

CUADERNOS DE TRABAJO

MAGISTER PSICOLOGÍA COMUNITARIA

UNIVERSIDAD DE CHILE

CUADERNO DE TRABAJO N°2

**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO
DESDE EL ENFOQUE COMUNITARIO**

Editores

Víctor Martínez Ravanal

Manuel Canales Cerón

Pablo Valdivieso Tocornal

Los contenidos de estos cuadernos de trabajo han sido generados en el contexto de dos convenios de colaboración y transferencia de recursos -aprobados por las resoluciones exentas N° 01925 y 01926 del 29 de diciembre de 2014- entre el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO), los que fueron ejecutados entre el mes de enero de 2015 y el mes de septiembre de 2016.

Ambos convenios de colaboración tuvieron como foco central el diseño de un modelo de gestión de conocimientos especializados, orientado al mejoramiento continuo de prácticas asociadas a la intervención con familias que viven en situación de extrema pobreza, integrando los saberes provenientes de la experiencia de implementación de los programas de acompañamiento y los saberes propios del mundo académico, todo ello con la finalidad de contribuir al esfuerzo país por avanzar en la superación de la pobreza.

El equipo de FOSIS estuvo coordinado por José Cisternas, Pía Ruiz-Tagle, Cristóbal Cornejo, Pedro Ugalde y Mauricio Ríos. El equipo de FACSO fue coordinado por Víctor Martínez, Pablo Valdivieso, Manuel Canales, María Loreto Muñoz, Rodrigo Quiroz, Yonatan Encina y Alejandra Farías.

Los contenidos producidos en conjunto son de propiedad de ambas instituciones, pudiendo ser usados en el marco de las actividades propias de cada una de ellas.

Esta publicación ha sido realizada en el marco de la línea comunitaria del Departamento de Psicología, especialmente en los Programas de Magíster en Psicología Comunitaria y el Diplomado de Intervención Comunitaria del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Santiago de Chile, 2018

CUADERNO DE TRABAJO N°2

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE EL ENFOQUE COMUNITARIO

Editores

Víctor Martínez Ravanal

Manuel Canales Cerón

Pablo Valdivieso Tocornal



SOBRE SUS AUTORAS Y AUTORES

Jorge Enrique Amigo Ortega. Psicólogo Universidad de Chile. Diplomado en Gestión, Liderazgo y Trabajo en Equipo, Escuela de Ingeniería, Universidad de Chile. Consultor organizacional en planificación estratégica, liderazgo, trabajo en equipo, cambio y comunicaciones.

Paula Arriagada Renner, es psicóloga, egresada de la Universidad de Chile en el año 1995. Realizó estudios de perfeccionamiento formales en arte, terapia e intervención psicosocial, trabajando cómo docente en estas áreas en instituciones cómo la Universidad de Chile, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, UNICEF, el MINSAL; el MINEDUC, entre otros.

Manuel Enrique Canales Cerón, Doctor en Sociología (1989, Universidad Complutense de Madrid, España). Sociólogo (1985, Universidad Complutense de Madrid, España). Líneas de Investigación: Intolerancia y discriminación, pobreza y exclusión social, metodologías de investigación.

Yonatan Encina Agurto, es docente de la escuela de Psicología en la Universidad de Talca. Es licenciado en Psicología por la misma

universidad; Magister en Psicología Comunitaria por la Universidad de Chile, y actualmente cursa estudios de Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus temas actuales de interés son el uso de enfoques y modelos socio-comunitarios en políticas públicas y programas sociales, especialmente en el contexto escolar; métodos avanzados de análisis cualitativos y cuantitativos aplicados en investigación social, y modelamiento multinivel de fenómenos psicosociales.

María Loreto Muñoz Villa, profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación y Magíster en Psicología Educacional. Ha trabajado desde 1994 en escuelas, universidades, instituciones de capacitación docente y en una organización internacional del sector de la educación. En estos lugares ha desarrollado diferentes funciones: docencia, investigación y coordinación de organizaciones a nivel latinoamericano. Sus intereses académicos han estado centrados en temas de aprendizaje, educación inclusiva, en políticas educativas, políticas sociales y enfoque de género. Actualmente, ejerce como profesora en las Universidades Alberto Hurtado y Católica Silva Henríquez.

Rodrigo Quiroz Saavedra, doctor en psicología comunitaria por la Université du Québec à Montréal. Investigador interesado en procesos de colaboración entre actores

involucrados en intervenciones de base comunitaria, y en evaluación de programas sociales.

Víctor Manuel Martínez Ravanal,

psicólogo por la Universidad de Chile y magíster en filosofía por la Universidad Alberto Hurtado. Ha desarrollado trabajos de consultoría y asesoría metodológica para diversos organismos nacionales e internacionales, en especial UNICEF. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, miembro del claustro del Magíster de Psicología Comunitaria. Su experiencia profesional y académica está centrada en la incorporación del Enfoque Comunitario en las políticas públicas, en especial en los ámbitos de familias en situación de extrema pobreza, infancia vulnerada en sus derechos, salud mental comunitaria, inclusión sociocomunitaria y comunidades educativas.

Pablo Valdivieso,

Psicólogo de la Universidad de Chile y Doctor en Psicología Social Universidad de Granada, España. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Ha sido docente y ha cumplido labores de gestión académica en esta y otras universidades, por más de una década. Ha desarrollado también una vasta experiencia como asesor en materias curriculares a instituciones de educación superior, y en materias de gestión y convivencia escolar en liceos públicos. Fue Coordinador del

Proyecto Liceos Prioritarios –MINEDUC, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile; evaluador de Proyectos para el fondo de innovación académica del programa para el Mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación Superior (MECESUP); consultor del Consejo Nacional de Educación; Vicecoordinador Nacional del Proyecto Montegrande, del Ministerio de Educación y asesor del Mineduc en gestión institucional y Recursos Humanos. Su línea de especialización es la Psicología Social y la Convivencia Escolar.

INDICE

EL PLAN DEL CUADERNO Nº2	1
<i>Víctor Martínez Ravanal, Pablo Valdivieso Tocornal y Manuel Canales Cerón</i>	
GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS EN ORGANIZACIONES PÚBLICAS	4
<i>Yonatan Encina Agurto Rodrigo Quiroz Saavedra</i>	
LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: BASES CONCEPTUALES	18
<i>Víctor Martínez Ravanal</i>	
LA DINAMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	32
<i>Víctor Martínez Ravanal</i>	
EL ANÁLISIS REFLEXIVO DE LAS PRÁCTICAS	52
<i>María Loreto Muñoz, Germán González, Rodrigo Quiroz y Victor Martinez Ravanal</i>	
LAS REDES DE DINAMIZACIÓN DE CONOCIMIENTO	70
<i>María Loreto Muñoz Villa</i>	
EQUIPOS SANOS Y HERRAMIENTAS DE CUIDADO Y PROTECCIÓN	79
<i>Jorge Amigo y Pablo Valdivieso Tocornal</i>	

EL PLAN DEL CUADERNO N°2

VÍCTOR MARTÍNEZ RAVANAL

MANUEL CANALES CERÓN

PABLO VALDIVIESO TOCORNAL

El segundo cuaderno de trabajo, “Gestión Del Conocimiento desde el Enfoque Comunitario”, contiene 6 artículos: Gestión del conocimiento en organizaciones públicas (Yonatan Encina, Rodrigo Quiroz); El modelo de gestión del conocimiento y La dinamización del conocimiento (Víctor Martínez); Análisis de la Práctica (María Loreto Muñoz, Germán González, Rodrigo Quiroz, Víctor Martínez); Las redes para la dinamización del conocimiento (Loreto Muñoz) y Equipos sanos y herramientas de cuidado y protección (Pablo Valdivieso, Jorge Amigo).

En este cuaderno nos adentramos de lleno en la gestión del conocimiento.

Los Programas de Proximidad Comunitaria -en una modalidad genérica de acompañamiento- tienen un contacto directo con el terreno, lo que les permite un muy buen conocimiento de lo que allí sucede, conocimiento que en general es desaprovechado por los diseñadores de la política pública que frecuentemente operan

en lógica centralizada. Uno de los propósitos de este cuaderno es corregir esta injusticia programática, mediante la visibilización de esta situación privilegiada de los PPC y la propuesta de una metodología para explotar al máximo esta producción de conocimientos situados.

En el texto sobre “*Gestión del Conocimiento en organizaciones públicas*” Yonatan Encina y Rodrigo Quiroz exploran la aplicación de la Gestión del Conocimiento (GC) en organizaciones del sector público. Se trata de desarrollar organizaciones en las que cada profesional tenga la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje y crecimiento que contribuyan a mejorar la toma de decisiones y los resultados obtenidos. Se definen términos clave. La importancia de la GC para el sector público encuentra sus fundamentos básicamente en tres aspectos: los problemas generados por la naturaleza burocrática de la administración del sector público y su necesidad de renovación; la creciente interdependencia del aparato estatal con organismos del ámbito tanto internacional como local y la necesidad de colaborar con

múltiples actores al mismo tiempo, y las transformaciones de las expectativas de la ciudadanía, así como de otros actores sociales cuyas demandas reivindican servicios de mayor calidad. Se describen los elementos de un análisis estratégico de la implementación de la GC en el sector público y se presenta una estrategia general para el desarrollo de un modelo de GC al interior de una organización pública.

En el texto *“Gestión del conocimiento. Bases conceptuales”*, Víctor Martínez presenta las bases conceptuales y metodológicas del Modelo de Gestión del Conocimiento (MGC) para los Programas de Proximidad Comunitaria. Se realiza una distinción clave en un PPC entre modelo operativo y modelo de acción. Los modelos operativos y los modelos de acción se sitúan en dos planos ontológicos distintos. El primero, en el plano de los textos operativos diseñados para guiar la implementación y ejecución de una política destinada a producir cambios en la realidad. El segundo, en cambio, se sitúa en el plano real de las prácticas situadas: es la puesta en práctica (o el pasaje a la práctica) del modelo operativo en el complejo escenario de la Praxis donde confluyen una gran diversidad de actores que- desde sus distintas posiciones de intereses y poder- participan en la construcción de la realidad, siendo el PPC uno de los tantos actores que en este escenario complejo desarrolla un plan para la transformación de esta realidad.

Nunca los modelos de acción van a corresponder exactamente con los modelos operativos. Se genera así necesariamente una *brecha o diferencia*, producto del hecho de que, por un lado, los ‘ejecutores’ ‘aterrizan’ el PPC a los contextos donde lo aplican, y por otro, realizan una ‘interpretación’ o ‘resignificación’ del modelo operativo en función de su comprensión del mismo. Ahora bien, en esta *brecha o diferencia* que se abre entre el modelo operativo y su llevada a la práctica mediante los modelos de acción se genera conocimiento. Desde el modelo propuesto postulamos que este es el principal lugar de producción y gestión del conocimiento en el PPC. *La función principal de la gestión del conocimiento sería entonces lograr la mejor articulación posible entre modelo operativo y los modelos de acción en los procesos de implementación y ejecución, y ello con el propósito de asegurar la validez ecológica del PPC y, por ende, su pertinencia en la diversidad de contextos situacionales en los que se desempeña.*

En el texto sobre *“La Dinamización del conocimiento”* Víctor Martínez describe 3 dominios críticos y los tipos correspondientes de dinamización que se realizan mediante la activación articulada de los tres dispositivos descritos en el texto anterior. En las operaciones regulares de los procesos de intervención del PPC se propone 1) una *dinamización situacional* del conocimiento; en los procesos

de formación de los profesionales de la acción de los PPC se propone una 2) *dinamización formativa* del conocimiento, y, finalmente, en los sistemas de actuación de la red de actores -tanto institucionales como comunitarios- que participan con niveles de alta proximidad en la zona primaria de intervención del PPC se propone una 3) *dinamización sociocomunitaria* del conocimiento.

En el texto sobre “*Análisis Reflexivo de las Prácticas*” varios autores revisan 4 metodologías paradigmáticas que permiten la observación sistemática del conocimiento tácito generado en las comunidades de práctica de los PPC en su proceso de implementación: el estudio de caso, el círculo de análisis de la práctica (CAP), el monitoreo cualitativo y la sistematización.

En el texto sobre “*Las redes para la dinamización del conocimiento*” Loreto Muñoz reflexiona sobre el desafío planteado por la dinamización de conocimientos en una organización que aprende. Se describe y analiza - desde un enfoque de formador de formadores- la importancia de construir una red de dinamización que facilite la circulación de conocimientos en los programas de proximidad comunitaria.

El texto sobre “*Equipos sanos y herramientas de cuidado y protección*” de Pablo Valdivieso y Jorge Amigo está orientado a reflexionar sobre

los atributos que definen a un equipo sano y las prácticas que lo caracterizan. Se realiza la distinción entre líder y autoridad, y se examina al líder en tanto inspirador de la necesidad de generar cambios, así como en su rol de crear una visión de futuro que movilice a su equipo, comunicar dicha visión, promover el trabajo en equipo, brindar orientación, desarrollar el espíritu de logro, consolidar los avances y actualizar los aprendizajes. En la parte relativa al trabajo en equipo se abordan las funciones de planificación, ejecución, seguimiento y evaluación. Finalmente, se describen algunas prácticas que facilitan el desarrollo de destrezas comunicacionales.

GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS EN ORGANIZACIONES PÚBLICAS

YONATAN ENCINA AGURTO
RODRIGO QUIROZ SAAVEDRA

INTRODUCCIÓN

La Gestión del Conocimiento ha sido reconocida como un elemento clave en el éxito de las organizaciones, dado que pone en valor a las personas y sus conocimientos para mejorar los resultados y procesos institucionales, adquiriendo un rol central en la administración tanto del sector privado como público. En términos generales, la GC puede ser entendida como un proceso planificado de exploración, organización, almacenamiento, producción, distribución, utilización y evaluación¹ del conocimiento de una organización.

Si bien la GC ha sido trabajada más intensamente en el sector privado, paulatinamente sus principios, metodologías y herramientas han sido adoptadas por instituciones públicas y por organizaciones del tercer sector. La adaptación de la GC al sector público requiere tener en cuenta las características de estas organizaciones, su lógica de acción y finalidad, así como las especificidades de sus usuarios.

En este contexto, la promoción de la GC a nivel de los Programas de Proximidad Comunitaria (PPC) implica los desafíos siguientes: 1) fortalecer las capacidades de los distintos actores que participan en la implementación de estos programas; 2) promover el aprendizaje continuo desde la práctica.

METODOLOGÍAS. ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS

Si bien la noción de Gestión del Conocimiento (GC) puede parecer lejana o ajena al trabajo cotidiano de profesionales de distintos tipos de organizaciones, particularmente en las del sector público, lo cierto es que esto no es así.

De hecho, de una u otra forma, todas las organizaciones generan conocimiento. Por ejemplo, cuando los equipos de trabajo son capaces de adaptar de manera exitosa una metodología general a contextos específicos, o cuando los profesionales de terreno identifican

obstáculos y factores de éxito de una intervención en distintos escenarios.

Esto es así ya que el conocimiento no es otra cosa que el producto de nuestra capacidad de aprender e innovar al intervenir en la realidad.

Ahora bien, aun cuando podemos decir que en todas las organizaciones se produce conocimiento, no en todas ellas existen sistemas que permitan gestionar este conocimiento de manera sistemática y con una orientación hacia el mejoramiento de los resultados.

El objetivo de este texto es entregar las herramientas de base para que los profesionales responsables de la implementación de estos programas sean capaces de apropiarse y aplicar progresivamente la GC.

En este texto se presentan los aspectos conceptuales de la GC para organizaciones del sector público, así como las claves para diseñar y desarrollar un sistema de gestión del conocimiento en estos contextos.

DEFINICIONES PRELIMINARES

Conceptos vecinos: aprendizaje organizacional, organizaciones inteligentes, cultura del aprendizaje

A partir de la década de los 80 un amplio abanico de nuevas filosofías, enfoques y metodologías se han desarrollado para mejorar

el funcionamiento de las organizaciones del sector privado y sus resultados. Entre los aportes más relevantes de estos desarrollos recientes podemos mencionar los conceptos de organizaciones inteligentes, aprendizaje organizacional y cultura del aprendizaje, entre otros.

Por una parte, una **organización inteligente** es aquella “hábil creando, adquiriendo y transfiriendo conocimiento y modificando su comportamiento para reflejar nuevo conocimiento y tomas de conciencia” (Garvin, 1998, p. 51). Valorando el mejoramiento continuo, una organización inteligente puede definir hacia dónde quiere ir e identificar sistemáticamente los pasos a dar para llegar hasta ahí, usando los principios y las prácticas del aprendizaje continuo. Según Senge (1990), los miembros de los equipos de las organizaciones inteligentes necesitan examinar de cerca si los supuestos que guían su pensamiento y comportamiento son lógicos y razonables, y el proceso de hacerlo, cuestionar los valores y juicios que subyacen a estos supuestos.

Por otra parte, el **aprendizaje organizacional** es el “proceso de mejoramiento de las acciones a través de un conocimiento y una comprensión más acabados” (Fiol y Lyles, 1985, p. 805). Cada uno de los miembros de la organización puede mejorar en su práctica, contribuyendo a aumentar sus capacidades

para el desarrollo organizacional por medio de políticas internas y procedimientos que apoyan la realización de actividades de aprendizaje y la disseminación de las buenas prácticas en toda la organización. Para Preskill y Torres (1999), el aprendizaje organizacional representa el compromiso de la organización con el uso de las capacidades de todos sus miembros.

En el contexto de las organizaciones inteligentes y del aprendizaje organizacional, una **cultura del aprendizaje** puede ser definida como un ambiente que promueve el aprendizaje individual, en equipo y organizacional (Garvin, 1998). En efecto, la cultura del aprendizaje fomenta y apoya el aprendizaje colaborativo. Es el caso de las organizaciones cuyos líderes desarrollan un sistema para compartir ideas a través de incentivos que apuntan, por ejemplo, a compartir información sobre las necesidades de la organización, institucionalizar estrategias de acompañamiento con mentores, compartir experiencias de aprendizaje durante las reuniones de equipo, rotación de funciones, etc. Se trata de desarrollar organizaciones en las que cada profesional tenga la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje y crecimiento que contribuyan a mejorar la toma de decisiones y los resultados obtenidos.

Definición de Gestión del Conocimiento

En los últimos años, la GC ha adquirido un rol central en la administración tanto privada como pública, desde que el conocimiento ha sido reconocido como un elemento clave en el éxito de las organizaciones. El término GC apareció primero en la literatura del sector privado a comienzos de los años 80 como un esfuerzo para utilizar los recursos localizados en la fuerza de trabajo (Austin, 2008). Desde esa época, múltiples definiciones se han elaborado en la literatura sobre GC. Tomemos por ejemplo las siguientes²:

- GC es un proceso de creación, almacenaje, repartición y re-utilización del saber-hacer que habilita a una organización para cumplir sus metas y objetivos (White, 2004).
- GC es una amplia colección de prácticas organizacionales relacionadas con la generación, captura y disseminación del saber-hacer y con la promoción del conocimiento compartido, tanto dentro de la organización como hacia afuera de esta (OCDE, 2003).
- GC es un conjunto de procesos, prácticas y filosofías de gestión que existen para recolectar, procesar, almacenar y volver disponible el conocimiento organizacional que permite a las agencias de gobierno ser más idóneas y competentes en la entrega de servicios públicos (Mcnabb, 2007).

Estas tres definiciones de GC tomadas para ilustrar el sentido otorgado a este concepto en

la literatura especializada, coinciden en resaltar el papel central que cumple el conocimiento en el desarrollo de las organizaciones, las variadas operaciones que pueden realizarse para poner este conocimiento al servicio de la organización y los efectos positivos que estas operaciones pueden tener para la organización y sus miembros.

Desde un punto de vista más general, Awady Ghaziri (2004) realizó una extensa revisión de la literatura que lo llevó a identificar seis componentes que aparecen de manera transversal en las definiciones de GC. Estos componentes son: 1) uso de conocimiento accesible proveniente, tanto desde el entorno de la organización como desde fuentes internas, 2) integración y almacenaje del conocimiento en las rutinas organizacionales, 3) acopiar el conocimiento en bases de datos y documentos, 4) promoción del desarrollo de conocimientos en la cultura organizacional, 5) transfiriendo y compartiendo el conocimiento a través de toda la organización, 6) evaluando el valor de los recursos asociados, el conocimiento y su impacto en la organización.

Términos clave

Con la finalidad de entregar algunas precisiones adicionales respecto al concepto de GC, es necesario definir algunos de los términos que lo componen. Es el caso de los términos

dato, información, conocimiento y gestión de conocimientos.

Dato: corresponde a una representación simbólica de un atributo de un objeto. Por ejemplo, el grupo objetivo de un programa de superación de la pobreza corresponde a 200.000 familias en situación de extrema pobreza.

Información: representa un conjunto de datos organizados según criterios específicos y transferidos en un marco estructurado y significativo para sus miembros. Este conjunto de datos organizados corresponde al saber explícito de la organización. Por ejemplo, las 200.000 familias se encuentran repartidas en 15 regiones a lo largo de Chile, se concentran principalmente en zonas urbanas y tienen una jefatura predominantemente femenina.

Conocimientos: son informaciones interpretadas en contexto y utilizadas para la acción. Estos conocimientos son de dos órdenes distintos: **tácitos y explícitos**.

En primer lugar, los **conocimientos tácitos** representan el conocimiento que se encuentra incorporado en las prácticas de los individuos y en la cultura de la organización. Se trata del **saber-hacer** y el **saber-ser** de los miembros de la organización. Debido a su naturaleza, estos conocimientos son difíciles de transferir a otros individuos o medios, tendiendo a quedarse alojados en los individuos que los poseen. Por

ejemplo, los profesionales de un programa para la superación de la pobreza han descubierto a través de su trabajo en el terreno que su implementación requiere de ajustes a nivel metodológico que les permita adaptar el diseño general a las características y singularidades de las familias a las que este va dirigido. Estos profesionales están convencidos de que el éxito del programa descansa ampliamente en su comprensión de las condiciones de vida de las familias y de las limitaciones y posibilidades que el contexto impone a estas. Sin embargo, estos profesionales tienen dificultades cuando se trata de explicar a otros profesionales cómo y por qué funcionan los ajustes que ellos realizan en su trabajo con las familias. Debido a esta dificultad, este valioso conocimiento muchas veces no puede ser transferible a otros contextos en donde pudiese ser útil.

En segundo lugar, los **conocimientos explícitos** son aquellos que han sido codificados, es decir, formulados explícitamente a través de palabras, números, etc. Este conocimiento se encuentra disponible en documentos, estadísticas y otros soportes en las organizaciones. Es fácilmente transferible y reutilizable. Por ejemplo, el mismo programa para la superación de la pobreza ha producido una serie de documentos de sistematización de diversos aspectos de la práctica de los profesionales de terreno. Uno de ellos aborda la práctica de redes. En este documento se

describe cómo estos profesionales de terreno se vinculan con las organizaciones públicas presentes en el territorio para lograr que las familias con las que trabajan tengan acceso a los recursos disponibles. Este documento también explica por qué estas prácticas de trabajo en red han resultado exitosas en el marco de esta intervención y como otros profesionales podrían aplicarla en los contextos en los que trabajan.

Gestión de conocimientos: es un proceso sistemático por el cual los conocimientos necesarios para el éxito de una organización son creados, aprehendidos, compartidos y aprovechados” (Clemmons y Rumizen, 2002). De particular importancia para la GC es la transformación de conocimiento tácito en conocimiento explícito (Nonaka y Takeuchi, 1997). Tal como se mencionó, el conocimiento tácito es difícil de transferir a otros profesionales y contextos, lo que limita su reutilización. El hecho de llevar este conocimiento tácito a un plano explícito, puede otorgar un valor agregado importante al funcionamiento interno de la organización, a su vinculación con el medio o a la implementación de uno de sus programas. Por ejemplo, la institución encargada de la implementación del programa para la superación de la pobreza ha decidido realizar un proceso de consulta destinado a conocer los aspectos que obstaculizan y los aspectos que facilitan el trabajo de los profesionales de terreno con las familias en extrema pobreza. A partir de la

experiencia compartida por estos profesionales, la institución realizó un diagnóstico que dio lugar a la proposición de un conjunto de medidas innovadoras respecto a la manera en que se implementaba el programa tradicionalmente. Estas medidas fueron bien recibidas por los profesionales quienes se manifestaron satisfechos con la coherencia de las medidas propuestas y se comprometieron a apoyar el plan que describe como se realizará su puesta en marcha.

CARACTERÍSTICAS QUE DISTINGUEN AL SECTOR PÚBLICO

Como se mencionó anteriormente, la GC es un término que fue inicialmente acuñado en el sector privado, es decir, en organizaciones orientadas al lucro. Sin embargo, con el paso de los años, la GC también se ha ido posicionando en el sector público. De hecho, Riege y Lindsay (2006) sostienen que la GC ha sido siempre parte del sector público, ya que ha estado, intencionalmente o no, integrada a la gestión gubernamental en lo que respecta a la estrategia, planificación, diseño e implementación. Esto es particularmente cierto en el caso de las políticas públicas (Bridgman y Davis, 2004).

Según Mutula y Wamukoya (2009) el sector público se refiere a instituciones y/u organizaciones que se encuentran bajo el control del Estado y cuya misión es responder a las necesidades de los ciudadanos bajo

una óptica de bien común. El sector público se caracteriza por la naturaleza burocrática de su administración, donde las funciones son especializadas y asignadas a unidades específicas. El sector público provee servicio a los ciudadanos a través de agencias locales como corporaciones, municipios, entre otras. Según Moore (1995), el sector público no busca obtener ganancias, sino más bien generar valor público e impactar positivamente en los ciudadanos.

Las organizaciones que forman parte de este sector son productoras intensivas de conocimiento ya que generan un gran volumen de conocimiento tácito y explícito a través de las actividades que configuran su funcionamiento cotidiano: como reuniones, conversaciones informales, llamadas telefónicas, correos, documentos internos y documentos dirigidos al público en general, entre otras (Dewah, 2014).

En este contexto, recientemente ha emergido un interés marcado en aprovechar estos conocimientos para el mejoramiento de la efectividad y eficiencia de los servicios producidos en las organizaciones del sector público y del tercer sector (Edge, 2005; Haynes, 2005; McAdam y Reid, 2000; SyedIkhsan y Rowly, 2004).

Prueba de este interés es la literatura científica que pone en evidencia muchos casos de investigación, diseño e implementación de

SGC en organizaciones sin fines de lucro (ver por ejemplo: Ferguson, Mchombu, y Cummings, 2008; Henderson, 2005; Hewlitt, Horton, Russell, Staiger-rivas, y Lamoureux, 2005; Hume y Hume, 2008; Hurley y Green, 2005; Ramirez, 2009; Renshaw y Krishnaswamy, 2009), así como en instituciones públicas (ver por ejemplo: Castillo y Henríquez, 2008; Cong y Pyya, 2003; Dosantos-blanco y Pérez-almarza, 2012; Gaffoor y Cloete, 2010; Orellana, 2014; Raymond, 2013; Segovia, 2013).

Importancia de la GC para el sector público

La importancia de la GC para el sector público encuentra sus fundamentos básicamente en tres aspectos: los problemas generados por la naturaleza burocrática de la administración del sector público y su necesidad de renovación (Mutula y Wamukoya, 2009); la creciente interdependencia del aparato estatal con organismos del ámbito tanto internacional como local y la necesidad de colaborar con múltiples actores al mismo tiempo (Pettigrew, 2005), y las transformaciones de las expectativas de la ciudadanía, así como de otros actores sociales cuyas demandas reivindican servicios de mayor calidad (Hartley, 2008).

De acuerdo a Mutula y Wamukoya (2009), debido a su rigidez la administración burocrática tiende por un lado a retrasar las acciones que buscan reformar su estructura

para mejorar la entrega de servicios y, por otro, fomenta la corrupción. Este hecho pone al sector público frente a una gran presión para producir conocimientos que den cuenta del buen uso de los recursos públicos y además de la transparencia en su asignación.

Esta situación se hace más difícil en el contexto de organizaciones públicas acostumbradas a trabajar de manera aislada, pero que necesitan de los conocimientos de otras organizaciones ya sea para cumplir sus objetivos o para verificar el cumplimiento de estos. En estos casos, la circulación y el intercambio de conocimientos son prácticas que agregan valor a la acción de las organizaciones del sector público.

Por su parte, el éxito de los programas diseñados por las organizaciones del sector público requiere cada vez más de la colaboración de una serie de otros actores, tanto en el plano internacional como nacional, regional y local (Riege y Lindsay, 2006). Sea cual sea el caso, entre estos actores podríamos contar a organizaciones sin fines de lucro, comunidades locales, grupos indígenas, grupos marginalizados o en desventaja, inmigrantes, entre otros. El conocimiento producido por las organizaciones públicas es clave para comprender los intereses y necesidades de estos actores y su incorporación en la implementación de los programas públicos.

Elementos de un análisis estratégico de la implementación de la GC en el sector público

El cuadro siguiente resume los principales obstáculos, facilitadores, desafíos y beneficios potenciales asociados al desarrollo de un modelo de GC en el sector público:

Tabla N°1: Principales obstáculos, facilitadores, desafíos y beneficios potenciales.

OBSTÁCULOS	FACILITADORES
<ul style="list-style-type: none"> • La rigidez administrativa de las organizaciones del sector público, y particularmente su naturaleza jerárquica y altamente política (Chion y col., 2011). • La presencia de una cultura organizacional basada en el control y rutinas (Hopkins, 2002.) • La tendencia de las organizaciones a acaparar el conocimiento (Svieby y Simons, 2002). • La disponibilidad limitada de recursos, tiempo y liderazgo burocrático (Green, 2008). • Las dificultades para sacar a sus miembros de su zona de confort y lograr que desarrollen nuevas prácticas (Coutu, 2002). • La percepción de los equipos que la GC conlleva más trabajo (Jacon y Harvey, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> • Una cultura organizacional orientada al conocimiento (Peluffo y Catalán, 2002). • El compromiso y liderazgo de la dirección de la organización (Jacob y Harvey, 2005) • La necesidad de hacer más con menos y el sistema de recompensas y estímulos para compartir y producir conocimiento (Butler, 2006). • El tomar en cuenta el contexto político, social y económico en que se realiza la GC (Pettigrew, 2005). • Las políticas públicas y presiones para producir resultados (Hartley y Benington, 2006). • Una infraestructura tecnológica de conocimiento (Peluffo y Catalán, 2002).
DESAFÍOS	BENEFICIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Transformar cultura jerárquica en organizaciones planas y que fomentan el cambio continuo (McNabb, 2007). • Retener los profesionales altamente calificados que son atraídos por el sector privado (Rashman, y col., 2009). • Desarrollar la habilidad organizacional de identificar la información relevante para la misión de la organización y almacenar y capitalizar el conocimiento producido regularmente (McNabb, 2007). • Aumentar los recursos para la GC en la organización (Austin, 2008). • Apertura al desarrollo de nuevo conocimiento que les permita ser más flexibles y receptivas a su entorno (Hopkins y Hyde, 2002; Menefee, 2000). • Generar confianza, motivación y compromiso en otras organizaciones involucradas (Storey y Quintas, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar el nivel de satisfacción de los empleados (Dalkir, 2005). • Reducción de costos (McAdam y Reid, 2001). • Profesionales desarrollan creatividad y colaboración (Dalkir, 2005). • Generación de aprendizajes mutuos y de innovación (Snyman, 2005). • Equipos aumentan su comprensión de sus clientes y su capacidad para ayudarlos (Hawkins y Shohet, 2000). • Mejoramiento de la calidad de la organización y de su eficiencia (McAdam y Reid, 2001). • Reducción de la fragmentación entre las organizaciones involucradas (Ardichvili y col., 2003). • La organización puede desarrollar nuevas iniciativas que se ajustan mejor a las necesidades del público objetivo (Giannettoa y Wheeler, 2001).

Al mismo tiempo, la sociedad y los ciudadanos demandan servicios de calidad de parte del Estado y las organizaciones públicas (Keating y Weller, 2001; McAdam y Reid, 2000). Un factor importante es la influencia que ha tenido el sector en la generación de expectativas en la ciudadanía de los servicios ofrecido por el sector público. En efecto, el sector privado produce bienes, productos y servicios de alta calidad en diferentes esferas de la vida social, tales como educación, seguridad, ciencia, entre otros. Haciendo esto, el sector privado incita al sector público a establecer una relación de competencia con él en cuanto a la provisión de servicios asociados a las políticas públicas y programas. Así, hoy los ciudadanos esperan obtener los mismos beneficios del Estado que el que obtienen de las empresas privadas (Cong y Pyya, 2003).

Actualmente la ciudadanía espera que los servicios en línea ofrecidos por las organizaciones públicas se encuentren disponibles todo el tiempo, que ofrezcan una respuesta inmediata y que sean simples de utilizar (WoeiLuen y Al-Hawamdeh, 2001).

DESARROLLO DE UN SISTEMA DE GC EN UNA ORGANIZACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO

El desarrollo de un modelo de GC al interior de una organización pública se lleva a cabo a través de un proceso que cuenta con dos

grandes fases: el diseño y la implementación. La fase de diseño se descompone a su vez en a) diagnóstico, y b) definición de objetivos. La fase de implementación se descompone en a) adquisición, b) puesta en común, c) utilización y d) evaluación.

Fase de Diseño

El paso inicial en la fase de diseño es el **diagnóstico** del estado en que se encuentra la GC al interior de la organización. Este diagnóstico permite establecer con claridad cuáles son los conocimientos ya presentes en la organización, cuales son las brechas existentes respecto del conocimiento deseado y cuales son en consecuencia las necesidades a las que debe responder el sistema de GC. En la tabla n°2 se presentan las preguntas que pueden orientar el diagnóstico.

El segundo paso es la **definición de objetivos** que corresponde a la operacionalización de los resultados obtenidos por medio del diagnóstico inicial y que permite orientar el proceso de puesta en marcha del sistema de GC. Según Peluffo y Catalán (2002), estos objetivos pueden apuntar a organizar el conocimiento existente, generar nuevas formas para compartir conocimientos explícito y/o tácito, producir nuevos conocimientos y mejorar la toma de decisiones.

Fase de Implementación

La segunda fase del desarrollo de un sistema de GC comprende cuatro etapas

Tabla N°2: Preguntas orientadoras para el diagnóstico.

¿Dónde estamos hoy día en términos de GC?	¿A dónde queremos llegar?	¿Cómo vamos a llegar ahí?
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de conocimientos. • Análisis del problema respecto a conocimientos. • Análisis de conocimientos necesarios. • Análisis de fuentes de conocimientos. • Análisis de conocimientos explícitos y tácitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de visión • Análisis de misión • Análisis de objetivos • Análisis de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de recursos • Análisis de prácticas • Análisis de los actores

sucesivas: adquisición, puesta en común, utilización y evaluación.

La etapa de **adquisición** es el proceso de acopio, creación y síntesis de los conocimientos necesarios para mejorar el funcionamiento de la organización.

La etapa de **puesta en común** corresponde al proceso de difusión y puesta a disposición de los miembros de la organización de los conocimientos adquiridos.

La etapa de **utilización** comporta la aplicación de los conocimientos producidos en las prácticas de los miembros de la organización.

La etapa de **evaluación** de la GC es el proceso de seguimiento y evaluación de los conocimientos gestionados, así como de las transformaciones ocurridas al interior de la organización. De acuerdo a Hellstrom (2003), tres

tipos de evaluaciones son posibles: 1) resultados en función de los objetivos, 2) procesos en función de las actividades y 3) satisfacción en función de la apreciación del público y clientes. A partir de los resultados arrojados por la evaluación del sistema de GC, la organización debe definir qué aprendió y tomar decisiones que permitan mejorar el dispositivo y favorecer la transformación continua de la organización.

Herramientas para la GC

Dado el desarrollo que ha tenido la GC en los últimos años, contamos actualmente con un vasto inventario de herramientas disponibles. En la tabla n°3 se presentan algunas de las herramientas más recurrentemente mencionadas en la literatura especializada para cada una de las etapas mencionadas anteriormente.

Tabla N°3: Herramientas.

Etapa	Herramientas	Ejemplo
Diagnóstico	Cuestionarios, Entrevistas, Grupos Focales, Análisis de Información Documental, Diagnóstico Participativo.	Mapas de Conocimiento: trata de abordar la cuestión “¿quién sabe qué?” para procurar un acceso sencillo y rápido a los nodos de conocimiento de la organización. Se busca identificar estos nodos y representar gráficamente los procesos y rutas que nos conducen a los mismos, aprovechando la potencia de comunicación de las herramientas gráficas y las nuevas tecnologías (Dosantos-blanco y Pérez-Almarza, 2012)
Definición de objetivos	Análisis de Escenarios, Talleres de Prospectiva, Análisis FODA, Árbol de Objetivos, Marco Lógico.	Análisis FODA: análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas respecto de una situación interna de la organización y de su vinculación con el medio. Este análisis estratégico permite a la organización el mejoramiento del proceso de toma de decisiones.
Adquisición	Bancos de Contenido, Bases de Datos, Mapas Conceptuales, Portales, Portafolios, Reportes, Lluvia de Ideas.	Bancos de Contenido: “Son entidades complejas que permiten mantener elementos de datos, informaciones o conocimientos relativos a la realidad y también relaciones que se dan entre éstos en forma histórica. Los contenidos varían desde simples datos estructurados, hasta conjuntos de anécdotas, gráficos, videos o cualquier otro componente que se pueda integrar, relacionar o conectar de alguna manera con el contenido previo” (Peluffo y Catalán, 2002; pp 74)
Puesta en común	Chats, Foros Virtuales, Wiki, Blogs, Conferencias, Redes, Mentorado, Videos de Aprendizaje, Entrevistas de Explicitación, Comunidades de Práctica	Banco de Buenas prácticas: consiste en un repositorio donde se almacenen y compartan experiencias exitosas dentro de la organización.
Utilización	Talleres, E-learning, Conferencias, Cursos	Portales de Conocimiento: implica la creación de plataformas virtuales de conocimiento, que puede ser accesible a través de la intranet de una organización, donde se pueda compartir el conocimiento tácito y sin estar cara a cara. Se puede hacer a través de medios como el correo electrónico, grupos de discusión, salas de chat, audio y video conferencia, etc. (Cong y Pyya, 2003)
Evaluación	Cambios más significativos, Análisis de Redes, Historias de Éxito, Marco Lógico,	Cambios más significativos: metodología participativa que permite la identificación de los cambios atribuibles a la implementación de un sistema de GC en la organización a partir del análisis de las historias contadas por sus propios miembros.

BIBLIOGRAFÍA

Canales, M. (2015) Gestión de conocimiento en programas de intervención con familias vulnerables. Documento de Trabajo. FACSO. Santiago de Chile

Castillo, J., y Henríquez, A. (2008). Puesta en marcha plataforma sistema Gestión del Conocimiento estándar en el Departamento Sistemas de Información. (Tesis de Pregrado) Universidad del Bío-Bío.

Cong, X., y Pyya, K. V. (2003). Issues of Knowledge Management in the Public Sector. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1, 25-32.

Dalkir, K. (2005). Knowledge management in theory y practice. New York: Butterworth-Heinemann.

Davenport, T. y Prusak, L. (1998): "Working Knowledge". Harvard Business Scholl Press. Boston.

Dosantos-blanco, E., y Pérez-almarza, V. (2012). Implantación de un sistema de Gestión del Conocimiento en el ayuntamiento de Leganés. *Boletín de Función Pública Del INAP*, (10), 5-18.

Drew S (1999) Building Knowledge Management into Strategy. Making Sense of a New Perspective. *Long Range Plan*.32: 130-136.

Ferguson, J. E., Mchombu, K., y Cummings, S. (2008). Management of knowledge for development: meta-review y scoping study. IKM Working Paper No. 1. Bonn, Germany: IKM Emergent Research Programme, European Association of Development Research and Training Institutes (EADI).

Gaffoor, S., y Cloete, F. (2010). Knowledge management in local government: The case of Stellenbosch Municipality. *SA Journal of Information Management*. <http://doi.org/10.4102/sajim.v12i1.422>

Green, D. (2008). Knowledge management for a postmodern workforce: Rethinking leadership styles in the public sector. *Journal of Strategic Leadership*, 1(1), 16-24.

Haynes, P. (2005). New development: The demystification of knowledge management for public services. *Public Money y Management* , 25(2), 131-135.

Henderson, K. (2005). The knowledge sharing approach of the United Nations Development Programme. *Knowledge Management for Development Journal*, 1(2), 19-30.

Hewlitt, A., Horton, D., Russell, N., Staiger-rivas, S., y Lamoureux, L. (2005). Approaches to promote knowledge sharing in international development organisations. *Knowledge Management for Development Journal*, 1(2), 2-3.

Hume, C., y Hume, M. (2008). The strategic role of knowledge management in nonprofit organisations. *International Journal of Nonprofit y Voluntary Sector Marketing*, 13(May), 129-140. <http://doi.org/10.1002/nvsm.316>

Hurley, T. a, y Green, C. W. (2005). Knowledge Management Y The Nonprofit Industry : A Within Y Between Approach. *Journal of Knowledge Management Practice*, (January 2005), 1-11.

King, W. R. (1999). Integrating knowledge management into IS strategy. *Information Systems Management*, 16, 70-72.

Luen, T. W., y Al-Hawamdeh, S. (2001). Knowledge management in the public sector: principles y practices in police work. *Journal of information Science*, 27(5), 311-318.

Marin-Garcia, J. a., y Zarate-Martinez, M. E. (2008). An integrative model of knowledge management y team work. *Intangible Capital*. <http://doi.org/10.3926/ic.2008.v4n4.p255-280>

Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York, USA: Oxford University Press.

Orellana, M. (2014). *Diseño de un sistema de Gestión del Conocimiento en el Ministerio del Medio Ambiente*. Universidad de Chile.

Rejas, L. P., Ponce, E. R., y Ponce, J. R. (2006). *Sociedad del conocimiento y dirección estratégica: Una propuesta integradora*. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 31(8), 570-576.

Peluffo, M., y Catalán, E. (2002). *Introducción a la Gestión del Conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social - ILPES. Castillo, J., y Henríquez, A. (2008). *Puesta en marcha plataforma sistema Gestión del Conocimiento estándar en el Departamento Sistemas de Información*. (Tesis de Pregrado) Universidad del Bío-Bío.

Ramirez, F. (2009). *Diseño de un modelo de Gestión del Conocimiento para una organización sin fines de lucro*. Universidad de Chile. Retrieved from http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/ramirez_f/sources/ramirez_f.pdf

Renshaw, S., y Krishnaswamy, G. (2009). *Critiquing the Knowledge Management Strategies of Non-profit Organizations in Australia*. *International Journal of Social, Human Science and Engineering*, 3(1), 18-26.

Riege, A., y Lindsay, N. (2006). *Knowledge management in the public sector: stakeholder partnerships in the public policy development*. *Journal of knowledge management*, 10(3), 24-39.

Sánchez, M. (2005). *Breve inventario de los modelos para la Gestión del Conocimiento en las organizaciones*. *Acimed*, 13(6). Retrieved from http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci06605.htm

Segovia, R. (2013). *Gestión del Conocimiento en una entidad pública a través del uso de plataformas virtuales de enseñanza: caso Defensoría del Pueblo*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado.

Uribe, G., Rosero, S. y Segura, H. (2008). *Diseño de un modelo de Gestión del Conocimiento para la Escuela Interamericana de Bibliotecología*. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 85-108. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/hyle/10760/12325>

Wong, K.Y. y Aspinwall, E. (2004). *Characterizing knowledge management in the small business environment*. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 44-61.

NOTAS

1 Definición inspirada de la síntesis conceptual elaborada por Orellana(2014).

2 Las tres definiciones corresponden a una traducción libre de los autores del presente texto.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: BASES CONCEPTUALES

VÍCTOR MARTÍNEZ RAVANAL

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan las bases conceptuales y metodológicas del Modelo de Gestión del Conocimiento (MGC) para los Programas de Proximidad Comunitaria.

En primer lugar, se presentan los fundamentos conceptuales y metodológicos que están a la base del MGC elaborado.

En la sección siguiente se presenta la composición del MGC y su funcionalidad en la gestión del patrimonio de conocimiento de los Programas de Proximidad Comunitaria (en adelante PPC). Se procede aquí a una descripción general de los dispositivos del MGC y las herramientas asociadas.

BASES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

Es esta sección se describen las bases conceptuales y metodológicas del Sistema de Gestión del Conocimiento:

1. La puesta en práctica de un PPC en su contexto de aplicación.
2. El modelo formal de gestión del conocimiento que está a la base de este sistema.
3. Los planos de gestión del conocimiento en el PPC.

La Puesta en Práctica de un PPC

En el proceso de implementación de un PPC distinguimos entre Modelo Operativo y Modelo de Acción.

Denominamos Modelo Operativo (en adelante MO) a las bases técnicas del PPC. Como su nombre lo indica es un modelo para operar, que debe servir como referencia para los equipos encargados de la puesta en práctica en sus territorios de operación. Este Modelo Operativo tiene varias expresiones, dentro de las que destacan los manuales. En estos textos el conocimiento (más bien la información) está explicitado, formalizado, codificado como guía para la intervención.

Los Modelos de Acción (en adelante MA) en cambio constituyen las formas que adquieren

estos modelos operativos cuando son llevados a la práctica. Mediante los modelos de acción los ejecutores le construyen una expresión práctica al PPC.

Los modelos operativos y los modelos de acción se sitúan entonces en dos planos ontológicos distintos. El primero, en el plano de los textos operativos diseñados para guiar la implementación y ejecución de una política destinada a producir cambios en la realidad. El segundo, en cambio, se sitúa en el plano real de las prácticas situadas. Es la puesta en práctica (o el pasaje a la práctica) del modelo operativo en el complejo escenario de la Praxis donde confluyen una gran diversidad de actores que desde sus distintas posiciones de intereses y poder- participan en la construcción de la realidad, siendo el PPC uno de los tantos actores que en este escenario complejo desarrolla un plan para la transformación de esta realidad.

Nunca los modelos de acción van a corresponder exactamente a los modelos operativos. Se genera así necesariamente una *brecha o diferencia*, producto del hecho de que, por un lado, los 'ejecutores' 'aterrian' el PPC a los contextos donde lo aplican, y por otro, realizan una 'interpretación' o 'resignificación' del modelo operativo en función de su comprensión del mismo.

Ahora bien, en esta *brecha o diferencia* que se abre entre el modelo operativo y su llevada a la práctica mediante los modelos de acción se genera conocimiento.

Desde el Sistema de Gestión del Conocimiento propuesto postulamos que este es el principal lugar de producción y gestión del conocimiento en el PPC.

¿Cómo reaccionan generalmente los equipos técnicos de coordinación de la política pública frente a esta brecha/diferencia entre MO y MA? Hay por lo menos dos alternativas:

a. Se despliega un sistema de inducción, supervisión, monitoreo y control para reducir al mínimo esta diferencia considerada como obstaculizadora. La diferencia es codificada como un verdadero nudo problemático que limita seriamente el desempeño y la eficacia de un PPC. Las principales operaciones (capacitación, supervisión, monitoreo, etc.) entonces estarían dirigidas a reducirla e incluso eliminarla. Se aplica aquí un encuadre negativo de la brecha o diferencia.

b. El equipo técnico de coordinación -en una lógica de gestión del conocimiento- admite lo inevitable y necesario de esta brecha/diferencia y despliega un sistema de seguimiento y monitoreo acorde a esta constatación, pero siempre en función de los objetivos centrales del PPC, es decir, garantizando la direccionalidad del

mismo. La gestión del conocimiento aparece, así como un paso obligado cada vez que se toman decisiones en la práctica. En este caso las operaciones de implementación (inducción, capacitación, supervisión, evaluación, etc.) están orientadas a lograr la mejor articulación posible entre el MO y los MA de los ejecutores.

Esta segunda alternativa es la que postula el MGC, considerando esta brecha/diferencia como un espacio privilegiado de producción y, por tanto, de gestión del conocimiento. Desde esta perspectiva se sitúa al MO en su función principal de establecer el eje direccional del PPC (finalidad, propósito, metodología) y a los MA en su función de *puesta en práctica creativa* en los contextos situacionales donde se ejecuta el PPC.

La función principal de la gestión del conocimiento sería entonces lograr la mejor articulación posible entre MO y MA en los procesos de implementación y ejecución, y ello con el propósito de asegurar la validez ecológica² del PPC y por ende, su pertinencia en la diversidad de contextos situacionales en los que se desempeña.

El modelo formal de gestión del conocimiento

El modelo formal que está a la base del MGC distingue 4 flujos del conocimiento al interior del PPC (Ermine, 2008):

a. Flujo 1: Formalización del conocimiento

en textos programáticos, es decir, textos orientados a la implementación del PPC. Estos textos corresponden a lo que denominamos Modelo Operativo del PPC.

b. Flujo 2: Internalización o Apropriación Práctica del conocimiento formalizado en el Modelo Operativo por los profesionales de la acción encargados de la puesta en práctica del PPC;

c. Flujo 3: Producción y uso del conocimiento apropiado en la puesta en práctica del PPC en sus contextos de operación (Praxis). El Modelo Operativo se transforma en Modelos de Acción en los profesionales que ejecutan el PPC.

d. Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento producido por los Modelos de Acción durante la puesta en práctica del PPC (ver esquema nº 1).

Flujo 1: Formalización del conocimiento en textos programáticos

En este flujo 1 se trabaja fundamentalmente con conocimiento explícito. En estricto rigor, se trata de un sistema que almacena, memoriza, modeliza y pone a disposición de los profesionales toda la información conceptual, metodológica y operativa que una organización precisa para alcanzar sus objetivos estratégicos.

En este flujo se construyen los textos que entregan la línea direccional del PPC, es decir, sus fundamentos, visión, misión, objetivos, estrategia y metodología de implementación; delimitación del grupo objetivo, sistema de

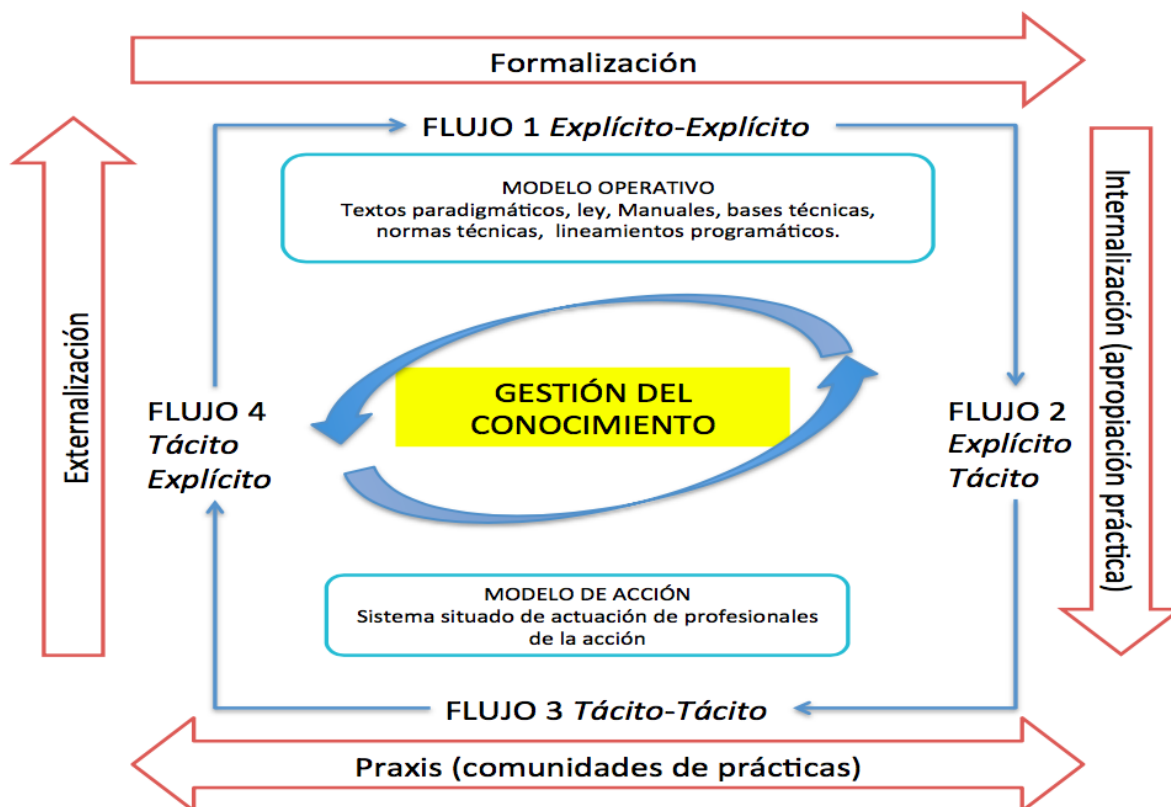
seguimiento, monitoreo y evaluación, etc. Estos textos constituyen la guía en la que deben basarse los profesionales -tanto a nivel regional como comunal- para la implementación del PPC. Una de las herramientas más utilizadas es el manual. Todos estos textos forman parte de lo que denominamos el Modelo Operativo del PPC.

El Modelo Operativo -en sus diferentes expresiones textuales (manuales, bases técnicas, lineamientos estratégicos, normas técnicas, bases de datos, protocolos, cursos, etc.)- tiene la función principal de entregar y mantener la direccionalidad del PPC en un escenario complejo tensionado por las diversidades regionales y comunales. Proporciona un

encuadre común a los profesionales de la acción, fijando y codificando la información básica necesaria para la comprensión compartida de los fenómenos con los que se está trabajando, así como de las herramientas metodológicas para la implementación del PPC. Sus contenidos son comunes y ‘universales’ para todas las regiones y comunas del país.

Ahora bien, no basta con disponer de un Modelo Operativo -por más completo que sea- para que tenga lugar la puesta en práctica de un PPC. Para ello es necesario la apropiación práctica por los profesionales ejecutores de esta información formalizada.

Esquema N°1: Flujos de gestión del conocimiento



Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento

El Flujo 2 está referido a la *internalización o apropiación práctica* del conocimiento formalizado que se genera en el flujo 1. Por tanto, va desde el *conocimiento explícito* al *conocimiento tácito*, es decir, a la práctica en contexto de los profesionales del acompañamiento. Aquí se inicia el paso de los modelos operativos a la práctica, a los sistemas de actuación. En este flujo podemos situar todas las operaciones de Asistencia Técnica que se realizan en el PPC y que tienen como finalidad asegurar la traducción más pertinente posible de los PPCs a la práctica. Se incluyen aquí acciones de formación, capacitación, monitoreo, supervisión, etc. Pero, por el momento es necesario recordar que estamos aquí frente a un aspecto crítico en la implementación de los PPCs, *dada por el hecho de que nunca podrá existir una correspondencia punto por punto entre el Modelo Operativo del PPC y su ejecución práctica: siempre tendremos aquí una brecha/diferencia. Desde la perspectiva del MGC esta brecha es un espacio de producción de conocimientos situados y, por tanto, un espacio de gestión del mismo en función de la direccionalidad del PPC.*

Desde la perspectiva que estamos desarrollando el trabajo de los profesionales encargados de la asistencia técnica (coordinación, capacitación, seguimiento) y el

de los profesionales de la acción encargados de la implementación, tendría la funcionalidad de construirle una expresión práctica al modelo operativo del PPC, lo que implica ajustarlo al contexto situacional donde se está ejecutando, para lograr así lo que podríamos denominar 'aterriaje' del PPC (puesta en el territorio).

En síntesis, la funcionalidad de una gestión del conocimiento en los PPCs es lograr la mejor articulación posible entre el modelo operativo y los modelos de acción de los profesionales que lo ejecutan en la práctica, en los diferentes contextos situacionales en los que se implementa. En otras palabras, se trata de entregar herramientas para una mejor gestión de esta brecha que se genera entre MO y MA, siempre en el horizonte de mantener la direccionalidad de los PPCs.

Es en este flujo 2 de internalización donde nos adentramos en el dominio propiamente tal de la gestión del conocimiento. Los actores se apropian activamente de la información del MO para transformarla en conocimiento funcional para la implementación de los PPCs. El flujo 2 de internalización tiene la siguiente lógica:

- 1.** *Apropiación práctica de información formalizada en el MO de parte de los profesionales de la acción*
- 2.** *Producción de conocimientos situados en el contexto de implementación de los PPCs*
- 3.** *Articulación de información formalizada y los conocimientos situados*

4. *Uso práctico del conocimiento en el proceso de intervención*

Del esquema anterior podemos desprender dos importantes conclusiones. En primer lugar, que la información formalizada del MO no pasa automáticamente a los profesionales de la acción, ni de estos a la implementación de los PPCs. De allí la diferencia entre la información del modelo operativo y los conocimientos producidos por los modelos de acción de los profesionales. De esta forma estos profesionales de la acción están produciendo conocimientos nuevos, situados, que -articulados con la información del MO- posibilitan la puesta en práctica de los PPCs con validez contextual (o ecológica).

En segundo lugar, mediante esta lógica se va enriqueciendo el Patrimonio de Conocimientos del PPC. El Patrimonio de Conocimientos es el conjunto de los conocimientos producidos y utilizados por el PPC en el logro de su misión y objetivos estratégicos (Ermine, 2008). Este concepto nos lleva al flujo 3 de gestión del conocimiento.

Flujo 3: producción y uso del conocimiento

Con este flujo entramos en el dominio de la *PRAXIS situada, el espacio de la Puesta en Práctica del PPC*.

En este flujo 3 tienen lugar todas las operaciones de *producción de conocimientos* desde las prácticas de intervención y *de uso flexible y situado* de este conocimiento en el proceso de intervención.

Estas dos operaciones -*producción y uso del conocimiento*- son las que caracterizan el Patrimonio de Conocimientos (Ermine, 2008) y son fundamentales para la puesta en práctica del PPC. Ambas operaciones agregan y acumulan en permanencia nuevos conocimientos -tanto en el plano de la toma de decisiones como de las operaciones concretas de intervención- contribuyendo así al enriquecimiento progresivo del Patrimonio.

En este flujo 3 la activación del Patrimonio de Conocimientos -en sus dimensiones de producción y uso- se hace directamente entre los profesionales, sin mediación de información formalizada: este es el dominio por excelencia del *conocimiento tácito* y de *los modelos de acción* generados y dinamizados por las comunidades de práctica, es decir, por los profesionales que trabajan juntos en una misma tarea en torno a propósitos comunes (ver esquema n° 1) (Wenger, 1998).

El Patrimonio de Conocimientos del PPC está fundamentalmente constituido por conocimiento tácito, no explicitado (pero en gran medida explicitable). Constituye lo que

podríamos denominar la parte invisible del conocimiento que está sumergido en las prácticas cotidianas de trabajo y que normalmente no es tomado en cuenta en la gestión global de un PPC, especialmente en aquellos de carácter centralizado que establecen una separación tajante entre los que toman las decisiones y los que las ejecutan (modelo taylorista).

Este patrimonio de conocimientos se configura en lo que podemos denominar –parafraseando a Schutz y Luckman (Schutz & Luckmann, 2009)– la zona primaria de operación del PPC, es decir, aquella zona en que el programa tiene una vinculación directa, personalizada, cara a cara con la red de actores –ya sea institucionales o comunitarios– en, durante y para el proceso de puesta en práctica de su modelo operativo. Ejemplo, las familias en situación de vulnerabilidad y extrema pobreza en el caso de los programas de acompañamiento del FOSIS; los actores de la comunidad educativa en el caso del Habilidades para la Vida de JUNAEB; organizaciones comunitarias y personas en situación de consumo problemático de sustancias en el caso de Previene de SENDA.

La circulación y puesta en común del conocimiento en los espacios cotidianos de trabajo activa fundamentalmente el conocimiento tácito de los actores, es decir, el conocimiento que tienen en sus cuerpos, producto, por un lado, de su formación, experiencia y de

los aprendizajes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria ocupacional y por otro, de la manera como practican el PPC en sus respectivos contextos de operación. Las expresiones concretas de estos encuentros presenciales, cara a cara son las conversaciones, reuniones de equipo, talleres, grupos de tarea, conversatorios, jornadas, capacitaciones, mesas técnicas, clases, supervisiones, monitoreo, terapias, intervenciones familiares, etc.

Un aspecto fundamental en la gestión de conocimiento en este ámbito de la praxis es generar comprensión compartida de visiones, misiones, objetivos y metodología entre los profesionales que implementan el PPC.

Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento

El Flujo 4 corresponde a la externalización del *conocimiento tácito* generado en los modelos de acción de las comunidades de práctica, es decir, *es el paso de lo tácito a lo explícito* mediante operaciones de Sistematización de Prácticas. En los PPC la sistematización puede adquirir múltiples niveles y expresiones, dentro de las cuales podemos mencionar reportes, actas, minutas, informes, estudios, análisis de prácticas, monitoreo cualitativo, etc.

A diferencia del flujo 1, en el que los modelos operativos recurren habitualmente a fuentes externas de conocimiento, en

el flujo 4 la producción de conocimientos *recurre preferencialmente a fuentes internas*, constituidas básicamente por el patrimonio de conocimientos del PPC.

La sistematización viene a ser la lectura práctica que hacen los profesionales de la acción de su trabajo de acompañamiento con personas, familias, grupos, redes sociales, comunidades: *sistematizar es observar y analizar los PPCs tal como se practican*.

No todo el conocimiento tácito debe ser sistematizado. Esto es tan imposible como innecesario. Cada organización establece criterios de pertinencia para sistematizar, así como para seleccionar las metodologías y las formas de reporte que les sean más útiles y manejables. El riesgo que se corre en este flujo 4 es producir demasiada información que luego

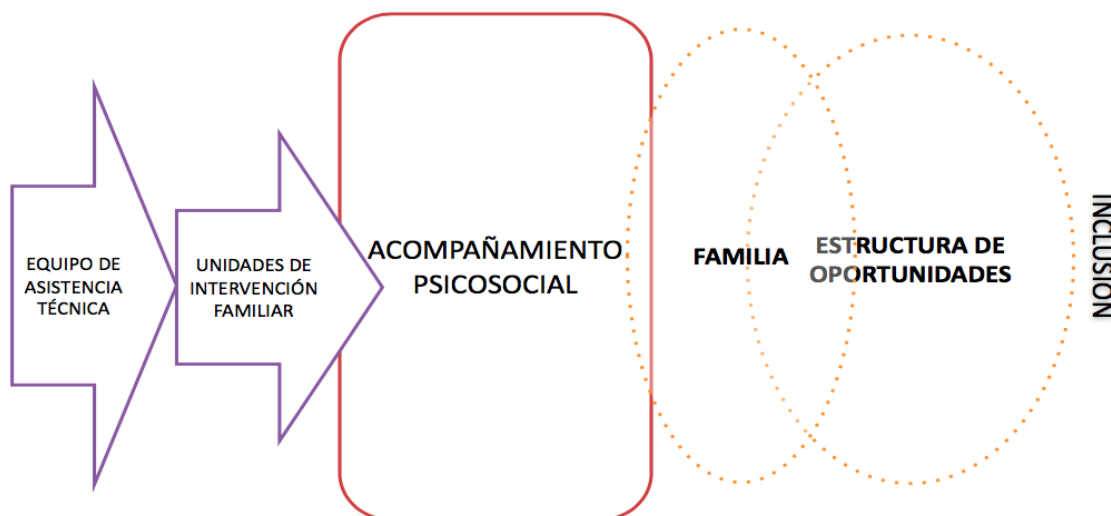
no sea utilizada, generando así una sobrecarga del sistema.

Lo ideal es que el conocimiento sistematizado se integre de alguna manera a la información formalizada de los modelos operativos de los PPCs, de esta manera un *PPC aprende de sus propias prácticas*. En el esquema n° 2 se grafican los aspectos centrales del modelo formal de gestión del conocimiento que está a la base del MGC.

El Patrimonio de Conocimientos del PPC

El Patrimonio de Conocimientos constituye el acervo de conocimientos que le dan su sello propio al PPC y que constituyen piezas clave para el desarrollo del proceso de intervención que practica. En otras palabras, son aquellos conocimientos que el PPC precisa

Esquema N°2: El proceso de intervención en los programas de acompañamiento de FOSIS



para su adecuado funcionamiento y desempeño, más específicamente, los conocimientos que contribuyen, ya sea directa o indirectamente, al logro de su foco central de intervención.

Para identificar estos conocimientos es necesario en primer lugar modelizar el proceso de intervención y desde allí definir estos conocimientos y agruparlos por ejes temáticos según su funcionalidad en dicho proceso.

Ejemplificaremos este concepto con el caso del programa de acompañamiento de FOSIS en el marco del Sistema Intersectorial de Protección Social chileno.

En este programa de acompañamiento el foco del proceso de intervención está dado por la compleja pauta relacional entre la Familia/Persona en situación de vulnerabilidad y extrema pobreza y la Estructura de Oportunidades existente, tanto institucional como comunitaria.

Un equipo de profesionales situados en el espacio comunal tiene como finalidad la Inclusión (social y laboral) de familias en situación de extrema pobreza y vulnerabilidad mediante un proceso de acompañamiento psicosocial consistente en movilizar a estas familias en la estructura de oportunidades existente, especialmente en su territorio próximo. Este equipo de apoyos familiares es a su vez acompañado en este proceso de acompañamiento por un equipo de asistencia técnica que realiza fundamentalmente

operaciones de supervisión, capacitación, monitoreo y apoyo técnico regular.

En cada uno de los pasos de este proceso de intervención se precisan los conocimientos especializados que los profesionales encargados requieren gestionar para lograr los propósitos de esta estrategia.

Para caracterizar este patrimonio de conocimiento se procedió a cartografiar (mapear) los conocimientos clave, lo que se hace:

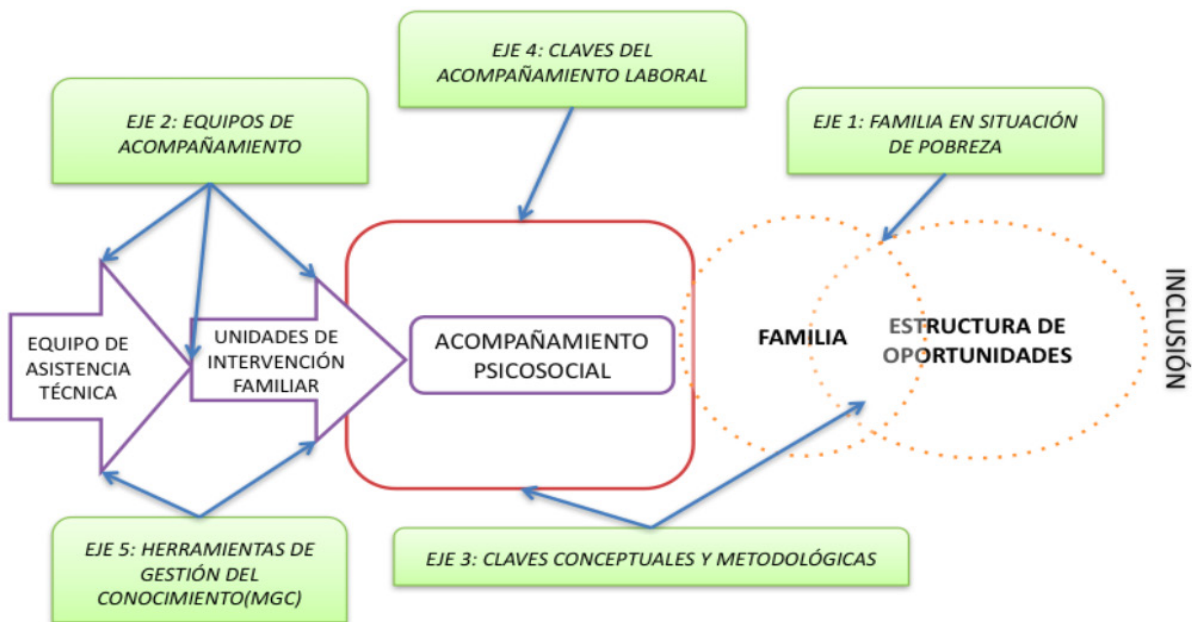
1. Identificando estos conocimientos.
2. Categorizándolos en dominios de conocimientos (áreas o ejes temáticos).
3. Distinguiendo en cada categoría líneas más específicas de contenidos.

En los recuadros de color verde del esquema n°3 se han explicitado los ejes temáticos que agrupan los conocimientos requeridos para la puesta en operación de cada uno de los momentos de la estrategia de acompañamiento.

Inicialmente los ejes temáticos identificados son 5:

- Eje 1.** Familia en situación de pobreza.
- Eje 2.** Equipos de acompañamiento.
- Eje 3.** Claves conceptuales y metodológicas del acompañamiento .
- Eje 4.** Claves del acompañamiento laboral.
- Eje 5.** Herramientas de gestión del conocimiento.

Esquema N°3: El proceso de intervención en los programas de acompañamiento de FOSIS



Teniendo en consideración que el foco central de la intervención está dado por la relación Familia - Estructura de Oportunidades, los Ejes Temáticos 1, 2, 3, 4 agrupan los conocimientos clave que el programa de Acompañamiento precisa para su adecuado desempeño, mientras que el Eje Temático 5 agrupa las herramientas para gestionar estos conocimientos clave. Las flechas indican la funcionalidad de cada eje en el proceso global de asistencia técnica e intervención directa con las familias.

Este Patrimonio de conocimientos constituye una construcción colectiva en la que participan creativamente todos los actores que forman parte de un PPC. Es decir, este patrimonio no se configura solamente con los

conocimientos aportados desde el modelo operativo, sino también por todos aquellos conocimientos generados en los modelos de acción de los que implementan y ejecutan el PPC en su zona primaria de operación. No es solamente conocimiento explícito formalizado, sino también conocimiento tácito generado en las prácticas situadas de los que implementan y ejecutan articulando de manera creativa modelo operativo y modelos de acción. El PPC puede ser visto desde esta perspectiva como un sistema de (re)producción continua del conocimiento clave que le permite asegurar su funcionamiento.

Los dispositivos de gestión del conocimiento

flujograma general descrito. En el esquema nº 4 se grafica lo anteriormente expuesta.

Presentación

El Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto, tal como su nombre lo indica, tiene como propósito final gestionar el patrimonio de conocimientos de los PPCs. Para tal efecto, propone tres Dispositivos, que conforman su núcleo central, esto es: un Sistema de Formación, un Observatorio de Prácticas y una Biblioteca.

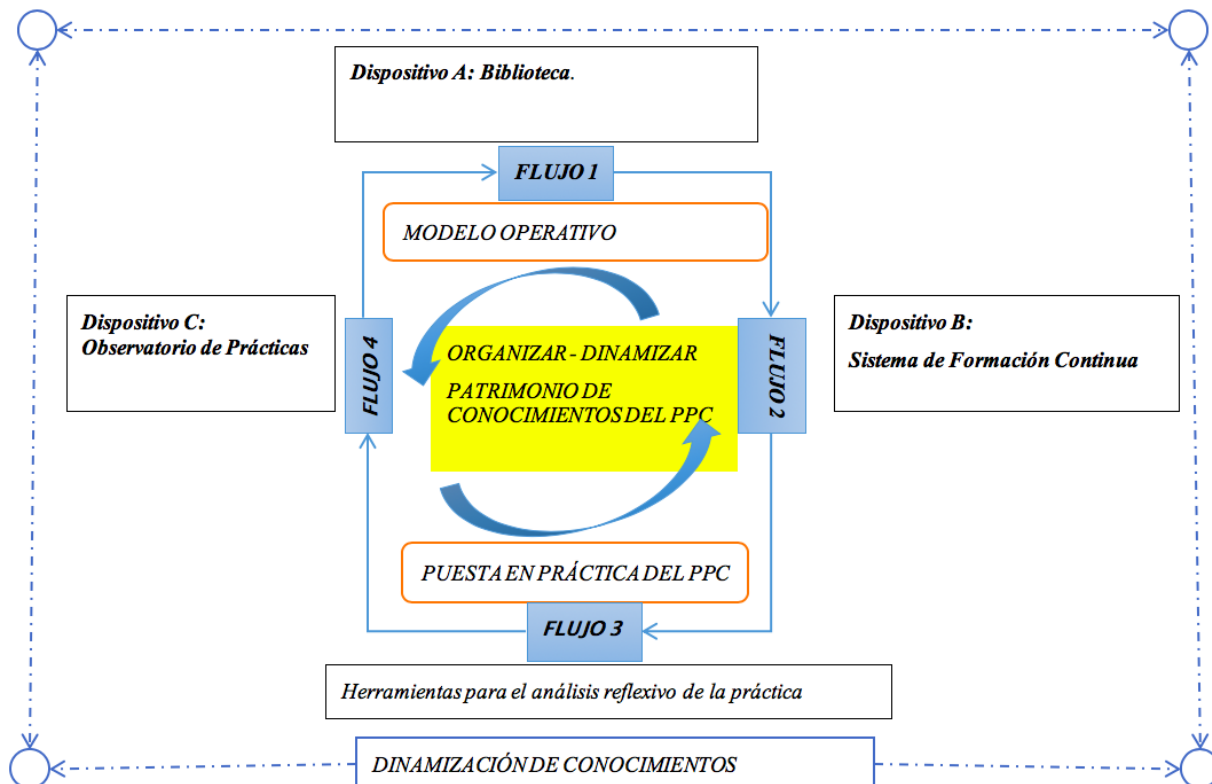
Cada uno de estos dispositivos propone materiales, recursos pedagógicos y herramientas específicas para la gestión del patrimonio de conocimientos en los 4 flujos que componen el

Los Dispositivos

El dispositivo **Biblioteca** consiste en un repositorio dinámico de información o conocimiento explícito que ha sido recopilado y acumulado a lo largo del proceso de diseño, implementación y evaluación del PPC. Su rol es constituirse en la memoria del PPC, almacenando el saber institucional del mismo Su función principal será la de facilitar la gestión de estos “conocimientos explícitos”. Más específicamente, este dispositivo contiene, por un lado,

- Documentos de Reflexión y

Esquema N°4: El Modelo de Gestión del Conocimiento



Fundamentación, cuyo foco está puesto en explicar, reflexionar y fundamentar los distintos aspectos que dan forma al PPC.

- Investigación y Estudios, documentos cuyo foco es generar nueva información o conocimientos basados en un proceso sistemático de investigación de carácter empírico.
- Multimedia, materiales producidos en formato audiovisual en torno a temáticas relevantes del PPC.

El **Sistema de Formación Continua** (SFC) tiene como propósito principal promover de manera permanente y continua la habilitación técnica de los equipos del PPC, procediendo, mediante la estrategia de formador de formadores, a hacer circular reflexivamente el conocimiento explícito clave para el funcionamiento del programa y a dinamizar el conocimiento tácito de los profesionales que lo implementan y ejecutan. La instalación de un sistema de este tipo debe ser flexible, de fácil acceso y debe articularse a la gestión permanente de la institución, lo que permitirá responder a las necesidades de todos los profesionales que laboran en los distintos niveles. Un sistema de estas características debe servir para homologar los conocimientos generales que sustentan las metodologías para realizar las intervenciones y, al mismo tiempo, debe permitir profundizar en aquellos conocimientos que surgen desde la práctica.

Se trata de un modelo dinámico de aprendizaje que organiza lógicamente una oferta de contenidos que resultan ser del todo relevantes para la ejecución de las tareas y funciones que corresponde a cada uno de los componentes de la estructura operacional de los PPC. La organización lógica de este modelo se sustenta en una oferta de recursos pedagógicos que atiendan las necesidades técnicas de los equipos, referidas tanto a la formación general como a la habilitación especializada, según sea la posición que cada profesional ocupa en la estructura operativa de los programas.

El **Observatorio** presenta herramientas metodológicas para observar, analizar y retroalimentar las prácticas de intervención de los profesionales de la acción. Y como corolario de todo este proceso, permite a su vez a estos profesionales aprender colectivamente de sus prácticas, recuperando y validando mediante procesos reflexivos los conocimientos que allí se producen. Se aprende desde el uso práctico del conocimiento, desde la puesta en práctica del modelo operativo. De esta forma, este dispositivo impacta en la formación de los profesionales de la acción, formándose como tales desde su misma práctica y la de sus pares.

Este dispositivo proporciona adicionalmente herramientas para sistematizar (externalizar) aquellas prácticas que se consideren relevantes para optimizar la puesta

en práctica del PPC y que, por tanto, debieran ser puestas en circulación en los niveles que se consideren pertinentes. Esta puesta en común de las prácticas sistematizadas permite una amplificación de los procesos formativos más allá del lugar y de las personas donde se generó el conocimiento.

Unos ejemplos de las herramientas proporcionadas por este dispositivo son:

- Metodología para el análisis de casos.
- Metodología para la formación de Círculos de análisis de la práctica.
- Guía para la autosistematización.
- Metodología para el monitoreo cualitativo.

BIBLIOGRAFÍA

Canales, M. (2015) Gestión de conocimiento en programas de intervención con familias vulnerables. Documento de Trabajo. FACSO. Santiago de Chile

Ermine Jean-Louis (2008). Un modèle formel pour la gestion des connaissances. Hermes-Lavoisier. Management et ingenierie des connaissances, modèles et méthodes, Hermes-Lavoisier, pp.23, 2008, Traité IC2, Série Management et Gestion des STIC. <hal-00963905>

Martínez, V. (2006). El Enfoque Comunitario. Santiago, Chile: Magister de Psicología Comunitaria Universidad de Chile.

MIDEPLAN. (2002). Estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza.

Ministerio de Planificación y Cooperación., División Social, Santiago.

Peluffo, M., y Catalán, E. (2002). Introducción a la Gestión del Conocimiento y su aplicación al sector público. Santiago de Chile: • Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social - ILPES.

Wenger, E. (2001). Aprendizaje, significado e identidad. (PAIDÓS, Ed.) Barcelona, España.

NOTAS

1 El concepto de 'ejecutor' está cuestionado desde la gestión de conocimiento, puesto que denota un acto mecánico directo de transferencia de un modelo operativo a la realidad, invisibilizando todo el componente creativo agregado por los profesionales de la acción encargados de la puesta en práctica de dicho modelo operativo.

2 Es decir, validez en sus contextos de operación.

LA DINAMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

VÍCTOR MARTÍNEZ RAVANAL

INTRODUCCIÓN

La funcionalidad de la dinamización del conocimiento es fortalecer las capacidades de los profesionales para la implementación y puesta en práctica de los PPC. Y ello, mediante acciones planificadas en tres dominios críticos que pasaremos a describir a continuación.

Los dominios críticos

Los dominios críticos prioritarios propuestos para la dinamización del conocimiento en los PPC son los siguientes:

Las operaciones regulares del proceso de intervención del PPC. Este conjunto de operaciones constituye el vector principal de funcionamiento y desempeño del PPC y, por tanto, necesita ser optimizado desde la dinamización del conocimiento.

Los procesos de formación de los profesionales de la acción. Esto tiene relación con

el adecuado manejo por los profesionales de la red de contenidos básicos, de profundización y especialización que el PPC necesita para su funcionamiento.

Los sistemas de actuación de la red de actores -tanto institucionales como comunitarios- que participan con niveles de alta proximidad en la zona primaria de intervención del PPC.

En cada uno de estos dominios críticos se determinan líneas de acción para dinamizar el conocimiento. Los denominamos 'críticos' porque son claves para el desempeño del PPC.

Como veremos más adelante, este modelo propone que en cada territorio (región, comuna) donde se implemente el PPC se elabore un Plan de gestión del conocimiento tomando como base estos tres dominios críticos.

Dominios críticos y flujograma de la gestión del conocimiento

Cada uno de los tres dominios críticos señalados podemos situarlo en el flujograma de la gestión del conocimiento que se presenta en el tabla nº1.

En cada uno de estos tres tipos de dinamización siempre están presentes, con distinto énfasis, los 4 flujos de gestión del conocimiento¹, a saber.

Flujo 1: Formalización del conocimiento en textos programáticos, es decir, textos orientados a la implementación del PPC. Estos textos

corresponden al Modelo Operativo del PPC.

Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento formalizado en el Modelo Operativo por los actores que implementan y ejecutan el PPC.

Flujo 3: Producción y uso del conocimiento apropiado en la puesta en práctica del PPC en su zona primaria de operación (Praxis). El Modelo Operativo se transforma en Modelos de Acción en los profesionales que ejecutan el PPC.

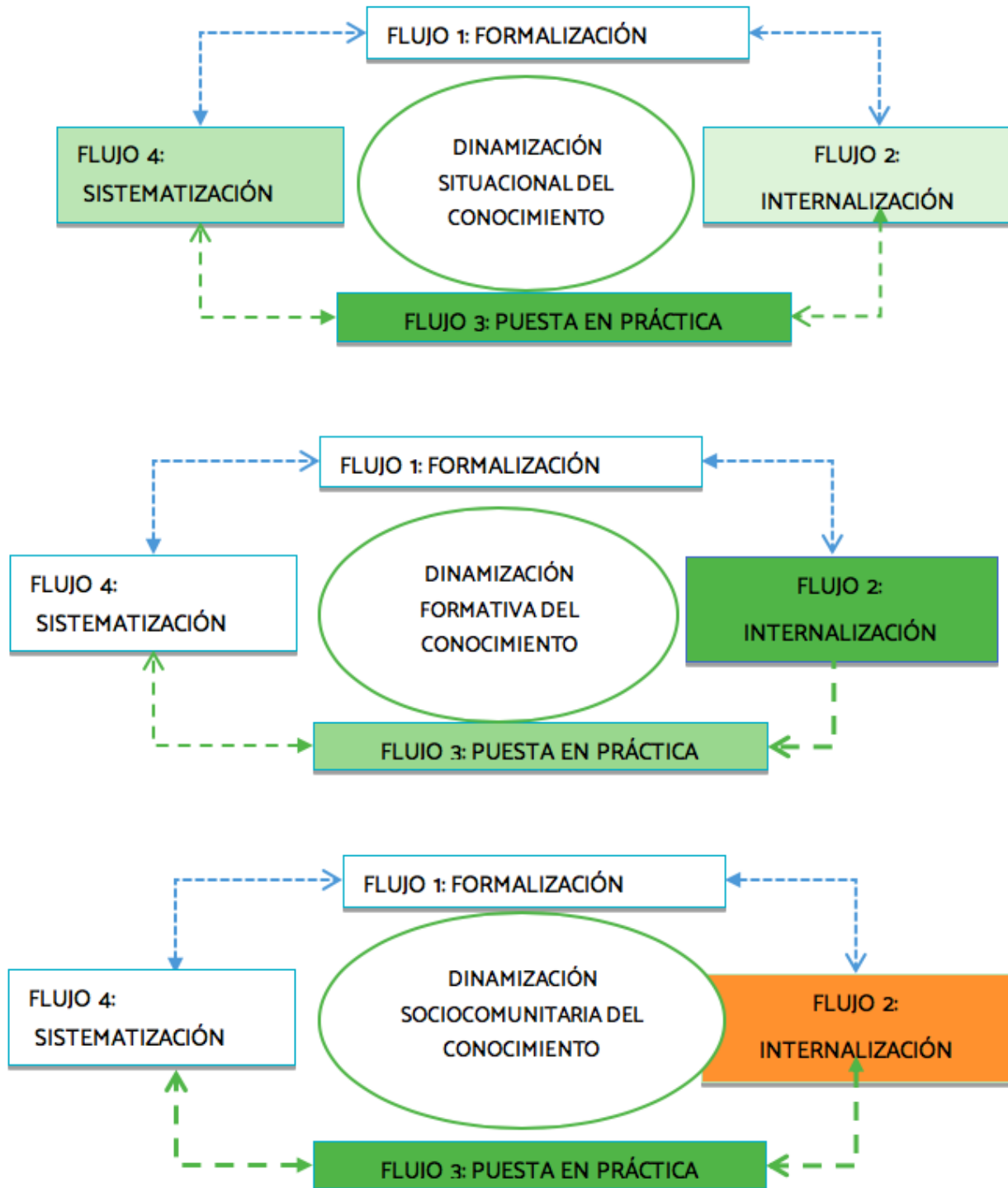
Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento producido por los Modelos de Acción durante la puesta en práctica del PPC.

Tabla N°1: Dominios críticos para la dinamización del conocimiento

DOMINIOS CRÍTICOS	TIPO DE DINAMIZACIÓN	DESCRIPTOR	OBJETIVOS
Proceso de intervención	Dinamización situacional del conocimiento.	Esta dinamización situacional tiene lugar en y durante el proceso de intervención.	Optimizar la puesta en práctica.
Formación	Dinamización formativa del conocimiento.	Dinamización de la red de contenidos básicos, de profundización y especialización que el PPC necesita para su funcionamiento. Nivelación, Homologación de conocimientos clave en los equipos profesionales del PPC.	Apropiación práctica de conocimientos explícitos para la formación de los profesionales del PPC.
Redes	Dinamización sociocomunitaria del conocimiento.	Generar conocimiento de actores sociocomunitarios estratégicos en el escenario territorial del proceso de puesta en práctica del PPC (familias, redes sociales personales, actores comunitarios, actores institucionales) para optimizar los procesos de intervención.	Conocer y activar el patrimonio sociocomunitario para optimizar la puesta en práctica del PPC.

En el esquema n° 1 se grafican estas diferencias de énfasis en cada dominio crítico de la dinamización propuesta en este modelo operativo.

Esquema N°1 Dominios críticos de dinamización en el flujograma de la gestión del conocimiento



En la **Dinamización Situacional** el énfasis está puesto en el flujo 3 (puesta en práctica, uso del conocimiento en la zona primaria de operación del PPC) y orientado, por un lado, al flujo 2 (apropiación práctica) y por otro, hacia el flujo 4 (sistematización de prácticas).

En la **Dinamización Formativa** el énfasis está en el flujo 2 (internalización, apropiación práctica) y orientado al flujo 3 (puesta en práctica, uso del conocimiento en la zona primaria de operación del PPC).

En la **Dinamización Sociocomunitaria** el énfasis está en el flujo 3 (puesta en práctica, uso del conocimiento en la zona primaria de operación del PPC) y orientado al flujo 2 (apropiación práctica) y hacia el flujo 4 (sistematización de prácticas).

El fortalecimiento de capacidades

En esta sección analizaremos la dinámica de Fortalecimiento de las Capacidades de los profesionales de la acción.

Con el fortalecimiento de capacidades se potencia el Modelo de Acción de los profesionales de la acción, es decir, su capacidad de acción para optimizar la puesta en práctica de los lineamientos programáticos y su articulación con los requerimientos que surgen de la diversidad de contextos situacionales en los que se implementa el PPC. Más

específicamente, capacidades, entre otras, para articular flexiblemente manuales con contextos, para observar y aprender de las prácticas, sistematizar y favorecer el cuidado de equipos. Los Profesionales de la acción se potencian, así como productores de conocimiento en sus lugares de trabajo. En el esquema nº2 se grafica la lógica de fortalecimiento de capacidades en los profesionales de la acción.

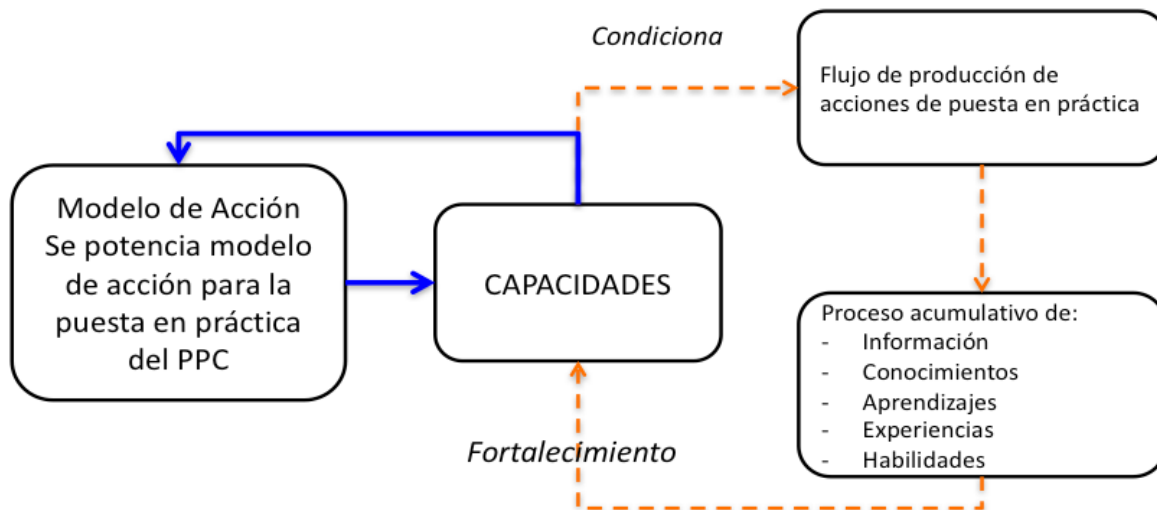
Tiene lugar aquí una relación circular: las capacidades de los profesionales potencian sus acciones de puesta en práctica del PPC, y a su vez estas acciones de puesta en práctica potencian su Modelo de Acción. En decir, el conjunto múltiple de acciones de puesta en práctica permite al profesional acumular o desacumular su Modelo de Acción o Capacidad de implementación del PPC.

Las capacidades se adquieren y se potencian así en las acumulaciones que generan los flujos de producción de acciones de puesta en práctica o implementación. Y esto debe ser concebido como un proceso de aprendizaje.

¿Qué se acumula en el profesional de la acción? Si tomamos el caso del programa de acompañamiento de FOSIS lo que se acumula son:

- Habilidades para la gestión del vínculo, conocimientos sobre las dinámicas familiares, habilidades para la promoción de la autonomía

Esquema N°2 Fortalecimiento de capacidades



de las familias, competencias conversacionales y de reconocimiento de recursos de las familias, competencias para la conexión motivacional de las familias con sus compromisos de acción, el fortalecimiento de capacidades de los sistemas familiares y su movilización en la estructura de oportunidades.

- Información sobre las familias y sus contextos de vida, aprendizajes sobre la gestión de redes intersectoriales y comunitarias, destrezas comunicacionales, experiencias, motivación, intereses, percepción de logro, autoestima, sentido de la tarea de acompañamiento.

Dicho de otro modo, los *flujos de producción de acciones* de puesta en práctica del profesional responden a *capacidades* acumuladas en él. La estrategia y el arte de la dinamización del conocimiento consistirá

entonces, en un primer momento, en promover en el profesional un flujo de producción de acciones que estén dentro del espacio de sus capacidades actuales, y en un segundo momento, en el curso del proceso de la dinamización, intencionar la ampliación de estas capacidades mediante un proceso planificado de acumulación psicosocial (de habilidades, conocimientos, información, aprendizajes, experiencias, destrezas, competencias, motivación, intereses, etc.). En este contexto, dentro del fortalecimiento de capacidad de los profesionales hay que incluir también las habilidades para apropiarse de la lógica del Sistema de Gestión del Conocimiento y, por tanto, del uso efectivo de sus dispositivos y recursos. Los recursos de los tres dispositivos están diseñados para apoyar esta dinamización².

La Dinamización del conocimiento: operaciones, momentos y ciclos

La dinamización del conocimiento se realiza mediante 4 operaciones (apropiación práctica, producción, uso y sistematización) y en 3 momentos (individual, colectivo y uso en la zona primaria de operación del PPC) encadenados estratégicamente en ciclos. Para tal efecto, el MGC pone a disposición de los profesionales del acompañamiento 3 Dispositivos con herramientas diseñadas para activar las 4 operaciones en los 3 momentos de cada ciclo³.

Es lo que se describe a continuación.

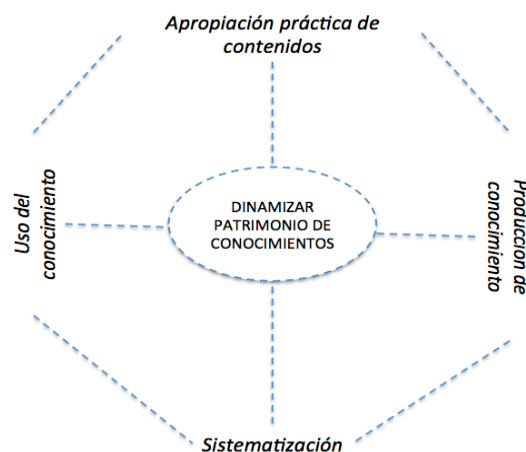
Operaciones de dinamización

El fortalecimiento de capacidades de puesta en práctica de los profesionales se realiza activando las siguientes operaciones:

1. Apropiación práctica de la información formalizada en los documentos del Modelo Operativo del PPC (flujo 1 > 2)
2. Producción de conocimientos situados desde las prácticas de los profesionales que implementan y ejecutan el PPC (flujo 2 > 3)
3. Uso del conocimiento en el proceso de puesta en práctica del PPC (flujo 3)
4. Sistematización del conocimiento producido en la puesta en práctica del PPC (flujo 4 > 1)⁴

Otra forma de expresar la misma idea es la que se presenta en el siguiente esquema.

Esquema N°3: operaciones de dinamización



Ahora bien, la activación de estas 4 operaciones se concretiza en 3 momentos que articulados sinérgicamente entre sí dan lugar a un ciclo progresivo de fortalecimiento de capacidades.

Los ciclos de fortalecimiento de capacidades

El fortalecimiento de *capacidades de los profesionales para la puesta en práctica del PPC* se realiza en 3 momentos:

- a. Momento A: AUTOAPRENDIZAJE, observar, analizar y aprender reflexivamente de sus propias prácticas y de las prácticas de sus pares.
- b. Momento B: APRENDIZAJE COLECTIVO, observar, analizar y aprender reflexivamente en contexto de comunidades de práctica.

c. Momento C: APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE USO: aplicación de conocimientos en el trabajo regular en la zona primaria de operación del PPC.

un modo práctico, donde se da una estrecha vinculación sistémica entre el autoaprendizaje, actividades grupales de conversación y experiencias concretas de acompañamiento.

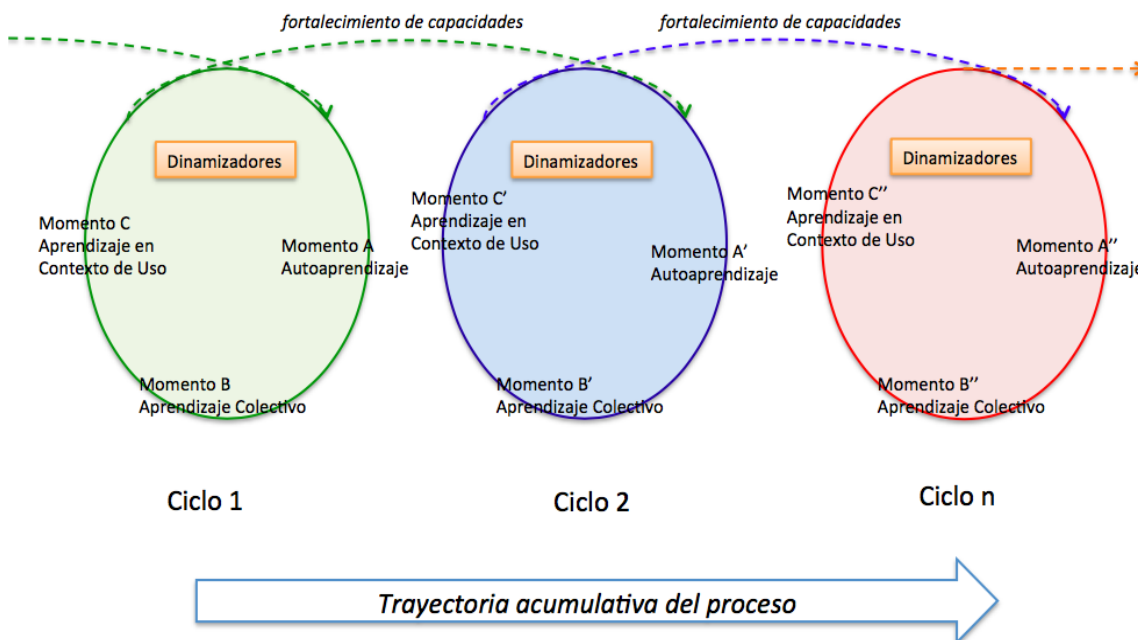
Este proceso de fortalecimiento progresivo (acumulativo) de capacidades debe ser concebido como un proceso continuo y como tal, debe ser objeto de acompañamiento planificado de parte de la red de formadores de formadores⁵ que el PPC designe.

Cada Momento no es una etapa en una secuencia lineal de actividades. El concepto de momento es más flexible y puede ser articulado estratégicamente en cada ciclo del circuito en función de las situaciones específicas en que se de este proceso en la práctica. Es decir, es posible, por ejemplo, que el momento individual de autoaprendizaje se planifique después del momento B o C, o incluso que se intercale entre ambos. Cada momento no se agota en un solo intento, sino que puede ser replicado cuantas veces sea necesario en cada ciclo.

En el esquema n°4, ciclos de fortalecimiento de capacidades se grafica este proceso.

Este Circuito de dinamización es fundamentalmente activo, constituye un sistema de actuaciones: se aprende desde la práctica de

Esquema N°4: Ciclos de fortalecimiento de capacidades



De un ciclo al otro en la trayectoria del proceso formativo se van acumulando los aprendizajes. En cada ciclo pueden ir variando los contenidos trabajados según esté especificado en el plan de fortalecimiento de capacidades elaborado y supervisado por los dinamizadores.

El rol de los dinamizadores es promover, fortalecer y gestionar planificadamente este proceso de fortalecimiento y formación continua de los profesionales de la acción.

Tanto las operaciones de dinamización como los ciclos de fortalecimiento de capacidades deberán ser operacionalizados de manera flexible en cada uno de los tres dominios críticos del Plan de Gestión del Conocimiento.

Para el momento A de Autoaprendizaje

En estricto rigor, el conocimiento siempre es interiorizado y puesto en práctica (usado) por personas en modalidad de autonomía y autoposición individual. De allí la importancia de disponer de adecuadas estrategias de autoaprendizaje. La acumulación de capacidades siempre tiene lugar en las personas. Cada profesional, al aprender, apropiarse y aplicar el conocimiento del modelo operativo del PPC, le agrega valor a este conocimiento al filtrarlo e interpretarlo en función de los contextos de uso del mismo, enriqueciendo así el patrimonio del PPC⁶. Sin embargo, en contextos donde no se valora la producción personal de los profesionales, este

conocimiento –fundamentalmente tácito– no es suficientemente compartido en los equipos de intervención, quedando confinado en las personas, perdiéndose así un recurso estratégico para el PPC.

Para el momento B de Aprendizaje Colectivo

La gestión del conocimiento entrega herramientas para una mejor interconexión productiva entre los profesionales que trabajan juntos en todos los niveles del PPC. Siendo el conocimiento un recurso que se incrementa con su uso, la instalación en los equipos de intervención de espacios de conversación, de intercambio de experiencias, de triangulación –desde un enfoque policéntrico– de diferentes puntos de vista en torno a un mismo caso, de reflexión crítica problematizadora, contribuyen notablemente a la construcción horizontal de visiones y acciones compartidas en un entorno complejo, cambiante, dinámico y de alta incertidumbre como lo es el trabajo en las zonas primarias de operación de los PPC con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad.

Junto con la apropiación práctica, el aprendizaje y la producción, tiene lugar aquí un importante y necesario proceso de puesta en común, de circulación del conocimiento, fundamental para el enriquecimiento del patrimonio del PPC y el mejoramiento de su puesta en práctica. Este momento grupal de

dinamización procede fundamentalmente mediante metodología basada en lógica de caso.

Este momento tiene un carácter estratégico y debiera ser promovido con el máximo de energía en el funcionamiento de los equipos.

Para el momento C de Aprendizaje en la zona primaria de operación de PPC

La finalidad última de un sistema de gestión del conocimiento en el PPC está en el uso eficaz que se haga de este conocimiento en el trabajo concreto, situado, con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad. Desde el conocimiento apropiado y producido –tanto individual como colectivamente– los profesionales deben en y durante el proceso de intervención:

- Observar analíticamente la particularidad situacional del caso con el que están trabajando.
- Ajustar su práctica de intervención a esta realidad situacional de los casos.
- Evaluar en la acción misma los efectos que está produciendo su intervención y modificarla cuando se estime pertinente hacerlo.
- Aprender de la experiencia vivida y extraer los elementos que, por un lado, permitan sistematizar su práctica situada y comunicarla a su comunidad de práctica, y por otro, permitan comprender la realidad diversa de cada caso con el que se trabaja.

Recursos del SGC: Dispositivos

Para apoyar y facilitar los procesos de dinamización en los tres dominios críticos, el modelo de gestión del conocimiento propone 3 dispositivos con sus respectivas herramientas: Biblioteca⁷, Sistema de Formación Continua⁸ y Observatorio de Prácticas⁹. Estos recursos debieran quedar a disposición de los equipos del PPC en una plataforma digital.

La planificación de la dinamización

En base a los dominios críticos prioritarios (*proceso de intervención, formación y redes*) y las líneas de acción establecidas (*dinamización situacional, dinamización formativa y dinamización sociocomunitaria*) y los recursos metodológicos propuestos (*operaciones, momentos y ciclos*) en cada una de las zonas de operación se propone la elaboración un **Plan de Dinamización del Conocimiento**. Para tal efecto proponemos la metodología de la Planificación Situacional (Matus, 1987).

Esta metodología es una variante de la planificación estratégica basada en el concepto clave de situación. La idea central es conducir un cambio desde una situación inicial (que es la situación donde se inicia el plan) hacia una situación objetivo a través de un programa direccional o plan de acción.

¿Por qué la planificación situacional? Porque es una metodología de mayor flexibilidad que la planificación normativa que habitualmente se usa en la política pública chilena. Se planifica en función de situaciones que son siempre únicas y cambiantes, por tanto, se toma en consideración la perspectiva de los actores estratégicos que están actuando en el escenario de la intervención y producción del conocimiento.

¿Cuáles son estas situaciones? Cada región, cada comuna, cada territorio, cada comunidad, cada familia configura situaciones diferentes para la gestión del conocimiento, agregando singularidades propias que es preciso tener cuenta en la puesta en práctica del PPC. La planificación situacional es más compatible así con la metodología de acompañamiento del PPC que opera con una lógica de casos.

La gestión del conocimiento en este caso tiene como propósito recuperar y validar los conocimientos situados, es decir, los conocimientos que se generan en todos estos escenarios situacionales y que son fundamentales, por un lado, para comprender estas situaciones y por otro, para tomar decisiones sobre los modos de intervenirlas.

Siguiendo la metodología de la Planificación Situacional (en adelante PS) para los

tres dominios críticos se precisa la elaboración de un plan con tres componentes generales:

1. Establecer la Situación Inicial: punto de partida de la intervención
2. Establecer la Situación Objetivo: situación que marca la direccionalidad del plan de acción
3. Establecer un Programa Direccional: conjunto de acciones destinado a producir el cambio situacional desde la situación inicial hacia la situación objetivo a alcanzar

El cambio situacional se fundamenta en la explicación de la situación inicial, se precisa en alcance y dirección en la situación objetivo y se explicita en sus medios de acción a través de una selección de proyectos de acción.

En el establecimiento de estos tres componentes de la PS es necesaria la participación activa de todos los actores relevantes en el escenario situacional de actuación: equipos profesionales de Asistencia Técnica, equipos de profesionales encargados directamente de la puesta en práctica del PPC, actores municipales, actores comunitarios, familias, etc. Esta planificación debe tener un carácter descentralizado y definir espacios relativos de autonomía que promuevan la creatividad y compromiso de los actores involucrados. Todo lo anterior es lo que realmente le da el carácter situacional flexible a esta modalidad de planificación.

El Plan de dinamización del conocimiento -para el fortalecimiento de capacidades de puesta en práctica del PPC- así elaborado es gestionado por una red de dinamizadores compuesta por profesionales de los distintos niveles del PPC.

LOS DOMINIOS CRÍTICOS DE DINAMIZACIÓN

En esta sección se presentan los tres dominios críticos que contempla activar el modelo de gestión del conocimiento mediante la elaboración e implementación de planes regionales de dinamización. El esquema de presentación de cada dominio crítico es el siguiente:

- En primer lugar, se realiza una descripción de este dominio crítico resaltando su relevancia en el desempeño del PPC.
- En segundo lugar, se entregan elementos generales para la elaboración de un Plan de Gestión del Conocimiento de acuerdo a la metodología de la Planificación Situacional:
 - a. Situación inicial: estado actual y punto de partida de la gestión del conocimiento en este dominio crítico.
 - b. Situación objetivo: situación que se calcula alcanzar con el Plan. Fija la dirección del cambio situacional que se quiere lograr.
 - c. Plan de Acción: establece las líneas de acción a ejecutar para producir el cambio

situacional y alcanzar la situación objetivo.

- En tercer lugar, se presentan los recursos conceptuales y metodológicos que proporciona el Sistema de Gestión del Conocimiento para apoyar la dinamización en este dominio crítico.
- En cuarto lugar, se establecen las condiciones necesarias y suficientes para que este proceso de dinamización sea factible de producir en la zona de operación del PPC.

Dinamización Situacional Del Conocimiento

En este dominio crítico se establece una dinamización planificada del conocimiento en y durante las actividades regulares, cotidianas de funcionamiento del PPC en su zona primaria de operación.

Lo que corresponde especialmente a las operaciones de uso del conocimiento en el proceso de puesta en práctica del PPC (flujo 3) y a la producción de conocimientos situados desde las prácticas de los profesionales que implementan y ejecutan el PPC (flujo 2 > 3). Estas dos operaciones -*producción y uso del conocimiento*- son las que caracterizan el Patrimonio de Conocimientos (Ermine, 2008) y son fundamentales para la puesta en práctica del PPC. Ambas operaciones agregan y acumulan en permanencia nuevos conocimientos -tanto en el plano de la toma de decisiones como de las operaciones concretas de intervención-

contribuyendo así al enriquecimiento progresivo del Patrimonio.

El Patrimonio de Conocimientos del PPC está fundamentalmente constituido por conocimientos tácitos, no explicitados (pero en gran medida explicitables); constituye lo que podríamos denominar la parte invisible del conocimiento que está sumergido en las prácticas cotidianas de trabajo y que normalmente no es tomado en cuenta en la gestión global de un PPC, especialmente en aquellos de carácter centralizado que establecen una separación tajante entre los que toman las decisiones y los que las ejecutan (modelo taylorista).

Este patrimonio de conocimientos está distribuido en la red de actores que interactúan personalizadas entre sí – preferentemente cara a cara- en el proceso de puesta en práctica de los PPCs, configurando así lo que se denomina *comunidades de práctica*, es decir, personas que trabajan juntas en una misma tarea en torno a propósitos comunes.

En este dominio crítico la dinamización debe estar orientada a la activación -en los espacios cotidianos de trabajo - del conocimiento tácito de los profesionales, es decir, el conocimiento que tienen en sus cuerpos producto, por un lado, de su formación, experiencia y aprendizajes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria ocupacional y por otro, de la manera como

practican el PPC en sus respectivos contextos de operación. Un aspecto fundamental en la gestión de conocimiento en este ámbito de la praxis es generar comprensión compartida de visiones, misiones, objetivos y metodología entre los profesionales de la acción.

1. Situación inicial

Los posibles problemas que se pueden presentar y que deben ser abordados por el plan de acción para lograr el cambio situacional son del orden siguiente:

- En la situación actual, si bien hay gestión del conocimiento en el funcionamiento regular del PPC, no está planificada. En algunos casos está invisibilizada. No hay una estructura direccional clara que la oriente hacia la optimización de la implementación y puesta en práctica del PPC.
- No hay suficiente aprendizaje desde las prácticas de intervención, estas no se sistematizan e incluso no se valoran como aporte al proceso de intervención.
- El patrimonio de conocimientos no ha sido suficientemente explorado, explicitado y cartografiado.
 - Rigidez, burocratización de las prácticas.
 - Insuficiente trabajo reflexivo grupal.
 - Insuficiente circulación -tanto vertical como horizontal- del conocimiento tácito.
- La gestión del conocimiento no es todavía una práctica institucionalizada, no está

asociada al mejoramiento continuo del PPC.

- Insuficientes espacios para compartir el conocimiento.
- Reticencias de profesionales a compartir el conocimiento adquirido en la práctica.
- Pérdida de conocimiento con la rotación de profesionales.
- Insuficiente sistematización.
- Insuficientes instancias de formación.

Recursos en la situación inicial que deben ser activados para lograr el cambio situacional:

- Profesionales portadores de un rico bagaje de conocimientos prácticos.
- Motivación por validar las diversidades territoriales (comunales, provinciales, regionales).
- Interés por adecuar la metodología del PPC a los contextos locales de intervención.
- Motivación y disposición de profesionales por compartir el conocimiento generado en sus prácticas.
- Interés de profesionales por análisis cualitativo de sus prácticas.
- Interés de profesionales por comprender las dinámicas de las personas, familias, grupos, redes sociales y comunidades con las que trabajan.
- Las instancias regulares de trabajo hacen factible ejecutar operaciones de gestión del conocimiento (sesiones de trabajo con familias, reuniones, talleres, jornadas, mesas técnicas, reuniones de equipo, grupos de tarea, conversatorios, supervisiones, monitoreo, etc.).

2. Situación Objetiva

- Se calcula alcanzar en un plazo X una situación objetivo que, entre otros, tenga los siguientes componentes:
 - Los profesionales disponen de un plan para observar, analizar, comprender y aprender de sus propias prácticas y la de sus pares.
 - Los profesionales disponen de un sistema de acompañamiento regular para la dinamización del conocimiento (red de dinamizadores).
 - Los profesionales disponen de recursos facilitadores del proceso de dinamización del conocimiento.
 - Los profesionales disponen de un apoyo logístico para producir las operaciones de gestión del conocimiento (infraestructura, espacios, tiempos protegidos).

3. Plan de acción

Tal como fue señalado anteriormente, cada equipo de trabajo en su espacio de acción (territorio regional, comunal) debiera elaborar Proyectos de Acción empleando la metodología de la planificación situacional.

El énfasis en esta línea está en el uso del conocimiento en el proceso de puesta en práctica del PPC (ver esquema n°5).

Dinamización Formativa Del Conocimiento

Esta línea de acción está más centrada en los procesos regulares de formación, de nivelación y homologación -en los equipos profesionales del PPC- de los conocimientos explícitos que necesita el programa para su adecuado funcionamiento (flujo 2 del modelo).

El marco de referencia para este plan está dado por el Sistema de Formación Continua que ofrece una red de contenidos flexibles para desarrollar una formación regular para la homologación de conocimientos. Estos contenidos se pueden organizar en forma diferenciada tanto por nivel de formación, como por función profesional. Las decisiones formativas dependerán de las necesidades de los equipos.

1. Situación inicial

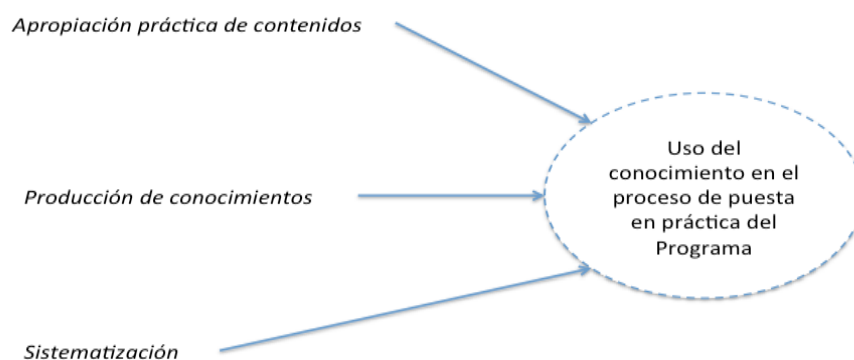
Los posibles problemas que se pueden presentar y que deben ser abordados por el plan de acción para lograr el cambio situacional son del orden siguiente:

- Insuficiente manejo de los conocimientos explícitos -teóricos y metodológicos- clave que el PPC necesita para su funcionamiento.
- Disparidades en manejo de este corpus programático de conocimientos.
- Insuficiente material para realizar las capacitaciones y planes de formación.
- Los profesionales de la acción no participan activamente en el diseño de los planes de formación.

Recursos en la situación que deben ser activados para lograr el cambio situacional:

- Planes de formación ya ejecutados.

Esquema N°5: Operaciones de dinamización situacional del conocimiento



- Redes universitarias.
- Redes con organismos de capacitación.
- Material de contenidos aportado por otras instituciones o PPCs (SENDA, UNICEF, OPD, etc.).

- Se fortalecen las comunidades de práctica como instancias de formación continua.
- Se nivelan y homologan conocimientos en los profesionales de la acción.

2. Situación Objetivo

Se calcula alcanzar en un plazo X una situación objetivo que, entre otros, tenga los siguientes componentes:

- Cada PPC dispone de planes de formación de sus profesionales.
 - Estos distintos planes están articulados en una misma estructura direccional a nivel país.
 - Cada región dispone de dinamizadores del conocimiento para implementar planes de formación.
 - Mayor participación de los profesionales de la acción en el diseño de los planes de formación.
 - Los planes de formación incluyen la producción de conocimientos generados en las prácticas locales de acompañamiento.

3. Plan de acción

El énfasis en esta línea de acción está en la *apropiación práctica de la información* formalizada en los textos del Modelo Operativo del PPC (ver esquema n°6).

Dinamización Sociocomunitaria Del Conocimiento

En esta línea se establece un plan de dinamización del conocimiento generado por todos aquellos actores sociocomunitarios e institucionales situados en la zona primaria y la zona secundaria de operación del PPC y que, por tanto, juegan importante rol en este proceso.

La zona secundaria de operación del PPC está dada por las instancias comunitarias

Esquema N°6: Operaciones de dinamización en dinamización formativa del conocimiento



e institucionales con los que no tiene relación directa, pero que –desde su distancia- juegan un rol importante en el proceso de inclusión que el PPC lleva a cabo en su zona primaria de operación. Un ejemplo de estas instancias –en el caso del programa de acompañamiento de FOSIS- está dado por las organizaciones comunitarias y programas institucionales que constituyen estructuras posibles de oportunidades para la inclusión sociocomunitaria de las familias en situación de vulnerabilidad.

Es de suma relevancia observar, conocer y analizar de manera sistemática este corpus de conocimientos y articularlos con el patrimonio de conocimientos del PPC, logrando así una sinergia que optimice los procesos de inclusión sociocomunitaria.

1. Situación inicial

Los posibles problemas que se pueden presentar y que deben ser abordados por el plan de acción para lograr el cambio situacional son del orden siguiente:

- Aislamiento del PPC de su entorno.
- Escaso intercambio profesional con redes instituciones y comunitarias próximas.
- El componente comunitario no está presente en la metodología actual del PPC.
- Insuficiente aprovechamiento en el proceso de intervención del patrimonio de conocimientos de las personas, familias y sus comunidades de pertenencia.

Recursos en la situación que deben ser activados para lograr el cambio situacional:

- Proximidad a los contextos de vida de las personas y familias que posibilitan un conocimiento de los recursos del entorno comunitario.
- Posicionamiento institucional del PPC que posibilita trabajo en red con otros PPCs y servicios del territorio.

2. Situación Objetivo

Se calcula alcanzar en un plazo X una situación objetivo que, entre otros, tenga los siguientes componentes:

- Se fortalece capacidad de agencia en las personas, familias y comunidades con las que trabaja el PPC.
- Comunidad más interiorizada de los objetivos y metodología del PPC.
- Los profesionales logran conocimiento más estructurado sobre las dinámicas familiares y comunitarias.
- Se facilita el trabajo en red con las instituciones y PPCs locales.
- Mayor integralidad en el proceso de intervención.
- Mejora visibilidad y posicionamiento del PPC en el espacio municipal y comunal.
- Recuperación del patrimonio de conocimiento que han producido históricamente y que siguen produciendo las familias y comunidades en situación de vulnerabilidad y extrema pobreza –tanto a nivel de la definición

de los problemas como de las estrategias empleadas para enfrentar estas situaciones-

- Definición más precisa de la estructura institucional de oportunidades.
- Definición más precisa de la estructura comunitaria de oportunidades.
- Se gestiona de la forma más equilibrada posible el conocimiento producido por los actores sociocomunitarios, el conocimiento derivado de las prácticas de los profesionales de la acción, y las directrices programáticas entregadas por el PPC. Todo ello con el propósito de lograr la mejor puesta en práctica posible del PPC en la gran diversidad de contextos de operación en los que se implementa.
- Se construye mapa de actores sociocomunitarios relevantes en el proceso de intervención: familia, redes sociales personales, actores comunitarios, actores institucionales.
- Se identifican los sistemas de actuación de actores sociocomunitarios relevantes en el proceso de intervención: rol de familia, rol de redes sociales personales, rol de actores comunitarios, rol de actores institucionales.

2. Plan de acción

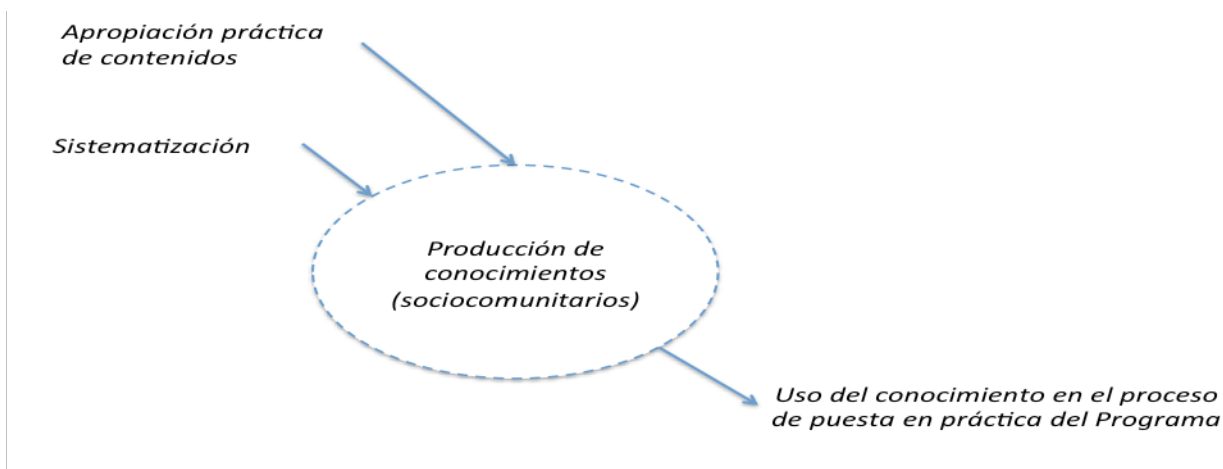
En esta línea de acción los proyectos de acción se establecen teniendo como propósito generar conocimiento de actores sociocomunitarios estratégicos en el escenario territorial del proceso de puesta en práctica del PPC (familias, redes sociales personales, actores comunitarios, actores institucionales) para optimizar los procesos de intervención.

El énfasis en esta línea de acción está en la *producción de conocimientos* situados desde las prácticas de los profesionales que implementan y ejecutan el PPC (ver esquema n°7).

FACTORES CONDICIONANTES

Este proceso de implementación de un Sistema de Gestión del Conocimiento implica un cambio cultural que obliga a revisar las capacidades profesionales y las nuevas formas

Esquema N°7: Operaciones de dinamización en dinamización sociocomunitaria del conocimiento

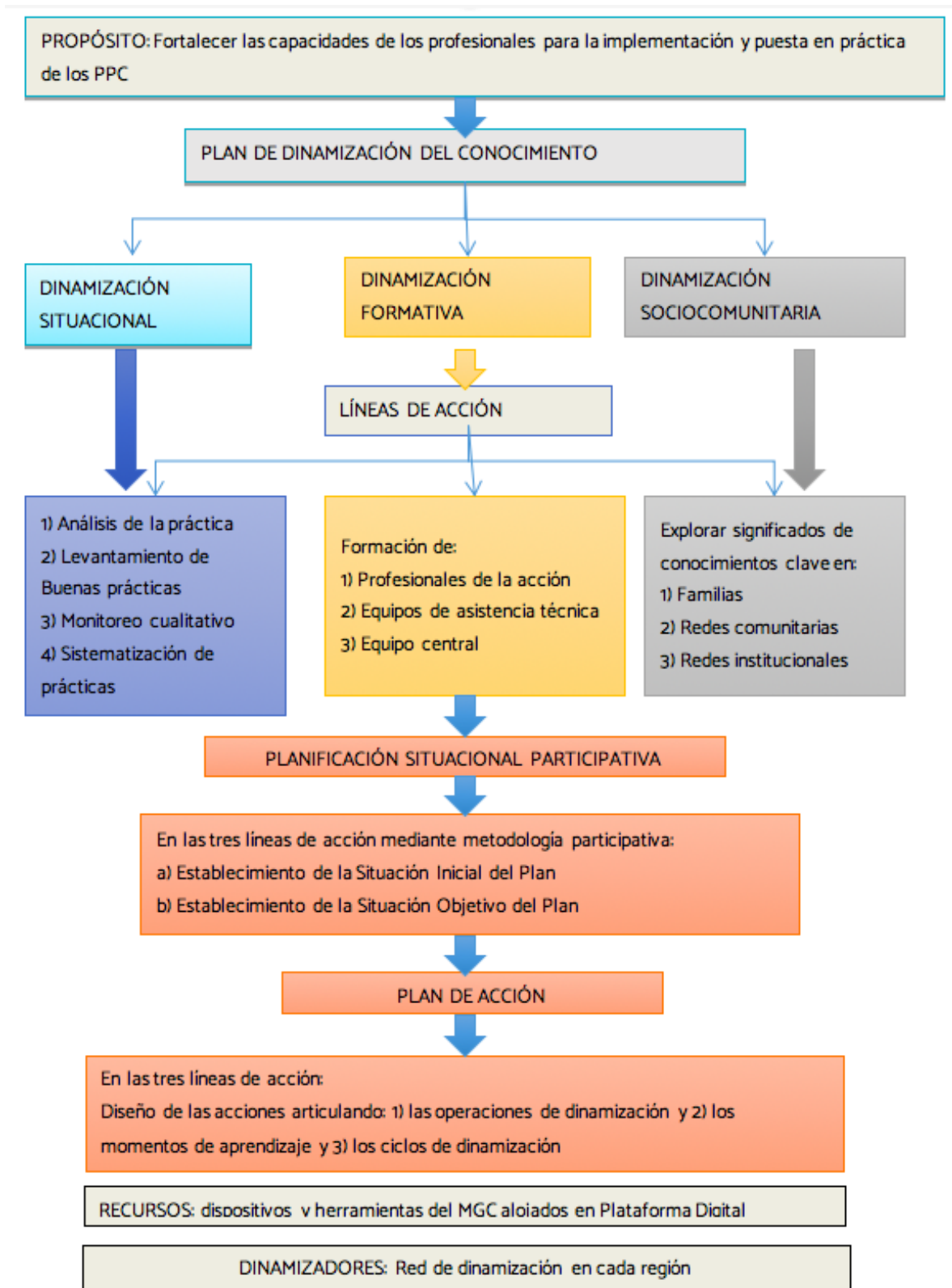


de aprender; y poder avanzar en una cultura más abierta al aprendizaje constante sin la necesidad de contar permanentemente con equipos académicos externos para ello. Por último, no por ello menos importante, durante todo el proceso de gestión del conocimiento se debe recordar, resaltar y promover el sentido ético que implica el trabajo de acompañar a las familias más vulnerables a la pobreza y a la exclusión en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Las condiciones que deben cumplirse para construirle factibilidad al Plan, entre otras, son las siguientes:

- Voluntad política de la dirección del PPC
- Manejo del equipo central del modelo de gestión del conocimiento.
- Tiempos, espacios, infraestructura adecuada.
- Equipos profesionales motivados por la gestión del conocimiento al interior del PPC.
- Disposición activa al cambio de equipos profesionales.
- Participación efectiva de profesionales en elaboración de los planes.
- Descentralización de decisiones y ejecución de planes.

Esquema N°8: Síntesis de la denominación del conocimiento de un PPC.



NOTAS

1 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

2 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

3 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

4 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

5 Ver artículo sobre Redes para la dinamización de conocimientos.

6 ver concepto de patrimonio en artículo sobre la Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

7 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

8 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

9 Ver artículo La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales.

EL ANÁLISIS REFLEXIVO DE LAS PRÁCTICAS

MARÍA LORETO MUÑOZ

GERMÁN GONZALEZ

RODRIGO QUIRÓZ

VICTOR MARTINEZ RAVANAL

INTRODUCCIÓN

En este documento se presentan los fundamentos del dispositivo Observatorio de Prácticas del Modelo de Gestión de Conocimientos, sus objetivos, una descripción de su funcionamiento y las principales metodologías sugeridas para el análisis reflexivo de la práctica.

EL OBSERVATORIO DE PRÁCTICAS (OP)

El OP es uno de los tres componentes del MGC, junto con la Biblioteca y el Sistema de Habilitación Técnica¹.

Su Objetivo general es generar conocimiento sobre aspectos críticos de las prácticas de implementación de los programas

de proximidad comunitaria (en adelante PPC) que favorezcan la reflexividad de los sistemas de actuación de los actores involucrados en los niveles comunal, provincial y central permitiendo mejorar su implementación.

Consiste en una metodología particular cuyo objetivo central es analizar la práctica y a partir de ello, consolidar o cristalizar nuevos saberes. Su principal característica es que pone al profesional, independiente de su posición en la estructura organizacional, como un sujeto con capacidades para investigarse a sí mismo en su relación práctica con los demás miembros de la organización, facilitando la activación y fortalecimiento del componente reflexivo en la red de sistemas de actuación de los PPC.

La función principal de este dispositivo será hacerse cargo de gestionar (identificar, sistematizar, poner en común) los conocimientos implícitos(tácitos)-generados en las comunidades de práctica- que viabilizan el desempeño situacional de los programas, permitiendo así la incorporación de estos conocimientos al modelo

operativo y a la memoria organizacional de dichos programas.

Para el análisis reflexivo de las prácticas -y la recuperación del conocimiento tácito se proponen 4 metodologías: el estudio de casos, el círculo de análisis de la práctica (CAP), el monitoreo cualitativo y la sistematización.

Pero antes de pasar al estudio de estas metodologías es necesario analizar el lugar y las estructuras donde se generan las prácticas y la producción de conocimientos tácitos, y que por ende constituirá uno de los espacios prioritarios de gestión del conocimiento: las comunidades de práctica.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE

Las personas que trabajan juntas desarrollan una práctica común sintonizando entre sí sus competencias y conocimientos, y en este proceso aprenden al mismo tiempo que conforman - naturalmente, espontáneamente - una comunidad de práctica (en adelante CP). Las comunidades de práctica (WENGER, 1998) producen aprendizajes en forma colectiva y de manera natural, espontánea, generando así un capital de conocimientos válidos y eficaces para su práctica común. El tipo de aprendizaje que aquí se produce es situacional, contextual,

dinámico, altamente significativo, con fuerte componente analógico, de carácter implícito, no formalizado, distribuido, con 'currículo oculto', controlado en su eficacia y conservación desde la práctica misma.

La producción de esta base de conocimientos en las comunidades de práctica no corresponde a la aplicación de una metodología rigurosa, 'científica', controlada; corresponde más bien a un sistema intuitivo de producción, basado en constataciones y convicciones personales sustentadas por la experiencia, elaboradas en las conversaciones informales que tienen lugar entre los miembros de estas comunidades; procede a través de narraciones, relatos, historias de trabajo, de fuerte connotación y resonancia emocional y afectiva. Esta producción de conocimiento es permanente. El aprendizaje es el motor de las prácticas y la práctica no es otra cosa que la historia continuamente en movimiento de estos aprendizajes acumulados.

Estas estructuras generadas por el aprendizaje emergente son las que dan a las CP el carácter de locales, contextuales, situacionales, naturales, cotidianas y con alta validez ecológica.

Las competencias (tipo saber-qué y saber-cómo), tanto explícitas como implícitas, están distribuidas entre los miembros de la CP: la CP es una red operante de competencias

distribuidas e interconectadas, es una red para el aprendizaje colectivo. Desde esta perspectiva, la práctica es acción situada, sustentada por un flujo permanente de producción distribuida de aprendizajes y conocimientos.

Los programas de proximidad comunitaria y las comunidades de práctica

Para efectos del análisis reflexivo de las prácticas en los PPC es necesario tomar en consideración los siguientes aspectos:

1. Las personas conforman una comunidad al interior de la matriz institucional de trabajo. Las CP no están diseñadas desde el modelo operativo de los PPC. Son vínculos 'naturales' que se establecen entre las personas que comparten un mismo espacio de trabajo: además de las relaciones institucionalizadas de trabajo, entre los profesionales que trabajan en todos los niveles de operación se establecen relaciones personalizadas: se conocen entre sí, establecen espontáneamente vínculos afectivos, desarrollan sentimientos de pertenencia, sentidos psicológicos de comunidad, creencias, compromisos e intereses comunes.

2. En sus matrices de trabajo los profesionales desarrollan una práctica común, conocimientos y aprendizajes situacionales, una manera compartida de hacer las cosas.

3. Al actuar de esta manera, los profesionales le dan validez ecológica a los PPC: construyen las acciones más indicadas y pertinentes para trabajar en sus contextos específicos de acción.

Los PPC son situados contextualmente por las CP, su modelo operativo es transformado situacionalmente en modelo de acción por estas CP.

4. Los profesionales se apoyan mutuamente en el desarrollo de su trabajo profesional cotidiano. Comparten información, experiencias, recursos, redes, se aconsejan entre sí, proponen nuevos enfoques, se 'modelan' los unos a los otros. Se apoyan recíprocamente para solucionar problemas que se presentan en su práctica cotidiana; comparten ideas, intercambian maneras de abordar los problemas situacionales que se presentan. Se apoyan para su cuidado y autocuidado como comunidad y para desarrollar estrategias de contención emocional y de disipación de tensiones.

5. El gran aporte de las CP a los PPC es la producción de conocimientos y aprendizajes situacionales, con validez ecológica. En la CP los profesionales 'fragan' conocimientos y aprendizajes únicos, irrepetibles, imposible de producir en otros contextos

6. Este patrimonio de conocimientos, aprendizajes y competencias - tácito y explícito - sostiene desde la base el funcionamiento cotidiano de los PPC.

7. Los conocimientos y aprendizajes desarrollados en común por la CP fortalecen las competencias de sus miembros. Los profesionales sostienen en conjunto las habilidades y competencias desarrolladas colaborativamente para trabajar con las personas, grupos, familias y comunidades en situación de vulnerabilidad.

8. La capacitación entregada por el PPC, los documentos conceptuales, metodológicos

y procedimentales no son suficientes para la construcción de la práctica de los profesionales: esta información es reinterpretada, ajustada, filtrada, actualizada y complementada por las CP.

9. Son las CP las que en definitiva forman a las personas nuevas que ingresan al Programa. Es el propio grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en un programa comunal que, de manera conjunta y colaborativa, socializa y capacita a los nuevos profesionales que se integran al programa.

10. Desde esta perspectiva un PPC puede ser concebido como una constelación de comunidades de práctica.

11. Estas CP pueden compartir y negociar sus conocimientos a través de una plataforma tecnológica que los integra a una comunidad virtual de aprendizaje. En algunas ocasiones la CP sistematizan sus conocimientos y aprendizajes, pero la mayor parte de las veces estos conocimientos y aprendizajes permanecen tácitos, implícitos, solamente inscritos en el 'soporte humano'.

El observatorio es un dispositivo reflexivo permanente de investigación de las actuaciones desplegadas por las comunidades de práctica al interior de los PPC. Este dispositivo permite, por un lado, a los encargados de gestión, una mirada permanente y situada del quehacer de los equipos ejecutores en los espacios locales, rescatando así la diversidad de modelos de acción en los que se ejecuta el Programa. Por otro lado, permite movilizar las capacidades de los profesionales para producir y acceder

reflexivamente a conocimientos e informaciones y hacer uso de los mismos para abordar las situaciones que enfrentan.

METODOLOGÍAS

En esta sección presentaremos 4 metodologías centradas en las prácticas. Tres de ellas (el estudio de caso, el círculo de análisis de la práctica y el monitoreo cualitativo) están centradas en el *proceso*, por tanto, son aplicables durante la puesta en práctica de un PPC. La cuarta de ellas (sistematización) está más bien centrada en los *resultados* (intermedios o finales) de un PPC, incluyendo en este concepto tanto los efectos sobre las personas/familias/grupos/comunidades con las que trabaja en su zona de operación, como las formas y modalidades de la puesta en práctica que el programa desplegó para lograr estos efectos.

Estudio de caso

La vulnerabilidad en todas sus expresiones fenoménicas, como todas las crisis, son *personalizadas*. La pobreza por ejemplo (como todas las problemáticas psicosociales), se concretiza en casos: personas pobres, grupos, familias y comunidades en situación de pobreza. Son siempre personas las que están en crisis –ya sea en contexto grupal, familiar o comunitario-, y es como tales que salen de ella.

De allí que una metodología muy recomendable para los equipos encargados de la puesta en práctica de los PPC es el estudio caso.

Esta metodología, entre otros aspectos, permite:

- Capturar la particularidad de los casos singulares abordados por los PPC.
- Superar el enfoque 'externo', despersonalizado e institucionalizante (de las herramientas estadísticas, de la aplicación de pruebas y tests, de los beneficios y transferencias, etc.) muy poco útil y menos aún pertinente cuando se trabaja con personas en modalidad de proximidad comunitaria. Y ello para aplicar un enfoque más 'interno', que nos permita la comprensión de las situaciones de vulneración como totalidad compleja y desde la perspectiva de las personas, captando sus formas propias de configurarse, de autogobernarse y entenderse a sí misma y su mundo².
- La eclosión del trabajo demasiado individualizado de los profesionales que tienden a confinarse en sus propias tareas aislándose del resto del equipo.
- La confrontación de percepciones en torno al conocimiento del caso, generando así una visión triangulada y más integral del mismo.
- La co construcción de respuestas a aplicar en el proceso de puesta en práctica del PPC.

Tiene lugar así un aprendizaje colectivo que estimula el sentido de equipo, de tarea

compartida, y a su vez contribuye de manera eficiente al cuidado y autocuidado del mismo.

Los estudios de caso abordan de forma intensiva una unidad, esta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994).

La descripción profunda del caso es crucial para entender lo que sucede con la familia o persona que se estudia, respondiendo a las preguntas: quién, cuándo, cómo, dónde y por qué. Una descripción superficial no permite generar conocimientos válidos, en cambio la descripción detallada y profunda permite al profesional sacar conclusiones, dando la oportunidad de llegar a las mismas o a diferentes, cuando sea analizada por el equipo.

La descripción exhaustiva del contexto del caso abordado es fundamental para entender a la persona, familia o comunidad; para entender su discurso, lo que se dice, la forma en que se dice o lo que se calla. Por ejemplo, identificando quienes integran la familia, las características del barrio en dónde habitan, si el sector es rural o urbano, etc.

Una forma de validar un estudio de caso es por medio de la triangulación de información, lo que implica discutir las concordancias o diferencias de los datos recogidos por todas las personas que están relacionadas con el caso, incluyendo por supuesto a los actores

comunitarios. La presentación del caso al equipo contribuye a buscar las estrategias de intervención más pertinentes. De esta forma se asume colectivamente la responsabilidad del éxito o fracaso en la intervención.

A partir de esta metodología, es muy relevante para los PPC promover instancias de trabajo en red con lógica de casos entre los distintos programas con los que debe coordinarse en el territorio local. Estas instancias de trabajo en red con lógica de caso (mesas técnicas, comités, jornadas, conversatorios, etc.) permiten el desarrollo de un sistema compartido de información y conocimiento sobre las personas, familias y grupos con los que trabajan. Entre otros aspectos:

- Contribuyen a establecer objetivos comunes entre los diferentes PPC en un mismo territorio local.
- Posibilitan hacer un monitoreo y seguimiento conjunto de los casos.
- Optimizan los procesos de derivación.
- Previenen la sobreintervención.
- Y en el mejor de los casos, posibilitan realizar derivaciones asistidas.

Trabajar en red con lógica de caso implica poner el caso de la persona/familia/comunidad en el foco operativo de la red, interesándose por su singularidad, -y por tanto, por la particularidad de la atención a desplegar- teniendo en

consideración los siguientes principios metodológicos³.

- La centralidad del caso.
- La interdisciplinariedad, que contempla la mirada activa de una gran diversidad de profesionales.
- La responsabilidad y el compromiso ético de los profesionales que intervienen, así como de la persona/familia que está siendo atendida.
- La gestión colectiva y colaborativa del conocimiento en torno al caso: los distintos actores contribuyen en forma triangulada a generar conocimiento sobre la persona/familia/comunidad.

Círculo de análisis de la práctica⁴

El Círculo de Análisis de la Práctica (CAP) se define como un pequeño grupo de profesionales pares que, desempeñando una misma función de apoyo o de gestión, se reúne periódicamente a reflexionar sobre sus prácticas utilizando un método de conversación que les permite focalizar sus propias percepciones y emociones puestas en juego en su labor de apoyo o gestión, favorecer la reflexividad personal y grupal, generar nuevas alternativas de acción y nuevos climas emocionales.

Su instalación en un equipo de profesionales como dispositivo reflexivo de mutua contención afectiva, configura un espacio de apoyo técnico y perfeccionamiento profesional, favoreciendo la generación de nuevas alternativas de acción

desde la propia comunidad de saberes que conforman sus integrantes.

Sus características constitutivas son:

- es una instancia donde el aprender no necesita de saber “experto” externo al grupo, sino que se funda en la consideración de los saberes previos de sus participantes.

- favorece la alteridad, apertura de la subjetividad implicada en la propia práctica, para ponerla en diálogo con otros pares, de modo que un participante de CAP vuelve a su práctica llevando consigo también las miradas de sus pares.

- se enfoca en el profesional: lleva la atención del profesional “hacia adentro”, a mirarse en su práctica vincular y conversacional y mirar su subjetividad implicada en dicha práctica; en este sentido, complementa la perspectiva de análisis de caso, la cual se enfoca en las características, situación, subjetividad y posibilidades de las personas/familias/grupos/comunidades apoyados (su matriz de recursos y necesidades).

- es premeditadamente específico en su foco: se orienta a la focalización en episodios de conversación, para mirar en grupo conversaciones concretas – intercambios verbales específicos – desarrolladas por uno de los participantes del grupo (de profesionales de apoyo) con una persona/familia/grupo/comunidad a la que apoya.

- se desarrolla en modalidad de grupo auto regulado, ya que el método sólo da un encuadre y sugiere modos, siendo el mismo grupo quien define finalmente su dinámica de análisis en la

conversación grupal.

- favorece la expansión gradual del repertorio de acciones de sus participantes para mejorar sus prácticas (saber hacer práctico fundamentado).

En el CAP un grupo de profesionales pares acuerda reunirse con una periodicidad semanal o quincenal, en sesiones de entre 60 y 90 minutos. El esquema general de pasos metodológicos es el siguiente:

Paso 1: *Elegir una situación compleja de conversación que algún integrante del grupo (Protagonista) haya vivido con un/a usuari@ (Interlocutor/a).*

- Solicitar al profesional seleccionado (protagonista) que piense en un episodio (de buenas prácticas o crítico) y que lo relate lo más detalladamente posible.

- Paralelamente, el resto de los participantes ayudará a co entrevistar y analizar en conjunto la situación. Además, se les pide que tomen notas para compartirlas en la sistematización final. Para apoyar la reconstrucción del episodio es recomendable preguntar: ¿En qué contexto ocurrió? ¿Cómo actuó usted frente a esta situación?; ¿Qué sintió en ese momento (rabia, miedo, sorpresa, nervios, tensión, tristeza, etc)? ¿Qué lo llevó a actuar o no actuar ante esta situación?

Paso 2: Interpretación de un episodio. Todos los integrantes del equipo pueden aportar al análisis del episodio, haciendo las siguientes

reflexiones:

- Despejar las conjeturas. De acuerdo al relato se identifican los elementos de contexto que pueden interactuar o interrelacionarse y que podrían contribuir a la comprensión del episodio.
- Se le pide al protagonista que plantee hipótesis explicativas del episodio vivido ¿por qué actuó de tal o cuál forma?
- Una vez que el protagonista interpreta el episodio, el resto del equipo propone sus propias hipótesis explicativas del mismo.

Paso 3: *Formulación de una racionalidad alternativa y acción alternativa*

- Los demás integrantes del equipo pueden proponer otras alternativas de conversación y acción posibles que el Protagonista pudiera haber generado para ese Episodio.

Etapa 6: *Conversación sobre la conversación.*

En este momento, el grupo cierra el encuentro compartiendo los aprendizajes y los sentimientos que emergieron en esta instancia grupal y en qué medida contribuyeron a:

- Aumentar su repertorio de acciones y la efectividad en su trabajo.
- Ser un espacio para el autocuidado y la mutua contención afectiva.
- Aumentar el sentido de pertenencia al programa.

Monitoreo cualitativo

¿Qué entenderemos por monitoreo cualitativo?

El monitoreo designa la función de informarse, por un programa, de lo que está resultando –o “saliendo”– de su operar. Se trata de una observación de “las salidas” del programa, un modo de retro-información o de retro-alimentación sobre su propio funcionamiento.

¿Cuál es la función del monitoreo cualitativo?

El monitoreo cualitativo es en primer lugar un dispositivo de inteligencia, cómputo o aprendizaje. Por tanto, es una modalidad de los sistemas inteligentes, precisamente porque son *éstos sistemas los que son capaces de observar en ciclo: planifican, ejecutan, monitorean.*

La planificación corresponde a la etapa de definición de una visión del futuro que permite proyectar una transformación en el tiempo. Esta visión de futuro se expresa en objetivos que permiten traducir la transformación proyectada. La ejecución consiste en la realización de las acciones destinadas a producir las transformaciones proyectadas para cumplir los objetivos establecidos. El monitoreo representa la función de seguimiento y control periódicos de los resultados de la acción ejecutada.

Los sistemas inteligentes, utilizan los insumos del monitoreo para volver a planificar,

es decir, para reajustar constantemente la acción en curso.

En segundo lugar, el monitoreo cualitativo cumple la función de gobernar la acción, es decir, una función cibernética. Gobernar la acción es informarse de los resultados de la acción anterior y planificar acciones en función de aquellos; así el sistema actúa sobre sus propios efectos y empieza entonces a controlar su propia deriva. De aquí su cualidad cibernética.

¿Cuáles son las modalidades de monitoreo cualitativo?

El monitoreo contribuye al buen funcionamiento del PPC. Esto porque mediante el monitoreo, el sistema puede identificar dos grandes clases de asuntos cruciales:

- Sus eventuales desvíos del plan original y sus metas (morfostasis).
- Sus posibles nuevos caminos, no vistos en el plan (morfogénesis).

En el primero, la información suministrada por el monitoreo hace evidente al programa que aspectos deficitarios de su funcionamiento lo están llevando a alejarse de la visión de futuro proyectada y de sus objetivos definidos. Frente a esto, el programa concluye que el desvío se debe a errores en la implementación y/o ejecución, abocándose entonces a eliminar estos errores cometidos para poder retomar

el camino trazado originalmente. En este caso decimos que el monitoreo cumple una función de retroalimentación correctiva.

En el segundo, la información suministrada por el monitoreo hace evidente al programa que aspectos propios a su funcionamiento no le permiten avanzar en la dirección deseada. Frente a esto, el programa concluye que es necesario desarrollar nuevas prácticas que le permitan conseguir de mejor manera sus objetivos. En este caso decimos que el monitoreo cumple una función de aprendizaje.

¿Qué tipos de monitoreo podemos realizar?

El monitoreo naturalmente, puede estar orientado a aspectos formales y sustantivos o informales y sustantivos. Hablamos de monitoreo de aspectos formales y sustantivos, cuando se observa si las prácticas se ajustan o no a los estándares definidos.

Hablamos de monitoreo de aspectos informales y sustantivos, cuando se refiere a resultados y a lógicas con que se organizan los procesos.

En el primer caso, se trata habitualmente, pero no solo, de un monitoreo de tipo cuantitativo. En el segundo caso, hace referencia habitualmente, pero no solo, a un monitoreo de tipo cualitativo.

¿Cómo podríamos definir a un monitor cualitativo?

Un monitor cualitativo se define por estar orientado a producir información sobre la marcha del programa, a partir de las lecturas y comprensiones que tienen los distintos participantes sobre sus prácticas, de los demás componentes y en general, sobre el sentido y alcances de la intervención.

Esto es, el monitoreo cualitativo está orientada a reproducir el juicio –como conversación y como evaluación– que se hacen los participantes respecto del programa en su conjunto, de los modos en que cada uno de los componentes participantes actúan, así como de cada una de las fases y ámbitos en que viene organizado.

Se trata de conocer la “realidad del programa”, entendida en su sentido fenomenológico o cualitativo: *realidad* es lo que definen como tal los sujetos intervinientes, es decir, aquellos que están directamente involucrados en su implementación y ejecución, incluidas las personas, familias y grupos con los que se trabaja.

¿Qué es la problematización?

Para que el monitoreo cualitativo no se limite solamente al levantamiento de información sobre ciertos aspectos sensibles del programa, y sea posible generar mejoras a su funcionamiento, es necesario que los participantes apunten no tanto a describir el programa, como a problematizarlo.

La *descripción* es un primer nivel de monitoreo que señala lo que el programa es o hace. Por su parte, la *problematización* es un segundo nivel de monitoreo que señala lo que en el programa funciona y lo que no, o lo que funciona mal y podría funcionar mejor, según los intereses y expectativas de los participantes. La descripción es informativa, y sirve por ejemplo para el monitoreo de procedimientos. La problematización es generadora de preguntas y cuestiones a ser trabajadas por la organización, y sirve sobre todo para el aprendizaje o generación de conocimiento.

En la problematización se trata de hablar del programa atendiendo a aquellos aspectos en que la praxis, la participación, encuentra un obstáculo, un “bulto” que le impide avanzar, o en general, “ver más allá”. Naturalmente, después del bulto puede venir el fracaso –el estrellarse contra las rocas– o el aprendizaje –de nuevas rutas para esquivarlos o nuevos métodos para disolverlo.

Problematizar es observar la realidad como si esta pudiera dirigirse, “governarse”, por cierto, “mejorarse”, en el sentido en que observa un actor su propia praxis en sus contextos. No ve *como son las cosas* de un modo absoluto, sino de un modo relativo e interesado: observa *como está resultando su intervención*, en lo que fluye y en lo que la retiene.

La problematización puede resumirse, en términos mínimos, a interrogaciones genéricas como ¿Que está bien? ¿Qué está mal?; ¿Que podría estar mejor?.

Se trata en suma de una problematización compartida para efectos de ajuste continuo y aprendizaje del programa. Así el monitoreo cualitativo puede describirse sin pérdida como el diagnóstico que hacen los participantes del programa, que a su vez es el reverso del autodiagnóstico que estos hacen de su propia participación. El sentido del programa para cada uno de ellos es precisamente una combinación de lo que observan en el programa y de lo que eso refleja de ellos mismos.

¿Cuáles son los productos esperados de un monitoreo cualitativo?

En su versión más básica, el monitoreo cualitativo aporta información sobre el clima del programa. Entre otros, este monitoreo nos permitirá tomar el pulso a lo que pasa en el terreno, a las frustraciones experimentadas

por los profesionales o a las expectativas de las personas, familias y grupos con los que se trabaja.

En una segunda modalidad, el monitoreo cualitativo nos reportará información sobre aspectos específicos que están haciendo ruido o están fallando.

En una tercera modalidad, el monitoreo cualitativo ha de permitir pensar las cuestiones fundamentales del programa, su sentido, la diferenciación que hace o no de sus destinatarios, la variación que va teniendo el propio objeto con el tiempo.

Con las tres en conjunto, el monitor cualitativo ha de ser la memoria básica en que la práctica del programa se observa de modo periódico e identifica sus cuestiones pendientes.

SISTEMATIZACIÓN

La sistematización debe ser entendida como una metodología para identificar, recuperar, organizar ‘explícitamente’ el conocimiento tácito o implícito que se produce en la puesta en práctica de un PPC. Esta operación de explicitación permite la formalización del conocimiento, generando así un insumo clave para los procesos internos de formación y capacitación, pero también, para nutrir los

modelos conceptuales y metodológicos con los que funciona un programa. La sistematización debiera contribuir así a la construcción del mapa de conocimientos clave (tanto conceptuales como metodológicos) que requiere el PPC para su funcionamiento.

El desafío para la sistematización es superar los esquemas descriptivos de las experiencias para llegar a producir un saber conceptual sobre los aprendizajes, lo que implica no quedarse únicamente en la reconstrucción de una experiencia, sino pasar también a su interpretación crítica.

La sistematización se orienta por los siguientes supuestos:

a. La sistematización es a la vez una metodología para producir conocimientos desde las prácticas para enriquecer el patrimonio de conocimientos del PPC y una herramienta de gestión para fomentar la producción de aprendizajes al interior de un equipo de trabajo. Es producción de conocimientos y de aprendizajes desde las prácticas articulados en un mismo proceso reflexivo en que los conocimientos se transforman en competencias.

b. El proceso de sistematización conlleva en sí mismo la valoración del aporte de los profesionales ejecutores y por ende, la validación de las comunidades de práctica que conforman un PPC.

c. La sistematización como herramienta de gestión contribuye a mejorar la práctica al facilitar la emergencia de espacios de

reflexión y de conversación que potencian el funcionamiento de las comunidades de práctica en su importante tarea de hacer circular y poner en común conocimientos y aprendizajes situados.

De esta suerte, la sistematización constituye una metodología para producir conocimientos, una metodología de aprendizaje y una herramienta de gestión que, si bien están indisolublemente asociadas entre sí, necesitan de una adecuada articulación y equilibrio dependiendo del énfasis que se le dé en el proceso global.

La sistematización procede con un diseño de tipo 'naturalista': opera en los contextos naturales, cotidianos, de práctica de los profesionales de los equipos ejecutores. Aplica el mínimo grado posible de experimentalidad, artificialidad y control de variables. Constituye, por tanto, un proceso de práctica reflexiva que establece la mayor proximidad posible con la práctica productiva de los profesionales de los equipos. A su vez, los resultados de esta práctica reflexiva tienen efectos inmediatos sobre la práctica productiva de estos equipos, situando así la sistematización mucho más próxima de la investigación acción que de los diseños experimentales.

Por otra parte, para que un diseño de sistematización sea realmente eficaz tiene que proponer el máximo de interactividad entre

los actores participantes, promoviendo la producción de conocimiento y el aprendizaje en redes en lugares no tradicionales como los espacios de trabajo. El sistematizador o equipo de sistematización en este tipo de dispositivo juega un rol de mediador en una situación donde los principales productores del conocimiento son los profesionales del equipo. El rol del sistematizador es mediar en las conversaciones entre estos profesionales facilitando así el proceso de construcción del conocimiento y más específicamente, la formalización del conocimiento, es decir, el paso de su estado tácito al estado explícito⁵.

Momentos del proceso de sistematización

La sistematización involucra un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos explícitos a partir de las prácticas de acompañamiento de los profesionales del PPC. El proceso de sistematización se estructura en 3 momentos genéricos:

1. momento normativo (al inicio): M1
2. momento reconstructivo y analítico / reflexivo (intermedio y al término de la experiencia): M2
3. momento de puesta en común del conocimiento producido (al final de la experiencia): M3

El momento Normativo: M1

En este primer momento tienen lugar las conversaciones entre el equipo encargado de la sistematización y el equipo del PPC destinadas a unificar criterios y establecer los acuerdos iniciales de base para echar a andar la sistematización, situando con la mayor precisión posible los intereses de cada uno de los actores en el proceso y los productos que se espera alcanzar. La sistematización se desarrolla así en lógica participativa y de acompañamiento. De esta manera se procede a la observación de las prácticas mediante una metodología consensuada por los propios miembros del equipo.

Una vez establecidos los acuerdos y consensos básicos entre los actores claves, se pasará a elaborar el plan operativo del proceso de Sistematización, el que deberá incluir las operaciones de seguimiento y monitoreo.

Los acuerdos básicos sobre estos temas, se deben traducir en un documento escrito: el Proyecto de Sistematización. Este proyecto, además de formalizar los acuerdos, constituye un instrumento para orientar el desarrollo del proceso, ayudando a evitar el riesgo de perder el rumbo.

Momento analítico-reflexivo: M2

Una vez elaborado y consensado el proyecto de sistematización, se procede a su implementación.

El primer paso es reconstruir la experiencia de implementación del PPC. La reconstrucción de la experiencia se realiza a partir de la máxima diversidad de fuentes de información posibles (el modelo operativo del programa, el plan original, el seguimiento y monitoreo del proceso, los informes de avance y evaluaciones, los registros que se hayan ido generando, la memoria de los participantes, etc.).

El ejercicio consiste en una descripción breve de la experiencia de implementación del modelo operativo: dónde y cuándo se realizó, qué actores participaron, con qué objetivos, qué resultados se obtuvo. Se debe reconstruir un relato lo más completo posible del desarrollo del proceso real, tal como este tuvo lugar, dando cuenta de todo lo sucedido, no sólo de lo que estaba programado. Además, la recuperación debe considerar los puntos de vista de los diversos participantes en el proceso, tanto del conjunto del equipo como de la población meta del programa.

Es posible que en la reconstrucción de la experiencia se haga evidente que ésta ha

transitado por diversas fases o períodos. En ese caso, resulta útil subdividir el proceso, ubicando y caracterizando dichas fases. Es importante que, al distinguirlas, no solo se tome en cuenta el criterio cronológico, sino que se intencione reconstruir la lógica interna del proceso. Para ello, una primera tarea es identificar los hitos que señalan cambios, ya sea en los objetivos o en las maneras de actuar. Dichos hitos nos indican, de manera preliminar, las etapas o fases del proceso. Cada una de esas fases debe ser tipificada, explicando cuáles son sus principales rasgos y qué las distingue de la anterior y de la siguiente.

El segundo paso es el momento analítico / reflexivo. Su finalidad, tal como su nombre lo indica, es analizar y reflexionar sobre la experiencia reconstruida. En este momento de la sistematización el objetivo es explicar el proceso vivido, sacando a la luz los nuevos conocimientos obtenidos durante la experiencia. Ello se realiza mediante procesos de reflexión en los que participarán todos los protagonistas de la experiencia, invitando también a otras personas que puedan contribuir, con sus preguntas y reflexiones, a la comprensión de la experiencia vivida para de esta manera triangular la interpretación y comprensión de los vectores centrales de la implementación del PPC.

Un aspecto importante a señalar en este momento analítico es que aquí se van

generando aprendizajes muy importantes para los participantes, aprendizajes que van a tener un impacto sobre la práctica que se está analizando. Uno de los aspectos relevantes a observar aquí es la articulación entre los modelos teóricos que manejan los participantes y los conocimientos generados en sus prácticas: esta articulación es clave en la gestión del conocimiento y constituye una de las vías mediante las cuales se va construyendo el patrimonio de conocimientos que da su sello específico al Plan de implementación y un sentido de identidad a los profesionales ejecutores.

La sistematización culmina cuando llegamos a comprender la lógica interna del proceso y a obtener un aprendizaje valioso en relación a lo sucedido, que se debería traducir en un conocimiento superior que oriente el proceso de modelización⁶.

En ese sentido, las conclusiones de una sistematización deberían siempre expresarse como *aprendizajes* y, en la medida de lo posible, culminar en la retroalimentación del plan de trabajo del PPC. Igualmente, se debería arribar a algunas lecciones que representen “gérmenes de generalización”, es decir, qué de lo que hemos aprendido permitió retroalimentar las bases conceptuales y metodológicas del Modelo Operativo original, contribuyendo así a nutrirlo desde la práctica.

Como producto de la sistematización pueden también levantarse nuevas preguntas (de investigación, de evaluación o de sistematización) que lleven a generar otros procesos de conocimiento a partir de la práctica. La sistematización, además de producir un conocimiento nuevo y más profundo sobre la experiencia, puede señalar vacíos que impulsen la búsqueda y la profundización del análisis.

El momento analítico / reflexivo remata en el modelo de acción⁷ del proceso de implementación del programa, modelo que, si respetamos la metodología descrita anteriormente, va a reflejar la práctica de los profesionales del equipo, tal como ellos la construyeron en base a aprendizajes y conocimientos desarrollados en y durante el proceso. Todo lo anterior constituye ejemplos claros de cómo la sistematización contribuye a fortalecer y enriquecer el patrimonio de conocimientos del PPC.

Momento de Puesta en Común: M3

Los resultados de la sistematización deben ser sometidos a consideración de todos los actores relevantes que participaron en los diferentes momentos del proceso global de implementación del PPC con el objetivo de que sean analizados, criticados, corregidos, validados. En un modelo de gestión del conocimiento esta operación corresponde a la puesta en común

de los conocimientos, a su circulación activa en la red de actores que ejecutan el programa. Luego de que la experiencia fue transformada en conocimiento (momento 1 y 2) ahora se inicia el proceso de transformación del conocimiento en experiencia, es decir, en competencias para un mejor desempeño de los profesionales en su trabajo de acompañamiento: el equipo aprende de sus propias prácticas.

Lo deseable es que estos resultados constituyan insumos para los procesos de capacitación y formación de los profesionales ejecutores. Uno de los problemas que justifican la sistematización tiene que ver con la dificultad de comunicar lo que se sabe de una práctica: los equipos no tienen tiempo para comunicar, o tiempo para reflexionar sobre su propia práctica, carecen de marcos interpretativos, carecen de metodología. La comunicación escrita no es la única manera de transmitir los aprendizajes obtenidos. Es posible recurrir creativamente a otras formas, que permitan transmitir con pertinencia el producto final de la sistematización a las audiencias seleccionadas y, especialmente, a los co-protagonistas o interlocutores de la implementación del PPC, a quienes no siempre les resulta suficiente un documento 'tradicional'.

BIBLIOGRAFIA

Arriagada, P.; Castro, M.; González, G.; Palacios, R. Sistematización sobre el Componente "Círculo de Análisis de la Práctica (CAP)" de la Comunidad de Aprendizaje Puente FOSIS - FLACSO. Santiago, 2006.

Arriagada, P.; González, G. "Guía para la Reflexividad y el Autocuidado de Profesionales y Educadores de Equipos Psicosociales". Sistema de Protección Social Chile Solidario. MIDEPLAN, 2009.

Arriagada, P.; González, G. "Manual de Orientación en Autocuidado para Coordinadores de Equipos Psicosociales". Sistema de Protección Social Chile Solidario. MIDEPLAN, 2009.

Assaél, Jenny; Guzmán, Isabel. "Talleres de Educación Democrática (TED)". PIIE. En: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Talleres%20de%20Educacion%20Democratica%20I%20Assael.pdf

Assaél, Jenny; Guzmán, Isabel. "Procesos Grupales y Aprendizaje en Talleres de Educadores: una propuesta para la formación docente". En Revista Colombiana de Educación, N° 33. Bogotá, 1996.

Barnechea, M.; González, E.; Morgan, M. "La sistematización como producción de conocimientos". Revista "La Piragua" N° 9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Santiago, 1994.

Barnechea, M.; González, E.; Morgan, M. "Taller permanente de Sistematización: La producción de conocimientos en sistematización". Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, 1998. En: <http://unpan1>.

un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033084.pdf

Canales, Manuel. “Conversaciones para el entendimiento”. En: Durston, J.; Miranda, F. (compiladores). “Experiencias y metodología de la investigación participativa”. Serie Políticas Sociales, N° 58, División de Desarrollo Social, CEPAL. Santiago, 2002.

Castro, Marcelo; Palacios, Rodrigo. “La labor de apoyo psicosocial en un programa para la superación de la extrema pobreza: La mirada de los promotores sociales del Programa Puente”. Tesis para optar al título de Psicólogo. FACSOS, U. de Chile, 2006.

Fried Sch., Dora. “Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias”. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, Vol. 5. Colombia, 2013.

Fuentealba, Ana. Informe sobre Sistematización de Experiencias. Comunidad de Aprendizaje FLACSO – FOSIS. Santiago, 2006.

González, Luis. “La Investigación Protagónica y el cambio colaborativo. Dos estrategias para mejorar la calidad de la docencia universitaria en América Latina”. En “Pedagogía Universitaria en América Latina, III Parte. Conceptualización de la función docente y sus implicancias para el mejoramiento de la educación superior”. Colección Gestión Universitaria. CINDA. Santiago, 1988.

Lewin, Kurt. “La investigación-acción y los problemas de las minorías (1946)”. En: Salazar, M. (compiladora). “La Investigación-acción participativa”. Ed. Popular – Ed. Laboratorio Educativo – OEI. Venezuela – España, 2006.

Martínez, Víctor. Sistematización. Postítulo “Intervención con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. FACSOS, U. de Chile, 2004

Salgado, Isabel; Silva-Peña, Ilich. “Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción”. En Revista Paradigma, Vol. XXX, N° 2. Venezuela, Diciembre de 2009.

Silva-Peña, Ilich. “Investigación-Acción realizada por docentes chilenos como una vía para su desarrollo profesional: caracterización de dos experiencias”. U. Arturo Prat, Villarrica, Chile, 2012.

Suárez, Mercedes. “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, N° 1. U. de Vigo, España, 2002.

Vargas, Zoila. “La Investigación Aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica”. Revista Educación N° 33. U. de San José. Costa Rica, 2009.

Wenger, Etienne. “Communities of practice learning as a social system”, 1998.

NOTAS

1 Ver artículo sobre La Gestión del Conocimiento: Bases Conceptuales.

2 Ver artículo de Manuel Canales: Pobreza, Vulnerabilidad y Personas.

3 Cosme Sánchez Alber (2015) Un método para la construcción de los casos: encontrar la brújula en el trabajo con el otro. Norte de salud mental, 2015, vol. XIII, n° 53: 46-50.

4 El Círculo de Análisis de la Práctica (CAP) constituye una metodología de análisis de la práctica implementada en el contexto del desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje Puente FOSIS –FLACSO durante 2004 y

2005, dirigida a la formación, capacitación y perfeccionamiento de los profesionales del Programa Puente. Esta propuesta se construyó para efectivizar la práctica de apoyo psicosocial de los profesionales Puente, en su trabajo con familias en extrema pobreza. Este apartado está basado en el texto El Círculo de Análisis de la Práctica (CAP) como propuesta para el análisis reflexivo de la práctica de apoyo psicosocial y socio laboral (en: Arriagada et al., FLACSO 2006; Arriagada y González, MIDEPLAN, 2009)

5 Ver artículo sobre La Gestión del Conocimiento: Bases Conceptuales.

6 Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica (Barnechea, González, Morgan, 1998)..

7 Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica (Barnechea, González, Morgan, 1998).

REDES PARA LA DINAMIZACIÓN DE CONOCIMIENTO

MARÍA LORETO MUÑOZ VILLA

INTRODUCCIÓN

El presente texto está orientado a reflexionar sobre el desafío de la dinamización de conocimientos en una organización que aprende. Es en este contexto que se desarrolla una propuesta de comprensión acerca de qué es la Gestión de Conocimientos y los atributos de un Dinamizador de Conocimientos.

Una primera reflexión está centrada en ¿qué es ser un dinamizador de conocimientos?, reconociendo la importancia de este rol como un líder para la circulación y la producción de aprendizajes colectivos, en el marco de un modelo de recuperación de saberes de una institución. Al mismo tiempo, se identifican las características y habilidades que deben poseer los profesionales que asuman esta función, los que se preparan desde una estrategia de formador de formadores que facilite estos procesos de circulación de conocimientos en los programas de proximidad comunitaria.

Para organizar este desafío se propone un Modelo de Gestión de Conocimientos (MGC) constituido por tres componentes, que se articulan y nutren entre ellos: una Biblioteca Virtual, un Sistema de Habilitación Técnica y un Observatorio de Práctica¹.

La Biblioteca Virtual (BV) organiza el conocimiento explícito que tiene el programa, tanto de elaboración propia como de producción externas, que han aportado al diseño, ajuste y evaluación de este. Este componente aporta un soporte concreto al conocimiento del programa y comprende sus transformaciones desde su implementación hasta la actualidad.

El Observatorio de Prácticas (OP) sistematiza el conocimiento tácito de los profesionales que trabajan en el programa, para transformarlo en conocimiento explícito. En este sentido, contribuye al rescate de las buenas prácticas y a la sistematización de la reflexión sobre el quehacer profesional desde una posición protagónica.

El Sistema de Formación (SF), por su parte, está compuesto por una Red de Contenidos vertidos en guías de aprendizajes que pueden utilizarse de manera flexible, útiles para la dinamización bajo la estrategia de Formador de Formadores. Esta metodología fue seleccionada por la consistencia y correspondencia en su forma y fondo, con la lógica con la que trabajan los programas de proximidad comunitaria. En lo sustancial implica la articulación de los diferentes niveles que dan soporte técnico, desde el nivel central con sus responsabilidades específicas, hasta los ejecutores directos que trabajan con las personas, familias y comunidades en el nivel local. Se trata de una cadena de responsabilidades en la que el nivel anterior da soporte técnico al siguiente nivel de gestión o intervención.

Se espera que los equipos de asistencia técnica actúen como formadores de formadores que acompañan de manera sistemática a los profesionales de terreno en el desarrollo de las capacidades necesarias para desempeñar su tarea. Según el modelo de formación de formadores, el formador debe en primer lugar fortalecer su capacidad de enseñar para luego acompañar a los formados en la indagación, exploración y aplicación de los conocimientos que ellos producen o de los conocimientos que sean necesario que ellos produzcan. Es en este sentido que los formadores de formadores estarán encargados de dinamizar el conocimiento al interior de la organización y entre sus distintos

niveles, lo que será entendido como el rol de promover la circulación de los conocimientos en toda la estructura y, al mismo tiempo, motivar la elaboración de nuevos conocimientos.

La base de la relación entre el formador de formadores y los formados, es la colaboración, entendida esta como una relación en la que ambos comparten la responsabilidad y la autoridad para tomar decisiones, aprender y enseñar.

El Efecto Cascada

En tal sentido, la formación de formadores tiene por característica el efecto cascada donde un profesional puede aportar al enriquecimiento técnico y al saber de otro profesional, pero tomando en cuenta y aprendiendo del saber del otro. En esta mecánica se expresa la circularidad del aprendizaje y el efecto dinamizador de las experiencias de formación.

El principal aporte o utilidad que tiene esta herramienta, se refiere a la oportunidad de construir o configurar el conocimiento desarrollado e instalado en los equipos, reconociendo aquello que el conjunto de profesionales sabe o no; al mismo tiempo debe contribuir a descubrir e identificar las zonas con mayores déficit o debilidades técnicas en su formación. Asimismo, al alero de una metodología como propone la gestión de conocimientos (GC), permite discernir entre prácticas propuestas

y probadas, que aporten sustancialmente a la calidad.

Considerando lo anterior, este proceso de implementación aspira a habilitar o formalizar las competencias de los participantes en las funciones de:

- formación inicial de los nuevos profesionales en aquellos conocimientos.
- capacitación continua de los profesionales
- aprendizaje o ampliación del repertorio de la intervención.
- sistematización del conocimiento que el programa ha producido.

El rol de los profesionales

Ahora bien, los desafíos asociados al ejercicio sinérgico de estas funciones exigen una resignificación del rol de los profesionales involucrados en la implementación de los PPC. El rol tradicionalmente asumido por los equipos técnicos, ha sido el de “correa de transmisión” de información en el proceso de implementación de este tipo de programas. Efectivamente, los equipos técnicos están encargados de “bajar” información a los profesionales de terreno con el fin de adecuar sus prácticas a los requerimientos oficiales del programa, o de “subir” información del nivel local hacia el nivel central con el fin de encontrar soluciones a los problemas que se presentan en el terreno. Esta dinámica limita

excesivamente la autonomía de los profesionales del terreno y sobrecarga los equipos de gestión del programa, generando una brecha creciente entre los niveles comunal, regional y nacional que impacta negativamente en la calidad de la implementación.

Esta problemática pone en evidencia que el supuesto de la centralidad de la información en la implementación de los programas públicos es inadecuada o al menos cuestionable desde el punto de vista de la gestión del conocimiento.

En su lugar, es necesario insistir en la importancia del conocimiento situado, particularmente de aquel que es producido por todos aquellos que se encuentran involucrados en la implementación de los programas. Esto significa asumir que la información no es suficiente para asegurar la calidad de la implementación, ya que esta depende en última instancia de la capacidad del profesional de terreno para interpretar y utilizar de manera contextualizada las informaciones disponibles.

Profesional reflexivo

Este derrotero orienta a implementar una política pública que requiere de profesionales que estén permanentemente reflexionando sobre su quehacer para la acción, en la acción y sobre la acción. Esta reflexión, que puede ser individual, tiene una creciente demanda para transformarse en un proceso colectivo que

apoye a la mejora de las prácticas profesionales en contextos institucionales determinados. Por esto, es necesario enfrentar en común los problemas, cuestionarlos y responderlos en conjunto.

Promover el desarrollo de profesionales reflexivos en un contexto institucional como el señalado, demanda de un Sistema de Formación que permita de forma permanente y continua hacer circular el conocimiento explícito, así como apoyar el apropiarse de metodologías que develen y pongan en circulación el conocimiento implícito que han acumulado los profesionales durante su trayectoria laboral. Específicamente, deberá apoyar los procesos de fortalecimiento programático regulares, capacitación y autoaprendizaje que se dan en el PPC, en contextos formales e informales. Esto obliga a que este sistema tenga un carácter flexible para favorecer la oportunidad y pertinencia de los procesos de formación profesional en servicio.

Componentes de la acción profesional

Para Schön (1992), la acción del profesional se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción, y en la cual pueden distinguirse **tres componentes** o procesos interrelacionados (González, 2015):

- conocimiento en la acción, implícito, que se realiza sin llevar a cabo de manera consciente razonamientos previos, surge de la experiencia y las reflexiones pasadas.
- reflexión en la acción, surge a partir de una situación imprevista. Le permite reorganizar su acción en el instante de su realización; cuando alguien reflexiona en la acción, se convierte en investigador en el contexto de la práctica.
- reflexión acerca de la acción (análisis de la práctica), en la que el profesional puede reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica; supone una meta reflexión.

La reflexión en la acción es una reflexión sesgada hacia la intuición, y la reflexión sobre la acción es una reflexión sesgada hacia la razón (Porlán, 1993).

La racionalidad práctica-reflexiva en un contexto de conversación e indagación entre pares permite analizar y cuestionar (tanto individual como grupalmente) los esquemas conceptuales, marcos de referencia y los repertorios de acción que sigue cada sujeto cuando se enfrenta a los problemas puntuales de su práctica. Se espera entonces que los sujetos puedan mejorar sus prácticas a partir de:

- analizar los problemas que enfrentan y sus formas de resolverlos,
- revelar los procesos de reflexión que utilizan durante sus intervenciones, y
- examinar los esquemas implícitos que

están en la base de sus actuaciones y emociones (Medina, 2002).

El conocimiento práctico puede ser analizado y explicitado como parte de un proceso de reflexión en y sobre la acción, lo que fomenta habilidades metacognitivas y aprendizajes significativos en los sujetos al permitirles interrogar, analizar y modificar su propia práctica (Schön, 1992; Medina, 2002).

La reflexividad puede verse expresada en un sujeto cuando éste examina una situación vivida y luego, se interroga a sí mismo en cuanto a su acción y su por qué. Esta reflexión constituye un continuo auto-monitoreo de la práctica, en la medida que se convierte en una actividad periódica, constructiva y deliberada (Valderrama, 1993).

En síntesis, la reflexión puede llegar a representar una estrategia metodológica a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos y depuramos críticamente y, a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana, en interacción activa y crítica con el conocimiento disciplinar socializado (Porlán, 1993).

Red de Contenidos

El objetivo del Sistema de Formación es contribuir a mejorar la comprensión de los profesionales respecto de los programas de los PPC y enriquecer su práctica, a través del fortalecimiento de competencias para la facilitación de procesos de inclusión sociocomunitaria y desarrollo progresivo de autonomía en personas, familias y comunidades que viven en contextos de extrema pobreza o de vulnerabilidad en el país. El SF trabaja dinamizando el patrimonio de conocimientos de un PPC. Ahora bien, este patrimonio de conocimientos se operacionaliza fundamentalmente en dos herramientas: una Red de Contenidos y Guías de Aprendizaje.

La instalación de un sistema como este debe ser flexible, de fácil acceso y debe articularse a la gestión permanente de la institución, lo que permitirá responder de manera pertinente a las necesidades de todos los profesionales en los distintos niveles.

Un sistema de estas características debe servir para homologar los conocimientos generales que sustentan las metodologías de los PPC y, al mismo tiempo, debe permitir profundizar y/o actualizar algunos aspectos que surgen desde la práctica.

La red de contenidos se organiza en función de los componentes clave del patrimonio de

conocimientos del PPC y responde a las diferentes necesidades de habilitación de los equipos, de acuerdo a las funciones que desempeñan, y a los diversos desafíos que surgen en el trabajo directo con las personas y familias atendidas. La flexibilidad de esta red de contenidos permite enriquecerla y transformarla de acuerdo a las necesidades que surjan en los equipos de implementación y ejecución del programa. Esta plasticidad permite ir respondiendo de manera oportuna y sistemática a la mejora continua de las prácticas profesionales.

La red de contenidos está compuesta por guías de aprendizaje que pueden ser administradas de manera aislada o pueden articularse a modo de cursos. El sentido de estas guías es aportar de una manera crítica y reflexiva contenidos conceptuales y metodológicos que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de los profesionales ejecutores en todos los momentos del proceso de intervención propios de cada PPC. En otras palabras, estas guías entregan información conceptual y metodológica relevante para la producción y uso de conocimientos situados en estos profesionales. Es importante precisar que estas guías no transfieren los lineamientos programáticos del modelo operativo del PPC, pero sí constituyen un complemento esencial para ello. Es decir, no constituyen herramientas de inducción, sino de formación reflexiva para la apropiación y uso práctico del conocimiento.

Están diseñadas para promover la reflexión sobre la práctica por medio de preguntas motivadoras para articular los contenidos con el conocimiento tácito que los profesionales han generado en su práctica. Por otra parte, proponen actividades metacognitivas orientadas al uso de estos contenidos en los contextos regulares de trabajo. Estas guías podrán ser utilizadas individualmente (autoaprendizaje) o grupalmente (comunidad de práctica o de aprendizaje), en talleres práctico-reflexivos presenciales, reuniones, jornadas, capacitaciones, etc.

DINAMIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS, UN DESAFÍO PARA UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

¿Qué es ser un dinamizador de conocimiento?

Para una organización que aprende la dinamización de los conocimientos es de primera importancia para que estos saberes puedan ser conocidos, comprendidos, aplicados y reelaborados en un nuevo aprendizaje. Desde esta perspectiva, la circulación de estos conocimientos debe ser una tarea asumida por los líderes en los equipos, que no siempre son los jefes (Amigo y Valdivieso, 2014). Estas personas deben promover, motivar y facilitar procesos

permanentes de análisis, reflexión y aprendizaje para mejorar las prácticas institucionales y profesionales (Encina y Quiroz, 2015).

Movilizar los saberes, no pretende ser una tarea nueva para los profesionales que prestan asistencia técnica en los PPC, por el contrario, viene a formalizar maneras de circulación y producción de conocimientos que realizan en sus funciones habituales de poner en circulación el conocimiento elaborado y prescrito por el programa, que permita homologar comprensiones de los conceptos esenciales de su metodología. En este sentido, los dinamizadores deben motivar a explicitar las comprensiones, reflexiones y formas creativas de resolver problemas, para impulsar mejoras concretas en los procesos de acompañamiento.

Esta forma de aprendizaje, por medio de estructurar y desestructurar para crear un nuevo conocimiento, requiere de un mediador que permita ampliar las fronteras del saber en los involucrados (Vygotsky, 1934, 1979).

Características y habilidades de un dinamizador de conocimientos

Un profesional dinamizador de conocimientos debe tener ciertas condiciones y características que faciliten cumplir con este rol:

- Debe tener la capacidad articular los espacios para la dinamización de conocimientos

con las demandas programáticas y de gestión.

- Deben tener o desarrollar un perfil de un profesional que sea capaz de reflexionar para la acción (planificar), en la acción (durante) y sobre la acción (posterior) (Schön, 1987).

- Es necesario que los dinamizadores conozcan en profundidad los contenidos clave del programa, tanto conceptuales como operacionales, para motivar con conceptos o afirmaciones que desaten el análisis y la reflexión sobre ellos. Esto facilitará la apropiación de estos conocimientos para ir avanzando en la mejora del trabajo directo con las familias y comunidades.

- No obstante, lo señalado en el punto anterior, estos dinamizadores no necesitan manejar en profundidad todo el conocimiento que no ha sido prescrito por el programa y que potencialmente se puede poner en discusión, porque el dinamizador cumple un rol mediador que promueve y motiva espacios de construcción colectiva, donde quienes saben más pueden aportar para que todas y todos aprendan de manera colaborativa.

- Es obligatorio tener capacidad de escucha, que permita recoger los aportes del colectivo y que las intervenciones de mediador sirvan para encuadrar y aportar, pero nunca para reemplazar con sus reflexiones o imponer su opinión por sobre las acordadas o concluidas por el grupo (Vera, 1988).

- Es imprescindible que quien dinamice pueda mediar la construcción de los nuevos aprendizajes, encuadrando la discusión las veces que se necesaria. Esto se puede materializar haciendo preguntas o recordando directamente el propósito de las actividades, para que no se

pierda el objetivo del proceso reflexivo.

- También, esta función requiere la capacidad para sintetizar las ideas más importantes de las discusiones, tanto las que se manifestaron de manera oral como por escrito. De no tener esta habilidad, puede delegar esta función a otra persona del grupo con más condiciones para el efecto. Es importante que esta sistematización rescate las preguntas, discusiones, reflexiones, buenas prácticas y las propuestas que realizó el equipo para ponerlas en circulación.

- En el mismo sentido del punto anterior, cuando sea necesario, resulta relevante ir sintetizando las ideas importantes para avanzar en la discusión, especialmente, cuando esta se prolonga y los argumentos se tornan reiterativos.

- Continuando con la idea de realizar encuadres, es necesario hacerlos cuando los temas en discusión estén permeados de prejuicios e interpretaciones erróneas, particularmente cuando se están trabajando los conceptos básicos de los programas. A modo de ejemplo: ante la exposición de un caso de una familia la discusión se concentra en algunas características, por ejemplo, la “flojera”, las que utilizan como un indicador predictivo. La idea es avanzar desde el reconocimiento de los prejuicios que a veces nos hacen estigmatizar a las familias y comunidades, hacía pensar en conjunto estrategias alternativas, coherentes con el avance propuesto en los programas y propicias a la generación de una relación de proximidad y vínculo, tan necesarios para el trabajo socioeducativo (Arriagada, 2015; FOSIS,

2004).

BIBLIOGRAFÍA

Amigo, J. y Valdivieso, P. (2015). Equipos sanos y herramientas de cuidado y protección. Guía de Aprendizaje del Módulo 2, Ciclo 1, Diplomado de “Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.

Arriagada, P. (2015). Herramientas metodológicas para el acompañamiento psicosocial y sociolaboral. Guía de Aprendizaje del Módulo 4, Ciclo 2, Diplomado de “Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.

Encina, Y. y Quiroz, R. (2015). Gestión de Conocimientos: Aspectos Conceptuales. Guía de Aprendizaje del Módulo 2, Ciclo 1, Diplomado de “Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.

Fernández, S. (2007). Cómo gestionar la comunicación en organizaciones públicas y no lucrativas, Madrid: Narcea.

FOSIS. (2004). Los Apoyos Familiares: Los otros constructores del Puente (No. 4). Santiago de Chile.

González, G. (2015). Metodologías reflexivas de análisis de la práctica. Guía de Aprendizaje del Módulo 2, Ciclo 1, Diplomado de “Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.

Stake, R.E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós

Vera, R. (1988). Metodologías de investigación docente: La investigación protagónica. Cuaderno N°2 Talleres de Educación Democrática. Santiago: PIIIE.

Vygotsky, L. (1934). Comunicación y Lenguaje. MIT Press. Cambridge. Ma 1986.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona.

NOTAS

1 Ver artículo: La Gestión del COnocimiento, bases conceptuales.

EQUIPOS SANOS Y HERRAMIENTAS DE CUIDADO Y PROTECCIÓN

JORGE AMIGO
PABLO VALDIVIESO

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está orientado a reflexionar sobre los atributos que definen a un equipo sano y las prácticas que lo caracterizan.

En la primera parte, *Equipos Sanos: atributos y herramientas de protección y autocuidado*, se caracteriza a los equipos sanos indagando en sus atributos más destacados, que van desde la claridad de objetivos hasta el cultivo de la confianza y el respeto entre sus integrantes. Luego, se exponen las prácticas que realizan, particularmente aquellas que pueden ser entendidas como herramientas de protección y autocuidado, describiéndose particularmente el estudio de casos como herramienta de primera contención. Se aborda el manejo del estrés en general y de modo especial en el caso de las familias vulnerables y el acompañador.

El estudio del desempeño de los equipos es un ámbito que admite distintas entradas, conformándose un campo donde confluyen la

sociología, la psicología social, las disciplinas administrativas y la comunicación organizacional. A continuación, se examinan con mayor amplitud las tres disciplinas que concurren más directamente al estudio de equipos y su desempeño: el liderazgo, el trabajo en equipo y la comunicación.

En el apartado sobre Liderazgo se realiza la distinción entre líder y autoridad. Luego, se examina al líder en tanto inspirador de la necesidad de generar cambios, así como en su rol de crear una visión de futuro que movilice a su equipo, comunicar dicha visión, promover el trabajo en equipo, brindar orientación, desarrollar el espíritu de logro, consolidar los avances y actualizar los aprendizajes.

En esta conceptualización, el liderazgo promueve el trabajo generativo, es decir, impulsa el aprendizaje necesario para abordar los desafíos que surgen de las nuevas realidades que se enfrentan y que requieren la transformación de las creencias o las conductas, que a su vez

potencian la movilización de las personas para que aprendan nuevas formas de actuar.

En la parte relativa al *Trabajo en Equipo* se abordan las funciones de planificación, ejecución, seguimiento y evaluación. Se explica la importancia de traducir el propósito compartido en objetivos concretos, lo cual es el paso previo a una buena planificación. En la medida en que se planifica se pueden ir observando los avances del equipo en el tiempo y realizando los ajustes en la eventualidad de que sea necesario para adecuarla al logro de los objetivos.

En el cuarto apartado, *Comunicación Efectiva*, se explican los factores implicados en ella. También se describen algunas prácticas que facilitan el desarrollo de destrezas comunicacionales, entre las cuales se destacan hablar efectivamente, escuchar a los demás y fomentar la comunicación abierta. Se profundiza en la distinción entre diálogo y discusión, señalándose su importancia práctica y las condiciones básicas que son necesarias para el diálogo. Finalmente, se ahonda en las reuniones de equipo entregándose recomendaciones para lograr reuniones productivas.

¿QUÉ ES UN EQUIPO SANO?

Definido como un conjunto de personas orientadas a conseguir un propósito común, un equipo tiene diversos atributos en función de los

cuales puede realizarse una evaluación de su “salud”. Cabe señalar que el marco evaluativo es histórico-cultural, aunque dado que su esencia es el compromiso con un propósito, su capacidad de lograrlo será un atributo básico para dicha evaluación.

¿En qué grado lo logra?, ¿con qué costos?, ¿cómo son las relaciones entre los miembros, incluido el liderazgo?

Entre los atributos que se consideran definitorios de los sanos y buenos equipos están los siguientes:

Tienen propósitos claros

Cada integrante del equipo tiene claridad con respecto a su misión y es capaz de responder a la pregunta ¿Para qué existimos como equipo? El riesgo de perder de vista el propósito lleva con frecuencia a “hacer como si” se estuviera comprometido con los objetivos declarados del grupo, cuando en realidad el interés puede estar en sus propios objetivos personales de conservar un trabajo. En el mejor de los casos, la claridad y compromiso con el propósito grupal es recordado y sostenido por cada miembro. Opera como regulador de la conducta de los integrantes del equipo, orientando e inspirando la reflexión y la acción.

Liderazgo inspirador

Los buenos equipos tienen líderes capaces de mantener activo el compromiso y la dirección del grupo. Es capaz de estimular la participación de cada miembro acrecentando los aportes individuales a los objetivos colectivos. Se ocupa de generar un clima grupal donde prime la confianza y la camaradería a través del reconocimiento de los logros parciales en la consecución de los objetivos del grupo. Es interesante considerar el concepto de “liderazgo situacional”, donde cada integrante puede tomar la iniciativa y proponer verbalmente y a través de sus acciones modelos de conducta coherentes con los propósitos declarados. En su rol de acompañadores, los integrantes del equipo asumen una función de liderazgo al escuchar a los miembros de las familias, articular conversaciones, detectar necesidades y activar gestiones tendientes a satisfacerlas.

Detección temprana de conflictos

Es natural tener conflictos. Los equipos sanos reconocen y hacen un abordaje oportuno de ellos, no dejan que los problemas se arrastren y vayan pasando de la incomodidad a la molestia, de ahí a la frustración y a la rabia y finalmente la agresión. Esta última buscará expresarse

boicoteando abierta o encubiertamente los esfuerzos de otros integrantes del grupo, haciendo perder potencial de logro a todo el grupo. En cambio, una confrontación oportuna opera como una catarsis, disipando la carga emocional negativa a la vez que contribuye a generar un ambiente de franqueza fomentado la confianza. Al enfrentar conflictos es necesario asegurarse que los contenidos verbales que se expresan no estén ocultando problemas relacionales, de animadversión entre los concurrentes. Los equipos donde prima la madurez tienen especial cuidado en expresar el desacuerdo, cuidando tanto el repertorio verbal como los gestos y tonos de voz.

Cultivo de la confianza y el respeto

Los equipos sanos confían en las habilidades y la disposición a cumplir con los compromisos de sus integrantes. Esa confianza va de la mano con la aceptación y respeto del otro como un otro legítimo, con independencia de nuestras diferencias de percepción. El clima grupal donde prevalece la confianza tiene un valor práctico: contribuye a que las coordinaciones sean más fluidas, se usen mejor los recursos y los procesos se ejecuten con mayor rapidez.

Una de las claves para cultivar un clima de confianza es la apertura sin descalificaciones ni juicios ofensivos frente a opiniones divergentes.

Reconocimiento al equipo y sus integrantes

Los buenos equipos celebran los avances en el logro de sus propósitos. La gama de medios de reconocimiento es amplia, incluye las felicitaciones, la entrega de algún presente simbólico, un brindis, hasta rituales de reconocimiento más elaborados deteniéndose en los aportes del homenajeado o del equipo en su conjunto al cumplimiento de los objetivos y el clima grupal. La observación del proceso del grupo ayuda a la definición de hitos susceptibles de ser reconocidos y celebrados.

Valores compartidos

Los equipos efectivos comparten unos valores que cargan con sentido las prácticas que realizan y que dependen de la naturaleza de su quehacer. Un valor como la solidaridad, por ejemplo, tiene más posibilidades de orientar la conducta de equipos de promoción social tal como el valor de la seguridad prevalece en equipos de prevención de riesgos. Cabe destacar que lo relevante son los valores que los integrantes del grupo son capaces de construir y cultivar a través de la conversación y que se expresan en el quehacer cotidiano regulando y otorgando dirección en la toma de decisiones y las conductas del grupo.

Herramientas de cuidado y protección

Las prácticas de cuidado y protección representan una parte importante del comportamiento grupal y de la calidad de los equipos. Obedecen a la necesidad de mantener el grupo cohesionado, con procedimientos establecidos para superar conflictos, donde se comparte el conocimiento y se actúa por el bien del equipo y de cada uno de sus componentes. ¿Cuáles son esas prácticas que cuidan al equipo y con las cuales aumentan las probabilidades de un equipo sano que se sostiene en el tiempo?

Es precisamente la existencia de estas prácticas en la dinámica de un equipo lo que incrementa el grado en que se califica de equipo sano.

Las herramientas de cuidado grupal se diseñan e instalan para proteger al equipo de los embates derivados de la naturaleza de su trabajo. ¿Cuáles son los riesgos originados en la naturaleza compleja de la tarea? ¿Cuáles son los riesgos que tienen su origen en la propia institución? ¿Cuáles son los riesgos derivados de las características personales de los miembros del equipo? ¿cuáles son las amenazas internas y externas para su operar armónico? Pero también para fortalecer sus capacidades y eficacia. Veremos que en general estas prácticas se corresponden con los atributos de los buenos

equipos, y que estos pueden ser definidos en términos de la calidad de las prácticas de cuidado y contención de sus miembros.

El Estudio de Casos como herramienta de contención

Una de estas prácticas es el estudio de casos, cuya metodología básica es utilizada desde la docencia hasta la práctica médica. En términos generales, consiste en establecer un espacio de conversaciones donde los miembros del grupo traen sus inquietudes y problemas en los que quieren recibir comentarios y sugerencias de los otros participantes. Dado el amplio espectro de actividades en los que se involucran los equipos de acompañamiento, que incluye trámites administrativos, apoyo al emprendimiento o manejo de conflictos intrafamiliares, esta dinámica permite aprovechar los conocimientos de los restantes miembros. Este proceso pone en juego habilidades comunicacionales de todos los integrantes del equipo, favoreciendo simultáneamente el desarrollo práctico de tales habilidades. Al verbalizar el problema y compartirlo, se gana perspectiva y se descomprime psicológicamente la tensión que produce inquietud y podría resultar abrumadora, sobre todo enfrentados a las múltiples carencias y dificultades presentes en las familias más vulnerables. Asimismo, al recibir los comentarios y sugerencias de los compañeros de equipo se amplía la propia visión y se facilita el proceso

de re encuadrar el problema en tanto desafío profesional. En este sentido, el estudio de caso puede ser considerado como una efectiva herramienta de primera contención a la vez que un poderoso instrumento de aprendizaje grupal donde cada integrante, junto con su experiencia directa, se nutre de la experiencia proporcionada por los casos de sus compañeros de equipo.

Manejo del Estrés

Hay personas más proclives que otras a estresarse frente a iguales circunstancias. Normalmente tiene que ver con la actitud general frente a la vida, siendo los más estresados los más perfeccionistas y autoexigentes. No es lo que nos sucede, sino como reaccionamos emocionalmente frente a lo que nos sucede, cómo nos tomamos las cosas. En algunos casos sobre reaccionamos, lo que ha llevado a acuñar la expresión “ahogarse en un vaso de agua”. Por eso el principal recurso para controlar el estrés es formular en el lenguaje las inquietudes y los temores y compartirlos, sea con amigos, familiares o grupos de trabajo que dispongan de un espacio para escuchar las confidencias personales. Esto permite una primera toma de distancia y mirar la situación desde otra perspectiva, surgiendo muchas veces un apoyo práctico que descomprime el problema que nos aqueja.

Resolver los pendientes. Muchas veces el estrés está relacionado con el tiempo, no se alcanza a hacer todo lo que uno se autoimpone. Ciertas situaciones que podrían ser abordadas y resueltas fácilmente, por ejemplo, con una llamada telefónica, dejamos que se arrastren por periodos largos, dejando cautiva parte de nuestra atención en ellas. Para lidiar con ello se sugiere hacer un listado con todos los pendientes y jerarquizarlos enfocándose cada vez en uno de ellos.

Paso a paso. Ciertas actividades se nos hacen cuesta arriba por lo amplias y complejas que son. Miramos la montaña y sentimos que no tenemos la fuerza ni la capacidad para hacer cumbre. En estos casos lo apropiado es descomponer la tarea en partes manejables y concentrar la atención en cada paso. “Cada día tiene su afán” dice el adagio. Es un ejercicio de dividir la tarea en partes subjetivamente manejables. También incluye la solicitud de ayuda para enfrentar el desafío entre varios.

Meditación. Básicamente consiste en la disciplina de tomar distancia del “ruido mental” de las preocupaciones y divagaciones para centrar la atención en un estímulo, usualmente la respiración, durante un tiempo determinado, que puede ir de cinco minutos a varias horas. La práctica cotidiana de este ejercicio desarrolla la capacidad de concentrarse en las diversas

actividades cotidianas, sin dejarse drenar la energía por las preocupaciones.

Actividad física. La práctica de deportes, caminatas, baile, paseos en parques y plazas, los contactos con la naturaleza nos permiten “botar tensiones” y reciclar nuestra energía, al igual que una sexualidad sana.

Autocuidado. En esencia consiste en darse un tiempo para sí mismo en actividades que sentimos que nos hacen bien y que pueden incluir la lectura, la práctica de un deporte, música o pintura o yoga, pero también un buen masaje o un sauna.

El manejo del estrés en la familia

En el caso de las familias vulnerables, el estrés está muchas veces asociado con carencias, falta de recursos, deudas, conflictos interpersonales, violencia familiar, sensación de impotencia frente a un sistema que en muchas ocasiones los excluye y maltrata. El rol del acompañador es precisamente ayudar a las familias a superar esa situación a través de su intervención personal, permitiendo crear en conjunto con el grupo familiar una visión de futuro compartida que recoja sus anhelos y coordine a sus integrantes en pos de esa visión, movilizándolo para ello los recursos multidisciplinarios de su equipo, las redes de contactos institucionales y la experiencia acumulada por la institución. En general, al

permitir, estimular y escuchar la expresión de sus relatos se produce una primera descompresión de los sentimientos y experiencias subjetivas que pueden estar corroyendo las bases de una existencia satisfactoria. El mirar de frente, confrontar con suavidad los conflictos y decir las cosas por su nombre proporciona una primera válvula de escape. Abocarse prácticamente a la solución de las falencias y conflictos identificados conlleva una reducción de los niveles de estrés, sobre todo cuando los involucrados vislumbran una posibilidad de mejoría y se involucran activamente en el logro de dicha solución. Pequeños logros van cambiando la autoestima tanto de los integrantes de la familia como del acompañador, que ve incrementado el sentido de su trabajo.

El manejo del estrés del acompañador

El estrés debilita la energía personal y su presencia prolongada puede llevar a enfermarnos. Por lo mismo, es importante identificar los factores que en cada caso particular operan como desencadenantes.

Es usual escuchar que la vida social en la actualidad se ha hecho crecientemente compleja, acrecentando las exigencias para el ciudadano común. La presión viene de distintas fuentes, desde las exigencias laborales, la percepción a través de los noticieros de un mundo violento y amenazante, las presiones

consumistas, la adaptación a las constantes innovaciones tecnológicas. El concepto de éxito personal vinculado al tener y a la ostentación lleva a menudo al endeudamiento y a tener que correr detrás del dinero para que “no nos pille la máquina”. Manejar el estrés en este contexto implica un cambio ideológico que nos lleve a redefinir nuestras prioridades y valores, respondiendo a la pregunta ¿qué es lo realmente importante para mí?

En el caso del acompañador, al conjunto de factores señalados se agrega el estar expuesto a las tensiones, dificultades y frustraciones del grupo familiar que acompaña, y tal como como puede aprender de las estrategias psicológicas que ellos utilizan para sobrellevar sus condiciones adversas, a veces se puede pasar de la empatía a la identificación con la problemática de sus acompañados, transformando una experiencia de apoyo en una carga emocionalmente agobiante, “llevándose trabajo para la casa”, contagiándose con la desesperanza que a menudo se puede encontrar en las familias vulnerables o algunos de sus miembros. Al sufrir vicariamente las condiciones de quienes acompaña no solo puede perder eficacia como acompañador, sino que se debilita su capacidad para hacer frente a sus otras actividades y responsabilidades, pudiendo perder el sentido de su quehacer. Es importante cultivar una actitud profesional, que implica saber distanciarse psicológicamente sin

perder la sensibilidad frente a la realidad que percibimos.

CULTIVANDO EL LIDERAZGO INSPIRADOR

El liderazgo entendido como práctica, nos aleja de falsas concepciones que han llevado a confundir liderazgo con autoridad. Como plantea Kotter, los modelos históricos pasaron por alto lo más relevante del liderazgo: que su potencial se vincula esencialmente con el aprendizaje. En este sentido, podemos decir que el liderazgo se relaciona más directamente con el desafío de cómo abordar las prácticas asentadas como rutinarias en tiempos en que se exigen innovación y aprendizaje.

En definitiva, el liderazgo promueve el trabajo generativo, es decir, promueve el aprendizaje requerido para abordar los conflictos y desafíos que surgen de las nuevas realidades que se enfrentan y que requieren la transformación de las creencias o las conductas, que a su vez potenciarían la movilización de las personas para que aprendan nuevas formas de actuar.

Prácticas de liderazgo

Pueden identificarse prácticas de liderazgo eficaces para convocar y motivar a la gente

a emprender cambios y transformaciones, a orientar el sentido colectivo del hacia dónde vamos y cómo queremos que sea esa realidad para la que se trabaja. Las organizaciones sociales tradicionalmente han descuidado este aspecto de las transformaciones, perdiendo muchas veces aportes creativos de muchos actores, acarreado la incompreensión de otros, generando rumbos contradictorios y esfuerzos solitarios. Las transformaciones colectivas requieren trazar el horizonte a alcanzar, elevar el horizonte de las demandas instaladas y generar procedimientos democráticos para concretarlos.

Sin la intención de agotar estas prácticas de liderazgo, interesa plantear en este apartado algunas de las que no pueden soslayarse al diseñar e implementar los cambios de formas de actuación. En este sentido, pueden identificarse las siguientes siete prácticas que favorecen la construcción del liderazgo efectivo para acompañar los procesos de transformación:

- Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
- Generar una visión de futuro compartida.
- Comunicar la visión de futuro.
- Promover el trabajo en equipo.
- Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro.
- Consolidar los avances.
- Actualizar los aprendizajes.

Inspirar la necesidad de generar transformaciones

Iniciar un proceso de cambio requiere un reconocimiento de los puntos de partida, reconocer lo existente, desde donde se parte y no confundirse con que comienza todo de nuevo.

Muy por el contrario, supone reconocer qué se ha estado haciendo hasta ahora, cómo se ha realizado y qué resultados se han logrado. Indagar si estos se acercan a lo que se esperaba, si se relacionan con los esfuerzos emprendidos, supone asimismo reconocer cuáles eran los desafíos que se enfrentaron, cuáles eran los objetivos, qué valores los respaldaban y analizar si estos continúan siendo válidos. Reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones para posibilitar la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias. Supone asimismo identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades que se presentan, mostrar los costos a nivel personal, organizacional y social. Implica reconocer las fortalezas de la situación, sus posibilidades y las oportunidades que presenta el desafío de cambiar, desarrollarse, innovar y mejorar.

Esta práctica exige un análisis profundo y realista para identificar los nuevos desafíos, a partir de los cuales infundir un intenso sentido de la transformación, imprimir un sentido de premura,

de conciencia de la volatilidad de los tiempos sociales para concretar las oportunidades. El trabajo con grupos vulnerables está exigiendo en forma constante la generación y apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de prácticas innovadoras que permitan responder a su alta complejidad y diversidad.

Este proceso de análisis de la realidad tiene que desplegarse en el tiempo, atraer la mayor cantidad de actores posibles, encarnarse en diferentes espacios de trabajo y comunicación. Reuniones, coloquios, seminarios, debates, es decir, espacios públicos que identifiquen problemas y orienten su comprensión y alienten a la participación. Estos espacios tienen que cuestionar las prácticas instaladas, trabajar sobre los viejos paradigmas, cuestionar los niveles de ineficiencia, reconocer el costo de la burocratización, de forma tal que estimulen el cuestionamiento del “siempre fue así”, de los niveles de complacencia y de inercia.

En definitiva, esta práctica implica reconocer las debilidades y las fortalezas, para identificar las oportunidades y posibilidades que contagien el sentido de premura sobre lo que es necesario realizar, y eleven las expectativas sobre los logros a obtener. Esto seguramente desplegará en todo el equipo procesos de reflexión individuales y colectivos, que son el requisito primordial para encarar desafíos en tiempos de cambio.

Por lo tanto, es preciso comenzar por reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones. De esta forma se posibilita la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias.

Generar una visión de futuro compartida

Una visión es una idea o imagen de un futuro deseable, capaz de despertar el entusiasmo y los talentos de un individuo o un grupo de personas para ir desde el presente hacia el futuro deseado. La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar.

Cuando es compartida, es la respuesta a la pregunta ¿Qué deseamos crear?

La visión compartida estimula la experimentación y nuevas formas de pensar y actuar en el trabajo de acompañamiento.

El interés genuino en una visión compartida está arraigado en visiones personales que hay que alentar.

Si bien una visión indica el sentido final de la acción, esta, a la vez, debe expresarse en la conducta cotidiana. En este sentido, la visión sirve como faro para el total de las acciones individuales, grupales y organizacionales,

proporcionando contexto para las decisiones estratégicas y tácticas.

Ser un líder visionario consiste en resolver los problemas y los desafíos del equipo u organización con una visión en mente. Cuando la gente comparte una visión está conectada, vinculada por una aspiración común. Modifica la relación de la gente con el equipo u organización a la cual pertenece. Se habla de nuestro equipo o de nuestra organización.

En el decir de Kotter, una visión debe ser sensata para el entendimiento y atractiva para el corazón, lo que genera motivación para iniciar procesos de cambio. Tiene que ser: imaginable, deseable, factible, centrada, flexible y comunicable.

Se podría decir que la construcción de una visión compartida es constante e incesante. Un elemento central del trabajo cotidiano de los líderes.

Comunicar la visión de futuro

Comunicar la visión de futuro es indispensable y adquiere sentido en ámbitos colectivos cuando se necesita compartir imaginario y se requiere la comprensión colectiva sobre alguna problemática o proyecto específico para construir juntos una claridad de hacia dónde vamos. Para desplegar la visión de futuro, será imprescindible reconocer quiénes

pueden ser los grupos impulsores, identificar los dirigentes o líderes que pueden reconocerse en toda de la red de trabajo en la cual se participa, aquellos que puedan ser los multiplicadores; y, a su vez, quiénes pueden rescatar los emergentes esenciales y generar así una comunicación bidireccional.

Es más, como dijéramos, la visión no es una construcción de un individuo, sino que debe contemplar y aspirar a ser la máxima aspiración de toda la comunidad. Además de personas, habrá que pensar en dispositivos, circuitos, redes de intercambio y reflexión, que permitan generar una profunda comunicación del sentido del cambio. Esto implicará plantearse qué comunicar, a quién y quién debe hacerlo.

Las metáforas, analogías y otras posibilidades de la expresión contribuyen a generar más participación, porque la utilización de múltiples formas de comunicación contribuye a dar cabida al máximo de interpretaciones posibles.

Y, por cierto, para comunicar la visión no basta con hacer una reunión o enviar un email. Se requiere de mucha persistencia y mucha reiteración, sin exagerar se podría decir que la idea es comunicarla por un factor de 10 veces.

Comunicar visión implica considerar que los tiempos de transformación personales no siempre coinciden con los tiempos de

transformación institucionales, ni con su densidad y su cadencia. Una sola regla: no dejar de imprimir premura, de continuar convocando y de registrar las huellas de los aprendizajes.

Promover el trabajo en equipo

Fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el diálogo donde fluyan las interpretaciones individuales para crear un “pensamiento de conjunto”. Supone promover también el aprender a percibir, a reflexionar sobre los patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje grupal. Peter Senge insiste: es cambiar una mentalidad que por siglos ha creído en la tarea individual y solitaria.

Por ello es imprescindible que los equipos y organizaciones re-creen los espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo. Y esto supondrá también cambiar los temas, los procesos y la concepción de la formación de esos profesionales adultos.

El proceso del trabajo en equipo requiere del aprendizaje de un valor prioritario: reconocer al otro como opuesto complementario y no como opuesto excluyente; reconocer y asumir los conflictos como proceso habitual de la diversidad en las instituciones.

Promover un trabajo en equipo que supere la cultura del aislamiento implica:

- Facultar a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje.
- Ampliar la voz y la visión de otros, tanto en los procesos como en los contenidos.
- Fortalecer la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y ofrecer apoyo.
- Fomentar la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza.
- Señalar el foco o el centro de los desafíos de la visión.
- Identificar los resultados a alcanzar.
- Mantener el ritmo de la transformación.
- Desarrollar los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.

Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambio de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlas. El cambio provoca miedos, angustias y preocupaciones. Habrá que aprender otra vez, y esto implica reconocer el error como un camino necesario para reconstruir, pensar y reflexionar. Los adultos generalmente tememos equivocarnos.

Hasta hoy, el error es penalizado y no considerado como un paso en la búsqueda de alternativas de resolución de un problema.

Volver a aprender genera placer, pero también provoca estrés, desequilibrios, vulnerabilidad, ansiedad, posibles movimientos orientados a abandonar el desafío.

Ante ello, habrá que tener claridad de metas, capacidad de interpretación de lo que ocurre, no trabajar sobre el síntoma, volver a focalizar su causa. El malestar que provoca el peso de lo viejo y el miedo a cambiarlo tiene que ser superado. El malestar de cambiar no puede evitarse: hay que transitarlo.

En este sentido, es tarea de los líderes celebrar los logros y los aciertos, las pequeñas victorias a corto plazo. Hay que generar espacios institucionales que ofrezcan aliento y afirmen el desarrollo. Hay que facilitar que se identifiquen los resultados a alcanzar y trabajar para que se produzcan.

Será necesario aumentar la visibilidad de las mejoras en el desempeño para alentar su consecución. Habrá que generar circuitos y “viveros” de innovaciones que puedan ser conocidos, que contagien el deseo de experimentar, de proponer, de aportar; estos son insumos para continuar alimentando las innovaciones y manteniendo el compromiso con las metas propuestas.

Consolidar los avances

Se propone aquí la necesidad de acompañar los procesos de innovación y de cambio. Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados. En definitiva, es preciso saber: ¿qué se logró?, ¿qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar estos primeros resultados positivos?

Y, fundamentalmente, indagar sobre cómo y en qué instancias este aprendizaje podría ser divulgado y trabajado con otros actores de otras unidades de intervención que no participaron de la experiencia, de manera que sirva para contagiar el espíritu de riesgo que implica la experimentación.

Este momento posibilita, a veces, implementar otros proyectos o modalidades para el logro de mayor equidad y la calidad de las prácticas de trabajo.

El objetivo de esta práctica es arraigar en la cultura de trabajo los cambios que se van consagrando y generar la retroalimentación necesaria para continuar con el cambio; para ello será preciso generar los datos válidos sobre las temáticas que se están trabajando en su estado inicial, en sus avances y en relación a la meta propuesta.

Actualizar los aprendizajes

Como se viene afirmando, el objetivo del liderazgo es estimular la necesidad de generar transformaciones que adecuen el quehacer del equipo u organización a los fines y a los resultados que se quieren lograr, propiciando su alcance de manera conjunta, en equipos de personas capaces, comprometidas y atentas a los permanentes desafíos que plantea el entorno. Esto supondrá revisar esquemas mentales, identificar nuevos problemas, plantear nuevas vías de resolución y reinventar las prácticas permanentemente atendiendo las necesidades del contexto. Esto es fundamental para el proceso de acompañamiento que tiene como foco la movilización de la familia en la estructura de oportunidades, tanto institucional como comunitaria.

El ejercicio de un liderazgo efectivo en las unidades de intervención se basa en la capacidad de instalar en los apoyos y el equipo un fructífero diálogo entre el contexto y la propia organización, de manera tal de generar respuestas a las necesidades que plantean las familias atendidas; a la vez que se es capaz de incidir en el contexto para expandir los objetivos del Programa. En este sentido, será preciso no sólo que los individuos aprendan, sino que las organizaciones también aprendan.

Se requiere entonces que los distintos proyectos y acciones emprendidas sean informados y transferidos al ámbito de todo el programa: qué hicieron, por qué; cómo lo hicieron; qué lograron y por qué lo lograron. Y no habrá que despreciar el conocimiento sobre qué ocurrió cuando los objetivos no pudieron ser alcanzados. El aprendizaje en el equipo supone contar con procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa y de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiendan a evaluar las mejoras concretadas y las nuevas metas, y finalmente, a acumular un conocimiento generador de nuevos posicionamientos ante las tareas a concretar y de innovaciones, incrementando permanentemente el valor añadido o agregado al conocimiento ya reconocido y utilizado en los procesos.

Es importante que los líderes o los múltiples líderes promuevan a nivel institucional el reconocimiento y la reflexión sobre lo que hace la unidad de intervención, sobre cómo lo realiza y qué logra, de manera tal de provocar cierto aprendizaje del programa sobre su propia acción, lo que impulsará, a su vez, un nuevo conocimiento y la acumulación del mismo en el equipo, ampliando así su impronta y mejorando la calidad de los procesos de acompañamiento. No alcanza con que los individuos sean expertos en una organización, se requieren individuos capaces y organizaciones expertas en lo que

realizan y una fluida comunicación entre ellos y su entorno. Se requieren ámbitos institucionales que puedan ir aprendiendo y asumiendo las propias innovaciones que realizan para no repetir el pasado resistiendo hasta los propios éxitos logrados.

Trabajo en Equipo

Para que un equipo se conforme y trabaje en forma conjunta es fundamental que exista una tarea o meta que los reúna, y que cada uno de los integrantes del equipo se sienta motivado a conseguir esta meta y a trabajar cooperativamente en equipo para conseguirla.

Resultan claros los beneficios de trabajar en equipo si se quiere conseguir una meta. El logro de la misma a su vez, suele potenciar la motivación y, el no logro, suele ser un elemento que frustra a las personas que conforman un equipo.

El término Motivación proviene del latín motum, variación de movere, que significa mover. Se define como un estado energizador, que se deriva de una necesidad interna y que impulsa al organismo a la actividad. Los motivos son fuerzas internas que impelen y canalizan la conducta a metas específicas. Por lo tanto, en el trabajo en equipo es fundamental la motivación para que este se mueva hasta conseguir los deseos que se propone, como también es fundamental que estos deseos o motivaciones

estén internalizados en cada integrante del equipo.

Dado que las motivaciones personales dentro de un mismo grupo son diversas, además de conocer esta diversidad es relevante considerar qué es lo que motiva al equipo a mantenerse unido, qué es lo que los mantiene unidos o cuál es su “cemento psicológico”. Aparte de la tarea y la necesidad de consecución de esta, serán también los afectos un aspecto importante.

Como requisitos para el trabajo con familias en situación de extrema pobreza y vulnerabilidad, es necesario que se dé un ambiente de respeto mutuo, de trabajo cooperativo, de apoyo, donde se tenga el tiempo y la disposición para atender las necesidades de cada cual, a la vez que atender las emociones asociadas a la complejidad de la tarea de acompañamiento.

Elementos para un trabajo en equipo efectivo

Con el fin de que el trabajo en equipo sea realizado de forma efectiva, además de los factores mencionados en relación a que el equipo esté motivado, y tener un clima de trabajo agradable y de cooperación, es necesario considerar ciertos elementos prácticos del trabajo mismo.

En relación a lo anterior existen dos elementos básicos a considerar, el tener metas u objetivos traducibles a objetivos concretos y el que en función de estos se realice una adecuada planificación del trabajo.

Metas u objetivos concretos

Traducir el propósito compartido en objetivos concretos es fundamental para la eficiencia del equipo, dado que en la medida que esto se realiza es posible planificar el trabajo en función de estos, y en la medida que se tiene una planificación se puede ir comprobando los avances del equipo en el tiempo. El que el equipo perciba sus avances tiene incidencia en el sentimiento de compromiso que tendrán sus integrantes para el trabajo.

De no tener claro qué es lo que se quiere y los pasos necesarios para conseguirlo es posible que el equipo se pierda en el camino, como también es probable que al no ser consciente de los avances en el tiempo se desmotive en la creencia de que no se va hacia la meta.

Puntualmente es necesario concretizar los objetivos en beneficio de lo siguiente:

- Los objetivos concretos ayudan a definir el conjunto de productos del trabajo colectivo.
- La concreción de los objetivos facilita, la comunicación y el conflicto constructivo entre sus miembros.
- Los objetivos deben ser alcanzables ya que ello permite que el equipo se mantenga

unido en torno al logro de los resultados.

- Los objetivos tienen un efecto nivelador, es decir coloca un elemento (el logro de una acción o tarea) que está por sobre las personas y las jerarquías.

- Los objetivos específicos, permiten que el equipo vaya consiguiendo pequeños logros en el camino de la concreción del propósito.

Por ello los objetivos deben ser alcanzables. En la medida que se van alcanzando objetivos concretos en el transcurso del trabajo, como pasos para llegar al fin último, se va favoreciendo un clima en el que se reafirma el beneficio de trabajar en equipo. Todo ello por supuesto incide directamente en el cuidado de equipo.

Planificación, Ejecución y Seguimiento-Evaluación

El logro de los objetivos o metas requiere:

- Planificación
- Ejecución
- Seguimiento y Evaluación

La Planificación específicamente se refiere a la clarificación de la meta u objetivo a lograr, organización de los medios, recursos, responsables, productos y tiempos.

En una planificación eficiente, que tome en cuenta los recursos disponibles, los tiempos requeridos y las tareas previas a la acción, está la clave de la calidad del trabajo que se realiza. Por ello la coordinación y el aporte de todos los

integrantes de equipo en la planificación son indispensables.

Revisemos con mayor detención la idea de Planificación y los pasos mínimos a seguir:

- Caracterización del problema, Diagnóstico, selección del tema
- Definición del Objetivo general y Objetivos específicos
- Definición de resultados esperados o productos
 - Actividades a desarrollar
 - Responsables
 - Cronograma
 - Presupuesto o insumos necesarios
 - Metodología de seguimiento y evaluación

En la medida en que se planifica siguiendo estos pasos como mínimo, se tendrán consideradas las variables principales que es necesario tener presente para su manejo adecuado.

La Ejecución se refiere a la realización de las acciones conducentes al logro de las metas, acciones que fueron definidas en el paso previo.

El Seguimiento y la Evaluación se refiere al análisis de las acciones realizadas a la luz de las metas a lograr, el que se puedan realizar estos pasos es lo que le da la mayor relevancia a la realización de la planificación.

En la medida en que se realizan estos pasos es posible ir modificando la planificación

de forma tal que sea lo más adecuada para la consecución efectiva de las metas.

COMUNICACIONES EFECTIVAS

Hemos querido abordar de un modo diferenciado el tema de las comunicaciones puesto que constituye una habilidad que requiere desarrollar no tan solo el líder, sino todo el equipo.

Las habilidades comunicacionales son tan elementales, que a veces olvidamos su importancia o damos por hecho que las poseemos.

La aptitud para comunicar es lo que nos habilita para coordinarnos con otros. No se pueden coordinar acciones con otros, si no se es capaz de expresar las ideas y establecer conversaciones efectivas.

La comunicación efectiva implica

- Saber quién necesita qué información y comunicarla en forma concisa y oportuna.
- Escoger y usar eficientemente el medio de comunicación más apropiado -oral o escrito-, para quien recibirá la información y cómo ésta será usada.
 - Saber cómo escuchar efectivamente.
 - Ayudar a otros a comunicar

eficientemente, para asegurar que dicha comunicación alcance todos los niveles y a todas las personas necesarias.

- A continuación se describen algunas prácticas que facilitan el desarrollo de destrezas comunicacionales:
 - Hablar efectivamente: hablar claramente y expresarse bien en grupos y en conversaciones uno a uno.
 - Fomentar la comunicación abierta: crear una atmósfera donde la información de alta calidad y oportuna, fluya en forma expedita; estimular la expresión de ideas y opiniones.
 - Escuchar a los demás: atender activamente y ayudar a la comprensión de comentarios y preguntas de otros; Saber escuchar dentro del grupo.
 - Diálogo y Discusión: Las dos maneras en que conversan los equipos.
 - Reuniones de equipo: Consideraciones para hacer reuniones efectivas.

Hablar Efectivamente

Definir sus ideas claramente es importante cuando usted quiere comunicar algo a otros. Para asegurarse de que su mensaje sea comunicado, repase la idea principal que quiere comunicar; organice pensamientos o hechos que sirvan de respaldo y lo lleven siempre a la idea principal; y una vez expuesta su idea, demande reacciones a su audiencia para confirmar que le han comprendido con exactitud.

Una de las barreras para una comunicación efectiva, es la verborrea. Algunas personas creen que la abundancia de palabras es un signo de conocimiento o poder, pero ello solamente nubla el significado de sus ideas clave y distrae al oyente.

La forma en que usted expresa sus ideas tiene un impacto importante en cuan influyente resulta ser. A menudo, las buenas ideas sugeridas en una presentación pasan inadvertidas debido al rígido y formal estilo del presentador. A las personas les resulta más fácil entender ideas cuando éstas son presentadas de modo natural, con un estilo informal. Para ello use ejemplos, comparaciones, analogías y metáforas para avivar su mensaje. También, asegúrese de que su mensaje es adecuado para sus oyentes, particularmente cuando se discuten materias altamente técnicas o abstractas.

Un aspecto importante es la comunicación no verbal. Se estima que en una conversación cara a cara el componente verbal es un 35% y más del 65% es comunicación no verbal. Dada la relevancia de la comunicación no verbal, tenga en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Los movimientos corporales deben realizarse en armonía con la naturaleza del mensaje verbal cuando se habla y teniendo en cuenta el contexto social en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. Deben evitarse los movimientos sin sentido de brazos, manos o

piernas que no aportan o no se corresponden con la intención comunicativa.

- Los movimientos, en general, conviene más que sean pausados. Son desagradables los movimientos muy rápidos, la gesticulación exagerada, así como aquellos que se repiten incansablemente.

- Cuidar particularmente el uso de las manos y sus movimientos al acompañar la palabra. Sus movimientos deben reforzar las palabras cadenciosamente o cumplir una función oportuna a partir de una adecuada sincronía entre el gesto y la palabra. El gesto debe preceder imperceptiblemente entre uno y dos segundos a la palabra.

- Evitar los tics más o menos inconscientes que no resultan elegantes, tales como comerse las uñas, rascarse la cabeza, jugar con un mechón de cabellos, movimientos oscilatorios de los pies, ajustarse el pantalón, tocarse la cara, la nariz o la oreja.

- Controlar el tono de voz, cuidar que sea respetuoso y adecuado al espacio en el que nos encontremos, también debe adaptarse al mensaje, esto denota seguridad, respeto y confianza.

Finalmente, tenga en cuenta que la mejor manera de continuar desarrollando sus habilidades verbales, es buscar la ocasión para practicarlas. Para ello, tome las oportunidades que tenga tales como presentaciones o reuniones de equipo.

Fomentar la comunicación abierta

Para construir la confianza y relaciones de trabajo sólidas dentro del equipo u organización, es importante ser visto como una persona dispuesta a compartir información con otros y que va más allá de comunicar sólo lo necesario. Desarrollar un ambiente en el cual usted y los demás miembros del equipo son abiertos con la información es fundamental para funcionar eficientemente.

La comunicación abierta y directa promueve la confianza, mejora los flujos de información y construye relaciones más sólidas.

Para fomentar tal comunicación, tenga en cuenta lo siguiente:

- Comunique a las personas oportunamente aquella información que las afecte. Responda tan rápido como sea posible a cualquier pregunta que pudieran hacer.
- Si en la conversación aparecen mensajes conflictivos o confusos, enfrente la discrepancia y trabaje con las personas involucradas para aclarar el malentendido.
- Cuando usted reciba mensajes vagos, defina los asuntos en términos concretos de manera que todas las partes tengan claro lo que se está diciendo.
- Cuando necesite expresar un punto directamente, en forma apropiada, simplemente diga lo que piensa y no se sienta menoscabando al otro.
- Si alguien discrepa con usted, espere hasta que la otra persona haya terminado de hablar, incluso aunque usted esté seguro de que

entendió su alegato. Repita los puntos principales de la opinión del otro y luego realmente trate de comprender desde esa perspectiva. Pida a la otra persona que confirme la exactitud de esta reiteración y aclárenlo si es necesario. Identifique los puntos u objetivos con los que usted sinceramente concuerda. Luego - y sólo después de eso- aclare específicamente con qué puntos discrepa y porqué.

- Si usted es una persona accesible, los demás se sentirán mucho más cómodos y estarán gustosamente dispuestos a compartir información.
- Estimule a su equipo a identificar la ayuda que necesita para cumplir con sus tareas y proyectos.
- Deles acceso a la información, a archivos apropiados y a otras personas dentro de la organización, como también a recursos externos.
- **En** su trabajo como líder, pavimente el camino para que su equipo tenga acceso a las personas indicadas y a los debidos recursos en la organización y cuando debe delegar una acción, una tarea con un tiempo restringido, explique la razón de este plazo y su urgencia.
- Mantenga a las personas con la información al día. La gente necesita saber lo que está sucediendo en otras funciones y áreas para comprender cómo su trabajo afecta a la organización mayor.
- Desempeñe un papel activo estableciendo un clima que estimule el intercambio de ideas, crítica constructiva y abra el acceso a la información requerida.
- Si en su condición de líder, la gente tiene el hábito de acudir a usted por información

que puede ser fácilmente obtenida de otros miembros del equipo, rediríjalos a la fuente indicada.

Escuchar a los demás

Escuchar involucra entender el mensaje, su importancia para el que habla y comunicar esa comprensión al orador. Escuchar es una habilidad relevante para ejercer liderazgo. Es la clave para desarrollar y preservar las relaciones, tomar decisiones y solucionar problemas. Escuchar es tan parte de nuestra vida cotidiana, tanto en el trabajo como en el hogar, que muchas veces lo damos por hecho, aun cuando no lo sea.

Algunas recomendaciones para desarrollar la capacidad de escuchar

- Cuando escuche siempre siga este orden: escuche, entienda, interprete, responda. No salte de escuchar a responder sin antes estar seguro que entendió.
- Enfoque su atención en comprender lo que la otra persona quiere decir, en lugar de estar elaborando su respuesta.
- Evite interrumpir, espere que el otro finalice la exposición de su idea.
- Cuando no esté de acuerdo, resuma lo que usted cree es la posición del otro, antes de responder con su propio punto de vista.
- En reuniones, parafrasee lo que otros han dicho, cuando sea necesario hacer una aclaración.

- Tenga presente la comunicación no verbal. Ponga atención a los sentimientos, al igual que al contenido del mensaje. Mantenga un buen contacto visual, sin ser incisivo. Inclínese hacia delante para mostrar interés.

- Intente determinar el marco de referencia de la persona que habla por lo que ha dicho. ¿Qué información es el fundamento de la idea? ¿Por qué esta persona piensa como piensa sobre una determinada materia?

- En situaciones de grupo, advierta cualquier tendencia que usted tenga para apartarse y distraerse haciendo cualquier otra cosa que no sea escuchar. Si percibe que está desatendiendo, mire al orador e inclínese hacia adelante.

- Cuide sus reacciones hacia personas que sostengan conversaciones laterales mientras usted habla. Esto podría sensibilizarlo a usted, hasta el punto de influir sobre su propio comportamiento.

Diálogo y Discusión

Hay dos tipos básicos de conversación, el diálogo y la discusión. Ambos importantes para generar un continuo aprendizaje de equipo. En el diálogo, existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se “escucha” a los demás y se suspenden las perspectivas propias. En la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor de ellas para respaldar las decisiones que se deben tomar.

El diálogo y la discusión son potencialmente complementarios, pero los equipos requieren de una gran aptitud para distinguir entre ambos.

El aprendizaje en equipo también implica aprender a afrontar creativamente las poderosas fuerzas que se oponen al diálogo y discusión productivos. Entre ellas las “rutinas defensivas”, tales como limar las diferencias o discursar en abstracto.

El propósito que normalmente nos orienta es ganar. En este caso, ganar significa lograr que el grupo acepte nuestro punto de vista. En ocasiones, podemos aceptar parte del punto de vista de otra persona para fortalecer el nuestro, pero fundamentalmente deseamos que prevalezca el nuestro. El énfasis en el acto de ganar, sin embargo, no es compatible con la prioridad de la coherencia y la verdad.

Para lograr ese cambio de prioridades se necesita el diálogo. En un diálogo no intentamos ganar. Todos ganamos si lo hacemos correctamente. En el diálogo, los individuos obtienen una comprensión que no se podría obtener individualmente. La gente ya no está primordialmente en oposición, sino que participa de esta reserva de significado común, que es capaz de un desarrollo y cambio constante.

En el diálogo, los individuos ponen entre paréntesis sus supuestos, pero los comunican libremente. El resultado es una exploración

libre que permite aflorar la experiencia y el pensamiento de las personas y, sin embargo, puede trascender esas perspectivas individuales.

En el diálogo, las personas aprenden a observar sus propios pensamientos. Una vez que vemos la naturaleza participativa del pensamiento, comenzamos a distanciarnos del pensamiento. Adoptamos una postura más creativa y menos reactiva.

Tres condiciones básicas son necesarias para el diálogo:

- Todos los participantes deben “suspender” sus supuestos y someterlos a examen.
- Todos los participantes deben verse como colegas en la búsqueda común de mayor percepción y claridad. El diálogo es “juguetón”. Hay que mantener ese espíritu.
- Tal vez sea necesario un “moderador” que “mantenga el contexto” del diálogo, sobre todo al comienzo. Se trata de evitar que nuestros hábitos de pensamiento nos empujen continuamente hacia la discusión.

En el aprendizaje en equipo, la discusión es la contrapartida necesaria del diálogo. En una discusión se presentan y defienden distintos puntos de vista y se toman decisiones. En un diálogo se exploran asuntos complejos, no procuran el acuerdo, sino una aprehensión más matizada de las preocupaciones o problemas. Cuando un equipo debe llegar a un acuerdo y

se deben tomar decisiones, se requiere un grado de discusión.

Un equipo de excelencia domina el movimiento que va del diálogo a la discusión. Las reglas del juego son diferentes, las metas son diferentes. Si los equipos no las distinguen, no tienen diálogo ni discusión productiva.

Entre los miembros de un equipo que entabla diálogos regularmente se desarrolla una relación singular. Se crea una profunda confianza que se traslada a las discusiones y una mayor comprensión de la singularidad de la perspectiva de cada persona.

Aprendemos el arte de mostrar una posición con respeto más que de ser respetado por nuestra posición. Cuando corresponde defender un punto de vista, lo hacemos con mayor soltura y menos rigidez, es decir sin la determinación de “ganar”.

REUNIONES DE EQUIPO

Las reuniones constituyen una herramienta de gestión de gran valor. Puede ser una oportunidad para poner en práctica una nueva estrategia; dar solución a un gran número de necesidades, compartir ideas, expresar sentimientos y apoyo mutuo. Además,

contribuyen a que las personas se comprometan con los acuerdos que han contribuido a generar.

No obstante, las potenciales bondades de las reuniones, en la práctica diaria se ven demasiados casos de reuniones que significan un despilfarro de tiempo, dinero y de energía sin mayores beneficios. Entonces, ¿cómo hacer más efectivas las reuniones? A continuación, se señalan algunas recomendaciones a tener en cuenta para lograr reuniones productivas.

Sobre la duración

En lo posible, no más de dos horas. Lo que no se consiga en ese tiempo, no se conseguirá hablando más. No se trata de arreglar todos los problemas en una reunión, sino trabajar los temas propuestos. De otra manera, la energía se dispersa y no se concreta nada.

Comience a la hora fijada, sin conceder “minutos de cortesía”. La cortesía se debe a las personas puntuales y respetuosas del tiempo de los demás. Cuando se conceden minutos de cortesía, la gente cuenta con ellos y llega tarde.

Según las leyes de la física, un gas se expande hasta ocupar todo el espacio existente. De igual forma, una reunión (o cualquier tarea) se alargará hasta ocupar todo el tiempo disponible. Por eso es importante establecer (y cumplir) una hora de finalización y respetar siempre los tiempos prefijados para cada punto de la tabla.

Tabla

Cuando convoque a una reunión, prepare una tabla y envíela con anticipación a los participantes para que preparen su aporte. La tabla debe expresar un objetivo claro y realizable. Una reunión para “tratar de mejorar” algo, lo más seguro que resulte en una pérdida de tiempo.

La tabla deberá contener:

- Objetivo de la reunión.
- Fecha y lugar.
- Hora de inicio y de término.
- Asistentes y su aporte esperado.
- Asuntos a tratar con tiempo asignado.

Para las reuniones periódicas de equipo, se puede considerar la siguiente estructura:

- Líder da cuenta de los principales temas tratados en instancia superior donde él participa.
- Cada participante reporta los principales temas de su área de responsabilidad (si los hay).
- Presentación de uno o dos temas a lo más, de importancia para la marcha del equipo. Se toman acuerdos y decisiones.
- Cada cierto tiempo se puede incluir un punto sobre propuestas que abren posibilidades para el futuro.
- Varios: temas de contingencias y cotidianidad que al ser tratados oportunamente no se convierten en problemas.
- Cierre. Quien ha dirigido la reunión, hace lectura de acuerdos y compromisos (qué, quién, cuándo y cómo) y pide su aprobación.

Minuta

Finalizada la reunión y en forma contingente, quien ha dirigido la reunión, deberá enviar una minuta con los acuerdos, compromisos adoptados y los encargos encomendados a los asistentes. Es importante que se ponga por escrito quien realizará tal encargo y en qué plazo, así los acuerdos serán operativos de inmediato.

La conducción de las reuniones periódicas de equipo puede ser rotativa (un mes cada uno).

Aspectos a evitar en una reunión

- Muchos temas y demasiados participantes.
- Reunirse en horas de gran actividad (cuando nos necesitan los usuarios de nuestro servicio).
- Escudar en ella una incapacidad de decisión o diluir responsabilidades.
- Tratar temas que no estén en la tabla.
- Incentivos para asistir ajenos al objetivo (viajes, almuerzos, etc.).
- Improvisar, reunirse sin preparación previa.
- Dar tribuna a quienes buscan protagonismo o confrontaciones personales.

Una reunión tiene sentido cuando

- Tiene un objetivo claro y realizable.
- Se toman acuerdos para la acción.
- Se hacen seguimiento a estos acuerdos hasta que se cumplan.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, Antonio: El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas VOL. 9, N° 2 (JULIO-DICIEMBRE), 2010 pp. 9-33

Canto Ortiz, Jesús: Psicología de los Grupos, Ed. Aljibe, 1998

Castillo Ocampo, Ramón: Liderazgo en el Aula, Fimpes 2009.

Gil y Alcover: Introducción a la Psicología de los Grupos, 2002.

Hewstone y otros: Introducción a la Psicología Social, 1997.

Horn, Andrea; Marfán, Javiera: Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas. VOL. 9, N° 2, 2010 pp. 82-104

Kotter, John: Que hacen los líderes (2000)

Kotter, John: Las claves del cambio (2003)

Kouzes y Posner: El desafío del liderazgo (2005);

Kouzes y Posner, Inventario de prácticas de liderazgo (2007)

Morales, J. F. (coord): Psicología Social, Ed. Mc, Graw Hill, 1994

Robbins, Stephens, "Comportamiento Organizacional" 2005

Rogers, Carl: Psicoterapia Centrada en el Cliente, Ed. Paidós, 1977

Senge, Peter, La quinta disciplina (1990)

Senge, Peter, La quinta disciplina en la práctica (1990)

Senge, Peter, La danza del cambio (2000)

Valdivieso, Pablo: "La Psicología Social de los Grupos Humanos", Apuntes de Clases, 2008. Universidad de Chile.