• Trabajo Intersectorial y Comunitario

La intersectorialidad ha sido uno de los principales desafíos para la equipa DIG y en sí misma, corresponde al sentido central de la estrategia de la Transversalidad, es entonces como el Departamento centra este trabajo de manera inicial en dos direcciones, la interna municipal y la externa, comunal. Para desarrollar la primera, se pensó que no es posible vincular los diferentes planes, programas y servicios municipales entre sí en función del género si no existía una comprensión o lenguaje común sobre el mismo, ni la conciencia de su necesidad y sus beneficios, así se elabora un plan de capacitación que incluía puestos directivos, políticos y a los/as funcionarios/as de la administración municipal directa, materializándose en cuatrocientos cincuenta personas capacitadas y certificadas al terminar el 2022, además de brindar elementos diagnósticos, ya que gracias a la metodología activo-participativa utilizada, se abrieron espacios de reflexión, problematización e identificación de necesidades asociadas a cada programa, e incluso se pudieron evidenciar las resistencias de algunos/as funcionarios/as en torno a la temática de género, mujer y disidencias sexo genéricas, permitiendo a la equipa de trabajo aproximar estrategias de abordaje y sensibilización. De la misma manera, las jornadas de capacitación permitieron vincular al DIG con los programas y direcciones participantes y emprender iniciativas tendientes a la transversalización. Durante las jornadas que inician en el mes de abril y se extienden hasta el mes de octubre, fueron dos las direcciones que se aperturan de manera inmediata al proceso y se configuran como aliados estratégicos al interior del municipio, la primera de ellas DIDECO, siendo una de las direcciones comandadas por una mujer que se declara feminista. Desde ese punto de partida, se establece el desarrollo de un plan piloto de transversalidad, que logró que el 80% de sus funcionarios/as se capacitara en 2022. Por otra parte, se inicia un plan con la Unidad de Informes Sociales, para la incorporación de indicadores de género en los informes y peritajes, se acuerda una modificación en el programa informático estandarizado de dicha dirección llamado CRECIC para incorporar las nomenclaturas de las diversidades y disidencias sexo genéricas con el fin de obtener datos de dicha población, visibilizándoles y mejorando los servicios en torno a sus necesidades. Finalmente, las dos últimas líneas de trabajo señaladas quedan en pausa debido al cambio en la jefatura, incorporándose nuevamente un profesional que resta prioridad a la temática, dejando de manifiesto que los cambios son impulsados a partir de las voluntades individuales y que estas afectan de manera directa al total de la organización.

La segunda dirección aliada corresponde a la Dirección de Gestión de Personas, cuyo director manifiesta de manera inmediata su motivación de trabajar en forma conjunta, desde ahí fue posible gestionar una certificación en Transversalización del Enfoque de Género en la Universidad Católica de Temuco para cuarenta personas funcionarias, quienes fueron escogidas estratégicamente por el DIG, posteriormente el trabajo conjunto se centra en levantar la construcción del protocolo asociado a las violencias y la campaña de difusión interna del mismo, el que por razones administrativas queda programado para el año 2023. Finalmente, la relación con dicha dirección es fluida y de colaboración proyectando la generación de un plan de trabajo, tras los resultados del Diagnóstico de Relaciones Laborales con Enfoque de Género.

Otra experiencia asociada y digna de mención, es la participación del DIG a través de profesional psicóloga en la Mesa de Educación Municipal, conformada por el Departamento de Educación Municipal, el Departamento de Análisis de Estudios de Seguridad Pública, el Plan Comunal de Seguridad Pública, Convivencia Escolar de DAEM, Departamento de Participación Ciudadana y OPD, cuyo objetivo es el desarrollo del “Cuestionario sobre situaciones de violencia en contexto escolar” incorporando el enfoque de género y la teoría Queer, cuyo proceso permanece en desarrollo tras el cierre del año 2022.

En lo que respecta a la intersectorialidad a nivel comunal, aparece como hito central la formación de la “Mesa Feminista y Disidente” que fue creada por la jefa del departamento antes de la promulgación del DIG y que se fortaleció tras la llegada de la equipa, encontrándose conformada por nueve organizaciones comunales con y sin personalidad jurídica, las que buscan incidir en el desarrollo de política locales y que en jornada participativa establecen los principios bajos los que se desarrollan, manteniendo una dinámica horizontal y concordante con los feminismos, el respeto por los derechos humanos y con mirada interseccional, realizando ceremonia de firma de principios el 09 de junio de 2022. Junto con estas organizaciones se desarrolla la ordenanza de acoso callejero y su campaña de difusión comunal. Por otra parte se releva la participación del DIG a través de la exposición técnica de la Trabajadora Social en el encuentro de servicios públicos y secretaría ministeriales, con encargados/as de transversalización convocado por la Secretaría Regional Ministerial de la Mujer y Equidad de Género Araucanía, donde se proporcionan herramientas para la creación de indicadores de género, instancia que configura al DIG como un referente técnico de la Transversalidad en el espacio local, evidenciándose en las muchas solicitudes de dichos programas por establecer capacitaciones en la temática.

Respecto del trabajo comunitario, es importante señalar que, debido a las implicancias del proceso de instalación del Departamento, este se centra inicialmente en cubrir las necesidades inmediatas de la comunidad y la difusión del DIG a la ciudadanía. De esta manera el departamento se vincula con los diferentes programas comunitarios tales como UDEL (Unidad de Desarrollo Local) OMJ (Oficina Municipal de Juventud) área comunitaria de OPD (Oficina de Protección de Derechos), Programa de Prevención en convenio con SERNAMEG y el Departamento de Personas Mayores, para participar en diferentes ferias territoriales y operativos del DIDECO Móvil entregando información sobre el funcionamiento y servicios del DIG y sobre el abordaje y denuncia de la violencia machista en la comuna.

También se desarrollan cinco jornadas de “Liderazgos Feministas”, una de ellas abierta a la comunidad, tres de ellas para organizaciones de mujeres emprendedoras de la localidad de Labranza asociadas a UDEL, una para trabajadoras de jardines infantiles y otra para estudiantes mujeres y de las disidencias sexo genéricas de todos los establecimientos educacionales municipales de la comuna, con una asistencia de ciento cincuenta jóvenes y adolescentes. Así, la intersectorialidad se transforma en un pilar de la construcción de la política local, la que sienta sus bases en las necesidades manifiestas tanto de la institución como de la comunidad, manteniendo las relaciones en el marco del respeto, la complementariedad y la horizontalidad, factores claves para proveer diálogos que permitan proyectar soluciones conjuntas y aprendizajes mutuos.

• **Abordaje de la Violencia Machista**

Sin lugar a duda, la violencia machista corresponde al principal síntoma de la sociedad patriarcal y su cara visible, y es así como esta área de la transversalidad reviste una ocupación diferente desde el Departamento, manteniendo dos tipos de coberturas, una asociada a los servicios que provee el municipio hacia la comunidad y en particular de las víctimas y otra hacia el interior de éste a través de sus prácticas organizacionales, dividiéndose en los siguientes ejes:

Eje Programas Asociados: A partir del nacimiento del Departamento ya existía en el municipio programas ministeriales en convenio, los cuales eran dirigidos tanto técnicamente como administrativamente por SERNAMEG Araucanía, mientras que el municipio proporcionaba la infraestructura y algunos profesionales adjuntos a cada programa, vale mencionar que los programas asociados son:

- Centro de la Mujer: cuyo objetivo general es brindar intervención psico, social y jurídica a víctimas de violencia intrafamiliar en contexto de pareja y expareja.
- Centro de Reeducción de Hombres: Quienes prestan intervención psicosocial a agresores en contexto de la ley de violencia intrafamiliar con fines de reeducación.
- Centro de Atención Reparatoria Integral (CARI): pertenece a un plan piloto de cobertura regional, que proporciona intervención reparatoria especializada a mujeres víctimas de violencia de género y con sintomatología asociada al trauma complejo, recibiendo atención psicológica, social, jurídica y psiquiátrica de largo aliento.
- Programa de Prevención: El que busca vincularse a la comunidad y desarrollar prevención de la violencia de manera territorial.

Hasta finales del año 2021 el municipio sólo mantenía un rol administrativo de estos programas, manteniendo la característica asociada a una política ministerial sin considerar el contexto y características locales. Tras la llegada del DIG, este se convierte en la contraparte técnica del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, visibilizando las dificultades que a diario enfrentaban los equipos de intervención en la comuna. Para su abordaje, el Departamento incorpora acciones de mejora, con miras a fortalecer a los equipos técnicos incrementando el recurso humano, especialmente en el Centro de la Mujer para hacer más eficientes los procesos de litigación, disminución de lista de espera e innovando a través de la incorporación de un supervisor clínico jornada completa por tres meses para apoyar a todos los programas SERNAMEG y la Oficina de la Diversidad⁹. Todo ello ha sido complementado por el trabajo de fortalecimiento de equipos profesionales, y liderazgos de sus coordinaciones, mediado a través de reuniones mensuales, un trabajo de clima laboral desarrollado en el Centro de Reeducción de Hombres y en el Centro de la Mujer por el debilitamiento de equipos asociada a la rotación laboral, sobrecarga profesional, precarización de condiciones laborales y espacios reducidos, intervenciones que han tenido el objetivo de generar contención emocional y laboral, esfuerzos que se vieron reflejados al terminar el año, cuando los equipos señalados advirtieran mejorar en sus relaciones interpersonales, esto a través de los propios relatos de los/as trabajadores/as.

⁹ La oficina de la diversidad fue creada a través del decreto N°2896 con fecha 30 de agosto de 2022 momento en que comienza a funcionar bajo la coordinación del Departamento de Igualdad de Género, pero con fondos municipales propios.

Eje atención psicosocial: Otro eje de acción es el trabajo realizado por la dupla psico jurídica del DIG, quien brinda atención en materias jurídicas, realizando representación, orientación y/o acompañamiento en procesos judiciales en caso de que corresponda, además de brindar atención psicológica clínica, proporcionando procesos reparatorios, acompañamiento y orientación. La población objetivo de esta prestación son las mujeres víctimas de violencia de género de la comuna, que no cuentan con el perfil para ser atendidas en los demás dispositivos municipales y en convenio antes señalados, esto para cubrir la principal deficiencia de los programas ministeriales, asociada al hecho de que en su mayoría (exceptuado al CARI) los programas sólo cubren las víctimas o victimarios de violencia intrafamiliar en contexto de pareja o expareja, dejando de lado aquellas violencias ejercidas por otras personas, como hijos, suegros, padres, vecinos, entre otros, además de excluir las otras expresiones de violencias de género, como la violencia obstétrica, violencia sexual, violencia económica, violencia estructural, violencia laboral, entre otras. Así las cosas, esta dupla termina el año 2022 con 174 personas atendidas, considerando importante señalar que las violencias más recurrentes a consultar fueron la violencia sexual y laboral. En este último punto es relevante detenerse ya que uno de los principales objetivos específicos desarrollados fue el establecimiento del municipio de Temuco como “espacio seguro”¹⁰ por lo que se abre este espacio reparatorio y de acompañamiento para las funcionarias de la misma entidad. Así también se desarrollan otras de acciones para fortalecer esta labor, primero la abogada del DIG participa activamente como asesora técnica en la construcción del “Protocolo de Actuación sobre Violencia de Género, Acoso y Maltrato Laboral, Acoso y Abuso Sexual y Discriminación” que se desarrolla en conjunto con las asociaciones de funcionarios/as, sin embargo, este no alcanzó a ser decretado durante el año 2022.

Junto con lo anterior, la misma abogada diseña el Protocolo de Actuación para Sumario Administrativo con Enfoque de Género, instrumento cuyo objetivo principal es evitar la revictimización durante procedimientos asociados a la indagatoria por parte de la persona del/la fiscal, que por mandato puede ser cualquier funcionario/a que cuente con ciertas características contractuales y que no necesariamente debe contar con el conocimiento técnico, disciplinar o personal para enfrentar un proceso de esas características. Ambos instrumentos, una vez superados los quehaceres burocráticos para su instalación formal y perma-

10 Se utiliza la expresión “espacio seguro” para referirse a un lugar libre de discriminación y violencias contra las personas y libre de juicios de valor y sesgos de género.

nente dentro de la política organizacional municipal, constituyen una de las principales herramientas para la protección de víctimas de violencia en este espacio laboral, permitiendo avanzar hacia procesos más sensibles y efectivos en el abordaje de las violencias de género.

Otra práctica que es indispensable sindicarse dentro de este proceso, dice relación con el diseño de lineamientos de intervención de la dupla psicojurídica, creada bajo los principios de interseccionalidad, comportamiento ético y trabajo interdisciplinario, generando innovación en lo relativo a la primera atención de cualquier consultante, (incluyendo o no primera acogida), la que se desarrolla con ambas profesionales presentes, brindando contención emocional y resolviendo primeras dudas asociadas al ámbito jurídico, esto con la intención de evitar la sobreintervención y la victimización secundaria. Se destaca también incorporación del enfoque de género en la práctica jurídica, ya que esta abogada en particular, utiliza el sistema de justicia para insumar el proceso reparatorio de la víctima y no como meramente punitivo o como objetivo en sí mismo, esto significa que no se obliga a la denuncia, priorizando siempre la voluntad de la mujer, fortaleciendo su toma de decisiones y autoestima, ayudando a contrarrestar las consecuencias emocionales propias de las violencias que muchas veces se replican durante los propios procesos que buscan ayudarlas.

En cuanto a los obstaculizadores presentes en el quehacer de la dupla psicojurídica se identifica con claridad la presencia de sesgos de género en quienes se encuentran en la toma de decisiones o jefaturas de las personas víctimas, quien en varias ocasiones han relativizado casos de violencia, bajándole el perfil o considerando que no es suficiente mérito para abrir sumario, sumado a la normalización de actitudes violentas que impiden problematizar a las víctimas sobre lo ocurrido y el miedo que presentan las personas a develar las violencias por temor a la desvinculación laboral o represalias, cuestiones que siguen siendo parte de los objetivos de trabajo del departamento.

4.- Participación de las Mujeres y Paridad Municipal

Tras hacer el ejercicio de revisión documental y de interconectar las historias de mujeres funcionarias, políticas y/o usuarias del sistema municipal se debela un correlato asociado a la discriminación, la constante subestimación frente a sus roles y sentirse más bien un adorno del sistema público municipal. En lo que respecta al proceso de transversalidad, durante el año 2022, el DIG señala la paridad como un objetivo fundamental, sin embargo, podemos señalar que fue el eje que menos desarrollo tubo, por cuanto no hubo instancias en las que el Departamento

mento pudiera dialogar la importancia de esta y sus implicancias para administración, ni con el alcalde, ni con sus cargos de confianza, de esta manera no existió ningún tratamiento que permitiera incorporarla. Así las cosas y por las características cuantitativas de este indicador se puede señalar que durante el año 2022 y sólo hablando del nivel directivo, el municipio parte el año con cinco directoras en las siguientes carteras: Educación, Jurídico, Dirección de Desarrollo Comunitario, Rural y Turismo, y termina el año con tan solo cuatro direcciones femeninas, quedando: Jurídico, Turismo, Educación y Rural. Por otra parte, es importante detenerse en los tipos de direcciones, toda vez que responden nuevamente al constructo social imperante y a la división sexual del trabajo en tanto todas las direcciones son destinadas a los espacios de cuidados, exceptuado la dirección jurídica, que sale de este sesgo ya que es un área (el derecho y las leyes) masculinizada. Todo parece señalar que hace falta una conversación profunda, transparente y horizontal, ya que, hasta el mes de diciembre, aun es común escuchar argumentos asociados a la falta de mujeres en política, a la falta de estas en los partidos políticos y por esa razón no pueden acceder a los cargos de la toma decisiones, ignorando en absoluto las barreras invisibles que se las impiden.

• Reflexiones y Aprendizajes

La reflexiones y aprendizajes que emanan de este texto se encuentran orientadas a significar la experiencia del DIG como un todo, visibilizándola desde su cronología y reconfigurando sus imbricaciones entre Política Local y el desarrollo de la Transversalidad en la misma y con ello sus aportes a la construcción de un Trabajo Social Feminista local en pleno despegue.

El impulso de una política local y de género en la comuna de Temuco-Chile, recoge la posibilidad de identificar las variables claves para su implantación, toda vez que el contexto socio político que la albergó, referentes al estallido social, la elección del presidente Boric y el primer proceso constituyente, generaron la impresión colectiva de una suerte clivaje¹¹ que posicionó a nivel local las demandas del movimiento feminista, siendo incorporadas en campaña electoral municipal, dando el puntapié inicial en su creación y desarrollo efectivo a través del DIG. Sin embargo, durante el proceso, se evidencia un desconocimiento referente a los feminismos, el enfoque de género y su implementación, visibilizándose como un proceso único de mujeres, asistencialista, que infantiliza a las mujeres y demoniza a

11 De acuerdo con Aubry, M., & Dockendorff, A., El término Clivaje se utiliza en la Ciencia Política para determinar un escenario político que presenta un punto de inflexión que genera nuevas formas de organizar la política de un país (2015).

las disidencias sexo-genéricas, especialmente por parte de las autoridades y los puestos de la toma de decisiones, quienes persisten en comprensiones parcializadas de la realidad, ignorando el papel de la igualdad de género para el desarrollo local, político, y en especial para el crecimiento económico y el desarrollo humano como tal, ya que todo parece estar meramente vinculado a la reducida y particular visión del abordaje de violencia intrafamiliar y única y exclusivamente en ella, excluyendo además las violencias de género y patriarcales que se dan incluso, en el propio entramado municipal y sus relaciones de poder, que nuevamente y de manera cíclica son el punto de partida y la consecuencia del patriarcado en este contexto.

Todo lo anterior es vinculante respecto de los intransables metodológicos de la transversalidad, como los son a lo menos; el principio de paridad, entendiendo que, en sistemas estructurales dispares, con limitaciones funcionales, no es posible avanzar en igualdad de derechos, en tanto no se concedan acciones afirmativas o medidas de carácter temporal en favor de su aceleración. Respecto de la comunicación en clave de género, podemos relevar su función frente a la sensibilización y visibilización de lo anterior, marcando su incalculable valor en las relaciones cotidianas de las personas, las que miradas desde el punto de vista ontológico “crea realidades” y también tiene el poder de cambiar las ya establecidas considerando lo anterior, el uso de lenguaje inclusivo o no discriminatorio, como lo prefiere mencionar el DIG, permitiría abrir espacios de reflexión y acción, tanto intra como extra municipales. En concordancia con ello, la comunicación no sólo debe manifestarse desde el punto de vista oral, verbal y escrito, también manera simbólica, sin la cual, la primera no tiene sentido, ni tampoco el impacto esperado. A través de la acción precisa y manifiesta de quienes son parte de la institución, es que se deben trabajar los roles y estereotipos de género y con ello las masculinidades, las que terminaron siendo uno de los principales obstaculizadores del proceso de transversalidad, surgiendo la pregunta ¿son las mujeres y disidencias y éstas en la institucionalidad, las llamadas a generar cambios y levantar estrategias de cambio, para quienes no se encuentran a la misma posición que ellas en la sociedad?, habría revisar aquello desde la mirada de los/las actores/as.

Otro imponderable, dice relación con la distribución del poder, presente por ejemplo, en los recursos con enfoque de género y en el conocimiento, traducido en las estadísticas e indicadores desde este prisma, pero principalmente, dice relación con la toma de decisiones, el resguardo de la información y en la verticalidad relacional que nos convierte en personas de niveles diferentes y esto sólo es posible abordarlo posicionando los principios de horizontalidad, participación y pertinencia local,

sin los cuales, este proceso no mantendría coherencia epistemológica ni metodológica, situando a la intersectorialidad como su principal herramienta. Esto último, acentúa la importancia de evitar la instrumentalización de los/las actores/as locales que se involucran en el proceso, dando vida nuevamente a los parámetros patriarcales que se buscan erradicar. Junto a lo anterior, se prefiere evitar el posicionamiento de entidades como el DIG, cómo el único “remedio de la enfermedad”, sobrecargando el capital humano del mismo y restando responsabilidad y activación del resto de la comunidad involucrada.

Esta sistematización, cuenta cómo un proceso que se imbricó en el diseño e implementación de la experiencia misma, cuyos aportes metodológicos asociados a la constante reflexión e interpretación de la práctica, sumado a los puntos de vista de sus participantes y su mirada situada, han generado una información veraz que busca insumar al Trabajo Social Feminista del Sur.

5.- Conclusiones

La experiencia sistematizada, permite mirar la política local como un fin y a su vez como un medio para la obtención de la equidad e igualdad de género a través del aparataje estatal, resignificando su papel y utilizando las consideraciones metodológicas de transversalidad y su postura sistémica, con enfoque de derechos, interseccional, centrada en las prácticas individuales y sus implicancias para el sistema organizacional y el énfasis en la intersectorialidad, lógicas desde las cuales el Trabajo Social Feminista sin duda brinda un aporte de proporciones, desde el marco de la planeación estratégica, la activación de la ciudadanía, el trabajo comunitario, la reflexión permanente sobre las estructuras de poder y la necesidad de nutrir el quehacer con marcos comprensivos innovadores para ello. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social debe cuestionar el rol disciplinar y sus prácticas para la igualdad, relevar el valor de la comunicación y sus imbricaciones y revisar los tipos de liderazgos o roles a ejercer en el proceso. Desde el Trabajo Social podemos aprovechar los contextos socio- políticos, desde las necesidades sentidas de las personas para activar el tejido social, desarrollar el Trabajo Social Crítico y brindar una oportunidad significativa para los principios feministas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. (2017). Movimiento Feminista y Gobierno de la Ciudad. Metodología para la Transversalidad Participativa. Ajuntament de Barcelona.
- Aubry, M., & Dockendorff, A. (2015). Cuarenta años no son nada: ¿La reposición del clivaje autoritarismo-democracia en el sistema de partidos chileno? *Revista de Sociología*, (29), 9–36. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2014.36176>
- Biblioteca del Congreso Nacional – BCN (1995). Ley 20.066 de 1995. Por la cual se establece ley de violencia intrafamiliar. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242648>
- Catañeda, P. (2014). Propuesta Metodológica para el Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno metodológico. Universidad de Valparaíso.
- Consejo de Europa (1999). Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”. Informe final de las actividades del Grupo de Especialistas en Mainstreaming (EG-S-MS). Instituto de la Mujer Departamento de Igualdad de Género Municipalidad de Temuco. (2022). Plan estratégico Departamento de Igualdad de Género 2022 -2023. [Archivo PDF].
- Ferrada, M. (2022). Presentación del Departamento de Igualdad de Género [Diapositiva PowerPoint].
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. De la Edición.
- Gamba, S., y Diz, T. (2021). Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos. Editorial Biblos.
- Guzzetti L., Bouza, L., Ovando F., y Rucki, C. (2019). Aportes del feminismo al Trabajo Social¿Qué significa pensar un trabajo social feminista? *Revista Zona Franca Centro de Estudios interdisciplinarios sobre mujeres (CEIM)*. N°27, 16-35. <https://doi.org/10.35305/zf.v0i27.129>
- Karg, A. (2020). La represión contra las hortaliceras por parte de la policía chilena continúa. *Cultural survival*. <https://www.culturalsurvival.org/news/la-represion-contra-las-hortaliceras->

por-parte-de-la-policia-chilena- continua#:~:text=Las%20hortalicias%2C%20son%20mujeres%20Mapuche,Temuco%20desde%20hace%20muchas%20generaciones Municipalidad de Temuco [@munitemuco.cl] (8 de marzo de 2022), Transmisión en vivo Consejo Municipal Temuco. <https://www.facebook.com/municipiotemuco/videos/1305119290010329>

Municipalidad de Temuco (2022). Con festival “bienvenido invierno” la municipalidad de Temuco celebra el mes de la madre. <https://www.temuco.cl/con-festival-bienvenido-invierno-la-municipalidad-de-temuco-celebra-el-mes-de-la-madre/>

Salamanca, R. (2009) La perspectiva crítica en el Trabajo Social Latinoamericano. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. Universidad Católica Santiago de Guayaquil.

Volio, R. (2016) Guía de indicadores para la evaluación del impacto de género de las políticas públicas. <https://www.tenerifvioleta.es/wp-content/uploads/2015/10/2-Guia-de-indicadores-para-la-evaluacion-del-impacto-de-genero-de-las-politicas-publicas.pdf>

CAPÍTULO 5

FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE DISEÑO Y CONCERTACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA DEL MUNICIPIO DE PASTO, NARIÑO – COLOMBIA.

Nancy Andrea Belalcazar Benavides.
Trabajadora Social.

Especialista en Educación: Orientación Educativa y Desarrollo Humano.
Magister en Pedagogía.

nbelaalcazar@umariana.edu.com
tsnancy@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1524-088>

Paula Andrea Rosero Lombana
Trabajadora Social. Especialista en Gerencia Social.
Magister en Educación desde la Diversidad

paulalombana@umariana.edu.com
paulandrealomb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1624-9949>

Resumen

Colombia se desenvuelve en ámbitos caracterizados por la desigualdad política, social, económica, cultural y ambiental, lo cual, se constituye en uno de los obstáculos estructurales para el ordenamiento territorial, la construcción de la paz y el desarrollo sostenible en las distintas regiones, departamentos, distritos y municipios. Así que, es evidente cada vez más la necesidad de empezar a consolidar espacios, instancias, procesos y dinámicas incluyentes, equitativas, participativas y democráticas en la planeación, gestión y desarrollo de la vida de los pueblos colombianos. Es así como el municipio de Pasto ubicado en el depar-

tamento de Nariño, es una de las primeras regiones en construir colectivamente orientaciones generales para la territorialización e implementación efectiva de Ley Estatutaria de Participación Ciudadana. Por consiguiente, el presente documento sistematiza el proceso de diseño y concertación de la política pública de participación ciudadana en el municipio de Pasto; esto en el marco de la alianza estratégica entre la Universidad Mariana y el Proyecto de Desarrollo Territorial del Departamento de Nariño en Condiciones de Paz (PDT Nariño) en colaboración con la Red Nacional de Agencias de Desarrollo Local de Colombia (Red ADELCO) y financiado por la Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y fondos de la Unión Europea. En tal sentido, se presenta para el proceso de sistematización cuatro componentes o ejes estratégicos y orientadores del mismo basados en: 1) Marco conceptual, 2) lineamientos metodológico 3) análisis de datos y, 4) análisis de la experiencia; además de los aprendizajes del equipo consultor y especialmente para Trabajo Social en la medida que el diseño, implementación, evaluación y seguimiento de políticas públicas, es un campo de acción de coyuntura y de pertinencia social dentro su perfil profesional.

Palabras claves. Política pública. Participación ciudadana. Democracia. Democracia participativa.

Presentación.

Un aspecto central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, tiene que ver con un nuevo modelo de gobernanza, más abierto y participativo, donde el gobierno co- innova y co-construye con todos los actores sociales. Es así como “los principios sobre los cuales se sustenta este nuevo paradigma de gestión pública son: acceso a la información, participación y colaboración. En la actualidad las políticas públicas orientadas a consolidar la práctica del gobierno abierto en las instituciones del Estado (en todos sus niveles) se orientan en al menos cinco direcciones de fortalecimiento” (CEPAL, 2020). Estos ejes o dimensiones son: Rendición de cuentas, transparencia, participación ciudadana, tecnología e innovación. Y es que hace más de medio siglo que la participación fue reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El municipio de Pasto ha sido pionero en modelos de participación social comunitaria a través de iniciativas como el Presupuesto Participativo o Cabildos, que se llevan a cabo desde 1995 y que lo han convertido en un referente internacional. En el Plan de Desarrollo Municipal “Pasto la Gran Capital 2020- 2023”, se resalta la transparencia, la legiti-

midad, la participación activa, el servicio y la planificación con gobernanza, acompañada de varios enfoques que para el caso del proceso de formulación de política pública en participación ciudadana PPPC (en adelante) son: poblacional diferencial, en la medida que se reconoce la pluralidad y la diversidad garantizando el goce efectivo de los derechos de personas y grupos poblacionales.

El Enfoque territorial está presente en la medida que desde la formación de la Política Pública de Participación Ciudadana se tiene en cuenta el territorio, reconociendo la diversidad étnica y cultural de cada uno de ellos y el anhelo a través de la formulación de esta política de mejorar sus condiciones sociales, ambientales y económicas entre los sectores rural y urbano, para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos, poniendo en primer plano la participación y los territorios y entornos locales. Igualmente, el Enfoque de género que promoverá el trabajo en favor de la igualdad de género y los Derechos de las Mujeres a través de resultados y actividades específicas, pero también desde la construcción de paz y la generación de oportunidades económicas. Además, el enfoque de Gobernanza multinivel, reflejado en una forma de gobierno compartido, articulado y eficaz, donde se estimule la interacción en el marco de redes de actores públicos, privados y sociales- comunitarios, con el fin de lograr propósitos estratégicos comunes que deberían continuarse, a fin de contribuir a la construcción de un territorio más justo y en paz.

Es así, como la Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto, en su fase de diseño y concertación se constituyó en una herramienta de colaboración estratégica que emplearon las autoridades locales para mejorar la gobernabilidad y la gobernanza local, con el fin de fortalecer los procesos participativos del territorio y articular alianzas estratégicas para impulsar acciones de cooperación, las relaciones horizontales e intercambiar buenas prácticas, lecciones aprendidas y la sistematización de experiencias significativas.

La importancia de este instrumento radicó en que buscó trazar y organizar los principales lineamientos gubernamentales en la temática y compromete a los órganos de la administración territorial a implementar acciones en concordancia con los impulsos que promueven la participación de la ciudadanía.

En ese empeño, el Fondo Europeo para la paz de la Unión Europea y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

AECID a través del PDT NARIÑO suscribieron el Convenio de colaboración interinstitucional No. 294- 2022 001 con la Universidad Mariana (Programa de Trabajo Social) y con alianza permanente de la Secretaría de Desarrollo Comunitario de la Alcaldía de Pasto, con el fin de aunar esfuerzos académicos, desde la investigación y la interacción social, mediante la gestión mancomunada de talento humano, de recursos económicos, técnicos y administrativos, que permitieran conjuntamente llevar a cabo un proceso investigativo y formativo, aportando a la construcción social del conocimiento para el fortalecimiento del proceso de diseño y concertación de la Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto (Nariño). Esto permitió impulsar acciones en concordancia con las herramientas e instrumentos de las políticas públicas territoriales existentes y los procesos de participación ciudadana y democracia participativa con el fin de brindar herramientas que permitan propiciar escenarios de participación efectiva y de incidencia en procesos de ordenanza territorial.

En definitiva, el objetivo del Convenio fue el de consolidar esfuerzos académicos y alianzas estrategias entre Estado, Academia y Sociedad, desde la investigación y la interacción social, mediante la gestión mancomunada de talento humano, de recursos económicos, técnicos y administrativos, que permitan conjuntamente llevar a cabo un proceso investigativo y formativo, aportando a la construcción social del conocimiento para el fortalecimiento del proceso de diseño y concertación de la Política Pública de Participación Ciudadana del Municipio de Pasto (Nariño).

1.- Marco Conceptual.

Los principales conceptos desde los que se orientaron la experiencia se relacionan a continuación:

1.1.- Política Pública

Desde la perspectiva de la presente sistematización, las políticas públicas son reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad, expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo, evidenciando lo que se pretende conseguir con la intervención pública y cómo se distribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales. Por lo tanto, las políticas públicas no son solo documentos con listados de actividades y asignaciones presupuestales, su papel va más allá; son la materialización de la acción del Estado, el puente visible entre el gobierno y la ciudadanía. (Torres & Santander, 2013). De acuerdo con lo anterior, las

políticas públicas demuestran el buen gobierno de los mandatarios, un gobierno que se preocupa por el bienestar del pueblo, en el sentido que a partir de la creación de las mismas se puede propender por el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y solventar necesidades que afectan a comunidades vulnerables, con especial énfasis en niños, adultos mayores, mujeres gestantes, entre otras. Por ello, las políticas públicas se convierten en un medio para garantizar que las decisiones y las propuestas generadas para solucionar los problemas detectados por la ciudadanía superen los periodos de gobierno a nivel municipal, departamental o nacional.

1.2.- Participación Ciudadana

La participación ciudadana contribuye a la construcción de diseños más democráticos y efectivos en la sociedad, a partir de la toma de decisiones por parte de la población y la eficiencia en la gestión pública. En este sentido, es un proceso “en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses, intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de la organización social y política” (Ministerio de educación, s.f.). La Constitución Política de Colombia de 1991 dio, a todos los ciudadanos, la posibilidad de participar e intervenir activamente en el control de la gestión pública. Al mismo tiempo, determinó la forma como los ciudadanos pueden participar en la planeación, el seguimiento y la vigilancia de los resultados de la gestión estatal. Por tanto, la participación ciudadana es un proceso social muy importante para la construcción de una sociedad democrática que garantiza la participación de todas las personas en temas de interés propio como la gestión de los recursos públicos.

1.3.- Democracia

La democracia es entendida como el espacio público por excelencia donde los ciudadanos cuestionan y enfrentan cualquier norma o decisión que no haya tenido su origen o rectificación en ellos mismos. La democracia se basa en el reconocimiento del otro, en la reafirmación de que el ser humano es imprescindible. Stethener (2000), corrobora lo anterior al manifestar que la democracia no es ni un tipo de Estado ni de sociedad, sino un “tipo de régimen político” que se hace efectivo por dos caminos: la representativa y la deliberativa consolidadas a partir del siglo XVIII, donde la primera se ha forjado alrededor del Estado Liberal y, la segunda, conlleva el cuestionamiento intrínseco a la representación en pleno ejercicio de la “soberanía popular”. En términos generales, la definición de democracia aplica en función de lo que se construye

socialmente, es decir, desde el poder del pueblo, con libertad política de elección. Para el pensador holandés Spinoza, “la democracia es la forma política más justa; se presenta como el sistema donde las leyes son más racionales, prima el bienestar de la comunidad y el individuo goza de libertad”. En tal sentido, se podría decir que la Democracia sería el único Estado que protege la libertad, la igualdad y la paz.

1.4.- Democracia Participativa

Algunos autores definen el concepto de democracia participativa como “sociedad participativa”; es decir, aprendemos a participar participando. Convoca así a la familia, la educación superior, o el gobierno local. A través de la democracia participativa los ciudadanos y ciudadanas se involucran en la toma de decisiones frente a temas que les importan, así como en la vigilancia y control del Gobierno. El Artículo 270 de la Constitución Política de Colombia expresa que la ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permitan vigilar la gestión pública que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados. En Colombia antes de la Constitución de 1991, el tema de la participación era casi nulo, con la entrada en vigencia de la carta magna, se marca un hito para la participación directa de la ciudadanía en los asuntos públicos, expresado en el artículo 1 constitucional, “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista”. Se abrieron las puertas del Estado a la ciudadanía.

2.- Marco Metodológico.

2.1.- Objetivo de sistematización

El objeto de la sistematización de la experiencia es la de visibilizar una experiencia de carácter interinstitucional, con el apoyo de la academia, el estado, la sociedad civil y el sector privado, mediante un trabajo metodológicamente organizado que incluyó capacitación y formación, antes de la validación de la Política Pública de Participación Ciudadana, insumos de relevancia para la aprobación por parte del Concejo Municipal y su futura implementación.

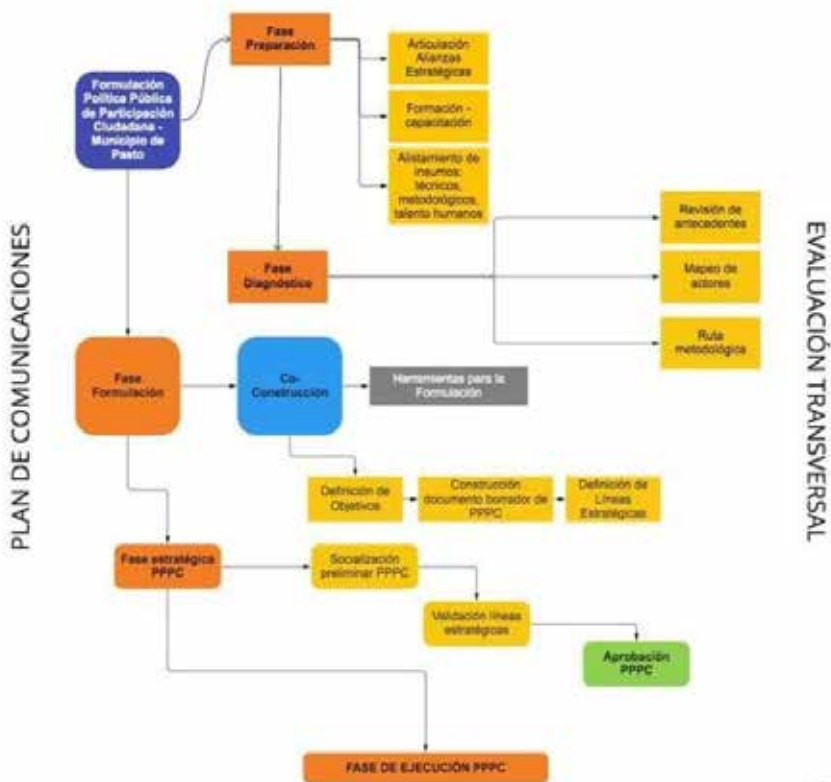
2.2.- Delimitación de la sistematización

Las políticas públicas son “las sucesivas respuestas del Estado (del “régimen político” o del “gobierno de turno”) frente a situaciones socialmente problemáticas (Salazar, 1994, p. 46). Es así, como en el marco del convenio PDT-Universidad Mariana, las integrantes del grupo de investigación DHyS (Programa de Trabajo Social) asesorados por el

grupo MASO de la Universidad de Antioquia, consolidaron una ruta metodológica para la formulación de la política pública de participación ciudadana en Pasto, tomando como insumo no solo los antecedentes documentales en materia de democracia, participación y política pública en los ámbitos local, nacional e internacional, sino también con la trayectoria y experiencia de esta fase de implementación en Medellín. Las fases propuestas fueron las siguientes:

Grafica 1.

OPERACIONALIZACIÓN RUTA METODOLÓGICA PPPC



Fuente: Ruta metodológica PPPC. Convenio PDT-Unimar 2022

Para efectos de la aplicación del convenio, se aplicaron algunas de las fases consolidadas para la formulación de la política pública de participación ciudadana, las cuales fueron:

2.1.1.- Fase preparatoria

Antes de iniciar un ejercicio de diagnóstico y de formulación de una política pública, es importante alistar algunos elementos, condiciones o instrumentos, que permitan un desarrollo eficiente, minimice los procesos y maximice los resultados. Durante este momento, también se diseñan o preparan algunos instrumentos para la recolección de la información o para el registro y evidencias del proceso, como pueden ser formatos de actas de trabajo, la redacción de consentimientos informados o considerar qué herramientas digitales se requieren, entre otros.

2.1.2.- Fase de Diagnóstico

En el marco de formulación de una política pública, el diagnóstico permitió de manera inferencial conocer necesidades y problemas, pero también oportunidades que permitan el logro de los objetivos propuestos. Los grupos de interés que participaron en la capacitación y formulación de la política pública de participación ciudadana en el Municipio de Pasto, toda vez que vivieron el proceso de capacitación en las tres categorías de capacitación: democracia, participación, política pública y validación de la ruta metodológica. En total asistieron 89 profesionales adscritos a la Alcaldía de Pasto, de los cuales 26 fueron mujeres y 63 Hombres. La Administración estuvo representada a través de la Comisaría de familia, Secretaria de Cultura, Secretaria de Desarrollo Comunitario, Gestión ambiental, Secretaria de gobierno, Invipasto, Secretaria Municipal de Salud SMS y Subsecretaria de Seguridad Social SSS, Empopasto, Valorización, Oficina jurídica, Gestión de riesgo, Secretaria de Mujeres, Secretaria de Salud, Avante, Oficina de comunicaciones, Seguridad vial, PastoDeporte y oficina de la juventud. Pero, además, Concejo de Pasto, Concejo de San José de Alban, docentes de las Universidades Mariana, CESMAG, UCC y U de Nariño, además de los funcionarios de PDT Nariño.

En lo que respecta a las organizaciones sociales y comunidad en general, asistieron 198 actores comunales y comunitarios, de los cuales 98 fueron mujeres y 100 hombres. Entre los participantes se encontraron directivos de las JAC urbanas y rurales, integrantes del Consejo Municipal de participación ciudadana, contratistas de Alcaldía, integrantes del Consejo Territorial de participación, Integrantes del Consejo Municipal de Paz, ASOCOMUNA, Trama medios, Mujeres AWA, Cabildo INGA, semilleros de mujeres, Fundación Suyusama, CPC etnias indígenas, Consejo de Cultura Municipal, Unidad Indígena del Pueblo Awa UNI-PA, Defensa civil, Cabildo de los Pastos, Comité de servicios públicos, Organizaciones campesinas del Encano, y representantes del Banco

Caja Social. Además, se contó con 30 ediles del sector urbano y rural, de los cuales 15 fueron mujeres y 15 hombres.

Con la anterior información, es posible totalizar que en la primera fase de formación el proyecto llegó a 588 personas de los diferentes grupos poblacionales superando el número establecido inicialmente en el convenio que era de 260 actores.

3.- Modalidad de análisis de datos

3.1.- Validación de la información

El proceso de validación de instrumentos antes de ser aplicados a los diferentes actores que validaron la ruta metodológica para la formulación de la política pública de participación ciudadana, fueron el PDT a través de supervisor del convenio, y la Alcaldía de Pasto, a través de los servidores públicos de la Secretaría de Desarrollo Comunitario. Una vez se contó con el aval de las estrategias seleccionadas como fue el FODA, el árbol de problemas y los grupos focales, los diferentes actores hicieron parte activa de los encuentros de formación, a quienes se les compartió las diferentes fases para una formulación de la política pública de participación ciudadana, y se recibieron sus aportes que se pueden resumir en las siguientes categorías inductivas que reúnen las principales opiniones y las más recurrentes para validar la ruta metodológica.

Tabla 1. Categorías inductivas a partir de la validación de información

Categoría inductiva

Aporte a la ruta metodológica

Para los actores que participación en el 1er Foro de formación de la fase de diagnóstico y validación de la política pública en Pasto, coinciden que la capacitación, en los temas de participación, democracia y política pública fueron y son esenciales para ampliar, sus conocimientos que en ocasiones son empíricos. Respecto a la participación de los actores, hicieron manifestó que no solo deben “llamarlos” para ejecutar una ley, sino que ellos sean parte de la creación de políticas públicas.

Según las diferentes posturas de los actores fue recurrente opiniones sobre la escasa y débil participación ciudadana, debido a la falta de conocimiento lo que no ayuda al diagnóstico real para la creación de nuevas políticas públicas que verdaderamente beneficien a la comunidad. Con esto la ruta metodología según los participantes cuenta con fases que son argumentadas y sólidamente organizadas teóricamente pero también acompañadas de estrategias participativas y preguntas orientadoras para su implementación.

Representatividad de todos los sectores

Para la ruta metodológica fue relevante conocer que las fases y sus estrategias son vinculantes, y esto da repuesta a las necesidades manifiestas de los actores cuando de manera recurrente solicitan que todo el proceso cuente con “Las personas representantes de cada organización quienes conocen más de cerca la problemática de su entorno social, por tal motivo es una ficha importante para el reconocimiento y creación de nuevas políticas públicas”

Además, reconocen que el proceso es incluyente ya que no solo está presente la sociedad civil, sino la “Vinculación de la institucionalidad en la elaboración de la política pública de participación ciudadana”

Fue importante tener presente que la ruta metodológica cuenta con instrumentos como lo dicen los actores, que “deben llegar y reunir a todos los sectores del municipio”, con un adicional relevante que se “actualice la base de datos completas que reúnan a todas las organizaciones y colectividades” y sobre todo la ruta contemple “los encuentros poblacionales”

Compromiso de la institucionalidad

Entre los aspectos más representativos en las opiniones de los actores, fue el reconocer que el proceso estaba liderado de manera objetiva por la academia, en este caso de la Universidad Mariana a través del Programa de Trabajo Social, ya que por “La desconfianza colectiva en algunos de los entes territoriales públicos” se piensa que los procesos no son equitativos, cercanos, reales y sobre todo que al “No asignar recursos o son escasos” los objetivos de los procesos no se cumplen a cabalidad. Por ello según los actores la “Participación de los entes gubernamentales debe tener un alto nivel de compromiso político y administrativo para que sea eficiente.

Fuente: Aplicación de validación de ruta metodológica de PPPC 2022

Es relevante mencionar también la validación que efectuó el Consejo Municipal de Participación Ciudadana a través de sus integrantes, quienes representan varios sectores y permiten hacer realidad la ley 1757 del 2015 que en su Parágrafo 4 refiere las disposiciones para promocionar y proteger el derecho a la participación democrática, pero además en su Artículo 81 donde se establece la creación de los Consejos Departamentales, Municipales encargados junto a las autoridades competentes de la definición, diseño, seguimiento y evaluación de la política pública de participación ciudadana en sus territorios.

3.2.- Descripción de la experiencia.

En el marco del convenio antes referido, se presentaron productos y evidencias de la etapa de formación, de investigación y de validación de la ruta metodológica que permitieron dar cumplimiento al proceso de implementación de la experiencia y que se describen a continuación:

3.2.1.- Reconocimiento de antecedentes, casos exitosos y marco legal de la Política Pública de Participación Ciudadana

Este documento técnico se fundamentó teóricamente en los conceptos y definiciones sobre participación ciudadana y política pública, se abordaron los antecedentes, a partir de diferentes investigaciones a nivel regional, nacional e internacional, destacando estudios, artículos y demás fuentes documentales alrededor de los temas de interés.

3.2.2.- Identificación de capacidades institucionales para garantizar el derecho a la participación ciudadana - Concertación y formulación

Este producto consolidó las capacidades institucionales de la administración municipal de Pasto, para garantizar el derecho a la participación ciudadana a través de la identificación del mapeo de actores, actividades, experiencias, procedimientos y condiciones que permitan garantizar la formulación de la Política Pública y ser un insumo para la producción académica.

3.2.3.- Implementación del proceso de capacitación Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto

En este documento sistematizó las actividades que se realizaron como parte del proceso de formación de la política pública de participación ciudadana, uno de ellos fue el primer Foro de Concertación de Política pública de participación ciudadana, que sentó las bases para el desarrollo de los diferentes encuentros zonales con diferentes grupos de inte-

rés, todo enmarcado en el propósito de afianzar los conocimientos acerca de las políticas públicas, de democracia y de participación ciudadana.

3.2.4.- Organización de estrategia de Comunicaciones para el diseño de la Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto.

En este producto se estableció la necesidad de implementar una estrategia de comunicación dirigida principalmente hacia dos aspectos fundamentales: sensibilizar al público objetivo en torno a la importancia y la necesidad imperante de la participación ciudadana como base fundamental de la democracia, y, por otro lado, narrar los aprendizajes obtenidos como resultado de la ejecución del convenio interinstitucional. En ese sentido, se incluyó productos audiovisuales, formato podcast, cartilla digital, documentos metodológicos, memoria fotográfica, piezas gráficas y talleres de capacidades comunicativas, entre otros.

3.2.5.- Guía conceptual y metodológica para la fase de Construcción Política Pública de Participación Ciudadana.

El desarrollo de este producto consistió en el diseño y elaboración de una “Cartilla de Participación Ciudadana del Municipio de Pasto. Concertación y formación para la construcción de la Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto”, la cual se constituye en una guía conceptual y metodológica para la fase de diseño y concertación de la Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto, como una herramienta de colaboración estratégica que emplean las autoridades locales para mejorar la gobernabilidad y la gobernanza local, con el fin de fortalecer los procesos participativos del territorio y articular alianzas estratégicas para impulsar acciones de cooperación, las relaciones horizontales e intercambiar buenas prácticas, lecciones aprendidas y la sistematización de experiencias significativas.

3.2.6.- Consolidación de la Ruta Metodológica con énfasis en la formulación de la Política Pública de Participación Ciudadana del municipio de Pasto

El municipio de Pasto ha sido pionero en modelos de participación social comunitaria, a través de iniciativas como el Presupuesto Participativo o Cabildos, que se llevan a cabo desde 1995 y que lo han convertido en un referente nacional e internacional. En el marco del convenio interinstitucional celebrado entre la Universidad Mariana y PDT Nariño, fue posible articular acciones a partir de la misión pública de la admi-

nistración municipal, y se dejó planteada una ruta con fases y posibles responsables desde el alistamiento hasta el proceso de gestión para su aprobación e implementación.

4.- Análisis de la experiencia desde los referentes conceptuales y los aportados directamente por la experiencia.

Sobre la democracia se ha ido entretejiendo desde finales del siglo pasado dos vertientes, una normativa y otra empírica o positiva. La primera, según Navarro (1988) centrada en la adecuación de las necesidades al funcionamiento del sistema de gobierno y sus postulados normativos; esta visibilizada tanto para la democracia representativa de competencia entre partidos —o poliarquía electoral— como para la democracia participativa. De otra parte, según Sartori (1988) la teoría empírica, busca hacer del funcionamiento real de la democracia su objeto de análisis. Por ello, los autores proponen que para llevar a cabo este tipo de reformas institucionales son fundamentalmente también dos tipos de instrumentos. Por un lado, los que son convencionales de las políticas públicas (tasas, subsidios, subvenciones, sanciones legales...), y la aplicación y desarrollo de instrumentos que favorecen la toma de decisiones característicos del gobierno democrático (cuerpos legislativos y administrativos, así como tribunales de justicia. Cohen y Rogers (1995).

En este sentido, y bajo una teoría empírica de la práctica democrática, se articula la Democracia participativa y nivel de gobierno local, como un binomio donde se activa la participación de los ciudadanos, directamente o a través de asociaciones o grupos de representación de intereses. (Navarro, 1988). Sin embargo, los gobiernos municipales poseen un diseño institucional que se si bien corresponde con el modelo de democracia de competencia entre partidos. Este proceso es el que legitima el acceso al poder político y el que concede al partido o coalición victoriosa el monopolio del aparato gubernamental y de los recursos y bienes municipales. Es aquí donde viene la paradoja de la democratización, que Navarro (1988) la explica desde la posibilidad de los ciudadanos de votar, pero no participan políticamente, aunque normativamente esto sea una exigencia del gobierno democrático; pero, además, cuando lo hacen, se ven limitados, al igual que los propios partidos, la clase política, por los criterios que impone la lucha y la victoria electorales. Su participación y acceso a los procesos de toma de decisiones están condicionados por ello.

Lo anterior es posible inferirlo a través de los testimonios de validación de la ruta metodológica por parte de los actores comunales y comunitarios, al aplicar la técnica FODA.

Tabla 2: Resultados de validación de ruta metodológica

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
La poca participación ciudadana es por la falta de conocimiento lo que no ayuda al diagnóstico real para la creación de nuevas políticas públicas que verdaderamente beneficien a la comunidad	La oportunidad de integrar varios sectores sociales para la creación de políticas públicas en especial a mujeres lideresas	Las capacitaciones permiten fortalecer nuestro conocimiento para la creación de políticas públicas	La no participación del pueblo
El instrumento de recolección de información debe llegar y reunir a todos los sectores del municipio		Las personas representantes de cada organización conocen más de cerca la problemática de su entorno social por tal motivo es una ficha importante para el reconocimiento y creación de nuevas políticas públicas	Una falta de coordinación
Faltaron convocar a unos actores interesados en la formulación de políticas públicas para sus respectivas y diversas comunidades Actualizar la base de datos completas que reúnan a todas las organizaciones y colectividades	Diálogos de saberes para el fortalecimiento de la política pública de participación ciudadana	Capacitación a las diferentes organizaciones para fortalecer los procesos de participación ciudadana. Conocimiento para poder participar en la construcción de propuestas que beneficien a las Comunidades	Poca voluntad política para desarrollar las P.P. Las políticas públicas no están muchas veces enfocadas en las necesidades reales por lo tanto no son objetivas y no dan los resultados planteados
No asignan recursos, o escasos para lograr el objetivo	Determinar fuentes y recursos por ejecutar la política pública		Falta de compromiso político y destinación de recursos
Las leyes sólo están escritas pero no se aplican en la realidad	Interacción, participación con un punto de vista	Participación de la Universidad Mariana y de Antioquia de las secretarías. Adecuados espacios	Movilidad, baja participación, baja interacción, que no se implemente la política

<p>Considero que se debe fortalecer la formación en participación ciudadana en las poblaciones jóvenes y de primera infancia, en instituciones educativas, grupos organizados y no organizados tanto en comunas como corregimientos.</p>	<p>Considero que una oportunidad de participación ciudadana es contar con el respaldo de la institucionalidad para darle vida a la política de PC así también considero que una oportunidad es que a nivel nacional como municipio de Pasto somos vistos como referencia de garantizar participación ciudadana.</p>	<p>Considero que una fortaleza es que contamos con actores importante como son las universidades, con desarrollo comunitario, con el CMPC,</p>	<p>Una amenaza podría ser la falta de las herramientas jurídicas a nivel del municipio que permitan instaurar una política pública de PC, y también la falta de participación por parte del general de la ciudadanía. Otra amenaza son las discordias politiqueras en el municipio.</p>
--	---	--	---

Fuente: Aplicación de validación de ruta metodológica de PPPC 2022

Ahora bien, de acuerdo a la revisión documental del presente capítulo, los problemas son una realidad que siempre está presente en todos los ámbitos de la vida y de la sociedad, por lo tanto, es necesario implementar políticas públicas que contribuyan a contrarrestar las dificultades que se susciten en una localidad o región. Según Knoepfel (2007), la política pública es “una concatenación de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y ocasionalmente privados cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo”. En este sentido, la formulación de una política pública parte a través de la cooperación y participación de varios actores e instituciones con el fin de aportar alternativas de solución que beneficie a toda la comunidad afectada y de esta forma, estar ajena a buscar un favoritismo propio.

De igual manera Roth (2003), define las políticas públicas como un conjunto de objetivos considerados necesarios o deseables por una institución u organización gubernamental con el fin de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. Esto indica por una parte que una política pública no debe estar desligada del ente gubernamental, con el fin, de facilitar y garantizar el cumplimiento de la misma a través de un respectivo seguimiento que avale los resultados de la política pública en favor de los ciudadanos e informa a tiempo las regularidades que se puedan presentar. Sin embargo, desde lo que la

democracia participativa invita, una política pública debe contar con el ciudadano quien debe sentirse parte y responsable del lugar donde habita, de tal manera que al adquirir derechos también se haga consciente de los deberes que debe responder con el fin de aportar desde los conocimientos y experiencias a contribuir en la construcción de una mejor sociedad. Merino (1995) explica que la participación puede distinguirse desde diferentes puntos de vista. Para él participar, en principio, significa tomar parte: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una sola persona. Pero también significa compartir algo con alguien o por lo menos, hacer saber a otras algunas informaciones.

Desde la validación de los actores que hicieron parte de la formulación y capacitación de la política pública de participación ciudadana, se logró evidenciar a través de la técnica del árbol de problemas, que se presentan: “falencias respecto al desinterés por parte de la ciudadanía, acompañada de indiferencia y beneficio propio, además de la falta de motivación porque no se le ha dado un uso adecuado de los recursos públicos y el desconocimiento de estas mismas frente al manejo de las herramientas tecnológicas (TICS). Por lo que se hace necesario seguir trabajando arduamente en estos procesos de construcción efectiva, que garanticen el pleno desarrollo de integración e interacción y empatía de los servidores públicos de la alcaldía, de la gobernación y de la ciudadanía.”

Es por ello que la participación ciudadana es un proceso “en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses, intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de la organización social y política” (Ministerio de educación, 2017). La Constitución Política de Colombia de 1991 dio, a todos los ciudadanos, la posibilidad de participar e intervenir activamente en el control de la gestión pública. Al mismo tiempo, determinó la forma como los ciudadanos pueden participar en la planeación, el seguimiento y la vigilancia de los resultados de la gestión estatal. Por tanto, la participación ciudadana es un proceso social que permite para la construcción de una sociedad democrática que garantiza la participación de todas las personas en temas de interés propio como la gestión de los recursos públicos.

Bayon y otro (1998), coincide con lo anterior, en la medida, que las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones

que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. De esta manera, las políticas públicas conllevan a un desarrollo local y al mejoramiento de la comunidad en diferentes ámbitos. Así mismo, para el desarrollo de las mismas se lleva a cabo un proceso participativo de diferentes actores que trabajan en conjunto y en función de darle solución a la problemática que atraviesa la comunidad.

Es importante, además, retomar la normatividad que se ha establecido para hacer participar a la población en asuntos que los involucran, con el fin de que estos estén inmersos en la política para trabajar en pro de su bienestar y desarrollo integral. De este modo los ciudadanos están más informados frente a sus derechos como también, se ve fundamental el compromiso tanto del Estado como la población para identificar las verdaderas necesidades que enfrentan en su cotidianidad.

Tabla 3: Resultados de validación de ruta metodológica

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
<p>Cuando sea el momento debe abarcar más información para que llegue a todas las personas</p> <p>Desinterés de la comunidad y algunas juntas que solo pensamos personalmente y no en comunidad me gusta trabajar para la Comunidad</p>	<p>Conocimiento que se logra descubrir para participar saber hasta dónde puedo llegar si yo conozco</p> <p>Más participación de personas de otras organizaciones no solo los de la Junta de acción comunal</p>	<p>Saber que yo puedo participar me hace más fuerte y voy a entrar con seguridad a participar</p>	<p>Cuando trabajo por mi bien busco beneficio propio cuando el trabajo se debe ser por todos</p>
<p>Las políticas públicas le den una oportunidad a la población para exponer sus inconformidades.</p> <p>Realización de proyectos e ideales conjuntos.</p>	<p>La intervención de la sociedad y de las poblaciones en esta política lo que nos puede llevar tener mayor conformidad y apoyo en la realización de las distintas actividades para el progreso.</p>	<p>La falta de apoyo y decisión por parte de los gobernantes podría llegar a desmotivar el liderazgo de decisión que tiene la comunidad para hacer el cambio.</p>	

Seguridad en la sociedad a implementar y sentir el respaldo Aprendizaje para la realización.		La desunión de la comunidad internamente desestabiliza algunas de las fases de la ruta intereses personales y políticos.	
--	--	--	--

Fuente: Aplicación de validación de ruta metodológica de PPPC 2022

Bajo estas premisas, Arroyave (2011) plantea que las políticas públicas conforman la intervención del estado en respuesta a una situación problemática presente en la sociedad. Además, se entiende por políticas públicas un conjunto de instrumentos a través de los cuales el Estado, luego de identificar una necesidad (económica, política, ambiental, social, cultural, entre otras), implementa un conjunto de medidas reparadoras, construidas con la participación de los grupos afectados por los diversos problemas” (Arroyave Álzate, 2011, p. 96). Por tanto, las políticas públicas hacen parte de la intervención que el estado realiza mediante proyectos o estrategias que dan solución a las problemáticas que se presentan en la sociedad a través de la participación colectiva logrando un consenso y la solución de dichas problemáticas para generar bienestar en la sociedad.

Las políticas públicas, se convierten entonces en un conjunto de acciones provenientes del gobierno que garantizan la satisfacción de necesidades de la comunidad y están encaminadas a dar soluciones eficaces a los problemas existentes ya sean individuales o colectivos; por su parte, la participación ciudadana es un derecho de las personas para hacer parte de la toma de decisiones dentro de lo público; es por ello que, esta puede ser concebida como un elemento fundamental para la construcción de este tipo de políticas, desde el diagnóstico hasta el desarrollo de programas, estrategias y actividades.

A partir del trabajo de investigación y de documentación de la primera fase de alistamiento de la política pública de participación ciudadana en Pasto, se puede concluir que las políticas públicas son un proceso dinámico, ya que las etapas que la constituyen varían dependiendo de las necesidades presentes en el debido momento. Por lo tanto, estas políticas pretenden encontrar la mejor solución posible a un problema de carácter público que consta de una elaboración, implementación y evaluación que tiene ítems como: diagnóstico, objetivos y métodos de funcionamiento propios; los cuales, permiten identificar determinado

problema y posterior a ello, crear una política pública que facilite la resolución de dicha cuestión. Todo lo anterior, implica que una vez concluido el proceso de análisis de la situación, seguidamente la creación de la política pública se deberá realizar evaluaciones de cuán eficiente es la misma y continuar trabajando en la mejoría de la aplicación de la misma.

Por otra parte, Velásquez (2009), agrega que la política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar que los cinco elementos que menciona el autor son lo que define una política pública y lo que la conforman, resaltando aquí la importancia del desarrollo de las mismas, porque a través de estas, el estado busca prevenir situaciones o darle solución a alguna problemática trayendo consigo un bien común para la sociedad.

Tabla 4: Resultados de validación de ruta metodológica

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
Falta de accesibilidad y convocatoria.	Convocatoria amplia para aportarle a la ciudadanía.	Veeduría ciudadana al diagnóstico para cumplir y llegar a diferentes sectores	No llegar a todos los sectores falta de asistencia de los sectores Negociación por parte de la administración y entes de control.
Buscar la capacitación de diversos sectores con respecto a las políticas públicas para mayor participación.	Mayor organización de la información y consulta de datos y organización de los datos del P.P. Acelerar de forma correcta el proceso de la creación de la política pública del p.p.c.	Agilizar los procesos en la recolección de datos de las comunidades y buscar mayor participación de todos los sectores en la creación de la política pública.	

Apatía sobre los aspectos comunales.	Renovación de la dirigencia.	Conocimiento amplio sobre el tema, compromiso de los actores en la construcción de la p.p	No cumplir con la meta propósito pactado No continuar con la construcción de la p.p lo que ocasionaría un retroceso participativo.
Falta de pedagogía entidades públicas.	Forma de exponer nuestras problemáticas.	Interactuar con profesionales y personas líderes con Experiencia.	Que no se cumpla después de ser aprobada.
	Las oportunidades que tenemos al ser representantes de nuestra comunidad ya que son muchos y deberíamos aprovecharlos y hay ocasiones que ni siquiera sabemos que existían.	Articulación de gremios que se beneficien de ella.	La politiquería que existe para manipular a las comunidades y perseguir intereses particulares.

Fuente: Aplicación de validación de ruta metodológica de PPPC 2022

En este orden de ideas, Roth (2012), coincide con las anteriores apreciaciones, al definir las políticas públicas como:

“Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos, para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática” (p. 27).

Para este autor son cuatro los elementos centrales de una política pública: la implicación de gobierno, la percepción de problemas, las definiciones de objetivos y los procesos; es decir, que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático.

Por ello, las políticas públicas van de la mano con la comunidad, porque son para subsanar y beneficiar a las mismas, cuando una comunidad interviene en el desarrollo formal de la política pública esta se nutre y mejora su calidad, esto es un proceso de construcción social. La participación ciudadana siempre ha sido importante en la toma de decisiones, y de acciones que involucran a la comunidad, en el sentido que en ella se definen y se discuten situaciones o problemas en busca soluciones asertivas, el beneficio directo de la ciudadanía y el desarrollo territorial.

En lo que respecta al proceso de formación y formulación de la política pública de participación ciudadana esta contó con acciones académicas participativas, que permitieron en primera instancia, investigar a profundidad los estudios hechos sobre el tema en mención para poder identificar aspectos de relevancia que aporten a su construcción, sin dejar de lado la participación primordial de los ciudadanos, en el sentido que estos son los principales actores de esta política. De igual manera, fue necesario consolidar una serie de documentos técnicos, que contienen aspectos importantes como la justificación, referentes teóricos, donde se destaca algunos casos exitosos y un marco legal que reglamenta la política pública; estos aspectos fueron relevantes en la medida que permiten la consolidación y exploración exhaustiva de la fase de estudio de la política pública de participación ciudadana.

Lo anterior es coherente con una política pública como reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad, en la medida que expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo, evidenciando lo que se pretende conseguir con la intervención pública y cómo se distribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales. Por lo tanto, las políticas públicas no son solo documentos con listados de actividades y asignaciones presupuestales, su papel va más allá; son la materialización de la acción del Estado, el puente visible entre el gobierno y la ciudadanía (Torres & Santander, 2013). De acuerdo con lo anterior, estas políticas demuestran el buen gobierno de los mandatarios, un gobierno que se preocupa por el bienestar del pueblo, en el sentido que a partir de la creación de las mismas se puede propender por el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y solventar necesidades que afectan a comunidades vulnerables, con especial énfasis en niños, adultos mayores, mujeres gestantes, entre otras.

Por su parte, Torres & Santander (2013), también refieren que el papel que juega la política pública al interior de una sociedad implica legiti-

mar al Estado, no solo por su carácter instrumental en la provisión de servicios básicos o la administración de bienes públicos; son apuestas socio-políticas para resolver problemas públicos concretos, necesidades individuales y colectivas que son definidas por la misma sociedad. Así, la política pública juega un rol fundamental en la construcción de la realidad social. Su naturaleza pública la hace portadora de definiciones que son el resultado de las tensiones políticas que se dan en los escenarios públicos de discusión o al interior de las oficinas gubernamentales. Lo anterior, evidencia la importancia de que se desarrollen este tipo de políticas que dependen en gran medida de las autoridades, sin embargo, para asegurar el buen funcionamiento de las mismas, se necesita participación desde el momento de creación de la política, porque las verdaderas necesidades individuales o colectivas emergen de una realidad social sentidas por las mismas personas, por tanto, se debe garantizar el cumplimiento del derecho a la participación ciudadana.

De igual manera en la revisión conceptual, el Estado, describe a la máxima organización política, la cual centraliza el ámbito de las relaciones políticas en un territorio, con un mando político dominado por una estructura burocrática que ostenta el monopolio legítimo de la coacción y coerción. Una estructura que da vida al conjunto de instituciones políticas modernas y de las que se desprenden el sistema político, régimen de gobierno y administración pública (Heller, H, 1983. p. 341).

Por su parte Muller (1998) sostuvo que la política pública es un proceso de mediación social, en la medida en que el objeto de cada política pública es tomar a su cargo los desajustes que pueden ocurrir entre un sector y otros sectores, o aún entre un sector y la sociedad global. Hay política pública cuando una autoridad local o nacional intenta, a través de un programa de acción coordinado, modificar el ámbito cultural, social o económico de actores sociales, considerados en general dentro de una lógica sectorial (Muller, 2002, p. 48, citado en Velásquez Gavilanes, 2009, p. 176).

En cuanto a la política suele ser definida como el conjunto de decisiones y medidas tomadas por determinados grupos que detentan el poder, en pos de organizar una sociedad o grupo particular. El término política es muy amplio ya que se puede hablar de política en sentido estricto (es decir, aplicada a los gobiernos y naciones) o en otras instituciones al hablar de políticas empresariales, institucionales, entre otras. (Editorial Etecé, 2021). Es así, como lo público como un adjetivo notorio, patente, visto o salido por otros del común de la sociedad. Relativo al pueblo. Común del pueblo o sociedad (Bazúa F, Valenti G, 1993, p.25-81).

Por consiguiente, es relevante mencionar que a través de las normas jurídicas que los poderes públicos autorizan y establecen las actividades que constituyen las políticas, y también, limitan la discrecionalidad en el actuar de los que la elaboran y ejecutan. Es decir, basándose en todo tipo de norma y ley establecida, de la misma fuente encontramos un concepto relevante a la hora de entender una política pública, como lo es la persuasión; Los ciudadanos consideran al gobierno como legítima expresión de la interpretación mayoritaria de los intereses generales de la sociedad. Es por esto, que se debe responder correctamente a las demandas sociales, ya que el gobierno como ente debe velar por los intereses de los que están bajo su tutela.

En consecuencia, las recurrentes crisis económicas, la crisis del trabajo y la persistencia de la pobreza exigen trascender la noción restringida de crecimiento económico para plantearse nuevamente los retos del desarrollo y la integración social. Por lo tanto, se trata de avanzar en un cuestionamiento profundo de los resultados de las reformas sobre la economía y la sociedad para reelaborar estrategias alternativas de desarrollo distintas a las que propugna el modelo neoliberal. Es desde los cambios en la sociedad, que emergen a partir del mundo del trabajo, que puede explicarse el reflujo de los movimientos sociales en la era del neoliberalismo, pero también la emergencia de nuevas formas de expresión y lucha de la sociedad por una mayor integración social y el ejercicio de derechos. Es en los gérmenes de movimientos sociales de nuevo cuño donde deben asentarse las bases de la construcción de un nuevo modelo de Estado y sociedad.

Tabla 5: Resultados de validación de ruta metodológica

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
En la formulación deben haber encuentros poblacionales.	<p>Poder a través de nuestra vivencia y de las comunidades que representamos contar las realidades y problemas de la comunidad o grupo de interés.</p> <p>La capacitación que es muy importante</p>	Una buena organización de la ruta clara y real.	Que no se alcance a dejar en firme.

Que se inviten a líderes que no representen al gremio.	Voluntad política por parte de la administración municipal.	Dar apertura a la participación y escucha.	Falta de confianza con la institucionalidad.
	La colaboración desinteresada entre sectores o comunidades puede desembocar en una toma de decisiones que beneficien a sectores tradicionalmente olvidados.	Generación de espacios para la participación ciudadana, el conocimiento y la Organización.	Surgimiento de intereses en los actores estatales o entes gubernamentales donde no prioriza las problemáticas de la comunidad tanto políticas, sociológicas, económicas y sociales.
Convocatoria y transmisión a través de diferentes canales y medios de comunicación.	Comunicación por parte de la institución y la comunidad para articular y mejorar los procesos.	Encontrar a mujeres lideresas encaminadas al empoderamiento en los diferentes sectores sociales, en conjunto se ha logrado mejorar los conocimientos.	La falta de apoyo por parte de los gobernantes y las Instituciones

Fuente: Aplicación de validación de ruta metodológica de PPPC 2022

Es así, como las políticas públicas, deben contar con una real y efectiva participación ciudadana, ejercida por todos, como poseedores de derechos y deberes, que actúan en función de unos intereses sociales generales (educación, salud, vivienda, medio ambiente, etc.), o colectivos (asociaciones de consumidores, gremios, sindicatos, etc.). Este tipo de participación, aunque no tenga vinculación directa con los partidos políticos, sí tiene que ver mucho con el Estado, cuando se trata de una intervención en el campo de lo público, es decir, en asuntos de interés general y del bien común (Ministerio de Educación, s.f.). De acuerdo con lo anterior, la participación ciudadana debe ser concebida como un derecho social fundamental en todas las personas y colectividades, que garantiza su presencia y conocimiento en temas públicos que deben ser abordados con interés por parte de los pueblos.

De la misma manera según Merino (1996) la participación ciudadana significa “intervenir en los centros de gobiernos de una colectividad, participar en sus decisiones en la vida colectiva, de la administración de sus recursos, del modo como se distribuyen sus costos y beneficios.”, es decir, el papel del ciudadano es de vital importancia para los planes de desarrollo que presentan los gobernantes y otros proyectos que favorezcan a la población en general, ya que se convierte en el principal veedor para intervenir en la administración de los recursos públicos y denunciar cuando éstos no son destinados para llevar a cabo dichos proyectos.

Aunado a lo anterior, la participación ciudadana permite el desarrollo de una comunidad o ciudad a través de la vigilancia de los proyectos o propuestas que se encuentran en los planes de los gobiernos tanto local, como regional, además se hace necesario que desde las realidades que cada ciudadano vive formule propuestas que se puedan convertir en políticas públicas que favorezcan de una manera más directa a la población, éstas también requieren de seguimiento para garantizar el cumplimiento.

Otros autores refieren que la participación ciudadana es: “toda forma de acción colectiva que tiene por interlocutor a los Estados y que intenta –con éxito o no- influir sobre las decisiones de la agenda pública” (Balbis, citado por Stettner & Masscott, s.f.). Por su parte, Álvarez (2004), argumenta que “remite a un tipo de interacción particular entre los individuos y el Estado, a una relación concreta entre el Estado y la sociedad, en la que se pone en juego y se construye el carácter de lo público” (Espinosa, 2008). De acuerdo con lo anterior, la participación ciudadana es importante como elemento de la sociedad, porque a través de esto pueden expresar las problemáticas que se presenten en las comunidades, sus ideas con posibles soluciones, buscando ser escuchados y tomadas sus ideas en la elaboración de proyectos y políticas públicas en pro del bienestar y mejoramiento de las comunidades.

Por último, Ziccardi (1998), refiere que la participación ciudadana, es la clave para transformar el espacio de lo local en un espacio público y contribuir a crear condiciones para consolidar una gobernabilidad democrática, la participación ciudadana, a diferencia de otras formas de participación, ejerciéndola en primer término en el ámbito de lo cotidiano y en el espacio local, que es donde se da mayor proximidad entre autoridades y ciudadanos (Guillen, Saenz, Badii & Castillo, 2009).

5.- Aprendizajes de la experiencia para el equipo responsable, para los colectivos participantes y para Trabajo Social.

Un aspecto central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, tiene que ver con un nuevo modelo de gobernanza, más abierto y participativo, donde el gobierno co-innova y co-construye con todos los actores sociales. Es así como “los principios sobre los cuales se sustenta este nuevo paradigma de gestión pública son: acceso a la información, participación y colaboración. En la actualidad las políticas públicas orientadas a consolidar la práctica del gobierno abierto en las instituciones del Estado (en todos sus niveles) se orientan en al menos cinco direcciones de fortalecimiento” (CEPAL, 2020). Estos ejes o dimensiones son: Rendición de cuentas, transparencia, participación ciudadana, tecnología e innovación. Y es que hace más de medio siglo que la participación fue reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Aunque para muchos la participación es un derecho tan esencial que termina siendo habilitador de otros derechos fundamentales como la libertad, la creación, la identidad o la protección, así como motor de la democracia, solo hasta hace pocos años se viene impulsando con mayor vigor la necesidad de brindarle mayores oportunidades, espacios y mecanismos al ejercicio de dicho derecho a participar de los asuntos públicos y a ser tenido en cuenta, pues se ha entendido que sin procesos formativos, de acompañamiento, de planeación y, sobre todo, sin políticas públicas sólidas es un reto lograr una transformación que se traduzca en fortalecimiento de la democracia y las instituciones.

En términos generales la Universidad Mariana a través del equipo de docentes del Programa de Trabajo Social cumplió con el convenio de colaboración interinstitucional celebrado y la Red ADELCO-PDT en la medida que consolidó, socializó y sistematizó los entregables que hacen parte del proceso de formación, ruta de validación e identificación de los actores institucionales que participarán en la formulación de la política pública de participación ciudadana del Municipio de Pasto.

En el marco de su propósito misional como universidad, lideró los encuentros de formación y de alistamiento como fue el primer foro de concertación de la política pública de participación ciudadana, convocado por Universidad Mariana, la Secretaría Municipal de Desarrollo Comunitario (SMDC) con el apoyo y asesoría de los facilitadores de la Universidad de Antioquia: Alberto L. Gutiérrez T y Andrés F. Roso Z, además de liderar encuentros zonales con diferentes actores del Municipio de Pasto, entre ellos: adulto mayor del municipio de Pasto, muje-

res lideresas que hacen parte del diplomado de semillero, integrantes del Consejo de Juventud del municipio de Pasto, Representantes del Sector ambiental del municipio de Pasto (Líderes Recicladores de oficio, Organizaciones protectoras de animales, Representantes de Juntas administradoras de acueducto rural, ONG's y activistas ambientales, colectividades promotoras de la movilidad sostenible, Representantes de los consejeros de Planes de desarrollo comunales y corregimentales (PDCC), Sector de barras, representantes de instancias, organizaciones, colectivos y asociaciones de mujeres del municipio de Pasto, cuyos resultados se sistematizaron en varios entregables y en una cartilla que guía todo el proceso cuya circulación es pública y al alcance de los diferentes actores institucionales, comunales y comunitarios, pero también ciudades interesados en promover políticas públicas en el Municipio.

Desde Trabajo Social el perfil ocupacional de hoy en día le exige al profesional prepararse no sólo en reconocer que son las políticas públicas en cualquier ámbito, sino que además de reconocer acerca de su diseño, también debe tomar fuerza el quehacer en su ejecución, evaluación y constante seguimiento, a partir del reconocimiento de las problemáticas sociales y conocer la respuesta que da el Estado al contexto en el que se desenvuelve. De lo anterior se puede mencionar que la experiencia sistematizada es un claro ejemplo de que es posible articular la academia, el estado y la comunicada en un propósito público, no sólo interventivo, sino también de apropiación social de conocimiento, hoy en día tan necesario para que la experiencia en este caso de participación ciudadana sea vinculantes y se quede no solo en la memoria de los actores institucionales de turno, sino de actores comunales y ciudadanos que multipliquen su experiencia a otras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C & Lima, M. (s.f). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? Disponible en: http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejacademico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/Lecturas_politica_publica/Que%20son%20y%20para%20que%20sirven%20las%20politicas%20publicas_Aguilar.pdf
- Arroyave, 2011. Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/32359/32374>.
- Carta Iberoamericana de la Función Pública, Aprobada por la V Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia
- Constitución Política de Colombia. República de Colombia, 1991.
- Navarro, Clemente (2015). El sesgo participativo. Introducción a la teoría empírica de la democracia participativa. Universidad Complutense de Madrid IESA de Andalucía/CSIC-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla cnavyan@dts.upo.es
- Espinosa, M. (2008). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100004 Knoepfel. Peter. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. págs. 6-29
- Hurtado S. Ricardo (2008). Tres visiones sobre la democracia: Spinoza, Rousseau y Tocqueville. Revista de filosofía: A parte rei. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/simo56.pdf>
- Deudel, Roth. (2003). Introducción para el análisis de las políticas públicas. Cuadernos de administración. Universidad del Valle.
- Julio, A, Parra. (2020). Herramientas para hacer efectiva la participación ciudadana Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/3183Parra.pdf>

Knoepfel, Peter (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. file:///Users/macbook/Downloads/Dialne

HaciaUnModeloDeAnálisisDePolíticasPublicasOperativ-3663617.pdf Bañón, Ernesto y otro. 1998. La nueva administración pública. Alianza.

Ley 1757 de 2015. (2015, julio 6). Congreso de la República. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=65335 Matías, D. (2004). Presupuesto Participativo y Democratización. Programa de Apoyo a la Reforma y Modernización del Estado-PARME. <https://solidaridad.do/wp-content/themes/soli/docs/Libro-Presupuesto-Participativo-y-Democratizaci%C3%B3n---Domingo-Mat%C3%ADas.pdf>

Merino, Mauricio (1995). La Participación Ciudadana en la Democracia. Colección cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática. México, Instituto Federal Electoral, 1995. 58 pp. Disponible en: <https://tecnologias-educativas.te.gob.mx/RevistaElectoral/content/pdf/a-1995-01-006-157.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Participación Ciudadana. Mecanismos para ejercer control social. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article/89527.html>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2017). Lineamientos para la realización de presupuestos participativos haciendo uso de medios electrónicos. Colombia

Roth D. André (2002). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora, Bogotá, 2002. https://polpublicas.files.wordpress.com/2016/08/roth_andre-politicas-publicas-libro-completo.pdf

Sartori, G. (2007). Democrazia: Cosa è. Titivillus.

Segura, F, Moncaleano, L, Tamayo, A, Yanuba, Q, Malagón, E, Delgado, J. (2020). Participación ciudadana en la gestión pública en el marco del COVID - 19. Carolina Mogollón Delgado. Recuperado de: [https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418548/34150781/Participaci%C3%B3n+ciudadana+en+la+gesti%C3%B3n+de+la+Administraci%C3%BAblica](https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418548/34150781/Participaci%C3%B3n+ciudadana+en+la+gesti%C3%B3n+de+la+Administraci%C3%B3n+P%C3%BAblica)

blica+en+el+marco+del+COVID%E2%80%9319+--+Mayo+de+2020.
pdf/815cfd12-7e56-ffee-cd02-6ff34f43158a? t=1590538931074

Stettner, K y Mascott, M. (s.f). Participación ciudadana. Disponible en:
http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/participacion%20ciudadana.htm

Thoenig, J. C. (1997). Política y acción públicas. Gestión y Política Pública, volumen VI, número 1, 1er semestre de 1997, pp 19-37. Retomado de: http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/3185/TJ_Vol.6_No.I_1sem.pdf?sequence=1

Torres, M. J. (2013). Introducción a las Políticas Públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre estado y Ciudadanía. IEMP Ediciones, Bogotá, D.C., noviembre de 2013. Recuperado en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83_Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e-6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf

Vargas, C. S. (2012). La definición de política pública. Bien común, 18, 47-52.

Retomado de:http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/C_Salazar.pdf

Velásquez, G. Raúl (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. Bogotá, 2009. Disponible en <https://www.re-dalyc.org/pdf/3596/359633165006.pdf>

Villareal, M. (SF). Décimo Certamen de Ensayo Político. Participación Ciudadana y Políticas Públicas. Recuperado de: https://www.ceenl.mx/educacion/certamen_ensayo/decimo/MariaTeresaVillarrealMartinez.pdf

CAPÍTULO 6

SISTEMATIZACIÓN DEL APOORTE DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO A LA PANDEMIA COVID 19 DESDE LA FUNCIÓN INSTITUCIONAL DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO.

Patricia Castañeda Meneses.

Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social. Universidad de Valparaíso. Magister en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de La Frontera.

Magister en Ciencias de la Educación Mención Desarrollo Social. Universidad París XII Val de Marne, Francia. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

Académica, investigadora y sistematizadora. Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso.

patricia.castaneda@uv.cl
<http://orcid.org/0000-0002-4676-5872>

Marta Castañeda Meneses.

Profesora de Estado en Educación General Básica. Universidad de Chile. Licenciada en Educación Universidad de Playa Ancha.

Magister en Administración Educacional Mención Gestión de Sistemas Educativos. Universidad de Playa Ancha.

Master en Iniciación a la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.

Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Directora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Académica e investigadora de la Universidad de Playa Ancha.

marta.castaneda@upla.cl

<http://orcid.org/0000-0001-9617-4408>

Resumen

El artículo presenta los resultados de una sistematización sobre los aportes de la Universidad de Valparaíso y de la Universidad de Playa Ancha, casas de estudios superiores públicas y regionales ubicadas en la Región de Valparaíso, Chile; en el manejo de la pandemia COVID-19 desde la función institucional de Vinculación con el Medio. Se realiza una sistematización de experiencias, a través de revisión documental de las fuentes de comunicaciones institucionales universitarias, emitidas durante el período comprendido entre marzo del año 2020 y diciembre del año 2021. El plan de análisis se adscribe a las categorías de acción sanitaria para enfrentar la pandemia definidas por el Ministerio de Salud chileno y la validación de los resultados es realizada a partir de la triangulación de fuentes interuniversitarias generadas a partir de la convergencia, consistencia y contraste de la información analizada. Los resultados muestran los valiosos aportes institucionales realizados

en las categorías de vigilancia epidemiológica, fortalecimiento de la capacidad diagnóstica, reforzamiento de la red asistencial, vigilancia en puntos de entrada intercomunales e interregional, y comunicación de riesgo; acciones de vinculación con el medio universitaria orientadas con el propósito fundamental de cautelar la seguridad de la vida humana en tiempos de emergencia sanitaria.

Palabras claves. Sistematización. Universidades Públicas regionales chilenas. Vinculación con el Medio. Pandemia COVID-19.

1.- Presentación.

A nivel mundial, el primer diagnóstico formal de COVID-19 causado por el coronavirus SARS-CoV-2 fue notificado en noviembre del año 2019 en la provincia china de Wuhan. Sobre la base de este primer diagnóstico diferenciado y sus niveles de contagio posteriores, el 30 de enero del 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró la enfermedad como pandemia, considerando su rápida propagación a nivel global, la gravedad de sus síntomas y la ausencia de tratamientos para su enfrentamiento (OMS, 2021). En Chile, el Ministerio de Salud acogió las orientaciones internacionales y las puso en acción a través de una serie de medidas organizadas a partir de cinco áreas claves, las que correspondieron a vigilancia epidemiológica, fortalecimiento de la capacidad diagnóstica, reforzamiento de la red asistencial, vigilancia en puntos de entrada al país y comunicación de riesgo (MINSAL, 2022). Con ello, la gestión sanitaria de la pandemia COVID-19 buscó coordinar esfuerzos en la prevención de contagios y enfrentar sus efectos en todos los aspectos de la vida nacional.

Específicamente en el ámbito de la educación superior chilena, las principales gestiones para enfrentar la emergencia sanitaria implicaron la suspensión total de las actividades académicas presenciales, las que fueron transferidas forzosamente a modalidad remota; junto con colaboración directa en las acciones definidas por las autoridades ministeriales para el manejo de la pandemia. En el caso de las Universidades Regionales representadas en la Asociación de Universidades Regionales de Chile AUR, se puso a disposición del país todo el acervo científico, tecnológico y profesional de las instituciones, con especial atención en el acompañamiento de los territorios regionales en que realizan sus acciones directas (AUR, 2020).

En este marco, la colaboración de las universidades públicas de la región de Valparaíso con la situación de pandemia en el país fue organi-

zada principalmente a través de la función de vinculación con el medio, concepto definido formalmente por la Comisión Nacional de Acreditación (2016), en los siguientes términos:

“conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales”. (Comisión Nacional de Acreditación, 2016, p.16).

Para las instituciones de educación superior de carácter público, la Vinculación con el Medio es concebida como una función central que permite a la universidad compartir con la comunidad los acervos científicos y disciplinarios que cultiva; junto con colaborar activamente en el despliegue de capacidades, conocimientos, soluciones, experiencias y aprendizajes sociales que generan procesos de diálogo y circulación de saberes que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y una universidad más enraizada en la sociedad (Díaz et al., 2019). En ese marco, se implementa un modelo que integra en forma dinámica las funciones de docencia e investigación, base desde la que se construye una relación con el entorno basada en la experiencia académica implementada y operativizada por medio de alianzas estratégicas, medios colaborativos y proyectos conjuntos que aportan coherencia al compromiso universitario público declarado en su misión institucional (González, 2017).

En el contexto pandémico iniciado a partir de marzo del año 2020, la dinámica de funcionamiento e implementación de la vinculación con el medio focalizó sus esfuerzos en mantener sus aportes distintivos, a pesar de las medidas de confinamiento y distanciamiento físico impuestas por la emergencia sanitaria (Cano et al., 2020). Como consecuencia, los aportes de la universidad pública se desplegaron en dos ámbitos. Por una parte, como apoyo en la socialización de estrategias de prevención y autocuidado por COVID-19, principalmente a través de medios virtuales; y, por otra parte, a través de la realización de una amplia gama de acciones de colaboración clínica en servicios de laboratorio, exámenes de diagnóstico y atención asistencial en centros e instituciones de salud, junto con la permanente cooperación con autoridades regionales y servicios de salud locales, realizadas en forma presencial (AUR, 2020). De esta forma, las estrategias y acciones realizadas en contexto de pandemia visibilizaron a la vinculación con el medio universitaria,

amplificando su accionar a nuevos códigos, soportes y lenguajes virtuales, que permitieron transferir las tradicionales alternativas de trabajo presencial con los territorios, organizaciones y comunidades regionales a modalidades híbridas, semipresenciales y remotas (Arriagada, 2020).

Asimismo, permitió evidenciar las capacidades de innovación y adaptabilidad institucional presencial en el contexto de crisis sanitaria, las que fueron impulsadas por la preocupación de alcanzar un cabal cumplimiento de los compromisos asumidos con sus territorios de influencia directa (Britto et al., 2021). A partir del análisis de las experiencias de respuesta a la pandemia aportada por la vinculación con el medio universitaria, Reyna (2020) propone cuatro niveles para el cumplimiento de la función sustantiva en emergencia, las que corresponden al nivel académico, asociado a las tareas formativas con impacto en el medio social; el nivel asistencial, vinculado a la entrega de recursos a los territorios de influencia directa y sujetos sociales en condiciones de vulnerabilidad social que requieren apoyos específicos; el nivel preventivo que permite anticipar riesgos en salud; y el nivel cultural preocupado de mantener el contacto de la comunidad con el patrimonio universitario por medios híbridos y virtuales.

En el contexto de emergencia sanitaria, el presente artículo tiene por objetivo sistematizar los aportes de las universidades públicas de la Región de Valparaíso, Chile; en el manejo de la pandemia COVID-19 desde la función institucional de vinculación con el medio. Las universidades públicas regionales de la Región de Valparaíso, Chile; corresponden a la Universidad de Playa Ancha y Universidad de Valparaíso, ambas instituciones herederas de la sede Valparaíso de la Universidad de Chile cuyos orígenes en la zona se remontan al año 1911, y que en el marco de la reforma de la educación superior con orientación descentralizadora y privatizadora realizada por la dictadura cívico militar chilena en el año 1981, fue regionalizada en dos universidades públicas autónomas (Vergara, 2020). En el marco de la pandemia por COVID-19, ambas instituciones han movilizadado sus esfuerzos para aportar con sus acciones universitarias en el enfrentamiento regional de la pandemia. Los compromisos asumidos por la Universidad de Valparaíso tuvieron como base 12 programas de pregrado del área de la salud, 28 especialidades médicas, 13 especialidades profesionales, 12 postgrados y 30 post títulos relacionados con las ciencias de la salud; mientras en el caso de la Universidad de Playa Ancha, su contribución estuvo asociada a 5 programas de pregrado del área de la salud y 3 diplomados en ciencias de la salud. Sobre esta base, se sumaron sus laboratorios, infraestructura, tecnología y conocimiento

especializado de todas las áreas disciplinares que se cultivan en las respectivas casas de estudio, con el fin de colaborar en las diversas tareas sanitarias en que han sido requeridos sus aportes.

2.- Metodología.

La metodología utilizada corresponde a sistematización de experiencias, definida como un proceso de generación de conocimientos que toma como base el análisis y la reflexión realizada a partir de la propia práctica, con el fin de rescatar y estabilizar los aprendizajes aportados por la experiencia, facilitando la comunicación y circulación de nuevos saberes sociales (Castañeda, 2014). La estrategia de recolección de información correspondió a revisión documental, conceptualizada como un proceso de búsqueda y selección de fuentes secundarias de información escrita, visual, audiovisual y digital, concebidas como redes activas que permiten la circulación del conocimiento (Rivera- Aguilera, 2017). Las fuentes seleccionadas para la sistematización corresponden a los archivos de noticias y comunicaciones institucionales de la Universidad de Valparaíso (<http://www.uv.cl/pdn/archivo/>) y Universidad de Playa Ancha (<http://www.upla/noticias/>) disponibles en libre acceso en sus respectivas páginas institucionales y que respaldan la información sistematizada en el artículo.

Las comunicaciones analizadas corresponden al período comprendido entre el mes de marzo del año 2020, ocasión en que se toman las primeras medidas para enfrentar institucionalmente la pandemia; y el mes de diciembre del año 2021, mes en que los procesos de retorno a las actividades presenciales se encuentran aplicados en forma consistente. Los criterios de búsqueda de contenidos correspondieron a la referencia explícita a acciones de vinculación presenciales y virtuales implementadas por las universidades que estuvieran asociadas a la pandemia COVID-19 y que contribuyeran en forma directa a la atención y acompañamiento de la comunidad regional durante la emergencia sanitaria. El proceso de organización y análisis de la información con fines de sistematización se realizó a partir de las etapas de arqueo de fuentes, la que permitió ubicar y seleccionar los contenidos definidos conforme los criterios de búsqueda; revisión y selección de información desde los criterios de pertinencia y utilidad conforme el objetivo declarado por la sistematización; y cotejo de contenidos con fines de análisis documental. El plan de análisis se adscribe a las categorías de acción sanitaria para enfrentar la pandemia definidas por el Ministerio de Salud chileno, las que corresponden a vigilancia epidemiológica, fortalecimiento de la capacidad diagnóstica, reforzamiento de la red asistencial, vigilancia en

puntos de entrada al país, y comunicación de riesgo (MINSAL, 2022). Por cada categoría de acción sanitaria definida se realizó un análisis temático de la experiencia, organizado a partir de la propuesta de Rose (1996), la que contempla la caracterización de postulados y contenidos a los que refiere cada fuente; el análisis de los conocimientos y saberes expertos presentes en las comunicaciones universitarias seleccionadas; y el reconocimiento de los medios puestos en acción en las experiencias revisadas. La validación de los resultados es realizada a partir de la triangulación de fuentes interuniversitarias generadas a partir de la convergencia, consistencia y contraste de la información analizada.

La presente publicación se inscribe en los resultados del Proyecto de Investigación Interuniversitario Contribución al Desarrollo Regional del CUECH Valparaíso desde la función Vinculación con el Medio EDU 14 19-20, dependiente de la Dirección de Investigación de la Universidad de Playa Ancha.

3.- Resultados de sistematización: La Vinculación con el Medio universitaria regional frente a la emergencia sanitaria.

Los primeros comunicados de las universidades públicas de la Región de Valparaíso respecto a las condiciones de funcionamiento en contexto de pandemia se realizaron durante el mes de marzo del año 2020. En el caso de la Universidad de Playa Ancha, se emitieron dos comunicados consecutivos con fechas 15.03.2020 y 16.03.2020 en que se establecieron las medidas de suspensión de actividades presenciales y su transferencia a condiciones remotas, junto con la organización institucional para el funcionamiento presencial mínimo. En el caso de la Universidad de Valparaíso, con fecha 17.03.2020 se informó la suspensión total de actividades regulares presenciales en la institución y la definición de funcionamiento con dotación mínima en labores críticas a contar del mismo día. Desde estas definiciones iniciales, la función universitaria de vinculación con el medio se desplegó fuertemente enlazada con las categorías de acción sanitaria ministeriales, permitiendo constatar importantes gestiones realizadas durante la pandemia.

Específicamente, la contribución universitaria en la categoría de acción sanitaria correspondiente a vigilancia epidemiológica, se realizó a través del análisis e interpretación crítica de los datos estadísticos referidos a la pandemia entregados por las autoridades ministeriales. Así entonces, mientras equipos académicos de la Universidad de Playa Ancha efectuaron análisis estadísticos de las cifras de la pandemia; equipos interdisciplinarios de la Universidad de Valparaíso elaboraron repor-

tes periódicos, proyecciones y tendencias en los indicadores regionales, respecto a la evolución de casos diarios y proyecciones de pacientes internados en las Unidades de Cuidados Intensivos, colaborando con información de contraste a los datos oficiales, con el fin de aportar en una correcta toma de decisiones sanitarias. A lo anterior, se sumó la participación universitaria en el manejo especializado del software ministerial EPIVIGILA, destinado a la notificación y seguimiento de los casos de COVID-19 en todo el país, a los que más tarde se incorporó el seguimiento del proceso de vacunación, resultados de antígenos y seguimiento de casos laborales. Asimismo, se implementó un Centro de Trazabilidad para colaborar con las autoridades sanitarias y la red asistencial en las tareas de seguimiento de contactos estrechos, alerta temprana y aislamiento efectivo de los casos positivos. Del mismo modo, con el fin de aportar con el fortalecimiento de la capacidad diagnóstica regional instalada, ambas universidades sumaron sus laboratorios a la red nacional de establecimientos clínicos autorizados por el Ministerio de Salud para testeo del COVID-19. Para ello, se destinaron recursos institucionales para la habilitación de los requisitos sanitarios estructurales y funcionales necesarios para habilitar el funcionamiento de los laboratorios, permitiendo realizar toma de muestras, análisis de exámenes diagnósticos y trazabilidad de los contagios desde los espacios universitarios.

La persistencia en el tiempo de la situación de emergencia sanitaria y las sucesivas olas de contagio experimentadas en el país profundizaron la demanda por atención en la red asistencial y sobrecargaron a los equipos de salud a cargo, cuyo esfuerzo sostenido recibió un importante apoyo por parte de las universidades públicas regionales. Por ello, en la categoría de acción sanitaria referida al reforzamiento de la red asistencial, se reconoció como un valioso aporte las prácticas clínicas, internados y pasantías de las carreras del área de la salud de ambas universidades, especialmente en las épocas de alzas de contagios y aumento de ingresos de pacientes a camas críticas en unidades de cuidados intensivos e intermedios. Estas actividades se realizaron por medio de equipos académicos supervisores y estudiantes de niveles de formación intermedia y avanzada, los que colaboraron en las múltiples tareas exigidas en los establecimientos de salud en que se desempeñaron. Específicamente en el caso de la Universidad de Playa Ancha, se puso a disposición del Ministerio de Salud la nómina de titulaciones recientes de las carreras del área de la salud para los requerimientos de reforzamiento de los equipos profesionales. Del mismo modo, se realizaron acciones de asesoría técnica en instituciones de la zona, basa-

das en las orientaciones entregadas por las autoridades sanitarias, que comprendieron la implementación de las normas para la prevención de contagio de COVID-19 en equipos de salud, protocolos para atención de sospecha de contagio y habilitación e implementación de examen complementario para la detección de anticuerpos, a lo que se sumó la experiencia de coordinación de las residencias sanitarias de la región.

Por su parte, en la Universidad de Valparaíso se realizaron prototipos de escudos faciales y de ventiladores mecánicos para monitorear su uso en el contexto de la emergencia sanitaria, a lo que sumó el diseño y aplicación de un protocolo de inspección de seguridad electromédica para ventiladores mecánicos y desfibriladores, ampliamente requeridos durante la pandemia. La institución también aportó con opinión académica experta, en la toma de decisiones frente al uso excepcional de emergencia de vacunas contra el COVID-19, proceso llevado a cabo por el Instituto de Salud Pública nacional; junto con supervisar la aplicación de los ensayos clínicos de fase 3 de aplicación de vacunas en la Región de Valparaíso. Más tarde, se sumó el apoyo de ambas instituciones para reforzar el proceso de vacunación contra COVID-19 iniciado en el país a partir del mes de diciembre del año 2020, incluyendo la facilitación de recintos universitarios con tales fines.

Respecto de la contribución de la vinculación con el medio con la categoría de acción sanitaria correspondiente a vigilancia en puntos de entrada al país, debe considerarse que la ubicación geográfica de las distintas sedes de las universidades regionales no coincide con puntos de control fronterizo con naciones vecinas, por lo que esta tarea no ha sido realizada por las instituciones. No obstante, debe mencionarse el apoyo de estudiantes de las carreras de la salud de la Universidad de Valparaíso a los equipos profesionales a cargo de vigilancia epidemiológica en las barreras y cordones sanitarios, en su calidad de puntos de control de circulación restringida de personas y vehículos, que fueron instalados en los límites intercomunales de las ciudades que presentaban altos índices de contagio y en las diversas rutas de acceso a la Región de Valparaíso; con el fin de verificar el cumplimiento de las restricciones fijadas por las medidas de cuarentenas obligatorias decretadas por las autoridades, lo que permite redefinir la acción sanitaria a partir de la experiencia realizada como vigilancia en puntos de entrada intercomunales e interregional.

Finalmente, en relación a la vinculación con el medio y la categoría de acción sanitaria correspondiente a comunicación de riesgo, ambas ca-

sas de estudios pusieron a disposición de la comunidad regional importantes contenidos educativos respecto de la prevención, mecanismos de contagio, pesquisa y manejo de casos infectados por COVID-19, a los que se sumaron más tarde las acciones educativas en torno a la importancia de la vacunación contra la pandemia, a través de diversos formatos, medios y plataformas institucionales. Estos contenidos educativos fueron formulados y validados conforme los perfiles disciplinarios presentes en las diversas facultades y carreras universitarias, con especial atención en infancia, jóvenes, comunidades, trabajadores y personas mayores, fomentando la pesquisa temprana, el autocuidado y la responsabilidad personal en dichas temáticas; junto con los contenidos asociados a la promoción y cuidados de la salud física y psicosocial en contexto de pandemia.

A lo anterior, se suma la realización de diversos eventos virtuales dirigidos a profesionales, estudiantes y a la comunidad en general, emisiones en radio y televisión abierta y de servicio de cable; junto con publicaciones en medios de prensa escrita, audiovisual y digital, donde los equipos académicos de las universidades regionales aportaron a la comprensión, reflexión y análisis crítico de la situación de pandemia a nivel regional, nacional y global. Como acápite final, debe mencionarse la realización de actividades solidarias con aportes económicos y en especies materiales a diversos sectores sociales de la región de Valparaíso que fueron fuertemente afectados con la pérdida de sus fuentes laborales durante la emergencia sanitaria.

El amplio repertorio de acciones realizadas por las universidades regionales asociadas a vigilancia epidemiológica, fortalecimiento de la capacidad diagnóstica, reforzamiento de la red asistencial, vigilancia en puntos de entrada intercomunales e interregionales, y comunicación de riesgo, tuvo diversos destinatarios definidos conforme sus objetivos y especificidades temáticas. Así entonces, las acciones sanitarias de carácter asistencial se dirigieron preferentemente a los equipos de salud, con especial atención a los niveles de complejidad hospitalaria intermedia y avanzada que asumieron la responsabilidad médica, clínica y biotecnológica en el manejo de los casos críticos; junto con brindar apoyo a la atención primaria en las tareas de reforzamiento del testeo, trazabilidad y control de los casos positivos y en los procesos de vacunación universal. Por su parte, las acciones educativas de carácter preventivo fueron destinadas a la población regional y diseñadas conforme sus diversos perfiles etarios, educativos, económicos y culturales, mediados por diversas estrategias, plataformas, formatos y contenidos que permitieron

llevar a cabo su implementación efectiva. Asimismo, se mantuvo una relación permanente con autoridades políticas, administrativas y sanitarias regionales, provinciales y comunales, asociaciones profesionales y gremiales, sectores poblacionales, organizaciones sociales formales y autoconvocadas, líderes de opinión y dirigentes sociales; quienes representan a los principales grupos de interés identitarios de la diversidad social de la región y cuyas necesidades específicas fueron consideradas prioritarias para la definición de las acciones realizadas por la vinculación en el medio de la universidad pública en tiempos de pandemia.

4.- Aprendizajes y Conclusiones.

Tomando como referencia el concepto de vinculación con el medio en la universidad pública propuesto por Díaz et al. (2019), los antecedentes expuestos permiten confirmar que la función ha sido desplegada plenamente en los contextos de emergencia sanitaria, permitiendo a la academia compartir con sus comunidades y territorios de influencia directa los acervos científicos y disciplinarios vinculados a la situación de pandemia que se encontraban disponibles a la fecha. La colaboración institucional realizada ha puesto en valor los esfuerzos realizados por la universidad pública, permitiéndole asumir un rol de liderazgo en los procesos de diálogo y construcción de saberes en torno a la pandemia, especialmente en las áreas de investigación y desarrollo asociadas a la atención clínica, a la salud pública y al bienestar social, por donde se ha debido transitar a pesar de los amplios rangos de desconocimiento e incertidumbre que han caracterizado a la emergencia sanitaria.

Si se tiene presente los cuatro niveles para el cumplimiento de la vinculación con el medio en emergencia propuestos por Reyna (2020), es posible afirmar que las universidades públicas de la Región de Valparaíso respondieron plenamente a dicha categorización, haciendo posible una lectura integrada de sus aportes. Así entonces, en relación al nivel académico, se observa su presencia de manera transversal en todas las categorías de acción sanitarias descritas, donde los claustros concurren con sus conocimientos especializados para apoyar los diversos frentes asociados al combate de la pandemia en el territorio regional; mientras que la participación de estudiantes en procesos de formación intermedia y avanzada contribuyó con respuestas focalizadas en las categorías de acción sanitaria críticas y de atención directa de la población, permitiendo el fortalecimiento de la capacidad diagnóstica, el reforzamiento de la red asistencial y la vigilancia en puntos de entrada intercomunales e interregional.

En relación con el nivel asistencial, la entrega de servicios y recursos a los territorios de influencia directa incluyeron medios materiales y ayudas asistenciales a personas y territorios en situaciones sociales de vulnerabilidad, actualizando con estas acciones la impronta histórica de servicio a la sociedad, condición distintiva de las acciones de las universidades públicas. En el nivel preventivo, el constante trabajo de educación sanitaria virtual llevado a cabo contribuyó con la categoría de acción sanitaria asociada a comunicación de riesgo, permitiendo contar con información válida y confiable respecto a prevención de la infección y manejo de contagios, junto con valiosas orientaciones de adecuación, compensación y amortización de los efectos colaterales asociados al enfrentamiento de la vida cotidiana en condiciones de confinamiento, amenaza sanitaria e inseguridad vital. Finalmente, el nivel cultural se manifestó con un mayor predominio de los conocimientos aportados por la academia por medios híbridos y virtuales, por sobre los eventuales aportes del conocimiento social potencialmente disponibles en la población, debido principalmente a las condiciones inéditas y de continua necesidad de experimentación y validación que ha demandado la configuración de la historia natural del coronavirus, la que se encuentra aún en pleno proceso de investigación sanitaria.

La panorámica de las acciones realizadas en los cuatro niveles de vinculación con el medio identificados precedentemente, permite confirmar la dinámica de funcionamiento del modelo híbrido propuesta por González (2017), en que convergen en forma dinámica la docencia, la investigación y la vinculación con el medio. En consecuencia, puede observarse que en el marco de la emergencia sanitaria, las funciones de docencia y de investigación han aportado con conocimiento, infraestructura, tecnología, recursos y redes de trabajo especializados en el enfrentamiento de la pandemia; mientras que la función de vinculación con el medio ha asumido la gestión transversal de los esfuerzos institucionales, organizando respuestas oportunas a las necesidades regionales y a las alianzas estratégicas en que las casas de estudio se han comprometido activamente.

En este marco, una especial atención merece el enfrentamiento proactivo de la emergencia sanitaria, a pesar de las dificultades derivadas de las restricciones presupuestarias, normativas y materiales que afectan a la universidad pública chilena, las que han sido abordadas desde las capacidades de innovación y adaptabilidad institucional previstas por Britto et al. (2021). Estas capacidades se han expresado a través de alianzas colaborativas estratégicas entre sectores público/privado y en

la relación de responsabilidad social sostenida con los grupos sociales y territorios de influencia directa.

Para continuar realizando su tarea en condiciones de confinamiento forzado, la vinculación universitaria debió transferir parte importante de su vínculo presencial con su medio social regional a los códigos, soportes y lenguajes virtuales expresados por medio de modalidades híbridas, semipresenciales o remotas. En este último punto, si bien pueden confirmarse en términos generales los planteamientos de Arriagada (2020), respecto del uso preferente de los medios virtuales de la vinculación universitaria en pandemia para viabilizar el contacto con la comunidad, no puede desconocerse que estas acciones develaron simultáneamente las importantes brechas digitales que afectan a la población regional en el acceso a la información entregada por estos medios, debido a las limitaciones en la efectiva disponibilidad de dispositivos electrónicos y de conexión a internet con que cuentan los grupos sociales y los territorios de influencia directa.

En conclusión, puede afirmarse que la emergencia sanitaria global provocada por el COVID-19 ha afectado transversalmente a todas las áreas de la acción humana, convocando esfuerzos colaborativos de múltiples sectores e instituciones para enfrentar proactivamente los efectos de la pandemia en la sociedad. En este marco, las universidades públicas de la Región de Valparaíso asumieron un rol protagónico en su territorio, aportando en las diversas categorías de acción sanitaria definidas por las autoridades por medio de su función institucional de vinculación con el medio, conforme su condición custodia del conocimiento avanzado y su compromiso permanente con la sociedad regional a la que sirven. La necesidad de avances relevantes en el conocimiento disponible requerido para manejar la pandemia, ha fortalecido el atávico liderazgo universitario frente a los desafíos asociados a la toma de decisiones en un escenario de alto riesgo sanitario, permitiendo desplegar su rol señero en la definición de acciones de interés público destinadas a la protección de la salud de la población.

En esta dinámica de vinculación en pandemia, los medios y recursos tecnológicos disponibles han amplificado las oportunidades de comunicación con su medio social, transformándose en una vía de conexión capaz de superar las férreas barreras definidas por el confinamiento, haciendo posible el encuentro entre los contenidos universitarios y las experiencias de atención directa, impidiendo que se interrumpiera la tradición de la universidad pública, respecto a proveer los necesarios

espacios de encuentro y diálogo entre saberes académicos y sociales. Con todo, la pandemia ha resignificado a la vinculación con el medio universitaria, permitiéndole desplegar sus acciones materiales y virtuales, aun desafiando los márgenes de lo posible. Como consecuencia, se ha fortalecido su rol central en las decisiones estratégicas respecto de las oportunidades y circunstancias en que la docencia y la investigación son puestas al servicio de la sociedad, fortaleciendo una concepción de acción universitaria integrada y orientada por el propósito fundamental de cautelar la seguridad de la vida humana en tiempos de emergencia sanitaria.

Referencias Bibliográficas

- Arriagada, F. (2020) El desafío de la vinculación con el medio en tiempos de pandemia COVID-19. *Ciencia y enfermería*, 26, 1-3. Doi: <<https://doi.org/10.29393/CE26-4DVFA10004>> [Consulta: mayo 2022]
- AUR (2020) Universidades Regionales. Aportes y experiencias ante la situación generada por la pandemia de coronavirus (COVID-19). Asociación de Universidades Regionales de Chile. <http://www.auregionales.cl/documentos-pdf/2020/INFORME_AUR_27may_2020.pdf> [Consulta: mayo 2022]
- Britto, F. Monasterios, C. y Carro, A. (2021) La universidad en pandemia. Impacto del COVID-19 sobre la extensión y transferencia tecnológica. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú. <<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184727>> [Consulta: abril 2022]
- Cano, A. & Ingold, M. (2020) La extensión universitaria en tiempos de pandemia. Lo que emerge de la emergencia. *Redes de Extensión* 7, 38-45 <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9169/7956>> [Consulta: mayo 2022]
- Castañeda, P. (2014) Propuestas metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno metodológico. Universidad de Valparaíso.
- CNA (2016). Guía para la autoevaluación interna acreditación institucional. Universidades. Comisión Nacional de Acreditación <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Gui%CC%81a%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20internas%20Universidades.pdf>
- Díaz, C., Pettorutti, C., Rétoła, G. & Scelsio, J. (2019). Sistematización de experiencias en la extensión universitaria. En Leandor Quiroga (Comp.) *Extensión universitaria: rupturas y continuidades* (83-102) Universidad de La Plata EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81314/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: marzo 2022]

González, B. (2017). Vinculación con el medio: Encrucijada de sentidos, nuevas prácticas y convicciones. En: González, B., Saravia, P., Carroza, N., Gascón, F., Dinamarca, L., & Castro, C. (Eds.) Vinculación con el medio y territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas (37-65). Observatorio de Participación Social y Territorio. Universidad de Playa Ancha. <<https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Sistemizacion-de-Experiencia-VcM-UPLA.pdf>> [Consulta: abril 2022]

MINSAL (2022) COVID-19 en Chile. Pandemia 2020-2022. Ministerio de Salud. Gobierno de Chile. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2022/03/2022.03.03_LIBRO-COVID-19-EN-CHILE-1-1.pdf> [Consulta: abril 2022]

OMS (2021) COVID-19. Cronología de la actuación de la OMS. Comunicados de Prensa. <<https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>> [Consulta: marzo 2022]

Reyna, M. (2020). La extensión universitaria en emergencia(s). Pensar y trabajar con las comunidades en contextos de pandemia desde la Universidad Nacional del Litoral. Revista De Extensión Universitaria, 10 (12), 1-4 <<https://doi.org/10.14409/extension.v10i12.Ene-Jun.9261>> [Consulta: mayo 2022]

Rivera- Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. Revista Psicoperspectivas 16 (3), 111-121 <<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092>> [Consulta: abril 2022]

Rose, N. (1996). Inventarnos a nosotros mismos. Psicología, poder y personalidad.

Cambridge: Cambridge University Press

Vergara, M. (2020). La sede Valparaíso de la Universidad de Chile (1968- 1981): Preludio de la Universidad de Valparaíso. Sur y Tiempo. Revista de Historia de América, 1(1), 73- 99 <<https://doi.org/10.22370/syt.2020.1.2047>> [Consulta: mayo 2022]

Páginas web <http://www.uv.cl/pdn/archivo/>

<http://www.upla/noticias/>

CAPÍTULO 7

PROYECTOS DE VIDA EN LA VEJEZ COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CON PERSONAS MAYORES.

Karina Gatica Chandía

Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social Universidad Cardenal Silva Henríquez. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización por la Universidad de Chile.

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Deusto.

Docente e investigadora de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile.

Directora del Grupo de Investigación: Calidad de Vida, Familia y Envejecimiento.

karina.gatica@uautonoma.cl
<https://orcid.org/0000-0002-0036-5478>

Cristal Cifuentes Parada

Licenciada en Trabajo Social. Universidad Autónoma de Chile

Miembro del Semillero de Investigación del Grupo de Investigación en Calidad de Vida, Familia y Envejecimiento de la Universidad Autónoma de Chile.

cristal.parada@cloud.uautonoma.cl

Myrna Pardo Gálvez

Licenciada en Trabajo Social. Universidad Autónoma de Chile

Miembro del Semillero de Investigación del Grupo de Investigación en Calidad de Vida, Familia y Envejecimiento de la Universidad Autónoma de Chile.

myrna.pardo@cloud.uautonoma.cl

Resumen

El presente artículo desarrolla aspectos vinculados a la vejez y la elaboración de proyectos de vida en esta etapa vital, recogiendo elementos significativos de la experiencia de investigación-acción desarrollada en el Club de Personas Mayores Renacer de la I. Municipalidad de Lo Prado durante el año 2022, en el contexto de la asignatura de Seminario de Investigación e Intervención de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile (Santiago) y la participación en el Grupo de Investigación en Calidad de Vida, Familia y Envejecimiento de la misma Universidad. La experiencia se constituye en un aprendizaje respecto de la importancia de proyectar la etapa de vejez en una sociedad en la que la esperanza de vida ha aumentado considerablemente, así como también el porcentaje de población que se encuentra en este rango etario, concebido por el Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) desde los 60 años en Chile. La sistematización de esta experiencia posee como propósito visibilizar la importancia del trabajo con personas mayores y las proyecciones de la vida en esta etapa, contribuyendo a derribar prejuicios en torno a las representaciones sociales de la vejez presentes en nuestra sociedad y dar cuenta de las dificultades que hoy significa ser persona mayor en Chile. La sistematización se realiza una vez finalizada la intervención destacando aspectos relevantes de la experiencia de personas mayores a partir del registro de crónicas grupales y transcripciones de las sesiones de los talleres de la intervención, lo que permite desarrollar un análisis reflexivo hermenéutico de la experiencia.

Palabras claves. Vejez. Envejecimiento. Persona mayor. Proyecto de vida.

1.- Presentación

La población mayor está experimentando un cambio en su índice poblacional, lo que ha significado la presencia de un aumento en la población adulta mayor a nivel mundial. Chile no es la excepción, ya que se estima que existen “3.449.362 personas mayores (60 años y más) lo que representa un 18% de la población” (CEPAL, 2021, Parr.1). Este escenario trae consigo el incremento de problemáticas sociales ya vigentes y la aparición de nuevas, referidas a esta población, según lo descrito por CEPAL (2018):

El envejecimiento acelerado de la población pasará a ser la tendencia demográfica más relevante en la región. A partir de ese momento, los cambios en la estructura de edades estarán dominados por la dinámica de las generaciones de personas mayores, de manera que el envejecimiento y su incidencia sobre las demandas sociales será el fenómeno demográfico más significativo (P. 34).

Este aumento demográfico debe estar acompañado de la preocupación y atención que los distintos sectores sociales deben entregar a este grupo etario, ya que uno de los ámbitos que preocupan es el referido a la salud mental de las personas mayores, ya que hoy en día “el 33,4% de adultos mayores presenta síntomas de depresión y un 83,3% presenta algún nivel de desesperanza” (Martínez et.al, 2022, P.216). Este hecho es relevante al pensar en el bienestar de la población mayor, ya que la desmotivación y la depresión en personas mayores según SENAMA (2021) involucra “una pérdida de la capacidad de disfrute de las cosas, falta de esperanza, la percepción de cansancio y aburrimiento constante, una visión negativa de sí mismo, de su existencia y entorno y en ocasiones involucra la pérdida de memoria” (P.23).

Hecho relevante, ya que el mayor aumento de población los próximos años se pronostica será en el grupo de personas mayores. El Censo realizado en Chile el año 2017 arroja que “el 55,7% de la población con 60 años o más corresponde a mujeres, mientras que el 44,3% a hombres” (SENAMA, 2017, Parr.1). Estas cifras plantean desafíos para su comprensión, análisis y estrategias de abordaje, por lo que es relevante pensar en intervenciones que contribuyan a la proyección de la vida en esta etapa. Este fenómeno demográfico se presenta transversalmente, por lo que las regiones y comunas del país han visto un incremento de personas mayores en su población.

El artículo recoge aspectos relevantes de la intervención con personas mayores de la comuna de Lo Prado, la cual según el último Censo (2017) cuenta con 96.249 habitantes, de los cuales 46.799 hombres y 49.450 mu-

jeros (Biblioteca del Congreso Nacional.2022). La población mayor de 65 años alcanza a 14.008 personas según el CENSO 2017, siendo la población en el rango etáreo con mayor aumento poblacional, a diferencia de los otros rangos de edades en que la tendencia es a la baja.

La Oficina del Adulto Mayor de la comuna, encargada de dar respuesta a las necesidades de la población, se plantea como objetivo “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las y los adultos mayores de la comuna, por medio de una intervención integral que aborde las temáticas de envejecimiento activo, saludable y participativo” (Oficina del Adulto Mayor, 2022, Parr. 1), a través de dos áreas de trabajo:

Intervención Individual: se abordan casos donde la persona mayor se encuentra en alguna situación de vulneración (maltrato, abandono, abuso patrimonial, estructural y/o negligencia) que pueden ser derivados por tribunales, redes vecinales, municipal o CESFAM.

Intervención Comunitaria: el objetivo de esta área es fomentar y apoyar los clubes de personas mayores, promocionando la colaboración activa desde actividades y/o programas que aumente su lazo colectivo y participativo.

Esta unidad municipal trabaja con los lineamientos del Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA), el cual es el encargado de velar por la implementación de la Política Integral de Envejecimiento Positivo (2012-2025), la que busca generar desde un comité interministerial una imagen positiva en torno a la vejez, desde un enfoque de derecho. (SENAMA, 2013).

El Club Renacer, es uno de los 85 clubes de la comuna, caracterizándose por su alto nivel de participación. Surge como agrupación el año 2010 con un total de 23 socios. La experiencia de sistematización se lleva a cabo a partir del mes de Julio a Diciembre del año 2022.

2.- Marco Conceptual

La inclusión social, igual que la exclusión, puede tomar múltiples formas y ser experimentada de maneras diferentes. Sin embargo, en términos generales podemos vincular su dinámica a la interacción y las determinaciones existentes, como lo explica Castro (et.al, 2020) quienes demuestran las formas en las que se puede presentar, y lo observan como un:

Proceso de acumulación de desventajas sociales, económicas, políticas, que debilitan la relación individuo-sociedad, provocando problemas relacionales, de ruptura del lazo social. Esta última no es simplemente una ruptura económica, sino también de legitimidad y aceptación social, de redes sociales, de solidaridad, de bienestar psicológico, autoestima y beneficios sociales. (Castro, et.al, 2020, P.40)

A través de su entorno natural es que las personas mayores desarrollan su participación y funcionalidad en el medio social que habitan, tanto el incremento de esta población, como el aumento de la esperanza de vida de las personas mayores implica que:

Los cambios en el ciclo vital y su alargamiento muestran importantes efectos, no sólo sobre el estado y el número de personas mayores sino también sobre todas las instituciones sociales. (...) el esfuerzo está dirigido a desarrollar el potencial del colectivo de mayores, para mantenerlos como agentes activos de nuestra sociedad, lo cual supone trabajar en distintos campos, de manera cooperativa, para lograr su resignificada identidad, su inclusión social y una saludable y creativa convivencia intergeneracional. (Goncalves y Segovia, 2018, P. 11)

Las creencias en torno a la edad, cuando se basan en prejuicios generan edadismos, que en el caso de la vejez se denominan como viejismos, los cuales:

Pueden reforzar o estimular la pasividad y el fatalismo entre quienes envejecen, alejándose de lo que podrían esperar ante los avances de la modernidad, que ha dado lugar a sus actuales esperanzas de vida. Así, es posible pensar en una suerte de profecía autocumplida, un círculo vicioso en el cual una visión negativa de la vejez unida a la naturalización de la dependencia, se vincularía a la falta de preparación para esta etapa. (Thumala et.al, 2015, P. 42)

Dejando instaurado este sentimiento de poca preparación para enfrentar los desafíos de la etapa de la vejez, posicionando a la persona mayor como un ser dependiente, sin voz para discutir las decisiones que quiere tomar para su propia mejora y bienestar, perjudicando de esta forma su funcionamiento y participación en la esfera social, limitando su producción de relaciones sociales interpersonales.

El envejecimiento según Aranda y Pérez (2021) es un “fenómeno ecológico que refleja influencias de la genética, el ambiente físico y social,

así como la organización de la conducta individual” (P. 678). Existen diversas influencias que generan un envejecimiento en la persona como lo puede ser la sociedad, la familia, la autopercepción y las interacciones, este no se caracteriza por ocurrir en una edad específica, sino que:

El envejecimiento es un proceso que se vive desde el nacimiento y se caracteriza por diferentes cambios en niveles físicos, mentales, individuales y colectivos. Estos cambios definen a las personas cuando ya están mayores, pero se debe ver como un proceso natural, inevitable y no necesariamente ligado a estereotipos; como una etapa de la vida apta para “crecer y continuar aprendiendo. (López et.al, 2019, P. 161)

El envejecimiento no es solo un proceso negativo, sino que también puede presentar características positivas si se mantiene el concepto de aceptación del propio yo. Polanco y Cifuentes (2019) indican que “el proceso de envejecimiento no solo tiene desventajas, sino que también se adquieren diversas virtudes que bien pueden aprovecharse, descanso, tiempo libre, espacio personal, sabiduría, consejo, entre otras” (P.169). Lo anterior considera que el lado positivo del envejecimiento se encuentra ligado a la autopercepción, la historia de vida y las relaciones sociales siendo así un proceso único en cada ser, donde cada individuo envejece de manera diferente.

En este contexto los proyectos de vida como herramientas para dar sentido a la vida, se instalan como una estrategia de intervención con la población mayor para mejorar su calidad de vida. Esta se define según Villarreal (et.al. 2021) como:

Un estado de bienestar; sin embargo, esta noción toma diferentes énfasis, según el contexto del cual parte su valoración. También puede ser entendida como un estado de bienestar físico, social, emocional, espiritual, intelectual y ocupacional que le permite al individuo satisfacer apropiadamente sus necesidades individuales y colectivas. (Villarreal et.al, 2021, P.480)

Actualmente, aunque cada vez con menos fuerza, las estrategias que abordan la vejez no contemplan las verdaderas capacidades de la persona mayor, lo que implica la presencia de una percepción errada a partir de edadismos, es decir, de estereotipos vinculados a la edad. La presencia de estas creencias de incapacidad en la etapa de la vejez, es uno de los factores que contribuye a la aparición de rasgos depresivos, ruptura de vínculos y el desplazamiento de proyectos de vida en esta etapa. La

generación de proyectos de vida, a pesar de no tener una definición arraigada a las edades se asocia principalmente a la juventud y adultez para su elaboración y ejecución. Se debe comprender que:

No es común vincular la redefinición y/o el desarrollo de proyectos de vida en el adulto mayor. La cultura actual no asocia la posibilidad de descubrir y/o concretar planes o proyectos en esta etapa de la vida. Daría la impresión de que en esta etapa sólo resta pensar el tiempo presente y que el futuro es propio de la niñez, adolescencia y adultez (Goncalves y Segovia, 2018, P.25). Los proyectos de vida no solamente son una planificación hacia el futuro, sino que corresponde al resultado de una construcción personal que se lleva a cabo durante la vida, guiando el presente y proyectando el futuro. La planificación vital en personas mayores puede contener un enfoque diferente al de otras etapas de la vida, considerando que,

El proyecto de vida en la etapa de la vejez refiere más a la planificación y desarrollo de actividades que corresponden a los intereses de cada persona con el propósito de mejorar su calidad de vida; dichos intereses se encuentran definidos por fenómenos como: la jubilación, la modificación de la estructura familiar y el tiempo libre para organizar la acción (García et.al, 2021, P.224).

Lo anterior quiere decir que al referirnos a proyectos de vida en personas mayores nos referiremos a la formulación de una planificación hacia el futuro otorgada desde los deseos del presente y que se encuentran vinculados al pasado, construcción y ejecución que contiene la potencialidad de modificar la percepción de la vejez y mejorar la calidad de vida a partir de la percepción de una vejez activa y positiva, debido a que una característica de las personas mayores en su trayectoria de vida y su sabiduría.

Para alcanzar una calidad de vida óptima en las personas mayores a través de trabajar los proyectos de vida, se requiere un cambio de perspectiva, donde se comience a reconocer su autonomía y el poder vivir una vejez activa:

Optimizando las oportunidades de bienestar físico, mental y social, de participar en actividades sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas y de contar con protección, seguridad y atención, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable y la calidad de vida de todos los individuos en la vejez y permitirles así seguir contribuyendo activamente a sus familias, amigos, comunidades y naciones (OEA, 2017, P. 3).

3.- Marco Metodológico

Una vez finalizada la investigación-acción se procedió a realizar el proceso de sistematización de la experiencia (perspectiva retrospectiva), a partir de distintos registros de información obtenidos previo consentimiento de las personas mayores participantes, como: fotos, videos, audios, crónicas grupales, entre otros. Todos ellos fundamentales para la realización del trabajo de sistematización, el cual se planteó como objetivo visibilizar la importancia del trabajo con personas mayores y las proyecciones de la vida en esta etapa, contribuyendo a derribar prejuicios en torno a las representaciones sociales de la vejez presente en nuestra sociedad y las dificultades que trae ser persona mayor en Chile, para mejorar futuras intervenciones con este grupo etario.

Los registros de información a lo largo de las sesiones, fueron sometidos a un proceso de análisis de contenido, realizando transcripciones y codificaciones que permitieron el surgimiento de dimensiones y categorías analíticas claves. Como criterios de confiabilidad de la información se puso atención en la saturación de la información y la triangulación de fuentes, con el fin de darle relevancia a cierta información que predominó al momento de realizar la intervención y permitió destacar elementos esenciales a la hora de realizar el análisis. Para el logro de la triangulación de fuentes de información, se obtienen como elementos centrales:

- La importancia de la participación en su familia y/o comunidad.
- La vinculación de sus metas, sueños y proyectos con sus familias, haciendo mención permanente al deseo de unión familiar. Así también, se llevó a cabo la saturación de la información, esta se entiende como “el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martínez-Salgado, 2012, P.617). En este caso aquellos aspectos que se saturaron corresponden a:
 - La importancia que le dan a la salud en sus vidas, exponiendo en reiteradas ocasiones que uno de los elementos más importantes en su vida cotidiana es tener una buena salud, para seguir siendo funcionales y autovalentes.
 - La necesidad de ser escuchados, que corresponde a su anhelo de integración social en su familia y comunidad.
 - El deseo de viajar, como una de las metas que más se repiten en sus discursos.

Tanto la triangulación de la información como su saturación, permiten organizar el análisis de la información en dimensiones analíticas que contribuyen al rescate de la experiencia y a destacar aspectos centrales de su aprendizaje.

4.- Descripción de la Experiencia

La investigación-acción se llevó a cabo en el club de personas mayores de la comuna de Lo Prado: Renacer, la cual tuvo como finalidad conocer las principales dimensiones que se presentan a la hora de construir un proyecto de vida en la vejez, sosteniendo como supuesto de investigación que los proyectos de vida traen consigo repercusiones positivas en esta etapa.

Se planteó como objetivo de la investigación-acción, analizar los principales componentes presentes en la construcción de proyectos de vida en personas mayores pertenecientes al Club de Adulto Mayor Renacer, de la comuna de Lo Prado, distinguiendo los aspectos positivos de su construcción, identificando las expectativas presentes en ellos y las prácticas sociales que las personas mayores realizan para su logro. Para ello, se formularon siete sesiones formativas de proyectos de vida, en los cuales se tuvo presente dimensiones como el ámbito social, familiar, comunitario y aspectos individuales de cada persona, para poder comprender su pasado, presente y proyecto de futuro mediante sus sueños, metas, expectativas, las cuales son esenciales para la motivación y formulación de un proyecto vital. En la búsqueda de organizaciones que permitieran la realización de la intervención, se contó con la disposición de la I. Municipalidad de Lo Prado, quienes brindaron la oportunidad de una vinculación rápida con la Oficina de Personas Mayores, la cual realizó el contacto con el Club Renacer.

Las personas que participaron de las sesiones fueron 19 en un rango etario sobre los 70 años, el género que predominó fue el femenino siendo un total de 15 mujeres y 4 hombres, todos habitantes de la comuna de Lo Prado y miembros del club de personas mayores "Renacer". De ellos, la mayoría declara vivir con sus hijos y/o parejas. La mayoría identificó su ocupación como dueños o dueñas de casa, mientras que solo 4 personas señalaron desarrollarse en algún oficio como costureras, jardineros, artesanos, entre otras.

En las primeras sesiones se observó desconfianza por parte de las personas mayores participantes del taller de proyectos de vida, pero al ir transcurriendo las actividades fueron exponiendo sus rutinas y queha-

ceres cotidianos entre sus compañeros/as. Las sesiones generaban diversos debates y posturas distintas en torno a las opiniones que en él se manifestaban, evidenciando la diversidad en la experiencia de vejez. Al momento de dar inicio a la construcción del proyecto de vida, presentaron distintos cuestionamientos sobre sí mismos, por ejemplo ¿qué me hace feliz?, ¿qué necesito?, ¿qué deseo para mi vida? entre otras preguntas que aportaron a la reflexión inicial de los participantes, esto generó en ellos un sentimiento de autoconocimiento. Posteriormente se pudo dar paso a la identificación de las metas que las personas mayores identificaban para sus vidas.

Este proceso de investigación-acción da paso a la sistematización de la experiencia una vez finalizada la investigación/intervención, con el objeto de visibilizar la importancia del trabajo con personas mayores y las proyecciones de la vida en esta etapa, contribuyendo a derribar prejuicios en torno a las representaciones sociales de la vejez presentes en nuestra sociedad y las dificultades que trae ser persona mayor en Chile, para mejorar futuras intervenciones con este grupo etario.

Para el logro de la sistematización se recurre a los registros de información, previamente autorizados por un consentimiento informado en el que los participantes de los talleres autorizan a compartir con fines académicos, los cuales permitieron la reconstrucción de la experiencia, a partir de un análisis cualitativo. Este análisis se realiza a partir de la realización de distintas jornadas de trabajo compartidas con los profesionales del programa, quienes acompañaron el proceso de intervención como observadores.

De la misma manera se integra en una jornada final a las personas mayores a modo de cierre de los talleres y de espacio de encuentro para recoger focos relevantes de la intervención. El análisis hermenéutico confronta la representación inicial de la vejez con aquella que surge al finalizar la intervención, identificándose transformaciones interpretativas de la etapa y su vivencia.

5.- Análisis de la experiencia

A partir de los objetivos propuestos por la sistematización, se ha considerado organizar el análisis en torno a las siguientes dimensiones:

5.1.- Prejuicios en torno a las representaciones sociales de la vejez

Las personas mayores identifican con mayor facilidad sus debilidades que sus fortalezas, algunas llegan a negar su existencia, debido a aconte-

cimientos de la etapa que generan desmotivación e incluso depresión, como indica un participante: “a veces tomarse un trago no ayuda, un vicio en vez de ayudar hace peor, yo he estado en esto por lo que entré en depresión”.

La depresión en personas mayores “no se debe al temor a la muerte sino a la fuerza distónica del desdén y cuyo origen está en la desesperanza” (Miro, Viñado, 2020, P. 144). Cabe aclarar que este aspecto no sólo puede ocurrir por actos cometidos por la persona, sino que pueden ser pensamientos, desmotivaciones vinculados a hechos que sucedieron en sus vidas y permanecieron en su mente durante el tiempo, como muestra una participante que indicó que su vida era triste por lo que mencionó: “No disfruto de mi vida”, demostrando de esta forma que el pensar de la persona forjado a partir de su historia de vida igualmente es un factor que influye en la etapa de la vejez. Por otro lado, se pudo apreciar un factor relacionado con la falta de comprensión o empatía de la etapa por parte de personas que no se encuentran en ella, respecto de sus necesidades.

Aranda y Pérez (2021), señalan que: la visión propia respecto a lo que denominamos como vejez, nos ha alejado de aquellos que ya se encuentran en esta etapa de la vida, prevaleciendo la idea de que ellos no comprenden nuestro mundo, que son solo un reflejo del paso del tiempo que ahora es olvidado (P.687).

5.2.- Proyecciones de la vida en esta etapa

En el comienzo de la intervención se pudo evidenciar un hecho crítico al referirse a las expectativas que las personas mayores tienen al momento de formular un proyecto de vida, debido a que existe un desconocimiento de la importancia que tiene éste en la etapa de la vejez, se considera que los sueños y metas no poseen relevancia. Este pensamiento surge a partir de las creencias que se vinculan a este momento de la vida, concibiendo a la vejez como una etapa de preparación para la muerte, lo que ocasiona que las expectativas de vida disminuyan y se autolimiten. Frases como “estoy aburrida de la vida porque, no salgo de una y entro a otra, he tenido varias enfermedades y eso me tiene más que aburrida” dan cuenta de la situación en la que se encuentran algunos participantes. Lo anterior producto de los diversos efectos que conlleva el envejecimiento, principalmente el desgaste físico y las enfermedades, además se identifican barreras edadistas, como por ejemplo cuando un participante señala: “ya no hay proyectos a esta edad”. Las situaciones emocionales vividas por las personas mayores durante

sus vidas, dan cuenta de una “historia difícil”, “mi papá marcó mi infancia, con ese caballero no se podía hablar, me enseñó a pueros golpes”, heridas de su historia vital que influyen en la percepción sobre su propia historia y su satisfacción vital, tendiendo más bien a una evaluación negativa que denota insatisfacción. A pesar de ello, los participantes del Club Renacer, se encuentran permanentemente alentándose a salir adelante, una persona mayor señala: “yo siempre he dicho que hay momentos en los que uno está hasta arriba, pero siempre hay que estar ahí”, para lo anterior resulta de ayuda las creencias religiosas que señalan tener los participantes, donde la dimensión de espiritualidad toma especial relevancia entregando sentido a la vida.

En el transcurso de las sesiones se pudo evidenciar un cambio en la perspectiva acerca de los proyectos de vida, lo que llevó a reformular sus expectativas. Esto resultó ser el motor para generar un proyecto de vida centrándose no en sus sueños o metas al futuro, sino que en los vínculos, como su principal motivación para generar expectativas acerca de la vida.

Avanzado el proceso de intervención, se advirtió la presencia de dos momentos que se denominaron: críticos y de progreso. Aquellos críticos se caracterizan como momentos en los cuales las personas mayores se sumergen en un escenario de desmotivación vital y aquellos de progreso en los cuales las personas mayores logran modificar su visión respecto de la vida, vislumbrando aspectos positivos. Al encontrarse desmotivadas, las expectativas de generar un proyecto de vida disminuyen debido a que este requiere de la creencia en el logro de aspectos positivos para alcanzar las metas.

En la vida de las personas mayores insatisfechas con su vida se presentaron rasgos depresivos pudiendo visualizar con mayor claridad los efectos negativos que genera la exclusión y autoexclusión social. Las personas mayores no son conscientes de sus capacidades y no desarrollan procesos de autoconocimiento apegándose a creencias fundadas en prejuicios asociados a la edad, que resultan ser limitantes en su propia visión.

Los factores que generan la exclusión guardan relación de acuerdo a los participantes con el lenguaje y las acciones discriminatorias frente a las personas mayores. Consideran que la palabra viejo o vieja los excluye y que genera un sentimiento de deficiencia o inutilidad al percibirlo como algo que se le agota el tiempo y ya no cumple la función que solía

cumplir, lo que perjudica su autoimagen, lo mismo sucede cuando se les limita en la realización de ciertas actividades para las cuales se sienten capaces, sin embargo, las mismas familias y sociedad les limita por supuestas incapacidades que se asocian a la etapa de la vejez.

Al experimentarse momentos de progreso, se da cuenta de las estrategias para afrontar los rasgos negativos que se les atribuyen, lo que actúa positivamente a la hora de generar expectativas en un proyecto de vida. El motor principal son la generación y mantenimiento de sus vínculos familiares y sociales. En el ámbito familiar señalan el deseo de unión familiar y comunicación como lo máspreciado. Realizar actividades familiares y sentirse comprendidos/as y apoyados/as por las personas que consideran parte de este núcleo es fundamental para el logro de la satisfacción vital. En el ámbito social, se declaran como deseos/metas ser parte de grupos sociales, de recreación, poder continuar con su autonomía para poder participar de instancias sociales.

Al referirse a su cotidianidad, en su mayoría cumplen labores domésticas, se dedica poco tiempo para las relaciones con la comunidad e incluso para ellos/as mismos/as en su recreación o autocuidado, esto es importante ya que el hecho de no generar este tipo de espacios, puede conllevar a un estado de desánimo provocado netamente por la pérdida de roles que generan las personas mayores en la vejez. Uno de los roles que reconocen con facilidad es el que realizan en sus familias, donde uno de los participantes señala: Todos decimos que estamos bien, pero todos tenemos problemas, no hay ninguno que no tenga problemas, ya sea por los hijos, ya sea por uno, por los nietos, porque en el fondo somos la cabeza, somos las que dirigimos la orquesta.

El ejercicio de este rol de contención y cohesión familiar es reconocido por la mayoría, el concebirse como “la cabeza” de la familia les anima a estar bien.

5.3- Dificultades de ser persona mayor en Chile

Las diversas problemáticas sociales que componen actualmente la forma en la que se perciben a las personas mayores en la sociedad generan como ya se mencionó, muchos tipos de exclusión en los entornos de participación en la sociedad, limitando su propio desarrollo, percibiendo a este sector de la población muchas veces como incapaz de realizar acciones en busca de una mejora para sí mismos, frenando las expectativas que le propician un avance en su bienestar, ejemplos como el analfabetismo digital, la falta de comunicación y los pocos espacios de

participación que actualmente se promueven para las personas mayores, ubican a la persona mayor como alguien dependiente, perjudicando directamente tanto su vinculación con el medio social como también restándolo de procesos para mejorar las condiciones de este grupo etario, lo que dificulta el empoderamiento de las personas mayores en torno a la manifestación de sus propias necesidades.

Por lo que se identifica como primera dificultad de ser persona mayor en Chile, la existencia de prejuicios en torno a la edad y la representación de una adultez mayor deteriorada, con baja capacidad funcional, dependiente, lo que no es así. Es una creencia errada de la situación actual de las personas mayores, que obedece a condiciones del pasado vinculadas a esta etapa de la vida. Esta dificultad se plantea como una limitante cultural que necesita con urgencia transformarse.

Cada participante interpreta las dificultades de la etapa desde su particular realidad, a partir de la historia y experiencias vividas, así como también de la integración discursiva del “otro” en la reconstrucción de lógicas de prácticas cotidianas y la resignificación de la experiencia de ser persona mayor durante el transcurso de los talleres y el proceso de co construcción que surge de ellos.

6.- Aprendizajes de la experiencia.

Importancia del trabajo con personas mayores; al trabajar proyectos de vida con personas mayores se puede evidenciar que poseen escaso conocimiento de sí mismos, por lo que se debió realizar un trabajo de autoconocimiento y desarrollo como base para la futura formulación de proyectos de vida. Lo anterior evidencia el impacto que genera la representación social que se tiene de esta etapa de la vida, permeada por múltiples limitaciones que no permiten visualizar claramente las potencialidades de las personas mayores desde sus posibilidades de funcionamiento y autonomía, las que terminan autolimitando su propia visión. La intervención permitió dar cuenta que el cambio en la visión de la vejez debe partir en primer momento desde la perspectiva de la persona mayor, modificando estereotipos desde su autopercepción.

Las representaciones sociales iniciales de la vejez, producto del reflejo del contexto sociocultural y las particularidades de la etapa como proceso histórico biográfico, se integran a partir del diálogo y la reflexión que surge en el espacio interventivo, por tanto construye un metarrelato a partir del cual se reconfigura la representación social de la persona mayor y de su entorno, potenciando sus aprendizajes y la transforma-

ción de las representaciones sociales del ser y hacer de la persona mayor y la construcción de sentido de su proyecto vital.

La participación de actividades como un potenciador de redes de apoyo. La intervención permitió evidenciar la importancia de espacios de participación como clubes, talleres, comunidades, en el que las personas mayores desarrollen actividades que les permita salir de la rutina, dialogar, mejorar su capacidad física, otorgarle estabilidad emocional, apoyo entre otros beneficios de la participación. La participación social genera vínculos que potencian las cualidades de cada persona y genera integración al medio social.

El poder del aprendizaje en la etapa de la vejez: En nuestra sociedad no se piensa en instancias de aprendizaje destinadas a personas mayores, debido a que se considera que en esta etapa ya aprendió lo que debía, sin embargo, a través de la intervención se logró evidenciar que el aprendizaje es un elemento que otorga sentido a la continuidad de la vida de las personas, las mantiene activas y en constante crecimiento personal, por tanto, debe propiciarse a lo largo de toda la vida.

Referencias Bibliográficas

- Aranda B, Pérez V. (2021) Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 24, (2). Exploración del significado de vejez y envejecimiento en el adulto mayor. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2021/epi2121.pdf> Biblioteca del Congreso Nacional. Consultada el día 31 de enero 2023. https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2020&idcom=13117
- Castro, García, López, 2020, Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México, Revista de ciencias sociales, Vol.26, N°1, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7384404.pdf>.
- CEPAL (2021) Derechos humanos de las personas mayores en Chile en tiempos de pandemia: Acciones de promoción desde el servicio nacional del adulto mayor (SENAMA), Chile. <https://www.cepal.org/es/enfoques/derechos-humanos-personas-mayores-chile-tiempos-pandemia-acciones-promocion-servicio#:~:text=En%20Chile%20hay%203.449.362,un%2018%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n>.
- Esmeraldas Vélez, E. E., Falcones Centeno, M. R., Vásquez Zevallos, M. G., & Solórzano Vélez, J. A. (2019). El envejecimiento del adulto mayor y sus principales características. RECIMUNDO, 3(1),58-74. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.58-74](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.58-74)
- Flecha A.(2018) Autopercepción y sentido/propósito vital en personas mayores institucionalizadas. Revista interuniversitaria [(2019) 33, 139-151] tercera época. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/140048/69297-220276-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García J., Hernández C., Manríquez E., 2021, “Género y vejez: análisis del proyecto de vida en personas adultas mayores de la ciudad de México”, investigación arbitraria, México, <http://200.23.113.51/pdf/31761.pdf>
- Garrido, 2012, Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social, Revista integra educativa, http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432012000200011&script=sci_arttext
- Goncalves L, Segovia S (2018). La generación de proyectos de vida en adultos mayores. Autopercepción sobre competencias desarrolla-

- das, posibilidades de aprendizaje y motivaciones. *Revista latinoamericana de Educación*, Universidad de los Andes N°1, p. 53-76. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.04>
- Huenchuan S. (2018) Envejecimiento, personas mayores y agenda 2013 para el desarrollo sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos. CEPAL <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44369-envejecimiento-personas-mayores-agenda-2030-desarrollo-sostenible-perspectiva> Ilustre Municipalidad de Lo Prado. Consultado el 31 de enero de 2023. <https://loprado.cl/dideco/proteccion-social/adulto-mayor/>
- López Meneses, E., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., Jaén Martínez, A., & Gómez Galán, J. (2019). Percepción de los estudiantes de posgrado en gerontología sobre el envejecimiento. *Revista De Humanidades*, (36), 155–180. <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.20594>
- Luengo Martínez, Carolina, Ocares Bravo, Javiera, Sandoval San Martín, Paula, Santana Uribe, Tamara, Vásquez Carrasco, Karina, & Morales Ojeda, Ismael. (2021). Depresión y desesperanza en adultos mayores pertenecientes a agrupaciones comunitarias en Chillán, Chile. *Gerokomos*, 32(4), 216-220. Epub 17 de enero de 2022. Recuperado en 31 de enero de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2021000500216&lng=es&tlng=es
- Martínez – Salgado C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias, Brasil, *Revista Ciencia y salud pública*. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Miró López, Susana, & Viñado Oteo, Fernando. (2020). El reto de envejecer: la vejez a la luz de Flannery O'Connor, Erik Erikson y Romano Guardini. *Veritas*, (47), 133-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000300133>
- Miranda C. (2021) Es la enfermedad de los viejitos. Covid-19, vejez y discriminación. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*. N°81 Págs. 49-73. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crca/v28n81/2448-8488-crca-28-81-49.pdf>
- OEA (2017). Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las personas mayores, https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf

- Palavecino K, & Obando, E. S.-. (2021). Implicaciones del Envejecimiento Potencialmente Generativo en Personas Mayores Chilenas: Una Exploración Inicial/ Implications of Potentially Generative Aging in Chilean Older People: An Initial Exploration. *Brazilian Journal of Development*, 7(11), 105006–105029. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n11-226>
- Polanco P, & Sifuentes D. (2019) El envejecimiento en la esfera psicosocial de la persona adulta mayor, revista de estudios clínicos e investigación psicológica, Universidad Autónoma de Coahuila, México, Vol. 9, N°8, <http://www.investigacionyposgrado.uadec.mx/site/wp-content/uploads/2020/07/el-envejecimiento-en-la-esfera-social.pdf#page=166>
- SENAMA (2021) Guía Práctica: Salud Mental y Bienestar para Personas Mayores, Chile, https://www.senama.gob.cl/storage/docs/SD_OK_-2.pdf
- SENAMA (2017) <https://www.senama.gob.cl/noticias/censo-2017-revelo-que-mas-del-16-de-la-poblacion-chilena-es-adulto-mayor#:~:text=Asimismo%2C%20la%20caracterizaci%C3%B3n%20poblacional%20establece,44%2C%25%20a%20hombres>
- SENAMA, 2013, Programa de envejecimiento activo, <https://www.senama.gob.cl/envejecimiento-activo>
- Thumala, D., Arnold, M., Massad, C., Herrera, F. (2015) Inclusión y Exclusión social de las personas mayores en Chile. Santiago: SENAMA – FACSO U. de Chile. Ediciones Servicio Nacional del Adulto Mayor.



80 años
TRABAJO SOCIAL
80 AÑOS DE FORMACIÓN EN
TRABAJO SOCIAL EN LA ARAUCANÍA

Sistematización y Trabajo Social. Experiencias de Formación Profesional.

CAPÍTULO 8

PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO DEL TUTOR/A EN LA SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA SOCIAL COMO ACTIVIDAD CONDUCENTE AL TÍTULO PROFESIONAL DE TRABAJADOR/A SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, SEDE CHILLÁN, PERIODO 2020-2022.

Inelda Alejandra Espinoza Espinoza,
Asistente Social por la Universidad de Concepción.

Magister en Familia, mención en Intervención Familiar, Universidad del Bío-Bío. Tutora de Prácticas de la Escuela de Trabajo Social, Universidad del Bío-Bío, sede Chillán.

iespinoza@ubiobio.cl
<https://orcid.org/0000-0002-3676-266X>

Resumen

El artículo es una sistematización metodológica sobre el proceso de acompañamiento del tutor/a de la Escuela de Trabajo Social a los/as estudiantes que realizan una sistematización en la asignatura “Actividad de titulación” y que conduce a la obtención del título de trabajador/a social. El trabajo se enmarca en la metodología de sistematización propuesta por Castañeda (2014). Se describen los momentos del proceso, fortalezas-debilidades y aprendizajes. El artículo se basa en la revisión de documentos de la asignatura, procedimientos de las prácticas de Trabajo Social y análisis de los resultados de la aplicación de entrevista grupal e individual semiestructurada a grupos sistematizadores y tutores/as. Para la validación, se trianguló por fuente y se aplicó juicio de

experto/a. Los resultados destacan momentos iniciales del proceso, un acompañamiento sistemático mediante reuniones y retroalimentaciones de informes y encuentros en los centros de prácticas. Se destacó un rol más activo del tutor/a con estudiantes e instituciones en el primer semestre, en la delimitación de la práctica y propuesta metodológica; el segundo semestre se focaliza en el análisis de datos. Se fortalece el proceso por la periodicidad del acompañamiento, se debilita por la carga de la asignatura, estudiantes del grupo sistematizador asignados a diversas instituciones y otros.

Palabras claves. Sistematización. Trabajo Social. Práctica social. Proceso de tutoría

1.- Presentación.

El acompañamiento en sistematización forma parte de las funciones que asumen los/as tutores/as de práctica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán. Se configura en una práctica de carácter pedagógico en donde cada tutor/a desempeña la labor de guía de una o más sistematizaciones. La sistematización de una práctica social es la actividad exigida en la asignatura Actividad de titulación I y Actividad de titulación II (en adelante ATI-ATII) para la obtención del título de trabajador/a social en la Universidad del Bío-Bío. En tanto contexto institucional, la Universidad del Bío-Bío corresponde a una institución de educación superior estatal, pública y birregional, con presencia en la región del Biobío y Ñuble, con una población estudiantil aproximada de 12.000 alumnos. Está estructurada en seis Facultades, siendo la Facultad Educación y Humanidades la que alberga a la Escuela de Trabajo Social.

La Escuela de Trabajo Social se crea en la sede Chillán en el año 1995 adscribiéndose a la Facultad de Educación y Humanidades. Su visión es buscar constituirse en un referente para el desarrollo profesional-disciplinario en los ámbitos de intervención y generación del conocimiento, a nivel regional, con proyección a nivel nacional; garantizando una formación integral y de calidad, promoviendo los valores asociados al desarrollo humano y a la participación social (Plan de Desarrollo Operativo de la Escuela de Trabajo Social, 2020).

Según lo establecido en las asignaturas ATI y ATII, con vigencia para los años 2020- 2022, la actividad conducente al título de Trabajador/a Social corresponde a la ejecución de una sistematización, la que se realiza conjuntamente con la última práctica profesional (24 horas directas de dedicación, que se cumplen los miércoles, jueves y viernes). Los programas de

ATI y ATII establecen respectivamente como resultado de aprendizaje: (i) implementar el proceso de sistematización de una práctica social del área de desempeño particular bajo enfoques metodológicos propios de esta técnica y con el propósito de teorizar sobre la práctica social (Programa de Asignatura Actividad de Titulación I y II. Universidad del Bío-Bío, 2020-2022, p.2) y (ii) desarrollar análisis del proceso de sistematización y divulgar los resultados con el propósito de teorizar sobre la práctica social y contribuir a la generación conocimientos significativos para el Trabajo Social (Programa de Asignatura Actividad de Titulación I y II. Universidad del Bío-Bío, 2020-2022, p.3). El primer semestre académico se centra en la elaboración del plan de sistematización e inicio de la aplicación de las técnicas de recogida de información; en tanto, en el segundo semestre se desarrolla el análisis, la presentación y comunicación de los resultados. Durante ambos periodos la metodología de trabajo con los/as estudiantes son las tutorías individuales-grupales, tutorías en terreno y talleres teórico-prácticos.

La evaluación de las asignaturas ATI y ATII pondera el 60% para sistematización y un 40% para la práctica profesional. Los requerimientos evaluativos para la ATI son: Reporte 1 Plan de Sistematización; Reporte 2 Levantamiento de información; Reporte 3: Informe Final (Plan y análisis preliminar) y Presentación oral plan de sistematización; en tanto para la ATII son Informe Final y Defensa de título. En el primer semestre, tanto el reporte tres como la presentación oral del plan de sistematización y en el segundo semestre el informe final, como la defensa de título, considera la evaluación de un docente informante perteneciente al equipo de tutores/as de práctica¹². Los/as estudiantes que conforman los grupos sistematizadores, pueden incluir estudiantes de diversos centros de práctica. En tal caso, el grupo debe elegir sistematizar en una de las instituciones adscritas. El proceso de sistematización se desarrolla según el modelo propuesto por la académica de la Universidad de Valparaíso Patricia Castañeda Meneses en el libro *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización*, del año 2014.

El equipo de tutores/as está compuesto por 7 profesionales de apoyo a la docencia (tres con jornada parcial a contrata de 30 horas y cuatro con contrato a honorarios por 20 horas semanales) y 4 académicos/as de la carrera. Cada tutor/a, acompaña entre uno y tres grupos sistematizadores, lo que varía año a año en función del número de estudiantes que cursan la asignatura. Durante el año 2022 se conformaron 14 grupos sistematizados, los años 2021 y 2020, se constituyeron 18 y 19 grupos, respectivamente.

¹² La labor de tutor/a puede ser desempeñado por un académico/a o un profesional de apoyo a la docencia contratado para dicho efecto.

2.- Marco Conceptual

El/la tutor/a, es un profesional trabajador/a social cuya misión es apoyar a la Escuela de Trabajo Social de la sede Chillán en la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento de prácticas profesionales en sus distintos niveles y de acuerdo al plan de estudios que se encuentre vigente, o en extinción (Perfil de Cargo, 2022) Dentro de las labores específicas¹³, según el perfil de cargo, se encuentran: Planificar el proceso de tutoría/supervisión prácticas de acuerdo a calendario académico anual y según las orientaciones emanadas desde la Dirección de Escuela y de la Coordinación de Prácticas; brindar atención semanal a estudiantes asignados en modalidad de tutoría/supervisión individual y/o grupal; realizar tutoría/supervisión de estudiantes en terreno, considerando instancias de acompañamiento a los/as estudiantes y de coordinación/evaluación de proceso con el guía institucional.

Los/as tutores/as tienen un rol docente y juegan un papel fundamental en el acompañamiento de los/as estudiantes para la realización de la sistematización. En la relación tutor/a - estudiante, se configura un espacio en donde el tutor/a orienta y promueve espacios de reflexión para potenciar tanto la aplicación de conocimientos formales adquiridos en aula, como la generación de saberes desde lo obtenido en la práctica propiamente tal. Así también, visibiliza junto a ellos los aprendizajes adquiridos, para consolidar competencias y habilidades profesionales.

El tutor/a de la Escuela de Trabajo Social se mueve en un espacio en el que confluyen los/as estudiantes y los centros de práctica, debiendo mediar en el desarrollo de prácticas y sistematizaciones acordes a las demandas de la Escuela de Trabajo Social y que atiendan a los objetivos de las instituciones, para lo cual, debe mantener adecuados y permanentes canales de comunicación y de participación con los distintos espacios de práctica profesional.

El/la guía institucional es, principalmente, trabajadores/as sociales que acogen a los/as estudiantes en sus lugares de trabajo y que asumen la función de apoyar en la formación del/la estudiante en práctica de tercer, cuarto o quinto año de trabajo social. Este profesional, también facilita al estudiantado el proceso de sistematización, mediante su participación para seleccionar la práctica a sistematizar y la metodología a implementar, así también pueden asumir como colectivo participante en la recogida de información.

13 Se consideran aquellas labores particularmente más vinculantes a la labor de acompañamiento del/la tutor/a en materia de sistematización

El centro de práctica corresponde a las instituciones/organizaciones de la región de Ñuble, en las cuales se insertan los/as estudiantes de ATI y ATII. Los centros de práctica consideran principalmente áreas del ámbito público como salud, infancia, educación, municipio, adulto mayor, mujer, y educación superior. La dirección y/o coordinación del centro de práctica designa a un profesional que generalmente es trabajador/a social para que asuma la función de guía profesional, con quien el tutor/a de la Escuela de Trabajo Social se coordina para establecer una relación de colaboración y de apoyo mutuo en pro de la formación de los/as estudiantes y de la realización de la sistematización.

Actividad de Titulación I y II corresponden a asignaturas de quinto año de la carrera, primer y segundo semestre. Son de especialidad, del área intervención, que se orienta a la habilitación profesional y conduce a la obtención del título de trabajador/a social. Ambos programas, “asumen la Sistematización como una estrategia de transformación social, de teorización de la práctica y de producción de nuevas formas de hacer práctica social, desde experiencias profesionales significativas” (Programa de Asignatura Actividad de Titulación I y II. Universidad del Bío- Bío, 2020-2022, p.1).

La sistematización es el “proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada desde la propia práctica” (Castañeda,2014, p.91). “Los procesos de sistematización se organizan en torno al concepto de práctica, los que son entendidos como dominios relativamente cerrados que otorgan los significados con los cuales los individuos comprenden y otorgan legitimidad al quehacer en dichos espacios y entienden y resignifican a partir de lo que viene desde fuera” (Castañeda, 2014, p.93). En estos dominios es importante la reflexión y análisis que los propios protagonistas de la práctica realizan. Para Trabajo Social esto es fundamental ya que evita que las prácticas de los/as profesionales se mecanicen y se conviertan en una serie de acciones aprendidas y repetitivas y que sólo tienen como fin cumplir con metas y objetivos institucionales.

3.- Marco metodológico

El objetivo principal es describir el proceso de acompañamiento que los tutores/as de la Escuela de Trabajo Social realizan en el contexto de los procesos de sistematización realizados en la asignatura Actividad de Titulación. Los objetivos específicos son (i) develar los momentos del acompañamiento, sus fortalezas y debilidades y (ii) develar los aprendizajes que emergen sobre el proceso de acompañamiento en tutores/as y estudiantes. La información proviene de la revisión de los programas de ATI y ATII, pautas de los informes de sistematización, perfil de

cargo de tutor/a y de la aplicación de entrevistas semiestructurada en formato escrito de tipo individual a 4 tutores/as y grupal a 5 grupos de estudiantes que han realizado una sistematización, resguardándose aspectos éticos. La entrevista consideró un guión sometido a revisión de juicio de experto. Se utilizó como procedimientos de validación la triangulación por fuente al recurrirse al uso simultáneo de dos colectivos de información y dos tipos de juicio de experto, (i) con participante directo en la experiencia y (ii) con experto profesional por dominio temático. Los participantes en el proceso de producción de los datos fueron tutores/as y grupos de estudiantes según la descripción de tabla N° 1 y de tabla N°2.

Tabla N° 1. Caracterización de los/as tutores de práctica

Profesional	Años tutorando sistematizaciones	Rol	Título profesional
T1	2 años	Tutora de práctica	Trabajadora Social
T2	2 años	Tutora de práctica	Trabajadora Social
T3	6 años	Académica	Asistente Social
T4	5 años	Tutora de práctica	Trabajadora Social

Fuente: Elaboración propia

La técnica de análisis fue el análisis de contenido según Cáceres (2003). Las fases fueron (i) selección del objeto de análisis; (ii) preanálisis; (iii) definición de unidades de análisis; (iv) determinación de las reglas del análisis y códigos de clasificación; (v) desarrollo de las categorías e (vi) integración final de los hallazgos. Las categorías de análisis resultantes de este proceso se describen en la tabla N°3.

Tabla N° 2. Caracterización de los grupos de sistematización

Grupo	Número de estudiantes en el grupo	Año de realización de la sistematización
GS1	2	2020
GS 2	2	2021
GS 3	2	2022
GS4	2	2022
GS5	3	2022

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 3. Categorías de análisis

Objetivo específico 1. Develar los momentos del acompañamiento, sus fortalezas y debilidades	
Categorías	Subcategorías
Momentos del acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> -Contacto del tutor/a con grupo sistematizador -Delimitación de la práctica a sistematizar -Desarrollo del marco metodológico -Levantamiento de la información -Análisis de la práctica sistematizada
Metodología del acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones semanales y/o quincenales con los/as grupos sistematizadores - Reuniones en los centros de práctica con guías institucionales y grupos sistematizadores - Revisiones y retroalimentaciones permanentes de informes de sistematización
Fortalezas del acompañamiento	<p>Desde el colectivo estudiantil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición y cercanía del tutor/a - Periodicidad del acompañamiento - Responsabilidad y compromiso <p>Desde el colectivo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación de confianza y respeto entre estudiantes y tutores/as - Relación de colaboración en el equipo de tutores/as
Debilidades del acompañamiento	<p>Desde ambos colectivos participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de actividades de ATI y ATII - Distribución de grupo sistematizador en distintos centros de práctica - Limitada disposición de tiempo del tutor/a - Acotada incorporación de tutorías en horario de clases - Distribución de plazos en calendario de práctica. <p>Desde el colectivo tutores/as</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déficit de autonomía en los/as estudiantes

Objetivo específico 2. Develar los aprendizajes que emergen sobre el proceso de acompañamiento en tutores/as y estudiantes	
Aprendizajes en equipo de tutores/as	<p>Rol del tutor/a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resignificar el rol de acompañamiento del tutor/a - Trabajo colaborativo entre tutores/as <p>Rol del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropiación del rol de sistematizador - Responsabilidad en autoformación en sistematización - Favorecer la autonomía estudiantil
Aprendizajes en los/as estudiantes	<p>Rol del tutor/a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar el rol paternalista <p>Rol del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptabilidad al proceso - Organización del tiempo

Fuente: Elaboración propia

4.- Descripción de la experiencia

En los programas ATI y ATII se espera que los/as estudiantes a través del acompañamiento de un tutor/a de prácticas y/o un académico implementen en un centro de práctica un “proceso de sistematización de una práctica social del área de desempeño particular bajo enfoques metodológicos propios de esta técnica y con el propósito de teorizar sobre la práctica social”. (Universidad del Bío-Bío, 2020-2022, p.2). Para que los/as estudiantes concreten la sistematización, son incorporados a centros de práctica, solicitándoles previamente mediante una ficha de manifestación de interés, propuestas sobre el área¹⁴ de desempeño de preferencia para cursar la última práctica profesional y la sistematización, así también, expliciten cuáles son los/as estudiantes que conformarán el grupo sistematizador, constituyéndose generalmente éstos, en duplas o triadas (Procedimiento de Asignación de Prácticas, Escuela de Trabajo Social 2022).

El tutor/a, acompaña a los/as estudiantes en la inserción e integración al centro de práctica y en la implementación de la práctica a sistematizar. Para esto último, es necesario que el tutor/a establezca y mantenga una adecuada vinculación con los centros de práctica, de manera de mediar con el guía institucional y/o coordinador, la puesta en marcha

¹⁴ Área de desempeño; corresponde a ámbitos de intervención profesional de trabajo social, como Salud, Infancia, Educación, Municipio, entre otras.

del proceso. El acompañamiento implica un nivel vinculado a los/as estudiantes en el contexto universitario, en donde prima la metodología de tutoría individual y/o grupal y, un segundo nivel, relacionado con encuentros en los centros de práctica, en donde el tutor/a participa con los/as estudiantes en reuniones con miembros del equipo profesional para consensuar la práctica e invitar a la participación de los colectivos.

El acompañamiento como proceso considera para efectos de este artículo, desde aquellas acciones previas al inicio formal de la sistematización hasta la defensa de ésta. La estructura aquí presentada, fue organizada en momentos atendiendo al calendario de prácticas, procedimiento de asignación de prácticas profesionales a estudiantes, pautas de informes y al quehacer del equipo de tutores/as. Así, la estructura del primer semestre es la siguiente:

Primer momento: Pre inicio; corresponde a la postulación de los/as estudiantes de quinto año a la oferta de centros de práctica o bien la autogestión¹⁵ de ésta. Culmina con la asignación definitiva del/la estudiante a un centro de práctica, con los cuales, se confirma por los/as tutores/as su interés por realizar una sistematización.

Segundo momento: Inicio y desarrollo; se formaliza esta instancia mediante reuniones de los tutores/as con los/as estudiantes en la Universidad y encuentros en los centros de práctica con los/as trabajadores sociales guías. Se identifican los siguientes hitos: (i) Participación del tutor/a en reunión con trabajadores sociales guías de los centros de práctica junto a los/as estudiantes para revisar conjuntamente las posibles prácticas a ser sistematizadas, su delimitación, colectivos participantes y metodología general; (ii) Talleres teóricos práctico con los/as estudiantes, los que complementan la labor del tutor/a. Éstos, refuerzan contenidos de la asignatura sistematización y de análisis de datos. Son dictados por académicos de la Escuela de Trabajo Social en función de las temáticas que los/as propios estudiantes y que académicos manifiestan necesarias de reforzar; (iii) Entrega y presentación oral del plan de sistematización, en donde cada grupo sistematizador documenta el plan de sistematización, el que es presentado oralmente, de forma pública y abierta a los otros grupos sistematizadores y tutores/as de la escuela. La evaluación del tutor/a, se complementa con la de un docente

15 Autogestión de práctica, corresponde a la coordinación/es que los/as estudiantes de quinto año realizan para concretar la inserción en un centro de práctica que se ajuste a sus intereses y que responda a los requerimientos de la Escuela de Trabajo Social. Requiere actuar según un procedimiento establecido.

informante del equipo de tutores/as y un académico de la Escuela que acompaña en sistematización; (iv) Entrega informe de levantamiento de la información y análisis preliminar de la experiencia sistematizada. Constituye un avance previo a la entrega del final.

En tanto la estructura del segundo semestre es:

Tercer momento: Término y defensa; los/as estudiantes entregan el informe final. Tutores/as extienden a los guías invitación para participar de la defensa de título. En algunos casos, los/as estudiantes socializan con el centro de práctica los resultados de la sistematización.

Cuarto momento: Defensa. Instancia formal en la cual los grupos sistematizadores frente a una comisión compuesta por el tutor/a a cargo y otro docente informante, junto a un ministro de fe, exponen de forma pública la sistematización.

5.- Análisis de la experiencia desde los referentes conceptuales y los aportados directamente por la experiencia

Respecto del objetivo específico que indicaba Develar los momentos del acompañamiento, sus fortalezas y debilidades, se presenta el análisis por categorías y subcategorías.

5.1.- Momentos del acompañamiento

a.- Contacto del tutor/a con grupo sistematizador; los grupos sistematizadores y tutores/as refieren momentos que se vinculan con las labores específicas del tutor/a según su perfil de cargo, programa de asignatura, calendario de práctica e informes requeridos. Un primer momento es conocer al grupo sistematizador “lo relevo como un hito en sí mismo, porque este conocimiento inicial se va transformando en un vínculo que, desde mi parte, aspira a ser colaborativo durante todo el proceso” (T1¹⁶). “Se desarrolla una reunión de inicio al principio del semestre, donde junto con el tutor se llegan a acuerdos respecto de cómo se llevará a cabo el proceso” (GS2¹⁷).

b.- Delimitación de la práctica a sistematizar; emerge en ambos colectivos, la labor del tutor/a para apoyar la delimitación de la práctica con los/as profesionales guías “se debe seleccionar la práctica a sistematizar, se hace de forma colaborativa con los profesionales que implementan la práctica, de modo que la sistematización tenga sentido para el equipo”

16 T1: Corresponde a la identificación del tutor/a entrevistado/a.

17 GS2: Corresponde al grupo sistematizador entrevistado.

(T2). “La tutora asistió reiteradamente al programa, aclarando elementos respecto a la sistematización, generando acuerdos en ambas partes” (GS5). Los momentos antes mencionados, evidencian un trabajo colaborativo entre el tutor/a, grupos sistematizadores y centros de práctica. El acompañamiento en terreno, se hace más presente durante el primer semestre, ya que en los meses sucesivos, la orientación se focaliza en el estudiantado. No obstante, el/la tutor/a asiste a las instituciones cuando se requiera para facilitar los procesos.

c.- Desarrollo del marco metodológico de la sistematización; habiéndose concretado un trabajo colaborativo interinstitucional, se continúa trabajando con estudiantes y centros de práctica en apartado metodológico “se construye la propuesta metodológica, se definen los colectivos informantes, técnicas de recolección de información, análisis y validación” (T2). “La tutora ha buscado, durante todo el proceso, promover la participación de todos/as los/as integrantes para construir la propuesta de sistematización” (GS4). De acuerdo a los momentos antes señalados, la co-construcción de la sistematización entre grupo sistematizador y centro de práctica se da principalmente en la delimitación de la práctica, definición de colectivos y técnicas de recogida de información, lo que aplica temporalmente al primer semestre académico (Ver esquema N°1).

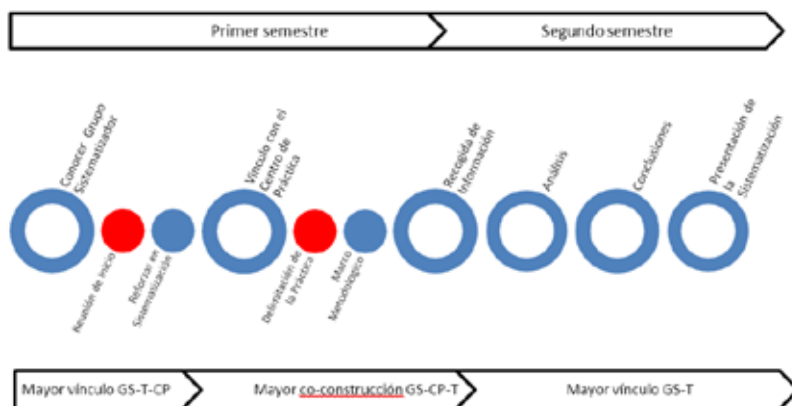
d.- Levantamiento de la información; se da cuenta que los/las estudiantes deben realizar el trabajo de campo “aplicando los instrumentos de recolección de información elaborados previamente” (T2). “La docente se presentaba periódicamente al centro sistematizador al momento de realizar las actividades de recogida de datos, facilitando al proceso” (GS5).

e.- Análisis y conclusiones de la práctica sistematizada; llama la atención que este quinto momento es manifestado sólo por el colectivo tutores/as, “análisis crítico- reflexivo, desarrollo de conclusiones, propuestas y declaración de las limitaciones” (T3). “En el último momento está el análisis de la experiencia, aprendizajes” (T4).

f.- Presentación de los resultados; sólo un tutor/a identificó como momento del proceso “la devolución/presentación de los resultados a los colectivos participantes y a los profesionales que desarrollan la práctica sistematizada” (T2).

Según lo analizado en esta categoría, aparecen en ambos colectivos consultados/as como momentos más destacados el encuentro inicial entre tutor/as y grupo sistematizador y las reuniones en los centros de práctica en donde el tutor/a apoya en la delimitación de la práctica a sistematizar. En los relatos de los/as tutores/as y desde su rol pedagógico se distinguen a diferencia de los/as estudiantes otros momentos del proceso, los que van allá de la etapa inicial circunscrita al primer semestre, no obstante, los grupos de estudiantes igualmente manifiestan el discurso de acompañamiento transversal.

Esquema N°1: Acompañamiento del/la tutor/a al grupo sistematizador.¹⁸



Fuente: elaboración propia.

5.2.- Metodología del acompañamiento

a.- Reuniones semanales y/o quincenales con los/as grupos sistematizadores; “Sobre las tutorías, éstas se realizan semanalmente y eventualmente cada quince días, mostrando disponibilidad el tutor/a para resolver dudas y guiar en todo aquello que los estudiantes vayan requiriendo” (T2). “Tanto la supervisión como guía se han desarrollado de manera sistemática y con reuniones semanales” (GS4).

b.- Reuniones en los centros de práctica con guías institucionales y grupos sistematizadores; En esta actividad “se acompaña a los/as estudiantes a reuniones de equipo con las instituciones donde se realizará la sistematización, se insta a la co- construcción” (T1). “Se han desa-

¹⁸ T; corresponde a tutor/a de la Escuela de Trabajo Social. GS; corresponde a grupo sistematizador. CP; corresponde al centro de práctica en donde se ejecuta la sistematización

rollado varias visitas a nuestro centro de práctica...las visitas apoyan el trabajo que estamos desarrollando en sistematización” (GS4).

c.- Revisiones y retroalimentaciones permanentes de informes de sistematización; “Se retroalimenta de manera constante las fases, aunque no como un proceso lineal, sino como un proceso recursivo” (T1). “El proceso se caracteriza por revisiones periódicas de los avances de informe, reuniones constantes de retroalimentación y resolución de dudas” (GS2).

5.3.- Fortalezas del acompañamiento desde el colectivo estudiantil

a.- Disposición y cercanía del tutor/a; manifestada por la accesibilidad al tutor/a “la disposición y cercanía que posee la profesional, ya que ante cualquier problema, duda o inquietud ha estado presente” (GS3).

b.- Periodicidad del acompañamiento; se destaca la regularidad de encuentros del tutor/a con los/as estudiantes “por la periodicidad en cuanto reuniones y retroalimentaciones a grupos sistematizadores” (GS4).

c.- Responsabilidad y compromiso; los/as estudiantes develan el cumplimiento del tutor/a, destacando el “compromiso y responsabilidad, puesto que desde un comienzo se mostró con interés y preocupación por la realización de un buen trabajo” (GS1).

5.4- Fortalezas del acompañamiento desde el colectivo profesional

a.- Relación de confianza y respeto entre estudiantes y tutores/as; se genera la “creación de un vínculo basado en el respeto y la autonomía: establecer una relación de tipo profesional con estudiantes que están en una etapa terminal de su proceso de formación” (T3).

b.- Relación de colaboración en el equipo de tutores/as; se han establecido relaciones de apoyo en el equipo “cuando surgen dudas respecto de la sistematización, es factible consultar a otro tutor con más experiencia, o entre todos construir posibles respuestas a las interrogantes que surjan” (T2).

5.5.- Debilidades del acompañamiento desde ambos colectivos participantes

a.- Sobrecarga de actividades de ATI y ATII; para ambos colectivos se conjuga el ejercicio profesional de la práctica y la sistematización “la sobrecarga de la actividad de titulación, las estudiantes deben sortear las exigencias de la práctica propiamente tal y las de la sistematización” (T3). “Actividades extracurriculares por parte de la universidad que interfieren en el proceso (GS1).

b.- Distribución de los/as integrantes del grupo de sistematización a distintos centros de práctica; estudiantes de grupos sistematizados son asignados a diferentes centros de práctica, “sobreexigencia para los/as estudiantes con una sistematización aplicada en una institución diferente” (T3). “No estar todos en el mismo centro de práctica, ha dificultado la interiorización del contexto y de las gestiones para el trabajo con los colectivos”(GS5).

c.- Limitada disposición de tiempo del tutor/a; desde ambos colectivos la limitación de tiempo del tutor/a se asocia a la alta demanda de funciones del cargo. “El tiempo destinado a las tutorías, en ocasiones es insuficiente, es comprensible, puesto que, los/as tutores tienen bastante carga laboral y varios grupos a los que apoyar” (GS4). “Nosotros los honorarios, sobrepasamos las horas, pero lo hacemos por los/as estudiantes” (T4).

d.- Acotada incorporación de tutorías al horario de clases del estudiantado; “Influye el tema de los horarios, ya que solo hay ciertos horarios para tutorías y el horario está completo con otras actividades, debemos adaptarnos a los horarios en que los tres podamos asistir” (GS2). “Debiendo ajustar los espacios y horarios de tutorías de manera recurrente.(T2).

e.- Distribución de plazos en calendario de práctica; dice relación con periodos acotados para la entrega de informes y revisión. “En los mismos periodos que los/as estudiantes entregan sus avances, los/as tutores/as debemos estar desarrollando los procesos de visitas a terreno, calificación de informes de otros niveles de práctica, también organizando otras labores” (T4). “Como el tiempo se hace insuficiente de lunes a viernes, muchas veces tuve que revisar en fin de semana para poder dar una retroalimentación a las estudiantes” (T3). “Mucha demanda de actividades, lo cual pudiese dificultar, en algunas ocasiones, consignar el tiempo para alguna tutoría y la entrega de trabajos” (GS1).

5.6.- Debilidades del acompañamiento desde el colectivo profesional

Déficit de autonomía en los/as estudiantes; “Antes de buscar respuestas y/o clarificar dudas en forma autónoma, recurren a los/as tutores/as solicitando clarificar ámbitos que se encuentran claramente explicados en las pautas y bibliografías sugeridas” (T1). “El rol del tutor es de orientador y guía, y no es quien toma las decisiones en relación a la sistematización” (T2).

5.7.- Aprendizajes en equipo de tutores/as respecto del rol del tutor/a

Respecto del objetivo que indicaba Develar los aprendizajes que emergen sobre el proceso de acompañamiento en tutores/as y estudiantes, se presenta el siguiente análisis por categorías y subcategorías

a.- Resignificar el rol de acompañamiento del tutor/a; algunos tutores/as develan que “muchas veces los estudiantes tienen una mirada asistencial respecto al rol del tutor, atribuyendo los estudiantes responsabilidades al tutor que son de ellos” (T2). “El rol del tutor es de orientador y guía, y no es quien toma las decisiones en relación a la sistematización”. (T4).

b.- Trabajo colaborativo entre tutores/as; se releva el “apoyo existente entre el equipo de tutores/as, debido a que siempre existe disposición de parte de los/as colegas que cuentan con mayor experiencia en sistematización para clarificar dudas entre colegas (T1). “Cuando surgen dudas respecto al proceso de sistematización, es muy factible consultar a otro tutor con más experiencia (T2).

5.8.- Aprendizajes en equipo de tutores/as respecto del rol del estudiante

a.- Apropiación del rol de sistematizador; se observa necesario esta apropiación estudiantil ya que se “ha visualizado cierta pasividad, dependencia del rol del/la tutor/a y escasa proactividad en algunos/as estudiantes respecto de su proceso de sistematización” (T1). “Aspectos que ya deberían manejar y conocer al encontrarse en quinto año de carrera, desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico” (T4).

b.- Responsabilidad en autoformación en sistematización; los/as estudiantes evitan profundizar de forma autónoma las debilidades presentes en materia sistematización pese haber cursado la asignatura,

por ello, requieren talleres o asesorías “falta de tutorías grupales que capaciten tanto a estudiantes como a docentes en lo que respecta a una sistematización con los lineamientos de Castañeda, lo que conlleva al poco dominio en el área de sistematización” (GS4).

c.- **Favorecer la autonomía estudiantil;** al ser una debilidad observada, los tutores/as dan cuenta de la necesidad de establecer límites frente a “la actitud demandante que asumen algunos/as estudiantes respecto de la sistematización” (T1).

5.9.- Aprendizajes en los/as estudiantes del rol del tutor/a

Evitar el rol paternalista del tutor/a; se considera relevante este aprendizaje pese ser develado sólo por un grupo de estudiantes, quien da cuenta de “podemos identificar que en ocasiones se genera una sobreprotección en la relación que se genera entre docente y estudiante en los distintos ámbitos de la sistematización, como por ejemplo al momento de corregir temas de redacción en los informes” (GS3).

5.10.- Aprendizajes en los/as estudiantes respecto del rol del estudiante

a.- Adaptabilidad al proceso; “el profesor imparte clases en otras asignaturas por lo que debemos adaptarnos a los horarios en que los tres podamos asistir a las reuniones agendadas” (GS2).

b.- Organización del tiempo; “el querer cubrir demasiadas acciones en torno a la sistematización en un tiempo acotado, lo cual puede provocar no profundizar en algunos aspectos relacionados” (GS3).

6.- Aprendizajes de la experiencia para el equipo responsable, para los colectivos participantes y para Trabajo Social

Con relación al objetivo de develar los momentos del acompañamiento, sus fortalezas y debilidades, se puede señalar que el acompañamiento es significativo para los/as estudiantes, prevalece una periodicidad semanal y/o quincenal durante todo el año académico. Se relevan desde ambos colectivos como principales momentos el contacto del tutor/a con el grupo sistematizador, la delimitación de la práctica y el desarrollo del marco metodológico de la sistematización, situados éstos en el primer semestre. Llama la atención que los momentos de análisis y conclusiones de la práctica y la presentación de resultados, son sólo identificados por el colectivo tutores/as y que, el apartado sobre la comunicación de la experiencia sea omitido por ambos colectivos participantes.

La metodología del acompañamiento del tutor/as es coherente con lo establecido en los programas de la asignatura de ATI y ATII y Perfil de

Cargo, por cuanto se mantienen las tutorías individuales y/o grupales con los estudiantes en dependencias de la Universidad y también se concretan reuniones con los/as estudiantes en los centros de práctica, incorporándose un acompañamiento más sistemático en el terreno.

El acompañamiento del tutor/a es transversalizado por variadas fortalezas que son reconocidas por ambos colectivos, destacándose la disposición y cercanía, la periodicidad de los encuentros, la responsabilidad y compromiso. También logra establecer relaciones de confianza con los/as estudiantes y de apoyo en el equipo de tutores/as en temas de sistematización. En tanto, las debilidades que arroja el análisis y que son coincidentes en ambos colectivos consultados son, la sobrecarga académica de ATI y ATII, la asignación de los integrantes del grupo sistematizador a distintos centros de práctica, situación que agudiza la sobrecarga. Se suman, las limitaciones de tiempo del tutor/a, la acotada destinación de tutorías en el horario de clases y la distribución acotada de plazos en el calendario de práctica, lo que dificulta a los/as estudiantes para cumplir con las entregas en las fechas establecidas. Por otra parte, nace desde el colectivo tutores/as la debilidad estudiantil referida a la falta de autonomía para desarrollar sus procesos de sistematización, adoptando generalmente un rol pasivo que espera dirección permanente del tutor/a.

En lo relativo al objetivo relacionado con develar los aprendizajes que emergen sobre el proceso de acompañamiento en tutores/as y estudiantes, se da cuenta desde el equipo de tutores/as de la necesidad de resignificar el rol de acompañamiento del tutor/a y de la importancia del trabajo colaborativo del equipo para cumplir la labor, así también identifican imprescindible, que los/as estudiantes se apropien de su rol de sistematizadores, se responsabilicen por consolidar sus conocimientos en sistematización y que desarrollen autonomía profesional. En tanto, los aprendizajes en torno a su rol de estudiantes dicen relación con la importancia de adaptarse al proceso de sistematización y contexto, así también, ser capaces de organizarse para responder en los plazos y con mayor sustento a los trabajos vinculados a la actividad de titulación.

A modo de conclusión, el equipo de tutores/as garantiza la realización de la sistematización generando la necesaria articulación entre estudiantes y centros de práctica, no obstante, es importante una implicación activa del tutor/a durante todo el año académico para generar mejores procesos y reflexiones en los equipos, lo que se constituye en la oportunidad de promover e instalar a la sistematización como una

estrategia de generación de conocimientos distinta a la investigación social. El desafío para el equipo de tutores/as radica en un trabajo constante con estudiantes y centros en las distintas etapas de la sistematización, para que ésta no se transforme en una dinámica que sólo recopile experiencias unidireccionalmente. Sin embargo, esto se tensiona por la limitación de tiempo del equipo, por el tipo de relación contractual del personal de apoyo a la docencia. Finalmente, los conocimientos y aprendizajes aportados por las sistematizaciones realizadas por los/as estudiantes se constituyen en insumos factibles de ser transferidos para mejorar las prácticas de intervención social, por tanto, se debe evitar que queden como repositorio de los centros de práctica y de la Universidad.

Como propuestas de mejora, se estima necesario, (i) a nivel profesional, mantener capacitado al equipo de tutores/as en materia de sistematización, de manera de potenciar las competencias adquiridas en el rol de acompañamiento que han desempeñado. Revisar el rol de acompañamiento del tutor/a, de manera de evitar incurrir en prácticas paternalistas que pudiesen limitar la capacidad de autonomía progresiva y la necesaria apropiación del rol de sistematizadores en los/as estudiantes. (ii) A nivel estudiantil, el desafío está en que los/as estudiantes integren la metodología de sistematización como estrategia de generación de conocimientos, distinguiéndola de la investigación social. Además, que reconozcan los saberes y resignificaciones que circulan en los espacios profesionales y que, no son documentados ni trasferidos para la mejora de los procesos de intervención profesional. (iii) A nivel administrativo-operativo, transitar hacia una mejor distribución de los plazos de entrega de los distintos requerimientos que demanda Actividad de titulación, también hacia una mayor incorporación de reserva de horas para tutorías en el horario de clases, y en especial, resguardar que los/as estudiantes que sistematizan queden asignados al mismo al centro de práctica. Finalmente revisar la reiteración de sistematizaciones que se realizan en un mismo centro de práctica, de manera de evitar que este proceso se instale como una práctica rutinaria y carente de sentido.

Referencias Bibliográficas

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización*. Cuaderno Metodológico. Valparaíso, Universidad de Valparaíso. Editorial Copyright.
- Universidad del Bío Bío. (2020-2022). Programa Asignatura, Actividad de Titulación I. Dirección de docencia. Vicerrectoría académica. Escuela de Trabajo Social.
- Universidad del Bío Bío. (2020-2022). Programa Asignatura, Actividad de Titulación II. Dirección de docencia. Vicerrectoría académica. Escuela de Trabajo Social.
- Procedimiento de Asignación de Prácticas, Coordinación de Prácticas, Escuela de Trabajo Social. 2022.

CAPÍTULO 9

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA: PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO Y PROCESOS DE VIRTUALIZACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA.

Rosa Villarroel Valdés.

Asistente Social.

Magister en Ciencias Sociales, mención Políticas. Directora de Trabajo Social UNAB, sede Viña del Mar.

rosa.villarroel@unab.cl

Roxana Zuleta Bravo

Asistente Social.

Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales. Directora de Trabajo Social UNAB, sede Concepción.

roxana.zuleta@unab.cl

Mauricio Sánchez Aliaga

Trabajador Social.

Magister Interdisciplinario en Intervención Social.

Secretario Académico Trabajo Social UNAB, sede Viña del Mar.

mauricio.sanchez@unab.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4362-0915>

Ximena Vásquez Sánchez
Asistente Social,
Magister en Trabajo Social y Políticas
Sociales.
Secretaría Académica Trabajo Social
UNAB, sede Concepción.

ximena.vasquez@unab.cl

Resumen

La presente sistematización aborda la experiencia desarrollada por la carrera de Trabajo Social de la Universidad Andrés Bello en sus sedes Concepción, Santiago y Viña del Mar, relativo a las adaptaciones educativas implementadas los años 2020 y 2021, en el marco de la virtualización de sus cursos de Prácticas de Intervención Social II y III, a consecuencia de las restricciones sanitarias decretadas producto de la pandemia por COVID-19. Escenario que conllevó el desafío de dar continuidad a la progresión curricular de estudiantes, adecuando diversos procesos a este nuevo contexto emergente, tanto en el ámbito académico como de las intervenciones sociales, ambos mediados por el uso de tecnologías de comunicación e información, en ambientes virtuales. Dicha experiencia congregó la participación de estudiantes, supervisores(as) institucionales y equipo académico, constituyendo una oportunidad de remirar y recuperar críticamente el proceso vivido, sus principales hitos y las estrategias de intervención social desplegadas por parte de estudiantes; sus miradas y sentires, como también la de Trabajadores(as) Sociales que desempeñaron el rol de supervisores(as). Experiencia desde donde se rescatan aprendizajes y saberes además de facilitadores y condicionantes, a fin de contribuir a diseñar un modelo de prácticas de intervención social para la formación de estudiantes en contextos de crisis y emergencias.

Palabras claves: Pandemia, prácticas formativas, intervención social y ambientes virtuales de aprendizaje.

1.- Presentación

Desde el año 2020, diversos países del mundo se vieron enfrentados a profundos cambios y desafíos a partir de las consecuencias generadas por el COVID-19, producto de lo cual la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró riesgo de propagación internacional y estado de pandemia. En ese contexto, Chile decretó un estado de alerta sanitaria, dando origen a la implementación de medidas excepcionales de pre-

vención, monitoreo y resguardo del derecho a la vida y la salud, restringiendo así las libertades de reunión y movilidad, implementación de aduanas sanitarias, uso obligatorio de mascarilla y la suspensión de clases presenciales en todo el territorio nacional (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020). Impactando con fuerza el ámbito educativo, donde se generaron modificaciones obligadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en un contexto donde la virtualidad y el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, tomaron el protagonismo (Barroso et al., 2020). Marco que obligó a la Universidad Andrés Bello (UNAB) y al conjunto de instituciones educativas a implementar procesos formativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje.

La presente sistematización ha sido desarrollada por la carrera de Trabajo Social de la Universidad en sus sedes de Concepción, Santiago y Viña del Mar, la cual contempla en su plan de estudios el desarrollo de prácticas intermedias y profesionales. Itinerario que inicia a partir del 6° semestre con tres cursos consecutivos de prácticas de intervención social, seguidos de dos cursos de práctica profesional; todos con niveles progresivos de autonomía y complejidad, los que tributan al perfil de egreso de la carrera y conducen al grado y título de Trabajador(a) Social (UNAB, 2017). A través de las prácticas, estudiantes realizan un proceso de integración y síntesis de los conocimientos adquiridos en su formación curricular, desenvolviéndose en un espacio territorial o institucional propio del quehacer del Trabajo Social, que mayoritariamente desarrollan en duplas y para lo cual reciben sistemáticamente supervisión académica e institucional mediante tutorías, talleres y acompañamiento en terreno por parte de un profesional Trabajador(a) Social.

Cada curso de práctica tiene una duración de 18 semanas, contempla entre 12 y 16 horas cronológicas directas de inserción institucional, más horas pedagógicas de supervisión en talleres, tutorías y horas de trabajo autónomo. Todo lo anterior desarrollado en el marco del Modelo Educativo de la Universidad (UNAB, 2016) y su Política de Vinculación, sustentada en tres pilares fundamentales: la educación centrada en el aprendizaje, la promoción de valores institucionales y la innovación como respuesta a los constantes cambios suscitados en el contexto nacional e internacional, transformándose en parte fundamental de su quehacer académico.

El período de adecuación a la virtualidad, entre los años 2020 y 2021, implicó adoptar estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje

propias de modelos de educación no presencial, reconfigurando la noción tradicional de docencia e intervención social, para responder a las necesidades y requerimientos del conjunto de actores involucrados en los procesos de práctica, lo que permitió a la carrera dar continuidad a la impartición del plan de estudio y mantenerse conectada con el entorno socio-territorial, bajo el alero de la Política de Educación Online (UNAB, 2021).

2.- Marco Conceptual

El proceso de sistematización desarrollado aborda como conceptos claves e interrelacionados: pandemia, prácticas formativas, intervención social y ambiente virtuales de aprendizaje.

El concepto de pandemia aporta el marco contextual condicionando, tensionando y catalizando las adecuaciones que se hicieron a los procesos de prácticas formativas, entendiendo ésta como el estado en que una enfermedad infecciosa catalogada como “epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, afectando a gran número de personas” (Organización Panamericana de la Salud, 2020, párr. 6), teniendo como característica la trasmisión comunitaria por sobre los casos importados desde otros países. Contexto que dio paso al establecimiento de un estado de alerta sanitaria, instrumento que otorga a autoridades del Ministerio de Salud y sus servicios facultades extraordinarias para la protección de la salud, impactando la acción pública y el desarrollo de la vida cotidiana de las personas a través de medidas extremas como el confinamiento (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020).

Las prácticas formativas se comprenden como “aquel conjunto de actividades y funciones, propias de los trabajadores sociales, tanto en los marcos de las instituciones colaboradoras, como aquellas que se realizan en las universidades, como son la supervisión y la orientación” (Puig-Cruells, 2020, p.61), cuyos ejes centrales serían la incorporación y desarrollo de actividades en espacios de práctica, los modelos de programación y evaluación en los que se inserta la experiencia y las relaciones de aprendizaje con sus respectivos supervisores institucionales y académicos (Puig-Cruells, 2020). Las asignaturas prácticas se configuran como uno de los principales componentes formativos donde se interrelacionan elementos como experiencias, aprendizajes, evaluación, factores cognitivos y socioemocionales (Concha-Toro et al., 2020).

Producto de la pandemia los procesos de inserción presencial a centros de práctica debieron ser virtualizados, del mismo modo que los acompañamientos académicos mediante talleres y tutorías, se volcaron hacia Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Estos se constituyen como sistemas o software que proporcionan el desarrollo y distribución de diversos contenidos para cursos online y asignaturas en modalidad de semipresencialidad, con componentes sincrónicos y asincrónicos, diseñados para ayudar a docentes y estudiantes, permitiéndoles conectividad con independencia de su ubicación geográfica, mediante la disposición de aulas virtuales donde se alojan recursos materiales y audiovisuales. Dichos ambientes poseen múltiples beneficios, entre los que se cuenta dar continuidad a clases sin riesgo de exposición a contagios por COVID, dejar registros grabados, ahorro en costos y tiempos de desplazamiento, contar con una serie de herramientas virtuales de apoyo al aprendizaje, entre otras; sin embargo, presentan también desventajas a considerar, tales como altas horas de exposición de estudiantes y docentes a la pantalla, sobrecarga, cansancio, aburrimiento, baja interacción social, baja motivación y mayor riesgo de distracción, entre otras (Martínez y Pérez, 2022).

Ahora bien, cualquier aproximación al concepto de prácticas formativas (Puig-Cruells, 2020) debe estar asociada a una problematización sobre la noción misma de intervención social (Parola, 2020), en tanto, al comprenderla como dispositivo discursivo (Saavedra, 2015, 2017) existe una articulación entre los procesos de intervención que realizan estudiantes en las instituciones de práctica y los procesos de acompañamiento desde el espacio académico. Al asumir la intervención social en trabajo social como un producto moderno, una mirada genealógica nos ofrece una perspectiva que permite comprenderla desde la contradicción y la posibilidad de configurarla como dispositivo, tanto desde lo discursivo como de lo no discursivo (Foucault, 1985; García Fanlo, 2011). Aludiendo la noción de dispositivo al conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, constituyéndose en la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985).

Este acercamiento permite conjugar los elementos que componen la intervención social, en tanto “es en el escenario de la intervención donde confluyen los posibles analizadores de ésta y se hacen presentes los dispositivos de intervención, reconstruyéndose en un juego de diferen-

tes interacciones, heterogéneas y singulares” (Carballeda, 2007, p.49). Componentes que, a su vez, pueden ser potencialmente transformados y reordenados (Carballeda, 2002, 2011; Hernández, 2020; Sánchez y Villarroel, 2017), dado que su plasticidad permite que tome las formas necesarias en función de las fuerzas que lo afectan en el espacio-tiempo en que se desarrolla, tal como como sucedió en el contexto de pandemia, donde la intervención de estudiantes en práctica en los espacios institucionales debió ser mediada por el uso de tecnologías de la información y comunicación, del mismo modo que los acompañamientos académicos debieron ser desarrollados en entornos virtuales de aprendizaje.

3.- Marco Metodológico

A nivel de objetivo, la sistematización apuntó a levantar aprendizajes que permitieran contribuir al diseño de un modelo de prácticas de intervención social, en ambientes virtuales y/o modalidad no presencial. Para ello se centró en reconocer los principales hitos de la experiencia desde la voz de estudiantes, supervisores(as) institucionales y del equipo académico; identificando las adecuaciones, tanto metodológicas como de estrategias de intervención social desplegadas, relevando sus principales facilitadores y condicionantes.

Los ejes de la sistematización dicen relación con la intervención social y las adaptaciones metodológicas desarrolladas en los procesos de prácticas formativas. Para tal efecto, el trabajo se nutrió del enfoque fenomenológico (Fuster, 2019; Husserl, 1998) que, por su carácter interpretativo, facilitó los procesos de reflexión y comprensión asociados a la experiencia vivida, relevando el significado y apropiación de dichas prácticas.

El foco se delimitó a las asignaturas Prácticas de Intervención Social II y III, de 7° y 8° semestre de la carrera, desarrolladas en modalidad no presencial entre los años 2020 y 2021 en tres sedes de la UNAB. Con la participación de tres grupos de actores: 1) estudiantes que cursaron y aprobaron dichas asignaturas. 2) supervisores(as) institucionales, quienes son profesionales del área social que ejercieron este rol y 3) equipo académico, compuesto por el equipo directivo de carrera, coordinadoras/es de práctica y secretarías académicas, que desarrollaron labores en el período determinado y se mantienen como parte del equipo académico durante el año 2022.

La metodología utilizada, ha tenido como base la propuesta planteada por Óscar Jara (2018) que clasifica en 5 tiempos el proceso para facilitar la recuperación, estructuración y análisis de la experiencia:

- Fase I: El punto de partida. La experiencia vivida, los registros que la documentan, conformación del equipo e interés por recuperarla y aprender de ella.
- Fase II: Formulación de un plan de sistematización, delimitación de la experiencia, definición de preguntas iniciales, objetivos, ejes y metodología.
- Fase III: Recuperación del proceso vivido. Se recolectó información mediante técnica de revisión documental de una muestra de 47 registros académicos, informes y productos audiovisuales (afiches, dípticos, trípticos y cápsulas de video), pertenecientes a un total de 23 equipos de prácticas. Se construyeron líneas de tiempo con los principales hitos de la experiencia, y se desarrollaron grupos de discusión con estudiantes en una de las tres sedes; mientras que para supervisores(as) institucionales se desarrolló un grupo de discusión en las Sedes Concepción y Santiago, y entrevistas semiestructuradas en sede Viña del Mar; orientados por una malla temática que recogió las siguientes dimensiones: contextos institucionales donde se desarrollaron las prácticas, experiencia de inserción de estudiantes, supervisión institucional y académica, y el rol de estudiantes en sus procesos de práctica.
- Fase IV: Consolidación de aprendizajes. Se desarrolló un plan de análisis e interpretación crítica de la experiencia, triangulando los resultados entre los tres grupos de colectivos participantes. La revisión documental consistió en el ordenamiento y clasificación de los productos académicos, según foco de intervención, nivel de práctica, sede, objetivo general, institución u organización y productos específicos generados por estudiantes. Por su parte, para el análisis de los grupos de discusión, se procedió a su transcripción y categorización en base a una matriz no apriorística, es decir no construida de forma previa al proceso recopilatorio, sino que desde el levantamiento de los significados (Cisterna, 2005). Terminando este proceso con el análisis de las líneas de tiempo, mediante el establecimiento de una cronología común de hitos compartidos relevantes.

Tabla N°1 Matriz de ordenamiento y clasificación de productos académicos para plan de análisis.

Foco de intervención	Nivel de práctica	Sede	Objetivo general	Institución organismo	Productos y/o acciones de intervención
Transformación Social.	Práctica de Intervención Social II y III 2020.	Concepción	Contribuir al desarrollo e inclusión social de personas y familias migrantes.	Oficina Inclusión Migratoria, Municipalidad de Talcahuano	Capacitaciones online y cápsulas informativas para emprendedores. Orientación remota en fondos concursables y difusión de emprendimientos.
Apoyo Social.	Práctica de Intervención Social II 2021.	Viña del Mar	Viña del Mar Brindar acompañamiento a adultos mayores.	Oficina comunal del Adulto mayor. Ilustre Municipalidad de Valparaíso	Llamadas telefónicas de acompañamiento y orientación de acceso a beneficios estatales. Coordinación y referencia de casos a redes comunales.
Diagnóstico y evaluación	Práctica de Intervención Social III 2021. Sede Santiago.	Santiago	Conocer la situación psicosocial de profesionales de la mesa de ayuda telefónica de Ingreso Familiar de Emergencia e Ingreso Mínimo Garantizado tras un año de teletrabajo.	Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MINDESOS). Mesa de ayuda Ingreso Familiar de Emergencia e Ingreso Mínimo Garantizado	Diseño y aplicación de instrumento de diagnóstico vía remota. Informe de resultados.

- Fase V: Puntos de llegada. Consistente en la elaboración de conclusiones, validación, comunicación de resultados a colectivos participantes y comunidad universitaria asociada a procesos de aseguramiento de la calidad de la docencia y enseñanza.

Como consideraciones éticas del proceso, se contó con el consentimiento informado de participantes en los grupos de discusión, líneas de tiempo y entrega de productos académicos y, a fin de promover un ambiente de confianza y libre expresión, se mantuvo resguardo y confidencialidad de la información, adscribiéndose a uso académico.

Descripción de la experiencia y recuperación del proceso vivido.

En relación a las fases de sistematización planteadas por Jara (2018), el desarrollo de la primera fase implicó reconocer la relevancia de las experiencias vividas por los actores, a partir de lo cual se conformó un equipo de trabajo para sistematizarlas, especialmente dado el carácter excepcional de estas. Proceso tras lo cual se definieron los objetivos, centrados en recuperar las experiencias de intervención desplegadas por estudiantes en sus Centros de Práctica, lo que permitió reconocer los principales hitos de la experiencia desde la voz de estudiantes y supervisores institucionales, identificar las adecuaciones de las estrategias de intervención social desplegadas por estudiantes y relevar los principales aprendizajes, saberes, facilitadores y condicionantes de la experiencia a fin de ser mejorada y compartida.

La fase de recuperación del proceso vivido permitió identificar que, durante el período sistematizado, un total de 251 estudiantes pertenecientes a las tres sedes, desarrollaron procesos de práctica de intervención social II y III en 135 programas sociales de diversas instituciones u organismos entre los cuales se encuentran:

- Departamentos municipales de las Direcciones de Desarrollo Comunitario, como Oficina de Migraciones, Infancia, Inclusión y Discapacidad, Adultos Mayores, entre otras; además de la coordinación comunal del Programa Chile Crece Contigo.
- Servicios públicos, como la Subsecretaría de las Culturas y las Artes, Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia en las sedes de Santiago y Viña de Mar, Servicio Nacional del Adulto Mayor en su Programa de Cuidados Domiciliarios, Mutual de Seguridad en su Programa de Atención Integral de Hospitalizados de Santiago, entre otras.
- Organizaciones No Gubernamentales: Como Fundación de las

Familias Talcahuano y Coronel, Corporación CATIM en sus programas de atención a niños, niñas y adolescentes y programas de superación de la situación calle. Sindicato de ONG Paicabí de Viña del Mar, Fundación Hogar de Cristo en programas de atención domiciliaria a mayores PADAM de Peña Blanca y Talcahuano, Corporación Jesús Niño de la Pintana, Colectivo Sin Fronteras en la región metropolitana, entre otros.

- Centros universitarios, como el Centro de Investigación e Intervención Social CIINSU de Universidad Andrés Bello en sede Viña del Mar, donde se desarrolló un trabajo de intervención social en los campamentos Felipe Camiroaga y Esperanza 2011.

Cada práctica fue coordinada por la carrera, formalizándose la asignación de estudiantes a los respectivos centros, proceso después del cual supervisor(as) académicos e institucionales desarrollaron reuniones virtuales de presentación e inserción de estudiantes.

La duración semestral de las prácticas debió ser adaptada conforme a las condiciones y requerimientos de cada centro, por sobre los horarios y duración de prácticas en modalidad regular, priorizándose el cumplimiento de objetivos a partir del logro de acciones y productos específicos. La supervisión académica también debió ser readecuada, pasando del desarrollo de talleres semanales presenciales y estandarizados a sesiones virtualizadas y más flexibles, cuya duración y sistematicidad respondía a las necesidades particulares de cada equipo de práctica.

Asimismo, los mecanismos de comunicación entre estudiantes y supervisores(as) debieron ampliarse a medios no habituales en contextos académicos, tales como mensajería instantánea, uso de videoconferencias y llamadas, entre otros.

A nivel académico, cada práctica contempló la entrega de 4 productos semestrales, asociados a la inserción y reconocimiento del espacio, la contextualización y problematización de la intervención, el plan de intervención social y evaluación, los que en contexto de pandemia se mantuvieron, generándose más bien adecuaciones relativas a la modalidad de cumplimiento, como elaboración de informes más acotados, flexibilidad en tiempos asignados y entregas digitalizadas, entre otros.

Durante el año 2020 dicha modalidad de cumplimiento se realizó de manera remota o virtual, mediante el desarrollo de reuniones, supervisiones y vínculo con participantes a través de llamadas telefónicas,

video llamadas, uso de plataformas de videoconferencias como Zoom, Teams, Meets y uso de redes sociales como WhatsApp o Facebook. Acciones orientadas en un primer momento a la contención, levantamiento de necesidades y monitoreo, como a la orientación y entrega de información a la población, procurando mantener presencia y aporte institucional en el marco de Vinculación con el Medio. Mientras que el año 2021, si bien se mantuvo esta modalidad, en algunos centros de práctica se avanzó hacia el desarrollo de acciones en semi presencialidad. Todos procesos sistemáticamente acompañados por supervisores(es) institucionales y académicos en un período de alta incertidumbre ante el escenario socio sanitario nacional.

Durante los procesos de prácticas se desarrolló una gama de intervenciones sociales que, de acuerdo a sus objetivos, fue posible de agrupar en la siguiente tipología orientadora, aunque no excluyente, las que se desplegaron de manera similar en las tres sedes:

- Intervenciones de apoyo social, con el fin de levantar información sobre necesidades y condiciones de vida de personas, familias y territorios, especialmente con bajo acceso y grado de conocimiento sobre el uso de tecnologías de información y comunicación, contribuyendo al ingreso de información de participantes a diferentes plataformas de beneficios sociales. Como fue el caso de las prácticas desarrolladas en los centros de Fundación de las Familias Coronel, Talcahuano; el trabajo con personas mayores en Brisas del Mar; apoyo en llamadas telefónicas en los programas de atención domiciliaria al adulto mayor PADAM de Hogar de Cristo en las sedes de Santiago, Concepción y Viña del Mar; apoyo al trabajo administrativo, postulación y gestiones de Ingreso Familiar de Emergencia y Registro Social de Hogares, entre otros.
- Intervenciones de apoyo a la transformación social, orientadas a fomentar el desarrollo de habilidades, competencias, aprendizajes y conocimientos en participantes de programas, a través del diseño y ejecución de talleres y capacitaciones, tanto virtuales como semipresenciales. Como fue el caso de la intervención desarrollada en la Residencia para la Superación de la Situación calle, casa Roberto Paz de Concepción de corporación CATIM, talleres de educación escolar, talleres de hierbas medicinales, educación en prevención de violencias contra las mujeres, entrega de cuadernillo lúdico de estimulación cognitiva para adultos mayores participantes de PADAM Marga-Marga en Viña del Mar.

- Intervenciones de difusión y democratización de la información, donde estudiantes diseñaron productos gráficos y audiovisuales, como infografías, trípticos y cápsulas de video sobre beneficios sociales para personas de la Oficina Migratoria de Talcahuano, Concepción y Viña del Mar; uso de redes sociales para difusión de acceso a beneficios, campañas comunicacionales en Instagram y Facebook para incentivo de la participación de personas en programas, talleres y organizaciones sociales territoriales y funcionales.
- Desarrollo de procesos diagnósticos en instituciones y territorios, consistente en la generación de acciones de diseño y aplicación de instrumentos para levantamiento de información, contribuyendo a aportar insumos cualitativos y estadísticos actualizados sobre las necesidades de la población, como el diagnóstico sobre la situación psicoemocional de profesionales de la Mesa de Ayuda IMG-IFE, del Ministerio de Desarrollo Social en sede Santiago.

4.- Análisis de la experiencia

Desde los referentes conceptuales y los aportados directamente por la experiencia, toda intervención social es en sí misma situada y sociohistórica (Carballeda, 2002; Estrada- Ospina, 2011), deviene de la realidad social y vuelve a ella como un permanente ejercicio teórico-práctico orientado a la transformación de las condiciones que afectan el bienestar y ejercicio de derecho de las personas. Dicho carácter situado se encuentra en estrecha relación con la formación académica para la enseñanza y aprendizaje de la profesión y disciplina e interpeló a los colectivos participantes al desarrollo de adaptaciones e innovaciones que permitieran transitar desde la vinculación “cara a cara” a la mediada por el uso de la virtualidad y tecnologías.

“La intervención si bien en un comienzo se visualizaba con aprendizajes solo presenciales, en lo remoto se ha podido ir adhiriendo estrategias de innovación, de vinculación diferente, de autonomías en el trabajo, etc. que dan cuenta de cómo la intervención es situada y debe responder a las necesidades y sentires de las personas, potenciando también en las(os) estudiantes la capacidad de adaptación”. (Equipo de práctica de intervención social II, 2020)

Este escenario de alta tecnologización ha impactado tanto las relaciones sociales como a las instituciones y sus formas de relación y diálogo. Marco en el cual la intervención social no queda ajena, especialmente

en contextos de crisis o emergencias, donde las relaciones de presencialidad debieron ser restringidas, reconfigurando la noción de intervención social en procesos formativos de prácticas en la carrera y los sistemas de creencias arraigados al ejercicio de ésta, relativos al “vínculo cara a cara para desarrollarla” como condición “sine qua non” de la misma.

a) Transitando desde lo presencial a lo virtual.

Dado que las prácticas transitaron a la par con las restricciones sanitarias impuestas, ésta nueva condición de aprendizaje llevó a los actores de la experiencia a pasar de un terreno tangible a uno virtual; desde una institución a la que se podía acceder presencialmente, a una que debió transformar sus formas de intervenir la realidad social.

Ello implicó gestionar nuevas estrategias de vinculación con los diversos actores

...transformándose la pandemia en una oportunidad de entender de manera mucho más profunda el componente social (...), de recuperar lo colectivo, de resignificar la noción de salud como proceso histórico y social; y de construir más y nuevas formas de hacer desde una lógica implicada con nuestros pueblos. (Carballeda, 2020, p.1)

En un primer momento, se instaló la incertidumbre, la tensión e incluso la resistencia de estudiantes quienes exigían el retorno a la modalidad presencial como requisito básico para el desarrollo de la intervención social, lo que en un segundo momento fue transitando hacia la valoración de la virtualidad como condición inherente al contexto, como una medida para el resguardo de la salud y como forma de aportar al abordaje de diversas y agudizadas problemáticas sociales que afectaban a la población.

b) Adaptaciones al nuevo escenario.

Las adaptaciones, tanto pedagógicas como metodológicas, se constituyeron como requerimientos para adecuar los productos académicos solicitados en cada curso. El plan de inserción y reconocimiento del espacio de práctica se desarrolló sin la posibilidad de situarse en terreno; los informes de contextualización, problematización, elaboración del plan de intervención, evaluación e informe final, si bien mantuvieron sus formatos académicos, debieron acotarse debido a las restricciones de acceso a fuentes primarias de información disponibles, tomando relevancia la revisión documental como alternativa de complementaria y el

desarrollo de nuevas estrategias de intervención social situada. Destacándose como elemento común, que los planes de intervención respondieran tanto a las necesidades de la población como a la de los equipos de trabajo en cada centro de práctica.

Específicamente los informes finales pusieron especial foco en el análisis crítico del proceso de práctica y la intervención social desarrollada, identificando facilitadores y obstaculizadores, y propuestas de mejora en el caso de mantenerse el contexto de emergencia sociosanitaria.

c) Entre el acompañamiento y la incertidumbre.

Respecto a las adaptaciones metodológicas de supervisión y acompañamiento tanto institucional como académica, las relaciones establecidas entre estudiantes y supervisores(as) institucionales emergió como un aspecto clave. Mientras algunos estudiantes experimentaron dicha relación como tensa, de cierto distanciamiento, descoordinación e incluso con una percepción de evasión; otros la experimentaron como una relación de confianza, comprensión, enriquecimiento y valoración de su trabajo como aporte al programa, servicio o institución. Modos de relacionamiento que se construyen en base a características personales tanto de supervisores(as) como de estudiantes, como también asociado a las culturas institucionales y sus formas de gestión y trabajo en equipo. Constituyéndose dicha relación en un elemento mediador importante, que impacta la percepción de autoeficacia, autoconfianza y el logro de cumplimiento de aprendizajes de estudiantes.

“Igual la relación era buena, pero el problema que había era la desorganización”. (Grupo Discusión de estudiantes sede Viña del Mar).

Con relación a la supervisión académica, el previo conocimiento entre estudiantes y docentes actuó como facilitador del proceso, ya que fue necesario otorgar flexibilidad para adaptar espacios de encuentro, horarios y requerimientos académicos.

“La relación con los estudiantes siempre fue una relación empática, de escucha y orientación, acompañando sus ansiedades y miedos. Asimismo, se trabajó retroalimentando permanentemente sus procesos y comprendiendo cada situación vivida, pero también fortaleciendo el rol del trabajo social en tiempos de confinamiento y pandemia. Motivando a comprender que si bien nada era como lo esperábamos, también debíamos poder dar respuesta en la medida de nuestras posibilidades a las problemáticas sociales que se acrecentaban cada día más”. (Grupo de Discusión, supervisores académicos, Sede Concepción)

Metodológicamente, la supervisión debió incorporar en las sesiones de trabajo el abordaje del autocuidado y bienestar socioemocional de estudiantes, transformándose en un espacio ineludible y necesario.

“¿Cómo nos sentimos? ¿Necesitamos ayuda? (...) se hablaba mucho de salud mental, “Además de lo académico, igual hubo apoyo emocional” (...). (Grupo de Discusión, Viña del Mar)

A partir de las adaptaciones generadas, emergieron en estudiantes ciertas inseguridades académicas, manifestando no estar seguros de contar con las herramientas para desarrollar intervenciones sociales mediadas por la tecnología, argumentando que esta modalidad podría tener como consecuencia la generación de ciertos “vacíos académicos” que afectarían su formación profesional. Inseguridades que se fueron disipando, en la medida que constataron que los aprendizajes obtenidos de manera virtual también tributaban a su formación y consecución de su perfil de egreso en la carrera. Siendo fundamental para ello, comprender que los aprendizajes trascienden la modalidad mediante la cual se desarrollan, constituyéndose como un proceso permanente, necesario y valioso en sí mismo.

d) Facilitadores y obstaculizadores.

El apoyo de supervisores(as) institucionales se constituyó en un importante facilitador, quienes en su mayoría favorecieron la autonomía y confianza de estudiantes; de la misma manera que el apoyo y guía de supervisores(as) académicos, quienes brindaron contención, reforzamiento teórico y metodológico, aportando una panorámica crítica de los procesos. Por su parte, como obstaculizadores se destacó que hubo estudiantes que no contaban con equipos tecnológicos y conectividad de acceso a internet, constituyéndose en una desventaja de oportunidades en un contexto de agudización de sobrecarga académica.

Aprendizajes de la experiencia

Los aprendizajes significativos se agrupan en dos dimensiones: académica y, de gestión y soporte institucional. Referido el primero a las adecuaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje e intervención, el trabajo pedagógico directo con estudiantes, tanto en supervisiones académicas como institucionales, y la capacidad de respuesta de los equipos académicos con relación a las demandas de la universidad, estudiantes y centros de práctica. El segundo, a nivel de gestión y soporte institucional, se asocia a la disposición y articulación de recursos y soportes tecnológicos para factibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad.

A nivel académico y como elemento base, se destaca que todo proceso formativo requiere de colectivos con la capacidad de adaptarse y flexibilizar ante situaciones emergentes que condicionan y tensionan la intervención social como la formación profesional. Poner foco en el proceso que permite alcanzar los resultados de aprendizaje, generando adaptaciones curriculares en los programas de asignaturas, su modalidad de impartición y curse, y sus syllabus como herramientas de planificación de la docencia, incluidos los formatos de productos académicos y rúbricas de evaluación; constituye un requerimiento de ajuste procurando mantener los estándares de aseguramiento de la calidad.

Relevar el bienestar socioemocional de estudiantes por sobre, incluso, el cumplimiento oportuno de ciertos productos académicos, resultó un elemento clave, lo que debió integrarse en los espacios de supervisión y acompañamiento mediante la generación de instancias de diálogo, contención y derivación a centros de atención, toda vez que fuese requerido. Elemento destacado por estudiantes, quienes señalan como aprendizajes significativos el haber fortalecido su capacidad de resiliencia, autonomía y adaptación, expresado en su capacidad para auto dirigirse, autorregularse, resolver conflictos e idear alternativas de abordaje en contextos adversos de intervención, todo ello como habilidades transversales para el ejercicio de la profesión.

A nivel de gestión, contar con un panorama actualizado de necesidades y oportunidades de vinculación con el entorno y sus referentes de coordinación, es central para factibilizar los procesos de formación, a la vez que la mantención de mecanismos fluidos y permanentes de comunicación. De la misma manera que en relación al trabajo en equipo, el conformar grupos de estudiantes en prácticas favoreció el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, al igual que el desarrollo de acciones académicas conjuntas entre las sedes.

A nivel de soporte, tal como señala la Asamblea General de Naciones Unidas, la garantía de acceso a internet y uso de tecnologías de información y comunicación se tornó vital, como un derecho humano inalienable e insustituible en la realización de otros derechos y en la lucha contra las desigualdades (Roberts, 2021); transformándose en este contexto, en una herramienta básica para la formación profesional en ambientes virtuales de aprendizaje. Afectando su no disposición el derecho a la educación de estudiantes, así como el derecho a la asistencia social y la información por parte de los sujetos de intervención, del mismo modo que la continuidad del trabajo por parte de equipos de supervisión y de gestión.

5.- Conclusiones

La sistematización realizada abordó la experiencia de formación en prácticas de trabajo social en un contexto sociosanitario de pandemia sin precedentes en la historia reciente, la cual irrumpió de manera violenta la vida cotidiana de las personas, sin posibilidad de anticipación. Las medidas restrictivas para el resguardo de la salud obligaron al confinamiento, debiendo las instituciones de educación, dar continuidad a los procesos formativos en este marco de cambios e incertidumbre, desde donde emergieron aprendizajes claves para hacer frente a futuras condiciones contextuales similares.

En primer lugar, la experiencia vivida conllevó problematizar la formación regular de prácticas, diseñadas en modalidad presencial y con horas de dedicación exclusiva. En pandemia, se requirió de adaptaciones tanto en forma como en fondo, que permitieran su realización en un contexto excepcional de emergencia, procurando desde una perspectiva situada, resguardar los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

En segundo lugar, el desarrollo de la capacidad de adaptación y flexibilidad frente a las necesidades y requerimientos de los sujetos de intervención social cuestionó las formas tradicionales de intervención social, “creando condiciones que posibiliten a las personas transitar por los procesos de cambio que se producen en sus vidas con la seguridad y los apoyos suficientes” (Torras et al., 2021, p.164). Lo que implicó el desarrollo de adaptaciones e innovaciones que permitieran dar respuesta de manera creativa a las problemáticas sociales complejas en contexto de COVID-19.

En este nuevo escenario, tanto para estudiantes como para supervisores(as) académicos e institucionales y equipo de gestión de carrera, la adecuación de estrategias de intervención social y de supervisión fue determinante. Tal como lo señala Carballeda (2002, p. 35), esto se “trata de ajustar las preguntas, dirigirlas, quizás, a nuevos horizontes donde ese “otro” objeto de la intervención, [y de supervisión] constituido a partir de la modernidad, pueda hablar otro lenguaje o expresarse en el propio”, lo que le permitiría adecuarse a estos nuevos escenarios de complejidad.

En tercer lugar, integrar el bienestar socioemocional en las estrategias pedagógicas de acompañamiento y supervisión con estudiantes es de vital importancia, a fin de que enfrenten con mejores herramientas sus procesos de enseñanza y aprendizaje de cara a la intervención social. Lo

que mostró una re-acomodación de los procesos de práctica y acompañamiento (Carballeda, 2002, 2011; Hernández, 2020; Sánchez y Villarroel, 2017) a partir del énfasis en lo socioemocional.

En cuarto lugar, y a nivel de soporte, el acceso a equipos tecnológicos y conectividad de internet fijo y móvil por parte de los actores es una condición de factibilidad básica para el desarrollo de cursos de prácticas en ambientes virtuales, evidenciándose la necesidad de fortalecer la disposición de estos apoyos institucionales tanto en acceso como fomento de competencias y conocimiento en uso de tecnologías de información y comunicación aplicadas a intervenciones sociales.

En función de los hallazgos recogidos y los aprendizajes descritos, se estima necesario contar con un modelo de prácticas de intervención en Trabajo Social especialmente diseñado en modalidad no presencial, que contemple los principios de adaptación y flexibilidad académica, bienestar socioemocional de estudiantes y aporte a la vinculación con el medio local, como ejes orientadores de la supervisión tanto académica como institucional.

Desde el ámbito de gestión, y ante eventuales futuros contextos de crisis sociosanitarias y/o emergencias, que puedan impedir o condicionar la continuidad de la formación profesional en modalidad presencial, el modelo debiese contemplar la instauración de un Comité de Ajuste Pedagógico y Evaluativo de carrera, de carácter triestamental, con participación de equipos directivos y de gestión, supervisores(as) académicos y estudiantes; a activarse en escenarios de excepcionalidad. Con la función de direccionar, alinear y consensuar las adaptaciones académicas requeridas, desarrollar evaluación situacional pertinente y oportuna, a fin de reflejar el estado y condiciones de estudiantes, docentes y socios comunitarios de las instituciones, programas y/o territorios con los cuales se trabaja; del mismo modo que monitorear y evaluar el desarrollo de planes de contingencia, en los cursos de prácticas de intervención social.

A modo de desafíos para la formación integral de profesionales del Trabajo Social, se releva la necesidad de integrar en el plan de estudios, contenidos relativos a la intervención social en contextos de emergencias y desastres, contribuyendo de este modo a fortalecer las herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas de estudiantes en escenarios especialmente complejos, que requieren de conocimientos y habilidades particulares que resultan vitales para la intervención social.

Referencias Bibliográficas

- Barroso, M., Ardini, C. y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 11(2), 98-122. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251>
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales.* (1ª ed.). Editorial Paidós.
- Carballeda, A. (2007). *Escuchar las Prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social.* Editorial Espacio.
- Carballeda, A. (2011). *La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales.* *Trabajo Social UNAM*, (1), 46–59. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>
- Carballeda, A. (2020). *Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19.* <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/64/files/sites/64/2020/07/carballeda2020.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N. y Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social, una revisión a la literatura en educación superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-19. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v57n1/0719-0409-pel-57-01-00105.pdf> Decreto 104 de 2020 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública]. Declara estado de excepción constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile. 18 de marzo de 2020. [https://bcn.cl/2ga7vDecreto Universitario N° 2507 de 2017 \[Universidad Andrés Bello\]. Aprueba nuevo plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social.](https://bcn.cl/2ga7vDecreto Universitario N° 2507 de 2017 [Universidad Andrés Bello]. Aprueba nuevo plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social.)
- Estrada-Ospina, V. M. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social E Intervención Social*, (16), 21-53. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1162>

- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En J. Vareta y F. Álvarez-Uría (Eds.), *Saber y verdad* (pp.127-162). Las Ediciones de la Piqueta. https://kupdf.net/download/foucault-saber-y-verdad_5a8b4a10e2b6f55649a823ed_pdf#
- Fuster-Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3644313>
- Hernández, N. (2020). Dispositivos de intervención desde una mirada rizomática. Una posibilidad desde el trabajo social crítico. En Borja Castro-Serrano, Alex Cea & Nelson Arellano-Escudero (Eds.), *Materiales (de) Construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social* (pp.165-180). Nadar ediciones. https://www.researchgate.net/publication/343136066_Materiales_de_Construccion_Critica_Neoliberalismo_e_Intervencion_Social
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Martínez -Aguilar, J. y Pérez -Múzquiz, E. (2022). Las clases virtuales en México durante la pandemia. Ventajas y desventajas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 71-82.
- <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061106>
- Organización Panamericana de la Salud. (11 de marzo de 2020). La OMS caracteriza el COVID como una pandemia. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Agenda de salud sostenible para las Américas 2018-2030. Un llamado a la acción para la salud y el bienestar de la región*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49169/CSP296-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parola, R. N. (2020). *Problematizando las Prácticas preprofesionales en Trabajo Social*.

- Desafíos y perspectivas. PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (29), 73-88. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (29), 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>
- Roberts, R. y Weidenslaufer, C. (2021). Acceso y conectividad a internet. Regulación en Chile y experiencia comparada. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32224/2/BCN_acceso_a_internet_2021.pdf
- Saavedra, Juan. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. Cinta de Moebio, (53), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200003>
- Saavedra, Juan. (2017). La paradoja de la negación en la intervención social. Cinta de Moebio, (59), 211-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200211>
- Sánchez, M. y Villarroel, R. (2017). Tensiones en la Intervención Social: (des) encuentros en la relación Estado-ONG. Estudio de caso sobre ONG que opera la política social de infancia. Revista de Trabajo Social, (91), 1-16. <https://revistatrabajosocial.uc.cl/index.php/RTS/article/view/1759/1793>
- Torras, I., Rubio, E., Mota, R. y Lázaro, Santa. (2021). Formación en técnicas para la innovación en trabajo y educación sociales. Una experiencia interuniversitaria colaborativa. Formación Universitaria, 14(5), 163-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500163>
- Universidad Andrés Bello. (2016). Modelo Educativo Universidad Andrés Bello. Visión y Estrategia para alcanzar la Excelencia Académica.
- Universidad Andrés Bello. (2021). Política de Educación Online de la Universidad Andrés Bello. <https://unabs3.s3.amazonaws.com/unab/wp-content/uploads/2021/06/22104904/politica-de-educacion-online-unab.pdf>

CAPÍTULO 10

LA FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA EN SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD MARIANA: APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA PRÁCTICA SOCIAL.

Carlos Lasso-Urbano

Trabajador social Universidad de Caldas, Magíster en Ciencias Sociales Universidad de Caldas, Doctor en Métodos Alternos de Solución de Conflictos Universidad Autónoma de Nuevo León.

Docente investigador Universidad Mariana, Pasto-Colombia.

calasso@umariana.edu.com

<https://orcid.org/0000-0001-5407-1953>.

Resumen

Los debates suscitados al interior del colectivo académico y profesional del Trabajo Social en la contemporaneidad han evidenciado que para avanzar en el fortalecimiento de la profesión es fundamental el posicionamiento de la producción de conocimiento crítico; sobretodo, aquel que se genera a partir de los saberes que se construyen desde la práctica social. En efecto, este desafío conlleva a reflexionar sobre un aspecto tan determinante en la formación profesional como lo es la enseñanza de investigación social, en especial, de la sistematización de experiencias que además de contribuir a la recuperación de los procesos sociales, aporta a la interpretación crítica de la acción profesional. Por lo tanto, se requiere promover desde la formación en sistematización de experiencias el interés en los estudiantes por este tipo de metodología de investigación, mediante el uso de estrategias pedagógicas teó-

rico-prácticas participativas, que garanticen su apropiación y claridad. En ese sentido, el presente documento se orienta a reflexionar sobre el proceso formativo en sistematización de experiencias que se adelanta en el programa Trabajo Social de la Universidad Mariana, de la ciudad de Pasto, Colombia a través del curso “Sistematización de la Práctica”, con el fin de visibilizar el proceso y brindar aportes a las escuelas de Trabajo Social e instituciones que vienen pensando la sistematización como factor potenciador de la formación y de desarrollo de la investigación social.

Palabras Clave: Trabajo Social, formación profesional, sistematización de experiencias, investigación social, práctica profesional

1.- Introducción

Los desafíos a los que se enfrenta el Trabajo Social en la contemporaneidad se constituyen en aspectos claves para pensar apuestas ético-políticas frente a la formación y el quehacer profesional. Entre ellos, en lo que refiere al componente investigativo, en especial, en torno a la relación intervención-investigación social (Cifuentes-Patiño, 2021). Así pues, es recurrente la necesidad de producir un conocimiento que visibilice y reconozca los procesos sociales y políticos que se adelantan desde la profesión en diversos contextos y con múltiples grupos poblacionales, en su mayoría sectores históricamente excluidos y sumergidos en las múltiples manifestaciones de la “cuestión social”.

Estamos inmersos en escenarios de intervención profesional donde las problemáticas sociales se tornan cada vez más complejas, lo que conlleva a adoptar estrategias que aporten a la comprensión y a la generación de conocimiento desde las particularidades de los contextos y desde los aportes de los sujetos sociales, quienes deben ser reconocidos como actores políticos, de acción y de conocimiento.

Trabajo Social no puede continuar en la dinámica de ser simplemente vista como una profesión consumidora de conocimiento. Por el contrario, se requiere profundizar su articulación directa con la investigación social, su relación intrínseca con las teorías críticas como la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa IAP, la Comunicación Popular, la teología de la liberación, entre otras. No es posible el posicionamiento del Trabajo Social como profesión de la praxis y, tampoco su posicionamiento sociopolítico, si no se avanza en la generación de un conocimiento social que parta desde aquella acción profesional que se orienta a la búsqueda de la acción política. Un conocimiento que se

constituya “en un referente importante en las búsquedas por la renovación de los paradigmas emancipadores y en la construcción de pensamiento crítico” (Torres-Carrillo, 2021, p. 35).

En efecto, la realidad concreta con sus múltiples expresiones en la que se encuentra presente el ejercicio profesional de las y los trabajadores sociales requiere la generación de una investigación social que produzca un conocimiento que parta desde esa realidad, donde se integren los saberes construidos colectivamente, desde el protagonismo de los actores sociales, quienes deben reconocerse como sujetos políticos y quienes edifican acciones colectivas encaminadas hacia la comprensión y transformación de su realidad; la producción de conocimiento social desde la práctica social también con el fin de enriquecer las bases teóricas, epistémicas y metodológicas de la formación y en sí, de la praxis profesional (Lasso-Urbano, 2021).

Ahora bien, es fundamental desarrollar procesos formativos frente a la sistematización de experiencias desde metodologías alternativas, participativas y críticas desde las cuales se reconozca los procesos que orientan la práctica y el papel protagónico de los sujetos sociales, haciéndoles partícipes de todo el proceso de acción- saber-conocimiento (Mejía, 2008). En concordancia con lo expuesto, la sistematización posibilita la puesta en práctica de un diálogo crítico entre las experiencias o procesos sociales, en aras de producir un saber desde la acción profesional. Como investigación social, pretende reflexionar sobre los saberes construidos en los procesos de práctica social entre distintos actores sociales (Cifuentes-Patiño, 2015), pues el fin de la práctica profesional no debe limitarse simplemente al desarrollo de múltiples acciones para de ese modo brindar respuesta a una necesidad sentida, dado que hay saberes producidos socialmente en dichos procesos que es necesario visibilizarlos y reflexionarlos críticamente.

En ese orden de ideas, la sistematización es una metodología de investigación social alternativa desde la que se produce un conocimiento social, derivado de múltiples luchas y prácticas sociales (Torres-Carrillo, 2021). Una de las concepciones que brinda mayor claridad en torno a la sistematización de experiencias es la de Jara (2018), quien señala que ésta corresponde a:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 61)

Efectivamente, la sistematización propicia el desarrollo de lecturas profundas y críticas de las experiencias derivadas de la práctica social para de esa manera producir conocimiento. Es decir que, es una estrategia metodológica para la generación de conocimiento de carácter participativo desde la práctica social y desde la experiencia y significado de los actores sociales que impulsan las prácticas y sus saberes.

No obstante, la articulación entre el conocimiento presente en la academia y los saberes que se construyen en el marco de la práctica social a partir del desarrollo de la investigación, no es posible sino no se cuenta con una formación sólida y una rigurosidad teórico-metodológica con respecto a la sistematización de experiencias, pues como señala Cifuentes-Patiño (2021):

Repensar el lugar que puede ocupar la sistematización en los currículos de nuestras escuelas implica retomar los cuestionamientos que solemos hacer a viejas dicotomías, que atribuimos a las lógicas tradicionales de la enseñanza, del quehacer profesional y de la investigación (teoría-práctica, intervención-investigación, sujeto- objeto de investigación, ejercicio profesional-política, acción-reflexión, profesional- sujeto popular, fines-medios, saberes populares-conocimiento científico, especificidad- pluralidad, práctica-producción de conocimiento y docente-discente, entre otras). Es necesario revisar la coherencia entre los discursos y las dinámicas curriculares en que se efectúa la formación profesional (respecto a: la historia y los desarrollos del Trabajo Social, la práctica académica, la investigación y los aportes interdisciplinarios, la ciudadanía, entre otros).

La formación en sistematización es significativa para Trabajo Social, puesto que contribuye a avanzar en el reconocimiento crítico de nuestras prácticas, apropiarnos y generar aprendizajes frente a estas y de esa forma orientar lo aprendido a otras experiencias. Desde los procesos de sistematización, se puede consolidar los fundamentos epistemológicos referidos a la investigación y a la acción, en concordancia con los fines de emancipación social, lo que implica necesariamente el desarrollo de procesos formativos acordes a las necesidades de la profesión. Para mayor claridad frente a lo descrito, a continuación, se expone y se re-

flexiona frente a cada uno de los aspectos que hacen parte del proceso formativo en sistematización de experiencia en el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana.

2.- Metodología

Esta sistematización de experiencias surge del proceso de formación académico desarrollado con estudiantes de octavo semestre del programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana de la ciudad de Pasto a través del curso “Sistematización de la Práctica”. Cabe destacar que las fuentes primarias para la recopilación de información son los estudiantes que han participado del curso mencionado. Para ello, fueron fundamentales sus percepciones, reflexiones y puntos de vista obtenidos mediante discusiones en la clase, entrevistas semiestructuradas; también por medio de la observación participante llevada a cabo como docente orientador del curso. Por su parte, las fuentes secundarias tenidas en cuenta fueron los diarios de notas y reflexiones adelantadas a lo largo del proceso formativo. La información obtenida fue sometida a un proceso de análisis, interpretación y comprensión a través de ATLAS.ti con el fin de brindar respuestas al objetivo y al eje de sistematización planteado.

a.- Plan de sistematización

En el marco del proceso de sistematización de la presente experiencia formativa se planteó el siguiente eje de sistematización: ¿Cómo se desarrolla el proceso de formación teórico-metodológico en sistematización de experiencias en el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana para el reconocimiento y apropiación de la sistematización por parte de los/as estudiantes como metodología de investigación social para la producción de conocimiento crítico?

b.- Objetivo de la sistematización.

Reflexionar sobre los aportes del proceso de formación teórico-metodológico en sistematización de experiencias desarrollado en el programa Trabajo Social de la Universidad Mariana para el reconocimiento y apropiación de la sistematización por parte de los/as estudiantes como metodología de investigación social para la producción de conocimiento crítico.

3.- Aspectos Metodológicos y Pedagógicos del proceso Formativo en Sistematización de Experiencias en el Programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana

En el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana, producto de los debates al interior del cuerpo profesoral y del Comité de Investigación se evidenció la necesidad de dos aspectos esenciales. El primero de ellos corresponde a fortalecer la formación frente a la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica de la sistematización de experiencias en el curso denominado “Sistematización de la Práctica”, el cual hace parte del área Formación Profesional, cuenta con cuatro horas semanales y se oferta en octavo semestre, es decir, un semestre antes de que los estudiantes den inicio con su Práctica profesional. Con ello se pretende aportar a que los estudiantes reconozcan la sistematización como investigación social que posibilita la articulación entre el conocimiento presente en la academia y los saberes que se construyen en el marco de las prácticas sociales, a partir del desarrollo de la investigación y de igual forma, desarrollen la rigurosidad requerida para su construcción y comprendan la práctica social como objeto de transformación, pero también como objeto de producción de conocimiento crítico.

El segundo aspecto, tiene que ver con aportar en la generación de un conocimiento producto del ejercicio profesional que adelantan los estudiantes desde la práctica formativa en las tres áreas que conforman la misma (Realidades Familiares, Organización y Gestión Pública, y Bienestar y Seguridad Social). Con lo expuesto se combate aquella postura tan reproducida en la lógica de la ciencia de que el único conocimiento válido es el conocimiento científico, el que deviene de la cientificidad. Por lo tanto, es sumamente importante que se trascienda en la identificación de prácticas significativas no solamente para las instituciones patrocinadoras de las mismas, sino especialmente para los actores sociales y para los profesionales, con el fin de reconocer sus aportes, aprendizajes y aspectos objetivos y subjetivos (Jara, 2001). Para tal fin se aprobó en Comité Ampliado de Autoevaluación y Gestión Curricular del programa de Trabajo Social, la sistematización de experiencias como modalidad de trabajo de grado¹⁹, de acuerdo a la estructura pro-

¹⁹ En el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana se tiene establecido la tesis o trabajo de grado como requisito para optar al título de trabajadoras y trabajadores sociales, sin embargo, desde el segundo semestre del 2022 los estudiantes también pueden optar por la sistematización de experiencias, siguiendo los lineamientos expuestos en la Estructura de Proyecto e Informe de Sistematización de Experiencias del Comité de Investigación del Programa

puesta desde el Comité de Investigación del programa, por la cual han optado un número significativo de de estudiantes, desde el segundo semestre académico de 2022.

Cabe aclarar que, la formación en sistematización de experiencias se orienta desde los lineamientos teórico-metodológicos propuestos por Cifuentes-Patiño (2006), en su libro “La sistematización de las prácticas en Trabajo Social: una visión desde los proyectos sociales” donde se recogen los aportes de distintos autores, referentes en el ámbito latinoamericano y que se constituye en una guía para llevar a cabo sistematizaciones de experiencias en el proceso de práctica formativa de la profesión.

En concordancia con lo expuesto en el microcurrículo del curso Sistematización de la Práctica, y con el objetivo de alcanzar los Resultados de Aprendizaje (RA) del mismo, las temáticas se abordan desde pedagogías participativas, para así promover la participación activa de los estudiantes en el proceso formativo. Para mayor claridad, a continuación, se describe el proceso de formación en sistematización de experiencias en el programa Trabajo Social de la Universidad Mariana.

3.1- La Construcción del Proyecto de Sistematización

El proceso formativo del curso “Sistematización de la Práctica” inicia con una indagación previa a los estudiantes sobre qué han escuchado y en dónde sobre la sistematización de experiencias, respecto a qué saben del proceso de formación en sistematización de experiencias y qué esperan frente al mismo; adicionalmente, se les pregunta acerca de cómo piensan que pueden aportar al proceso formativo en sistematización de experiencias. Sin lugar a dudas, es un momento clave, debido a que posibilita conocer el acercamiento que han tenido con la sistematización, el interés y expectativas que tienen por este tipo de investigación social e incluso, invita a generar interrogantes para que logren resolverlos a lo largo del semestre académico. Es decir que, parte de un diálogo de saberes, como aspecto fundamental para el reconocimiento de sus saberes previos y de las expectativas que tienen con el curso.

Un componente al que se le da gran relevancia tiene que ver con el abordaje de la práctica social y educativa, pues se considera como factor determinante su reconocimiento, debido a los saberes y significados que la caracterizan. En esa medida, se enfatiza a los estudiantes frente a la finalidad de la misma, el papel que juega la teoría en el quehacer profesional, la significación de problematizar las actividades que llevamos a cabo en el marco del ejercicio profesional, el valor que tiene el reconocimiento

del contexto y la articulación del ejercicio profesional con las demandas sociales.

El proceso formativo continúa con un abordaje histórico sobre el contexto sociopolítico que dio lugar a la génesis de la sistematización de experiencias, para que los estudiantes comprendan su relación con las luchas devenidas de movimiento social latinoamericano, con las teorías críticas, pero también, la incidencia que tiene el movimiento de la Reconceptualización del Trabajo Social, producto de las críticas que emergían en contra de los métodos clásicos de intervención y el carácter asistencialista de la profesión, puesto que, de acuerdo con Jara (2018) el interés por la sistematización surgió desde el Trabajo Social reconceptualizado²⁰, la educación popular, la IAP, comunicación popular, teatro del oprimido, la teología de la liberación, entre otras.

Es decir que, existe una relación intrínseca entre las corrientes teórico-prácticas renovadoras o críticas (entre esas el Trabajo Social reconceptualizado) y la sistematización de experiencias, desde las cuales se plantea la obligación que tienen las teorías críticas de generar un conocimiento social desde la relación teoría-práctica (Samperio et al. 2004). De acuerdo con lo mencionado, el retomar un aspecto como el movimiento de la reconceptualización y las demás corrientes teórico-prácticas renovadoras que emergen entre los años 60 y 70 del siglo XX en América Latina, y asociarlo con la génesis de la sistematización de experiencias aporta a que los estudiantes reconozcan la relevancia de entender este momento histórico, clave para el Trabajo Social como profesión, por su apuesta ético-política y para avanzar en la producción de un conocimiento crítico.

Otro momento que hace parte del proceso de formación teórico-metodológico en Sistematización en el curso denominado “Sistematización de la Práctica” corresponde al abordaje conceptual de la sistematización, para lo cual se parte de explicar dicho concepto desde las aproximaciones conceptuales desarrolladas por diversos autores, desde múltiples perspectivas teóricas, entre ellos Óscar Jara (2018, 1994), Alfonso Torres (2021, 1997), Rocío Cifuentes Patiño (2021, 2015, 2006), Sergio Martinic (1998), Alfredo Ghiso (1998) y otros. En suma, es un momento clave dado que les permite a los estudiantes apropiarse teóricamente de la sistematización de

20 Al respecto de la sistematización en el marco de la reconceptualización es de señalar que fue determinante para confrontar la división instaurada entre los científicos sociales (encargados de producir la teoría) y los asistentes sociales (profesionales técnicos ejecutores de las políticas sociales). Para mayor claridad ver Netto, 2005.

experiencias, además de, reconocer puntos de encuentro, múltiples perspectivas y abordajes en relación a su conceptualización.

Se aborda la sistematización desde las distintas perspectivas teórico-metodológicas con el objetivo de que los estudiantes tengan las claridades suficientes para de esa manera definir de acuerdo a sus intereses y a las dinámicas de su práctica social desde qué autor o autores fundamentarán la sistematización de experiencias. En ese sentido, una vez se aborda este punto del proceso formativo los estudiantes dan paso a la construcción amplia, clara y coherente de la conceptualización sobre la sistematización, en aras de que logren apropiarse de los elementos expuestos por parte de los autores.

Posteriormente, se explican los fundamentos epistemológicos de la sistematización, es decir, los diversos enfoques de la sistematización de experiencias: enfoque histórico-dialéctico, enfoque dialógico e interactivo, enfoque hermenéutico, enfoque de la reflexividad y construcción de la experiencia humana, y enfoque deconstructivo (Ghiso, 1998). Se enfatiza en la necesidad de conocer cada uno de sus fundamentos epistemológicos, para que posterior a ello definan el enfoque desde el cual desarrollarán la sistematización de su experiencia y lo aborden conceptualmente; incluso expongan el por qué su sistematización será direccionada desde el enfoque seleccionado.

El proceso formativo prosigue con el abordaje de la experiencia objeto de sistematización. Es decir, en este punto los estudiantes presentan la experiencia profesional que van a sistematizar, la cual por lo general corresponde al proceso de intervención social que adelantaron en cursos como: Teorías y procesos de intervención con familia, Teorías y procesos de intervención con grupos, Teorías y procesos de intervención con comunidad, y Derechos Humanos e internacional humanitario. Los aspectos que deben describir en este punto son: el título del microproyecto o informe a sistematizar, la problemática social o necesidad abordada a partir del proceso de intervención social, realizan la descripción de la problemática, señalan la macro y microlocalización, describen las características de la población sujeto del proceso de intervención, dan a conocer el enfoque teórico desde el cual direccionaron el proceso de intervención social, presentan los objetivos de la intervención, por último, exponen la metodología que se construyó para dar respuesta a los objetivos planteados.

Efectivamente, mediante los aspectos que conforman dicho momento del proceso de formación se pretende que cada estudiante reconozca la importancia de tener claridad y coherencia entre los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos que fundamentan el proceso o práctica social y que comprendan la experiencia como objeto de la sistematización, dado que “los procesos de sistematización sin duda parten de prácticas singulares, dando cuenta, comprendiendo, expresando y reinformando sus matices práxicos, axiológicos y simbólico culturales” (Cifuentes-Patiño, 2006, p. 7), sin que se reduzca la experiencia a una simple descripción.

3.2- El Proceso Formativo frente a la Construcción del Informe Final de la Sistematización

Si bien es cierto, el abordaje sobre cómo construir el proyecto de sistematización se constituye en un momento clave de la formación, termina siendo incompleto si no se integran en el abordaje los elementos que conforman el informe final. El proceso formativo continúa con el abordaje del diseño del proyecto de sistematización, para lo cual se enfatiza entre los estudiantes que la elaboración de un proyecto de sistematización claro constituye la principal clave para garantizar el proceso riguroso de reflexión crítica de la praxis social, al igual que la producción de conocimientos desde los saberes adquiridos en la experiencia profesional (Cifuentes-Patiño, 2006).

Los aspectos que conforman el proyecto de sistematización de experiencias, una vez se explican por parte del docente orientador, haciéndose el uso de ejemplos para mayor comprensión, deben ser diseñados por los estudiantes y de esa forma dar continuidad con su elaboración; en primer lugar, se parte con la formulación de la hipótesis de acción que de acuerdo con Martinic (1988) consiste en aquellas posibles acciones que garantizan los cambios o transformaciones respecto a la problemática de la realidad social, objeto de la intervención. Dichas acciones se presentan de manera organizada con el propósito de poder enfrentar el problema. Además, posibilita regresar a la práctica desde un punto de vista distinto, de manera que las hipótesis de acción “es un punto de referencia para comprender la práctica, como también un recurso analítico para organizar el conocimiento que se produce a lo largo del proceso de acción” (Martinic, 1988, p. 22).

Es decir que, en la medida en que los estudiantes tengan claridad sobre el carácter de la hipótesis de acción comprenderán que para su elaboración se requiere regresar al proceso realizado en el marco de la práctica

profesional, para retomar aquellas acciones emprendidas para enfrentar la problemática social identificada mediante el diagnóstico social. Lo expresado, permite enfatizar en que la elaboración de la hipótesis de acción implica necesariamente lograr articular el conocimiento que se tiene de la problemática objeto de la intervención social con la comprensión del contexto en el que ésta tiene lugar, las perspectivas teórico-metodológicas y el enfoque de la profesión. Garantizar que los estudiantes retornen al problema sobre cual se pretendía incidir a través de la acción profesional, al igual que a los objetivos planteados y a las estrategias definidas para su transformación es un aspecto clave en esta parte de la formación, pues asegura la construcción de una hipótesis de acción clara, acorde al plan de acción desarrollado durante la práctica social.

Ahora bien, dado que la sistematización de experiencia es un tipo de investigación, requiere de la formulación de un problema de conocimiento, es decir de una pregunta de carácter teórico frente a la experiencia, para así afianzar la coherencia del proceso de sistematización. Dicha pregunta también es denominada eje de sistematización, que según Jara (2018) se destaca por ser la columna vertebral que posibilita la comunicación con la experiencia y en esa medida acceder a aquellos aspectos de la experiencia profesional que se pretende sistematizar. En ese sentido, la explicación del diseño del proyecto de sistematización desde el docente continúa con el abordaje del eje de sistematización, el cual se explica conceptualmente, se da a conocer a los estudiantes su importancia para la producción de nuevos conocimientos y de esa manera evitar que la sistematización se reduzca a la descripción de la experiencia, enfatizando en que debe guardar coherencia con el objetivo de la experiencia y conservar el foco de atención frente a los elementos que se quieren sistematizar.

Para Cifuentes-Patiño (2006) el eje de sistematización “se fundamenta en la hipótesis de acción que orienta el proyecto y en relación de los elementos de ésta con algunos aspectos claves de la experiencia” (p. 42). Es decir, existe una relación intrínseca entre estos dos aspectos, de modo que en el eje de sistematización se expone el problema de investigación u objeto de conocimiento. De otro lado, tal como se hace con los puntos anteriores, una vez se brindan las claridades necesarias, incluso mediante la ejemplificación, los estudiantes con el apoyo del docente dan paso a su elaboración, teniéndose como punto orientador para su diseño la hipótesis de acción.

Lograr las claridades suficientes entre el grupo de estudiantes frente al eje de sistematización es en realidad un asunto clave, pues es determinante su precisión para el desarrollo de un proceso de sistematización congruente, para definir la perspectiva desde donde se quiere abordar, y enfocar el interés en elementos centrales de la experiencia que se pretende reflexionar críticamente, desde los cuales se busca generar un conocimiento participativo.

El siguiente momento del proceso formativo en torno al informe final de sistematización consiste en la identificación y abordaje conceptual de las categorías de análisis. Tal como se ha hecho con los puntos anteriores, se lleva a cabo la explicación detenida frente a lo que significan para la sistematización de experiencias, cómo se definen conceptualmente, pero también la forma cómo lograr identificarlas, puesto que estas emergen del eje de sistematización, son el fundamento teórico que posibilitan la interpretación de la experiencia que se sistematiza, a partir de las mismas se construye el conocimiento situado (Cifuentes-Patiño, 2006).

Además, las categorías de análisis más allá de ser un constructo teórico, requieren del establecimiento de relaciones entre sí, pero también de su argumentación y enriquecimiento conceptual permanente, es decir a lo largo del proceso de sistematización, debido a que de esa manera se promueve el surgimiento de preguntas en relación con el eje de sistematización, y así mismo, posibilitar la recuperación, interpretación de la experiencia y las respuestas requeridas sobre el eje y los objetivos de la sistematización (Cifuentes-Patiño, 2006). Por lo general los estudiantes identifican alrededor de tres o cuatro categorías de análisis y a partir de las mismas establecen las subcategorías con el fin de alcanzar mayor comprensión teórica desde los autores desde los que se fundamentan. En efecto, desde el docente se garantiza mediante el acompañamiento brindado el abordaje profundo de las categorías de análisis.

El punto con el que continúa la explicación del informe final de sistematización de experiencias a los estudiantes del curso “Sistematización de la Práctica” son los objetivos de sistematización. Antes de brindarles los lineamientos requeridos para su elaboración, se enfatiza en que los mismos antes que nada son objetivos de conocimiento, más no de acción, por lo tanto, deben evidenciar los saberes que se pretenden obtener a partir de la recuperación e interpretación de la experiencia. Por lo expuesto, es de gran relevancia garantizar que guarden coherencia con el eje de sistematización y las categorías de análisis; aporten a la comprensión de la práctica social objeto de la sistematización; que sean realizables y se

identifique en ellos el para qué se pretende sistematizar la experiencia seleccionada (Cifuentes-Patiño, 2006).

A partir del eje de sistematización y las categorías de análisis que han servido de ejemplo al docente, se realiza la elaboración de los objetivos de sistematización para así brindar todas las claridades necesarias. Posterior a esto, los estudiantes llevan a cabo su construcción, no obstante, un aspecto para destacar es que realizan la socialización con el grueso del grupo para recibir las observaciones y aportes a que haya lugar, lo que en verdad también es un aspecto relevante, puesto que permite garantizar su coherencia y precisión, y qué mejor, desde una dinámica participativa.

Luego, se aborda con los estudiantes el componente referido a la metodología de la sistematización, es decir, se da a conocer las fases del proceso metodológico que obedece básicamente “a la secuencia de acciones, a las interacciones entre actores y a las técnicas, instrumentos y recursos que hay que operar, de manera coordinada y sistemática, en la búsqueda de respuesta a la (s) pregunta (s) eje de investigación” (Cifuentes, 2006, p. 45). En concordancia con lo dicho, los estudiantes prosiguen con la identificación de las fuentes de información, lo que significa, definir cuáles tienes y cuáles necesitan. En relación con el segundo aspecto, a los estudiantes se les deja claro que se debe partir por la identificación y definición de las técnicas de investigación cualitativa mediante las cuales se pretende recuperar la experiencia desde los actores sociales, para así garantizar la información necesaria para recuperación e interpretación de la experiencia.

Posteriormente, el proceso formativo continúa con la explicación acerca de la recuperación de la experiencia, enfatizándose en la necesidad de desarrollarla de forma cronológica, de integrar aspectos objetivos y subjetivos de la misma y de desarrollarlo de acuerdo a las categorías de análisis (Cifuentes-Patiño, 2006); lo que implica ordenar y clasificar la información de forma clara (Jara, 2018). Una vez que los estudiantes desarrollan este momento, dan paso al establecimiento de interrelaciones entre los momentos de la práctica social y el eje de sistematización, y de ese modo garantizar la coherencia requerida para proceder a la comprensión crítica de la experiencia, donde además de identificar los aprendizajes significativos o de generar el conocimiento social, se plantean en palabras de Jara (2018) los puntos de llegada, es decir, las conclusiones y recomendaciones.

Efectivamente, la comprensión crítica de la experiencia es el momento donde terminan no solo por reconocer la relevancia de la sistematización

como metodología de investigación social, sino también por comprender los sentidos y significados de la práctica social. En consecuencia, es un momento que requiere gran capacidad de los estudiantes para someter la experiencia a un proceso de construcción de conocimiento desde la reflexión.

Cada uno de los momentos del proyecto social e informe de sistematización se desarrollan desde el acompañamiento del docente orientador, por medio de una pedagogía teórico-práctica y participativa, en aras de garantizar la apropiación y claridad teórico-metodológica que requiere la sistematización de experiencias como metodología de investigación social para la producción de conocimiento crítico.

3.3.- Interpretación de la experiencia

El proceso de formación en sistematización de experiencia que se adelanta mediante el curso “Sistematización de la Práctica” sin lugar a dudas se ha caracterizado por promover la apropiación y reconocimiento de la sistematización como metodología investigativa crítica y de corte social, desde la cual se es posible producir un conocimiento a partir de un proceso de reflexión y desde los saberes producidos en la práctica (Cifuentes, 2015). En efecto, de acuerdo a las voces y sentires de los estudiantes, el proceso formativo se ha encargado de incentivar el interés por la investigación social, en la medida en que posibilita producir un conocimiento crítico desde el quehacer profesional, constituyéndose en una alternativa para potenciar la práctica social y al Trabajo Social en la contemporaneidad.

Al respecto es menester traer a colación lo expuesto por parte de los estudiantes entrevistados, inicialmente el estudiante 1 manifiesta que: “El proceso de formación en la materia de sistematización ha sido enriquecedor para nosotros como estudiantes, conocer una forma de investigación cualitativo nos permite resaltar desde las experiencias lo vivido, lo que en ocasiones pasamos por alto” (R1:R4), por otra parte, el estudiante 2 señala lo siguiente: “El proceso de formación me ha sido muy acorde, dado que permitió que logremos rescatar aquellas experiencias desde un punto más crítico” (R32:R34).

De acuerdo a lo afirmado por parte de los estudiantes entrevistados se puede inferir que, el proceso formativo en sistematización de experiencias, requiere primero que todo promover el interés por la sistematización, para que de esa manera como profesionales en formación comprendan los aspectos y factores que integran la experiencia. Lo anterior, con el fin de orientarla hacia una perspectiva transformadora a partir de los compo-

nentes teórico-metodológicos que fundamentan la sistematización (Jara, 2001), reconozcan sus aportes y logren la apropiación y claridad teórico-metodológica de esta forma particular de investigar, dado que se integra la comprensión del quehacer profesional y los significados y sentidos que le dan a la experiencia profesional los actores sociales involucrados.

En ese sentido, el fortalecimiento de la formación en sistematización de experiencias para que los estudiantes cuenten con unas bases sólidas debe ser un factor determinante, con el propósito de que como futuros profesionales reconozcan su importancia para la generación de conocimientos sobre la acción. Además, urge que los saberes producidos en la práctica social no queden reducidos a simples informes técnico-instrumentales, a experiencias individuales o a relatos anecdóticos, constituyéndose en limitantes para su articulación en la formación profesional y para la generación de conocimiento social, puesto que “Una práctica que no se interpreta teóricamente, es una práctica que no se hace praxis” (Cifuentes-Patiño, 2015, p. 137).

De otro lado, es menester darle la relevancia que requiere a la práctica social, como punto de partida de la sistematización de experiencias (Jara, 2018), en la medida en que su reconocimiento y reflexión crítica es lo que posibilita la comprensión y la generación de aprendizajes a partir de la misma, con el fin de orientarla hacia horizontes de transformación y hacia la búsqueda de la dignidad humana y justicia social (Cifuentes, 2015). En concordancia con lo anterior, es relevante mencionar lo que señala el estudiante 3, pues enfatiza en que “a través del curso de sistematización hemos logrado reflexionar respecto a momentos claves de la experiencia. También comprender la potencialidad que existe en la práctica para generar conocimiento” (R47:R52).

En efecto, sin la articulación de la práctica profesional la sistematización no tiene sentido, puesto que se constituye en su principal objeto, por ello, se ha entendido que los estudiantes deben reconocer sus aportes, sin dejarse de lado su complejidad. Dedicar parte del contenido del curso de “Sistematización de la Práctica” a su abordaje sin lugar a dudas ha sido un factor esencial para posesionarla y promover entre ellos su interés por el proceso de práctica profesional, pero también, para potenciar la capacidad de aprender y regresar a ella, reconociéndola como productora de saberes y promotora de la transformación social. A propósito de la práctica social, Mejía (2008) señala que: La práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo

la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. (p. 12)

De esa manera, los saberes de la práctica social se construyen desde un hacer pensado que tiene como punto de partida la reflexión crítica de la práctica y al sujeto de la práctica misma, de modo que garantiza una relación intrínseca al interior del proceso de acción-saber-conocimiento. La práctica social es un proceso productor de saberes, lo que implica entender que existe una dimensión de reflexividad a su interior que es necesario reconocer y comprender, a través del uso de estrategias metodológicas propias de la sistematización. Así pues, identificar la reflexividad de la acción y del saber que se genera colectivamente se constituye en una tarea fundamental en términos teóricos, éticos y políticos, para de ese modo impulsar y pensarse acciones de carácter transformador (Jara, 2018).

Si bien es cierto los estudiantes reconocen la relevancia del proceso formativo en sistematización de experiencias, al igual que la metodología utilizada a lo largo del mismo, también se debe mencionar que han expresado la necesidad de que el curso se oriente no solo en un semestre, sino en dos, puesto que enfatizan en lo que implica el lograr apropiarse de este proceso teórico-metodológico de reflexión e interpretación crítica sobre y desde la experiencia profesional (Cifuentes, 2015).

En relación con lo señalado, el estudiante 4 afirma la siguiente: “Me gustaría que el curso se empezara a profundizar desde semestres anteriores, puesto que es otra cara de la investigación y es una materia que requiere de muchos espacios (R69:R71), por su parte para el estudiante “La materia debe ser vista desde anteriores semestres, dividiéndola en dos niveles para así poder verla a más profundidad y con ello tener una manera más fácil de trabajarla cuando esté cerca la práctica” (R12:R:14), mientras que para el estudiante 5 “Es una de las materias más importantes e interesante del currículo, aunque no me parece que se dé en un solo semestre, puesto que merece más tiempo para profundizar en sus contenidos” (R:83:R85).

De esa manera, lo expuesto por parte de los estudiantes entrevistados evidencia un deseo colectivo para que se potencie la formación en sistematización de experiencias en el plan curricular, incluso, que se integre adicionalmente en semestres anteriores al cual se oferta actualmente,

es decir, que se le dé la importancia que requiere como metodología generadora de conocimiento crítico. Ahora bien, tal solicitud, ha sido una constante entre los estudiantes que cursan la materia “Sistematización de la Práctica”, lo que ha conllevado a que desde el Comité de Investigaciones del programa Trabajo Social se plantee como principal objetivo integrar por lo menos un módulo relacionado con la sistematización en los cursos de investigación social 1, investigación social 2 e investigación social 3, que son ofertados en cuarto, sexto y séptimo semestre de Trabajo Social respectivamente; no solo para dar respuesta a las necesidades expresadas por parte de los estudiantes, sino también para posesionar la sistematización en términos teóricos y metodológicos.

Definitivamente, se debe garantizar entre los estudiantes la apropiación de la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica que caracteriza a la sistematización de experiencias y que le otorga el estatuto de investigación cualitativa (Cifuentes-Patiño, 2015), para de esa manera reflexionar críticamente sobre la práctica social y también reconocerla como generadora de conocimientos de gran relevancia para los procesos sociales, actores sociales y en sí, para enriquecer académicamente al Trabajo Social y los procesos de formación profesional. La sistematización de experiencia requiere de un rigor epistemológico y metodológico y así trascender la complejidad de la práctica social y producir el saber que deviene de la experiencia, mediante el proceso de problematización en un conocimiento crítico. Por ende, la claridad teórica, epistemológica y metodológica es la que permite trascender la descripción e inmediatez de la práctica social, para encaminarla hacia un grado de comprensión y apropiación consciente de la misma. En ello, se considera que el proceso formativo ha sido fundamental, sin embargo, dicho aspecto no garantiza que los estudiantes se apropien del mismo, sino se promueve el interés por este tipo de metodología de investigación social, desde estrategias pedagógicas y participativas, brindado un acompañamiento permanente, y reconociendo el papel de la práctica social en la misma.

Hay que garantizar desde los procesos formativos que los estudiantes conceptualicen la sistematización, expongan la forma cómo la conciben y establezcan relación con la práctica social, pues como señala Cifuentes-Patiño (2021) si bien es cierto la sistematización de experiencias ha sido conceptualizada desde diversas posturas y miradas, se caracteriza por ser un concepto que todavía está en construcción. Por ello, desde la formación también hay mucho por aportar en lo que refiere a su conceptualización, su enseñanza, al igual que respecto a las metodologías para la sistematización.

4.- Consideraciones finales

A modo de cierre, es importante señalar que desde Trabajo Social se requiere encaminar procesos formativos en sistematización de experiencias a partir de estrategias pedagógicas teórico-prácticas que potencien su apropiación y fortalezcan la formación y la acción investigativa; puesto que se constituye en el primer momento para poseer la sistematización como modalidad alternativa para la generación de conocimiento de carácter participativo y crítico desde la práctica social y desde los saberes producidos en la misma.

La gestación de procesos educativos a partir del uso de pedagogías participativas y el desarrollo de ejercicios prácticos han sido una condición elemental para garantizar la apropiación y claridad teórico-metodológica entre los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mariana, tan necesaria para entender la sistematización como una interpretación crítica de la experiencia (Jara, 2018) y como metodología de investigación social para recuperar los saberes desarrollados en las prácticas profesionales y a partir de ello, generar conocimientos y aprendizajes significativos.

Así pues, es fundamental que la sistematización de experiencia se oferte a través de las mallas curriculares de Trabajo Social como un curso obligatorio, mediante el cual se aporte a la formación investigativa de los estudiantes desde una metodología alternativa que garantiza el diálogo crítico con la realidad concreta, con los actores sociales y con la práctica misma para de esa manera potenciar la producción de conocimiento social. Conforme a lo dicho, también existe la necesidad de que los estudiantes tengan la posibilidad de tener la sistematización como modalidad de trabajo de grado, sin que la misma se reduzca a este tipo de procesos, dado que también se requiere que los docentes sistematizen sus procesos formativos, las metodologías y pedagogías utilizadas en los diversos cursos.

Ahora bien, también se requiere que los procesos de intervención que adelantan los estudiantes a lo largo de los cursos formativos sirvan como base para el desarrollo de ejercicios de sistematización de experiencias, para de esa manera llegar con las claridades requeridas al momento de sistematizar la práctica profesional. Se espera que el abordaje que se hace en torno al proceso formativo en sistematización de experiencias en la Universidad Mariana, a través del curso Sistematización de la Práctica aporte en los procesos que se adelantan en otras escuelas de Trabajo Social, especialmente en el contexto latinoamericano, dado

que existe un gran desafío para posicionar la sistematización como metodología investigativa generadora de conocimiento social y crítico desde las experiencias o procesos sociales.

Los significados sociales que le otorgan los estudiantes a la sistematización de experiencia a través del curso Sistematización de la Práctica ha sido un factor de gran relevancia para continuar potenciando la formación, las estrategias de enseñanza, metodología y pedagogías utilizadas para de esa manera promover el interés y su apropiación teórico-metodológica.

Referencias Bibliográficas

- Cifuentes-Patiño, M. R. (2021). Reflexiones sobre Trabajo Social: aportes de la Sistematización. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 11-26. doi: 10.25100/prts.v0i31.10887.
- Cifuentes-Patiño, M. R. (2015). La sistematización en Trabajo Social: entre la práctica y la investigación. En Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Mariana, *Reflexionando las disciplinas. Memorias del IV, V y VI Congreso Internacional Reflexionando las disciplinas* (pp. 129-160). San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Cifuentes-Patiño, R. (2006), *La sistematización de las prácticas en Trabajo Social: una visión desde los proyectos sociales*. Editorial Universidad de Caldas.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, (28), 03-08.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Sistematización de Prácticas de Animación Socio-cultural y Participación Ciudadana. Organizado por CEAAL y la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, agosto 12, 13 y 14 de 1998.
- Goldar, M. R., y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 49-69. doi: 10.25100/prts.v0i31.10648.
- Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Cinde.
- Jara-Holliday, O. (abril de 2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. (Conferencia central], Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba, Bolivia.
- Jara-Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Editorial Alforja.

- Lasso-Urbano, C. (2021). Aportes significativos del proceso de intervención comunitaria con la Escuela Popular de Comunicación Alternativa Jaime Garzón de la ciudad de Cúcuta, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 259-279. doi: 10.25100/prts.v0i31.10467.
- Martinic, S. (12-14 de agosto de 1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. [Ponencia]. Seminario Latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia.
- Martinic, S. (1988 a) Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social” ‘ En Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la educación popular. En Martinic, S. y Walker, H. (editores). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago, pp. 11 - 42.
- Mejía, M. (2008). La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas. https://cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistemizacion_como_proceso_investigativo.pdf.
- Netto, J. P. (2005). *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós -64*. 8a. ed. Sao Paulo: Cortez.
- Elsa Samperio, Natalia De Marinis, Jimena Verón (2004). El proceso de Reconceptualización en Trabajo Social y su relación con la sistematización de prácticas sociales. El aporte del pensamiento sociológico. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 27-47. doi: 10.25100/prts.v0i31.10624.
- Torres-Carrillo, A. (1997). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. En E. Santibáñez y C. Álvarez (Eds.), *Sistematización como producción de conocimiento para la acción* (pp.45-58). Santiago, Chile: CIDE.

CAPÍTULO 11

EXPERIENCIA DE SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL CENTRO FAMILIA Y COMUNIDAD DE LA UTEM. REFLEXIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA.

Julia Cerda Carvajal

Trabajadora Social.

Académica Departamento y Escuela de Trabajo Social UTEM. Directora del Centro Familia y Comunidad CEFA-COM - UTEM.

jcerda@utem.cl

<https://orcid.org/0001-9323-6837>

Cristina Moraga Sepúlveda

Trabajadora Social.

Docente de Escuela de Trabajo Social UTEM. Supervisora de Prácticas Profesionales de Trabajo Social. Profesional Equipo CEFACOM - UTEM.

cmoragas@utem.cl

<https://orcid.org/0001-7098-5413>

Teresa Bustos Gómez

Psicóloga.

Docente de Escuela de Trabajo Social UTEM. Supervisora de Prácticas Profesionales Psicología. Profesional Equipo CEFACOM - UTEM.

t.bustosg@utem.cl

<https://orcid.org/0002-7635-3326>

Luis San Martín Mena

Trabajador Social, Psicólogo.

Docente de Escuela de Trabajo Social
UTEM.

Supervisor de Prácticas Profesionales
Psicología y Trabajo Social. Profesio-
nal Equipo CEFACOM - UTEM.

luis.sanmartin@utem.cl

<https://orcid.org/0002-9144-1113>

Resumen

El artículo sistematiza una experiencia de formación en el área de supervisión de práctica profesional, desde la visión de los y las supervisores. Este ejercicio práctico - académico se inscribe en un proceso que aporta a una producción colectiva de conocimiento sobre prácticas de intervención con personas y familias. Las prácticas profesionales corresponden a espacios de formación con estudiantes universitarios en los últimos años de la Carreras de Psicología y Trabajo Social. La acción de supervisión se desarrolla desde diversos campos teóricos y modelos, que se trabajan desde las distintas líneas y objetivos del Centro de Familia y Comunidad CEFACOM-UTEM, con estudiantes de pre-grado, y pasantes profesionales, asociada a un Programa de Pasantías Nacionales e Internacionales para Formación Profesional en al ámbito de la Salud Mental, con las carreras antes referidas. Se realiza una sistematización a partir de la reconstrucción y reflexión analítica de la experiencia y el proceso vivido durante dichas supervisiones, destacando lo particular, lo atípico, así como todos aquellos hallazgos que permitan profundizar sobre identidades, intereses y lógicas actuantes durante dichos procesos de reflexividad dialógica favoreciendo la emergencia de saberes y sentires en estudiantes y profesionales.

Palabras Claves: Trabajo Social, Psicología, Supervisión de Prácticas, Reflexión.

1.- Presentación

El artículo expone los resultados de una sistematización que se centra en el análisis reflexivo de un tipo de experiencia y práctica profesional, que corresponde a ser supervisor/as de prácticas profesionales de estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Psicología, que eligen el Centro Familia y Comunidad (en adelante CEFACOM) de la Universidad

Tecnológica Metropolitana UTEM, del Estado de Chile, como espacio para el desarrollo de dicha actividad de cierre de sus estudios de pregrado. Esta reflexión desde el ejercicio práctico - académico se inscribe en un proceso de producción colectiva sobre prácticas de intervención y saberes profesionales, desde un esfuerzo intencionado del equipo profesional del centro, que profundiza el quehacer para observar esta experiencia con estudiantes de Trabajo Social y Psicología. La supervisión en estos procesos forma parte de la formación integral de estudiantes de pregrado, en el que se incorporan campos teóricos y distintos modelos, promoviendo la búsqueda de un sentido nuevo.

2.- Contextos de la sistematización.

El Programa Centro de Familia y Comunidad CEFACOM de la Universidad Tecnológica Metropolitana, ha desarrollado más de 15 años de Servicios Psicosociales y Programas de Asesorías e Intervenciones Especializadas en el campo de la Salud Mental y de los Servicios Psicosociales en Salud y Educación. En el año 2022, CEFACOM abrió la recepción de antecedentes y de curriculum vitae de estudiantes de las carreras de Trabajo Social y de Psicología, para el desarrollo de sus prácticas profesionales en esta organización. Las Escuelas y Universidades que postularon y respalden el desarrollo de prácticas profesionales de estudiantes de dichas carreras en CEFACOM, recibieron una invitación para realizar un Convenio de Colaboración entre ambas instituciones con el fin de fortalecer dichas vinculaciones. También se aceptaron las postulaciones de estudiantes y egresados de Trabajo Social y de Psicología que quisieran realizar pasantías de aprendizaje y supervisión profesional en CEFACOM.

Este Programa ofrece atención de Trabajo Social, de Psicología y de socio-educación, que se entrega a los estudiantes, funcionarios y sus respectivas familias, así como también a la comunidad externa, a través de la atención que se dirige al mejoramiento de la calidad de vida al interior de las familias y la comunidad. Para ello, se cuenta con dependencias para atención terapéutica directa para los estudiantes, funcionarios y a sus respectivas familias, en temáticas relativas a dinámica y conflicto familiar. El modelo de intervención especializado del Centro busca soluciones abarcadoras y evolucionadas que posibiliten integrar aspectos de distintos enfoques en un intento de contribuir a la solución de las diversas problemáticas presentadas por las personas consultantes. En la práctica, las problemáticas familiares son diversas, así como los recursos para afrontarlas. CEFACOM, implementa lineamientos de acción de docencia de pregrado, (PDE UTEM 2020-2025), formando

parte del sistema de apoyo académico y psicosocial de estudiantes, sus familias, funcionarios/as y comunidad externa de las distintas comunas de la región.

La práctica profesional ofrecida por el CEFACOM para Trabajo Social y Psicología posee dos líneas centrales de servicios especializados:

- a.- Servicios de atención psicosocial y terapéutica a individuos, familias y parejas.
- b.- Servicios y asesorías especializadas a organizaciones de salud y educación, públicas y privadas que estén en convenio de colaboración con CEFACOM.

Los y las estudiantes que desarrollan sus prácticas profesionales en CEFACOM; distribuyen sus horas designadas en ambas líneas de acción de la organización. En consecuencia, las prácticas profesionales de estudiantes de Trabajo Social y de Psicología, deben considerar el desarrollo de media jornada de trabajo semanal (22 horas). La extensión de éstas se acuerda a través de documentos formales con la Escuela y o Universidad patrocinante. Les estudiantes que postulan, deben considerar que serán invitados a cultivar las siguientes habilidades:

- Participación proactiva en los espacios de interacción profesional del Centro.
- Capacidad de adaptación a la realidad local, por ejemplo: problemas de violencia intrafamiliar, alcoholismo, trastornos del ánimo, vulnerabilidad, entre otros, que se presentaran en los distintos espacios de atención psicosocial que el Centro entrega.
- Desempeño ético y respetuoso de los Derechos Humanos
- Correcta adecuación a las normativas internas del Centro.
- Capacidad de flexibilización y trabajo en equipo.
- Tolerancia a la frustración.
- Capacidad de estructurar y sistematizar su trabajo debido a la alta demanda de pacientes y casos, así como de trabajo administrativo que se despliega en el hacer de CEFACOM.
- Responsabilidad y puntualidad en los plazos e ingresos a actividades y compromisos acordados.
- Habilidades de manejo de grupos y creatividad para crear intervenciones y dinámicas grupales.
- Manejo de tecnologías de información y comunicación TICS, para el desarrollo de teleconsultas en el ámbito social y psicológico.
- Adecuada redacción y ortografía.

Los equipos de estudiantes son invitados a incorporarse activamente, en todas las dimensiones del quehacer cotidiano del Centro, se destacan los siguientes ámbitos de acción profesional:

- Psicosocioeducación.
- Consejerías en Salud y Educación.
- Desarrollo de procesos psicoterapéuticos individuales y familiares.
- Desarrollo de procesos terapéuticos a familias y parejas.
- Intervenciones psicosociales especializadas (en habilidades parentales, sociemocionalidad, desarrollo de tele consultas y tele atenciones, entre otros temas posibles).
- Participación en asesorías especializadas CEFACOM a organizaciones en convenio.

A continuación, se presentan algunos descriptores en torno a las Prácticas Profesionales según profesión:

Prácticas Profesionales estudiantes de Trabajo Social. Los estudiantes deberán realizar:

- Teleconsultas para primeras entrevistas de ingreso a atenciones psicosociales en CEFACOM.
- Tele consultas de atención y orientación social.
- Derivaciones y coordinaciones con redes de atención en salud mental.
- Derivaciones y coordinación con instituciones del Estado para entrega de beneficios y derechos a usuarios de CEFACOM en atención.
- Desarrollo de intervenciones en procesos terapéuticos de familia y de parejas.
- Trabajo en Duplas Psicosociales (Trabajo Social y Psicología) para el abordaje de atenciones psicosociales especializadas en salud y educación. Teleconsultas.
- Trabajo en duplas psicosociales (Trabajo Social y Psicología) para el abordaje de intervenciones para el desarrollo de habilidades parento - filiales con sistemas familiares en atención. Teleatención.
- Trabajo de coordinación y desarrollo de redes con organizaciones públicas y privadas.

Prácticas Profesionales estudiantes de Psicología: CEFACOM trabaja desde perspectivas sistémicas la forma de abordaje de los casos y sistemas familiares que atiende. Les estudiantes deberán realizar:

- Teleconsultas para primeras entrevistas de ingreso a atenciones psicosociales en CEFACOM.

- Desarrollo de procesos psicoterapéuticos individuales y familiares a través de teleconsulta.
- Ejercicios de psicodiagnóstico guiados por los supervisores de terreno.
- Derivaciones y coordinaciones con redes de atención en salud mental.
- Desarrollo de intervenciones en procesos terapéuticos de familia y de parejas. teleconsulta.
- Trabajo en duplas psicosociales (Trabajo Social y Psicología) para el abordaje de atenciones psicosociales especializadas en salud y educación. Teleconsulta.
- Trabajo en duplas psicosociales (Trabajo Social y Psicología) para el abordaje de intervenciones para el desarrollo de habilidades parento - filiales con sistemas familiares en atención. Te-
leatención.

Durante el año 2022, las atenciones de CEFACOM, se entregaron a través de modalidad mixta, presencial y telemática.

3.- Fases de Intervención de CEFACOM. (Versión resumida):

Fase 1. Ingreso, acogida, motivo de consulta y evaluación. CEFACOM cita a /as consultantes que solicitan atención psicológica o psicosocial, ya sean derivados/as o en demanda espontánea. Se recogen datos básicos, motivo de derivación, si es derivado, y quejas del consultante, sea derivado o espontáneo. La primera sesión es altamente significativa para conectarse con el otro, para crear vínculo, ya que al consultante le están pasando cosas, viene con ciertas expectativas. Por esta razón, no es muy importante que la primera sesión tenga tanto un carácter de levantamiento de la información, sino de conectarse con el otro, establecer un punto de encuentro, crear vínculo. El tema es: información versus relación. El genograma en las primeras sesiones más bien tiene la función de proceso de construcción de las relaciones, más que una recogida de información. El motivo de consulta emerge de la deconstrucción de la queja del consultante, relato que trae, y de su motivación que tiene que ver con el por qué ahora ha decidido consultar.

Esta fase puede abarcar varias sesiones, dependiendo de diferentes variables (características del/los consultante/s, complejidad del problema, entre otras). Se exploran características del contexto que se van manifestando como relevantes en relación al problema presentado y su evolución en el tiempo. Asimismo, se indaga acerca de las interacciones familiares y acerca del o los significados que el o los consultantes rela-

cionan con el problema presentado y sus efectos sobre las relaciones familiares y/u otros sistemas de referencia. A través de esta exploración el terapeuta logra hacerse una idea tanto del grado de dificultad del/los problemas como de los recursos y potencialidades del/los consultantes. En ocasiones, en esta fase se comienzan a introducir elementos interventivos iniciales. En lo posible, se intenta trabajar en dupla psicossocial (psicóloga y trabajadora social o estudiante en práctica profesional de Trabajo Social) o en dupla de psicólogos. Las sesiones durante el proceso, tienen una duración aproximada de una hora en la atención individual; y en caso de atención familiar oscila entre una hora y media hasta dos horas. Si las problemáticas del/los consultantes no corresponden a las prestaciones que otorga CEFACOM, se deriva a las instancias correspondientes.

Fase 2. Devolución. En esta fase, tras la etapa de exploración anterior, la dupla hace la devolución de cómo él considera la situación y, con el/los consultantes llegan a una definición compartida de los objetivos a alcanzar. Los objetivos del o los consultantes normalmente evolucionan a medida que avanza el proceso socio terapéutico. En esta Fase se aplica el Cuestionario Evaluación de Proceso Atención Terapéutica para medir satisfacción de la atención global hasta el momento; según características del caso, se puede aplicar a partir de la 4ª sesión.

Fase 3. Intervención. La dupla y el/los consultantes exploran, profundizan y relacionan los temas que han emergido de mayor importancia.

Fase 4. Cierre y alta. Se cierra el proceso terapéutico, si el o los consultantes consideran que pueden enfrentar satisfactoriamente el o los problemas tratados. Se deja, abierta, en todo caso, la posibilidad de abrir más adelante un nuevo proceso si ellos consideran que sería beneficioso tratar otros temas no resueltos. Se aplica Cuestionario de Resultados para evaluar éxito de la intervención y cuales factores influyeron en ello.

Fase 5. Seguimiento. Se realiza contados los 4 meses de la última sesión para evaluar estado del/a consultante. Se cita por:

- a) Llamadas telefónicas/celulares
- b) Correo electrónico
- c) Visitas domiciliarias

4.- Referentes teórico-conceptuales que orientan la práctica social sistematizada.

La supervisión de prácticas profesionales, se orienta en función de la práctica cotidiana, en la aplicación de los principios de Trabajo Social a los estudiantes o a los profesionales. Esta supervisión necesita de formación previa o paralela en las aulas y se refiere a “co-construir un proceso relacional de aprendizaje y crecimiento donde el estudiante junto al tutor académico en que se analicen las problemáticas relacionales humanas compartiendo emociones, sentimientos e ideas”. (Escartín, Lillo, Mira, Suárez y Palomar, 2013). Se entiende que la supervisión en Trabajo Social es un proceso teórico-práctico fuertemente imbricado en el desarrollo de la disciplina y que persigue incrementar las habilidades profesionales, las buenas prácticas y la calidad del trabajo con usuarios y usuarias de los servicios de ayuda (Escartín, Lillo, Mira, Suárez y Palomar, 2013). A los y las estudiantes de Trabajo Social se les debe ayudar no sólo a integrar conocimientos teóricos para comprender a la persona o a las familias que necesitan de ayuda, sino que se estimula el desarrollo de habilidades y competencias para la intervención, de manera de que puedan tener un espacio para la autorreflexión, identificación de potencialidades y debilidades como personas.

En el campo práctico de la supervisión de estudiantes y profesionales de Psicología, se podría señalar que estos procesos de orientación y la psicoterapia son un espacio para la maduración personal y profesional mediante la reflexión y la creación compartida. Las prácticas profesionales supervisadas en el escenario clínico, también son una modalidad de práctica y un requisito para todos los programas que ofertan una formación de pregrado en Psicología, y la estrategia adoptada para llevarla a cabo se basa en la inserción del estudiante en un escenario que le permita aproximarse a las funciones que asume un o una psicóloga en el contexto clínico y de la salud. (Castañeda y Velásquez, 2021) La supervisión permite que las acciones ejecutadas en el marco de la práctica clínica sean competentes y garanticen los estándares éticos y el cumplimiento de la normatividad, lo cual promueve el bienestar del consultante y asegura una adecuada praxis profesional (Falender y Shafranske, 2004) En este sentido, la supervisión en prácticas de la carrera de Psicología, cumple con dos propósitos fundamentales: la formación profesional y el trabajo colaborativo (Corlett, 2015; Zas-Ros, 2015). También se debe indicar que las prácticas supervisadas combinan formación y entrenamiento, ya que se pretende que los y las estudiantes adquieran habilidades de observación, evaluación, intervención y autoevaluación en su proceso de supervisión (Fernández, 2017; Mello y Teo, 2019)

Entendemos la experiencia de supervisión, como aquel conocimiento adquirido a través de haber sentido, conocido o presenciado algo o a alguien. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, lo refiere como aquella práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. La supervisión, como concepto general, es una manera de dirigir, brindar apoyo y de mantenerse informado sobre el trabajo desempeñado por aquellas personas que están bajo su responsabilidad, el o la supervisora provee apoyo profesional y emocional, información, consejo y una conexión a la organización. El supervisor o supervisora y él o la supervisada trabajan en mejorar juntos los problemas. Existen distintos tipos de supervisión: de equipos, de profesionales, de voluntarios y de estudiantes, pudiendo ser individual o grupal. La supervisión con estudiantes, que nos interesa presentar, se introduce o se hace presente, en una etapa en que el estudiantado está adquiriendo su identidad profesional, elemento relevante y a la que se acompañan muchas otras experiencias.

La supervisión busca establecer un proceso reflexivo que mantenga una dirección deliberada de la acción durante las prácticas. La supervisión permite a los estudiantes tomar conciencia de sus límites y comprender los procesos sociales complejos, incorporando su experiencia cultural y formativa. En el área de las profesiones denominadas de ayuda, o sea aquellas en que se busca ayudar a las personas, las supervisiones durante las prácticas cobran relevancia y se considera imprescindible para el seguimiento, tutorización y evaluación progresiva de estos procesos formativos de prácticas, pero debe entenderse en el sentido propio y específico del ámbito del Trabajo Social, como proceso de reflexión sobre la práctica con apoyo profesional. Así, se define la supervisión como el espacio de aprendizaje que, a través de la aportación de elementos de análisis y reflexión, propicia la relación teoría y práctica a partir de un proceso de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas, donde se enfatiza resolver dificultades, plantear interrogantes y reforzar las competencias que el alumnado debe adquirir al finalizar la titulación para el ejercicio profesional. (Caparrós, Mira, Suarez y Palomar, 2013)

La supervisión es “...un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del cual se espera que se produzca un intercambio de saberes y experiencias; se reflexiona acerca de las formas de intervención y los marcos teóricos-conceptuales de esa intervención (British Association of Social Workers, 2000). En Trabajo Social se plantea que la supervisión en prácticas es un apoyo que se otorga al o la estudiante para explorar y expresar los conflictos y dificultades que se encuentran en el desempeño de la experiencia práctica, poniendo atención tanto de parte del o la estudiante

como del supervisor o supervisora en los aspectos personales y profesionales, las interacciones, modos de intervención, entre otros. El foco o aspecto central del proceso son las y los supervisados que junto a supervisores y supervisoras van necesariamente a desarrollar procesos reflexivos que surgen de la acción cotidiana en el lugar de trabajo.

Supervisar una práctica profesional, supone la participación de una o un profesional, que en una institución u organización, acompaña a las y los estudiantes de pre grado, en este caso, de las carreras de Trabajo Social y psicología, que en Chile se dan con grado universitario de licenciaturas. En el desarrollo de esta experiencia teórico - práctica, en el que se ponen en movimiento los saberes y conocimientos adquiridos por los estudiantes durante sus años de formación en aula, para entrar en contacto con la realidad y los contextos en los que se espera, pueda desarrollar a cabalidad el rol profesional que se les asigna con el status de ser estudiantes en práctica profesional. Es decir, estudiantes que han atravesado su plan de estudio de forma favorable, cuentan ya con conocimientos que han ido construyendo en sí mismas, en sí mismos, para abrirse a lo práctico, para dar sentido a ese conocimiento que construyeron y que en esta etapa de su formación, se debe poner al servicio de la realidad. Este es el caudal de saberes, con los que los estudiantes llegan a los centros de práctica profesional.

La práctica profesional, se constituye como una experiencia, ya que se inscribe en el desarrollo académico de estudiantes universitarios, de las áreas de Trabajo Social y Psicología que, en sus últimos años formativos, deben desarrollar, este ejercicio práctico académico, el cual una vez superado, permite a dichas y dichos estudiantes, demostrar ante su comunidad profesional, que cuentan con los conocimientos y habilidades básicas necesarias, para poder desempeñarse en dichos campos profesionales. Desde la perspectiva del estudiantado, el desarrollo de prácticas en sus trayectos académicos es fundamental para ir consolidando su formación y facilitar la articulación entre lo teórico conceptual y la realidad, “en un sentido genérico las prácticas son, las instancias donde los estudiantes ponen en acción lo que han aprendido en el aula y específicamente, la práctica en el Trabajo Social, ha sido entendida como el componente principal a partir del cual los estudiantes experimentan el desarrollo e integración del aprendizaje teórico-práctico” (Gursansky y Le Sueur, 2012), (Gatica. 2021).

5.- Metodología de Sistematización.

El objetivo de la presente sistematización propone reflexionar acerca de los procesos de supervisión de las prácticas profesionales de las áreas de Trabajo Social y Psicología que se realizan en CEFACOM como parte

del fortalecimiento de la línea de apoyo a la docencia. La experiencia se desarrolló durante el segundo semestre del año 2022, participando en ella el equipo docente-profesional a cargo del Programa de Prácticas Profesionales del Centro.

La sistematización se delimitó en torno a la experiencia de Supervisar una Práctica Profesional. En ella, las y los Supervisores, tanto en el caso de Trabajo Social como de psicología, se desafían a ese encuentro con la experiencia y la construcción de sentido en las y los estudiantes. Sentido en tanto permite el encuentro de los saberes teóricos y conceptuales de las y los estudiantes, el cual despliegan en la realidad a través de su experiencia práctico profesional, pero a su vez, Sentido, en tanto dirección, camino que se dibuja desde esta experiencia, y que guía a las y los estudiantes en el desarrollo de su propio hacer profesional.

Las técnicas utilizadas para sistematizar las prácticas profesionales estuvieron referidas a revisión documental de informes de prácticas y análisis de material teórico del área; y entrevistas grupales con fines de sistematización aplicadas en reuniones de reflexión y análisis de supervisores acerca de metodologías de trabajo de supervisión, revisión de rutas de trabajo en las intervenciones conjuntas con supervisados, presentaciones de los equipos de estudiantes supervisados y reuniones clínicas de análisis de intervenciones en casos de familias y personas.

El proceso de análisis realizado en la sistematización propone un camino posible a la reconstrucción y reflexión analítica de la experiencia y proceso vivido durante la práctica profesional. Se concibe como un camino hacia nuevas interpretaciones de lo vivido, destacando particularidades, lo atípico, identidades, intereses y lógicas actuantes durante dichos procesos de reflexividad dialógica, favoreciendo la emergencia de saberes y sentires, de las y los supervisores.

6.- Resultados de la Sistematización

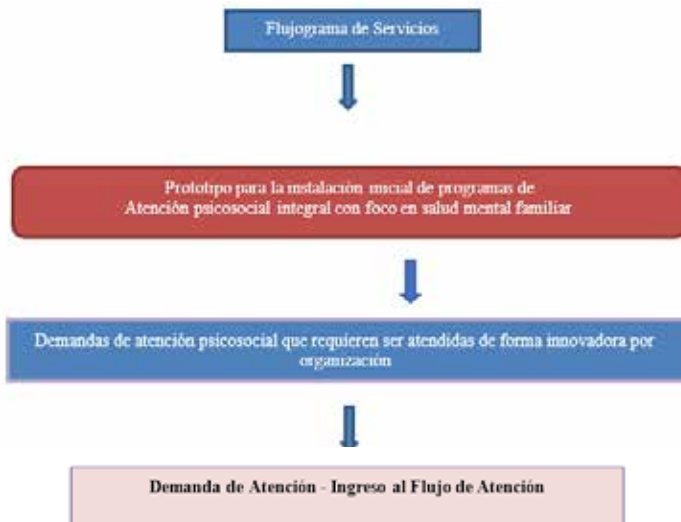
6.1.- Lo/as actores prácticas en Centro de Familia y Comunidad:

En este centro se encuentran principalmente las personas, familias consultantes, las y los profesionales supervisores junto a estudiantes en práctica profesional. Se cuenta con un prototipo para la instalación inicial de programas de atención psicosocial integral en salud mental familiar, que es favorable a centros y entidades que trabajan en atención en salud mental, y provee un instrumento que apoya la organización, desarrollo y evaluación del programa específico, para el tipo de demanda que se enfrenta. Así la actuación del espacio reflexivo y de acción de las prácticas que, desde una perspectiva sistémica, implica la posi-

bilidad de nutrir sus flujos de atención, construyendo microsistemas abiertos de atención, constituidos por unidades operativas organizadas en interacción. La unidad de organización y retroalimentación lidera el proceso y coordina el funcionamiento de tres unidades de atención especializadas, definidas como: Unidad de Exploración y Diagnóstico; Unidad de Atención Psicosocial Integral y Unidad de Seguimientos y Cierre. Este prototipo busca permitir la innovación en torno a cómo abordar el desarrollo de un nuevo programa en que pueden confluir distintas familias y profesionales. En cada una de las unidades se trabaja en dupla, una o un trabajador social y una psicóloga o psicólogo.

Las unidades que interactúan en este prototipo de servicios refieren a organización - reflexión - retroalimentación. Una segunda unidad se refiere a la acogida -exploración - diagnóstico. La unidad tres dirigida a intervención - plan de trabajo terapéutico - procesos de atención psicosocial integral de orientación familiar y una unidad de cierre de procesos - derivación – y seguimiento. Para este trabajo se requiere de profesionales de Trabajo Social y de Psicología, que sean competente y se organicen desde un programa con reuniones periódicas de coordinación y seguimiento de los procesos de atención, con una construcción de un flujo organizado de prestaciones o programas de atención psicosocial. Una construcción de agendas para las (os) profesionales, estimación de horas y establecimiento de horarios de atención, coordinación de redes y análisis clínico y psicosocial.

Esquema: Flujograma





Fuente: Prototipo de atención integral de CEFACOM, 2022

Este prototipo para la instalación inicial de programas de atención psicosocial integral con foco en salud mental familiar realiza un énfasis en teleconsultas, en concordancia con el Plan Nacional de Telesalud del Ministerio de Salud chileno. A su vez, se realiza un énfasis especial en el desarrollo de programas de atención psicosocial integral con foco en salud mental familiar con niñez y adolescencia migrante, acorde a los desafíos regionales de integración y solidaridad internacional que ha firmado el gobierno chileno, experiencia en que trabajó una practicante de Psicología. En el Centro Familia y Comunidad CEFACOM, en los que las y los estudiantes despliegan sus capacidades y saberes en el campo de acción e intervención profesional que dicho Centro les ofrece, junto con a la experiencia profesional con la que cuentan las y los supervisores de práctica profesional.

6.2.- Reconstrucción de la experiencia de CEFACOM, Prácticas Intermedias. El inicio de las experiencias Prácticas en Trabajo Social.

La reconstrucción se realizó desde sesiones de trabajo reflexivo del equipo académico profesional del centro, se consideraron los aspectos: temporales, en cuanto a duración de las prácticas de los últimos tres años, las características distintivas y diferentes que asumen durante pandemia por COVID y el paso a la presencialidad del trabajo, como tres hitos. Se consideraron las prácticas de un total de ocho estudiantes, cuatro de Trabajo Social y cuatro de Psicología. El proceso con los estudiantes de trabajo social desarrollado durante el segundo semestre

de 2022, fueron supervisadas en CEFACOM cuatro estudiantes que cursaban la práctica de Trabajo Social con Personas y Familias, la que tuvo como ejes articuladores algunas de las etapas metodológicas, esto es: diagnóstico, planificación, intervención y evaluación. Se insertaron en el Programa de Fortalecimiento de Habilidades para la Crianza y el Cuidado que interviene con familias derivadas desde el Centro de Medidas Cautelares de Santiago debido a que los derechos fundamentales de sus hijos e hijas han sido vulnerados. En ese sentido, el Centro Familia y Comunidad se instala en la línea de una institución garante de derechos.

Este programa considera dos etapas: la primera de ella incluye 12 sesiones de atención directa a la familia y la segunda 8 talleres de fortalecimiento de habilidades parentales, completando un total de 20 semanas de trabajo, en las que se otorgan diversas prestaciones psicosociales que facilitan la problematización, reflexión y movilización de la familia en torno a la incorporación de nuevas formas de crianza, que sean respetuosas de los derechos y de la integridad de los niños, niñas y adolescentes a su cargo. La supervisión de prácticas profesionales en Trabajo Social, como todo proceso educativo integra en su hacer las dimensiones teórica, práctica y vivencial, entendiendo que en lo teórico se considera el aprendizaje de distintas teorías y métodos que permiten comprender la realidad social, entender su complejidad, la estructura de la sociedad y sustentar metodológicamente y epistemológicamente la acción profesional; que en lo práctico se espera que los y las estudiantes sean capaces de aplicar teorías, métodos y técnicas al momento de intervenir y de relacionarse con otras personas, grupos y comunidades y que en lo vivencial radica la toma de conciencia acerca de cómo se siente y piensa el o la practicante frente a la problemática social abordada, la revisión de la propia historia de vida en torno a ésta, la observación de la forma en que se establecen vínculos, para identificar posibles transferencias y contratransferencias y la reflexión en torno a los recursos personales, materiales y espirituales de los que se dispone para intervenir en torno al problema.

Desde los aspectos teóricos, del modelo de intervención, las perspectivas teóricas consideran la teoría de sistemas, la ecosistémica y las constructivistas. La metodología se relaciona con los elementos del trabajo social psicosocial y del trabajo social clínico. Desde el enfoque psicosocial entendido como “Proceso de acompañamiento profesional a nivel personal, familiar y comunitario, para reestablecer la integridad emocional de las personas y de sus redes sociales” (Avello y Gallego, 2007). El modelo psicosocial caracterizado por dos elementos principales:

primero, tiene en cuenta el aspecto psicológico y social que conforma cada caso, es decir, la persona en su situación, parte históricamente relacionado al psicoanálisis, pero, hoy se enlaza con la corriente sistémica y construccionismo. El modelo permite trabajar en fases, siendo la primera de estudio psicosocial y diagnóstico; la segunda de trabajo directo en apoyo y acompañamiento y una tercera de cierre o de derivación. El trabajo parte desde la percepción y posición que tenga el sujeto frente a la situación, la experiencia y el conocimiento de el/ la Trabajador/a Social son definitivos a la hora de trabajar. En las crisis de las familias y las personas este modelo es aportador dado que supera la mirada carencial, colaborando en una propuesta potenciadora de capacidades de las personas y familias.

Desde la vertiente de o clínico se entiende como una práctica especializada del Trabajo Social y un proceso relacional psicoterapéutico que trata de ayudar a un cliente a afrontar sus conflictos psicosociales, superar su malestar psicosocial y lograr unas relaciones interpersonales más satisfactorias, utilizando sus capacidades personales y los recursos de su contexto socio-relacional (Ituarte, 2017, p. 20).

Asumiendo que el Trabajo Social Clínico es una especialización profesional, las trabajadoras sociales especializadas en la clínica realizan un proceso relacional psicoterapéutico. Este proceso trata de ayudar a las personas, parejas, familias o grupos a afrontar sus conflictos psicosociales, superar su malestar psicosocial y lograr unas relaciones interpersonales más satisfactorias. La trabajadora social clínica fomentará sus capacidades personales y los recursos de su contexto socio-relacional para lograr todo ello. El objetivo es ayudar a que la persona, pareja, familia o grupo pueda afrontar esa situación que le produce un malestar psicosocial, lo que nos diferencia de otras disciplinas es el objeto de estudio. Desde el Trabajo Social nos fijamos en la relación que se establece entre el contexto, el entorno y el individuo y/o la familia. El cómo se ve la persona, cómo y dónde se sitúa el problema y cuáles son las mejores actuaciones para solucionar el mismo. Mientras que en otras profesiones dedicadas a la terapia el objeto de estudio es la conducta individual. (Cabrero y Chillón, 2022). El número de sesiones de la primera etapa del programa coincide con el número de semanas que contempla el desarrollo de la práctica de Trabajo Social con personas y familias, razón por la que ordenadamente las estudiantes fueron observando la intervención y participando en ella en la medida en que el nivel de logro de sus competencias se los permitía.

La integración de las dimensiones teoría, práctica y vivencial se realizó considerando en la primera de ellas que las estudiantes tuvieran un manejo avanzado a nivel teórico del método de intervención con personas y familias, además de conocimientos acerca de competencias parentales y estilos de crianza; en lo práctico se esperaba que pudieran aplicar estos conocimientos en sus diagnósticos y en la relación con las familias atendidas. La dimensión vivencial se abordó mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, tomando para ello el Modelo Pentagonal (Bisquerra, 2020) que incluye cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar y las Habilidades Socioemocionales consideradas por UNESCO en el Estudio Regional, Comparativo y Explicativo aplicado en 2019 a estudiantes de sexto año de enseñanza básica que vivían en países de Latinoamérica entre los que no se encontraba Chile, estas son: Apertura a la diversidad, Empatía y Autorregulación Escolar.

Las estudiantes acudían a CEFACOM cada jueves y al inicio de la mañana se revisaba el objetivo de la sesión, los contenidos que se abordarían (que debían preparar en los días previos) y cómo se sentían frente a lo que estaba ocurriendo y se practicaba alguna estrategia de afrontamiento emocional, como parte de los aprendizajes de la práctica, ubicando esta metodología como parte de las competencias del ser. Es importante recordar que el modelo de formación por competencias sobre el cual se forman profesionales hoy en Chile considera las dimensiones del ser, del saber y del hacer, por lo que el diseño y ejercicio de la supervisión de prácticas en CEFACOM es coherente con esta visión.

Al respecto es importante recordar lo que la Trabajadora Social y formadora de tantas generaciones de profesionales Ida Molina Varela indicaba en relación a la importancia de las competencias del ser: “Si los estudiantes formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación en el área del Desarrollo Personal, que les permita sacar afuera su potencial socio-afectivo, creativo, mental y espiritual, podrán desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para enfrentar el buen manejo de las relaciones humanas, liderar equipos de trabajo, innovar y crear, escuchar y ser escuchado, ser un líder de opinión creíble, podrán motivar la participación de las personas y desarrollar la capacidad de comprender y guiar con su sabiduría su propia vida” (Molina, 2004)

Por su parte, el Trabajo Social como profesión aspira a la construcción de una sociedad caracterizada por la justicia social, la garantía de los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto por la diversidad (FITS, 2023), donde se equilibre el bienestar de las personas, junto con la sostenibilidad del planeta y el desarrollo de la tecnología. Desde la perspectiva del Buen Vivir, implica una vida en profunda comunión con la Tierra y todo lo que la compone, con las energías del Universo y con la Divinidad (ALAI, 2023). En este contexto es legítimo reflexionar en torno a las características de los profesionales que se requiere formar para una sociedad como la que describe Trabajo Social en su definición global, por lo tanto, es dable preguntar, cuál es el carácter que deben tener quienes supervisan sus procesos formativos prácticos, en cuanto a la trayectoria que han recorrido en lo académico y lo profesional y que los habilita para ejercer este rol educador y supervisar prácticas profesionales, lo que implica reflexionar en torno a la propia historia profesional.

6.3.- Reconstrucción de la experiencia de CEFACOM. Supervisión de Prácticas Profesionales de Psicología, desde una mirada sostenida en los enfoques Sistémico y Análisis Existencial. Experiencias desde el hacer terapéutico del Centro.

El proceso desde la supervisión de prácticas profesionales a tres estudiantes de psicología en su último año de carrera se articuló en base a diagnóstico, planificación de la intervención, intervención y cierre de proceso, etapas metodológicas insertas en el Programa de Prácticas profesionales ofrecido por CEFACOM. Este programa considera la realización de 12 sesiones, con una duración de aprox. 1 hora (60 minutos), en el marco de la terapia breve e incluye 5 fases en la atención personalizada e individual:

Fase 1 Ingreso, acogida, motivo consulta, evaluación. En esta fase desde CEFACOM se cita a /as consultantes que solicitan atención psicológica, ya sean derivados/as por Red Interna o establecimientos educacionales en Convenio con el Centro, o en demanda espontánea. Se recogen datos básicos, motivo de derivación, si es derivado, y quejas del consultante, sea derivado o espontáneo. El motivo de consulta va emergiendo de la deconstrucción de la queja del consultante, relato que trae, y de su motivación que tiene que ver con el por qué ahora ha decidido consultar. Esta fase puede abarcar varias sesiones, dependiendo de diferentes variables (características del/los consultantes/s, complejidad del problema, etc.). Se exploran características del contexto que se van manifestando como relevantes en relación con el problema presenta-

do y su evolución en el tiempo. Se indaga acerca de las interacciones familiares y acerca del/los significados/s que el/los consultantes/s relacionan con el problema presentado y sus efectos sobre las relaciones familiares y/u otros sistemas de referencia. A través de esta exploración el terapeuta logra hacerse una idea tanto del grado de dificultad del/los problemas como de los recursos y potencialidades del/los consultantes. Es de mencionar que, en esta fase, en ocasiones, ya se va introduciendo elementos interventivos. Si las problemáticas del/los consultantes no corresponden a las prestaciones que otorga CEFACOM, será(n) derivado(s) a las instancias correspondientes.

Fase 2: Devolución. En esta fase, tras la etapa de exploración anterior, el terapeuta hace la devolución de cómo él considera la situación y, con el/los consultantes llegan a una definición compartida de los objetivos a alcanzar. Los objetivos del/los consultantes/s normalmente evolucionan a medida que avanza el proceso terapéutico. En esta Fase se aplica el Cuestionario “Evaluación de Proceso Atención Terapéutica” para medir satisfacción de la atención global hasta el momento de la intervención.

Fase 3: Intervención. En esta fase el terapeuta y el/los consultantes exploran, profundizan y relacionan los temas que han emergido de mayor importancia.

Fase 4: Cierre y alta. En esta fase se cierra el proceso terapéutico si el/los consultantes/s consideran que pueden enfrentar satisfactoriamente el/los problemas tratados. Se deja, abierta, en todo caso, la posibilidad de abrir más adelante un nuevo proceso si ellos consideran que sería beneficioso tratar otros temas no resueltos. Se aplica Cuestionario de Resultados para evaluar éxito de la intervención y los factores que influyeron en ello. Las distintas etapas de trabajo, diagnóstico, planificación de la intervención, intervención y cierre del proceso, fueron integradas por los estudiantes durante todo el proceso de atención individual de personas.

Los estudiantes llegaron a CEFACOM en marzo y mayo, para realizar experiencias de prácticas profesionales que alcanzan los 6 o 10 meses. Una vez realizada la presentación formal al equipo CEFACOM, comienza la inserción en el proceso de práctica profesional. La integración de la dimensión teórica y práctica se fue realizando en la medida en que los estudiantes profundizaron en la historia de cada una de las personas en atención que les fueron derivadas y en el acompañamiento quincenal o semanal, a través de las supervisiones de práctica y la revisión de casos

en conjunto con sus supervisores. En cada supervisión, se promovió el manejo teórico y práctico del quehacer profesional en tanto psicólogos en práctica y se les acompañó en la intervención con personas, respetando sus propios tiempos, competencias y habilidades personales y profesionales. La vivencia en tanto práctica profesional se abordó en cada una de las supervisiones realizadas, teniendo especial cuidado en la forma de las devoluciones y respetando la dignidad personal y profesional de cada estudiante.

Desde CEFACOM a cada estudiante en práctica le fueron asignados de dos a diez casos, los cuales fueron revisados por los estudiantes con sus supervisores, considerando el motivo de consulta, historia biográfica y el proceso de intervención a desarrollar. Posteriormente, se revisaba la intervención, considerando aspectos evolutivos y madurativos de las personas en atención y finalmente el cierre y alta de cada paciente. Así también y desde el modelo de formación por competencias sobre el cual se forman profesionales hoy en Chile se consideraron las dimensiones del ser, del saber y del hacer, al momento de diseñar y realizar las supervisiones de casos, siendo coherentes con esta visión.

Las supervisiones desde la formación de los practicantes de psicología se perspectivaron en su participación en la atención psicoterapéutica desde supervisores/ que portan miradas desde el enfoque sistémico y del análisis existencial (AE). Desde el enfoque Sistémico, entendiendo que este enfoque se sustenta en la Teoría General de Sistemas, Teoría de la Comunicación y Cibernética (1° y 2° orden), busca ver al sujeto en su contexto y es un espacio de encuentro diverso, polisémico, transgeneracional, en el que participan otros seres vivos. Surgió como respuesta a modelos unidimensionales, para ayudar a la persona que sufre. Es una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad, se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen. Desde este enfoque se estableció una nueva forma de mirar la realidad, impulsando el desarrollo de una terminología general que permitió describir las características, funciones y comportamientos en tanto sistemas. Desarrolló un conjunto de leyes aplicables a estos comportamientos y promovió la formalización de estas leyes, develando fenómenos nuevos y estructuras de inimaginable complejidad.

Desde el Análisis Existencial, entendido como un método psicoterapéutico, profundizado y desarrollado en Viena por Alfred Längle, a partir de los años 80, en el marco de la Sociedad de Logoterapia y Análisis

Existencial (GLE Internacional), y puede definirse como “una psicoterapia fenomenológica personal, cuyo objetivo es ayudar a la persona a alcanzar un vivir libre (mental y emocional), tomar de posición auténticas y un trato auto-responsable consigo mismo y con el mundo” (Längle, 2004). En este contexto es que el AE, considera al ser humano como una unidad inseparable, en todas sus dimensiones, en un intercambio dialógico entre su mundo interno y externo; ofreciendo una mirada comprensiva y contextual del ser humano, buscando valorar los recursos con que éste cuenta, apoyar en la toma de posición y orientarlos hacia la realización de acciones con sentido. Desde esta mirada, el sentido promueve un valor puesto en el acompañamiento, el quehacer profesional y el desarrollo personal de los estudiantes en práctica profesional que ingresan a CEFACOM-UTEM.

De esta forma, el supervisor promueve en los estudiantes y pasantes una mirada comprensiva del ser humano y persona que es cada uno de ellos y sus pacientes. Busca, además, estimular e incentivar las capacidades y habilidades que cada estudiante- supervisado posee, despertando la conciencia del hacer profesional y de cómo cada uno de ellos quiere posicionarse ante este nuevo desafío. Siendo fundamental que los estudiantes-supervisados, logren acceder al encuentro de las condiciones fundamentales que movilizan el quehacer profesional y con ello visibilizar las posibilidades de desarrollo propio y de sus pacientes. En este trayecto y acompañamiento de estudiantes- supervisados, el supervisor observa el despliegue profesional y personal que cada uno de los estudiantes-supervisados va desarrollando y demostrando y les devuelve miradas y apreciaciones, con el propósito de nutrir las experiencias y promover en ellos la reflexión personal y profesional en torno a la práctica.

6.4.- Las sesiones de supervisión como foco de reflexión para sistematizar

Consideradas las sesiones de supervisión, sumadas a las experiencias de supervisión, el equipo académico-profesional, realizó sesiones de trabajo reflexivo y trabajó desde reflexiones individuales compartidas en el equipo, para generar una serie de aspectos a los que denominaron elementos del proceso de supervisión. Entre los principales elementos del proceso de supervisión de prácticas en CEFACOM, se encuentran:

- La reproducción de saberes profesionales, los cuales son sin duda indispensables.
- El aprendizaje acerca de cómo ser un profesional.
- El modelaje enseñar y aprender a ser un tipo determinado de

- profesional, es decir, considera la co-construcción de una actitud profesional.
- Donde conviven el profesional y el estudiante, se transforman ambos a medida que aprenden el uno del otro.
 - El dinamismo como un fenómeno binario, asociado a la dirección y vigilancia, del buen desarrollo de dicho proceso de aprendizaje.
 - Asociado a la constante reflexión a la que se ve enfrentada (o) la o el supervisor, con su propio hacer profesional, que va modelando el contexto en el que se va inscribiendo dicho desarrollo práctico para la o el estudiante.

La supervisión de prácticas profesionales en Trabajo Social, como todo proceso educativo integra en su hacer las dimensiones teórica, práctica y vivencial, entendiendo que en lo teórico se considera el aprendizaje de distintas teorías y métodos que permiten comprender la realidad social, entender su complejidad, la estructura de la sociedad y sustentar metodológica y epistemológicamente la acción profesional. En lo práctico se espera que los y las estudiantes sean capaces de aplicar teorías, métodos y técnicas al momento de intervenir y de relacionarse con otras personas, grupos y comunidades. En lo vivencial radica la toma de conciencia acerca de cómo se siente y piensa el o la practicante frente a la problemática social abordada, la revisión de la propia historia de vida en torno a ésta, la observación de la forma en que se establecen vínculos, para identificar posibles transferencias y contratransferencias y la reflexión en torno a los recursos personales, materiales y espirituales de los que se dispone para intervenir en torno al problema.

Desde la psicoterapia, la experiencia se constituye como un fenómeno subjetivo, en el que se produce la cristalización de un conocimiento que se adquiere en la interacción, la que se da entre seres humanos que se vinculan e interaccionan, en un contexto sociocultural específico. Desde la experiencia reflexiva que propone la psicoterapia, en que se produce la cristalización de ciertos conocimientos, en el que el hemisferio izquierdo corresponde a las emociones, el derecho a los aspectos cognitivos. Frente a un hecho, fenómeno u objeto, los seres humanos desarrollamos emociones, las que tiñen nuestra interacción con aquellos seres humanos que nos rodean, y con quienes establecemos vínculos fundamentales para nuestra existencia, generando un campo subjetivo en el que habita aquello que deseamos, lo que nos asusta, todas aquellas construcciones de significado con las que traducimos la realidad. En dicho dinamismo se constituye lo cognitivo, que, como un espacio de de-

sarrollo privilegiado en la especie humana, consolida conocimientos y patrimonios socioculturales, con los que no tan solo explicamos la realidad, por, sobre todo, es a partir de dichos esquemas de conocimiento, de aquellas teorías y creencias, desde donde actuamos en la realidad.

La vinculación con la realidad podría fijarse solo en la emoción y es en el trabajo psicoterapéutico que puede producirse el enlace y la reflexión, permitiendo dicho fenómeno, transformar lo reactivo que emerge de la emoción en un fenómeno nuevo, cognitivo, que permite reeditar las explicaciones y narraciones que surgen de dicho fenómeno. De igual forma a la inversa, avanzar en un proceso de cambio, que flexibilice las coordenadas a través de las cuales, nuestros sujetos de atención transitan desde la fría y en muchas ocasiones distante emocionalidad, que puede llegar a ser la sobre objetividad de lo cognitivo, para dar cabida al espacio emocional afectivo, en tanto seres humanos.

La experiencia antes mencionada, y pongámosla en relación con la experiencia de supervisión de prácticas profesionales tanto de Trabajo Social como de psicología: tres aspectos que relacionados contribuyen al aprendizaje en el proceso de formación profesional, estos son motivación, capacidad y oportunidades. Estos tres elementos se ponen en juego en cualquier proceso de aprendizaje, sin embargo, debemos reconocer que las prácticas en Trabajo Social entregan el escenario adecuado para movilizar al estudiante frente a este desafío” (Gatica, 2021). Creemos que lo referido por la autora, se inscribe también para el mundo de las prácticas profesionales en la carrera de Psicología. El fenómeno reflexivo que mencionáramos en relación a la experiencia en psicoterapia se distingue a su vez como un fenómeno psíquico significativo en la cristalización de conocimientos y habilidades que, a través de esta experiencia, la desarrollada a través de una práctica profesional, se intenta generar en las y los estudiantes que finalizan su pre grado.

Desde aquí la reflexión personal de la supervisora o supervisor, con una mirada existencial, invita a observar el intercambio dialógico propio y también el que existe entre la persona del estudiante al que se acompaña en este trayecto y su mundo personal. Lo anterior, puesto que todo lo vivenciado y percibido por el o la estudiante en práctica, es fundamental para que acceda al valor fundamental de realizar este proceso de práctica profesional. En la medida en que los supervisores pierden el temor de acercarse a los estudiantes, que en algunas ocasiones no demuestra las capacidades o habilidades esperadas en él, son capaces de percibir y acceder a lo vivenciado por el estudiante. De esta forma,

se recupera la cercanía que debe existir entre el supervisor y el estudiante en práctica y con ello se abre un espacio en el que ambos pueden conectar con sus propios temores, dudas y sentimientos de frustración. De esta manera, se nutren y abren un nuevo camino, en el que este acompañamiento y trayecto de la práctica profesional toman un nuevo sentido para ambos.

El reconocer que en algunas ocasiones los estudiantes no cumplen con las expectativas de los supervisores, es en sí un acto de humildad y aceptación profunda por la persona que el estudiante es y así también por las habilidades y capacidades que cada estudiante trae consigo. Lo que conlleva un gran desafío para los/as supervisores/as, puesto que involucra un cambio de actitud en éste, y lo insta a brindar un acompañamiento con un valor en la persona del estudiante y en la posibilidad concreta de que éste acceda al despliegue profesional y personal en el trayecto de su práctica profesional. De esta forma, los/as supervisores/as le otorgan un nuevo sentido y valor al quehacer profesional, en tanto supervisores y promueven la posibilidad de abrir un espacio nutricional para el o la estudiante en práctica. Un lugar en el que éstos puedan ser y hacer en torno al quehacer profesional y desarrollo personal; con la confianza y seguridad de estar en un lugar en el que recibirá apoyo, acompañamiento y orientación, respecto de su proceso de práctica profesional y así también, será acogido, aceptado y respetado por la persona que éste es.

7.- Reflexiones y Aprendizajes-

7.1.- La Reflexión Dialógica, como base para un Modelo de Supervisión de CEFACOM.

Entendemos la Reflexión Dialógica, como una interesante base para el desarrollo de un Modelo de Supervisión para CEFACOM. Espacio privilegiado para la reconstrucción y reflexión analítica sobre las experiencias que se co-construyen en el desarrollo de dichos trayectos, un elemento central que se destaca es el contante ejercicio de interpretar lo sucedido, desde distintos puntos de vista y focos teórico conceptuales, para comprender lo que en dichas experiencias se despliega y se vive. Permite construir conocimientos consistentes, sustentados, así como también comunicarlos en un espacio nutricional y seguro, que permite aciertos y errores, pues busca aprender en el hacer, confrontar la experiencia singular con otras similares, así como con el conocimiento teórico existente, contribuir así, desde dicha perspectiva, a acumular conocimientos generados desde y para la práctica. Pretende explicitar, organizar y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experien-

cia, convirtiéndolos en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica.

El concepto de reflexividad es uno de los pilares conceptuales que le permiten elaborar un enfoque cuya característica principal es el haber sido pensado desde sus orígenes para escapar al doble riesgo del objetivismo, por un lado, y del subjetivismo por el otro. En la teoría social, la reflexividad puede ocurrir cuando las teorías en una disciplina deben aplicarse con igual fuerza a la disciplina misma. En términos más generales, se considera que la reflexividad ocurre cuando las observaciones o acciones de los observadores en el sistema social afectan las mismas situaciones que están observando, o la teoría formulada se disemina y afecta el comportamiento de los individuos o sistemas que la teoría pretende objetivamente modelado.

La reflexividad resulta una competencia fundamental a potenciar no sólo en el currículum y en la práctica de las y los supervisores en un diálogo interdisciplinar. Esta capacidad reflexiva también debe permitir valorar cuál es el grado de conocimiento de que debe disponerse para emitir un juicio, que se transforma hacia un proceso continuo y un puente entre la formación académica y la experiencia profesional (De la Fuente, Justicia, Casanova, y Trianes, 2005).

7.2.-Los procesos de supervisión en CEFACOM. Saberes y Sentires.

Entendiendo la reflexión dialógica, como la posibilidad de construir conocimiento a partir del dialogo reflexivo en torno a los procesos humanos por los que transitan tanto supervisores como supervisados y supervisadas, en el espacio de la supervisión de prácticas, es posible pensar en la creación de un modelo de supervisión en CEFACOM. Es así, como en lo particular, consideran no sólo el despliegue de conocimientos o formación teórica de los supervisores, sino que también la calidez humana que debe existir en cada persona que acompaña en procesos formativos a otros seres humanos, los o las estudiantes supervisados. De esta forma comienza un proceso, en el que como hemos señalado anteriormente, ambas partes transitan en conjunto. Se abre ese espacio nutricional, en el que lo/as supervisores/as ponen al servicio de los y las estudiantes en práctica profesional, su experiencia y quehacer profesional, y con ello contribuyen a la formación integral de este ser humano. A partir del diálogo reflexivo, la escucha activa y el acompañamiento amoroso brindado, es que se comienza a construir el conocimiento que va modelando el hacer profesional de la supervisada o supervisado. De esta forma la reflexión dialógica cobra una rele-

vancia fundamental en el espacio formativo que es la supervisión de prácticas en CEFACOM, contribuyendo con ello, no sólo a la generación de conocimiento teórico, respecto de los saberes en juego, en tanto psicólogos, psicólogas o trabajadoras o trabajadores sociales, sino también, le da un nuevo sentido respecto de la forma en que el o la estudiante supervisados, se inserta en este dispositivo. De esta forma, le es posible desplegarse en su quehacer profesional y desarrollo humano, recibiendo un trato basado en el respeto y consideración por la persona que es. “El núcleo de la supervisión son los supervisados, los profesionales, y el foco, la intervención, los sentimientos, los valores, el modelo de interpretación que se manifiestan en su actitud y orientación con las personas atendidas, con los colegas y también con un mismo” (Puig. 2012,31).

Suponemos que desde la experiencia de supervisados y supervisadas nacen los propios saberes que utilizarán en sus despliegues profesionales futuros, saberes que adquieren mayor poder, habiendo tenido en esta experiencia la reflexión dialógica. Esta genera conocimientos y va impulsando nuevas interpretaciones enriquecidas con sus particularidades, con sus sentires. Las y los Supervisores acompañan dialógica y reflexivamente a las y los estudiantes, quienes descubren y re editan a partir de este ejercicio práctico, el sentido de sus saberes particulares que, a partir de este hito, su Práctica Profesional, permanecerán durante mucho tiempo como una experiencia de aprendizaje significativo, dinámico espacio en el que avanzar, en lo académico, humano y profesional.

Referencias Bibliográficas

- ALAI. (26 de enero de 2023). Agencia Latinoamericana de Información. Obtenido de Agencia Latinoamericana de Información: <http://alainet.org/active/29839&lang=es>
- Andersen, T. (1994). "El equipo Reflexivo. Diálogos y Diálogos sobre los Diálogos". Editorial GEDISA. Barcelona. España.
- Abello M. y Gallego J.(2007) Intervención Psicosocial, una Aproximación desde el Trabajo Social Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Biedermann, N. (2004). "Avances en Psicoterapia y Cambio Psíquico", Capítulo 16: Sintonía, Foco y Movimiento: Proceso y cambio en Terapia Sistémica.
- Bisquerra, R. L.-C. (2020). Educación Emocional Preguntas y Respuestas. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cabrero A. y Chillón Y. 2022 Caminando por la Terapia. Gabinete de Trabajo Social Clínico <https://www.caminandoporlaterapia.com/trabajo-social-clinico-blog- Lasmtrabajadoras sociales especializadas en unas relaciones interpersonales satisfactorias>.
- Castañeda P. (2015) Sistematización y generación de conocimientos en trabajo social. Aportes metodológicos a la formación profesional. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 22, 2015, pp. 23-32 - ISSN 1133-0473 DOI: 0.14198/ALTERN2015.22.02
- Castañeda-Quirama, L. T., & Velásquez-Castrillón, J. A. (2021). Supervisión clínica en las prácticas profesionales de psicología. Catálogo Editorial, 1(145), 133–142. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i145.2826>
- CEFACOM (2020) Cuestionario "Evaluación de Proceso Atención Terapéutica". Santiago de Chile
- Corlett, L. (2015) Futuros modelos de supervisión: apoyo a la práctica y promoción del crecimiento profesional y el bienestar en psicología educativa a través del apoyo colaborativo entre pares (CPS) Educational and Child Psychology.Vol.32-90-104.
- De la Fuente, Justicia, Casanova, y Trianes (2005). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicó-

Sistematización y Trabajo Social. Reflexiones y Experiencias

NÓMINA DE PARES EVALUADORES (AS)	
PAR	INSTITUCIÓN
Dra. Cecilia Bastías Parraguez.	Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Claudio Briceño Olivera.	Universidad de La Frontera, Chile.
Dra. Patricia Castañeda Meneses.	Universidad de Valparaíso, Chile.
Mg. Loreto Castillo Collado.	Universidad Arturo Prat, Chile.
Mg. Ketty Cazorla Becerra.	Universidad de Valparaíso, Chile.
Dra. Cecilia Concha Ríos.	Universidad de Valparaíso, Chile.
Mg. Marcela Del Real Bastías.	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación, Chile.
Mg. Agnes Dobson Soto.	Universidad de Magallanes, Chile.
Mg. Miguel Galván Cabello.	Universidad de La Frontera, Chile.
Mg. Ana Garay Burciaga.	Universidad Juárez del Estado de Durango, México.
Dr. Raúl Hozven Valenzuela.	Universidad de Valparaíso, Chile.
Mg. Leonor Riquelme Segura.	Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. P. Adrián Rodríguez Ramos.	Universidad de La Laguna, España.
Dra. Ana María Salamé Coulon.	Universidad de La Frontera, Chile.
Dr. Julio Tereucan Angulo.	Universidad de La Frontera, Chile.
Mg. Elizabeth Vargas Navarro.	Universidad de Valparaíso, Chile.



UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA

80 años

TRABAJO SOCIAL

80 AÑOS DE FORMACIÓN EN
TRABAJO SOCIAL EN LA ARAUCANÍA

Red Chilena de Trabajo Social y Sistematización

Ediciones

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad de La Frontera

ISBN: 978-956-236-448-5



9 789562 136448 5