

La transformación de las comunidades desde los procesos educativos

Sistematización de experiencias de proyección social de UNIMINUTO en los territorios



Margarita Rosa Pérez Carvajal
Néstor Daniel Sánchez Londoño
Claudia Andrea Betancur Rojas

Editores



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos



La transformación de las comunidades desde los procesos educativos

**Sistematización de experiencias de
proyección social de UNIMINUTO
en los territorios**

Transformación de las comunidades desde los procesos educativos : sistematización de experiencias de proyección social de UNIMINUTO en los territorios / Patricia Briceño Alvarado, Néstor Daniel Sánchez Londoño, Yolanda Lemus Sánchez... [y otros 36.] ; Prólogo Padre Harold Castilla Devoz ; Traducción Nathalie Barrientos. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-444-0
292p; il.

1.Universidades -- Aspectos sociales -- Colombia. 2.Responsabilidad Social -- Colombia. 3.Educación superior -- Aspectos sociales -- Colombia. i.Sánchez Londoño, Néstor Daniel. ii.Lemus Sánchez, Yolanda. iii.Méndez Cucaita, Gimna Constanza. iv.Osorio Cuenca, Alba Inés. v.Ortegón González, Diego Alberto. vi.Sanabria Poveda, Karim. vii.Cardozo, Mariana Andrea. viii.Criollo, Harvey Oliver. ix.García Tapia, Martha Lucía. x.Badiel Bedoya, Martha Cecilia. xi.Leidy Ximena Mesa. xii.García, Hernán Darío. xiii.Beltrán Bautista, Luz Ángela. xiv.Musúsú Baquero, Yuly Paola. xv.Chamucero Murcia, María Cristina. xvi.Cárdenas Vargas, Sandra Milena. xvii.Castaño Becerra, Andrea del Pilar. xviii.Salomón Arias, Harry Rosendo. xix.Santana Ferrer, Martha Julieth. xx.Valencia Sánchez, Jhon Jairo. xxi.Quiroga Manrique, Catalina. xxii.Delgado Salazar, Margarita María. xxiii.Granados Moreno, Yenny Angélica. xxiv.Patiño Bautista, Diana Marcela. xxv.Hernández Álvarez, Wilmer. xxvi.Vega Santofimio, Hayley Dahiana. xxvii.Cuéllar Guarnizo, Jairo Alberto. xxviii.Gutiérrez Cárdenas, Marco Antonio. xxix.Barrios Velásquez, Magda Lesvy Melania. xxx.Sierra Polanco, Dalis del Pilar. xxxi.Trujillo García, Esperanza. xxxii.Gamboa Pardo, Esenet Andrés. xxxiii.Sánchez Vargas, Claudia Marcela. xxxiv.Manjarrés Jiménez, Yvela. xxxv.Vanegas Gutiérrez, Rosario. xxxvi.Gutiérrez Romero, Diana Paola. xxxvii.Cárdenas Palomo, María del Pilar. xxxviii.Padre Harold Castilla Devoz (Prólogo). xxxix.Nathalie Barrientos (traductor)

CDD: 378.109861 T71t BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 100343

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100343>

La transformación de las comunidades desde los procesos educativos

**Sistematización de experiencias de
proyección social de UNIMINUTO
en los territorios**

Margarita Rosa Pérez Carvajal
Néstor Daniel Sánchez Londoño
Claudia Andrea Betancur Rojas

Editores



La transformación de las comunidades desde los procesos educativos

Sistematización de experiencias de proyección social de UNIMINUTO en los territorios

ISBN: 978-958-763-444-0

Primera edición diciembre 2020

Prólogo

P. Harold Castilla Devoz, CJM

Editores

Margarita Rosa Pérez Carvajal
Néstor Daniel Sánchez Londoño
Claudia Andrea Betancur Rojas

Autores

Patricia Briceño Alvarado, Néstor Daniel Sánchez Londoño, Yolanda Lemus Sánchez, Ginna Constanza Méndez Cucaita, Alba Inés Osorio Cuenca, Diego Alberto Ortégón González, Karim Sanabria Poveda, Mariana Andrea Cardozo, Harvey Oliver Criollo, Martha Lucía García Tapia, Martha Cecilia Badiel Bedoya, Leidy Ximena Mesa, Hernán Darío García, Luz Ángela Beltrán Bautista, Yuly Paola Mususú Baquero, María Cristina Chamucero Murcia, Sandra Milena Cárdenas Vargas, Andrea del Pilar Castaño Becerra, Harry Rosendo Salomón Arias, Martha Julieth Santana Ferrer, Jhon Jairo Valencia Sánchez, Catalina Quiroga Manrique, Margarita María Delgado Salazar, Yenny Angélica Granados Moreno, Diana Marcela Patiño Bautista, Wilmer Hernández Álvarez, Hayley Dahiana Vega Santofimio, Jairo Alberto Cuéllar Guarnizo, Marco Antonio Gutiérrez Cárdenas, Magda Lesvy Melania Barrios Velásquez, Dalis del Pilar Sierra Polanco, Esperanza Trujillo García, Esenet Andrés Gamboa Pardo, Claudia Marcela Sánchez Vargas, Yvela Manjarrés Jiménez, Rosario Vanegas Gutiérrez, Diana Paola Gutiérrez Romero, María del Pilar Cárdenas Palomo, Raúl Hernán Vera Romero

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y CINDE. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos de las crónicas son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO

©Corporación Universitaria
Minuto de Dios – UNIMINUTO
Subdirección Centro Editorial
Calle 81B No, 72B – 70
Teléfono 2916520 Ext. 7393
centroeditorial@uniminuto.edu
Bogotá, D.C. – Colombia
www.uniminuto.edu

P. Diego Jaramillo Cuartas, CJM
**Presidente del Consejo de Fundadores
Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, CJM
**Rector General
Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Sthépanie Lavaux
Vicerrectora General Académica
Margarita Rosa Pérez Carvajal
Directora General de Proyección Social

©Fundación Centro Internacional de
Educación y Desarrollo Humano CINDE
Calle 93 # 45 A 31 - Barrio La Castellana
Bogotá, Colombia.
PBX: (571) 745 1717
www.cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado
Directora Nacional
Natalia García
Directora Ejecutiva
Edna Patricia López
Directora de Formación Avanzada

Producción editorial
Alba Lucía Bernal Cerquera
Editora

Elvira Lucía Torres
Corrección de estilo

Nathalie Barrientos

Traducción

Johny Adrián Díaz Espitia
Portada, diseño editorial y diagramación

Bogotá, Colombia 2020

Contenido

Prólogo	11
Introducción	13
La sistematización de experiencias: un sendero en la construcción de conocimiento desde las prácticas	19
Patricia Briceño Alvarado Néstor Daniel Sánchez Londoño Yolanda Lemus Sánchez Ginna Constanza Méndez Cucaita	
Línea 1. Construcción de paz	33
Formación en competencias básicas de la población reincorporada	37
Alba Inés Osorio Cuenca Diego Alberto Ortegón González	37
Las Herosas: camino hacia la construcción de paz en el sur del Tolima	49
Karim Sanabria Poveda Mariana Andrea Cardozo	
Minga y diálogos interculturales para tejer la convivencia en Nueva Sindagua	63
Harvey Oliver Criollo Martha Lucía García Tapia	

**Participación ciudadana para
la paz y el buen vivir** 77

Martha Cecilia Badiel Bedoya

**Pasa la Chiva: Construyendo
Identidad y Ciudadanía** 91

Leidy Ximena Mesa
Hernán Darío García

Línea 2. Acción política 109

**El voluntariado de UNIMINUTO, Sede
Principal, como comunidad de aprendizaje
para la transformación: experiencia de
la Fundación de Atención al Migrante** 113

Luz Ángela Beltrán Bautista
Yuly Paola Mususú Baquero

**Contribuciones a la formación ciudadana
en el marco de un proyecto social** 129

María Cristina Chamucero Murcia
Sandra Milena Cárdenas Vargas
Andrea del Pilar Castaño Becerra
Harry Rosendo Salomón Arias
Martha Julieth Santana Ferrer
Jhon Jairo Valencia Sánchez

**Investigación en co-labor: construir
liderazgos colectivos ambientales en Bogotá** 143

Catalina Quiroga Manrique

**Práctica en Responsabilidad Social:
una experiencia que transforma** 157

Margarita María Delgado Salazar
Yenny Angélica Granados Moreno

**Los afro-juegos: una metodología
que entrelaza vidas** 169

Diana Marcela Patiño Bautista

Línea 3. Pedagógica 187

**Experiencias de un proyecto de enseñanza
de robótica educativa en una comunidad** 191

Wilmer Hernández Álvarez
Hayley Dahiana Vega Santofimio
Jairo Alberto Cuéllar Guarnizo
Marco Antonio Gutiérrez Cárdenas
Magda Lesvy Melania Barrios Velásquez

**La potencia de un clic y un *like*:
sistematización de experiencia del
proyecto Ciudadanías Digitales** 207

Dalis del Pilar Sierra Polanco
Nohora Esperanza Trujillo García
Esenet Andrés Gamboa Pardo

**Hacia un modelo metodológico de
alfabetización digital orientado
a personas mayores** 221

Claudia Marcela Sánchez Vargas

Línea 4. Fortalecimiento organizacional	237
De Orugas a Mariposas: experiencia del proyecto social de formación Aprende y Emprende Vela Manjarrés Jiménez Rosario Vanegas Gutiérrez	241
Ellas mismas se aseguran de que el negocio marche bien Diana Paola Gutiérrez Romero	255
Emprendimiento social: una apuesta común para la transformación cultural María del Pilar Cárdenas Palomo Raúl Hernán Vera Romero	271

Prólogo

Hablar de sistematización de experiencias significativas que generan sentido y posibilitan procesos de transformación en los territorios, comunidades y organizaciones donde hace presencia institucional UNIMINUTO es dar cuenta del impacto social de un proyecto educativo que a lo largo de 28 años ha procurado legitimarse en sus principios y valores misionales en torno al compromiso de educar, para que sus estudiantes y graduados se comprometan con el desarrollo sostenible de los territorios y las necesidades reales de la patria colombiana.

Recoger las mejores experiencias y prácticas de las diversas sedes del Sistema nos permite seguir aprendiendo sobre la manera cómo lo hacemos mejor e impactamos más socialmente. El propósito es que, a través de las diversas acciones de cada una de las vivencias traídas a esta sistematización, evidenciamos que la transformación humana y social integral es posible, y que con ella, al mismo tiempo, cambiamos vidas y fomentamos el desarrollo y el bienestar de los territorios.

En el contexto actual de la vida social, atravesada por la pandemia de la COVID-19, se hace mucho más evidente la necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) asuman el reto de que su actuar sea coherente y consistente con sus valores misionales, de tal manera que sus acciones se encaminen hacia construcción social más solidaria, justa y equitativa, hacia un modelo de desarrollo sostenible que permita a todos los seres humanos experimentar la calidad de vida y el buen vivir.

Los territorios donde está presente UNIMINUTO, sus comunidades y sus necesidades son parte esencial de una apuesta académica de la Institución. Todos ellos, junto con estudiantes y profesores, se integran para alcanzar la visión de un sistema de educación superior que actualmente está llamado a una acción mucho más exógena y de apropiación social del conocimiento que genera en cada una de las interacciones que construye a través de sus funciones sustantivas.

Que el aprendizaje recorrido a partir de esta sistematización de experiencias con impacto social, orientado y acompañado desde la experiencia del CINDE, sea un valioso aporte para que nuestros académicos sigan dando cuenta ante la sociedad de su gran apuesta formativa y de investigación social; una apuesta que permite aportar a un país donde, hoy más que nunca, se requieren saberes para el bien común y la solidaridad, para hacer posible un mundo donde prevalezcan la dignidad de la persona humana y la acción por la equidad y la justicia.

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

Rector General, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Introducción

La función sustantiva de la proyección social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO tiene ciertas características que le atribuyen un sello diferencial en relación con otras instituciones de educación superior. Estas tienen que ver con la obra social de la cual forma parte y su relación directa con la misión institucional, pues El Minuto de Dios, organización a la cual pertenece UNIMINUTO, lleva más de 65 años haciendo grandes aportes al país desde el trabajo social y comunitario, en el marco de un desarrollo que busca la dignificación del ser humano. De igual manera, la proyección social es uno de los pilares del modelo educativo, a través del cual se busca que todos los estudiantes se relacionen con la realidad social del país, con el fin de dinamizarla y contribuir a su transformación desde el aporte al desarrollo local y territorial. Esto se logra mediante el acompañamiento que se realiza para el fortalecimiento de las organizaciones sociales, el cual, a su vez, favorece la construcción del tejido social en las comunidades.

Estos elementos, que se desarrollan con un valioso compromiso desde los equipos de las diferentes sedes de UNIMINUTO, fueron la motivación para que en el 2018, desde la Vicerrectoría General Académica y a través de la Dirección General de Proyección Social, se impulsara la primera convocatoria nacional para la sistematización de las experiencias significativas que generan sentido y posibilitan procesos de transformación

en los territorios, las comunidades y los escenarios donde está presente UNIMINUTO y, por lo tanto, despliegan toda la misión institucional. Con las experiencias presentadas y seleccionadas a partir de la convocatoria, se llevó a cabo, durante 2019, un proceso de formación y acompañamiento a los equipos para lograr así la sistematización.

Gracias al respaldo invaluable de UNICORPORATIVA, unidad que impulsa la cualificación del talento humano en UNIMINUTO, fue posible contar con el apoyo del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), entidad con amplia experiencia como centro cooperador de la UNESCO, que cuenta con cuatro grupos de investigación clasificados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en las categorías A1 y A, además de su trayectoria en la realización de tres maestrías y un doctorado.

A través del CINDE se pudo realizar un proceso de formación a la medida para 60 colaboradores que hacen parte de los equipos de proyección social en las rectorías y vicerrectorías del Sistema UNIMINUTO. Este proceso formativo, que se denominó *Diplomado en Sistematización de Experiencias*, se basó en la premisa de aprender haciendo, para que cada participante pudiera recabar las percepciones, vivencias y saberes que emergen del proceso de reconstrucción de la experiencia, con la participación ampliada de los actores que hicieron parte de ella.

Desde la función sustantiva de la proyección social, tal como se declara en sus lineamientos generales, la Institución le apuesta a la generación de un nuevo conocimiento a partir de las experiencias que se dinamizan desde las diferentes estrategias que la configuran. Como es propio de UNIMINUTO, este conocimiento que se genera regresa al aula como una forma de nutrir el trabajo con los estudiantes y, por lo tanto, enriquece la docencia, pero también genera nuevas dinámicas en la interacción con las comunidades. Se trata de darle relevancia a la proyección social y de aprovechar cada escenario para dialogar con la docencia y la

investigación desde el territorio, con el fin de enriquecerlas y ampliar las posibilidades formativas de los estudiantes, estableciendo una conversación permanente con la realidad para comprenderla en diálogo con la academia. Dicho conocimiento es reconocido y visibilizado en el ejercicio de la sistematización, concebida como una modalidad de investigación social.

Todos estos elementos, vistos en conjunto, demuestran la posibilidad tangible de integrar las tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y, desde luego, la proyección social. De esta manera, UNIMINUTO y la Dirección General de Proyección Social apuestan por un ejercicio investigativo riguroso desde la sistematización de experiencias que dan cuenta de procesos de proyección en diversas partes del territorio nacional, con resultados y procesos que transforman la vida de las personas y las comunidades.

Este ejercicio investigativo, que recoge experiencias, vivencias y acciones con las comunidades, constituye un producto académico que recoge sus voces, sus sentires y las transformaciones que logran maestros, estudiantes y comunidades en acciones que los dignifican y que se convierten en posibilidades de desarrollo personal, familiar, comunitario y social. Se trata, pues, de un desarrollo alternativo que les permite reconocer el valor de sus territorios y sus propias capacidades como la mejor forma de construir comunidad; de una apuesta que hace pensar en que es posible transformar la realidad de las personas desde lugares inimaginables, desde su cotidianidad.

Todas estas experiencias son una apuesta por la dignidad humana en clave de un evangelio hecho vida con la formación y las prácticas que desarrolla UNIMINUTO, las cuales se concretan en familias que se preparan para implementar propuestas de emprendimiento que mejoran sus vidas, tiendas que se fortalecen en el mejoramiento de las relaciones con su vecinos, propuestas de atención a personas reincorporadas en una sociedad que las sigue excluyendo, propuestas pedagógicas que vinculan

la tecnología para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, acciones comunitarias que promueven la vida en comunidad y el respeto entre todos los habitantes. En fin, propuestas de trabajo que hacen creer en la esperanza y que es posible construir mundos donde todos cabemos.

Como producto de esta primera convocatoria, se cuenta con 24 documentos de sistematización que recogen el mismo número de experiencias en los territorios. Durante 2020, también mediante el acompañamiento del CINDE, los equipos sintetizaron su escritura y dieron cuenta de los elementos principales de lo sistematizado. De este ejercicio, quedaron 17 experiencias que, elaboradas en forma de capítulos, se plasman en la presente publicación digital.

Se recogen aquí de manera sucinta estos ejercicios de sistematización, como producto de los procesos que UNIMINUTO agencia permanentemente a lo largo y ancho del país a través de sus equipos, pero en especial con sus profesores y estudiantes, que fieles al Evangelio y al Pensamiento Social de la Iglesia, construyen un mundo desde la dignidad humana y desde la lucha por la equidad y la justicia social.

Quienes se adentren en este libro encontrarán que las experiencias se han organizado en cuatro categorías o líneas de trabajo que fueron emergiendo y tomando su nombre a partir de las reflexiones durante el proceso de formación: 1) Construcción de paz, 2) Acción política, 3) Pedagógica y 4) Fortalecimiento organizacional. Estas cuatro categorías, a su vez, se desarrollan en capítulos dedicados a las líneas mencionadas desde diversos lugares de enunciación y recogen prácticas en y con las comunidades más vulneradas del país, las cuales se han dinamizado concretamente desde la proyección social de UNIMINUTO, como una posibilidad de construirse en la relación con los otros a pesar de las dificultades que atraviesan sus vidas.

Este producto que entregamos es una de las diversas formas en las que UNIMINUTO da cuenta de su presencia y acompañamiento a través

de su institucionalidad, que se manifiesta en las acciones de sus profesores y los aprendizajes situados de sus estudiantes. Esperamos que su difusión anime nuevos procesos de sistematización y de producción de nuevo conocimiento a partir de la experiencia.

Margarita Rosa Pérez Carvajal

Directora General de Proyección Social
Vicerrectoría General Académica,
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

La sistematización de experiencias: un sendero en la construcción de conocimiento desde las prácticas

Patricia Briceño Alvarado¹

Néstor Daniel Sánchez Londoño²

Yolanda Lemus Sánchez³

Ginna Constanza Méndez Cucaíta⁴

La sistematización de experiencias se encuentra enraizada en la vida e historia de América Latina (Jara, 2018) y emerge como proceso de investigación que pretende construir saber desde las prácticas (Mejía, 2012). Tal emergencia se da en un momento importante (hito) en el continente, con apuestas de orden económico y político principalmente; como la Alianza para el Progreso, que despliega un conjunto de ayudas económicas con el objetivo de ampliar las posibilidades para el desarrollo de las personas, con el interés fundamental de frenar el avance de ideologías que se leyeron como peligrosas. Surge entonces, en ese sentido, una manera de explicar la realidad con mayor arraigo en la vida de las comunidades que nunca han visto llegar el desarrollo en sus condiciones de vida.

1 Psicóloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente investigadora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

2 Tecnólogo en Recreación Dirigida; licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes; magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente investigador del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

3 Psicóloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional.

4 Licenciada en Filosofía, especialista en Pedagogía; magíster en Educación. Docente investigadora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Como respuesta a las viejas formas de conocimiento y de intervención en el continente, emergen alternativas para la construcción de un conocimiento situado y que favorezca el desarrollo de las personas. El surgimiento de nuevas formas para la construcción de conocimiento es necesario en la medida en que se requieren marcos de referencia más cercanos a una realidad diferente, pues lo existente viene de un proceso lejano a la realidad y de una línea de conocimiento construida desde la oficialidad de la racionalidad occidental.

Los marcos de referencia propuestos son la posibilidad de construir un conocimiento situado en una realidad concreta y no lejos de ella. No se trata de construir saberes apolíticos, pues ningún saber puede ser considerado con esta impronta, ya que todo conocimiento nace en un entorno social, político, económico y cultural que determina sus horizontes de sentido (Díaz Quero, 2004). Lo que se requiere es un saber que responda a las necesidades de los sujetos que viven, piensan y respiran en entornos poco reconocidos por el saber tradicional. Ello puede reconocerse o nombrarse un conocimiento a partir de una investigación situada (Méndez Méndez y Urdaneta Molero, 2016), que busca transformar la realidad de quienes, como ya se ha mencionado, no conocen los avances del desarrollo como discurso y como práctica.

Este discurrir epistemológico y todas las discusiones que allí se vienen dando han servido para ir consolidando propuestas investigativas como la sistematización, que no carece de rigor metodológico y se ubica en el lugar de dar voz a los otros, como lo señala Cogollo (2016).

Es la voz de los otros, de las comunidades, la que se ha recuperado en estos ejercicios investigativos propuestos desde la sistematización de experiencias. En el presente capítulo se describe de manera sucinta el proceso formativo y de acompañamiento que dio lugar a los procesos investigativos que, desde la sistematización de experiencias, se presentan en este libro, cuyo desarrollo da cuenta de la vida de las personas que

hicieron parte de los procesos implementados por los equipos de proyección social de UNIMINUTO.

UN RECORRIDO QUE INICIA

Con el fin de dar cuenta de los procesos desarrollados en los territorios desde los equipos de proyección social, en asocio con las diferentes sedes, se propuso una convocatoria para reconocer la riqueza de las diferentes prácticas implementadas en los territorios. Ante el interés por develar la importancia de estas prácticas y todo lo que subyace a ellas surgió la necesidad de encontrar un enfoque investigativo y una propuesta que ayudaran a contemplar las vidas y las transformaciones de los sujetos participantes. En ese orden de ideas, se optó por un enfoque investigativo cualitativo y por la sistematización de experiencias para llevar a cabo este proceso.

El objetivo planteado para esta propuesta de investigación fue: «Fortalecer las capacidades investigativas de los participantes del área de proyección social de UNIMINUTO a través de un proceso de formación y sistematización de experiencias en un diplomado metodológicamente implementado desde la triada acción formación reflexión».

Metodológicamente, se propuso un diplomado con dos acciones paralelas: un proceso de formación en sistematización de experiencias, que describiremos más adelante, y el desarrollo de un proceso de sistematización con 24 equipos que escribirían el mismo número de experiencias. Cada experiencia significaba un proceso de acompañamiento que realimentaba los ejercicios adelantados por los equipos del territorio y el producto final consistió en 24 documentos que recogieron un número igual de experiencias en todo el territorio, fruto de los procesos de sistematización.

El diplomado se desarrolló a través de tres encuentros presenciales, en los que se trabajaron cuatro módulos⁵ que se describen a continuación.

5 Los módulos que se exponen en este apartado hacen parte de la propuesta de sistematización presentada a UNIMINUTO por parte del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Módulo 1. Introducción a la sistematización de experiencias

Fundamentos conceptuales

- Contexto histórico y fundamentos de su origen
- Enfoques y definiciones de la sistematización de experiencias

Fundamento metodológico

- Condiciones para realizar la sistematización
- Finalidad, utilidad y proyección de la sistematización
- Revisión de propuestas metodológicas
- Construcción de la propuesta inicial

Módulo 2. Comprendiendo los fundamentos

Fundamentos epistemológicos de la sistematización

- Paradigma interpretativo crítico, enfoque cualitativo
- Sistematización de experiencias, seguimiento, monitoreo y evaluación

Fundamentos metodológicos

- Participación, producción, socialización
- Construcción y análisis del corpus documental

Módulo 3. Generando la información

- Fundamentos de la construcción social de narrativas
- Estrategias de producción de información
- Herramientas de registro

Módulo 4. Análisis de la información

- Comprender la experiencia, generar conocimiento, implementar aprendizajes

- Herramientas para el análisis de la información
- Análisis de información

En este marco conceptual, metodológico y operativo, se desarrolló el diplomado de Sistematización de Experiencias de Proyección Social de UNIMINUTO.

UN CAMINO DE TENSIONES Y NUEVOS APRENDIZAJES

El equipo de trabajo inició un proceso de formación que contó con sus propios aprendizajes y resistencias, pues la sistematización de experiencias, a pesar de sus desarrollos, del reconocimiento de autores como Jara (2018), Torres (1999), Cogollo (2016), Mejía (2012) y Cendales (2007), y el mismo Paulo Freire (citado por Jara, 2018), entre muchos otros de gran talante investigativo, sigue siendo una posibilidad poco considerada en las instituciones de educación superior aunque las obras de Freire, y en particular *Pedagogía del oprimido*, se encuentren entre los textos más citados en estas instituciones (Kohan, 2020).

La sistematización se debate entre las nuevas formas de investigación y las formas clásicas que nos han enseñado en la academia y, al parecer, se constituye en una verdad transitar por los caminos «seguros» que el positivismo ha instalado en nosotros, en vez de dar paso a nuevos lugares de enunciación que despiertan las posibilidades de reconocer la polisemia de la realidad. Por consiguiente, fue todo un reto comprender que no se trata de escribir historias de fantasía sobre las prácticas, sino que estas experiencias se desarrollan en un proceso que, desde el rigor de la construcción metodológica, rescata la voz de quienes participaron para colocarla en un entramado metodológico que la sitúa en la realidad de la que emana, pero que no puede falsearla fuera de ese mismo contexto.

Ello supone un esfuerzo mayor, por cuanto la subjetividad del sujeto que investiga no es un obstáculo del ejercicio, sino, por el contrario, un lugar posible del conocimiento. La subjetividad no implica el abandono

del rigor metodológico y epistemológico del proceso investigativo; es solo que en el paradigma cualitativo de la investigación, esta es reconocida como un lugar de enunciación que en vez de «contaminar» el objeto de estudio, enriquece la mirada de los sujetos que participan en la investigación (Mejía, 2009).

De esta manera, en el proceso se fue entendiendo que no se traba de sentarse a escribir de manera desordenada los sucesos o acontecimientos, sino que estos estaban cruzados por el reconocimiento que cada integrante le daba al desarrollo de la experiencia misma y por la línea de tiempo, que es subjetiva en su dimensión más profunda, pero ayuda a comprender un recorrido de la experiencia desde la mirada de los sujetos.

Comprender inicialmente qué sistematizar significó el reconocimiento de una pregunta problematizadora que debía ser pasada por la experiencia y por el saber de quienes se reconocen como sujetos sentipensantes (Fals Borda, 2015). El abandono de la racionalidad objetiva en ocasiones se convierte en un obstáculo, puesto que se nos ha vendido la idea de que esa racionalidad es la que conoce y que los sujetos no deben inmiscuirse con sus objetos de investigación, so pena de contaminarlos y acabar la objetividad de estos. Desde tal perspectiva, la investigación que carece de objetividad no se considera válida. Olvida esta postura que el sujeto que investiga es el mismo sujeto investigado y, por tanto, esta distancia no es posible en ninguna circunstancia; lo que no significa que el proceso investigativo carezca de rigurosidad metodológica para su desarrollo.

En un segundo momento, la definición de las líneas de fuerza que emergen en el texto y que se configuran como características de la práctica (Mejía, 2009) ayuda a comprender con mayor profundidad que la sistematización se encuentra nucleada por conceptos que emanan de la misma y que deben ser ordenados para extraer el saber de la experiencia, de las prácticas que como hemos dicho hasta la saciedad, se dan en los territorios.

Una mirada rigurosa en ese sentido favorece el ejercicio de escritura y el despliegue de lo sucedido en cada uno de los territorios, pues las voces de los actores se ven entrecruzadas con la teoría que los investigadores conocen. Sin embargo, no se trata de un ejercicio teórico que determina las categorías, se trata de unas prácticas y una experiencia que determinan las líneas de fuerza y, por ende, los conceptos que se van trabajando.

En ese orden de ideas, es la práctica la que le habla a la teoría y a la academia. Los ejercicios investigativos dan cuenta de que la vida interpela a las aulas, cuestiona las planeaciones propuestas desde el escritorio, amplía las posibilidades de los estudiantes para las reflexiones que se suscitan con sus profesores y, sobre todo, enriquece el desarrollo de las prácticas en las que los equipos creían tener el saber por encima de las personas que se encontraban en el territorio.

De igual manera, quienes se atrevieron a escuchar a las comunidades, como se evidencia en cada una de las experiencias sistematizadas, lograron ampliar los horizontes de cada uno de los procesos. La práctica misma fue un lugar de reflexión que favoreció las competencias investigativas de los equipos.

Las reflexiones de los profesores y estudiantes lograron verse permeadas por la vida, lo cual implicó que cada uno pensara en su rol como ciudadano y como agente educativo ubicado en la proyección social de una institución de educación superior que promueve la dignidad humana desde el Evangelio mismo (Álvarez Londoño, 2015). Esto supone un asunto que va más allá de una práctica social y alcanza dimensiones que no son consideradas en la academia como lugar de promoción de la vida misma, de los derechos y las posibilidades de desarrollo de las personas (Nussbaum, 2012), que va más allá del discurso desarrollista (Gudynas, 2011).

UN PUNTO DE LLEGADA QUE INVITA A MÚLTIPLES HORIZONTES

Los ejercicios de sistematización como propuestas de investigación dieron cuenta del desarrollo de prácticas en diversas líneas investigativas: construcción de paz, conservación ambiental, formación de actores políticos, adulto mayor, niños y niñas, y fortalecimiento organizacional. Estas se concretaron en cuatro grandes áreas, en las cuales se agrupan las experiencias que se presentan en el presente documento: 1) Construcción de paz, 2) Acción política, 3) Pedagógica y 4) Fortalecimiento organizacional.

En la línea de *Construcción de paz*, los capítulos: «Formación en competencias básicas de la población reincorporada», «Las Hermosas: camino hacia la construcción de paz en el sur del Tolima», «Minga y diálogos interculturales para tejer la convivencia en Nueva Sindagua»; «Participación ciudadana para la paz y el buen vivir» y «Pasa la Chiva: Construyendo Identidad y Ciudadanía» dan cuenta de un conjunto de prácticas que apuestan por la convivencia desde los grandes problemas del país, como asuntos que se refieren directamente al conflicto armado, hasta circunstancias que afectan la vida colectiva en entornos más cotidianos.

En este horizonte, la paz y la reconciliación dejan de ser un entramado de discursos y se convierten en acciones que llegan a las aulas como preocupación para conversar con la vida misma y proponer alternativas de solución a circunstancias que afectan la vida de las personas con ellas mismas y no como soluciones mágicas que llegan sin consultar su realidad.

Muchas posibilidades de trabajo pueden surgir de estas investigaciones y, por ello, es necesario estudiarlas en las aulas para enriquecer la reflexión y las prácticas de estudiantes, maestros, así como las acciones que se siguen proponiendo en los territorios para reconocer caminos recorridos que pueden, de alguna manera, convertirse en pistas de actuación en el futuro.

En la línea de *Acción política*, se incluyen los capítulos: «El voluntariado de UNIMINUTO, Sede Principal como comunidad de aprendizaje para la transformación: experiencia de la Fundación de Atención al Migrante», «Contribuciones a la formación ciudadana en el marco de un proyecto social», «Investigación en co-labor: construir liderazgos colectivos ambientales en Bogotá», «Práctica en Responsabilidad Social, una experiencia que transforma» y «Los afro-juegos: una metodología que entrelaza vidas». Se trata de acciones políticas que dotan la interacción humana de un valor profundo, de respeto por las diferencias y de relacionamiento con la naturaleza y la cultura, más allá de asuntos superfluos que simplemente nombran problemas, y que se proponen como posibilidades de construcción de la vida con relación a los otros y a lo que nos rodea.

Múltiples posibilidades de enriquecimiento de estas prácticas pueden servir para que las reflexiones se mantengan en el aula y en relación con los territorios de los más desfavorecidos, en clave de la Doctrina Social de la Iglesia.

En la línea *Pedagógica*, se presentan tres capítulos: «Experiencias de un proyecto de enseñanza de robótica educativa en una comunidad», «La potencia de un clic y un like: sistematización de experiencia del proyecto ciudadanías digitales» y «Hacia un modelo metodológico de alfabetización digital orientado a personas mayores». Estas experiencias apuestan por la transformación educativa y cuestionan «verdades» instituidas que alejan las nuevas tecnologías de ciertas prácticas educativas que, se supone, ya no pueden ser aplicadas con algunos públicos particulares. En este caso, se trabaja por la ampliación de una mirada educativa y de formación que vincula las nuevas tecnologías con la vida humana, para dignificarla y para ampliar las posibilidades de estas prácticas para muchos estudiantes en la coyuntura actual.

En la línea de *Fortalecimiento organizacional*, las experiencias «De Orugas a Mariposas: experiencia del proyecto social de formación Aprende y

Emprende», «Ellas mismas se aseguran de que el negocio marche bien» y «Emprendimiento social: una apuesta común para la transformación cultural» abordan propuestas de fortalecimiento organizacional que no serán consideradas en las teorías modernas de gestión organizacional. Se orientan hacia las microorganizaciones que pueden dar sustento a familias que no son tenidas en cuenta y que solamente se reconocen en las estadísticas; aquí, los estudiantes son capaces de cuestionar su papel como ciudadanos y se aprestan a fortalecer concretamente, los ingresos de personas que mejoran sus vidas y las de los vecinos.

En suma, asistimos a prácticas que dignifican la vida humana desde la academia y a una academia que se deja interpelar por la vida de individuos y comunidades que pueden enriquecer la reflexión académica sin pensarlo.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Desde la perspectiva del objetivo inicial que se propuso —el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los equipos—, los participantes, durante el proceso de formación, lograron pasar de la experiencia investigativa clásica de los objetos de investigación a considerarse como parte de un proceso investigativo subjetivo, pero no por ello menos riguroso; fueron capaces de entregar documentos en los que se recupera la voz de los sujetos y se nombran prácticas de menor valía en la tradición que encarna la racionalidad de occidente. En tal sentido, la sistematización de experiencias de proyección social en los territorios supone un conjunto de invitaciones que subyace a las apuestas de la Dirección General de Proyección Social desde el momento mismo de la convocatoria para el desarrollo de este proceso de formación. Estas invitaciones son:

- Comprender la sistematización como un ejercicio investigativo que puede dar cuenta de las prácticas que despliega UNIMINUTO desde la proyección social en todo el territorio colombiano. Ello implica ampliar la mirada de los procesos investigativos.

- Impulsar el fortalecimiento de los procesos de proyección social que se despliegan en cada una de las vicerrektorías, mediante la lectura permanente de las planeaciones y los resultados de estas, en un proceso de diálogo continuo entre la academia y la vida de las personas, así como entre las comunidades mismas.
- Enriquecer la función sustantiva de la investigación en UNIMINUTO con propuestas investigativas desde nuevas miradas que den cuenta de particularidades que no son visibles a través de investigaciones clásicas desde marcos de referencia que, alejados de la realidad vivida por las personas y sus particularidades, desconocen o no pueden ver formas de relaciones y posibilidades de dignificación de la vida que transcurre en cada acción de proyección social que se emprende y despliega desde la universidad.
- Ampliar los marcos comprensivos desde los cuales se abordan en las aulas las reflexiones sobre investigaciones con prácticas surgidas desde el corazón mismo de UNIMINUTO.
- Construir documentos de reflexión sobre la vida y los procesos de proyección social con investigaciones propias, para fortalecer el Sistema de Gestión Social de Conocimiento de UNIMINUTO, mediante la producción, la socialización, la apropiación y la circulación del conocimiento que emana de las entrañas de la institución misma y de su apuesta social y evangélica que promueve la dignidad humana de manera concreta.
- Entablar un diálogo permanente entre las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social (extensión⁶), resaltando la importancia de esta última. No se trata de menospreciar ninguna de las otras funciones sustantivas, sino de develar la importancia de cada una para las otras dos y la necesidad de desarrollar un trabajo mancomunado entre la proyección social, la formación y la investigación.

6 Se insiste en que de esta manera se nombra a una función sustantiva de la universidad, no con la intención de que UNIMINUTO cambie su denominación, pues es importante reconocer para este libro y para quienes trabajamos en él que la proyección social recoge la extensión, pero además constituye una apuesta evangélica y social de UNIMINUTO que compartimos. Con la aclaración se busca exclusivamente ubicar a los lectores externos a la Institución.

- Develar la importancia de la proyección social para el enriquecimiento de la investigación y la formación universitaria.

Ante tales invitaciones, queda la tarea de mantener este proceso vivo, leyendo y recreando estas investigaciones en el aula, en otras investigaciones que profundizan y realimentan tanto otras investigaciones como los procesos de proyección social.

REFERENCIAS

- Acevedo Zapata, S. (2017). Gestión social del conocimiento, redes de investigación e innovación para la inclusión. *Negotium*, (37), 62-73.
- Álvarez Londoño, L. F. (2015). El cuidado de la casa común y el agua como derecho fundamental. *Revista Javeriana*, 818, 7-11.
- Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 9(1), 53-66. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.03>
- Díaz Quero, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 169-193. <https://doi.org/10.35362/rie3732711>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (V. M. Moncayo, antología y presentación). CLACSO; Siglo Veintiuno.
- Gudynas, E. (2011, 28 de febrero). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*. <https://www.alainet.org/es/active/48052>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. CLACSO.
- Mejía, M. R. (2009). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y como se produce en la sistematización*. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/espejo_practicas.pdf

- Mejía, M. R. (2012). *Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimiento*. Ministerio de Educación [Bolivia]. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=136
- Méndez Méndez, E. y Urdaneta Molero, W. (2016). Investigación situada: una ruta para la enseñanza de la ecología. *Educ@ción en Contexto*, 2, 58-71.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>
- Torres Carrillo, A. y Cendales González, L. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26, 41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>



Línea 1. Construcción de paz

En el marco de la sistematización de experiencias en UNIMINUTO, emerge la línea de *Construcción de paz*, en la que se sistematizaron las siguientes experiencias:

- *Las Herosas: camino hacia la construcción de paz en el sur del Tolima*
- *Minga y diálogos interculturales para tejer la convivencia en nueva Sindagua*
- *Participación ciudadana para la paz y el buen vivir*
- *Pasa la Chiva: construyendo identidad y ciudadanía*

En el recorrido que estas experiencias recogen, la paz se presenta como un asunto que se construye desde la cotidianidad. Los protagonistas son personas del común, que se preocupan por la vida comunitaria en paz y saben que están aportando a los grandes logros que la vida en comunidad reclama. Se trata de la convivencia como lugar de construcción de la paz desde las relaciones que se entretienen todos los días.

Apostar por la población reincorporada, por sus nuevas preocupaciones cotidianas, en una sociedad que a veces tiende a despreciar y a olvidar la reconciliación como elemento necesario para que sea posible convivir sin la necesidad de eliminar al que piensa diferente, es una posibilidad de construir desde lo más íntimo de lo humano acciones que apuestan por la paz, como ya se ha dicho. Sucede lo mismo con expresiones como la construcción de paz en Las Herosas; allí se lleva a cabo una acción política que, si bien se nos presenta como un asunto grande en términos de sus posibilidades de movilización, se adentra en la cotidianidad de las

organizaciones que se atreven a construir espacios de dignidad humana, sin esperar ayudas foráneas.

En este mismo horizonte se mueven la convivencia en Nueva Sinda-gua, la participación para la paz y el buen vivir y Pasa la Chiva. En suma, nos encontramos ante esfuerzos de proyección social de UNIMINUTO que abandonan los discursos para adentrarse en prácticas comunes y coti-dianas consideradas superfluas por la ciencia y por la investigación clásica, pero que dejan entrever la potencia de las relaciones y las construcciones desde la vida misma de las personas que habitan lugares en ocasiones subalternizados, pero que nos enseñan que la vida y la paz se constru-yen en las relaciones de cada día, de cada persona y de cada comunidad.

Formación en competencias básicas de la población reincorporada

Alba Inés Osorio Cuenca¹
Diego Alberto Ortega González²

Resumen

En este capítulo se exponen los aprendizajes alcanzados durante la sistematización de la experiencia del curso «Formación en competencias básicas para obtener el título de bachiller de la población vulnerable y en proceso de reincorporación a la vida civil en la ciudad de Neiva», durante los años 2018 y 2019. Dicho proceso, liderado desde la Dirección de Proyección Social de la Vicerrectoría Regional Sur de UNIMINUTO, en articulación con otros actores sociales, como docentes voluntarios y estudiantes vinculados a la Agencia de Reincorporación y Normalización (ARN), permitió cumplir el sueño de alcanzar el título de bachilleres a once personas que durante muchos años pertenecieron a grupos armados y, a su vez, se logró que el curso de formación fuera un camino hacia la inclusión social.

1 Administradora de Empresas, Universidad Surcolombiana. Especialista en Alta Gerencia, Universidad Surcolombiana. Coordinadora de Proyección Social de la Vicerrectoría Regional Sur, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. alba.osorio@uniminuto.edu

2 Administrador de Empresas, Universidad Surcolombiana. Maestrante en Proyectos de Desarrollo Sostenible, Universidad EAN. Profesional de emprendimiento, Vicerrectoría Regional Sur, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. diego.ortegon@uniminuto.edu

EDUCATION IN BASIC SKILLS FOR REINCORPORATED POPULATION

Abstract

This chapter presents the lessons learned in systematizing the experience in the course «Education in Basic Skills for Vulnerable Population and Individuals Reincorporating into Society in Neiva to Obtain a High School Diploma» between 2018 and 2019. This process was led by the Community Outreach Director's Office, UNIMINUTO South Regional Vice President's Office, and coordinated with other social actors, such as volunteer professors and students from the Reincorporation and Normalization Agency (ARN, for its acronym in Spanish). The course allowed eleven people who belonged to armed groups for many years to fulfill their dream of graduating from high school, becoming a path to social inclusion.

Este capítulo se basa en la sistematización de la experiencia que partió del curso «Formación en competencias básicas para obtener el título de bachiller de la población vulnerable y en proceso de reincorporación a la vida civil en la ciudad de Neiva durante los años 2018 y 2019», desarrollado a través de la estrategia de voluntariado que forma parte de la Función Sustantiva de proyección Social de la Vicerrectoría Regional Sur de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Describe el contexto en el cual se desarrolló la experiencia, su ubicación en el tiempo y el espacio, los actores que participaron y las problemáticas que motivaron el inicio del curso de competencias básicas. Asimismo, se presenta el proceso metodológico que se siguió tanto para el desarrollo del curso como para su sistematización. Posteriormente, se expone un marco conceptual, en donde se mencionan los referentes teóricos que soportan el desarrollo de la experiencia y la sistematización, para luego dar paso al análisis y la discusión de los resultados a partir de la información obtenida. Todo ello, con el propósito recuperar saberes a partir de lo vivido durante la experiencia y generar nuevos aprendizajes que permitan hacer los ajustes necesarios para lograr mejores resultados en futuros desarrollos de la propuesta.

CONTEXTO

Teniendo en cuenta el pensamiento del padre Rafael García Herreros, nuestro fundador, cuyo legado es: «Que nadie se quede sin servir» y «el trabajo es un servicio para todos, no solo para uno», en el año 2015 la Dirección del Centro Regional Neiva de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, por iniciativa propia, decidió ubicar, una sede en la comuna 10, al oriente de la ciudad, con el fin de aportar a la mitigación de una serie de problemas que aquejan a la población allí asentada. Esto se hizo con el propósito de plantear alternativas que alejen a sus habitantes de fenómenos como el desempleo, la baja escolaridad, la pobreza, la vio-

lencia, la drogadicción y el pandillismo, entre otros. En esta búsqueda de alternativas, y conforme a los principios misionales de UNIMINUTO, según los cuales «la educación debe generar procesos de transformación social, que conduzcan a mejorar las condiciones de vida». Dichos propósitos se fundamentan en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia, como el bien común, la solidaridad y la subsidiaridad, así como en el enfoque de la educación para el desarrollo, que se mencionan en el Acuerdo 015 de 2018 del Consejo General Académico de UNIMINUTO.

Fue así como, amparado en el Decreto 1075 de 2015 —que establece para los ciudadanos colombianos la posibilidad de validar el bachillerato a través de un establecimiento educativo o directamente ante el Icfes, con un solo examen, para poder continuar los estudios en una institución de educación superior— se creó el curso de Formación en competencias básicas, que inició en el mes de abril del 2015.

En esta experiencia participaron, por un lado, habitantes de la comuna 10 de la ciudad de Neiva y personas en proceso de reintegración a la vida civil, que pasaron a ser los actores principales del proyecto. Entre las características de los participantes se puede mencionar que forman parte de la ARN (Agencia para la Reincorporación y Normalización), que son mayores de 18 años, y que, por diversas circunstancias, no lograron culminar su bachillerato. Por otro lado, los docentes involucrados, como voluntarios, se hicieron cargo del proceso formativo durante el curso. Durante la etapa de sistematización, hicieron parte de este proceso los docentes voluntarios Carlos Alberto Mejía Botello y Maryoly González, quienes acompañaron la formación con la docente líder de voluntariado Margit Duran Criado, junto con algunos estudiantes pertenecientes a la ARN que lograron obtener el título de bachilleres.

METODOLOGÍA

La propuesta de «Formación en competencias básicas para obtener el título de bachiller de la población vulnerable y en proceso de reincorporación

a la vida civil de la ciudad de Neiva» nació de las apuestas institucionales de UNIMINUTO relacionadas con el abordaje de la proyección social y se inició en el año 2015, en la comuna 10 de la ciudad. Su implementación se llevó a cabo en tres etapas:

1. Se realizó una identificación de problemas en la comuna 10 de la ciudad de Neiva. Entre otros, se encontró que parte de la población no había alcanzado el título de bachiller y que necesitaban una oportunidad para lograrlo.
2. De acuerdo con el problema identificado, se creó y se inició el curso de Formación en competencias básicas. Durante su desarrollo hubo que sortear dificultades en cuanto a logística, docentes, horarios, contenidos y material didáctico.
3. En 2018 se llevó a cabo una reorganización a nivel administrativo en UNIMINUTO, a raíz de la cual se creó la Coordinación de Proyección Social, que sumada al interés de la Agencia de Reincorporación y Normalización por vincularse al proyecto, dio un nuevo impulso al Curso de Competencias Básicas, el cual pasó entonces a atender personas en proceso de reintegración a la vida civil.

Se replanteó la logística para el desarrollo del curso en lo concerniente a los espacios físicos, con el fin de ubicar a los estudiantes en las instalaciones de UNIMINUTO en Neiva; los docentes pasaron a ser voluntarios, y la totalidad del curso se ofreció a través de los módulos dispuestos por el Icfes, lo que generó mejores resultados en cuanto al número de estudiantes que lograron obtener el título de bachilleres.

Todo lo acontecido durante el desarrollo de la experiencia generó la inquietud de mostrar la transformación en la vida de personas que, por su condición de vulnerabilidad, han sufrido segregación o exclusión. Por esta razón, se llevó a cabo un proceso de sistematización de la experiencia, que se dio en el marco del interés de la Dirección General de Proyección Social de la Vicerrectoría General Académica por comprender las

iniciativas que se implementan en las distintas rectorías y vicerrectorías de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Este proceso se inició con una recopilación de los antecedentes que marcaron el desarrollo de la experiencia. Para tal fin se recurrió a ejercicios metodológicos de reactivación de memoria con las personas que iniciaron el proyecto en el año 2015, a través de los cuales se logró una construcción histórica de la experiencia. También se realizó una revisión documental, mediante aplicación de instrumentos como el grupo focal, para posteriormente hacer un análisis crítico-reflexivo de la información.

MARCO CONCEPTUAL

El desarrollo del curso se basó en la transformación social, entendida como la posibilidad que tiene el ser humano de lograr un desarrollo integral y con el paso de condiciones menos humanas a condiciones más humanas, tal como se plantea en Proyecto Educativo Institucional (PEI) de UNIMINUTO (2013, p. 33) —que recoge la visión del desarrollo humano planteada por Pablo VI en la encíclica *Populorum Progressio*— y en el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2019, que establece como tercer reto estratégico la «Transformación de comunidades y soluciones de problemas sociales: Generar impactos positivos y sostenibles en las personas, comunidades y organizaciones a través de soluciones enfocadas a problemas sociales concretos» (UNIMINUTO, 2014, p. 115).

Esta transformación se logra a través de la educación, definida en la Ley 115 de 1994 como «un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes». Por otra parte, en el PEI de UNIMINUTO (2013) se define la educación como «el proceso mediante el cual la sociedad favorece, de modo intencional, el desarrollo de sus individuos que se realiza siempre, interactuando con el medio social y buscando la transformación del mismo» (p. 44).

Dentro de estos procesos adquiere importancia la inclusión, que, desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) es «un movimiento dirigido a transformar las diferentes barreras que pueden excluir o discriminar a los grupos en situación de vulnerabilidad y busca la plena participación de las personas en todos los ámbitos de la vida humana» (Unesco, 1994, citada por Romero y Brustein, 2012, p. 3).

El curso de formación se desarrolla desde la función sustantiva de Proyección Social, a través de la estrategia de voluntariado, que se concibe como «una poderosa forma de involucrar a los ciudadanos para hacerle frente a los desafíos en materia de desarrollo. Cada uno puede aportar su tiempo, sus conocimientos y su experiencia mediante actividades voluntarias» (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

Entre los actores fundamentales del curso de Formación de competencias, se encuentran los estudiantes, que hacen parte de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) —antes denominada Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas (ACR)— cuyo objeto es «gestionar, implementar, coordinar y evaluar, de forma articulada con las instancias competentes, la política, los planes, programas y proyectos de Reincorporación y Normalización de los integrantes de las FARC-EP» (ARN, s. f., párr. 13). Dicha agencia se encarga de desarrollar la ruta de reincorporación a la vida civil, de la cual hace parte la dimensión educativa, que implica fomentar «las capacidades de la persona en proceso de reintegración y de los miembros de su grupo familiar para alcanzar niveles educativos acordes con un contexto que posibiliten su acceso y permanencia en entornos productivos y el desarrollo de su proyecto de vida» (ACR, 2016).

Como referente conceptual para la sistematización de la experiencia, se tuvo en cuenta la definición de Jara (2018), según la cual:

[La sistematización es la] interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita

la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y cómo produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 55)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del desarrollo de la experiencia y de su sistematización, se destacan los siguientes resultados: 1) La vinculación de la ARN, en el año 2018, que permitió convertir el curso de Formación de competencias básicas en un espacio para la inclusión. 2) Durante el curso se presentó el reto de sobrellevar los temores de los participantes, que llevaban muchos años alejados de las aulas de clase y, además, tenían miedo a la discriminación de los demás compañeros y docentes, debido a su condición de personas en proceso de reincorporación a la vida civil; sin embargo, gracias al esfuerzo y la perseverancia de los integrantes de la ARN, se logró que 11 de sus estudiantes obtuvieran el título de bachilleres durante el periodo 2018-2019.

A partir de los resultados, se puede decir que un aspecto destacado del desarrollo de la experiencia fue la generación de espacios de inclusión: se reunieron víctimas y victimarios en un mismo escenario, con el mismo sueño de convertirse en bachilleres y, con ello, acceder a oportunidades de formación para el mejoramiento de sus condiciones laborales y de su calidad de vida. Asimismo, se encontró que la inclusión social permite la superación de las desigualdades y la construcción de sociedades más equitativas, tal como lo reafirma el testimonio de una de las estudiantes participantes: «No debe perderse el propósito de inclusión en el programa para que no nos sintamos estigmatizados [...]. Esto es lo que le falta a este país, inclusión».³

3 Este y los demás testimonios de estudiantes del curso de competencias básicas que se incluyen en este apartado se obtuvieron en el grupo focal desarrollado en el marco del proceso de sistematización de la experiencia en el año 2019, y cuentan con los debidos consentimientos informados para su publicación.

Esta población, en un primer momento, llegó al aula de clase con temor, pero a la vez con expectativas de cómo serían recibidos por los demás compañeros y docentes, sin dejar de lado su motivación para dejar atrás su pasado. Por otra parte, para los docentes, el proceso formativo con los estudiantes implicó despojarse de cualquier tipo de prejuicio, incluso les correspondió el manejo de las ideologías desde la clase, mostrar a los estudiantes que estaban en un país con libertad de pensamiento y la necesidad de asumir que se puede pensar diferente, que sin importar lo que haya sucedido en el pasado, se puede cambiar y hacer un nuevo país de manera conjunta, aportando desde la diferencia de ideas.

A ello se suma el hecho de que algunos de los estudiantes que participaron en el curso, por su condición de excombatientes, estaban alejados de los libros y de las aulas desde hacía muchos años, lo cual exigió hacer un cambio de metodología, en consonancia con las guías y módulos del Icfes. Al respecto, una de las estudiantes manifestó: «La metodología fue muy acertada. Fueron palabras que nosotros podíamos entender, de por sí la edad que nosotros teníamos no es la de un pelado de 13, 14 años que de pronto se le queda más». Precisamente, los participantes del curso pasaron de empuñar un arma y de hacer parte de una guerra que muchos de ellos no eligieron, a estar en un aula de clase, en la que sus armas eran lápices y cuadernos, y su escenario de guerra era la lucha contra la indiferencia y sus deseos de formarse para darle un rumbo totalmente distinto a su vida y la de sus familias.

Lo anterior constituyó un reto importante, en la medida en que contribuir a la construcción del proyecto de vida de cada uno de los estudiantes, especialmente los pertenecientes a la ARN, implicó garantizar un proyecto que contara con la disponibilidad de recursos físicos, pedagógicos y didácticos adecuados y pertinentes, sin restar importancia a los recursos humanos (docentes), que mostraron la mayor disposición y compromiso, considerando que lo hacían de manera voluntaria. Lo

cierto es que, durante su desarrollo, se logró alinear el curso con la ruta de reincorporación de la ARN en su dimensión educativa.

El éxito del proceso solo pudo conocerse con los resultados entregados por el Icfes, luego de que los estudiantes presentaran el examen de validación, pues la recompensa del proceso en gran medida está determinada por el puntaje obtenido en dicha prueba, la cual representa un avance en una etapa crucial, no solo para la formación y posibilidades académicas, sino para la vida misma que pone pruebas permanentes en la búsqueda de la superación y de la consecución del éxito.

NUEVOS SUEÑOS Y OPORTUNIDADES

A modo de conclusión, cabe destacar que uno de los momentos cumbre de la experiencia fue la ceremonia de grado en que los estudiantes recibieron el título de grado de bachilleres. El certificado que cada uno de ellos recibió lleva implícitos numerosos esfuerzos, largas noches de estudio, alegrías y decepciones.

Escuchar a una de las graduadas al recibir el título de bachiller decir: «Yo lo puedo asegurar con toda sinceridad que esa fue la puerta que se abrió para las bendiciones que llegaron» permite entender la dimensión real del trabajo realizado por UNIMINUTO, que aunque en un inicio no se pensó que tuviera estos alcances e impactos en la población, está contribuyendo al proceso de paz y a la construcción de un nuevo país. Con esta labor, la Institución está cambiando vidas, formas de pensar y ayudando a esta población, que se considera a sí misma como el ave fénix, que resurge de las cenizas y en la que no todos creen, pero que gracias a su persistencia y al apoyo de los docentes voluntarios, logra alcanzar sus metas.

Lo más interesante es que este no es el final; para algunos es un comienzo, pues quieren seguir ese camino para ser profesionales y poner sus conocimientos al servicio de proyectos productivos, a través de los cuales

puedan generar ingresos y, a su vez, recuperar el tiempo perdido con sus familias. Como bien lo dice una de las estudiantes: «La hora de ocultarnos ya pasó, ya estamos de frente al futuro, con el empeño de hacer las cosas bien». Esta frase inspira e invita a continuar trabajando, a llevar a la práctica el legado de nuestro fundador, Rafael García Herreros: «vamos a formar jóvenes soñadores capaces de darle un rumbo totalmente nuevo y distinto al mundo, por los caminos que la humanidad anhela y necesita».

Esta experiencia da cuenta de la posibilidad de construir espacios de reconciliación que se concretan en la existencia de la vida de los seres humanos. La dignidad humana no puede consistir en discursos y teorías de reconciliación, pues estas deben vivirse en la cotidianidad de las personas, especialmente en la de quienes le apuestan a la paz y a la vida a pesar de las dificultades. Por eso UNIMINUTO apuesta por la reconciliación y la paz, en la medida en que trabaja con personas reinsertadas para que se reincorporen a la sociedad con posibilidades de formación que les pueden significar oportunidades labores y de procesos de formación más avanzados.

Desde el territorio, la paz y la reconciliación se concretan en acciones que, como la que se presenta en este capítulo, apuestan por la dignificación humana de quienes transitan un sendero de reconciliación.

REFERENCIAS

- Agencia Colombiana para la Reintegración. (2016, octubre). *Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas (ACR): Reseña histórica institucional*. http://www.reincorporacion.gov.co/es/agencia/Documentos%20de%20Gestin%20Documental/Rese%C3%B1a_Historica_ACR.pdf
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (s. f.). *Reseña Histórica*. Recuperado 7 de octubre de 2020. <http://www.reincorporacion.gov.co:80/es/agencia/paginas/resena.aspx>

- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2013). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. <http://www.uniminuto.edu/proyecto-educativo-institucional>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2014*. <http://www.uniminuto.edu/documents/1444027/1650976/Plan+de+desarrollo+13-2019>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2018). Acuerdo 015 de 2018: Lineamientos generales para el desarrollo de la acción voluntaria. Consejo General Académico. <http://www.uniminuto.edu/documents/10181/0/Lineamientos+de+Voluntariado.pdf>
- Decreto 1015 de 2015 (26 de mayo). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 49523.
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero). Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de Colombia. Diario Oficial 41214.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *El voluntariado y los objetivos mundiales*. Voluntarios ONU. <https://www.unv.org/es/voluntariado/el-voluntariado-y-los-objetivos-mundiales>

Las Hermosas: camino hacia la construcción de paz en el sur del Tolima

Karim Sanabria Poveda¹
Mariana Andrea Cardozo²

Resumen

En este capítulo se analiza el proceso de acompañamiento que, entre 2017 y 2018, realizó el equipo de proyección social de la Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio de UNIMINUTO en dos espacios de participación creados por la Asociación Asohermosas, en el municipio de Chaparral (Tolima) —la Mesa de Transparencia y el Observatorio de DD. HH.— que visibilizaron los hechos de violencia que se perpetuaron en el cañón de las Hermosas durante el periodo 2000-2010 y que, tras la firma de los Acuerdos de Paz en 2016, se convirtieron en mecanismos de concertación entre la Asociación y las entidades institucionales del municipio y de la Gobernación del Tolima. Utilizando la sistematización de experiencias como referente metodológico para reconstruir el proceso, se evidenció que el modelo organizativo de Asohermosas, que surgió como mecanismo de resistencia frente al conflicto armado, la estigmatización social y el abandono del Estado, encontró en las acciones colectivas de los

1 Socióloga, Universidad del Tolima. Profesional, gestión de proyectos, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Karim.sanabria@uniminuto.edu

2 Psicóloga, Universidad de Ibagué. Especialista en Gerencia de Proyectos, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Coordinadora Centro de Educación para el Desarrollo, Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. macar-doza@uniminuto.edu

actores nuevas formas de relacionamiento con el territorio, enmarcadas desde una perspectiva de construcción de paz y desarrollo alternativo.

LAS HERMOSAS: THE PATH TO PEACEBUILDING IN SOUTHERN TOLIMA

Abstract

This chapter discusses the assistance the community outreach team of the UNIMINUTO Tolima and Magdalena Medio Regional Vice President's Office provided between 2017 and 2018 to two participation bodies created by the Asohermosas Association in Chaparral (Tolima): the Transparency Board and the Human Rights Observatory. These bodies spotlighted the acts of violence perpetrated at the Las Hermosas Canyon during 2000–2010. After the signing of the 2016 Peace Accords, they also became consensus settings between the Association and the institutional entities of the municipality and the Tolima Municipal Government. In systematizing the experiences as a methodological reference to reconstruct the process, it was noted that the Asohermosas' organizational model—which emerged as a resistance mechanism against armed conflict, social stigmatization, and state abandonment—found in the actors' collective actions new ways of relating with the territory in the context of peacebuilding and alternative development.

El presente capítulo es resultado de la sistematización del proceso de acompañamiento que el equipo de proyección social de la Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio de UNIMINUTO realizó entre 2017 y 2018 a dos espacios de participación creados por la Asociación Asohermosas: la Mesa de Transparencia y el Observatorio de DD. HH. Estos visibilizaron los hechos de violencia que se perpetuaron en el cañón de las Hermosas durante la década 2000-2010, y que luego de la firma de los Acuerdos de Paz en 2016 se convirtieron en mecanismos de concertación entre la Asociación y las entidades institucionales del municipio de Chaparral y la Gobernación del Tolima, con el objetivo de dar solución a las problemáticas generadas por la ausencia estatal.

La sistematización se propuso como referente metodológico para realizar una aproximación al modelo organizativo planteado por Asohermosas, en tres momentos investigativos, a partir del análisis crítico de tres categorías: 1) acción colectiva, 2) construcción de paz y 3) ausencia estatal. Así, desde la experiencia y los encuentros sostenidos con la comunidad, se reconocieron elementos que permitieron entender el contexto del territorio, las dificultades y las apuestas organizativas que encuentran en la participación comunitaria una alternativa para incentivar el desarrollo territorial en una zona impactada por el conflicto armado.

CONTEXTO

El municipio de Chaparral, ubicado al suroccidente del Tolima, por su ubicación y densidad poblacional, es considerado como epicentro del desarrollo económico de esta zona del departamento (Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019). No obstante, su historia está marcada por la violencia y el conflicto armado que se desarrolló en el cañón de las Hermosas a causa de la presencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Entre los años 2000 y 2010 la zona vivió un recrudecimiento del conflicto debido a la intervención militar, producto de la puesta en marcha de la política de seguridad democrática, que en el departamento se denominó *Plan de Consolidación del Sur del Tolima*, cuyo propósito era recuperar los territorios controlados por la guerrilla. Dicha intervención, coincidió con la llegada de la empresa ISAGEN, entidad privada de generación y comercialización de energía, que ingresó al cañón de las Hermosas con el propósito de construir el proyecto Hidroeléctrico Amoyá-La Esperanza entre los años 2006 y 2013. Todo esto repercutió en el territorio, pues, según los habitantes, la seguridad que prestó el Ejército para garantizar la construcción del proyecto desestabilizó aún más la zona porque se intensificaron los enfrentamientos armados (Peña, 2018).

Lo anterior se constató con las cifras presentadas en el Registro Único de Víctimas, que entre 2000 y 2010 contabilizó 12 960 casos de desplazamiento forzado en el Cañón. En 2008 se presentó el mayor número de desplazados, evidenciando con ello el recrudecimiento del conflicto y su impacto en la población, pues el territorio se declaró zona roja³, lo que imposibilitó la inversión pública.

Para hacer frente a esta situación, la comunidad decidió organizarse. En principio, se constituyeron juntas de acción comunal y asociaciones productivas y de mujeres que buscaron impulsar el desarrollo económico del territorio. Sin embargo, el aumento de las vulneraciones de DD. HH, llevó a la comunidad a generar acciones que dieron como resultado la constitución de Asohermosas en 2007, asociación de segundo orden que integró todas las formas organizativas que el campesinado y las comunidades indígenas crearon, con el objetivo de denunciar y visibilizar los hechos de violencia que se presentaron en el Cañón, así como la oposición a la construcción de la hidroeléctrica que terminó de agudizar conflictos de carácter ambiental (Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos [ILSA], 2014).

3 Se denomina así a los territorios donde se presentan hostilidades por parte de actores armados en Colombia.

Después de la firma de los Acuerdos de Paz en 2016, la Mesa y el Observatorio se convirtieron en mecanismos que brindaron a la comunidad la posibilidad de exponer ante la Alcaldía de Chaparral y la Gobernación del Tolima las afectaciones en el territorio en materia de salud, educación, infraestructura, desarrollo económico y protección ambiental. Sumado a ello, Asohermosas también se propuso articular diferentes acciones con las instituciones mencionadas con el fin de implementar su Plan de Desarrollo formulado en 2014 con el apoyo de la Pontificia Universidad Javeriana.⁴

El acompañamiento que realizó UNIMINUTO a la Asociación fue resultado de una iniciativa del programa de Responsabilidad Social de ISAGEN para prestar asistencia técnica a la Mesa y al Observatorio, con el fin de revisar los acuerdos realizados entre Asohermosas y las instituciones mediante mesas de trabajo desarrolladas entre 2017 y 2018.

METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias, según Jara (2018), plantea una forma diferente de investigación social, desde una postura sentipensante y crítica que se aleja de aquellos enfoques que insisten en la objetividad y la neutralidad valorativa, los cuales se olvidan de la capacidad de agenciamiento que tienen los sujetos y conciben al investigador como un actor externo de la realidad. Desde esta perspectiva, reconocer el contexto del que hacemos parte y a los sujetos como protagonistas de los procesos resulta fundamental para plantear ejercicios de producción de conocimiento desde los saberes de las comunidades.

En ese orden de ideas, la sistematización se convirtió en el referente metodológico para reconstruir la experiencia del proceso de acompañamiento que llevó a cabo el equipo de proyección social de la Vicerrectoría

4 El Plan de Desarrollo Sustentable del Corregimiento de las Hermosas, es producto de la gestión de Asohermosas y del equipo técnico facilitador de la Pontificia Universidad Javeriana, que contó con el apoyo financiero de ISAGEN en el marco de su programa de Responsabilidad Social.

Regional Tolima y Magdalena Medio de UNIMINUTO a Asohermosas, mediante la recopilación de discursos orales y escritos, con el objetivo de generar nuevos conocimientos que empoderan a sus protagonistas, propiciando así estrategias de transformación social. Así, a partir del acercamiento al modelo organizativo de la Asociación y a las estrategias que esta implementa para incentivar la construcción de paz en el territorio, se encontró en la acción colectiva la posibilidad de promover el desarrollo integral en Las Hermosas.

Para efectos de la sistematización, se establecieron los hitos, actores, temporalidades y registros más relevantes del proceso, los cuales dan cuenta de los eventos de mayor impacto en el desarrollo del proyecto. Se recopilieron evidencias como actas, fotografías, videos, informes y entrevistas, que se realizaron entre los meses de septiembre y noviembre de 2017 y de marzo a agosto de 2018. Además, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a la coordinadora de Proyección Social de la Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio para complementar la información.

Posteriormente, a partir de tres momentos investigativos, se establecieron las categorías de análisis, con el fin de identificar aquellos elementos que, consecuentemente, facilitaron la comprensión de las acciones desarrolladas por la Asociación y su modelo organizativo que articula estrategias de acción colectiva y construcción de paz, para dar respuesta a las diversas problemáticas. En este marco se presentan los resultados y aprendizajes de la sistematización.

MARCO CONCEPTUAL

Las categorías *acción colectiva*, *ausencia estatal* y *construcción de paz*, que surgieron dentro de la investigación, son producto del ejercicio de análisis realizado con el objetivo de lograr una aproximación al modelo organizativo planteado por Asohermosas. Dichas categorías se construyeron a partir de los saberes de la comunidad y fueron alimentadas por referentes teóricos.

La *acción colectiva*, se entiende a partir de los escenarios de participación creados por Asohermosas, que buscan defender el territorio desde un ejercicio político y comunitario que privilegia el bienestar colectivo por encima del interés individual, pues como lo manifiestan sus integrantes: «A través de esas figuras de liderazgo se ponía el pecho al problema del conflicto entre la guerrilla y el Ejército y el problema del abandono del Estado» (Asohermosas, 2018). Es así como la categoría se convierte en el eje central, ya que refleja el nivel de empoderamiento de cada integrante de la Asociación. En esta línea, siguiendo los planteamientos de Kuri (2016), los sentidos de pertenencia que tienen los integrantes de la Asociación frente a su territorio permiten idear alternativas de desarrollo que se gestan desde y para la gente. Todo ello, en un ejercicio de acción transformadora que busca fortalecer el tejido social.

Por otra parte, el contexto del territorio permitió identificar la segunda categoría, denominada *ausencia estatal*. De acuerdo con la postura que asume la comunidad, esta categoría se entiende como «la falta de presencia institucional y el incumplimiento por no solucionar las problemáticas del territorio, pues todo se queda en diagnósticos repetitivos» (Asohermosas, 2018). Lo anterior, como afirma Náder Orfale (2014), agudiza la falta de credibilidad por parte de la comunidad hacia dichas instituciones, cerrando así la posibilidad de implementar soluciones efectivas a las necesidades identificadas.

La tercera categoría identificada fue la de *construcción de paz*. Para los integrantes de Asohermosas: «La paz no es solo silenciar unas armas. Acá tenemos muchas dificultades y necesidades y para que esto cambie, para que se les vea una solución y un avance a estos acuerdos, el Estado debe hacer presencia en el territorio» (Asohermosas, 2018). Estas apreciaciones reflejan las exigencias de la comunidad por promover condiciones sociales y económicas que incentiven el desarrollo integral del territorio. Ello, como lo señala Rettberg (2012), ello da cuenta del proceso dinámico que implica la construcción de paz, que requiere de la participación y el

compromiso de varios actores sociales, pues esta va más allá de la terminación de un conflicto armado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan y se analizan los resultados, que giran en torno al reconocimiento de los elementos y las características que permitieron un acercamiento al modelo organizativo y de construcción de paz planteado por Asohermosas, el cual apunta a promover el desarrollo del territorio.

Reconocimiento del territorio: Llegada del equipo de UNIMINUTO al sur del Tolima

La llegada al cañón de las Hermosas marcó un quiebre que se entiende desde la resignificación de imaginarios que se relacionan al conflicto armado en el territorio, y los efectos de ello en la vida de las personas que habitan el territorio, el equipo de UNIMINUTO encontró una comunidad que, como se describe en su Plan de Desarrollo, «constituyó una organización de segundo orden» (Asohermosas, 2014) que agrupa y convoca a cuatro actores sociales: indígenas, campesinos, mujeres y niños, que convergen en un modelo de organización comunitaria, a fin de construir alternativas en las que se prioriza el *buen vivir* por encima de intereses individuales.

Dichas estrategias transforman y dan pie a que la comunidad reorganice su proyecto de vida desde el momento en que se asumen como sujetos políticos para reconfigurar nuevas formas de relacionamiento con el territorio, que se enmarcan desde una perspectiva de construcción de paz y desarrollo alternativo que rompe con las formas hegemónicas de comprender el mundo. Esto se refleja en el empoderamiento y la creación de espacios organizativos para promover la participación comunitaria, como lo son las cooperativas, los sindicatos y la minga, que proporcionan elementos que fortalecen el trabajo político desde un enfoque de desarrollo territorial, como se observa en la figura 1.

En este sentido, como manifiesta la coordinadora de Proyección Social «escuchar a la comunidad y reconocer el dolor, pero también el orgullo de haber salido victoriosos de un momento de conflicto en el territorio fue muy impactante para nosotros» (Peña, 2018). A través de estas acciones colectivas, la comunidad encontró la manera de resistir al poder y el control territorial que los actores armados podían ejercer sobre sus vidas.



Figura 1. Mural de la escuela de la vereda Santa Bárbara

Nota. El mural, elaborado por los docentes y estudiantes de la institución, invita a la organización social y comunitaria. Fotografía tomada por las investigadoras en el marco del proyecto.

Acción colectiva y construcción de paz: la apuesta política de Asohermosas

El modelo organizativo de Asohermosas surge como un mecanismo de resistencia frente al conflicto armado y la estigmatización social. La comunidad ha diseñado estrategias encaminadas al desarrollo integral del territorio, a partir de proyectos productivos, ambientales y culturales que se describen en su Plan de Desarrollo. A su vez, ha entendido la importancia de articularse con otros actores sociales para promover un modelo de construcción de paz en la región.

Esto permite resignificar el sentido de pertenencia que le dan los habitantes a su territorio y cómo la acción colectiva se convierte en el eje central, pues la Asociación no solo articula diferentes colectivos, sino que, además, «se transforma en el mecanismo por el cual, cada uno de sus integrantes tiene voz» (Asohermosas, 2018) y, de esta manera, logra que los sujetos se organicen y emprendan acciones encaminadas al bien común. Por eso, no es extraño que la comunidad participe tanto en la Mesa como en el Observatorio de DD. HH.

Del mismo modo, sorprende gratamente la participación de las niñas y niños, pues uno de los riesgos que ha identificado Asohermosas es el desplazamiento de la población joven a los diferentes centros urbanos. Dicho fenómeno responde a la búsqueda de mejores condiciones de vida, que hace que vayan tras oportunidades laborales y educativas que no encuentran en Las Hermosas. Por esta razón, como lo plantea uno de los representantes de la Asociación, decidieron «iniciar proyectos de carácter formativo a través de las escuelas de liderazgo, capacitación política y el proyecto de Relevo Generacional» (Asohermosas, 2018), con el objetivo de atraer a las nuevas generaciones en la defensa del territorio. Para ello, emplean estrategias de empoderamiento que contribuyen a reconfigurar los sentidos, las prácticas políticas y las redes de acción social, mediante ejercicios que rescatan la memoria histórica del cañón de las Hermosas y fortalecen el potencial político sin distinción de género, etnia o edad.

Ahora bien, estas reflexiones permiten comprender la importancia y las implicaciones que tiene el trabajo comunitario, así como las exigencias que hace la Asociación frente al Estado, en cuanto a la construcción de paz.

Rol institucional: universidad-Estado

En cuanto al proceso de acompañamiento que realizó UNIMINUTO, en el contexto de falta de apoyo y de compromiso del municipio de Chapparral y la Gobernación del Tolima, es notoria la dificultad que supone

la articulación para el trabajo conjunto. Este inconveniente, no se pudo superar, pues como lo manifestó Peña (2018): «Para estas instituciones, el cañón de las Hermosas es un territorio más, porque nunca han entendido la cantidad de conflictos sociales, económicos del territorio, de ambiente, que hay en la zona».

Ante este panorama, fue posible apreciar la falta de voluntad política para resolver aspectos que demanda la comunidad, como el mejoramiento de la infraestructura vial, la construcción de escuelas y puestos de salud, la conectividad, el suministro de energía, el apoyo para la ejecución de proyectos que diversifiquen la productividad en la región, la mitigación de los impactos ambientales generados por la construcción de la hidroeléctrica y las garantías para la movilización social (Asohermosas, 2018). Aunque todos estos compromisos fueron acordados en las mesas de concertación entre 2014 y 2017, llegado el año 2018, no habían sido resueltos.

No obstante, dicha dificultad se convirtió en punto de referencia para replantear los ejercicios de cocreación entre la universidad y las comunidades, pues estos deben apuntar a la construcción conjunta de soluciones que resuelvan las problemáticas sociales identificadas, sin necesidad de depender del apoyo financiero de una empresa o entidad pública. El llamado es, por tanto, a la generación de procesos autogestionados.

CONCLUSIONES

Reconocer el proceso organizativo de Asohermosas y la concepción que tienen sobre cómo construir paz desde un enfoque territorial apela a la importancia de desarrollar procesos endógenos y participativos que respondan a las necesidades y exigencias de la gente. Esto conduce a articular diferentes sectores institucionales y de la sociedad civil para generar procesos sostenibles que solucionen los problemas de la comunidad, desde una oferta integral y territorial, mediante programas y proyectos que sirvan de plataforma para consolidar esta apuesta de construcción de paz.

Por lo tanto, se entiende que la paz solo se logra cuando se construye desde los territorios y que la presencia institucional en materia educativa, productiva y social es fundamental para el fortalecimiento del tejido social. El modelo organizativo de Asohermosas resignifica el sentir que le dan las personas a la acción colectiva y demuestra el compromiso de los actores con el ejercicio de la política desde otras perspectivas epistemológicas y ontológicas que nacen de la base social.

Finalmente, la sistematización de experiencias como propuesta metodológica plantea una forma diferente de realizar la investigación social, partiendo de una postura sentipensante y crítica. Por consiguiente, ayuda a comprender y a resignificar la filosofía de UNIMINUTO, que nos invita a ser hacedores de paz, a trabajar de la mano con las comunidades a fin de articular procesos encaminados a la transformación social.

REFERENCIAS

- Asohermosas. (2014). *Plan de Desarrollo Sustentable del Corregimiento de las Hermosas 2015-2030*.
- Asohermosas. (2018). Entrevista semiestructurada, proceso de acompañamiento UNIMINUTO – Asohermosas. Cañón de las Hermosas.
- Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos, (2014). *Las Hermosas, Hidroeléctrica del río Amoyá y luchas por el territorio* (Colección Conflictos Socioterritoriales, n.º 2). ILSA Colombia.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Kuri, E. (2016). El carácter multidimensional de la acción colectiva y los movimientos sociales: una problematización teórica. *Secuencia*, (95), 188-214. <https://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i95.1382>
- Náder Orfale, R. (2014). Descentralización, participación ciudadana y gobierno local en Colombia. *Advocatus*, (22), 25-40.

- Peña, M. (2018). *Resistencia civil y mecanismos de Participación ciudadana: Herramientas para la construcción de paz territorial*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Rettberg, A. (2012). Construcción de paz en Colombia: Contexto y balance. En A. Rettberg (Comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 3-50). Universidad de los Andes. <http://dx.doi.org/10.7440/2012.23>

Minga y diálogos interculturales para tejer la convivencia en Nueva Sindagua

Harvey Oliver Criollo¹

Martha Lucía García Tapia²

Resumen

En este documento se asume el diálogo intercultural como una categoría simbólica vital atravesada por el ejercicio praxeológico situado. Dicha categoría se combina con los conceptos de participación ciudadana y territorio. Se aplica la sistematización de experiencias como marco metodológico que permite realizar el proceso de interpretación. La discusión y los resultados giran en torno a las metodologías de investigación y acción implementadas en el proyecto «Tejiendo convivencia pacífica con las familias que habitan el proyecto de vivienda de interés social Nueva Sindagua en el municipio de Pasto (Nariño)» durante el periodo 2016-2017. Las conclusiones delinean aprendizajes articulados al mejoramiento del enfoque teórico metodológico en la dinamización de escenarios de prácticas de responsabilidad social en UNIMINUTO, que resultan susceptibles de escalonamiento.

1 Sociólogo de la Universidad de Nariño; magíster en Ciencias Sociales con énfasis en Desarrollo Local y Territorial, FLACSO, Quito (Ecuador). Docente e investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Pasto. hacriman@gmail.com; hcriolloman@uniminuto.edu.co

2 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño; magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín-; Magister en Intervención Social del Conocimiento de la Universidad de la RIOJA. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Pasto. marthaluciagt@yahoo.es; martha.garcia@uniminuto.edu

***MINGA*³ AND INTERCULTURAL DIALOGUES TO “WEAVE” COEXISTENCE IN NUEVA SINDAGUA**

Abstract

This chapter takes intercultural dialogue as a vital symbolic category traversed by situated praxeology. This category is combined with the concepts of citizen participation and territory. The systematization of experiences is applied as a methodological framework for interpretation. The discussion and results revolve around the research and action methods implemented by the project «Weaving Peaceful Coexistence with Families Living in the Nueva Sindagua Social Housing Project in Pasto (Nariño)» during 2016–2017. The conclusions outline lessons aimed at improving the theoretical-methodological approach in dynamizing scenarios of UNIMINUTO’s social responsibility practices susceptible to escalation.

3 Word from Quechua meaning community work.

En este trabajo se problematiza la relación teórico-metodológica entre el diálogo intercultural y el enfoque praxeológico en el marco del proyecto de Responsabilidad social de UNIMINUTO «Tejiendo convivencia pacífica con las familias que habitan el proyecto de vivienda de interés social Nueva Sindagua en el Municipio de Pasto (Nariño)» que se llevó a cabo durante el periodo 2016-2017.

Para su presentación, los niveles de análisis se agrupan en cinco campos fundamentales. En primer lugar, se contextualiza la experiencia desde la descripción de las principales características geográficas y culturales del proyecto de vivienda Nueva Sindagua y de las familias que lo habitan, junto a la intencionalidad de UNIMINUTO al implementar la responsabilidad social. El siguiente acápite da cuenta de la metodología fundamentada en la Sistematización de experiencias. Luego, se presenta el marco conceptual, que refiere e integra las categorías de *diálogo intercultural*, *praxeología*, *participación ciudadana y territorio*. Enseguida, se expone la reconstrucción analítica de la experiencia, que aborda: a) la construcción de confianza como punto de partida, b) la lectura dialógica de contexto y abordaje del escenario de práctica y c) el tejido de territorialidad, entendido como reconfiguraciones presentes o resultantes del proceso de fortalecimiento de capacidades formativas y organizativas. Por último, se presentan los aprendizajes que sirven como insumo para fortalecer los procesos de apertura e implementación de escenarios de práctica de Responsabilidad Social. Si bien los aprendizajes se gestan en un tiempo y contexto determinado, tienen el potencial para que sus dimensiones sean escalonadas a situaciones y contextos diversos.

CONTEXTO

La urbanización Nueva Sindagua está ubicada en el departamento de Nariño, en el oriente de la ciudad de Pasto, comuna 12, zona definida por el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) como de expansión urbana. Corresponde a una zona periférica expuesta a altos niveles de pobreza

y exclusión. En su interior existen 9 torres de 5 o 6 pisos, distribuidas en una superficie pendiente, que están interconectados por graderías, pasajes angostos y con tres salidas hacia el exterior.

Desde el año 2014 habitan allí 1406 familias, la mayoría víctimas del conflicto armado, pertenecientes al Programa Nacional de «100 mil viviendas gratis», desarrollado por el Gobierno nacional en concurso con los entes territoriales. Estas familias, que son beneficiarias de un subsidio en especie, no llegaron solas a su nueva casa; trajeron consigo imaginarios y costumbres propias, en su mayoría adscritos a la «cultura de la coca» y a las adversidades de sobrevivir en territorios rurales de violencias, lo que, en muchos casos, situados ya en el nuevo hábitat, implica prácticas asociadas a bajos niveles de tolerancia, machismo, agresividad y desconfianza hacia el otro y lo otro. Se viven, por tanto, todo tipo de relaciones, desde las comunitarias, solidarias y pacíficas, hasta las de conflicto casi permanente.

Las prácticas rurales, como criar sus animales, cosechar, nadar en los ríos, reunirse toda la familia en las humildes pero amplias casas, prender leña y cocinar en la tulpá, dieron paso inesperado a nuevas vivencias sociales urbanas que nunca habían experimentado: compartir en un apartamento reducido, pagar una cuota de administración, aferrarse a unas condiciones para seguir sobreviviendo, entre otras. Según lo relatan ellos mismos, han tenido que reinventar la identidad; por acción o reflejo, comienzan a esculpir, relatar, pintar, tejer, e intentan «amparar lo más valioso que permanece después de perderlo todo, la vida» (Alcaldía de Pasto, 2017, p. 23).

Las diferencias culturales y étnicas, junto con las incipientes prácticas vecinales de organización y autogestión comunitaria, contrastan con los traumas psicosociales por su condición de víctimas, situación que se suma a los efectos de las limitadas posibilidades de supervivencia en la ciudad y, en general, a la prevalencia de graves problemas de conviven-

cia nunca previstos, y mucho menos abordados, por la institucionalidad pública desde el diseño mismo del programa de vivienda.

Circunstancias de vida como las descritas, que afectan a un grupo poblacional, ameritan la vinculación de los estudiantes no solo para reconocer una realidad concreta, sino igualmente para coadyuvar en procesos de desarrollo y transformación social. Desde esta perspectiva, el curso Responsabilidad Social, una Práctica de Vida responde de manera directa a uno de los enunciados de la misión institucional de UNIMINUTO: «formar profesionales éticamente responsables y líderes de procesos de transformación social», pues su modelo de formación-acción está orientado hacia la consolidación de una ciudadanía más crítica y activa. Lo primero, porque es vista como la capacidad del individuo y los grupos de reconocer su realidad y la de otros, cuestionarla, analizando la relación causa-efecto y los intereses intrínsecos. Lo segundo, porque busca que el estudiante se vincule, en procesos de desarrollo y transformación social que propendan por el bienestar de poblaciones o grupos concretos con algún grado de vulnerabilidad.

Los estudiantes que integraron los grupos de trabajo en Nueva Sindagua pertenecen a los programas de pregrado de Administración en Salud Ocupacional, Administración de Empresas y Administración Financiera de cuarto semestre. La primera visita realizada por cada grupo hizo énfasis en el reconocimiento de contexto, y las actividades subsiguientes estuvieron orientadas al desarrollo del proceso formativo de líderes y lideresas, mediante el aporte de estrategias para la identificación y transformación creativa de conflictos comunitarios y capacidades organizativas del Consejo Administrativo y del Comité de Convivencia.

METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias es reconocida como una modalidad de investigación cualitativa que surge como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, lo cual implica lecturas

organizadas de la experiencia, teorización y cuestionamientos contextualizados de la praxis social con el propósito de comunicar el conocimiento producido. Busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes. (Barragán Cordero y Torres Carrillo, 2017)

En el marco de esta modalidad de investigación, se trabajó con fuentes primarias y secundarias. Al realizar una revisión documental sobre el enfoque de la responsabilidad social de UNIMINUTO, se recopilaron el marco conceptual y los lineamientos que la sustentan. Se analizaron informes de labores de docentes, diarios de campo e informes finales presentados por los estudiantes de la respectiva experiencia o escenario de práctica. Por otra parte, se efectuaron entrevistas formales e informales a tutores, tutor-facilitador y estudiantes para conocer sus narrativas en relación con el trabajo directo adelantado durante un año en la comunidad de Nueva Sindagua. Dicha información se reconstruyó en clave etnográfica.

Las formas básicas establecidas de codificación en el análisis de contenido cualitativo fueron determinadas de una forma mixta; deductiva, puesto que se recurrió a la base teórica inicial de diálogo intercultural, e inductiva, ya que al analizar lo encontrado fue necesario establecer la línea de tiempo e identificar categorías emergentes del mismo campo investigado.

La retroalimentación del diligenciamiento de fichas para identificar el «punto de partida» de la experiencia y el «registro del relato», contribuyó en un primer momento a definir el objeto de la sistematización y en un segundo momento a incorporar la perspectiva interpretativa crítica para, finalmente, orientar y darle contenido al presente documento desde un protocolo de escritura, el cual fue objeto de permanente revisión y ajuste.

Todo el proceso es la vivencia y resultado de una convocatoria de la Dirección General de Proyección Social de UNIMINUTO a fin de identificar y visibilizar todas las iniciativas, resultados e innovaciones existentes en las rectorías y vicerrectorías a partir de la presencia en los territorios.

La estrategia articuló formación y acompañamiento técnico en alianza con el CINDE, para lo cual se habilitaron escenarios de reflexión sincrónicos y asincrónicos.

MARCO CONCEPTUAL

Este artículo se ubica en el diálogo intercultural desde lo praxeológico y la práctica de la participación ciudadana. El territorio, entendido como construcción social, integra al mismo tiempo una dimensión simbólica, cultural, con otra de apropiación y ordenación del espacio. Dicho marco interpretativo sitúa el abordaje de la responsabilidad social como apuesta sostenible, de solidaridad, en la cual se comprometen la confianza y el trabajo por intereses colectivos.

El diálogo se constituye en el proceso más apropiado para exponer contradicciones, desarrollar controversias, tejer acuerdos y contraponer caracteres, sentimientos, ideas y afectos (Delgado y Escobar, 2006). Se constituye directamente a partir del *mundo de vida* de los hablantes (Habermas, 2001). Por ello, el diálogo intercultural, desde lo pragmático, compromete las relaciones de significación entre los hablantes desde diversas perspectivas (culturas, pueblos y visiones de vida), de la interpretación del discurso con el que se comprende la realidad, y orienta la acción hacia el entendimiento desde la voluntad colectiva. En otras palabras, es una praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco que «nos permite pasar de lo individual a lo social, de lo privado a la esfera pública» (Díaz Montiel, 2007).

El sistema sociocultural debe garantizar la efectiva igualdad de oportunidades en la realización de roles dialógicos; por tanto, es la emergencia de un principio deliberativo, un procedimentalismo social y participativo. Si la praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla, habrá necesidad de recurrir a dicho enfoque, a fin de aportar instrumentos prácticos para determinar

«si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora por emprender» (Juliao Vargas, 2010, p. 49).

La participación ciudadana, en primer lugar, es prometedora en la medida en que convoca y articula al conjunto de comunidades de base hacia una reflexión sobre su presente y su futuro, a partir de identidades y discursos diversos. En segundo lugar, quienes acuden a ella asumen implícitamente el compromiso de velar por sus particulares intereses y, sobre todo, de pensar su entorno, el territorio. Habría que agregar que, además, se convierte en estrategia para la formación de sujetos, generando así procesos de liderazgos transformadores desde la misma reflexividad en relación con los problemas.

El territorio como construcción social, según lo explica Urrego Ramírez (2003), es resultado de las vivencias, sentires, entendimientos y actitudes vividas:

... permite partir de las preguntas por lo que somos, por nuestros referentes simbólicos, por nuestra noción del otro, por nuestro sentido de pertenencia a algo y a alguien, por los lazos que hemos construido y por las relaciones que tejemos en nuestra cotidianeidad con otros espacios y otros territorios. (p. 90)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La práctica de Responsabilidad Social, desde sus premisas teórico-metodológicas, integra tres competencias para ser vivenciadas por la comunidad estudiantil: a) aproximación y reflexión de realidades sociales de las que hacen parte las comunidades, b) argumentación frente a esa realidad y, a la vez, c) hacia la generación, directa y en campo, de estrategias de acción por medio de las cuales inciden en la transformación progresiva de realidades situadas.

El primer reto en la fase de *acercamiento inicial* a Nueva Sindagua fue la construcción de confianza. No hay recetas para cultivar la ecuanimidad, esta se construye en la interacción, en la serenidad del encuentro,

siempre entre iguales, en procura de empezar a tejer un acompañamiento afectivo y respetuoso antes que instrumental o academicista.

Niños, niñas, hombres y mujeres de la torre 9 de Nueva Sindagua, junto a estudiantes de UNIMINUTO, un día en la mañana, salieron con palas, peinillas, carretillas y costales a sembrar más de 110 plántulas en el jardín. En el trasegar de los días compartieron conocimientos propios sobre cómo cuidarlas para que crezcan sanamente. Era evocar y traer al «aquí y ahora» una ruralidad que quedó atrás, en el recuerdo. De este modo, la ornamentación no era el fin en sí misma, sino un medio para posibilitar el «encuentro», para reactivar, como punto de partida, la idea de un «nosotros» o trabajo en minga⁴.

La *lectura de contexto* es una actividad que cada nuevo grupo de estudiantes debe efectuar de modo participativo una vez que llega al escenario de práctica. Dada la alta rotación de estudiantes, ¿qué hacer para que este ejercicio deje de ser repetitivo y redundante para la comunidad? Ante este cuestionamiento, la variación estuvo entre las técnicas de investigación implementadas: mientras que el primer grupo aplicó *observación participante*; el segundo empleó el *árbol de problemas*. Después de ello, se emplearon las técnicas de *cartografía social y grupo focal*.

A través de la vivencia progresiva de dichas técnicas por parte de líderes y estudiantes, se logró desnaturalizar situaciones cotidianas. Ejemplos de ello son el diagnóstico colectivo de conflictos familiares y comunitarios o la comprensión de prácticas socioculturales como capacidades y potencialidades propias.

Mediante ejercicios de diálogos interculturales, los moradores visibilizan que disponen de hábitos comportamentales asociados a sus territorios, respaldados por costumbres y creencias que los identifican y diferencian. En la costa pacífica nariñense es característico el uso de instrumentos musicales autóctonos como la marimba, el cununo, el bombo, el gasá

4 La minga, pieza matriz derivada del conocimiento de pueblos nariñenses laboriosos, permite afirmar el criterio colectivo de trabajo y el cruce de saberes y esfuerzos para satisfacer necesidades comunes.

y las maracas. El manejo espacial endógeno está ligado a lo que ellos denominan *mentideros*, concebidos como espacios para el esparcimiento, la transmisión y el intercambio de conocimientos ancestrales. Dicho de otra manera, las familias campesinas de la zona andina encuentran significado a sus acciones a través de la minga.

Desnaturalizar y objetivar un tipo de extrañamiento ante lo habitual permite a las personas tomar conciencia para reconocerse, interpelarse y juntar voluntades hacia la transformación de su realidad circundante. En términos procedimentales, no se trata solo de leer el contexto desde fuera, sino de hacerlo con y desde la misma reflexividad, habilitando a propios y externos con sensibilidades propias para la participación. Desde lo hermenéutico, se trata de comprender que las prácticas y significados, son «aspectos simultáneos e inextricablemente ligados de la realidad social» (Álvarez *et al.*, 2001, p. 20).

Al indagar con los participantes sobre las estrategias de actuación colectiva, se refirieron principalmente a dos: a) el acompañamiento y refuerzo escolar de niños y niñas y b) la convivencia comunitaria. La voz del líder resonó en una de las reuniones de concertación: «Necesitamos una acción efectiva y continua»⁵.

El anterior contexto sugirió concebir un proyecto que articulara en el espacio-tiempo «victorias exitosas tempranas» y perspectivas de sostenibilidad. El diálogo de la mirada actual (análisis de realidad) con la ideal (sueños de vida) permitió establecer un proceso visualizado a tres años y la necesidad de hilar temática y metodológicamente los planes de trabajo diseñados por los diversos grupos de estudiantes. Las visitas de campo, partiendo del criterio de «construir sobre lo construido», ayudaron a asegurar la permanencia y la continuidad de las actividades en un marco de temporalidad y de sentido.

5 Don Líder es el coordinador del Consejo de Administración de Nueva Sindagua

Desde la pedagogía del diálogo, sesión tras sesión, en los espacios formativos, líderes y estudiantes experimentaron momentos y dinámicas metodológicas comunes:

- Construcción de argumentos, conceptos y propuestas: combinación de saberes propios, tradicionales y conocimientos aportados del exterior.
- Preguntas orientadoras: se consideró conveniente formular unas preguntas de referencia que guiaran los respectivos diálogos.
- Actividades lúdicas: contribuyeron a generar ambientes de confianza, juego, creatividad, propicios para la aproximación a conceptos facilitando su comprensión.
- Trabajo en subgrupos: generaron confianzas y mayor aprovechamiento de las opiniones de quienes prefieren ser más silenciosos.
- Puestas en común: plenarias de socialización y de evaluación de cada jornada.

A la emergente configuración poblacional, espacial y territorial de Nueva Sindagua, dos elementos le eran propios y característicos: la necesidad de una acción colectiva que permitiera la construcción de acuerdos internos para la convivencia y un posicionamiento hacia el exterior. En ambos casos, era necesario instaurar diálogos renovados de interlocución y visibilización, esto es, el interés por el reconocimiento intercultural y legitimación frente al Estado.

En la actualidad, Nueva Sindagua privilegia su convivencia como aquella entidad viva, no abstracta, que demuestra que los procesos deben partir de su valoración, porque entrañan su identificación, el *ser*. Un camino que crea y construye a partir de la formación-acción, con la voluntad de agencia de los actores sociales del territorio y la facilitación que actores externos puedan aportar sinérgicamente.

CONCLUSIONES

La sistematización de la práctica logra configurar las siguientes pistas teórico-metodológicas, que son susceptibles de replicarse y escalararse en la implementación de escenarios de práctica de responsabilidad social:

- La conceptualización del escenario de práctica no es solamente el espacio geofísico o el pacto de voluntades institucionales. Es ante todo la relación intersubjetiva de sujetos, que invita a reconocer el diálogo intercultural como expresión marco.
- Desde la apertura de escenarios de práctica, es posible acompañar y fortalecer las iniciativas comunitarias, sociales e institucionales ya existentes en los territorios, articulando las referencias identitarias y de proximidad.
- Las sensibilidades, preocupaciones y valores específicos aportan a la concertación de estrategias en la medida en que estén articulados a diagnósticos de problemas y a referentes alternativos de vida y sociedad.
- Se sugiere que el escenario de práctica sea un contexto dinamizado, acompañado y visualizado a 3 años o más, periodo en el cual progresivamente se logren victorias tempranas y metas a mediano plazo. Esto significaría igualmente, desde lo conceptual y metodológico del curso, implementar una estrategia de salida dadas las temporalidades.
- Si bien la dinamización de una acción socialmente responsable comprende la planeación, la formulación de estrategias y la solución de problemas, transversalmente debe generar empoderamiento sustancial de las comunidades respecto de su propia autonomía y organización.
- El campo de práctica preferiblemente debe activar y promover la cohesión del tejido social y el trabajo sinérgico con la institucionalidad, en coherencia con los planes de desarrollo territorial, tanto institucionales como comunitarios, y con las agendas de desarrollo global. Con ello, contribuirá a refundar las interrelaciones entre Estado y sociedad desde lo local.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Pasto. (2017). *Comisión Pazto. El Nuevo Acuerdo de Paz*.
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El búho; Corporación Síntesis
- Álvarez S, E. D. y Escobar A. (2001). Introducción: Lo cultural y lo político en los nuevos movimientos sociales. En A. Escobar, S. E. Álvarez y E. Dagnino (Eds.), *Política Cultural & Cultura Política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos* (pp. 17-48). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). Proyecto Educativo Institucional del Sistema.
- Delgado, F. y Escobar, C. (Eds.). (2006). *Diálogo intercultural e intercientífico: para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. AGRUCO; Plural Editores.
- Díaz Montiel, Z. (2007). Habermas: lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 47-72.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Juliao Vargas, C. G. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Urrego Ramírez, L. S. (2003). El papel de las juntas administradoras locales en los procesos de planeación. En Á. S. Obando Eraso, C. I. Restrepo Mesa, E. Gómez Hernández, L. S. Urrego Ramírez y M. H. Román Cárdenas, *La planeación participativa: una apuesta de ciudad* (pp. 53-70). Corporación Región para el Desarrollo y la Democracia.

Participación ciudadana para la paz y el buen vivir

Martha Cecilia Badiel Bedoya¹

Resumen

Este documento surge de la sistematización de la experiencia del proyecto social Escuela para la Paz y el Buen Vivir. En él se da cuenta del proceso que, para llegar a las comunidades, se desarrolló desde las prácticas sociales realizadas durante dos semestres y ejecutadas desde el Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Rectoría Suroccidente, Sede Buga de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Para ello, inicialmente, se describe el contexto en el que se desarrolló la experiencia, con base en tres categorías: 1) necesidades de la comunidad para su fortalecimiento y necesidades de la Institución para realizar sus prácticas sociales; 2) actores representados en los líderes comunitarios, estudiantes y profesores, y 3) aportes de la comunidad que expresan el sentir y significado en el juego de roles desarrollado y su relevancia. El propósito es compartir el conocimiento de la experiencia vivida y la incidencia significativa que tuvo la presencia de UNIMINUTO, que propició espacios y encuentros ciudadanos que motivaron a los participantes para ser más

1 Licenciada en Educación Popular con énfasis en Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle. Especialista en Agroecología, ITA. Magister en Alta Dirección en Servicios Educativos, Universidad San Buenaventura. Doctoranda en Proyectos, Universidad Americana de Europa (UNADE). Líder del Centro de Educación para el Desarrollo (CED). Centro Regional, Sede Buga, Rectoría Suroccidente, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. martha.badiel@uniminuto.edu, martha.badiel@gmail.com

activos. A través de las diferentes fases del proyecto, a partir de la socialización y aportes de la comunidad, se logró la sensibilización y el acercamiento con los líderes de la vereda, para llegar a todos con el ejercicio participativo que permitió hacer la caracterización y el acompañamiento de la comunidad, apoyando el proceso hasta el final.

CITIZEN PARTICIPATION FOR PEACE AND GOOD LIVING

Abstract

This article arises from systematizing the experience in the social project School for Peace and Good Living. It accounts for the community outreach process that was part of the social practices carried out for two semesters under the Center for Development Education (CED, for its acronym in Spanish), Southwest Vice President's Office, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Buga. Initially, it describes the context in which the experience took place based on three categories: 1) the community's needs for strengthening and the institution's needs for social practices; 2) actors in the form of community leaders, students, and professors, and 3) community inputs that express the feeling and meaning of role-playing and its relevance. The purpose is to share the lived experience in and UNIMINUTO's significant impact on fostering citizen meetings that motivated the participants to be more active. Through the different project stages, and based on community contributions and sharing, we managed to approach and raise awareness in village leaders to engage everyone in the participatory exercise of characterizing and assisting the community till the end of the process.

Compartir el conocimiento sirve para reflexionar sobre formas sencillas de establecer vínculos comunitarios para integrar procesos. La concertación y el respeto por las comunidades cuando se realizan prácticas sociales, son factores que determinan los rumbos de los proyectos, facilitando procesos que permiten romper la indiferencia social frente a los temas comunitarios.

En este escrito se plantea la importancia del relacionamiento con la comunidad, como un lazo que se estrecha para fortalecer la participación ciudadana y el reto que ello implica para UNIMINUTO al realizar las prácticas sociales. En ese orden de ideas, se presenta aquí la sistematización de la experiencia del proyecto social Escuela para la Paz y el Buen Vivir. Se exponen en primer lugar la contextualización y ubicación geográfica, con algunas características del sector en el que se llevó a cabo proyecto. Luego se aborda la metodología, que describe los momentos históricos de su desarrollo, a partir de dos enunciados. El primero de ellos, «De la mano con la comunidad nos pensamos la paz y el buen vivir», abarca las fases de alistamiento, sensibilización y caracterización en una línea de tiempo. El segundo, «La paz y el buen vivir, una ruta de participación ciudadana», presenta los resultados y análisis de la caracterización de la comunidad y las acciones sociales. También se describen los resultados de las tres categorías seleccionadas para la sistematización: 1) necesidades de los actores, 2) participación de la comunidad y 3) aportes de la comunidad. Finalmente, a modo de conclusión, se presentan algunas reflexiones que pueden ser útiles para futuros proyectos, respecto a lo que implica compartir experiencias significativas a partir del conocimiento adquirido desde la academia.

CONTEXTO

La sede de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en el municipio de Guadalajara de Buga, Valle del Cauca (Colombia) hace parte de la Rectoría Suroccidente. Está localizada muy cerca del

corregimiento de Quebrada Seca, que incluye la vereda El Manantial, lugar en donde se desarrolló el proyecto «Escuela para la Paz y el Buen Vivir». El municipio cuenta con 116 893 habitantes y abarca 14 veredas y 18 corregimientos.

A partir de la visita de contexto, efectuada en 2017, se obtuvo la siguiente información: La vereda El Manantial, fundada en 1983 por personas de origen valluno y antioqueño, está ubicada en la parte suroriental del municipio, sobre la Cordillera Central a 1300 m s. n. m. Anteriormente la zona pertenecía a Quebrada Seca, pero después de que se pobló parte de la finca El Manantial, se consiguió que se reconociera como vereda, con el mismo nombre de la finca, el cual se debe a un nacimiento de agua hay en lo alto de la vereda.

Esta zona se caracteriza por el monocultivo de la caña y por el sistema hídrico y lagunar del río Cauca, así como por zonas para la recarga de acuíferos. Cuenta, aproximadamente, con 836 habitantes en Quebrada Seca y 557 en la vereda El Manantial. Una de las familias es la dueña de la mayoría de los terrenos de la vereda El Manantial.

La población de la vereda El Manantial es diversa étnica y culturalmente, pues procede de diferentes regiones del país. Por otra parte, a partir de la caracterización efectuada en el marco del proyecto, se encontró que los habitantes se percibían como un sector vulnerable, especialmente en asuntos de convivencia, participación y liderazgo para el desarrollo local y regional. Los ingresos económicos de sus habitantes dependían en gran parte del trabajo informal, como las ventas ambulantes. Algunos estaban empleados; otros desempeñaban cargos esporádicos en los diferentes negocios que hay en la vereda, especialmente los de comidas y los de recreación en un lago de pesca ubicado en los entornos del corregimiento y de la vereda; y otros trabajaban en los cultivos de la caña. De acuerdo con la caracterización realizada, el 29,1 % de los habitantes apenas terminó la primaria y pocos, la secundaria.

Los actores de esta experiencia fueron tres: 1) la comunidad como protagonista, gracias a su participación, aportes y acompañamiento permanente durante el desarrollo del proyecto, representada en los líderes de la junta de acción comunal, el fontanero y los habitantes de la vereda; 2) los integrantes de UNIMINUTO representados por la líder del CED, profesores, estudiantes, el párroco y el capellán (Padres Eudistas); y 3) el marco legal que cobija las prácticas en Responsabilidad Social desde los lineamientos institucionales para la proyección social.

METODOLOGÍA

Los momentos vividos durante el proceso con la comunidad y que permitieron desarrollar el proyecto, fueron dos. En el primero, «De la mano con la comunidad nos pensamos la paz y el buen vivir», se implementaron las fases de alistamiento, sensibilización y caracterización, llevadas a cabo entre agosto y noviembre del 2017. En este período se destacó el contacto permanente con la comunidad, sus aportes y el proceso de concertación. En particular, los líderes de la junta de acción comunal fueron actores claves para apoyar el trabajo de campo realizado por los estudiantes. El resultado de este primer momento fue la caracterización de la comunidad, que evidenció las necesidades de las personas del sector.

En el segundo, «La paz y el buen vivir, una ruta de participación ciudadana», se presentaron los resultados de la caracterización, junto con el análisis de esta información y algunas acciones socialmente responsables que se derivaron de ese proceso, que luego se incluyeron en los planes de acción construidos entre febrero y junio de 2018.

La intervención social comunitaria hace referencia a procesos intencionales de cambio, mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen. (Lapalma, 1995)

Cuando se involucra a la comunidad, se logran resultados que dinamizan los proyectos. Es clave contar con su participación, y esta es posible cuando se concierda, dialoga e involucra a la gente en un proyecto que metodológicamente lleva la coconstrucción. Se trata de su vereda, donde habitan, por consiguiente, merecen respeto a su palabra, a su criterio, a su visión. En consecuencia, deben ser actores principales con un rol destacado que les permita expresarse y opinar abiertamente sobre sus necesidades y sobre el planteamiento de posibles soluciones.

La participación de algunos líderes visibles de la comunidad permitió que el acercamiento a los habitantes del sector fuera mucho más fácil. En estos casos, como lo señala el líder del CED de Buga, es preciso: «No ser invasivos, mirar las dinámicas para lograr apoyo de la comunidad, valorar el sentir y la experiencia de la comunidad. Generar confianza». (entrevista personal, 27 de 10 de 2019).

Terminado el proceso de caracterización y análisis se cerró el primer ciclo. En febrero de 2018 se inició una nueva fase para dar continuidad al proyecto con nuevos practicantes sociales. Los estudiantes entrantes fueron contextualizados mediante una inducción, a la cual asistieron algunos líderes de la comunidad para dar sus testimonios de la experiencia vivida con el proyecto. Así, se generó un clima de confianza para iniciar el nuevo ciclo de prácticas sociales. Los líderes relataron cómo se llevó a cabo el ejercicio participativo y concertado y la importancia de la información que se les entregó con la caracterización de 260 familias. Dicha caracterización contenía datos actualizados del sector y estaba clasificada en las siguientes variables: demográfica, educación, familiar, gestión de riesgos, cultura y recreación, economía, y situación social.

Los líderes de la comunidad se apoyaron en la información obtenida para hacer las reflexiones del caso respecto a la necesidad de estar más integrados, pues pese a que todos viven en un mismo sector, desconocían cuántas personas habitaban por casa e incluso cuántos vivían en la vereda. No tenían datos sobre su formación académica y, por lo mismo, cuando

había iniciativas para capacitaciones se generaba la barrera frente a los requisitos y el número de personas que podrían participar. Las visitas casa por casa arrojaron información importante, que permitió detectar condiciones precarias para algunas personas, especialmente adultos mayores, facilitando así el reporte a la autoridad competente para apoyarlos con programas especiales, así como con la falta de acceso de personas al Sisbén y la carnetización en salud.

Los hallazgos anteriores los llevaron a desarrollar estrategias para articularse mejor, para apoyarse los unos a los otros y movilizarse de forma más organizada, puesto que, si bien se hacían gestiones importantes, en ocasiones no se realizaban de manera integrada y con el respaldo de todos. Por esta razón, no se lograba mucho con sus peticiones para llevar ayudas a la comunidad en asuntos comunes —como la salud, la educación o el Sisbén— y lograr el acceso a varios programas y beneficios del Estado. Desde la Junta de Acción Comunal y con el respaldo de los habitantes de la vereda, se trabajaron proyectos para la Administración municipal y la Gobernación, con el fin de gestionar recursos para cubrir necesidades vitales, como la planta de tratamiento de aguas residuales (PTAR), que implica no solo a la vereda sino al corregimiento. Para esta comunidad, ahora es clara la importancia de relacionarse de manera más efectiva con las demás juntas de acción para el bien común.

MARCO CONCEPTUAL

La participación ciudadana para la paz y el buen vivir emerge para mostrar como el componente académico actúa como un hilo que enlaza a la comunidad para el fortalecimiento y la construcción de una mejor ciudadanía, más participativa, en procura de su bienestar y calidad de vida. Debe concebirse entonces como una estrategia imprescindible para poder abordar las problemáticas sociales. Además, implica que las personas del sector estén vinculadas a los proyectos en las diferentes fases y niveles.

Por otra parte, la participación es un elemento clave en las constituciones contemporáneas, sobre todo en aquellas que se asientan en el principio de la soberanía popular (Aguilar, 2005). Por ello, es necesario formar a los líderes para que sus gestiones sean más efectivas en esa relación Estado-sociedad, en la cual el individuo deja de ser objeto y se transforma en sujeto que participa en la construcción y desarrollo de su comunidad. No basta con participar, hay que hacerlo de forma organizada para aportar al desarrollo de todos, lo que implica asumir roles, deberes y una buena comunicación, tanto entre los integrantes de la comunidad como hacia el exterior, para que las gestiones y proyectos puedan dar frutos.

Es importante emprender acciones que permitan superar la fragmentación social por la falta de solidaridad e interés de las personas en participar de los procesos comunitarios, generando espacios que fortalezcan la práctica participativa por el bien común.

Los seres humanos construimos formas de relacionarnos y de vivir, somos constructores y portadores de cultura, por eso es posible juntar las potencialidades generadoras de vida y rescatar nuestra identidad humana capaz de originar formas nuevas del convivir en comunidad, haciendo una cultura del convivir. (Téllez, 2010, p. 17)

Involucrar a la comunidad como actor principal permite que sus integrantes trasciendan de sujetos pasivos a sujetos activos. De esta manera, se estimula la participación, amparados en el principio del respeto, en la inclusión que se merecen y deben tener para realizar una coconstrucción que lleve al fortalecimiento del tejido social. Al respecto, Max-Neef *et al.* (1994) afirman:

Vivimos y trabajamos modelos de sociedad que desconocen la complejidad creciente de la sociedad real en que estamos inmersos. De allí que observamos el quehacer febril y obsesionado de los tecnócratas que diseñan soluciones antes de haber identificado el ámbito real de los problemas. (p. 34)

La participación ciudadana es una vía directa para el empoderamiento de la comunidad y la sostenibilidad del proceso de desarrollo de este. Escuchar al otro e incluirlo permite la construcción colectiva, aprender desde la experiencia en las prácticas sociales buscando la participación para el buen vivir, como producto de los vínculos y el bien común, que significa armonía, como lo describe Huanacuni Mamani (2010):

En el Vivir Bien, nos desenvolvemos en armonía con todos y todo, en una convivencia donde todos nos preocupamos por todos y por todo lo que nos rodea. Lo más importante no es el ser humano ni el dinero, sino la vida. El Vivir Bien apunta a una vida sencilla que reduzca nuestra adicción al consumo y mantenga una producción equilibrada sin arruinar el entorno. (p. 34)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las acciones socialmente responsables realizadas por los estudiantes, de la mano con la comunidad de la vereda El Manantial, en el marco del proyecto social de formación «Escuela para la Paz y el buen Vivir», se logró que los líderes y los habitantes de la vereda se visibilicen, que se miren de forma diferente. Esto contribuye a su movilización para la búsqueda de mejores condiciones. El reconocerse y comunicarse de mejor manera es un mensaje significativo que queda en el ejercicio de contar la historia de esta experiencia.

Un paso importante que se dio en esta comunidad fue el que sus integrantes reconocieran que, pese a vivir en un mismo sector, no tenían conocimiento del estado y las condiciones de las familias. Esto sirvió para adelantar las indagaciones del caso, con el fin de que actualizaran la información sobre los habitantes de la zona y permitió que identificaran sus necesidades y se movilizaran socialmente para gestionar aquello que requerían para su buen vivir.

Esta comunidad estaba desarticulada por diferentes factores, como la heterogeneidad de sus habitantes, la indiferencia social, las necesidades particulares, el egoísmo, la politiquería y la población fluctuante. Sin embargo, se sintió acogida por la forma como sus integrantes fueron incluidos en el proyecto, al permitirles interactuar, con la tranquilidad de ser escuchados para proponer temáticas que mejoraran y estrecharan los lazos comunitarios.

Fue significativo para la comunidad que los estudiantes propiciaran encuentros en lugares comunitarios de la vereda —como la cancha, el parquecito o la sede de la Junta de Acción Comunal— para sentarse a conversar y mirarse de manera diferente. Este ejercicio les permitió darse cuenta de la necesidad de integrarse, apersonarse y cuidar de su vereda, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Los valores ciudadanos que prevalecen en la comunidad de El Manantial son la colaboración, el valor de la solidaridad, una unión que hay que fortalecer un poco más y con la universidad se ha mejorado. Incentivar en la comunidad el sentido de pertenencia e integración [...] que es agradable y de buen vivir. Es importante contribuir y apoyar la Junta de Acción Comunal, la Junta del Acueducto, para sacar proyectos y mejorar.

La experiencia vivida por los estudiantes y profesores fue enriquecedora desde todo punto de vista. Así lo expresaron en sus testimonios, documentos escritos y videos. Por más que se hubieran preparado para el trabajo comunitario, la prueba de fuego se dio cuando llegaron a terreno y se enfrentaron a las situaciones reales. Sin embargo, es más fácil llevar a cabo este tipo de prácticas cuando se construyen de la mano de las comunidades, pues no se invade su territorio, sino que se acompaña, que es muy diferente.

Quedan las memorias de los ejercicios realizados, que dan cuenta del impacto tanto en los estudiantes como en los profesores de la práctica. Según ellos, a través de este tipo de experiencias se apropian los conocimientos y los procesos, como lo señala un profesor de UNIMINUTO:

Hay muchas historias que se recuerdan de cómo las personas apropiaron las capacitaciones para mejorar sus condiciones, la historia de una persona discapacitada que iba a los talleres en silla de ruedas, por ejemplo, con el ánimo de aprender, pese al camino que debía recorrer para llegar al sitio de las capacitaciones». (J. Aragón, entrevista personal, 25 de octubre de 2019).

De la ejecución del proyecto, emergieron procesos de formación, como la alfabetización en informática básica, para la cual la comunidad asiste al campus universitario, con el propósito de capacitarse y aprender sobre temas básicos que los fortalecen y que responden a necesidades que se detectaron en la caracterización.

CONCLUSIONES

La participación de los líderes de la comunidad en la construcción de la metodología para realizar la caracterización fue un factor determinante que permitió la movilización de la comunidad para el desarrollo de las diferentes fases del proyecto.

La diversa procedencia de los habitantes de la vereda influyó en las dificultades para cohesionarse, para considerarse como una comunidad. Debido a ella, las personas estaban dispersas e indiferentes y eran poco participativas. Por esa razón, se planteó la estrategia del vínculo directo, mediante la cual se involucró a los líderes de la comunidad en el proyecto y construcción de la metodología, teniendo presente su rol para movilizar a las demás personas.

Abordar a los líderes comunitarios con respeto permite ganar su confianza y credibilidad, lo que facilita el posterior acercamiento al territorio, al hacerlo junto a ellos, como conocedores del sector y de sus habitantes.

La estrategia desarrollada para recolectar la información facilitó que el ejercicio se hiciera más rápido de lo previsto, pues se vinculó a los líderes desde el principio del proceso y se articularon con los estudiantes para tal fin. De esa forma, la comunidad recibió con confianza y tran-

quilidad a los estudiantes para realizar el diagnóstico, puesto que iban respaldados por los líderes de la Junta Comunal, y se logró caracterizar a 260 familias de la vereda.

El llevar a cabo procesos como la sensibilización y la caracterización con la participación activa de la comunidad y de sus líderes generó lazos de confianza entre los diversos actores. Esto es producto del respeto que nace cuando se trabaja desde la concertación, se socializan las ideas y se incluyen las que ellos tienen para determinar, a partir de sus necesidades, cómo se les puede acompañar y apoyar desde la universidad.

La metodología utilizada para la caracterización motivó e integró a las personas de la comunidad, pues se sintieron parte del proyecto en un ejercicio de coconstrucción.

Los planes de acción que los estudiantes propusieron y que luego se implementaron con la comunidad por medio de actividades lúdicas fueron un buen aporte, que ayudó a mejorar su convivencia. La población se apropió de estas acciones para mantenerlas y decidió conservar esos espacios, lo que ha permitido estrechar un poco más sus lazos y el tejido social.

El proceso participativo que se llevó a cabo deja como producto concreto la caracterización, y los resultados de esta han permitido que la comunidad se empodere y han fomentado su autonomía. Identificar sus problemas y necesidades más importantes les ha servido para emprender acciones concretas en búsqueda de soluciones ante las instancias pertinentes.

La metodología participativa contribuyó a que la comunidad se uniera más en torno a sus propias necesidades para actuar de manera colectiva. Ejemplo de ello fue la gestión y participación en proyectos ante la Administración municipal y la Gobernación departamental, así como con otras entidades para solicitar cobertura en Sisbén y salud, así como programas para niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores. Los habitantes de El Manantial trabajaron en equipo con otros actores de diferentes

comunidades para impulsar el proyecto de optimización del sistema de alcantarillado y el PTAR, que beneficia a los centros poblados de Quebrada Seca, El Manantial y la zona de expansión sur del municipio de Guadalajara de Buga.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2005, julio). *Revisión crítica y propuestas operacionales acerca del concepto de Participación Comunitaria. Su aplicación en el campo de la salud comunitaria*. Ponencia presentada en SASE 18th Annual Meeting on Socio-Economics. Budapest, Hungría.
- Lapalma, A. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista de Psicología*, 10(2), 61-70. doi:10.5354/0719-0581.2012.18573
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen vivir / vivir bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Nordan.
- Téllez Murcia, E. I. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, 6(10), 9-23. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.6.10.2010.9-23>

Pasa la Chiva: Construyendo Identidad y Ciudadanía

Leidy Ximena Mesa¹
Hernán Darío García²

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo dar cuenta del proyecto Pasa la Chiva: Construyendo Identidad y Ciudadanía, a partir de un proceso de sistematización de experiencias sociales en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO en el departamento del Tolima. Proceso que se llevó a cabo con enfoque metodológico cualitativo. El proyecto es una iniciativa social para enseñar a los niños sobre la construcción de identidad y ciudadanía a través de recorridos en el transporte tradicional colombiano, llamado *chiva*, que los condujo a los lugares más representativos y emblemáticos de la ciudad. Las técnicas utilizadas para recopilar información fueron la revisión de documentos institucionales, informes y archivos; los talleres de aprendizaje con niños y niñas participantes; y entrevistas con líderes comunitarios, padres y estudiantes que coordinaron la iniciativa. La importancia de sistematizar la experiencia comienza por reconocer la

1 Profesional en Ciencias Sociales y magíster en Educación de la Universidad del Tolima; magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Docente de tiempo completo del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio de UNIMINUTO. lmesa1@uniminuto.edu.co

2 Profesional en Administración de Empresas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), especialista en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina. Coordinador de Proyección Social de UNIMINUTO. hernan.garcia@uniminuto.edu

contribución al redescubrimiento del territorio y al aprendizaje contextualizado, conforme a las necesidades diarias de los participantes.

***PASA LA CHIVA*³: BUILDING IDENTITY AND CITIZENSHIP**

Abstract

This chapter aims to present the project *Pasa la Chiva*: Building Identity and Citizenship, based on the systematization of social experiences at the Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Tolima. The process was carried out from a qualitative methodological approach. The project is a social initiative to teach children about building identity and citizenship by traveling in a traditional Colombian vehicle called *chiva*, which took them to the city's most representative and emblematic sites. The data collection techniques used includes reviewing institutional documents, reports, and files, holding learning workshops with participating children, and conducting interviews with community leaders, parents, and students who coordinated the initiative. The importance of systematizing the experience lies in recognizing the contribution to territory rediscovery and contextualized learning according to the participants' daily needs.

3 There goes the chiva [a local means of transportation, similar to a bus].

El proyecto Pasa la Chiva: Construyendo Identidad y Ciudadanía, cuya experiencia se presenta en este capítulo, fue liderada desde el Centro de Educación para el Desarrollo CED de la Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Esta iniciativa se desarrolló en la vereda Potosí, Las Delicias, ubicada en la zona rural de Ibagué, al sur de la ciudad.

Esta propuesta surgió del interés de un grupo de cuatro estudiantes y una docente de UNIMINUTO por acompañar los procesos sociales y pedagógicos que lideraba la Fundación Formar Estructura, entidad ubicada en la vereda mencionada, que realizaba refuerzos educativos, formación en música, arte y aprendizaje de una segunda lengua. Los líderes de la Fundación, dos jóvenes ibaguereños preocupados por su región, manifestaron su interés de propiciar ejercicios encaminados a fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y la ciudadanía. Su deseo de construir un proyecto orientado al fortalecimiento de la identidad y a la formación de ciudadanía surgía de la observación del contexto que habían realizado durante dos años. Ellos encontraron que además del escaso reconocimiento histórico, geográfico y cultural que los habitantes de la vereda tenían del municipio, eran evidentes las fracturas en la convivencia entre las familias.

Por ello, se planteó una propuesta de intervención social orientada hacia el reconocimiento de la identidad territorial y a la formación ciudadana de niños y niñas entre seis y diez años de la vereda Potosí las Delicias, a través de visitas a escenarios considerados cultural e históricamente valiosos de la ciudad. Para los recorridos se utilizó el medio de transporte colombiano autóctono llamado *chiva* o *bus escalera*, que si bien es propio de las zonas rurales, para trasladar a los campesinos, también se ve en la ciudad, especialmente en el mes de junio, temporada en la que Ibagué se engalana con sus ferias y fiestas culturales. La chiva fue el medio que permitió llevar a estos niños y niñas a conocer y re-conocer los lugares

emblemáticos de la ciudad, mientras se escuchaban suaves tonadas de música tradicional colombiana.

A través de la sistematización de esta experiencia de proyección social de UNIMINUTO Tolima se intenta responder a la pregunta ¿de qué manera el proyecto Pasa la Chiva contribuyó al reconocimiento de la identidad territorial y a la formación ciudadana de los niños y niñas de la vereda Potosí, Las Delicias?

Este documento da cuenta de dicha sistematización. En primer lugar, se describe el contexto geográfico y los eventos que propiciaron la iniciativa; después se hace un breve recorrido por la ruta metodológica, tanto de la experiencia como del proceso de sistematización, en el cual se presentan las técnicas e instrumentos que permitieron afianzar los resultados; a continuación se presenta el marco conceptual, que concentra las categorías de identidad, arraigo y ciudadanía, y en la última parte del texto se exponen los principales resultados alcanzados con la ejecución de proyecto.

CONTEXTO

La vereda Potosí, Las Delicias, del corregimiento de La Florida, está ubicada a las afueras de Ibagué, en la vía que comunica la ciudad con el municipio de Cajamarca. El recorrido desde el centro de la ciudad hasta la vereda en automóvil no tarda más de 20 minutos. Es un viaje lleno de contrastes, en el que se disfruta de las montañas que rodean el camino, pero a su vez se observan las dificultades socioeconómicas, que son evidentes por las características de los barrios aledaños.

En Potosí residen aproximadamente 90 familias de los estratos uno y dos, muchas de ellas víctimas de desplazamiento forzado, que dependen económicamente de la venta ambulante, la construcción de edificaciones y los oficios varios. Es una población con un alto grado de vulnerabilidad, con evidente abandono por parte de los entes gubernamentales, pues la vereda no cuenta con una estructura de alcantarillado, algunas de las

viviendas están elaboradas en madera o bareque, no hay acceso fácil a transporte público y la carretera no está pavimentada. Su organización en cuanto a gobierno local se ve limitada por la ausencia del Estado y por el escaso compromiso de sus habitantes con el fortalecimiento de la participación ciudadana. Tales dificultades son propias de territorios intermedios que, al gravitar entre lo urbano y lo rural, se caracterizan por el ir y venir de sus habitantes, lo que dificulta el arraigo y la identidad cultural.

Una característica notable de este territorio es el grupo significativo de población infantil: en promedio, hay tres niños por cada hogar. Al ver este panorama, un grupo de jóvenes interesados por el bienestar social de los habitantes de las zonas más vulnerables de Ibagué lideraron la iniciativa Formar Estructura. El proyecto se formalizó a través de una fundación con el mismo nombre, que se instaló en la vereda desde el año 2012 para acompañar a los niños y niñas en procesos formativos, artísticos y escolares.

En sus comienzos, la Fundación se interesó por el bajo rendimiento escolar de los niños y niñas, los agrietados lazos de convivencia en sus familias y su poco conocimiento de la ciudad de Ibagué. Esta problemática motivó la búsqueda de aliados para favorecer el desarrollo de acciones concretas en la comunidad. El proyecto Pasa la Chiva llegó inicialmente para apoyar el esfuerzo de la Fundación desde el curso de práctica social de UNIMINUTO. Esta apuesta innovadora de formación tuvo dos elementos centrales: 1) el sentido o sentimiento de pertenencia y 2) la paz y la formación ciudadana, y en ella participaron 21 niños y niñas de la vereda Potosí.

Pasa la Chiva inició su proceso con una serie de encuentros formativos en promoción de valores, paz y convivencia con los niños y niñas de la vereda. Estos se llevaron a cabo con el apoyo de estudiantes de Psicología y Pedagogía Infantil del Centro Regional Ibagué de UNIMINUTO. Luego se hizo un reconocimiento geográfico de la ciudad, sus comunas

(agrupaciones de barrios y veredas según el plan de ordenamiento territorial, POT) y se indagó un poco sobre la historia de la ciudad de Ibagué.

A partir del seguimiento a los niños y niñas en los encuentros formativos se evidenció la apropiación de las temáticas propuestas, lo que permitió iniciar los recorridos por lugares representativos de la ciudad a los que, por falta de recursos económicos de sus familias, no habían podido acceder. Para ello, se utilizó un ícono tradicional del folclor y la cultura colombiana como alternativa educativa; nos referimos a la chiva o bus escalera, vehículo que en este caso sirvió como ambiente de aprendizaje para afianzar los conocimientos previos e incentivar, a su vez, el sentimiento de pertenencia a la ciudad.

METODOLOGÍA

Esta experiencia de proyección social se llevó a cabo en cuatro momentos: 1) planificación de la experiencia, 2) acercamiento a la comunidad y ejecución, 3) cierre y 4) el proceso de sistematización. Cada espacio metodológico contó con un tiempo determinado para dar una valoración cualitativa del proceso y así generar acciones de mejora y enriquecimiento de cada momento.

Momento 1: planificación de la experiencia

Para la planificación de la experiencia se contó con el acompañamiento del Parque Científico de Innovación Social (PCIS). En este primer momento, se determinó el proceso de la ejecución de la propuesta, los lugares que por su significado para la ciudad serían visitados y la manera en la que se desarrollaría el cierre pedagógico de esta experiencia.

Momento 2: acercamiento a la comunidad y ejecución

Se determinó que la ejecución de la propuesta contaría con una fase formativa y una fase activa. La primera antecedería a cada recorrido que se

haría en la chiva como medio de transporte a los lugares simbólicos de la ciudad. Los niños y niñas recibían un taller pedagógico que hablaba del reconocimiento de la ciudad a nivel estructural, histórico, cultural y socioeconómico. De esta forma, al llegar al sitio del recorrido, los participantes contarían con unos saberes previos que enriquecerían la visita.

Para la fase activa, se seleccionaron tres lugares de Ibagué, de importancia histórica y cultural para sus habitantes. En el marco de la propuesta, estos lugares se denominaron «paradas de la chiva»:

- *Primera parada: los parques de la ciudad cuentan historias ancestrales.* En este primer escenario se visitó inicialmente el parque Murillo Toro, plazoleta acogida desde el siglo XVI como un espacio público de carácter multifuncional: como lugar de mercado y para la celebración de eventos religiosos y civiles, y además de esto, como fuente de abastecimiento de agua para sus habitantes. Luego, se visitaron el Parque de la Música (ubicado cerca del Murillo Toro), que rinde homenaje a los músicos tolimenses a través de las esculturas de hierro elaboradas por el maestro Olmer Rojas Lozano, y el parque de Belén, que recoge la historia más antigua de la ciudad. El último parque visitado en esta parada fue el Libertador, que hizo parte de la llamada *ruta libertadora de Latinoamérica*.
- *Segunda parada: el museo de mis sueños.* Se inició con un reconocimiento del museo como espacio que cobija el arte, la artesanía y la cultura en diversas formas y manifestaciones. Luego, se hizo el recorrido por los tres museos que tiene la ciudad de Ibagué: el Museo Arqueológico, que se encuentra en la Universidad del Tolima; el Museo de Arte del Tolima (MAT), y el Museo Panóptico, que a la fecha se encuentra en reconstrucción y adecuación.
- *Tercera parada: Jardín Botánico San Jorge.* Esta zona territorial constituye un patrimonio histórico, cultural y ambiental en la ciudad. Los niños y niñas desconocían la existencia de este lugar. Aunque está en una zona montañosa, como su vereda, allí encontraron sensaciones diversas, como las que despertaron el mariposario, el camino

de amapolas o la llegada hasta el mirador del jardín para observar desde lo alto toda la ciudad.

Momento 3: cierre y evaluación del proceso

Se hizo una actividad cultural a la que se integraron las estudiantes y docentes que acompañaron la experiencia; los niños y niñas, como protagonistas del proyecto; los padres de familia, y los líderes de la Fundación Formar Estructura, para que expresaran su perspectiva, aprendizajes y valoración cualitativa de la experiencia Pasa la Chiva, con el ánimo de mejorar y poder replicarla en escenarios rurales similares.

Momento 4: sistematización

Se regresó a la comunidad, con el ánimo de reconstruir las narrativas propias del proceso, para llevar a cabo su sistematización. Con el apoyo de los líderes del sector, se logró reunir a los niños y niñas participantes, así como a sus familiares. Este proceso se desarrolló en tres fases: en la primera se describieron las técnicas e instrumentos de recolección de información; en la segunda, el análisis de los insumos que permitieron la construcción de las narrativas propias del proceso, y en tercera, se construyó el texto final con los resultados y conclusiones respectivas.

En este caso, la sistematización se asumió desde el enfoque cualitativo, por lo cual tiene características teórico-prácticas, puesto que para su interpretación y comprensión era necesario configurar supuestos teóricos que permitieran contextualizar y significar la experiencia en sí misma. Tales supuestos brindan, en los procesos de sistematización, la posibilidad de comprender el papel del proyecto en el aporte al fortalecimiento de la identidad de los habitantes y, además, formalizan los aprendizajes obtenidos, que son compartidos y comparados o contrastados con experiencias similares. Ello está en línea con planteado por Jara (1998), que menciona reiteradamente la interpretación crítica como característica esencial y propia de la reflexión sistematizadora.

La información para sistematizar la experiencia se obtuvo de diversas fuentes e instrumentos. En primer lugar, se hizo la revisión de documentos institucionales y de archivos, como los informes y actas de las reuniones realizadas con la comunidad y con los líderes de la Fundación durante la ejecución del proyecto. En segundo lugar, se realizaron talleres de aprendizaje con los niños y niñas participantes, los cuales, utilizando estrategias lúdicas, recordaron cada recorrido y lo más significativo de la experiencia; durante estas actividades, además, se propusieron acciones de mejora. En tercer lugar, se obtuvo información a partir de entrevistas con los líderes comunitarios, padres de familia y estudiantes que coordinaron la iniciativa.

Mediante la aplicación de los mencionados instrumentos, se reafirmaron los ejes conceptuales de análisis: identidad y ciudadanía, que se ampliarán en el siguiente apartado.

MARCO CONCEPTUAL

Pasa la Chiva nació como una estrategia que hace un llamado a pensar los territorios desde el reconocimiento de la historia, costumbres y valores propios de cada región; como una apuesta de identidad en los niños de los sectores más vulnerables de la ciudad de Ibagué. En ese orden de ideas, la fundamentación teórica de esta propuesta recae en dos conceptos: *identidad* y *ciudadanía*. En el presente apartado se hará un acercamiento a estas nociones desde diferentes autores y enfocado en su relación con el desarrollo del proceso aquí descrito.

Según los planteamientos de Charles Taylor (1996, citado por Zárate Ortiz), la identidad es una construcción que implica reconocimiento, valores, cultura e ideologías, y que suele ser influenciada en el transcurso del tiempo por factores políticos, sociales y religiosos. Una evidencia de estos supuestos se refleja en la relación realizada por los niños y niñas de la vereda Potosí, al cuestionarlos sobre lo que los identifica en su comunidad, pues sus respuestas se orientaron hacia connotaciones como «ser

alegres», «buenos amigos entre ellos» y «echados para adelante», características y valores humanos, que los definen a nivel personal, pero a su vez, dejan entrever sus representaciones de identidad. Para Taylor, los contextos culturales y sociales determinan en gran medida la identidad de los individuos; la interacción entre sujeto y sociedad es permanente y se mantiene en constante renovación. Este proceso se evidencia en los habitantes de la vereda Potosí, Las Delicias, en quienes el cambio social, atribuido a su proceso de desplazamiento, refleja una ruptura en la interacción con la ciudad de Ibagué, pues, aunque llevan más de diez años de haberse asentado allí, no logran reconocerla como parte de sí.

De la misma forma, Páramo (2008) concibe la identidad como las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido. Sin olvidar los aspectos biológicos que la conforman, gran parte de esta identidad personal se forma a partir de las interacciones sociales que se empiezan a construir, ya sea en la escuela o con la gente que se conoce a lo largo de la vida; la identidad así construida influirá en la manera como actuamos en el mundo.

No obstante, es importante destacar otra postura referente al concepto de identidad. La sociología y antropología también expresan su perspectiva de lo que es la identidad y centran su atención desde el punto de vista de los actores sociales sobre sí mismos, de ahí que conciban la identidad como una construcción subjetiva, determinada por el contexto social; por ello consideran que los mecanismos a través de los cuales se construye la identidad no son siempre los mismos (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010, p. 235).

Por un lado, la construcción de identidad se considera como un proceso cultural, material y social. Es cultural, puesto que los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está definido por costumbres; incluida la nacionalidad, que influye ya sea de manera positiva o negativa en el individuo y en su sentido de identidad. Estas categorías se denominan *identidades culturales* o *colectivas*.

Frente a este punto, es posible destacar que los niños y niñas de la comunidad fueron desplazados especialmente de la zona sur de Colombia, y tenían una identidad cultural basada en las formas de vida de sus territorios de origen. Ahora, hacen parte de una comunidad con diferentes costumbres, formas de hablar y hasta diversas tradiciones, lo que lleva a que esas características propias del proceso de identidad cultural se vean afectadas, ya que no solo tienen que ser testigos del horror de huir de manera abrupta y violenta de su ambiente, sino que además enfrentan todo el proceso de adaptación a un nuevo medio, el cual generalmente presenta nuevas características. Por otra parte, Giddens (1997) definía esto como la dialéctica de los opuestos, en la que los sujetos ven irrumpidos los lazos de confianza social.

De la misma forma, Bello (2004) considera que es posible generar nuevos procesos de subjetivación en los niños y niñas, ya sea a través del retorno a sus territorios o de la configuración de esos «lazos de confianza social» en nuevas comunidades, «un nuevo proceso de subjetivación donde las niñas y los niños en condición de desplazamiento reconfiguran tanto su proyecto de vida como su identidad» (Caro, 2009, p. 134), y fue ese precisamente el objetivo que persiguió este proyecto social, afianzar acciones orientadas a contribuir con la reconstitución del tejido comunitario.

Ahora bien, la identidad es un proceso material en cuanto los sujetos proyectan simbólicamente su sí mismo, sus propias cualidades, en cosas materiales a partir de su propio cuerpo; se ven en ellas y las ven de acuerdo con su propia imagen. Y finalmente, es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los «otros», ya que son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, y sus expectativas se transforman en nuestras propias autoexpectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos (Larraín, 2016).

De la misma forma, se atribuye a la ciudadanía un papel en la construcción de identidad, partiendo del siguiente supuesto:

La ciudadanía se basa en sentimientos de pertenencia cultural y social o de pertenencia a una comunidad, sentimientos que se hallan a menudo relacionados con conceptos de «dentro» y «fuera» o «cerca» y «lejos», que implican la existencia de conjuntos de fronteras territoriales. Pero los aspectos geográficos de la ciudadanía han recibido mucho menos atención que sus bases históricas. (Marshall y Bottmore, 1992, citados por Ortiz, 2009, p. 37)

Pasa la chiva asume la identidad como una construcción cultural que permite generar apropiación de los individuos por su territorio, invitándolos a reconocer su historia, tradiciones, costumbres y formas de vida, para que puedan construir formas de arraigo y sentimientos de pertenencia. Cuando el sujeto, como lo expresan Marshall y Bottmore, logra consolidar estas formas de apropiación territorial y cultural le apuesta a la construcción de ejercicios de formación ciudadana que respondan a las necesidades de las diferentes regiones.

Grubits y Vera-Noriega (2005) sustentan que la ciudadanía y la identidad asumen la relación entre las percepciones subjetivas del colectivo, de hacer notar a un grupo social —que puede ser etnia, tribu o comunidad rural o urbana— como identitaria; pero, además, las competencias y habilidades de socialización en diferentes niveles de complejidad para que tenga lugar el acuerdo o el desacuerdo.

Al regresar a la comunidad, con el propósito de realizar la sistematización, se evidenció la necesidad de reconocer, en el marco de los procesos de formación ciudadana, la invariable articulación entre la familia, la escuela y la comunidad, para el desarrollo de procesos de socialización y de construcción de identidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los diagnósticos territoriales de la vereda, llevados a cabo en UNIMINUTO, se había hecho evidente que los niños y niñas y la comunidad en general no se sentían parte del territorio. Aquí toma fuerza la argumentación de Morales Domínguez (1999), quien afirma que el hecho

de que los sujetos se adscriban a un grupo no implica que se identifican con él, pues «nada hay más alejado de un proceso mecánico que la identificación. No es suficiente etiquetar a una persona con un rótulo» (p. 88).

Además, es preciso señalar que más del 70 % de la población que allí cohabita es comunidad desplazada, lo que genera deconstrucción de sus procesos de identidad y un inevitable desarraigo. «El desplazamiento forzado como desarraigo amenaza la vida, la memoria, la identidad y las redes entrelazadas como raíces afianzadas a la tierra» (Lasso Toro, 2013, p. 36). La mayoría de las familias buscaron en la vereda Potosí, Las Delicias, un refugio por un tiempo limitado, pues pensaban en migrar, en buscar condiciones óptimas. Al cuestionarlos sobre la cultura de la región, y lo que más apreciaban de ella, era evidente que no estaban interesados en conocer sus costumbres o algunas tradiciones y que tenían un notable deseo de construir su proyecto de vida en otra ciudad; en palabras de uno de los niños: «una ciudad más bonita y grande que esta».

Ante este panorama, cobra importancia la sistematización de la experiencia «Pasa la Chiva: construyendo identidad y ciudadanía», pues esta contribuyó al redescubrimiento del territorio y su contexto, por parte de los niños y niñas de la vereda Potosí, Las Delicias, que en su mayoría han heredado de sus familias un desarraigo.

Con Pasa la Chiva, en sus recorridos, el acercamiento de ellos a Ibagué, al municipio, a los diferentes escenarios a los que se les llevó, se les vinculó a la ciudad, logró empezar a crear un sentido de pertenencia al territorio del municipio de Ibagué, y también una revaloración de su territorio. (Líder de la Fundación Formar Estructura)

Los relatos recogidos mediante entrevistas con los participantes y sus familiares evidencian los aprendizajes significativos de los niños y niñas, los lugares que generaron recordación y mayor interés en cada uno de los recorridos. Por ejemplo, los padres de familia recalcan el interés de los niños y niñas por las funciones de las plantas, especialmente las

medicinales, después de la visita realizada al Jardín Botánico San Jorge. Este fue un dato curioso, pues en algún momento se consideró omitir esta visita del cronograma inicialmente propuesto, ante la sensación de que era similar a recorrer su vereda, que está ubicada en un lugar montañoso, muy parecido al jardín, sin considerar que este espacio con fines formativos marcaría un aprendizaje en contexto y pertinente:

Mi nieto, apenas llegué del jardín, empezó a decirme para qué servían las plantas que teníamos en el patio, que unas podían ser venenosas pero que otras podían servir para remedios, y eso fue bueno, pues así ayudan a cuidar también. (Abuelo de uno de los niños participantes)

En el marco de la propuesta se pretendió formar a la población infantil de la vereda Potosí, Las Delicias, de la ciudad de Ibagué, en cuestiones de educación básica, cultura regional y nacional, sentido de pertenencia hacia la ciudad y cuidados con el medio ambiente. Para ello, no solo se usaron los ambientes de aprendizaje que dispuso la Fundación Formar Estructura, sino que también se incorporaron las tradicionales chivas, como medios de transporte hacia lugares emblemáticos de la ciudad y, a su vez, como espacios educativos en los que se aplicó parte del proceso de formación durante los recorridos a través de la ciudad.

El esfuerzo se evidencia en cada actor que participó de la experiencia: el líder social, que, sin más motivación que el sentir que se puede hacer algo por aquellos acallados por la violencia y por el olvido del Estado, entregó lo mejor de su capacidad de gestión para la comunidad; los docentes y estudiantes de UNIMINUTO, que se integraron de manera activa en el proceso y, finalmente, los niños y niñas, y la comunidad en general.

Los actores del proceso lograron comprender su corresponsabilidad frente al cambio de sus realidades y su percepción de la intencionalidad detrás de la práctica de responsabilidad social, que no es otra que la de sensibilizar a la comunidad educativa sobre su papel en la transformación social de las comunidades y los territorios. Todos ellos, en total sinergia, hicieron de Pasa la Chiva una experiencia que vale la pena contar.

Cómo no contarlo, si fue una experiencia que generó interacciones muy positivas entre la academia, las organizaciones sociales y la comunidad de la vereda Potosí, Las Delicias, en la ciudad de Ibagué (Tolima). Si fue una de las formas que encontró el Centro Regional Ibagué de UNIMINUTO para fortalecer las apuestas sociales; un espacio de aprendizaje para los docentes, los estudiantes y la comunidad, que hoy, un par de años después, nos permite volver a relatarlo, volver a sentir que vale la pena contarle al mundo lo que se hace y nos recuerda la necesidad del trabajo colectivo y la sensibilidad social.

La experiencia de Pasa la Chiva se constituyó en un excelente camino hacia la promoción de la cultura de la solidaridad, del desarrollo humano y de la ciudadanía, a través de valores y actitudes, en una lucha contra la pobreza, pero, sobre todo, contra la exclusión.

CONCLUSIONES

Pasa la Chiva se configuró como una apuesta que intentaba contribuir a la construcción de identidad en los niños y niñas de la vereda Potosí, Las Delicias. Si bien, no existe un único concepto de identidad, podemos acoger el de Vargas (1999): «me quiero referir a los sujetos y a los sistemas de relaciones y representaciones que estos establecen, los espacios en los que actúan, los procesos que generan y las instituciones que crean, y que en su conjunto influyen en el individuo para la construcción de su identidad» (p. 79). Es decir, la identidad aquí se entiende como un conjunto de relaciones humanas que se conjugan con espacios y dan sentido al contexto.

En tal sentido, explorar esos lugares desconocidos, pero a su vez tan propios y cercanos, reconocer las historias que albergan y los significados que los cobijan, es un acercamiento para sensibilizar a los niños y niñas, para despertar en ellos el amor a su territorio.

Pasa la Chiva llevó a los niños a conocer esos lugares bonitos de Ibagué que nosotros no podemos llevarlos por falta de plata y tiempo. Ellos llegaban y nos contaban todo lo que hacían ese día y que esos lugares eran bien bonitos. (Abuelo de uno de los participantes)

Asimismo, cabe resaltar que la identidad es un elemento que se concibe dentro del marco de la ciudadanía reflejada en el proceso de desarrollo que cobra sentido en las relaciones sociales, que se manifiesta de manera cultural y simbólica. Así lo expresaron los familiares de los participantes:

Un día pasamos por el centro, por el parque, y me contó toda la historia de ese parque, que antes allí se hacían fiestas y se vendían los mercados. Eso parecía un loro, cuente y cuente todo lo que le habían enseñado. (Madre de uno de los niños participantes)

Como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (2012):

La ciudadanía, básicamente se trata de desarrollo humano que cobra forma en términos de las relaciones sociales y que se manifiesta en todas las posibilidades de manifestaciones culturales [...] que se fundamente en el bienestar, en el reconocimiento, en el respeto, en la justicia, en la aceptación en valores como la compasión, la solidaridad. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, párr. 7)

En este caso, la integralidad de la propuesta se puede notar en el empoderamiento, reconocimiento y participación de los niños, que dan cuenta de que se logró un aprendizaje de la cultura, costumbres y valores propios de la región, lo que, a su vez, permitió fortalecer el sentido de pertenencia por la ciudad y aportar a un proceso de formación ciudadana.

A mí me gustó mucho ir en chiva. Las profes nos enseñaron todas las cosas que tiene Ibagué y que nosotros no sabíamos, y que la ciudad es bien bonita, sino que a veces no la cuidamos y tiramos basura; somos sucios. (Niño participante)

Los grandes cambios sociales se gestan desde propuestas de formación ciudadana en los territorios permeados por el empobrecimiento, el abandono social y la falta de oportunidades. Por ello, Pasa la Chiva se propuso como la construcción de una iniciativa que permitiera a los participantes reconocer su ciudad, verla con unos lentes diferentes a los de la cotidianidad abrumadora, asumir sus colores y formas diversas, hacer que las cuerdas de la guitarra nos dejaran escuchar las tonadas sublimes de la ciudad musical de Colombia. De esta manera, Pasa la Chiva se da como una estrategia que invita a pensar los territorios desde el reconocimiento de la historia, costumbres y valores propios de cada región; como una apuesta de identidad en los niños de los sectores más vulnerables de la ciudad.

REFERENCIAS

- Bello, M. N. (Ed.). (2004). *Desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Caro, J. P. (2009). *Los procesos de configuración de la identidad en un grupo de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado en el municipio de Samaná, corregimientos de Florencia y vereda el Silencio* [Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE]. Biblioteca CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140804061349/JulianaCaro.pdf>
- Flores, I (2005). Identidad cultural y sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. *La Palabra y el Hombre*, (136), 41-48 <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/345/2005136P41.pdf?sequence=1>
- Ghiso A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de Globalización* [Ponencia]. Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, agosto de 1998. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661>

- Giddens, A. (1997). *La modernidad e identidad del yo*. Península.
- Grubits, S y Vera-Noriega, J, A. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. *Ra Ximhai*, 1(3),471-488.
- Larraín, J. (2016). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 10(21), 30. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.21.3211>
- Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51. <https://doi.org/10.21500/22563202.608>
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Se trata de crecer como seres humanos. *Altablero*, (27). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87292.html>
- Mercado Maldonado, A. y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
- Morales Domínguez, J. F. (1999). La identidad social. *Anthropologica. Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, (3), 79-112.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Ortiz, W (2009). La ciudadanía: espacios de construcción del concepto. *Jurídicas*, 6(1), 33-51.
- Vargas, L. (1999). *Identidad, henequén y trabajo. Los desfibradores de Yucatán*. Colegio de México.
- Zárate Ortiz, J. F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos*, (23), 117-134. <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>



Línea 2. Acción política

La línea de *Acción política* que se nos presenta en este libro aborda acciones sencillas, pero no por ello menos potentes, para construir conciencia del otro y del espacio que nos rodea como aquella invitación que nos hiciera el papa Francisco en su encíclica *Laudato si'*, «*Sobre el cuidado de la casa común*». Este accionar político no olvida al semejante que, viviendo una tragedia humanitaria, es acogido de manera amplia, mediante la construcción de los procedimientos administrativos necesarios para que la acogida se reconozca con el sentido humano de quien llega, de sus necesidades y sus limitaciones.

Se recogen en esta parte del libro cuatro experiencias enmarcadas en esta línea de acción política:

- *El voluntariado de UNIMINUTO, Sede Principal, como comunidad de aprendizaje para la transformación: experiencia de la Fundación de Atención al Migrante*
- *Contribuciones a la formación ciudadana en el marco de un proyecto social*
- *Investigación en co-labor: construir liderazgos colectivos ambientales en Bogotá*
- *Práctica en responsabilidad social: una experiencia que transforma*
- *Los afro-juegos: una metodología que entrelaza vidas*

En cada una de estas experiencias, el otro tiene un lugar fundamental y las acciones políticas no se abordan desde el partidismo, sino que consisten en ver al otro desde aquello que lo constituye en su humanidad misma.

El voluntariado y la atención al migrante, la formación ciudadana, la investigación para reconocer lo colectivo frente a una necesidad latente de valorar más los espacios en los que nos movemos, reconocidos como nuestro ambiente, la responsabilidad social y los afro-juegos se constituyen en posibilidades para la acción política, sin perder al otro de vista o sin valorarlo como un adversario. Desde esta perspectiva, el otro es visto como un semejante que requiere la construcción de lazos diferentes, lazos que se reconocen desde sus raíces y que se construyen con las relaciones que entablan a partir de sus opciones de vida.

La acción política no divide, al contrario, acoge, fortalece lazos y construye relaciones que apuestan por la colectividad, bien sea desde la dimensión lúdica del ser humano o desde pretextos ambientales que favorecen el desarrollo de acciones de liderazgo que construyen acciones de protección, tanto para los cercanos como para aquellos desconocidos que no se encuentran pero que nos habitan como humanos y nos constituyen desde lo más profundo de nuestro ser.

El voluntariado de UNIMINUTO, Sede Principal, como comunidad de aprendizaje para la transformación: experiencia de la Fundación de Atención al Migrante

Luz Ángela Beltrán Bautista¹

Yuly Paola Mususú Baquero²

Resumen

El presente texto es producto de una experiencia de voluntariado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, como apuesta significativa por agenciar acciones solidarias en contextos de crisis migratoria derivados de la movilidad de población venezolana a la ciudad de Bogotá desde el año 2015. La metodología de investigación y de praxis se sitúa en el paradigma cualitativo, desde el cual se implementó la sistematización de experiencias para reconstruir y comprender la acción voluntaria desarrollada con la Fundación de Atención al Migrante (FAMIG). En la experiencia se hallaron elementos claves para una acción tanto crítica como transformadora, que posibilitan el ensanchamiento de la categoría de voluntariado y su reapalabramiento. Un eje central en este proceso fue la implementación de una ruta formativa que respondió al contexto

1 Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, especialista en Gerencia Social de la Escuela Superior de Administración Pública, maestra en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE. Docente, coordinadora académica del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal. lbeltran@uniminuto.edu

2 Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia, maestra en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE. Directora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal. yuly.mususu@uniminuto.edu

particular, pues esta orientó la actuación con sentido ético y permitió la definición de tres líneas de acción: mapeo participativo, talleres de duelo migratorio y elaboración de protocolo, líneas cuyo propósito es promover la dignificación de la vida y garantizar los derechos de la población migrante.

**VOLUNTEERING AT UNIMINUTO, MAIN
CAMPUS, AS A LEARNING COMMUNITY
FOR TRANSFORMATION: AN EXPERIENCE
AT THE MIGRANT CARE FOUNDATION**

Abstract

This paper derives from a volunteering experience at the Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) as a significant initiative to promote solidarity actions in migratory crisis contexts caused by the mobility of Venezuelans to Bogotá since 2015. The research and praxis methods are situated in the qualitative paradigm, from which experiences were systematized to reconstruct and understand the volunteering action taken by the Migrant Care Foundation (FAMIG, for its acronym in Spanish). The experience provided essential elements for both critical and transformative action, broadening and rewriting the category of volunteering. In this process, one central theme was implementing a training procedure that responded to the particular context since it guided ethical actions and allowed defining three lines of action: participatory mapping, migratory grief workshops, and protocol preparation. These lines aim to promote human dignity and guarantee the rights of migrants.

La experiencia que he tenido en el voluntariado no solo ha estado guiada por el impulso personal frente a la transformación de la realidad social adversa de Colombia y sus territorios, también ha estado solventada desde redes de trabajo necesarias que se han ido tejiendo entre la academia. Específicamente, entre el Semillero de Territorios y Territorialidades en Resistencia del CED y el trabajo humanitario llevado a cabo por los voluntarios de UNIMINUTO, en apoyo a las hermanas scalabrinianas en el Centro de Atención al Migrante (CAMIG). Este trabajo mancomunado ha sido fundamental, pues ha posibilitado, no solo un espacio en donde los voluntarios pueden generar acciones concretas de transformación social, sino, además, una oportunidad para generar nuevas preguntas y apuestas académico-comunitarias que apunten hacia la transformación de la realidad del migrante venezolano en Colombia.

FELIPE LÓPEZ ESCALANTE, voluntario UNIMINUTO, Sede Principal (2018)

Se presenta en este documento la sistematización de una experiencia de voluntariado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Principal (en adelante, UNIMINUTO SP), como una apuesta de aprendizaje para la transformación, a través del proceso de la Fundación de Atención al Migrante (FAMIG). Se recogen los elementos significativos, con el fin de que el lector conozca los aportes a la comprensión y reconfiguración del proceso que ha venido realizando el Centro de Educación para el Desarrollo (CED)³.

El primer apartado contiene la ubicación y la contextualización, tanto institucional como de la experiencia en sí. En él se plasman el propósito de la propuesta de investigación, el marco institucional al que responde y las apuestas de la estrategia de voluntariado que, como profesoras, han liderado las autoras en los últimos años. Asimismo, se describe la ruta metodológica construida para vivir la experiencia desde la reconfiguración y reapalabramiento del relato.

En el segundo apartado, se exponen algunos elementos conceptuales y el cuerpo de la experiencia; es decir, el acontecer narrado desde los tres elementos constituyentes o hitos claves para comprender la potencia de

³ El CED es una unidad académica y de Proyección Social de UNIMINUTO que tiene como fin el desarrollo de procesos educativos y de investigación que promueven la transformación social con estudiantes, comunidades y organizaciones.

una acción voluntaria con conciencia social y misional, la formación de los voluntarios para abordar y comprender de manera crítica problemas complejos y coyunturales como la migración forzada, y el reconocimiento de los sujetos con agencia para el cambio y las transformaciones sociales.

Por último, el tercer apartado da cuenta de algunos aprendizajes y conclusiones, resaltando la experiencia y los detonantes de esta, que develan la importancia de la acción voluntaria desde el cuidado de la vida, pues en la medida en que se iba construyendo el relato, analizando las categorías y caminando la ruta metodológica, se fue experimentando aquello que denominan *proceso de extrañamiento*, es decir, la comprensión de la experiencia, no como algo que pasa, sino como algo que nos pasó y nos transformó.

CONTEXTO

El voluntariado en UNIMINUTO SP se inició en el año 2009, en el Centro de Educación para el Desarrollo (CED), unidad académica que tiene en su estructura tres áreas de trabajo: formación en responsabilidad social, pensamiento social y desarrollo comunitario. En esta última se sitúa la apuesta del voluntariado, desde el aporte que hace a la construcción de comunidades y a la transformación de realidades en contextos locales de Bogotá. Dicha apuesta se dio, en principio, para brindar escenarios complementarios a los estudiantes que han efectuado la Práctica en Responsabilidad Social, pero posteriormente se amplió a personas que se identificaban con la Obra Minuto de Dios y deseaban realizar un servicio voluntario. Desde entonces, el voluntariado ha venido apoyando a más de cincuenta organizaciones sociales en ocho localidades de la ciudad, movilizando a estudiantes, graduados, colaboradores, personas extranjeras y externas a la universidad, con el propósito de participar en iniciativas que contribuyan al cuidado y la dignificación de la vida.

En mayo del 2018, el voluntariado venía desarrollando procesos en la Fundación El Buen Pastor, organización que hace parte de la red intercongregacional y laica comprometida con la prevención de la trata

de personas (TAMAR), que desarrolla acciones articuladas con las hermanas scalabrinianas (Congregación de las Hermanas Misioneras de San Carlos Borromeo). Estas últimas, lideran la Fundación de Atención al Migrante (FAMIG), entidad canónica que funciona en Bogotá desde 2002, con el apoyo de la Arquidiócesis de la ciudad. Su misionalidad se orienta a brindar atención integral a la población migrante que requiere acogida, atención humanitaria de emergencia, formación y acompañamiento psicosocial, para mitigar las necesidades inmediatas de familias que acuden a la Fundación en busca de orientación para su ubicación y manutención. Actualmente cuentan con el Centro de Acogida en la Terminal de Transporte Terrestre (CATT) en la localidad de Fontibón, y dos centros de atención al migrante (CAMIG) que funcionan como albergues temporales y ayudan en la estabilización psicosocial, uno en la localidad de Fontibón y otro en Santa Fe, además del Centro Pastoral y de Capacitación (CEPCA), ubicado en la localidad de Kennedy.

Ante la crisis migratoria, desde hace cuatro años se ha desbordado la capacidad de atención de la FAMIG, debido especialmente al aumento en el flujo migratorio por la situación de Venezuela⁴. Esto llevó a las hermanas de la red TAMAR a articularse con otros actores y organizaciones. Por ello, invitaron al voluntariado de UNIMINUTO a conocer el CATT del barrio Salitre en Bogotá. Esta invitación se planteó con el objetivo de obtener apoyo para dicho espacio desde las acciones del voluntariado, pues es un lugar clave de llegada y tránsito de la población víctima del desplazamiento interno y de la migración venezolana forzada.

Fue así como el voluntariado de UNIMINUTO desplegó una convocatoria que reunió a un grupo de voluntarios para apoyar la labor del FAMIG. En forma paralela, se desarrollaron encuentros con otros actores, como la Congregación de Religiosos de Colombia, docentes e investigadores del CED, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los

⁴ Según datos suministrados por la trabajadora social del CAMIG, en el segundo semestre del año 2018, hubo un incremento del 400 % de la población migrante (cifras obtenidas de las fichas de registro de Primeros Auxilios Psicológicos, PAP, del Centro de Atención de la Terminal de Transportes, CATT).

Refugiados (ACNUR), la Secretaría de Gobierno y los centros locales de atención a víctimas en Bogotá.

Estos acercamientos fueron tejiendo el diálogo entre el equipo de la FAMIG y el voluntariado de UNIMINUTO, construyendo así lazos de confianza que permitieron definir estrategias de apoyo para la organización. La observación y el análisis de esta realidad mostraron la necesidad de no centrar el apoyo exclusivamente en la asistencia humanitaria que se brinda en el espacio, sino en ampliar su capacidad de incidencia, desde el diseño y ejecución de un mapeo participativo, talleres de duelo migratorio y un protocolo de atención humanitaria.

METODOLOGÍA

En esta experiencia se asumió la sistematización como una modalidad investigativa, que genera conocimiento a partir de las prácticas sociales y educativas transformadoras, tal como la definen Barragán y Torres (2017); por tanto, se sitúa en el paradigma de investigación cualitativa. La ruta metodológica construida parte de un lenguaje propio desde la conexión y el devenir mismo de la experiencia vivida en la FAMIG; es decir, desde el contexto, la narración y las voces de los actores y los elementos simbólicos y emocionales que la constituyeron. A continuación, se presentan los procesos que orientaron el desarrollo y la reconstrucción de la experiencia.

1. *Volver al relato para reconocer la experiencia.* El relato se convierte en el faro de la experiencia. La necesidad de siempre reapalabrar, distanciarse y volver a ella configura un momento fundamental en el proceso metodológico vivido.
2. *Reconstrucción del acontecimiento desde su historicidad.* En este proceso es clave usar preguntas de sentido: ¿Qué queremos sistematizar y para qué? ¿Qué y cuáles son las comprensiones de voluntariado que se identifican? ¿Cómo se asume el sujeto político en la acción voluntaria? ¿Cómo actúa el voluntariado en situaciones de migración? Estas

preguntas orientaron el diseño y la aplicación de instrumentos para organizar y analizar la información, identificar los hitos y el sentido de la experiencia, desde la voz de los actores y la documentación del proceso desarrollado en la FAMIG.

3. *La formación voluntaria como sentido para la acción.* El proceso de formación adelantado desde la propuesta de acción voluntaria en la FAMIG posibilitó complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas, pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, organizaciones e instituciones involucradas, así como potenciar la incidencia de la acción voluntaria en el contexto.
4. *Ensanchando el campo de estudio desde la experiencia.* Para este proceso fue necesario determinar las categorías de análisis, las técnicas de investigación, como la entrevista y la iconografía, y la matriz de categorías que permitió organizar y triangular toda la información.

Para el desarrollo de los anteriores procesos, fue necesario implementar una ruta metodológica con el diseño y la aplicación de una serie de instrumentos —entrevista semiestructurada, la elaboración y registro de diarios de campo—, así como el análisis de documentos e iconografías recabadas en los talleres realizados durante la experiencia de voluntariado. También se implementó una matriz categorial que permitió la interpretación y triangulación de la información, organizándola y sistematizándola a partir de las voces de los actores y de los sentidos de la acción voluntaria desarrollada en la FAMIG. Lo anterior da cuenta de un proceso con rigor investigativo y académico que aporta al estudio del voluntariado universitario.

MARCO CONCEPTUAL: COMPRENSIONES DEL VOLUNTARIADO COMO ACCIÓN SOLIDARIA

Abordar la categoría del voluntariado necesariamente requiere de una comprensión histórica, pues ha sido permeada por aconteceres en los ámbitos social, económico, político y religioso, en un mundo global-local, que la

han dotado simbólica y conceptualmente. Además, esta categoría, muchas veces, entra en tensión por las intenciones y alcances de la acción voluntaria.

Entre las perspectivas que centran la mirada en la posibilidad de acción del sujeto y son impulsadas a nivel global, se encuentra la de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015, citada en los lineamientos de la estrategia de voluntariado de UNIMINUTO (Acuerdo 015 de 2018), que define el voluntariado como la forma de involucrar a los ciudadanos con las realidades del mundo de hoy, mediante la cual aportan tiempo, conocimientos y experiencias para lograr la paz y el desarrollo. En esta definición, el concepto se sitúa desde una ciudadanía responsable y activa, en la que el sujeto se concibe como un agente de cambio. Asimismo, UNIMINUTO en su Política de Proyección Social (2018) sustenta la comprensión del voluntariado desde la filosofía misional de la Obra Minuto de Dios, que nutre reflexiones y apuestas éticas por y para la vida, centrando su preocupación por la justicia y el necesario cambio social. Por tanto, el voluntariado en UNIMINUTO se ha asumido desde los principios de la dignidad humana, el bien común, la solidaridad y la subsidiaridad como constituyentes ontológicos de la acción voluntaria.

Otro elemento importante para el análisis es la solidaridad. Para la experiencia particular que se sistematizó, es menester hacer un reconocimiento de la solidaridad en el marco del fenómeno migratorio. Dado que la movilidad humana es un derecho, garantizar la dignidad humana de las personas que se movilizan, que migran en condiciones indignas y vulnerables, motiva el accionar desde el voluntariado, pero dicho accionar debe contener un horizonte de comprensión sobre las condiciones estructurales de la migración. ¿Quiénes son los excluidos? ¿Quiénes son los que no gozan de condiciones de vida digna? Son cuestiones que plantean un referente más para sumar a la comprensión de la acción solidaria del voluntariado: el de la alteridad. En tal sentido, González (2017) propone la solidaridad como un pilar que moviliza la acción desde el compromiso

con el otro, con su causa y su realidad, como una respuesta ética al llamado por el otro, particularmente por los excluidos y marginados.

La acción voluntaria, como acción solidaria, es la determinación más firme y decidida por buscar el bien común, por cuidar la vida, por garantizar los derechos, por denunciar las injusticias. Develar estos entramados, desde la comprensión y reflexión de una experiencia de voluntariado, permite, en primera instancia, ubicar discusiones sobre la construcción de la categoría, y, en segunda instancia, establecer un marco de referencia para leer la experiencia.

Por último, al hablar de voluntariado se encuentran variaciones según los distintos escenarios en los que se actúa, como lo son el voluntariado de emergencia humanitaria, los corporativos, los más tradicionales; pero ¿cómo es un voluntariado propuesto desde la universidad? Ante esta pregunta, Muñoz (2008, citado por González, 2017) plantea la necesidad de un voluntariado que identifique y denuncie situaciones injustas, que analice las posibles soluciones a problemas sociales y que promueva la implementación de propuestas concretas en búsqueda de mejorar la calidad de las poblaciones, en especial, las históricamente más afectadas. Esta es una de las apuestas conceptuales que se asumen en esta sistematización, y en general, en la experiencia del voluntariado en el CED de UNIMINUTO.

RESULTADOS

La formación como apuesta por pensar los sentidos éticos del voluntariado

Dado que la formación ha sido un eje central en la estrategia de voluntariado de UNIMINUTO SP, antes de iniciar las acciones de voluntariado en este contexto de migración, se diseñó una serie de encuentros con el propósito comprender de manera más amplia la crisis migratoria,

desde una mirada multidimensional. Es decir, desde elementos políticos, sociales, culturales y económicos, para dar respuesta desde una acción con sentido, acorde a la realidad y a las necesidades de sus protagonistas. Dicha necesidad se identificó en el marco estructural de la problemática migratoria y ante la falta de formación de los voluntarios que apoyan en el CATTT, ya que como lo mencionó una de las interlocutoras del Centro de Acogida: «[los voluntarios] en su gran mayoría vienen con muy buenas intenciones, pero que en algunos casos pueden generar acción con daño, por la desorientación y la falta de elementos para actuar en dicho contexto y ante un fenómeno migratorio tan complejo».

De ahí que se diseñara la propuesta de formación dirigida a los voluntarios de las dos entidades. Entre los profesionales de la FAMIG y la líder de voluntariado de UNIMINUTO, se definieron los contenidos de la formación: migración internacional, prevención de trata de personas, xenofobia, rutas de atención al migrante y mapeo participativo, que luego fueron desarrollados por docentes investigadores del CED, organizaciones como la Secretaría de Gobierno de Bogotá y la red TAMAR. Este proceso formativo fue, por tanto, un resultado de la articulación con otros actores.

La experiencia: ¿Cómo actúa el voluntariado en situaciones de migración?

El país experimenta en la actualidad un fenómeno migratorio de gran impacto y sin precedentes en la historia. Desde hace aproximadamente cuatro años la crisis social y humanitaria en Venezuela ha generado un éxodo masivo de ciudadanos en búsqueda de mejores condiciones de vida, cuyo principal destino es Colombia, a lo cual se suma la cantidad incalculable de colombianos que están retornando de ese país. Esta población llega a un escenario con profundas desigualdades, con altas cifras de desplazamiento interno, en medio de un conflicto armado y con enormes debilidades institucionales para afrontar esta crisis, pues la falta de políticas migratorias y sociales no permite abordar este fenómeno de manera estructural.

Frente a esta realidad, fue necesario posicionar el voluntariado, en este caso universitario, como una apuesta social y política que surge desde la importancia del cuidado de la vida, el reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros y el contexto, mediada por relaciones de interdependencia. En ese orden de ideas, era crucial responder a ciertos interrogantes: ¿Qué diferencia el voluntariado universitario de otras experiencias de voluntariado? ¿Cómo aportar desde el voluntariado universitario a la comprensión y problematización de fenómenos sociales como la migración? A partir de estas preguntas, se orientaron las acciones del voluntariado en la organización hacia tres líneas de actuación: mapeo participativo, talleres de duelo migratorio y elaboración del protocolo de atención al migrante. En los siguientes apartados se describe cada una de ellas.

Al encuentro con el territorio: un nuevo lugar

Con el trabajo de mapeo participativo fue todo un reto verme en la tarea de hacer una cartografía social, crear convenciones de categorías para el mapa de la localidad en específico. Cuando el profesor líder del Semillero de Territorios nos hablaba de pentágonos, colores, rayas, me sentía confundida, pero fue gratificante ver los mapas terminados y hacer el taller con los migrantes.

Testimonio de un voluntario

El trabajo adelantado en el mapeo participativo se articuló al semillero de investigación Territorios y Territorialidades en Resistencia, del CED, con el objetivo de profundizar en metodologías cartográficas y contar con elementos conceptuales que sustentaran el diseño de los mapas.

Se delimitaron tres zonas en la ciudad de Bogotá para el ejercicio cartográfico: Zona 1, Fontibón (UPZ Ciudad Salitre Occidental, UPZ Granjas de Techo); Zona 2, Santa Fe Centro (UPZ La Sabana); Zona 3, Kennedy (UPZ Patio bonito, UPZ Corabastos y UPZ Kennedy Central). Estos contextos se establecieron, principalmente, porque son áreas de actuación de la FAMIG y en ellas se concentra un gran asentamiento

de migrantes. Luego se construyó una ruta metodológica de corte participativo que orientó el taller de cartografía desarrollado en el CAMIG, con líderes de organizaciones sociales y algunos migrantes. Este espacio permitió tejer diálogos entre los diferentes actores para la identificación de rutas de atención, encaminadas a ofrecer ayuda integral y a favorecer dignificación de los migrantes en dichos territorios.

Duelo migratorio: una ética de la hospitalidad y solidaridad

Los talleres de duelo fueron una oportunidad para conectarse con el dolor, la vivencia e historia de los migrantes. Salía muy agotada y pensativa sobre los relatos que había escuchado y sentía como iba transformando mi sentir y la manera de verlos a ellos, e incluso de ver mi propia vida. Me di cuenta que por medio de ese dolor podía sentir mi propio dolor frente a problemáticas de mi contexto.

Testimonio de una voluntaria

La migración conlleva pérdidas psicológicas y sociales que desencadenan procesos de duelo, más aún cuando las circunstancias sociales y personales dificultan la elaboración de las pérdidas. Por ello, se hace un llamado a abordar el fenómeno migratorio desde una perspectiva microsocia, teniendo en cuenta que en la gran mayoría de propuestas teóricas y prácticas pocas veces se contempla en concreto al ser individual, a la persona y sus emociones, en relación con los procesos de adaptación y de integración a un nuevo contexto (González Calvo, 2005). En ese orden de ideas, se propiciaron los talleres *Mi autorretrato*, *Movimiento y reconocimiento de emociones*, *Mi viaje*, *Mi presente* y *Riesgos y elementos de protección*, con el propósito de lograr la exteriorización de las emociones y el reconocimiento de las corporalidades como posibilidad para resignificar lo vivido, dignificar a los migrantes y no caer en lógicas de revictimización.

Esta línea de acción fue de gran importancia, porque desde las narraciones de los migrantes se identificaron elementos de protección

y riesgo fundamentales para el cuidado de la vida y la construcción de vínculos sociales.

Protocolo de ayuda humanitaria, Centro de Atención Terminal de Transporte Terrestre (CATTT)

Me impresiona ver la fragilidad humana; escuchar y observar a los migrantes evidencia los riesgos por los que atraviesan, por la falta de documentación, la falta de dinero, las condiciones difíciles de salud e inseguridad que los dejan expuestos a riesgos inminentes que amenazan su integridad y vida.

Relato de un voluntario

La construcción del protocolo fue el resultado de un proceso de observación participante en la terminal, donde se iban registrando las vivencias, la metodología y las rutas de atención del Centro. Esto contribuyó a la construcción del protocolo de atención desde una perspectiva ética, es decir, vislumbrando las estructuras que organizan y orientan la atención en el CATTT, sin caer en miradas instrumentales del proceso.

De esta manera, se elaboró un protocolo en el que se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: la legislación nacional y la conceptualización de la ayuda humanitaria; los objetivos, alcances y principios que orientan el CATTT; la metodología y procedimientos desde el inicio hasta el cierre de la atención de la población migrante; las articulaciones con otras instituciones para remisión, y, en caso de ser necesario, la activación de otras redes de protección y garantía de derechos humanos. Este documento se le entregó a la organización a finales de 2018.

CONCLUSIONES

Es necesario seguir pensando el voluntariado universitario desde comunidades de aprendizaje orientadas a la transformación y al fortalecimiento de liderazgos sociales, que promuevan y restauren la dignidad humana

en situaciones en las que se han vulnerado los derechos humanos y la vida misma, como es el caso de la migración forzada, que continuará en aumento por la crisis global que viven las sociedades contemporáneas, partiendo de la premisa de que la migración es un derecho humano y debe darse en condiciones justas y dignas.

Esta experiencia de voluntariado universitario podría contribuir a la construcción de modelos o propuestas de formación que abarquen la complejidad de las realidades sociales en contextos de migración, teniendo como horizonte de sentido la ética de la vida, la solidaridad, el bien común y la hospitalidad.

Es fundamental continuar aportando a la problematización y configuración de la categoría de voluntariado, pues en el rastreo documental efectuado se encontró poca producción académica al respecto. Además, es importante seguir proponiendo investigaciones que aporten al ensanchamiento y fortalecimiento de la categoría.

Como profesoras del CED, líderes del voluntariado, ha sido siempre una preocupación la reflexión constante sobre el sentido, el quehacer y las posibilidades de la acción voluntaria. En tal sentido, el desarrollo este proceso de sistematización ha reiterado el compromiso y el reto de continuar apostándole a la construcción de conocimiento, tanto desde la riqueza del voluntariado de UNIMINUTO como desde la posibilidad de vivenciar el significado de la responsabilidad social universitaria.

REFERENCIAS

- Barragán, D. y Torres, A. (2017) *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho; Síntesis.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Acuerdo 015 de 2018, por el cual se aprueban y definen los lineamientos generales para el desarrollo de la estrategia de voluntariado.

González Calvo, V. (2005) El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7), 77-97.

González, D. C. (2017). *Barrio U: configuración de subjetividades en la experiencia del voluntariado* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9186/1/GozaletDiana-Cristina_2017_configuracionSubjetividadesVoluntariado.pdf

Contribuciones a la formación ciudadana en el marco de un proyecto social

María Cristina Chamucero Murcia¹

Sandra Milena Cárdenas Vargas²

Andrea del Pilar Castaño Becerra³

Harry Rosendo Salomón Arias⁴

Martha Julieth Santana Ferrer⁵

Jhon Jairo Valencia Sánchez⁶

-
- 1 Licenciada en Educación Básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Coordinadora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Centro Regional Zipaquirá. maria.chamucero@uniminuto.edu
 - 2 Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; especialista en Gestión Educativa, Universidad Católica Luis Amigó; magíster en Pedagogía, Universidad Santo Tomás. Directora de Proyección Social de UNIMINUTO, Rectoría Cundinamarca. sandra.cardenas@uniminuto.edu
 - 3 Comunicadora social y periodista, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, especialista en Gerencia de Mercadeo, Politécnico Grancolombiano. Coordinadora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Centro Regional Girardot. acastano@uniminuto.edu
 - 4 Psicólogo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Profesor del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Centro Regional Girardot. harry.salomon@uniminuto.edu
 - 5 Trabajadora social, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Coordinadora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Centro Regional Madrid. martha.santana@uniminuto.edu
 - 6 Comunicador social y periodista, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Coordinador del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Centro Regional Soacha. jhon.valencia@uniminuto.edu

Resumen

Este texto muestra los principales resultados de la sistematización del proyecto social de formación Comisarit@s, como estrategia de trabajo articulado entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y la Comisaría Primera de Familia, que busca contribuir a la mitigación de las problemáticas de tipo familiar y social que aquejan a los habitantes de la urbanización Valle del Sol del municipio de Girardot, en el departamento de Cundinamarca. Se presenta un panorama del proceso de intervención adelantado en torno a la formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes en el marco de las Prácticas en Responsabilidad Social. Los resultados del análisis de la información recolectada mediante las técnicas de entrevista, grupo focal y cartografía social evidencian las transformaciones que a nivel personal y social han logrado en los contextos de los que hacen parte.

CONTRIBUTIONS TO CITIZEN EDUCATION WITHIN A SOCIAL PROJECT

Abstract

This chapter presents the main results of systematizing the Comisarit@s social training project as a working strategy coordinated between the Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) and the Family's Police Office. The project seeks to mitigate family and social problems affecting the Valle del Sol urbanization inhabitants in Girardot, Cundinamarca. An overview of the intervention conducted for children and adolescents' civic education within social responsibility practices is provided. Upon analyzing the data collected through the interview, focus group, and social cartography techniques, the results show the personal and social transformations achieved in the contexts of which children and adolescents are part.

Esta sistematización nace de la necesidad de evidenciar las buenas prácticas de la dinámica de trabajo del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), del Centro Regional Girardot de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Cundinamarca, unidad académica que aporta a la formación en Responsabilidad Social de los estudiantes de los programas académicos, en coherencia con uno de los pilares del modelo educativo institucional.

La ejecución del proyecto social de formación Pequeños Ciudadanos Responsables hacia el Futuro, Comisarit@s, fue la base para esta sistematización, que da cuenta de los resultados de la Práctica en Responsabilidad Social desde la voz de los estudiantes, interlocutores, niños, niñas y adolescentes que participaron en escenarios de aprendizaje que posibilitaron el reconocimiento de derechos. Asimismo, muestra que estos aprendizajes han llevado a los participantes a asumir el rol de sujetos políticos que aportan a la transformación de las familias, los territorios y, en general, de los diversos contextos en los cuales se hallan inmersos. Expone también la postura de la Comisaría Primera de Familia de Girardot (Cundinamarca), desde donde se gestó el proyecto a partir del año 2014 y, finalmente, muestra de qué forma UNIMINUTO, en cumplimiento de su misión institucional, ha concebido la vinculación a este proyecto como una posibilidad de transformación de las comunidades en condición de vulnerabilidad.

CONTEXTO

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO ha apoyado la ejecución del proyecto Comisarit@s desde el año 2016 en Girardot, municipio perteneciente a la provincia del Alto Magdalena de Cundinamarca, que cuenta con aproximadamente 144 248 habitantes y cuyas principales actividades económicas son el turismo y el comercio.

Como consecuencia de las diferentes alteraciones ambientales y desastres naturales acontecidos en los últimos años, las familias que habitaron las riberas del río Magdalena en casas de construcción artesanal se vieron afectadas por diversos problemas, ocasionados principalmente por las olas invernales que no fueron atendidas inmediatamente, debido a la difícil situación económica, política y social del municipio. Por esta razón, como alternativa de solución a las necesidades surgidas, el Gobierno nacional puso en marcha el proyecto de vivienda Urbanización Valle del Sol, con el fin de generar soluciones de vivienda gratuitas para familias vulnerables víctimas de la devastadora ola invernal de abril de 2011.

En total se entregaron 608 unidades de vivienda a familias pertenecientes al estrato socioeconómico 1, las cuales, según la tipología de estructura familiar establecida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en su Lineamiento Técnico y Administrativo de la Modalidad mi Familia, son de tipo extenso, es decir una estructura de parentesco que vive en un mismo lugar «donde además del núcleo conyugal y/o filial hay otros parientes» (ICBF, 2019, p. 8). Una de las características de la población adulta es que, en su mayoría, acredita como máximo nivel educativo la educación básica primaria, seguida por la básica secundaria inconclusa y, en pocos casos, estudios técnicos o tecnológicos. Por otra parte, los niños, niñas y adolescentes se encuentran vinculados a la educación formal, en el nivel básico (primaria y secundaria). La situación de las familias, junto a sus escasos ingresos económicos, derivados principalmente de actividades laborales informales, aumenta su grado de vulnerabilidad social y económica, lo que constituye una problemática latente. A todo lo cual se suma la falta de políticas públicas sociales que garanticen los derechos de esta comunidad.

Ante este panorama, la Comisaría de Familia, como instancia gubernamental del municipio, impulsó el desarrollo del proyecto Comisarit@s, con el fin de promover el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de niños, niñas y adolescentes de la comunidad, y contribuir así a la disminución de los problemas asociados a la convivencia, como la delincuencia

común, la violencia intrafamiliar, la intolerancia, la marginación, e incluso, las fronteras invisibles, entendidas estas últimas como los límites creados por grupos «con el fin de establecer dominio sobre un territorio en especial» (Morales Ospina, 2016, p. 25).

Dada la presencia territorial de UNIMINUTO, a través del Centro Regional Girardot, Rectoría Cundinamarca, y en coherencia con su Política de Proyección Social, se formalizó una alianza con la entidad, a fin de acompañar la ejecución del proyecto Comisarit@s desde el CED. Esta unidad de gestión académica es la encargada de liderar y acompañar a los estudiantes durante su vinculación a la Práctica en Responsabilidad Social, curso que, conforme a los lineamientos generales para el desarrollo de las Prácticas en Responsabilidad Social de UNIMINUTO (Acuerdo 010 de 2018), «tiene como propósito fortalecer en el estudiante la dimensión social de su proyecto de vida a partir de la realización de una lectura compleja y crítica de un contexto determinado, promoviendo la construcción de alternativas de acción-transformación» (p. 4).

A través de la sistematización de esta experiencia se busca dar a conocer algunos de los resultados del proyecto Comisarit@s y de su impacto en los diferentes grupos de interés participantes.

METODOLOGÍA

Una vez definidos los propósitos, los actores y los alcances para repensar y reordenar la experiencia, retomando la práctica como fuente de teorización y producción de saber, se procedió a la reconstrucción de la trayectoria vivida, a la reflexión y análisis en torno al proyecto desarrollado a partir de la dinámica sugerida para las Prácticas en Responsabilidad Social, como estrategia de proyección social en UNIMINUTO.

Comisarit@s se concibe como proyecto social de formación, en el que los estudiantes se acercan a las comunidades como escenarios de aprendizaje. Dichos proyectos se convierten en herramientas de «impacto educativo, lo cual no excluye la posibilidad de lograr transformaciones en las

comunidades u organizaciones en las que se desarrollan» (UNIMINUTO, 2018, p. 4). En ese sentido, el proyecto se enmarca en la línea *Fortalecimiento institucional de las organizaciones sociales y comunitarias, colectivos instituciones de carácter público o privado, en contextos presenciales o virtuales y que generan un impacto social en los contextos en los que se encuentran*, contemplada en los lineamientos generales para el desarrollo de las Prácticas en Responsabilidad Social. En la tabla 1 se describe la ruta metodológica que se contempló para su ejecución.

Para la recopilación de los relatos de los participantes, se acudió a la entrevista (comisaria de Familia) el grupo focal (estudiantes) y la cartografía social (comunidad), técnicas que facilitaron la comprensión de las realidades desde la voz de los actores. Según López y Sandoval (2006), la entrevista es una conversación entre el investigador y uno o más sujetos, delimitada de acuerdo con el propósito de la investigación. Por su parte, el grupo focal es una «técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador» (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, p. 52).

Tabla 1. Ruta metodológica para implementación del Proyecto Social de Formación

Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Del campo de Práctica en Responsabilidad Social.
Formulación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la propuesta de trabajo.
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación actividades para la formación de estudiantes como facilitadores de la práctica en responsabilidad social. • Apoyar en refuerzo escolar para niños y niñas con énfasis en el desarrollo de competencias ciudadanas con el fin de prevenir la deserción estudiantil. • Trabajo motivacional de ocupación y manejo de tiempo libre. • Fortalecimiento de procesos de convivencia sana y respeto por los demás.

Seguimiento	<ul style="list-style-type: none">• Acompañamiento y asesoría constante por parte del docente.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación general del proceso y sistematización de resultados.

Fuente: Elaboración propia a partir del *Catálogo de proyectos sociales de formación UNIMINUTO* (2019).

En el acercamiento a la comunidad se buscó conocer las situaciones de vida de los participantes desde un enfoque crítico, reflexivo y argumentativo, recurriendo para ello a la cartografía social:

Un método de construcción de mapas, que intenta ser colectivo, horizontal y participativo, rescatando así los modos más antiguos de construcción de mapas [...] con fuerte intercambio de ideas, un debate sobre acciones, objetos y símbolos [...] el mapa se transforma en un texto acabado que habla de un espacio compuesto por acciones y objetos en conflicto, pero escritos mediante un consenso. (Diez Tetamantí y Escudero, 2012, p. 14)

MARCO CONCEPTUAL

Considerando que la sociedad, la familia y el Estado, desde cualquiera de sus lugares de acción, deben velar por el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, es imperativo poner en marcha acciones que los reconozcan como sujetos titulares de derechos prevalentes, contemplando para ello condiciones de bienestar y acceso a oportunidades con equidad, en consonancia con la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030.

En ese orden de ideas, la puesta en marcha de un escenario de formación ciudadana y participación a través de actividades lúdicas permite reconocer y poner en práctica los derechos legítimos de estas poblaciones. Para ello, es indispensable tener en cuenta su voz y su experiencia para determinar el sentido en que se orientan este tipo de proyectos. Este es el

caso de Comisarit@s, en cuyo camino se buscó que la comunidad adelantara acciones por los derechos, para salvaguardar la vida y promover el respeto por las diferencias, pues lo que se pretende es que sean los propios integrantes de estas comunidades «los protagonistas de sus propios procesos de desarrollo, en esa medida al identificar sus propias realidades y contextos las personas y entidades son encargadas de realizar interacción para tomar decisiones y proponer alternativas para la solución de problemáticas» (López, citada por Contreras Castillo y Santana Ferrer, 2016, p. 37).

La vinculación de la población ha permitido dialogar sobre sus necesidades y problemáticas más sentidas para, a través de sus saberes, tejer propuestas participativas que contribuyen a superar las carencias de su contexto, comprendido este como un escenario que presenta mensajes verbales y no verbales significativos.

Lo anterior se fundamenta en el trabajo en red propuesto por Chadi (2000, p. 29), como posibilidad comunitaria para trazar una apuesta social en la que convergen características culturales y por lo tanto la identificación de otros, reconociendo su naturaleza como sujetos con una historia de vida, para la gestión de acciones colaborativas perdurables en el tiempo. El diálogo y la interacción promovidos en los escenarios comunitarios:

... determina al sujeto para su accionar dentro de un contexto; siendo entonces uno de los más trascendentales en la vida y el desarrollo de este, puesto que es desde allí que inicia la interiorización de las diferentes enseñanzas que la familia le ofrece y aún más importante conlleva a enfrentarse y desarrollarse en la sociedad y la construcción de relaciones que fortalezcan sus aprendizajes iniciales. (Arévalo *et al.*, 2013, p. 20)

Estos encuentros de formación han permitido identificar referentes y coconstruir aprendizajes y acuerdos para que se pueda convivir en sociedad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pertinencia y aportes del proyecto a los actores involucrados

A través del proyecto Comisarit@s, la Comisaría ha buscado reconocer a los niños, niñas y adolescentes de la urbanización Valle del Sol como sujetos de derechos que, mediante el acompañamiento e intervención lúdica, pueden adoptar posturas que facilitan la mitigación de problemáticas asociadas a la violencia intrafamiliar y contribuyen a la generación de cambios en el contexto. Según lo expuesto por la comisaria:

[Esta comunidad] ha sido reubicada de diferentes formas de riesgo... Tenemos una cantidad de problemáticas fuertes... la venta de sustancias psicoactivas, familias estructuradas [extensas], mujeres cabeza de hogar, abandono total y parcial hacia estos niños y adolescentes, falta de pautas de crianza... La cantidad de dificultades es grandísima.

En ese sentido, se reconoce la pertinencia de la alianza establecida entre UNIMINUTO y esta entidad, que ha facilitado durante los últimos años el desarrollo de acciones enmarcadas en la Política de Proyección Social. Estas acciones han permitido fortalecer el proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes, y han mejorado significativamente las relaciones familiares y sociales a partir de la convivencia. Por otro lado, favorecen proceso de formación integral de los estudiantes, pues ellos, como lo señaló la comisaria de familia, necesitan aprender, conocer las reglas y la realidad.

El grupo focal evidenció algunos aprendizajes adquiridos en la interacción con la comunidad, pues como lo manifestó uno de los estudiantes: «fuimos a transformar realidades y al mismo tiempo... transformar nuestra profesión, cumplimos el objetivo de dar», mostrando que los diferentes actores del proyecto, reconocen y han apropiado la responsabilidad social

como postura ética y política que fomenta la «vocación por la justicia social, la dignidad humana y el desarrollo humano integral» (UNIMINUTO, 2018, p. 3).



Figura 1. Trabajo articulado entre estudiantes y comunidad

Fotografía: María Cristina Chamucero Murcia, 2019.



Figura 2. Cartografía social construida con la comunidad

Fotografía: María Cristina Chamucero Murcia, 2019.

La Práctica en Responsabilidad Social como aporte al fortalecimiento del proyecto

La vinculación de estudiantes de diversos programas académicos ha facilitado la generación de propuestas específicas de intervención, en las

cuales, como lo señala uno de ellos, se logra: «A partir de la pedagogía de valores... comenzar a cambiar ideas formando líderes y lideresas... desarrollar alguna habilidad dentro de los niños... permitiendo que cada uno tome control sobre lo que quiere sobresalir o comenzar a cambiar».

Por otra parte, la comisaria reconoce que los estudiantes «se han esmerado y no por una nota, se enamoran y le ponen entusiasmo; cuando ves un practicante que habla con la misma pasión que sientes por el proyecto, ese va a ser un excelente profesional». Esto se evidenció en el liderazgo asumido en la dinámica de la cartografía social, durante la cual acompañaron la interpretación de las dinámicas del territorio, a partir del análisis de los aprendizajes y aportes del proyecto. El ejercicio de esta práctica ha permitido replantear el aporte a las comunidades desde un campo disciplinar específico. Al respecto, ella afirma:

Al comienzo estaba malacostumbrada porque solamente participaba trabajo social. De pronto, al interactuar con los ingenieros me he sorprendido gratamente [de] que me digan cuando yo vaya a trabajar con una comunidad: «ya sé cuáles son las necesidades, cómo trabajar, cómo llegar a ellos... estoy más sensibilizado y lo que vaya a hacer, lo voy a hacer con calidad».

Transformación de sujetos y realidades sociales a partir de la corresponsabilidad

La generación de conciencia respecto a las dinámicas de la población es una transformación que permite reconocer necesidades como la de enfrentar la vulneración de derechos por parte de diferentes actores, problemática en la que los estudiantes asumen el rol de mediadores, desarrollando actividades en pro de la construcción de un espacio digno de vida. En palabras de un estudiante: «Lo bonito de esta comunidad es que saben que uno no solamente va, terminó la actividad y se va, sino que va a dejar algo especial, una semilla... saben que es para la comunidad y para ellos».

Pese a la resistencia presentada en un inicio, se ha fortalecido el sentido de corresponsabilidad desde la interacción, lo que permite plantear y ejecutar acciones que, como lo expresa otro estudiante: «buscan resaltar un valor. Los niños tampoco son ignorantes frente a lo que está pasando en su territorio, conocen la situación... hay una identidad, muchos comienzan a ser participativos... En ese sentido, entienden que hacen parte y pueden ser personas totalmente diferentes».

Finalmente, el proceso ha permitido que la comunidad crea en la intervención mancomunada y se espera fortalecer estos resultados en el tiempo con la continuidad del proyecto. Así lo percibe la comisaria:

Quando los papás escuchan *comisarit@s*, dicen «¡vayan!». Eso ya nos está diciendo que confían en nosotros [...] Queremos transformar... necesitamos tiempo... ser constantes... llevamos mucho tiempo trabajando y si paramos, sería detener un proceso que va a dar sus frutos. Yo creo que mínimo en 5 años, vamos a tener una transformación y una comunidad mucho más consiente... no voy a decir que va a ser de un día para otro, es un proceso y todos los procesos requieren de tiempo.

CONCLUSIONES

El proyecto *Comisarit@s* se creó como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de los niños, niñas y adolescentes que habitan en la urbanización Valle del Sol, comunidad fuertemente afectada por diversas problemáticas de tipo familiar y social.

La alianza estratégica establecida entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, a través del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), y la Comisaría de Familia de Girardot promueve el reconocimiento de la corresponsabilidad de los actores involucrados en el proyecto frente a los procesos de formación ciudadana, en coherencia con la misión que promulga la Obra del Minuto de Dios.

El desarrollo de las Prácticas en Responsabilidad Social en este contexto ha puesto en evidencia la importancia de generar escenarios lúdicos de reflexión participativa, en los que la academia, representada por los estudiantes y docentes, se convierte en orientadora de las comunidades y acompaña en la coconstrucción de alternativas para una sana convivencia.

Lo anterior representa un aporte significativo a la transformación social y al mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes que, como sujetos de derechos, en el futuro serán los responsables de la construcción de un mejor país.

REFERENCIAS

- Arévalo Camacho, E., Santana Ferrer, M. y Julio Laverde, S. M. (2013). *Irrumpiendo la montaña: Más allá de lo que está dicho. Sistematización de experiencia profesional de Trabajo Social de la Fundación Camino a la Esperanza* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO]. Repositorio Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://hdl.handle.net/10656/2883>
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Espacio Editorial.
- Contreras Castillo, A. y Santana Ferrer, M. J. (2016). Las prácticas de responsabilidad social universitaria como procesos que articulan la investigación y la proyección social: apuntes metodológicos para una sistematización de la experiencia. *Perspectivas de la Investigación y el Desarrollo Regional*, (4), 27-48.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2018, 30 de enero). *Lineamientos generales para el desarrollo de las Prácticas en Responsabilidad Social de los pregrados*. (Acuerdo 010 de 2018).
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2019). Catálogo de proyectos sociales de formación.
- Diez Tetamanti, J. M. y Escudero, H. B. (Comps.). (2012). *Cartografía social. Investigación desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Universidad de la Patagonia.

- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1). 51-67.
- Gobierno de Colombia (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030_0.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). *Lineamiento técnico y administrativo de la modalidad Mi Familia* (versión 1.0). <https://www.icbf.gov.co/lineamiento-tecnico-administrativo-modalidad-mi-familia-v1>
- López, N. y Sandoval, I. (s. f.). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176>
- Morales Ospina, C. A. (2016). *Responsabilidad del Estado frente a las fronteras invisibles en la ciudad de Cali* [Monografía de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/894>

Investigación en co-labor: construir liderazgos colectivos ambientales en Bogotá

Catalina Quiroga Manrique¹

Resumen

La experiencia de investigación en co-labor con la Mesa Ambiental No le Saque la Piedra a la Montaña fue un ejercicio alternativo de investigación con organizaciones sociales. Esta reflexión teórico-metodológica presenta los puntos de partida y retos del ejercicio de construcción conjunta de conocimiento, en el que los procesos de investigación en co-labor son plataformas de interlocución entre varios actores que permiten la construcción y el fortalecimiento de liderazgos colectivos ambientales. El ejercicio construyó conjuntamente conceptos como territorio y liderazgos colectivos ambientales. El trabajo se realizó durante el periodo 2015–2019, junto con una iniciativa territorial contra la urbanización y la minería. Este escrito presenta la lectura de una experiencia de investigación en co-labor que abrió paso a reflexiones situadas y aplicadas, relacionadas con el trabajo conjunto entre academia y organizaciones sociales.

¹ Antropóloga, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Geografía, Universidad de los Andes. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal. catalina.qm@gmail.com; aquirogamana@uniminuto.edu.co

RESEARCH IN COWORKING: BUILDING COLLECTIVE ENVIRONMENTAL LEADERSHIP IN BOGOTÁ

Abstract

The research experience in coworking with the *No le Saque la Piedra a la Montaña*² Environmental Board was an alternative research exercise with social organizations. It was carried out during 2015–2019, together with a territorial initiative against urbanization and mining. This theoretical-methodological reflection describes the starting points and challenges of collective knowledge construction. The research in coworking is a platform for dialogue between various actors to build and strengthen collective environmental leadership. Concepts such as territory and collective environmental leadership were jointly elaborated. This paper presents a research experience in coworking that paved the path to situated and applied reflections related to joint work between academia and social organizations.

2 Don't mess with the mountain.

INVESTIGAR CON ORGANIZACIONES SOCIALES

El interés por esta sistematización de experiencias surge del trabajo investigativo de la autora con organizaciones campesinas, étnicas y colectivos políticos que apuestan por generar una investigación conjunta y útil localmente, sumado al impulso del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Principal. Con este escrito se pretende generar una reflexión situada y conjunta sobre la presencia de conflictos socioambientales en el sur de Bogotá. Se argumenta cómo, desde la perspectiva de la autora, el ejercicio de investigación en co-labor se convirtió en una posibilidad de formación política y construcción de liderazgos colectivos ambientales.

El propósito es aportar reflexiones sobre el papel de la academia, en particular de las ciencias sociales, en los procesos de defensa territorial. Teóricamente, se parte de una mirada crítica a las formas tradicionales de investigar, en la medida en que la investigación es parte sustantiva de los espacios universitarios, y, por ello, la investigación en co-labor se constituye en una propuesta para el fortalecimiento de las relaciones entre universidad y comunidades.

Este documento se divide en cinco apartados. El primero presenta el contexto de la experiencia; el segundo, el proceso metodológico; el tercero, las bases teóricas; el cuarto, los resultados de trabajo con la Mesa Ambiental, y el quinto cierra con las conclusiones.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR, BARRIO POTOSÍ

La localidad de Ciudad Bolívar está ubicada en el sur de Bogotá y aproximadamente un 72 % del total de su superficie es rural. Tiene una población de 762 184 habitantes (Secretaría Distrital del Hábitat, 2019) y se caracteriza por ser receptora de desplazamientos producto del conflicto

social y armado en Colombia. En cuanto a indicadores sociales, el 8,9 % de la población se encuentra en pobreza multidimensional, siendo este índice uno de los más altos de la ciudad (Secretaría Distrital de Planeación, 2018).

Para llegar al barrio Potosí, lugar donde se desarrolló la experiencia, se requiere un primer trayecto en Transmilenio³ hasta el Portal del Tunal. Allí se deben tomar los alimentadores hacia Arborizadora Alta. La parada once, la última del recorrido, siempre fue el punto de encuentro. Durante el trayecto se pueden ver las canteras de explotación de materiales de construcción.

Ciudad Bolívar es una localidad de periferia, alejada del centro administrativo, condenada a ser productora de materias primas para la construcción. Su geografía es accidentada, pues es una zona de montaña entre los 2600 y 2900 m s. n. m. Por este motivo, allí se encuentra un ecosistema estratégico para pensar las relaciones de la ciudad con las zonas rurales que la rodean, incluyendo el páramo de Sumapaz. El ecosistema es subxerofítico, es decir, se caracteriza por pequeños arbustos, zonas de acumulación hídrica y biodiversidad única. Sin embargo, en contraste con la presencia de la vida y su diversidad, en el mismo lugar hay canteras de explotación de materiales de construcción y, además, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016-2019) proyectó la construcción de 2000 viviendas de interés social.

La Mesa Ambiental viene trabajando desde 2014. La bandera de esta organización es la defensa del territorio del Borde Sur. El espacio político de acción local está integrado por jóvenes ambientalistas que, entre el arte y la formación política y comunitaria, lograron parar la extracción minera en la zona. Hoy la organización social, integrante de una red local de defensa del territorio, propone un espacio comunal llamado Parque Ecológico Cerro Seco. La Mesa trabaja en la realización de cineforos, recorridos, investigación local, reuniones institucionales y

3 Sistema de transporte de la ciudad de Bogotá, D.C.

relaciones con otros actores. La mayoría son estudiantes de universidad, profesionales y docentes de colegios. La primera acción política de la Mesa fue investigar sobre los impactos socioambientales de la minería. Como resultado de este ejercicio, se logró el cierre de esta actividad en la zona. Posteriormente, la Mesa Ambiental avanzó en un ejercicio de defensa del ecosistema subxerofítico que aglutinó a varias organizaciones sociales y hoy impulsa el trabajo territorial.

En conclusión, la experiencia se ubica en una zona en disputa debido a las distintas nociones de desarrollo: mientras que para la Mesa el desarrollo local este se basa en ejercicios comunitarios de defensa de los espacios de la naturaleza, para las instituciones y empresas mineras consiste en el ejercicio de extracción de los recursos de la zona.

METODOLOGÍA: LA PUESTA MARCHA DE UNA PROPUESTA CONJUNTA

El trabajo entre el CED y la Mesa Ambiental inició en 2015, en un contexto de conflicto socioambiental.⁴ La primera reunión se realizó en una cafetería del barrio Potosí, donde la discusión central fue reconocer cuál podría ser el aporte de UNIMINUTO a la Mesa Ambiental, y cuáles podrían ser los aportes locales al ejercicio reflexivo en la Institución.

Metodológicamente, la propuesta de investigación en co-labor realizada con la Mesa Ambiental se desarrolló en tres momentos. En el primero se llevó a cabo un ejercicio de reflexión y elaboración conjunta, en el cual se discutió sobre la pregunta de investigación, los productos y las rutas de elaboración. En el segundo momento se puso en marcha del ejercicio, a través de dos actividades: la consolidación del Comité de Historia

4 Se entienden aquí los conflictos socioambientales como una serie de problemáticas entre diferentes actores sociales. En los conflictos socioambientales se ponen en tensión y disputa distintas maneras de pensar y actuar frente al espacio y la naturaleza. Al respecto, es importante reconocer que se trata de confrontaciones asimétricas sostenidas, las cuales se profundizan mediante la legitimación legal o ilegal de las prácticas del sector que interviene con privilegios identificables de clase y poder (Bebbington y Humphreys Bebbington, 2009).

Territorial y el Diplomado en Fortalecimiento el Liderazgos Colectivos. El último momento fue un ejercicio de escritura y producción de textos.

Estos elementos se organizaron y se reflexionó sobre ellos a la luz de los postulados de la sistematización de experiencias, enfoque que permite avanzar críticamente sobre los ejercicios realizados en conjunto con las comunidades. En ese sentido, sistematizar la propuesta de investigación en co-labor fue un ejercicio reflexivo por comprender metodológica y éticamente la importancia de producir conocimientos desde el trabajo comunitario (Jara, 2012). Sumado a ello, metodológicamente, se parte de los postulados de Haraway (1995), quien menciona que la academia se construye desde un punto de vista parcial. Es decir, la historia del proceso será contada a través de la voz de quien investiga y de las reflexiones que surgieron de su trabajo como académica.

MARCO CONCEPTUAL: RELACIONES ENTRE REFLEXIÓN Y PRÁCTICA

Este apartado tiene dos objetivos: presentar algunos antecedentes académicos de propuestas de investigación y dar una primera puntada sobre los conceptos centrales: territorio y liderazgos colectivos ambientales.

Desde los años setenta, grupos de activistas y académicos vienen preguntándose por la posibilidad de generar una investigación que aporte a la acción local. El punto de partida fue la *investigación acción participativa*. Los académicos que la propusieron buscaban que la investigación fuera producida desde diferentes puntos de vista que dieran cuenta de las construcciones locales, y que fuera de utilidad política para campesinos y campesinas que estaban luchando por la tierra (Rahman y Fals Borda, 1992; Fals Borda, 1999).

Otro antecedente es la *investigación colaborativa*. Esta nace de las preocupaciones de académicos que, desde la década de 1990, basados en su trabajo junto con pueblos indígenas, proponen escribir a dos voces

(Vasco, 2005; Rappaport, 2007). Años más tarde y con la emergencia de los debates relacionados con teorías críticas, nacen propuestas como la investigación feminista o activista. La *investigación feminista* basa su reflexión en la necesidad de «validar nuestros conocimientos colectivamente» (Díaz y García, 2017, p. 66). Otro aporte a la discusión lo hace Borrás (2016), según el cual, los académicos-activistas son aquellos que pretenden no solo interpretar el mundo de manera académica, sino que también buscan cambiarlo. Ellos están conectados, sin pedir disculpas, a movimientos políticos (Borrás, 2016).⁵

De estas propuestas, se destaca la necesidad de incluir la acción política colectiva dentro del ejercicio académico. Teniendo en cuenta esta breve mirada a investigaciones de corte transformador y a partir de una reflexión situada del trabajo con la Mesa Ambiental, se propone la investigación en co-labor como un ejercicio dialéctico que implica comprender que la construcción de los conceptos es un ejercicio contextualizado y situado (Haraway, 1995; Vasco, 2007). La co-labor implica que se pongan en juego formas de vivir el proceso de acción política, tanto de los investigadores locales como de la academia. Esto, a su vez, implica la producción de conceptos desde la cotidianidad⁶.

Frente a los conceptos claves que guiaron el trabajo, el territorio se entiende como un proceso de transformación en el cual es preciso reconocer todas las relaciones de poder que delimitan, construyen y planean el espacio habitado (Montañez Gómez y Delgado Mahecha, 1998; Fernandes, 2012). Frente al concepto de liderazgos colectivos ambientales, es importante mencionar que, al ser un concepto construido en la marcha

5 Además, este autor menciona que hay tres tipos de activistas académicos, todos los cuales se relacionan con movimientos y proyectos políticos: 1) activistas académicos que se ubican en instituciones académicas que realizan actividades de activismo; 2) activistas académicos que se basan en movimientos sociales o proyectos políticos y realizan activismo académico desde adentro; y 3) académicos-activistas que se encuentran en instituciones de investigación independientes no académicas (Borrás, 2016).

6 Cabe mencionar que la investigación en co-labor, por tanto, se convierte en una propuesta de investigación localizada en Bogotá y producida dentro del CED. Este punto es importante mencionarlo porque cada una de estas propuestas teórico-metodológicas para abordar las relaciones con las organizaciones sociales nace de una mirada local y contextualizada de la posición de quien investiga.

del proceso, no se contó con referentes teóricos previos. La comprensión de lo colectivo dentro de la experiencia se constituyó en un elemento clave en la medida en que era la única opción para generar grupos sólidos que pudieran sostener luchas territoriales y ambientales a largo plazo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN: EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN CO-LABOR CON LA MESA AMBIENTAL NO LE SAQUE LA PIEDRA A LA MONTAÑA

La apuesta de esta investigación en co-labor fue construir espacios que, sostenidos por entramados comunitarios⁷, produjeran procesos de fortalecimiento y creación de liderazgos colectivos ambientales. El trabajo de investigación se realizó en tres pasos (figura 1).



Figura 1. Elementos generales de la experiencia de investigación en co-labor

Fuente: Elaboración propia.

7 Gutiérrez y Salazar Lohman (2015) definen los entramados comunitarios como «una amplia constelación de prácticas y esfuerzos que se afirman en la reproducción de la vida social a través de la generación y regeneración de vínculos concretos que garantizan y amplían las posibilidades de existencia colectiva –y por tanto individual– en tanto producen una trama social siempre susceptible de renovación, de autorregeneración» (p. 21).

En el primer paso, *construcción conjunta*, se reflexionó sobre lo que significa la apuesta por lo comunitario. El proceso se dio durante 2015 y 2016. Se llevaron a cabo reuniones y visitas a las actividades locales. Además, se construyeron las preguntas de investigación que guiarían el ejercicio. Es importante mencionar que la Mesa ya tenía experiencia en procesos de formación comunitaria como estrategia política⁸. En este momento, se adelantó la construcción del Comité de Historia Territorial, compuesto por cuatro personas de la organización y por mí.

El Comité se define como un ejercicio de reunión regular donde se discuten los caminos de la investigación. En este caso, no fue un espacio exento de desencuentros, pero las reuniones permitieron construir una pregunta de investigación que estuviera en consonancia con la acción política y la rigurosidad académica. Nuestra pregunta fue: *¿Cómo se han construido los espacios de resistencia en el sur de la ciudad?* Para resolverla, fue necesario discutir sobre la metodología de investigación. Esta discusión puso sobre la mesa la necesidad de integrar la acción política cotidiana como fuente de información académica. El resultado del primer momento fue la reflexión sobre la necesidad de pensar el espacio de investigación como una posibilidad de sostener y argumentar la lucha por la defensa del territorio común: el Parque Ecológico Cerro Seco.

El segundo paso, *trabajo conjunto*, se centró en la acción y formación política. Durante 2017 se realizaron actividades como cartografías sociales y espacios de discusión y formación. La metodología aplicada incluyó entrevistas, en las cuales, entre los mismos miembros de la organización, se hacían preguntas sobre su accionar individual dentro del proceso. Otra de las actividades de la investigación consistió en revisar la prensa, en búsqueda de información sobre y desde la Mesa Ambiental. Toda esa información fue organizada en una matriz de investigación diseñada por el

8 Comenta una lideresa local de la Mesa Ambiental No le Saque la Piedra a la Montaña: «Y para poder pelear se necesitan argumentos. Para construir esos argumentos construimos una línea de trabajo jurídica y de investigación que nos llevó a revisar un expediente de mil páginas donde estaba consignada la vida de la operación de canteras La Esmeralda» (comunicación personal, septiembre de 2018).

Comité. También se puso en marcha del diplomado en «Fortalecimiento de liderazgos colectivos: conflictos socioambientales y participación política». Este fue el resultado de discusiones locales, mesas de planeación de contenidos, invitados, discusiones sobre la pertinencia política y gestión administrativa. El diplomado, que se dividió en cuatro módulos de discusión, era, además, una excusa para aprender juntos y, en esa medida, los módulos y el proceso de formación fueron responsabilidad de todos. Uno de los principales objetivos de la construcción y puesta en marcha del diplomado fue «unir las rebeldías en un estudio crítico de la realidad, para transformarla; en este sentido, el diplomado se constituye en un ejercicio de articulación local» (líder social, Mesa Ambiental, comunicación personal, septiembre de 2017).

Para el diplomado, nos reunimos todos los sábados del segundo semestre de 2017 a las 9 de la mañana. En dichos espacios generamos una serie de recorridos por la localidad y el Borde Sur. Incluso, participamos en eventos que hacían otras organizaciones.

En los debates que se generaron en el marco del diplomado, fue clave la discusión sobre el significado del territorio y su relación con la formación de liderazgos colectivos ambientales. El territorio se entendió dentro del proceso como un escenario de disputa y relaciones de poder, y en este punto, dado que la lucha local tiene un fuerte componente ambiental, el territorio es una interrelación entre humanos y no humanos. Una de las lideresas sociales participantes del proceso comenta: «Para mí, territorio [...] es un espacio donde confluyen muchas cosas: sentimientos, problemáticas, vivencias, instituciones, personas, ecosistemas y, digamos [...] hay relaciones entre todos esos elementos y ocurren cosas (comunicación personal, enero de 2018)

El último paso fue el de la *escritura conjunta*. Después de todo el proceso de reflexión, construcción, disputa y puesta en marcha del trabajo de investigación, cuando se creía que el proceso se había cerrado, surgió una nueva pregunta: ¿Cómo dejar esto escrito? La respuesta general a la pregunta se

trajo en dos publicaciones. La primera fue un escrito general sobre la historia de la Mesa Ambiental, que responde a la pregunta de investigación planteada desde el primer momento. La segunda fue una sistematización de la experiencia particular del diplomado, cuyo texto fue escrito a varias manos y responde a varias audiencias. Un aspecto importante de este segundo texto tiene que ver con la producción conjunta de conceptos relacionados con el proceso, entre los cuales se destaca, como concepto clave que resultó del ejercicio, la comprensión de los liderazgos ambientales colectivos, cuya definición se consignó de la siguiente manera:

Para nosotros, el liderazgo ambiental colectivo es una forma ética de construir tejido social. [...] El liderazgo colectivo es la construcción de cultura política en el interior de las organizaciones sociales [...] Un liderazgo colectivo se construye en el debate: el término colectivo responde a un ejercicio de discusión, constante aprendizaje y rotación de responsabilidades. (Quiroga y Uscátegui, 2019, p. 10)

Mi papel en este proceso, como miembro de un espacio académico, comenzó a cobrar importancia en la medida que era un espacio de producción académica «por demanda», en los términos planteados por Segato (2013). Es decir, investigábamos y todos proponíamos espacios de discusión sobre los temas que nos interesaban, en los cuales aportaba desde mi saber.

CONCLUSIONES: LA INVESTIGACIÓN EN COLABOR COMO ESPACIO DE DISCUSIÓN

Cabe destacar tres reflexiones. La primera tiene que ver con la relación entre investigación y proyección social, la cual no debería establecerse a partir de un diagnóstico descontextualizado. Esta investigación dejó una reflexión respecto a la necesidad de pensar la acción política y la formación de sujetos políticos en conjunto (academia-organizaciones sociales). La segunda reflexión es acerca de asumir que las organizaciones sociales

tienen un camino por recorrer, en cuanto al reconocimiento de la investigación dentro de la acción política. La tercera, finalmente, es sobre nuestro papel como academia, dado que este proceso pasó por escenarios de afectación mutua, y se espera que estos ejercicios abran puertas para abordajes más éticos y comprometidos de la investigación.

Pensar una investigación desde esta postura y metodología contribuye a la construcción de puentes para que la proyección social universitaria se acerca a los contextos locales. En todo caso, es un primer acercamiento a la elaboración de una investigación situada que permita avanzar en procesos de transformación conjunta. Quedan muchas preguntas por resolver, sin embargo, esta experiencia deja retos importantes para armonizar estos ejercicios con requerimientos administrativos y de medición académica.

REFERENCIAS

- Bebbington, A. y Humphreys Bebbington, D. (2009). Actores y ambientalistas: Conflictos socioambientales en Perú. *Íconos*, (35), 117-128. <https://doi.org/10.17141/iconos.35.2009.371>
- Borras, S. M. (2016, 21 de abril). *Land politics, agrarian movements and scholar-activism: Inaugural lecture 14 April 2016*. Transnational Institute. <https://www.tni.org/en/publication/land-politics-agrarian-movements-and-scholar-activism>
- Díaz, A. y García, R. G. (2017). La investigación activista feminista: Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria*. (38), 63-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias*, 110, 1-15.
- Fernandes, B. M. (2012). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, 8(6), 24-34.
- Gutiérrez, R. y Salazar Lohman, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida: Pensando la transformación social en el presente. *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, (1) 15-50.

- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Montañez Gómez, G. y Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(12), 120-134.
- Quiroga, C. y Uscátegui, O. (Comps.). (2019). *Territorios comunes: construimos acción política desde la formación. Sistematización del Diplomado en Fortalecimientos de Liderazgos Colectivos: Conflictos Socioambientales y Participación Política*. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/9866>
- Rahman, M. A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 205-233). Editorial Popular; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Rappaport, J. (2007) Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2018). *Monografía 2017: Diagnóstico de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos* (Monografía de Localidades n.º 21). Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico/monografia-de-bogota-2017%5D>
- Secretaría Distrital del Hábitat (2019) *Diagnóstico Ciudad Bolívar*. https://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/Ciudad_Bolivar.pdf
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Vasco, L. G. (2007) Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, (6), 19-52.

Práctica en Responsabilidad Social: una experiencia que transforma

Margarita María Delgado Salazar¹

Yenny Angélica Granados Moreno²

*Conjugar la teoría con la práctica en una experiencia académica,
acerca a los estudiantes a la comprensión de las realidades humanas y
a identificar el valor del servicio en su formación integral.*

Resumen

Este documento da cuenta del proceso de sistematización de una experiencia vivida en el curso de Práctica en Responsabilidad Social, en la cual se lograron identificar como problemáticas la estructura metodológica construida y abordada dentro de este ejercicio académico y la resistencia de los estudiantes para llevar a cabo el trabajo con comunidades. El principal logro de este proceso fue identificar la incidencia de los cambios —de fondo y de forma— realizados al curso sobre los estudiantes. Dichos cambios permitieron un diálogo más profundo entre la teoría y la práctica. Fue significativo escuchar las narrativas de los participantes, pues

1 Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Gestión Humana en las Organizaciones, Universidad ICESI; magíster en Administración de Instituciones Educativas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Directora de Proyección Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Suroccidente. mardelgado@uniminuto.edu

2 Psicóloga, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO; magíster en Orientación Familiar, Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora del Centro de Educación para el Desarrollo, UNIMINUTO. yenny.granados@uniminuto.edu

a través de ellas mostraron la manera en que pasaron del desinterés a la apropiación del proyecto, convirtiéndose así en protagonistas, sujetos propositivos, y gestores de ideas, con capacidad de modificar sus imaginarios y ser promotores del cambio en las comunidades atendidas.

SOCIAL RESPONSIBILITY PRACTICE: A TRANSFORMATIVE EXPERIENCE

Abstract

This article explains the systematization of an experience lived in the Social Responsibility Practice course, identifying problems such as the methodological structure built and used within academia and the students' resistance to work with communities. The main achievement was identifying the impact of changes made to the course—in form and substance—on students. These changes allowed for a more in-depth dialogue between theory and practice. It was significant to listen to the participants' narratives because they stated how they went from indifference to project appropriation, thus becoming leaders, purposive subjects, and idea managers that can modify their imaginaries and promote change in the communities served.

El Centro de Educación para el Desarrollo de Cali, perteneciente a la Rectoría Suroccidente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, tiene como uno de sus pilares fundamentales la Práctica en Responsabilidad Social (PRS), abordada desde un curso transversal ofrecido a todos los programas académicos, como materialización del área de formación en Responsabilidad Social y, a su vez, como estrategia de Proyección Social. Esta práctica, desarrollada por los estudiantes, es la forma más antigua en que la Institución realiza procesos de acompañamiento y apoyo a organizaciones sociales y comunitarias vulnerables, mediante el desarrollo de proyectos sociales de formación que responden al análisis de los contextos y promueven la generación de recursos y capacidades humanas que mejoren las condiciones de vida de las poblaciones beneficiarias.

Para UNIMINUTO, conforme a su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2014), la responsabilidad social es una postura ética y política que atraviesa cada una de sus funciones sustantivas y está encaminada a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad, con una clara vocación por la justicia social, la dignidad y el desarrollo humanos y social integral, propuesto en el Pensamiento Social de la Iglesia. Esto implica orientar la docencia, la investigación y la proyección social al servicio de dichos propósitos.

En el presente documento se refleja el proceso llevado a cabo en la sistematización, mostrando el contexto social, demográfico y situacional de la experiencia, que, en este caso, fue una organización social que acoge a población infantil y adolescente. Asimismo, se describe la metodología cualitativa que se utilizó para la revisión y ajuste del curso de Práctica en Responsabilidad Social y se expone el marco conceptual que permitió la comprensión, explicación y contrastación de las vivencias y narraciones de los actores con las de algunos autores que se han aproximado al concepto de sistematización y de los constructos que emergieron de la experiencia.

Por último, se presentan los resultados y conclusiones que surgieron en el proceso vivido a partir del ajuste e implementación del curso.

CONTEXTO

La experiencia de sistematización que dio paso a la elaboración de este texto surgió del interés de compartir los aprendizajes y resultados del proyecto social de formación Enseñando a Cuidar un Entorno Ambiental, específicamente, desde la experiencia de cuatro estudiantes del programa Tecnología en Costos y Auditoría del Centro Regional Cali, durante el segundo semestre académico del 2018. El proyecto tuvo como tema central la construcción de una huerta casera, como una manera de aprovechar los espacios de la fundación en la que desarrolló la práctica y, a la vez, promover procesos de seguridad alimentaria.

Dicha fundación centra sus esfuerzos en acoger a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo físico, moral y psicológico de sectores marginados; cuenta con dos sedes, una ubicada en la ciudad de Cali en el barrio San Antonio y otra campestre, ubicada en la vía Cristo Rey (sector rural de la ciudad). La primera concentra la parte administrativa y funge como albergue para madres gestantes y niños recién nacidos; la segunda es un lugar grande, que cuenta con habitaciones, comedor, zonas verdes, cancha y algunos espacios para la recreación de los niños, niñas y adolescentes que habitan este lugar y constituyen la mayor proporción de la población atendida.

METODOLOGÍA

En el proceso de sistematizar la presente experiencia, es preciso mencionar la metodología llevada a cabo durante el desarrollo del curso de Práctica en Responsabilidad Social en el segundo semestre académico de 2018, la cual consistió en lograr un diálogo profundo de las propuestas teóricas y

conceptuales con el trabajo de campo, a través de una serie de ajustes que permitieran un mejor entendimiento, comprensión y, por ende, motivación hacia el curso. Dichos ajustes consistieron en la construcción de guías para facilitar las lecturas y el desarrollo de las actividades, presentaciones de síntesis de las lecturas con conceptos claves, talleres y actividades vivenciales que prepararon a los estudiantes, facilitándoles así la adopción de herramientas suficientes para establecer una relación empática y una actitud de apoyo a los niños, niñas y adolescentes de la fundación en la que realizaron el proyecto.

Todo ello se complementó dos semestres después, cuando se convocó nuevamente al grupo de estudiantes que vivieron la experiencia para rememorar lo vivido. Recuperar sus voces, por medio de sus narrativas cargadas de sentimientos, emociones y reflexiones, permitió ratificar y reconocer los significados que ellos le dieron a la propuesta del curso. La metodología planteada para este segundo momento se llevó a cabo en dos encuentros tipo taller, en los cuales se propusieron actividades de evocación de los momentos más relevantes de la experiencia, tanto por su valor académico como personal; también se aplicó una entrevista semiestructurada a otros actores académicos e institucionales que ayudaron a recuperar el proceso vivido.

Después de recolectar la información se realizó el proceso de interpretación y análisis, para el cual se elaboraron dos matrices: la primera permitió la organización de la información según el objeto, los ejes y las preguntas transversales de sistematización; mientras que la segunda permitió organizar la información según el momento del proyecto, las categorías y las fuentes de análisis e interpretación. De esta manera, el proceso metodológico de sistematización brindó respuestas a tres preguntas transversales que se plantearon con el propósito de identificar si la Práctica de Responsabilidad Social es una experiencia transformadora para los actores participantes.

MARCO CONCEPTUAL

El hecho de reconstruir la experiencia posibilitó el reconocimiento de los ejes temáticos y categorías que se establecieron a partir de los momentos más significativos, los cuales constituyeron las bases para la construcción del marco conceptual en el proceso de sistematización. En ese sentido, cabe destacar que los análisis fueron extraídos de las narrativas de los actores participantes de la experiencia. Por consiguiente, para efectos de la sistematización, se profundizó en el análisis de las preguntas, ejes y categorías enmarcadas en las experiencias narradas por los participantes. Fue así como se plantearon las tres categorías que se describen a continuación.

La primera categoría, *comprender la realidad del otro*, puede entenderse como la capacidad de los estudiantes para reconocer y comprender que hay situaciones y realidades humanas complejas y dolorosas; implica desarrollar la empatía como habilidad social y el servicio como capacidad y vocación. Según Carrizo (1999), para que los futuros profesionales asuman el diseño y la intervención de herramientas para describir, comprender y transformar la realidad, se requiere una actitud de humildad. Esta definición recoge los retos personales y profesionales que el proyecto social demanda en los estudiantes y los aprendizajes que se derivan de su experiencia.

Cuando uno llega allá y se enfrenta con la realidad, uno se da cuenta que todo lo que vivimos en las clases, fue algo como chévere porque nos ayudó conectarnos con esa realidad y ver a los niños con las necesidades que tienen, hace que uno se sienta tocado. (Ángela, estudiante, participante directa, entrevista semiestructurada, Cali)

Otro de los aspectos que implicaba entender la realidad del otro fue el proceso liderado por la docente que acompañó el proyecto, quien se puso en el lugar de sus de sus estudiantes al comprender la resistencia inicial, la confusión y la apatía de ellos hacia el curso. A partir de ello, logró hacer el ajuste metodológico pertinente, con el objetivo de que la

experiencia fuera más significativa, gracias al contraste de la teoría con lo experiencial.

Pensar en proponer un ejercicio de sensibilización y aprendizaje hacia la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social en realidad me llevó a realizar rediseños metodológicos que le permitieran al estudiante descubrir que la práctica es una experiencia de vida; por ello, fue necesario implementar estrategias mediante recursos que condujeran a los estudiantes a vivir el proceso y ser menos resistentes frente al reto que plantea el curso. (Angélica Granados, Docente de PRS participante directo, entrevista semiestructurada, Cali)

La segunda categoría hace referencia a las *actitudes de afrontamiento*, tales como las acciones y recursos desarrollados en el marco del curso, que les permitieron a los estudiantes asumir los desafíos de desarrollar un proyecto desde una postura y actitud crítica. De acuerdo con Macías *et al.* (2013), el afrontamiento es una forma de manejar situaciones que puedan generar estrés en el individuo, con las que busca tolerar, minimizar, aceptar o ignorar aquello que sobrepasa sus capacidades, resignificando el estímulo, a través de las acciones, pensamientos, afectos y emociones que el individuo utiliza a la hora de abordar la situación desbordante.

Al final del proyecto se pudo observar que las actitudes de afrontamiento de cada uno de los participantes son diferentes; la mayoría lograron transitar por diferentes ideas e imaginarios, hasta llegar a un momento en el que se sintieron transformados y transformadores a partir del cambio de actitudes negativas y de conflicto, para asumir posturas propositivas y de solidaridad con el otro y consigo mismos.

A nivel profesional, pienso que, a pesar de que mi carrera no es psicología o trabajo social, siento que en algún momento yo no puedo brindar una ayuda psicológica, pero puedo brindar a la Fundación desde mi carrera y como persona. (Kelly, estudiante, participante directo, entrevista semiestructurada, Cali)

En la tercera y última categoría, *significación del curso*, se hace referencia a que los procesos de construcción elaborados por los estudiantes en el marco de un proyecto social les permitieron identificar sus habilidades para generar acciones transformadoras, desde y para la sociedad. De esta manera, lograron reconocer que la experiencia vivida a través del curso es una oportunidad en su proceso de construcción personal, en la que el servicio no solo es una opción, sino una vocación.

A pesar de las dificultades, siempre habrá esperanza de querer ayudar a alguien desinteresadamente. Cuando se hacen las cosas sin esperar nada a cambio el resultado es mejor. (Kelly, participante, taller de sistematización)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los principales hallazgos recopilados de la sistematización de la experiencia, a partir del proceso de ajuste e implementación del curso de Práctica en Responsabilidad Social. En la primera parte se presentarán los resultados asociados al curso y al desarrollo del proyecto social de formación, y en un segundo apartado, los aportes del proceso de sistematización como herramienta investigativa.

Los ajustes metodológicos realizados al curso despertaron el interés de los estudiantes por realizar las lecturas y demás actividades propuestas, lo cual constituyó un primer logro dentro del proceso de vinculación de estos con la experiencia posterior de encuentro y acompañamiento a comunidades, desde propuestas que trascendieron el asistencialismo. En ese sentido, fue posible apreciar la manera en que los prejuicios iniciales empezaron a cambiar, despertando en ellos la motivación para trabajar en el proyecto, viéndolo como la posibilidad para demostrar sus capacidades de servir y vivir, por un momento, las necesidades y carencias de otros seres humanos.

Otro aspecto para resaltar es que los ajustes realizados al curso promovieron la facilidad de comprensión de los contenidos para los estudiantes,

favoreciendo con ello el diálogo entre la teoría y la práctica, desde un enfoque coherente con el enfoque praxeológico de UNIMINUTO. De esta forma, se fortalece la formación en ciudadanía activa y responsabilidad social como uno de los objetivos curriculares de la propuesta formativa de la Institución.

Ahora bien, este proceso de sistematización también permitió identificar que para muchos estudiantes el curso no representaba una experiencia significativa, pues, aunque su propuesta curricular es el vehículo que facilita la aproximación a las comunidades, desde la perspectiva de UNIMINUTO, para ellos no era prioridad. Por el contrario, representó una carga adicional en su formación; de ahí que se limitaran solo al cumplimiento de un requisito académico.

Con base en lo anterior, resulta relevante apreciar la diferencia en cuanto al impacto que generó el curso en los diferentes tipos de estudiantes, respecto a la percepción de la experiencia como agente transformador a nivel personal. Esto, de acuerdo con Valdés *et al.* (2016), se considera una experiencia clave de aprendizaje, toda vez que se da sentido a las experiencias transformadoras y su papel en la construcción de significados de los sujetos sobre sí mismos en su proceso de aprendizaje, además de dar cuenta de las experiencias subjetivas que los marcan en sus trayectorias de aprendizaje.

La experiencia descrita permite evidenciar muchos matices del ser humano. Por ejemplo, la perseverancia, pues las vicisitudes que se presentaron en el proceso pusieron a prueba la motivación y objetivos de los estudiantes; sin embargo, ellos lograron mantenerse y superar los obstáculos para cristalizar su proyecto.

A veces nosotros nos limitamos a cosas pensando que no podemos, yo me di cuenta que cuando uno quiere hace las cosas y si las hace de corazón salen y el resultado es mucho mejor que cuando uno hace algo esperando algo a cambio. Desde lo profesional pensé que uno tenía que hacer sus labores básicas y tener su título, y lo que realmente a un profesional lo complementa

son las cosas que se hacen por los demás. (Ángela, estudiante, participante directa, entrevista semiestructurada, Cali)

La sistematización, como herramienta investigativa de enfoque cualitativo, permite visibilizar las voces de quienes intervienen en las experiencias para, a partir de allí, hacer análisis y reflexiones que faciliten la comprensión de las diferentes realidades humanas. En esta experiencia, los estudiantes lograron reconfigurar sus imaginarios iniciales sobre la Práctica de Responsabilidad Social, motivándose a participar activamente del curso, que forma parte de la apuesta misional de la Institución, y, por lo tanto, es un elemento fundamental en la formación de los estudiantes.

Por último, es importante volver sobre el lugar de las categorías y ejes temáticos en la presente sistematización, en cuanto a la posibilidad que brindaron de comprender cómo los estudiantes, al ser partícipes de un proyecto social de formación, lograron ponerse en el lugar del otro, desarrollando así habilidades de afrontamiento y dándole significado al servicio en diferentes escenarios de la vida personal y profesional.

CONCLUSIONES

El ejercicio riguroso y sistemático de revisión del curso de Práctica en Responsabilidad Social, desarrollado a través de un proyecto social de formación, promueve en los estudiantes la identificación con la misión institucional, con los procesos de formación integral y de desarrollo humano, a partir de la interacción con comunidades.

La implementación del proyecto reflejó el devenir de la experiencia en manos de los estudiantes y mostró su capacidad para proponer, ser recursivos y generar procesos de aprendizaje y retroalimentación, a partir de los aprendizajes colectivos.

Con el ajuste del curso se logró potenciar la mirada crítica y analítica de los estudiantes, tal como se refleja en las propuestas y acciones llevadas a cabo en la práctica, que pretendían promover procesos de

autogestión, reorganización y generación de capacidades en las poblaciones acompañadas.

Entre los aspectos concluyentes, cabe resaltar que todos los actores involucrados en el marco de la Práctica en Responsabilidad Social deben continuar trabajando para ser generadores de nuevos proyectos que sigan enriqueciendo su vocación de servicio para así aportar a la construcción de nuevas dinámicas y procesos de transformación social.

Es pertinente someter el curso de Práctica de Responsabilidad Social a constantes revisiones y ajustes, con el fin de que responda a las necesidades cambiantes del mundo y sus contextos, asegurando con ello que los estudiantes comprendan la importancia de ser sensibles a las realidades sociales y aprendan a desarrollar competencias para el trabajo con comunidades. Lo anterior se puede entender como un proceso cíclico, en el que los resultados de los proyectos desarrollados por los estudiantes retroalimentan la propuesta formativa del curso.

REFERENCIAS

- Carrizo, L. (1999). *Sobre la ética de la intervención en ciencias sociales: Brechas, suturas y desafíos para el desarrollo local*. <https://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/AntecedentesContexto/GestionSocialConocimiento/eticadelaintervencionenciassociales.pdf>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Macías, M. A., Madariaga Orozco, C., Valle Amaris, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(153), 168-184.

Los afro-juegos: una metodología que entrelaza vidas

Diana Marcela Patiño Bautista¹

Resumen

Los afro-juegos expresan una experiencia que resignifica las prácticas de responsabilidad social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y los discursos en los escenarios territoriales. Estos se convierten en dinamizadores de narrativas, de historias de vida; de sentimientos que tejen vínculos y muestran la necesidad de hacer nuevas apuestas conceptuales relacionadas con el juego como promotor de diálogos y acciones interculturales. Por medio de la sistematización de los afro-juegos, se problematizan, reconstruyen y deconstruyen las representaciones sociales, de tal manera que se logra propiciar el reconocimiento de las singularidades sociales y contribuir a la formación ética y política a través de las prácticas en el ámbito de la responsabilidad social universitaria.

¹ Trabajadora social, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Principal. dpatino@uniminuto.edu

AFRO-GAMES: A METHOD THAT INTERTWINES LIVES

Abstract

The Afro-games are an experience that redefines the social responsibility practices of the Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) and discourses in territorial settings. These settings become facilitators of narratives, life stories, and feelings that weave links and show the need for new conceptual initiatives related to games as promoters of intercultural dialogues and actions. In systematizing the Afro-games, social representations are problematized, reconstructed, and deconstructed to promote the recognition of social singularities and add to ethical and political education through university social responsibility practices.

En el presente trabajo se exponen las reflexiones y aprendizajes generados a partir de la construcción conjunta de una metodología comunitaria, que se apoyó en el establecer espacios de diálogo y confianza. En esta propuesta, el juego se considera como estrategia de interacción y como recurso didáctico, pues permite establecer vínculos y llevar a cabo acciones colectivas y formación conjunta, a través de las cuales se logran procesos de humanización, como posibilidad de ejercer prácticas de formación en responsabilidad social a través de las organizaciones sociales.

Según Tamayo y Restrepo (2016), «el juego se convierte en un escenario de expresión y de vínculo con los demás, espacio que contribuye al desarrollo de valores, conductas, comportamientos y poder de aceptación [...] incluso [se] puede aprender más rápido jugando, divirtiéndose y riéndose» (pp. 123-124). El juego permite desarrollar experiencias significativas que, soportadas por la exploración del cuerpo, la escucha y el diálogo, proveen un valor simbólico, posibilitando así un aprendizaje significativo e intercultural.

A través del juego, la Fundación Cultural Zarakua ha venido rompiendo con las asimetrías sociales y culturales; ha logrado modificar la relación con las maneras de ser, estar y conocer, al permitir una construcción conjunta de la memoria colectiva y las posibilidades de la interculturalidad en los contextos urbanos. Este documento se desprende del ejercicio de sistematización de la experiencia de la Práctica de Responsabilidad Social con dicha fundación. Se trata de la construcción de una metodología comunitaria centrada en el juego como medio de encuentro y diálogo. El lector encontrará, en primer lugar, la contextualización socioterritorial de la Fundación Cultural Zarakua, escenario en el que se inscribe la apuesta formativa de los afro-juegos; luego, los elementos metodológicos de esta experiencia, y, finalmente, algunos aprendizajes y reflexiones sobre el proceso.

CONTEXTO

La Fundación Cultural Zarakua surgió en Bogotá, en la casa de la líder Leticia Mena, ubicada en el barrio Brasil de la localidad de Bosa². En 2005 se constituyó legalmente, en principio, de forma exclusiva por mujeres, de ahí su nombre, Zarakua, palabra africana que significa ‘comunidad fundada por mujeres’. Actualmente, está integrada por cerca de cincuenta niños y niñas, y cuarenta jóvenes, provenientes de las localidades de Bosa, Kennedy y Usme, así como de otros municipios vecinos, como Soacha. Para los integrantes y líderes de la Fundación, la danza y la música son elementos de resistencia del pueblo afro, cuya práctica refuerza su identidad.

Zarakua pertenece a diferentes espacios colectivos, como el Comité de Etnias, el Consejo Local Afro y la Red de Danza de Bosa. Desde allí, trabaja de manera conjunta con otras organizaciones comunitarias étnicas, como las de Palenke, Los Hijos de Obatalá y Herencia Afrolatinos, que coinciden en el rescate y mantenimiento de la tradición cultural afrodescendiente³. A través de estos escenarios de participación comunitaria, pretenden crear espacios de integración y visibilización de sus prácticas tradicionales en diferentes eventos culturales, sociales, políticos y económicos⁴.

2 Bosa, de un claro estilo colonial, fue un importante poblado muisca durante la época precolombina. Su nombre en idioma muisca significa ‘cercado del que guarda y defiende las mieses’. Simboliza ‘los sembrados’ indígenas. Este territorio, colonizado en 1538, fue el hogar originario del grupo étnico muisca —familia lingüística chibcha— al mando del cacique Techotiva y en él se establecieron resguardos que finalmente fueron disueltos en 1870 (León, 2008).

3 Específicamente en la localidad séptima de Bosa, el Censo del año 2005 calculó que habitaban allí alrededor de 9888 personas, siendo la quinta localidad con mayor número de población afrocolombiana, después de Suba, Kennedy, Ciudad Bolívar y Engativá (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

4 Sin embargo, la localidad de Bosa desde los años sesenta se estableció como escenario de encuentros de base comunitaria, inicialmente articuladas con el apoyo de organizaciones religiosas como los misioneros Claretianos y Franciscanos, pero también con el respaldo constante de núcleos juveniles, que promovieron el surgimiento de diversas organizaciones sociales, comunitarias y culturales (Rosero Acevedo y Gómez Alvira, 1983). Según la Secretaría Distrital de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2014), anualmente se realizan en Bosa seis carnavales culturales; además, existen alrededor de 85 instituciones que se dedican a actividades como el teatro, la danza y la pintura, lo cual refleja la enorme riqueza cultural que existe en la localidad, que merece ser conocida y potenciada en la ciudad.

Desde el 2015, Zarakua hace parte de una red de organizaciones sociales que participan activamente en los proyectos de formación de la Práctica de Responsabilidad Social (PRS)⁵ de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, que se caracteriza por promover acciones de empoderamiento, pertenencia y dignificación a partir de acciones culturales, sociopolíticas y pedagógicas dentro de su territorio. Entre los participantes se identifican problemas de desempleo, precariedades en su formación integral, deserción escolar y exclusión social⁶. Como indica un estudiante de PRS:

Para comenzar, llegué a esta práctica con bajas expectativas, pues varios compañeros que vieron la materia me comentaban que era una pérdida de tiempo, que los lugares eran peligrosos y que no sentían la importancia de ver esta materia. Al enfrentarme a esta clase, sentí todo, y por mucho, lo contrario a lo que mis compañeros me decían. Creo que es una materia que no solo nos hace crecer como docentes, también lo hace como personas y seres humanos⁷.

Este panorama planteó distintos retos pedagógicos y sociales, entre ellos: a) construir conciencia de la realidad social de las comunidades afrodescendientes que habitan la ciudad y sus municipios aledaños, y b) generar procesos de interacción y reconocimiento entre los estudiantes de UNIMINUTO y los integrantes de Zarakua⁸, incorporando una pedagogía del encuentro y una metodología que se enfoque en problematizar los imaginarios, preconcepciones y prejuicios de los participantes, para

5 En este documento se utilizará en adelante la sigla PRS para referirse a la Práctica de Responsabilidad Social.

6 Según la Secretaría Distrital de Planeación (2013), la localidad tiene problemáticas sociales persistentes, que afectan la estabilidad y la seguridad de los barrios, como el desempleo, la economía informal, el desplazamiento forzado y el crecimiento urbano.

7 Relato de estudiante de la Práctica de Responsabilidad social. Tomado de un ejercicio de grupo focal efectuado en 2019.

8 Los integrantes de la Fundación Cultural Zarakua se autodenominan «afrodescendientes» porque se reconocen como descendientes de las comunidades africanas, para las cuales la danza y la música son manifestaciones de resistencia. Por esta razón, a lo largo de todo el documento se utiliza el término *afrodescendiente* para referirse a esta población.

establecer canales de comunicación discursiva e intersubjetiva, bajo los principios del respeto y la tolerancia en la perspectiva de favorecer procesos de cohesión social.

UNA METODOLOGÍA QUE ENTRELAZA VIDAS

La sistematización de esta experiencia intercultural se apoya en el paradigma hermenéutico, que se caracteriza por emplear métodos cualitativos, la interpretación y la interacción, junto con un trabajo de construcción participativa y colectiva (Carvajal Burbano, 2006, p. 73) y los aportes de Oscar Jara (2006) en la identificación de cuatro tiempos de la sistematización⁹. En ese sentido, se identifican los siguientes momentos metodológicos:

El juego, una estrategia de encuentro

El punto de partida fue proponer temas o escenarios importantes para la identidad de la comunidad afrodescendiente, proceso que involucró hacer una investigación sobre dichos temas, mediante la búsqueda por parte de los estudiantes de la PRS de información documental, mientras que los miembros de Zarakua debían indagar con familiares y amigos. Con la información recopilada, los participantes socializaban los hallazgos en experiencias de diálogo conjuntas, para luego pasar al diseño, la construcción y la evaluación de los juegos.

Es un material lúdico-pedagógico que se construye desde el saber y la historia de vida de los estudiantes de UNIMINUTO, en el que el juego se basa en la creatividad e ingenio de los practicantes. Se tomaron como referentes juegos de mesa, juegos de salón, y juegos corporales. Como lo expresa un estudiante:

⁹ El primer tiempo fue el punto de partida: *narrar la experiencia*; el segundo tiempo se centró en la *recuperación del proceso vivido*: entrevistas y grupos focales; el tercer tiempo se orientó al *diálogo entre experiencia, teoría y práctica*, y el cuarto y último tiempo se centró en recopilar los elementos de reflexión colectiva y con esto, en la elaboración de este escrito.

Entender otras culturas distintas a la nuestra desde una postura personal se hace más complicado si no nos ubicamos en el contexto del otro. Cualquier posición crítica requiere de sumergirnos en la historia, teniendo en cuenta la importancia no solo de aquello que se escribe, sino también reconociendo la oralidad como elemento fundamental de la construcción de sociedad y cultura.

Los afro-juegos se van a recorrer la ciudad

En este camino de los afro-juegos se empiezan a tejer relaciones y a hilar territorios, dado que los mismos integrantes de la Fundación Cultural Zarakua transmiten su experiencia a familiares, amigos y espacios laborales. La metodología se estableció en el oratorio de Bosa durante el año 2017, tiempo que permitió revisar, diseñar y mejorar los juegos. Esto abrió la puerta a la socialización local, dado que varios representantes de organizaciones culturales y sociales afrodescendientes de diversas localidades de Bogotá empezaron a visitar dicho espacio y reconocieron el proceso.

A partir de este trabajo, la Fundación ha sido invitada a diversos espacios participativos, festivales culturales y centros educativos. Según un estudiante de PRS:

Gracias a los recorridos territoriales, se logró formar un semillero en representación de la organización Fundación Cultural Zarakua, en el que los niños y niñas comprendieron el sentido de diversas culturas y todo lo que ello conlleva. Siendo conscientes de la importancia de entender el valor del respeto desde la diferencia del otro.

En algunos espacios se realizaron hasta seis encuentros, reconociéndose así la importancia de la interacción e intercomunicación permanente y sencilla, que va más allá de la información, que construye nuevos símbolos y que apela no solo a la razón, sino que puede llegar al corazón, mediante la convergencia de recursos diversos que aportan a las identidades y forjan unidad. Como indica un integrante de Zarakua:

A partir de los juegos empezamos a pensar en un material que se le pudiera pasar a los chicos, jóvenes y adultos mayores de los diversos espacios sociales y comunitarios de la localidad de Bosa; que pudieran también aprender sobre la población afro a través del juego, y que ese material también sirviera para los profesores y líderes comunitarios, que puedan utilizarlo en las aulas y en los espacios comunitarios. De ahí surge el proyecto de Afro-juegos, que ha sido el pilar de estos años dentro de la Fundación, y donde el apoyo de los chicos de PRS en consolidar los saberes afro a partir del diálogo y construcción de material didáctico y el trabajo en equipo a partir de los lineamientos de la Fundación Zarakua.

El juego vuelve a casa: repensando lo barrial

Los afro-juegos regresan a la localidad de Bosa, dado que se constituyen dos semilleros infantiles y dos juveniles con el apoyo de las juntas de acción comunal de los barrios de la Independencia, Carbonell y Brasil. Los semilleros tienen como objetivo constituir espacios de formación musical, artística y cultural, así como reconocer los saberes africanos como escenarios de reconocimiento y respeto a la diferencia.

En tal sentido, un integrante de la Fundación plantea:

Regresamos a nuestros barrios, dado que ya se habían construido amistades y confianzas. Pero también volvimos a nuestra casa para darnos un tiempo de conseguir los recursos, porque ya nos dimos cuenta de que este ejercicio de los afro-juegos se tenía que ampliar. Hay que posibilitar, hay que sacarlo más, hay que sacar el maletín viajero, por decirlo así. Se debe multiplicar este material, dado que es una herramienta. Hay que sacarlo ya en masa para poder distribuirlo por colegios, en las entidades públicas, en las locales, en las distritales; entonces, necesitamos hacer esa labor. Ya sabemos cómo funciona, ya lo evaluamos, ya lo revisamos. Ahora, queremos estar en la etapa de producción para ponerlo a circular, ya de una manera más amplia.

Tejer los vínculos sociales, así como la conciencia comunitaria, requiere posicionar las representaciones de los estudiantes, participantes e interlocutores, con el fin de que se reconozcan como sujetos no

subalternos. Con la iniciativa de los afro-juegos se buscó generar procesos socioculturales que difundan un mensaje de construcción de paz y defensa de la vida en los territorios. Estas prácticas aportan a la configuración de un territorio específico, a partir de la interacción de sus habitantes, del reconocimiento y la expresión de nuevas identidades, permitiendo así la resignificación de los lugares.

UN RECORRIDO TEÓRICO PARA RECREAR LOS AFRO-JUEGOS

De cara al recorrido teórico-conceptual, en el proyecto de los afro-juegos se asume como reto desarrollar procesos de pedagogía social que permitan la recreación y recontextualización de los conocimientos socio-territorialmente construidos y significados a partir de los elementos que se describen a continuación.

Una propuesta territorial e intercultural

Esto implica una lectura contextualizada del panorama histórico, social, económico, ambiental y político de los espacios barriales. Desde esta perspectiva, «el territorio es definido como espacio colectivo, compuesto por todo el lugar necesario e indispensable donde hombres y mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas. Es un espacio de vida donde se garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural» (Escobar, 2015, p. 32). Por estas circunstancias, el territorio es un horizonte de reconocimiento que posibilita la construcción de las identidades y la construcción de memoria cultural, dotando de sentido la capacidad de lucha y reivindicación social de los pueblos. En consecuencia, la interculturalidad no es un fin en sí misma si la entendemos como la búsqueda de diálogo y entendimiento cultural entre los diferentes; por el contrario, es un medio de búsqueda y construcción, de confrontaciones permanentes para el entendimiento cultural, pero cuyo fin último es la redistribución social de poderes y la representatividad democrática (González Ortiz, 2007).

Es necesario reconocer la importancia de transmitir a las nuevas generaciones sus conocimientos y saberes por medio de la tradición oral, pues con ello se garantiza la permanencia de la memoria cultural de los pueblos negros, un conocimiento vital para la supervivencia de su cosmovisión, oralidad, identidad y sabiduría.

La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social epistémico y ético, dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, y asentado en la construcción entre todos (no solamente las poblaciones indígenas y afro, sino también los blanco-mestizos occidentalizados) de una sociedad radicalmente distinta. (Walsh, 2009, p. 7)

Los afro-juegos, un espacio de encuentro y aprendizaje

El juego se convirtió en la posibilidad de descubrir, asombrarse y reconocerse con los otros, lo que permitió expresar emociones y sentimientos de alegría, goce y libertad. Según Nelson Gómez Serrudo (2008), el juego es el espacio donde se desarrollan la creatividad, la libertad, la imaginación, el asombro y la diferencia; es el reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos del contexto, configuran la identidad particular y son transmitidos de generación en generación a través de la palabra, promoviendo la cohesión social, el arraigo y pertenencia a una comunidad; es el medio de conocimiento, aprendizaje y expresión por excelencia. Por tanto, el juego no solo constituye una fuente de placer con significado y finalidad en sí misma, sino que también es importante por la transmisión de valores, estereotipos y concepciones sobre el mundo.

El juego, la lúdica y las expresiones artísticas se incorporan como una estrategia de aprendizaje, al construir espacios de confianza, reconocer a otros y establecer lazos de solidaridad, donde el goce y el placer de intemporalidad se fusionan con la fiesta, los rituales y los sancochos comunitarios, donde el espacio de encuentro es el medio de representación

social y donde se establecen reglas, se identifican roles, rituales y símbolos (Gómez Serrudo, 2008).

Las representaciones sociales

El hecho de propiciar el espacio de encuentro entre estudiantes de PRS y miembros de Zarakua no significaba *per se* romper las asimetrías que provienen de los procesos de aculturación (Villa, 2010). Así, la categoría de imaginarios nos permite reconocer las discusiones que centran la atención en la disparidad de los códigos comunes que se resisten a ser incluidos en un metarrelato de lo «social». Las múltiples formas en las que se puede experimentar lo imaginado tienen que ver con las experiencias individuales mismas o con la creación de un solo código común, pero también con lo que se cuenta, lo que se ve, las metáforas construidas socialmente, que pueden convertirse en hegemónicas, adecuándose a los objetivos e intereses en disputa por grupos de interés.

En dicha producción de valores simbólicos median la familia, el barrio, el lugar de trabajo, entre otros espacios donde se suscita la relación dialéctica entre los procesos sociales de comunicación y su recepción (García Canclini, 2004). Dichos valores permiten generar y mantener la cohesión social en las comunidades a través de prácticas de solidaridad, reciprocidad, ayuda mutua, identidad colectiva y empatía social, que se gestan dentro de los territorios desde la no violencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante el proceso de estructuración y desarrollo de la propuesta de los afro-juegos se plantearon una serie de interrogantes que permitieron estructurar la propuesta metodológica: ¿Cómo construir espacios de aprendizaje conjunto? ¿Qué herramientas podrían ser adecuadas para aprender, asumir y movilizar sentidos sobre las realidades sociales y territoriales de las comunidades afrodescendientes inmersas en los espacios urbanos?

¿De qué manera propiciar las lecturas contextualizadas que permitieran generar preguntas sobre la realidad en la que estamos inmersos? ¿Cómo reconocer la historia de las comunidades afrodescendientes? Esto desencadenó un telar de enseñanzas y aprendizajes, en tres aspectos:

Primero, los afro-juegos nos enseñan que es necesario trazar nuevas cartografías que posibiliten entender a los sujetos educativos del proceso, sus historias individuales y colectivas, y que a su vez permitan la coconstrucción de mundos de confianza y de afirmación de la diferencia. ello significa estrechar lazos directos con las realidades que contextualiza la PRS, en las que la esperanza es una necesidad ontológica vital. En ese orden de ideas, es indispensable volver al concepto de *ser social relacional*, y reflexionar sobre la visión del concepto de *ser en sí y ser para qué*. Esto deberá explicar la relación del ser con la realidad y el reencuentro con su propia interioridad, para encaminarse así hacia la dialectización de la conciencia-mundo. (Pérez Luna y Sánchez Careño, 2005)

Segundo, la Fundación Cultural Zarakua y los estudiantes de UNIMINUTO, desde la creación de los semilleros, encontraron vías para visibilizar la voz de las comunidades locales a través de las diversas estrategias de juego, danza y música, entre otras, empoderando así a las comunidades afrodescendientes que viven los efectos de la segregación, la discriminación, la violencia, etc. De esta manera, se incentiva a los participantes a ser multiplicadores de saberes y experiencias que los invitan a conocer otras culturas y reconocer los territorios como espacios de diversidad. Por lo tanto, tejer los vínculos sociales, así como la conciencia comunitaria, requiere posicionar las representaciones de los estudiantes, participantes e interlocutores para facilitar que se reconozcan como sujetos no subalternos.

Y tercero, como indica Tania, una estudiante de PRS:

Los afro-juegos son un excelente medio para narrar historias, divulgar información, concienciar sobre problemas sociales; las imágenes nos hablan, cuentan historias que nos afloran todo tipo de sentimientos [...] Pertenecer

al proyecto formativo de tejiendo territorios y a la fundación Zarakua, es una oportunidad de aprendizaje, interacción y por qué no, de derribar imaginarios latentes en torno a la comunidad afro, esto lo he evidenciado en el intercambio dialógico, en la construcción de los afro-juegos, los cuales me han permitido sumergirme en sus costumbres y su riqueza cultural.¹⁰

Por ejemplo, los estudiantes de PRS con estos espacios de formación y socialización empiezan a reconocer el papel que cumplen la danza y la música africana como parte fundamental del ser afrodescendiente, en íntima relación con su cosmovisión. El cuerpo como territorio para las comunidades afrodescendientes simboliza y materializa los diálogos con los antepasados o con los espíritus, a través de expresiones corporales como la palabra cantada y recitada, el cuerpo gestual y danzante, sumadas a la representación de imágenes mediante máscaras y altares, instrumentos musicales y pinturas faciales. Los integrantes de Zarakua proponen, entonces, que los espacios de encuentro inicien con el *bunde* o *chigualo*¹¹, que tiene carácter de canción lúdica y se caracteriza por el canto a capela, a una voz y coro, con acompañamiento del palmote, en el cual el ritmo de las voces, en el canto o recitado, es marcado por los tambores y los guasás, que también indican el compás cuando se trata de bailar (Ocampo, 1984).

También se identificaron lecturas contextualizadas sobre los retos de esta metodología, en dos sentidos. Por una parte, los estudiantes de UNIMINUTO, como seres sociales y como futuros profesionales están inmersos en estructuras sociales con unos determinados valores, normas e instituciones, que han sido construidas en el proceso sociohistórico, cargadas de imaginarios de exclusión, racismos y desigualdad. Esto se evidencia cuando un estudiante de UNIMINUTO se dirige a los integrantes de

10 Relato tomado de un ejercicio de grupo focal en 2019.

11 Chigualo, gualí, velorio de angelito, velatorio, mampulorio, angelito, angelito bailao o muerto-alegre, se le llama a la ceremonia de velación del cadáver de un niño menor de siete años, indistintamente de la región de que se trate. Son estilos o cantos fúnebres que se emplean en el contexto ritual de los entierros o velorios de parientes, y, a la vez, una forma de canto inserto en el ámbito de las rondas y juegos infantiles que ejecutan los chiquillos en el patio de la casa mientras los adultos se ocupan del rito mortuario propiamente dicho.

Zarakua como «negro». Aquí puede estar ejerciendo una violencia cultural simbólica, una visión estereotipada, prejuiciosa y discriminatoria, aun sin ser consciente de ello.

Por otra parte, todos los sujetos del proceso de la PRS e integrantes de Zarakua reconocen que los afro-juegos buscan dar a conocer los problemas de desigualdad e injusticia, aunque sin desconocer que el juego y la lúdica están construidas a partir de la herencia colonial, una herencia que debatimos en el transcurso de nuestra experiencia de la PRS. De esta manera, los afro-juegos son una forma de conocer, sentir y relacionarse con el mundo de las comunidades afrodescendientes.

Según Jiménez (2017):

Este país se encontraba formado por gentes negras, mulatas y zambas (en gran medida, carentes de control, arrojadas y dedicadas casi todas a la extracción de oro, al juego y la bebida). Así como por negros cimarrones y levantiscos que ponían en vilo a sus autoridades. (p. 38)

Por ende, las redes de sentido están presentes en todos los procesos socioterritoriales que se gestaron en el proceso de implementación de los afro-juegos como procesos colectivos de resistencia, que pueden construir nuevos mecanismos y formas de negociación con identidades que han sido históricamente conferidas por otros, pero los sujetos también resisten y tienen la capacidad de agenciamiento. La construcción de identidad permite a los integrantes de Zarakua convertirse en sujetos políticos cuya capacidad de acción puede transformar la noción de sujeto mismo. Así, la identidad colectiva puede ser confrontada, transformada, reinterpretada o, quizás, abolida (Ulloa, 2004). Entonces se empiezan a ver las dinámicas de enganche que tiene la Fundación Zarakua en los contextos barriales.

CONCLUSIONES

Por un lado, la experiencia nos invita a incluir procesos reflexivos mediante el uso de actividades lúdicas y artísticas en los diferentes momentos de

encuentro, análisis y retroalimentación de los talleres. Estos nos permiten identificar y caracterizar los contextos territoriales en los que conviven los sujetos y las comunidades con características culturales particulares. Entre esos contextos están las condiciones de vida, las circunstancias sociales y políticas.

Además, mediante estrategias lúdicas como los afro-juegos, se encuentra una oportunidad para que estas comunidades compartan su sabiduría ancestral, visibilizando así su memoria oral, lo que permite promover procesos comunitarios y colectivos que redundan finalmente en el fortalecimiento de su identidad y sentido de pertenencia.

Asimismo, se encuentran los afro-juegos como instrumento de acción educativa para la recuperación de la memoria de estas comunidades. Por supuesto, es un proceso que requiere tiempo y espacio, con pausas y escalonamiento, que vincule a las familias y demás miembros de las comunidades, con el fin de ir analizando, decantando y construyendo conocimiento, así como implementando acciones y estrategias en su cotidianidad.

Por último, en las actividades establecidas por los estudiantes de UNIMINUTO en el marco de la PRS y con el desarrollo de los afro-juegos, se han establecido espacios de confianza, permitiendo así el reconocimiento y validación de los diferentes matices que se presentan en las comunidades y con los cuales es posible reconocer sus raíces culturales en lo que respecta a sus formas de ver la vida, su relacionamiento, y la percepción que se tiene del entorno. Desde allí, aparece la posibilidad de afianzar en las comunidades el poder para actuar y generar alternativas de fortalecimiento y reivindicación desde el saber popular y los procesos de reciprocidad, lo que aporta elementos esenciales a la tercera línea de acción en la construcción y fortalecimiento de redes de apoyo y reciprocidad. En ese sentido, los y las docentes de PRS deben jugar un papel significativo al propiciar estos elementos particulares de las comunidades, y con los cuales deben aprender a interactuar los estudiantes, desde posturas epistemológicas diferentes a las propias de su formación.

REFERENCIAS

- Carvajal Burbano, A. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Universidad del Valle.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los «derechos al territorio». *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25-38. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gómez Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas Humanistica*(66), 179-198.
- González Ortiz, F. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, 5(9), 63-90.
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. *La Piragua*, (23), 7-16.
- Jiménez, O. (2017). Devoción, fiesta y poblamiento en las fronteras del nuevo reino de granada, 1650-1800. *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 18(2), 36-58. <http://dx.doi.org/10.15517/dre.v18i2.25856>
- León, N. (2008). Bogotá: de paso por la capital. *Revista Credencial*, (224).
- Ocampo, J. (1984). *Las fiestas y el folclor en Colombia*. Bedout.
- Pérez Luna, E. y Sánchez Careño, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
- Rosero Acevedo, G. y Gómez Alvira, C. (1983). *El proceso de urbanización en Bosa*. Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *Población afrocolombiana en el Distrito Capital. Línea de Base*. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/2011_linea_base_bta.pdf
- Secretaría Distrital de Planeación. (2013, 15 de agosto). *Bosa es la localidad más segregada de Bogotá y Teusaquillo tiene las mejores condiciones urbanas*. (Boletín de Prensa 071). <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/071-bosa.pdf>

- Secretaría Distrital de Planeación. (2014). *Bosa*. <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Comunicados%20de%20Prensa/Comunicados2014/071-Bosa.pdf>
- Tamayo Giraldo, A. y Restrepo Soto, J. A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.
- Ulloa, A. (2004). *La construcción del nativo ecológico*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Colciencias.
- Villa, W. (2010). La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación. *Miradas*, 1(8), 39-55. <https://doi.org/10.22517/25393812.13341>
- Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 2(11), 6-7.



Línea 3. Pedagógica

La línea Pedagógica presenta tres sistematizaciones:

- *Experiencias de un proyecto de enseñanza de robótica educativa en una comunidad*
- *La potencia de un clic y un like: sistematización de experiencia del proyecto Ciudadanías Digitales*
- *Hacia un modelo metodológico de alfabetización digital orientado a personas mayores*

Su número no la hace menos potente. Las experiencias sistematizadas nos convocan a ampliar la mirada sobre lo educativo y el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en el desarrollo de lo didáctico y lo pedagógico.

Lo educativo también se aborda con contundencia, dejando atrás viejos adagios populares como aquel que manifiesta que «loro viejo no aprende a hablar» y vincula también a personas mayores, con el interés de ampliar sus posibilidades desde aquellas mediaciones digitales que ofrecen las nuevas tecnologías. Frente a ellas, algunos sin duda pueden resistirse, pero les permiten conectarse con el mundo que los rodea de una manera diferente y ampliar sus posibilidades de socialización.

Es preciso mencionar que la potencia de lo pedagógico, desde la proyección social de UNIMINUTO y en asocio con las nuevas tecnologías, ayuda a fortalecer la vida de quienes se vinculan en procesos que no han sido pensados para ellos por múltiples razones.

Estas experiencias de proyección social acercan a las personas al mundo y a través de ellas cobra sentido aquello para lo que la educación y la pedagogía están hechas.

Experiencias de un proyecto de enseñanza de robótica educativa en una comunidad

Wilmer Hernández Álvarez¹

Hayley Dahiana Vega Santofimio²

Jairo Alberto Cuéllar Guarnizo³

Marco Antonio Gutiérrez Cárdenas⁴

Magda Lesvy Melania Barrios Velásquez⁵

-
- 1 Ingeniero de sistemas, Universidad de los Llanos; especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Profesor de tiempo completo de la Unidad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía. wilmer.hernandez@uniminuto.edu
 - 2 Licenciada en Matemáticas y Física, Universidad de los Llanos; especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander; magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Profesora de tiempo completo de la Unidad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía. hayley.vega@uniminuto.edu
 - 3 Ingeniero electrónico, Universidad del Quindío; magíster en Ingeniería Electrónica, Universidad Santo Tomás. Profesor de tiempo completo de la Unidad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía. jairo.cuellar@uniminuto.edu
 - 4 Ingeniero de sistemas, Universidad de los Llanos; especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia; magíster en Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos, Universidad Internacional de La Rioja (España). Coordinador de la Unidad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía. magutierrez@uniminuto.edu
 - 5 Administradora de Empresas, Corporación Universitaria del Meta; especialista en Finanzas, Corporación Universitaria del Meta; magíster en Economía y Finanzas, Universidad Arturo Prat (Chile). Directora de Proyección Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía. Correo: mbarrios@uniminuto.edu

Resumen

Este documento se elaboró a partir de la sistematización de un proyecto social enmarcado en la Ruta del Parque Científico de Innovación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, el cual tuvo como objetivo mitigar las dificultades relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas y fortalecer las competencias ciudadanas de quince estudiantes de noveno grado en una institución educativa perteneciente a una comunidad de la ciudad de Villavicencio (Colombia), a través de la enseñanza de robótica educativa. Además del desarrollo del proyecto, la sistematización de la experiencia dio cuenta de las vivencias que experimentaron algunos de los actores involucrados, así como los propios autores del proyecto: una licenciada en matemáticas, dos ingenieros de sistemas y un ingeniero electrónico, quienes durante este proceso enfrentaron realidades alejadas de su formación y experiencia profesional, emergiendo con ello aprendizajes transformadores y enriquecedores.

EXPERIENCES OF AN EDUCATIONAL ROBOTICS TEACHING PROJECT IN A COMMUNITY

Abstract

This article results from the systematization of a social project framed by the Scientific Park's Social Innovation Protocol of the Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). It aimed to mitigate mathematics learning difficulties and strengthen the civic skills of fifteen ninth-graders in an educational institution of a community in Villavicencio (Colombia) by teaching educational robotics. In addition to the project, the systematization accounted for the experiences lived by some of the actors involved and the authors themselves—a mathematician, two systems engineers, and an electronic engineer—, who faced realities far removed from their education and professional experience and learned transformative and enriching lessons.

Este documento describe el reto que significó para los profesores del programa de Tecnología en Desarrollo de Software (TCDS) de la Unidad de Ingeniería y Ciencias Básicas (UICB) en la Vicerrectoría Regional Orinoquía (VRO) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, sede Villavicencio, el articular su conocimiento y experiencia disciplinar a la participación como autores en un proyecto social. A finales del año 2018, la experiencia se presentó a la Convocatoria para la Identificación y Sistematización de Buenas Prácticas de la Proyección Social en UNIMINUTO, realizada por la Dirección General de Proyección Social de la Institución. El proyecto fue uno de los 24 seleccionados y, gracias a ello, fue posible la participación de sus autores en el Diplomado de Sistematización de Experiencias, orientado por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), el segundo semestre de 2019. Dicho proyecto permitió visibilizar la materialización del modelo educativo de institucional, al considerar que la proyección social es la función sustantiva que en mayor medida es responsable de conectar a la Institución con la sociedad, aportando así al desarrollo integral de las personas y las comunidades donde tiene presencia institucional. En tal sentido, UNIMINUTO procura impactar el entorno social mediante la implementación de estrategias y servicios que aporten en la solución de problemáticas sociales y apoyen la construcción del tejido social.

CONTEXTO

En general, las ciudades capitales de los departamentos de Colombia tienen prioridad ante las instituciones en cuanto a la asignación de recursos, debido a la gran cantidad de habitantes que tienen respecto a otras poblaciones. Sin embargo, por esa misma razón, son también las que afrontan las problemáticas sociales más diversas y complejas, las cuales, en pos de ser atendidas y solucionadas han sido ampliamente abordadas por el Estado, la empresa privada o la academia. En el caso de Villavicencio, capital del departamento del Meta, la población del sector de La

Nohora —asentamiento en el cual se desarrolló el proyecto objeto de sistematización— presenta algunas de esas problemáticas. Según la descripción que del sector hacen Barraza y Caicedo (2007):

[La Nohora] queda a once kilómetros de Villavicencio, sobre la vía que va a Acacias [figura 1]. Se originó en 1999 con la llegada de 160 familias que venían desplazadas del Guaviare, Mapiripán y Puerto Alvirá. En el 2001 las familias asentadas en este lugar eran aproximadamente 480 debido a que más personas desplazadas y en situación de vulnerabilidad provenientes de Villavicencio se asentaron ahí. La Nohora es, de todos los barrios marginales, el que se encuentra en mayores condiciones de subnormalidad. Las casas aún son de «par'hoy»⁶ y la vulnerabilidad social es evidente. Al iniciarse la invasión, como en los demás casos, participaron tres tipos de población: los invasores profesionales, los desplazados y población en situación de vulnerabilidad por pobreza. Aún no tienen servicio de acueducto y se surten de agua de la cordillera. (Barraza y Caicedo, 2007, p. 83)

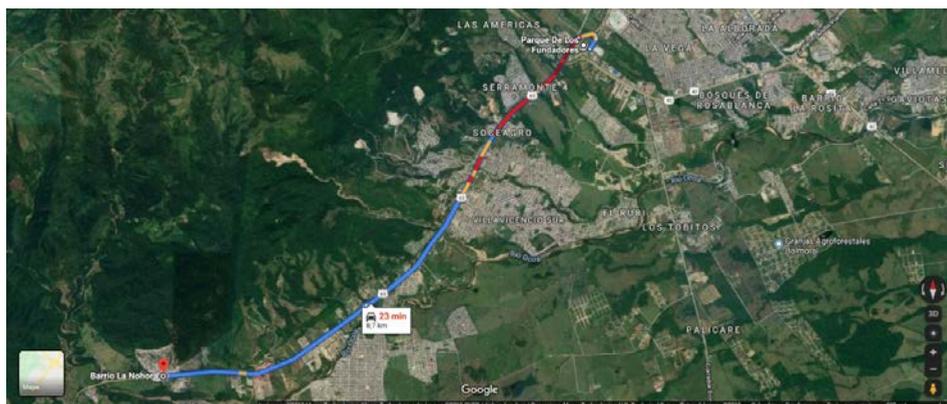


Figura 1. Cómo llegar a La Nohora desde el centro de Villavicencio

Fuente: Google Maps (2020).

En el año 2018 La Nohora agrupaba una población de aproximadamente 4000 habitantes, para una ocupación de 5 metros cuadrados por

6 Se llama «par'hoy» ('para hoy') el material que se utiliza para construir las casas, consistente en materiales de desecho tales como tablas, cartones, tela asfáltica o plástico.

persona, en condiciones deficientes, que les obligaba a usar rudimentarios acopios de agua para el consumo y disposición de excretas (Hernández Castillo, 2018).

Como se ha mencionado, esta comunidad es un lugar crítico en donde convergen múltiples problemáticas socioeconómicas, tal y como como lo manifestó la Coordinadora Académica de la Institución Educativa Simón Bolívar, donde se llevó a cabo el proyecto, al hacer énfasis en que los estudiantes «a veces no tienen ni para pagar la buseta: o pagan la buseta o comen». Fue así como UNIMINUTO, desde el Centro de Educación para el Desarrollo (CED), se percató de las condiciones sociales desfavorables de la población más joven a causa de un contexto marcado por la violencia y por la vulnerabilidad ante actividades de riesgo para su salud o de incitación a la delincuencia, así como de la incidencia del bajo rendimiento académico en la deserción estudiantil.

Por otra parte, es necesario anotar que la mayor parte de la población estudiantil de La Nohora asiste a la I. E. Simón Bolívar (figura 2), que es un plantel oficial de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica, ubicado al cruce de la avenida principal en donde está localizada la comunidad.



Figura 2. Institución Educativa Simón Bolívar

Fotografía: Wilmer Hernández Álvarez, 2019.

METODOLOGÍA

La sistematización se llevó a cabo conforme a la línea de trabajo sugerida en el Diplomado de Sistematización de Experiencias de Proyección Social de UNIMINUTO, a partir de la cual se obtuvieron los siguientes productos: un relato logrado mediante entrevistas a los autores, encaminado a reconstruir la experiencia; una línea de tiempo para identificar las fases e hitos de la experiencia; una matriz con información recaudada a través de instrumentos aplicados durante el desarrollo del proyecto y el análisis de las entrevistas realizadas al presidente de la Junta de Acción Comunal y a directivos de la institución educativa, acerca de los problemas del contexto, así como a padres de familia y acudientes, que complementaron las características del entorno sociocultural y familiar de los estudiantes, junto con las impresiones que los actores y agentes habían manifestado respecto al proyecto. Con base en estos productos se elaboró el informe de sistematización.

A continuación, se evidencian las fases del proyecto que siguieron la Ruta de Innovación Social del Parque Científico de Innovación Social (PCIS, 2019):

1. *Alistar*: se definen el marco de referencia de la situación a mejorar, los aliados y los recursos que se utilizarán en el diseño de la nueva solución.
2. *Entender*: se estructura la situación a mejorar, identificando grupos de interés, saberes tradicionales y variables del problema central.
3. *Analizar*: se validan y complementan los saberes tradicionales frente a conocimientos técnicos y tecnológicos, recolectando evidencias sobre las relaciones entre las variables identificadas. También se identifican soluciones ya creadas en otros contextos para problemas similares.
4. *Crear*: se centra en el proceso de ideación y cocreación de la nueva solución con la comunidad, que genera prototipos para ser validados.
5. *Implementar*: se ejecutan y validan los prototipos desarrollados.

6. *Empaquetar*: se estructura la solución cocreada con la comunidad como una tecnología social que se pueda llevar a otras comunidades.

De esta manera, se definieron las temáticas abordadas en seis sesiones de trabajo (tabla 1) basadas en la Educación STEM, siglas en inglés de los términos *science, technology, engineering and mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), según la propuesta de Martini y Chiarella (2017), apoyados en tres guías de aprendizaje enmarcadas en el enfoque praxeológico (Juliao Vargas, 2013). Estas guías se resolvían usando tres robots programables LEGO NXT (figura 3), que son esencialmente dispositivos de *hardware* con aspecto similar al de un carro de juguete y tienen la particularidad de que pueden ser programados desde un computador.



Figura 3. Robot

Fuente: Brickbrowse (2020).

Tabla 1. Guías y temáticas

Guía	Temática
Sesiones 1 y 2	Ecuación primer grado
Sesiones 3 y 4	Proporcionalidad
Sesiones 5 y 6	Velocidad

Fuente: Elaboración propia.

MARCO CONCEPTUAL

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2020), el significado de *praxis* es: «práctica, en oposición a teoría o teórica». De ahí que Juliao Vargas (2013) refiera que la praxeología y la *praxis* están íntimamente ligadas, puesto que la *praxis* es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (lógica tecnológica); mientras que la praxeología es la construcción de saberes de la acción (lógica científica), y está conformada por cuatro momentos (figura 4).

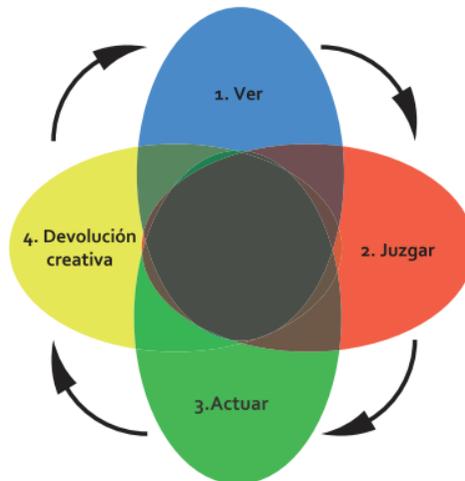


Figura 4. Fases del enfoque praxeológico

Fuente: Juliao Vargas (2013, p. 35).

La primera fase, enmarcada en la acción *ver*, es una etapa de exploración y análisis/síntesis, que responde a la pregunta ¿Qué sucede? En ella se intenta establecer una problemática determinada. A su vez, la fase del *juzgar* responde a la pregunta ¿Qué puede hacerse? En esta se examinan otras formas de enfocar la problemática; se visualizan y juzgan diversas teorías para formar un punto de vista propio. Por otro lado, la fase del *actuar* responde a la pregunta ¿Qué hacemos? En ella se pasa de la investigación experimental a la aplicación práctica. Finalmente, la *devolución*

creativa responde a la pregunta: ¿qué aprendemos de lo que hacemos?; y pretende desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo (Juliao Vargas, 2013).

Por otra parte, la educación STEM se refiere al conjunto de conocimientos, competencias y prácticas sobre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que deben ser promovidas y desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su escolaridad. Su propósito, por tanto, es dotarlos de competencias científico-tecnológicas para que sean capaces de aportar soluciones a retos sociales (López Simó *et al.*, 2020).

En relación con la robótica, Stager (2009) ofrece una explicación que permite entender la importancia de esta disciplina, pues afirma que a través de ella se le da vida a la ingeniería, a las matemáticas y a la computación. Esto inevitablemente implica el uso de la lógica y, en tal sentido, es posible visualizar las posibilidades de improvisación que ofrecen los robots LEGO al permitir someter a prueba una hipótesis, puesto que conceden al estudiante la opción de programarlos mediante *software* y ensamblar el *hardware* a su gusto.

RESULTADOS

El programa de Tecnología en Desarrollo de Software no contaba con experiencia previa de trabajo en comunidades, así que a finales del 2016 se iniciaron las fases *alistar* y *entender* del proyecto de innovación social, que se emprendió a pesar de que la experiencia académica de los autores no correspondía al área de formación humana y social. Ellos asumieron el desafío de trabajar con esta comunidad (figura 5), pues, como lo señaló la Coordinadora Académica de la institución Educativa Simón Bolívar:

No es fácil establecer una cultura de formación académica aquí, pero sí vemos la robótica [...] vemos que entraría a apoyar a la comunidad de La Nohora, porque realmente sus condiciones para supervivencia son mínimas

y no tienen los recursos para poder tener una formación, o sea, si no llegamos aquí donde ellos están, van a seguir en el rebusque, en vender la papa, el maní y la piña.



Figura 5. Entrada a La Nohora

Fotografía: Wilmer Hernández Álvarez, 2019.

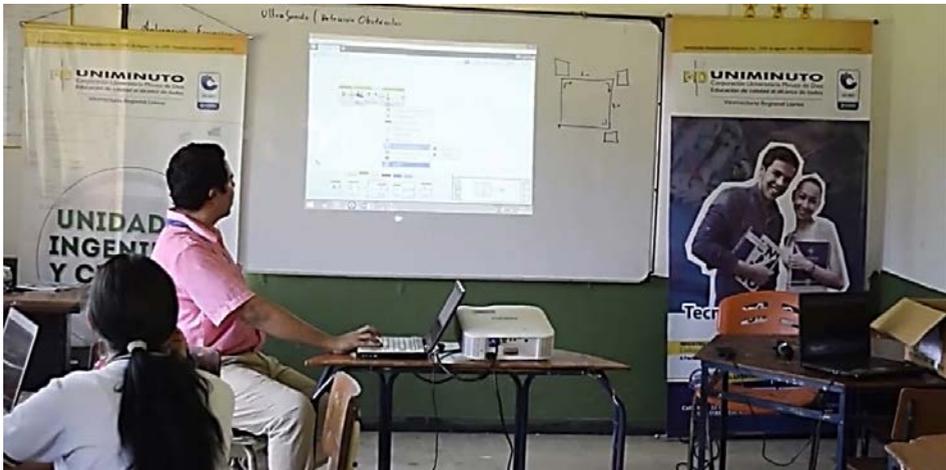


Figura 6. Salón de clase

Fotografía: Wilmer Hernández Álvarez, 2019.

En el año 2017 se inició la fase *analizar*, en la que se decidió que el proyecto estaría basado en robótica educativa. Ahora bien, en la fase *crear*, los autores aprendieron a programar los robots con ayuda del PCIS. En la fase *implementar*, el PCIS prestó los robots, y así se inició el trabajo con los estudiantes (figura 6), que consistió en hacer una explicación teórica del tema y luego proponer un problema matemático que pudiera ser resuelto utilizando los robots.

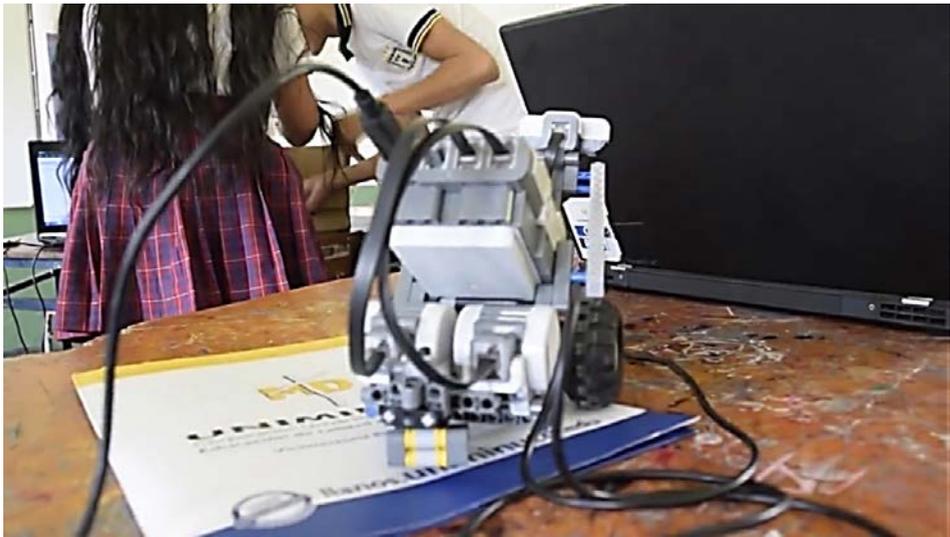


Figura 7. Estudiantes utilizando una mesa como superficie plana para el desplazamiento del robot

Fotografía: Wilmer Hernández Álvarez, 2019.

El desarrollo de proyecto implicó enfrentar una serie de condiciones que, si bien pudieron ser vistas como dificultades, fueron resueltas de manera conjunta entre estudiantes y profesores. Situaciones como las temperaturas superiores a los 30 °C o la irregularidad en la superficie del piso se solventaron con creatividad y buen ánimo; por ejemplo, el uso de las mesas del aula para facilitar el desplazamiento de los robots en una superficie plana (figura 7). A pesar de las vicisitudes, el interés por participar fue estable. En palabras de una de las estudiantes:

En las clases de robótica me he sentido muy bien. Me gusta cómo nos enseñan a manejar el robot y me siento muy cómoda porque me gusta interactuar con mis amigos y dar diferentes opiniones sobre cómo manejarlo y hacer las operaciones.

A finales de 2018 se inició la fase *empaquetar*. En ella se validaron las guías de aprendizaje y se evaluó la implementación del proyecto, en conjunto con los participantes y aliados. Finalmente, en agosto de 2019, se empezó a desarrollar la sistematización de la experiencia en agosto del 2019.

La reflexión de los autores sobre el proceso les permite afirmar que, tanto en la ejecución del proyecto como en el ejercicio de sistematizar la experiencia, fue muy importante contar con un equipo de trabajo interdisciplinar, con presencia de profesionales de ciencias humanas con experiencia en trabajo con comunidades, que actuaron como interlocutores del equipo docente formado en ciencias exactas. Esa relación, junto con la perspectiva praxeológica del proyecto, fueron elementos que favorecieron el desarrollo del trabajo de campo, la escucha activa y respetuosa de los autores ante expresiones de inconformidad por parte de miembros de la comunidad ante el abandono estatal, y ante la intervención utilitaria de entidades privadas interesadas en el trabajo con la comunidad que no dejaban aportes relevantes para esta. Todo ello ayudó a construir un aprendizaje sobre la comprensión de las historias de adversidades vividas por los participantes en el proyecto. Además, asimilar y respetar dichas historias, sin llegar a juzgarlas, favoreció la realización del trabajo en un ambiente pacífico, pues permitió que en cada entrevista o clase los participantes manifestaran sus problemáticas sociales y comunitarias con confianza y en un ambiente de empatía, porque se comprendió lo complicado que resulta desligar las dificultades de la comunidad de las actividades realizadas en el aula.

Por consiguiente, la realización del proyecto en La Nohora fue una experiencia transformadora para los autores, quienes antes de este

trabajo no se habían vinculado con el ámbito social desde el quehacer con comunidades. Al reconstruir la experiencia, se pudo apreciar que hubo situaciones que los llevaron al límite, como las condiciones del ambiente en las que la movilización hasta el barrio para abordar la clase con los niños pudo resultar comprometida; sin embargo, el hecho de encontrar los rostros de los niños llenos de curiosidad y emoción por «jugar» con un robot mientras, casi sin darse cuenta, resolvían ejercicios de matemáticas, motivó a todo el equipo para no desistir en el esfuerzo y acompañarlos cada semana; asimismo hallar en los padres de familia y acudientes la disposición necesaria para seguir trabajando fue otro elemento fundamental pues en cada reunión fueron expresadas palabras de gratitud ante la labor en la institución educativa.

Por otra parte, luego de llevar a cabo el proyecto en La Nohora, sobrevino un nuevo proceso de análisis, dado que los autores no sabían a ciencia cierta en qué consistía la sistematización de una experiencia. Solo entonces, a través de las actividades de formación para comprender esta modalidad de investigación social, se percataron de la importancia de otros aspectos asociados con el sentido que tuvo la experiencia para quienes participaron en el proyecto, aspectos que no estaban contemplados en los objetivos que se propusieron inicialmente. Así, fueron identificando otras perspectivas para mirar y analizar el proyecto de robótica educativa, lo cual les permitió descentralizarla y valorar lo que es posible percibir con los sentidos.

CONCLUSIONES

Para próximos proyectos sociales en esta línea de trabajo, se debe fortalecer la articulación con los profesores de matemáticas de las instituciones educativas para que se les pueda brindar información en tiempo real sobre la evolución de los estudiantes. También con los profesores de tecnología, para que inviten a los estudiantes a investigar sobre temas relacionados con el proyecto. Esta apreciación incluye también a los profesores de lengua

castellana, para que propongan actividades que motiven a los estudiantes a escribir sobre la experiencia vivida en el transcurso del proyecto.

Por otro lado, respecto a la sistematización de experiencias, se aprendió que es un ejercicio fundamental en cada proyecto social, pues permite rescatar aspectos que se omiten en un informe. Sin embargo, no es común realizar este tipo de ejercicios, debido a la falta de tiempo de los autores o incluso el desconocimiento de la metodología, entre otros factores, lo cual lleva a la pérdida de la posibilidad de compartir experiencias. En ese sentido, uno de los aprendizajes más grandes obtenidos de este proyecto fue que, entre otras herramientas, se debe llevar un registro audiovisual o un diario de campo de cada actividad realizada con la comunidad, para así contar con un acervo documental de las experiencias vividas que permita hacer remembranzas cuando se inicie el proceso de sistematización.

REFERENCIAS

- Barraza, C. y Caicedo, L. P. (2007). *Mujeres entre mafiosos y señores de la guerra: impacto del proceso de desarme, desmovilización y reintegración en la vida y seguridad de las mujeres en comunidades en pugna. Caso Villavicencio*. Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género. <https://genderandsecurity.org/projects-resources/research/mujeres-entre-mafiosos-y-senores-de-la-guerra-impacto-del-proceso-de>
- Brickbrowse. (2020). *Lego Mindstorms NXT*. Recuperado el 3 de junio de 2020 de <https://images.brickbrowse.com/mindstorms/lego-mindstorms-nxt-2-0-8547/mindstorms-lego-mindstorms-nxt-2-0-8547-4.jpg>
- Google Maps. (2020). Distancia entre el centro de Villavicencio y La Nohora.
- Hernández Castillo, M. A. (2018). *La historia del barrio La Nohora*. <https://barriolanohora.org/wp-content/uploads/2018/07/HISTORIA-BARRIO-LA-NOHORA.pdf>

- Juliao Vargas, C. G. (2013). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- López Simó, V., Couso Lagarón, D. y Simarro Rodríguez, C. (2020). Educación STEM en y para el mundo digital: El papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62). <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/red.410011>
- Martini, S. y Chiarella, M. (2017). *Didáctica Maker. Estrategias colaborativas de aprendizaje STEM en diseño industrial*. SIGraDi 2017, XXI Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital (vol. 3 n.º 12, pp. 158-164). Concepción, Chile, 22-24 de noviembre. <https://doi.org/10.5151/sigradi2017-025>
- Parque Científico de Innovación Social. (2019). *Ruta de la innovación social*. <http://www.uniminuto.edu/web/pcis/ruta-innovacion-social>
- Real Academia Española (2019). Praxis. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/praxis>
- Stager, G. (2009). *En pro de los computadores (Parte I)*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ProComputadores>

La potencia de un clic y un *like*: sistematización de experiencia del proyecto Ciudadanías Digitales

*Dalis del Pilar Sierra Polanco*¹

*Nohora Esperanza Trujillo García*²

*Esenet Andrés Gamboa Pardo*³

Resumen

Este documento presenta una síntesis de los resultados del proceso de sistematización de la experiencia del Proyecto Social de Formación Ciudadanías Digitales, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. En él se reconstruye el conocimiento situado sobre la formación ciudadana desde la mediación del entorno virtual, a partir de las voces y vivencias de los actores protagonistas, y se defiende la postura de que «lo virtual es real» por cuanto las TIC son entornos que permiten interacciones humanas y fomentan la reciprocidad entre los sujetos que convergen en el espacio digital. La discusión y los resultados giran en

1 Trabajadora social, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; magíster en Desarrollo Educativo y Social, CINDE y Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Virtual y a Distancia. dsierrapola@uniminuto.edu.co

2 Trabajadora social, Universidad de Caldas; especialista en gerencia de recursos humanos y desarrollo organizacional, Universidad del Tolima; magíster en Gerencia del Talento Humano, Universidad de Manizales; doctoranda en comunicación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Coordinadora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Virtual y a Distancia. notrujillo@uniminuto.edu

3 Teólogo. Magíster en ciencias sociales con énfasis en sociología. Director de Proyección Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Virtual y a Distancia. esgamboa@uniminuto.edu

torno a la resignificación de lo que es la formación virtual y cómo desde allí se pueden diseñar acciones socialmente responsables, utilizando para ello las redes sociales virtuales a partir de una perspectiva ética, que pueda desencadenar acciones colectivas en escenarios presenciales.

THE POWER OF CLICKS AND LIKES: SYSTEMATIZING THE EXPERIENCE OF THE DIGITAL CITIZENSHIP PROJECT

Abstract

This paper summarizes the results of systematizing the experience in the Digital Citizenship Training Social Project by the Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). It reconstructs citizen education knowledge from virtual mediation based on the main actors' voices and experiences. It defends the position that "virtual is real" since ICTs are environments that enable human interactions and foster reciprocity between subjects converging in the digital space. The discussion and results revolve around the redefinition of virtual education and how socially responsible actions can be designed using social media from an ethical perspective, which can trigger collective actions in face-to-face settings.

El proyecto social de formación (PSF) Ciudadanías Digitales, como apuesta misional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Rectoría Virtual y a Distancia (UVD), es el primer proyecto que plantea una alternativa virtual para desarrollar un proyecto de responsabilidad social dentro de la institución, pues hasta el momento de su desarrollo solo se había adelantado la visión de la Práctica en Responsabilidad Social (PRS) de manera presencial. De ahí que se convierta en un referente de aplicabilidad para la institución. Dada su importancia, sistematizamos el PSF para visibilizar la apuesta de formación ciudadana y acciones socialmente responsables, desde el uso de las redes sociales virtuales, que la generación de acciones colectivas en escenarios presenciales a partir de ellas.

Se aborda en primer lugar el contexto de la experiencia, en el que se describe cómo se concibió el proyecto y los debates conceptuales sobre la virtualidad; enseguida, se presenta la metodología que orientó este ejercicio de sistematización desde un horizonte crítico e interpretativo, y luego se muestra el marco conceptual, para finalmente poner en discusión los resultados y conclusiones, como una autorreflexión sobre las prácticas de los sujetos que participaron y una forma de reconocimiento de sus saberes y esfuerzos colectivos, que constituyen una gran aporte para el PSF.

CONTEXTO

El proyecto social de formación Ciudadanías Digitales surgió en 2017, como respuesta a la necesidad manifestada por los estudiantes de la UVD de realizar la Práctica en Responsabilidad Social desde herramientas virtuales, como posibilidad para adelantar una reflexión-acción-reflexión sobre determinadas problemáticas y temáticas sociales, que permitiera la apertura y la movilización de un ciudadano crítico a partir de las interacciones que emanan en las redes sociales (Sierra Polanco, 2018. p. 5).

La propuesta tuvo como trasfondo un debate conceptual sobre el entorno virtual y sus posibles campos de acción en el curso de Práctica en Responsabilidad Social, que condujo a una serie de resignificaciones de lo que es la formación virtual y cómo se podía materializar en un ejercicio vivencial de responsabilidad social mediante el uso de las redes sociales virtuales desde una perspectiva ética. Para ello, fue preciso pensar en la oportunidad de forjar un aprendizaje social que promoviera iniciativas de acción social, aprovechando la formación académica y las herramientas de internet desde las redes sociales virtuales, principalmente Facebook.

En este camino, surgió una tensión en lo que respecta a la comprensión de lo real y lo virtual. Por un lado, hay aproximaciones que comprenden la virtualidad como medio para generar estrategias de socialización y, por otro, existe la idea de la virtualidad como forma de alejamiento de la vida presencial. La primera postura comprende la virtualidad como medio para generar estrategias de socialización, interacción y alianza social, como parte inherente a la vida diaria, para comunicarnos y conectarnos entre sí. Ejemplo de esta es el conocimiento circulante, diverso y actualizado, que se caracteriza por su fácil accesibilidad e interacción, sin límites geográficos y espaciales, y que también es utilizado como alternativa de ocio, entretenimiento y formación académica. La segunda postura asume la virtualidad como una forma de alejamiento de la vida presencial que superpone la realidad virtual e intangible como medio dominante de socialización y desarrollo en los ámbitos de la vida cotidiana. Esta perspectiva se relaciona con el imaginario de que la virtualidad es una limitante para el desarrollo de las interacciones sociales porque suplanta el contacto presencial y hace que se pierda credibilidad en lo que se dice y se siente.

Parra Valencia (2016) profundiza un poco en esta tensión y afirma:

La «realidad virtual» implica diferenciar la experiencia virtual de otra experiencia (quizás) más «real», como si existiera una «realidad real» aparte y mucho más confiable frente a una «realidad virtual» que se revela como impostora, para la percepción sensible «verdadera».

Entonces, la virtualidad es «lo-fuera-de-ahí», dicha «exterioridad» no implica una disminución de la realidad efectiva, sino, precisamente, la des-territorialización de los campos perceptivos. Eso no hace de la virtualidad algo «menos real», pues el conflicto no se presenta en la noción de realidad, sino en la de capacidad de materialización de los actos definitorios de la experiencia (p. 10).

En el marco de este debate, el PSF Ciudadanías Digitales se alineó con la primera postura y, desde sus inicios, se asumió que la virtualidad ha configurado escenarios de interacción que no se restringen al contacto físico directo y que en ellos se generan formas de acción «virtual» que derivan en nuevas subjetividades y procesos de subjetivación para construir otras formas de comprensión de la realidad y del entorno virtual, separándose así de la noción de realidad del cuerpo presente (cara a cara). En tal sentido, se planteó desde el principio la postura de que «lo virtual es real» por cuanto las TIC son entornos virtuales que permiten interacciones humanas y fomentan la reciprocidad entre sujetos que convergen en el espacio digital.

METODOLOGÍA

La premisa base de este proceso de investigación fue: «A sistematizar se aprende sistematizando». Partimos de la praxis, retomamos nuestra experiencia de construcción y práctica del PSF Ciudadanías digitales, y la volvimos objeto y sujeto de análisis. En ese camino de reconstrucción, se logró entender lo que significaba sistematizar, como una apuesta investigativa de reflexividad y comprensión de lo vivido a partir una perspectiva. Así, se pudo ver la sistematización de experiencias como «un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia, así como recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido» (Jara, 2018, p. 55).

Como punto de partida y de aprendizaje, se hizo una autorreflexión sobre el PSF a partir de las siguientes preguntas ¿Qué queremos

sistematizar? ¿Para qué sistematizar? ¿Qué aspectos de la experiencia nos interesa sistematizar? ¿Qué periodos académicos se sistematizarán? ¿Quiénes harán parte del proceso? y ¿Cuáles son los insumos o registros existentes de la experiencia?

Al preguntarnos por los actores, fue claro que debían visibilizarse las voces de los docentes y los estudiantes que participaron en el PSF Ciudadanía Digitales del curso de Práctica en Responsabilidad Social, una Práctica de Vida, en el primero y el segundo cuatrimestre de 2019. Se decidió entonces rescatar la experiencia de la docente Dalis del Pilar Sierra, ya que ella formuló el PSF y lo ha ejecutado desde el año 2017 a la fecha, lo que permitió conocer a fondo la génesis y los acontecimientos más importantes. A partir de este insumo se realizó una línea del tiempo (figura 1) de la experiencia, comprendida como una construcción colectiva que, a través de la reflexión sobre el proceso, permite identificar los momentos históricos claves de la experiencia.



Figura 1. Línea del tiempo de la experiencia

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la experiencia desde la línea del tiempo elaborada permitió identificar como categoría central de análisis la *formación ciudadana desde el entorno virtual*, y las subcategorías el *poder de la internet en el entorno*

virtual, ciudadanías digitales y formación ciudadana. Por lo tanto, para reconocer la voz de los actores (estudiantes y docentes) en torno a estas categorías, se realizó un espacio de conversación (grupo focal) en el que se empleó la técnica del tendadero social para suscitar la reflexión y la narrativa sobre la experiencia. Así, se obtuvo la información necesaria, que luego se organizó en una matriz de doble entrada, que, por un lado, mostraba los acontecimientos de la experiencia y, por el otro, las narrativas de los actores, la información primaria de la experiencia, y los acercamientos teóricos y conceptuales. Finalmente, a partir de esta matriz, se interpretó la información.

MARCO CONCEPTUAL

Otras lógicas de la formación ciudadana: El entorno virtual y el «poder» en internet

Dotar de sentido el uso y alcance de la virtualidad en la formación ciudadana desde el PSF Ciudadanías Digitales implicó un acercamiento conceptual previo sobre el poder de la internet en el entorno virtual y la ciudadanía digital. Respecto al poder de la internet en el entorno virtual, se entiende que este se materializa en un canal que permite la conectividad entre sujetos con afinidades, opiniones y causas comunes, posibilitando así hablar sobre temas que antes no tenían la suficiente relevancia o eran invisibilizados por los medios masivos. Entre tanto:

El universo de internet se ha convertido en fuente de producción de sentido y nuevos códigos lingüísticos; alentando y fortaleciendo tanto, estrategias de poder como de comercialización y consumo; modificando la relación de los sujetos con su espacio y su tiempo [...] quienes se organizan de manera singular en estos. (Ramírez y Azaldua. 2014. p. 177)

De esta manera, los sujetos crean nuevas formas de disponer de la vida cotidiana, regulan las percepciones de su lugar en el mundo y

posibilitan modos distintos de expresión del vínculo, mediados por su interacción en el ciberespacio.

Como lo señala Espinoza (2014):

En los últimos años, las redes sociales se han convertido en herramientas y espacios comunicacionales para la interacción político-mediática, gracias a su facultad para la interrelación con las audiencias. [...] Facebook se ha convertido en la fuente de información privilegiada para la toma de decisiones políticas y un espacio de actoría. (citado por Rengifo, 2014, párr. 1)

Lo anterior se enlaza con la *ciudadanía digital*, que Cabañes (2010) considera global, ya que no la restringen fronteras geográficas ni políticas y es igualitaria, puesto que todos los miembros de una comunidad virtual pueden ser emisores de información y no solo receptores, ya que la virtualidad favorece la comunicación dialógica a través de las redes, que cambian los modos de relacionarse. Esta apropiación conceptual dio sustento para la denominación del proyecto y para establecer su relación con las acciones desde la Práctica de Responsabilidad Social, el cual planteó como propósito proveer otras formas de conectarse y compartir información desde referentes confiables, con contenido social que exprese problemas sociales y acciones de transformación.

En la misma línea, se entiende la *formación ciudadana* como la serie de pautas de enseñanza y aprendizaje sobre las problemáticas sociales que nos atraviesan como ciudadanos y la capacidad de sensibilizarnos sobre ellas, para así plantear acciones colectivas de transformación. Ahora bien, para efectos de este trabajo, dicho análisis se realizó en el marco del proyecto, utilizando como mediación la virtualidad y la red social Facebook desde una postura ética y responsable, para constatar, tal como lo afirma Morán Matiz (2011), que el objetivo central de la formación ciudadana es la generación de sujetos políticos que crean y ejercen sus formas de poder para incidir sobre la gestión del desarrollo a partir de intereses colectivos y de equidad social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los resultados más significativos del proyecto fue el sentido que cobró la formación ciudadana a través de la propuesta metodológica de ejercer responsabilidad social. Gracias a esto, se logró que los estudiantes comprendieran problemáticas y necesidades sociales en sus contextos inmediatos y utilizarán el entorno virtual (internet) para reconocerlas y plantear acciones ciudadanas al respecto. Para este ejercicio se propuso la siguiente ruta de aprendizaje vivencial:

- Reconocer la capacidad instalada de las redes sociales virtuales y su incidencia social.
- Comprender un tema social o problemática a partir de un recorrido virtual en documentos, noticias, videos, blog, páginas web, etc.
- Analizar un tema a partir de la información encontrada en internet, contrastada con una encuesta virtual a modo de diagnóstico.
- Desarrollar un plan de trabajo (intencionalidad) para movilizar las redes sociales desde una página de seguidores (*fanpage*) y un seminario web (*webinar*).
- Proponer una guía de plan de trabajo para una acción social presencial encadenada al trabajo desde la movilización de la página de seguidores.
- Movilizar comunidad desde campañas virtuales para atender problemáticas sociales.

La ruta metodológica implementada ha posibilitado que los estudiantes de la UVD adscritos a la Práctica de Responsabilidad Social movilicen las redes sociales virtuales mediante su uso estratégico y sensibilicen a distintos grupos poblacionales sobre problemáticas sociales contemporáneas. Con ello se ha propiciado la interacción entre el entorno virtual y los espacios presenciales con acciones socialmente responsables. Así lo narró una de las participantes en el grupo focal:

Para nuestra campaña presencial nos comunicamos con el banco de ropas de la Corporación Minuto de Dios y nos dimos cuenta de que algunas prendas no estaban en buen estado, entonces, las rediseñamos y le dimos una nueva utilidad, hicimos bolsos, blusas y faldas, todo lo aprendimos a través de YouTube y tutoriales en la internet, contenidos que publicamos en nuestra *fanpage*.

Pero concretamente en nuestra campaña invitamos a varias personas de la universidad a hacer parte de un taller de moda sostenible liderado por nosotras. La experiencia fue enriquecedora, ya que, era un tema nuevo para muchas personas y se llevaron de nuestra actividad además de su pieza de vestir también un aprendizaje sobre el consumo responsable.

Lo anterior reafirma la materialización de esta alternativa de formación ciudadana desde la potencialidad de la experiencia, en la medida en que confirmó que sí se lograba generar aprendizajes y motivaciones de acción ciudadana en los estudiantes a través del proyecto.

A partir de este proceso de sistematización, se pudo reconocer que la propuesta, al ser dinámica, ha permitido abordar diversos temas de interés y apuestas del CED: «hemos podido abordar por ejemplo la recuperación de espacios públicos, la visibilización de violencias y resistencias de las mujeres, la promoción de los derechos de los animales, el consumo responsable y la promoción de la lectura crítica, entre otros» (Dalis del Pilar Sierra, comunicación personal, 2019). También se ha logrado identificar y promover liderazgos entre los estudiantes, así como potenciar su creatividad, lo cual se evidenció en el manejo de la red social (facebook) y los seminarios web realizados, en los que se nota una apropiación de las temáticas. Los estudiantes han logrado generar convocatorias para acciones presenciales, como la recuperación de espacios públicos, campañas de consumo responsable, entre otras.

No obstante, el proyecto también ha enfrentado una gran dificultad: el imaginario que tienen los estudiantes sobre el bajo nivel de exigencia que implica el trabajo virtual, que ha repercutido algunas veces en

la falta de apropiación del proceso en algunos de ellos y en la ejecución deficiente del PSF.

Como resultado, las prácticas ciudadanas desde la experiencia han significado vislumbrar la articulación entre el territorio *in situ* y el territorio virtual como elementos complementarios y con capacidad de resonancia social en nuestros espacios inmediatos de interacción social, pues ya no se comprende el territorio en un solo plano de interacción, sino como correlacional entre la virtualidad y la presencialidad. Es decir, podemos apreciar la potencialidad de sensibilizar desde una red social (Facebook) sobre un tema de interés, y motivar a las personas que interactúan en este espacio para hacer parte de acciones colectivas que aporten al abordaje de estas problemáticas.

A continuación, se enuncia la experiencia desde la perspectiva de uno de los participantes en esta complementariedad (testimonio de uno de los docentes en el grupo focal):

Me parece que es una ganancia, y más por las comunidades que ellos crean en redes sociales, donde se logra cierto alcance en la divulgación de la información e interacción desde los *webinars* principalmente. Y, por otro lado, las organizaciones comunitarias a las que los estudiantes llegan con acciones de responsabilidad social universitaria, lo cual, implica gestiones y formas de organización, donde muchos de los estudiantes tuvieron contactos con instituciones y líderes comunitarios para lograr sus campañas presenciales.

En cuanto al aprendizaje para el grupo sistematizador, se reconoció en la internet otra misionalidad frente al ejercicio de la formación ciudadana, pues puede utilizarse como medio o canal para llegar a diversas poblaciones con intereses comunes, pero también para generar en los estudiantes el interés de accionar desde la virtualidad y poner a prueba su creatividad y capacidad de acercamiento a distintas personas. Esto les permite tratar temas de relevancia social y conectarlos con acciones en la presencialidad; es decir, no se quedan con un mero activismo desde la

realidad virtual, sino que lo llevan al territorio *in situ*, y es aquí donde se hace un clic en la formación ciudadana desde la virtualidad.

CONCLUSIONES

La experiencia permitió identificar que en la actualidad las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un eje central de interacción humana, que inciden significativamente en la cotidianidad. En el mismo sentido, el fenómeno de las redes sociales online en las últimas décadas, en lo que se considera como una nueva sociedad, la sociedad red, es otro de los factores determinantes en dicha interacción. De ello se desprende la intención de que la academia, desde sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, pueda utilizar estos elementos para desarrollar acciones en responsabilidad social.

Comprender esta propuesta de formación ciudadana implicó analizar la ciudadanía digital, las comunidades en línea, la red ciudadana y las redes comunitarias como posibilidades de ciudadanía, como ejercicio crítico de reflexión–acción de quienes participaron en el PSF. Es decir, condujo a utilizar mediaciones virtuales, como la internet y las redes sociales, para manifestar inconformidades, entrever problemáticas sociales o proponer iniciativas de empoderamiento y transformación social.

De la sistematización de experiencias se puede concluir que permite legitimar el proyecto y posicionarlo desde la academia, como referente para otras iniciativas sobre responsabilidad social y formación ciudadana a partir de la virtualidad, puesto que permite al estudiante y al docente crear y liderar procesos de responsabilidad social universitaria.

REFERENCIAS

Cabañes, E. (2010, 29 de abril). *Hacia la construcción de la ciudadanía digital: una carrera de obstáculos* [Conferencia]. VXLVII Congreso de Filosofía Joven. Murcia, 28-30 de abril. <https://euridicecaban.es.tl/Hacia-la-Ciudadan%EDa-Digital.htm>

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Parra Valencia, J. D. (2016). Virtualidad: persistencias e insistencias de un nuevo viejo problema. *Eidos*, (25), 259-285. <https://dx.doi.org/10.14482/eidos.25.7973>
- Rengifo, A. (2014). *Ciberactivismo y redes sociales: nuevas herramientas de interacción y comunicación política*. Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red: Cátedra UNESCO de Comunicación. https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/IV_16.html
- Morán Matiz, A. Y. (2011). Un modelo de formación ciudadana: soporte de procesos de transformación social. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (15), 105-133.
- Sierra Polanco, D. del P. (2018). *Proyecto Social de Formación Ciudadanías Digitales, UNIMINUTO Virtual y Distancia* (versión 2). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Hacia un modelo metodológico de alfabetización digital orientado a personas mayores

Claudia Marcela Sánchez Vargas¹

Resumen

El presente documento es un resultado de la sistematización de la experiencia Tendadero de Saberes², actividad liderada por el proyecto social de formación Alfabetización en el Manejo de la Información. Dicho proyecto está adscrito al Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal, que a su vez hace parte de la Dirección de Proyección Social de la Institución. En este marco, se busca dar cuenta del proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes de UNIMINUTO en un encuentro no formal de alfabetización digital, centrado en los intereses y necesidades de aprendizaje de las personas mayores. La metodología fue de corte cualitativo y consistió en reconstruir las estrategias pedagógicas implementadas por los estudiantes, destacándose entre ellas las actividades lúdicas, las de trabajo colaborativo, las reflexivas y aquellas enfocadas en las necesidades de las personas mayores. Asimismo, el documento

1 Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad de la Salle; magíster en Educación con énfasis en gestión y evaluación educativa, Universidad Externado de Colombia. Docente de Práctica en Responsabilidad Social del Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal. Claudia.sanchez@uniminuto.edu

2 El Tendadero de Saberes fue un encuentro desarrollado en UNIMINUTO, Sede Principal, con el fin de compartir los aprendizajes y saberes de las personas mayores obtenidos a partir de un proceso de alfabetización digital, por ello el nombre.

ofrece, como uno de sus aportes más potentes, el llamado a desdibujar los estereotipos que se tienen con respecto a la edad y a descentrar este tipo de procesos formativos de la máquina para darle un lugar más protagónico al sujeto.

TOWARDS A METHODOLOGICAL DIGITAL LITERACY MODEL FOR ADULTS

Abstract

This article results from systematizing the experience *Tendedero de Saberes*,³ an activity led by the Social Education Project for Information Management Literacy. This project is attached to the Education Center for Development, which is part of the Institution's Community Outreach Director's Office, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), main campus. It seeks to account for the teaching-learning methodological process of UNIMINUTO students in a non-formal digital literacy meeting, focused on adults' interests and learning needs. The qualitative method used was about reconstructing the students' pedagogical strategies, including playful, collaborative, reflective, and other activities focused on the adults' needs. As one of its most potent contributions, the article calls for shattering age stereotypes and decenter the machine from this type of training process to give the subject a more prominent role.

3 It literally means «knowledge clothesline» and was a meeting held at UNIMINUTO, main campus, to share adults' lessons and knowledge obtained from a digital literacy process.

La reflexión en el presente texto se sitúa en discernir y comprender el proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje construido e implementado por los estudiantes durante el primer semestre académico del año 2018, en el marco del proyecto social de formación Alfabetización en el Manejo de la Información (AMI), a partir de la experiencia pedagógica que ha venido desarrollando el Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal.

A lo largo del documento se describe cómo los estudiantes que cursan la práctica construyen un modelo metodológico de alfabetización digital basado en las expectativas de las personas mayores, convirtiendo así las TIC en una herramienta que permite detonar el encuentro con el otro, el trabajo colaborativo, transformar los roles e imaginarios y redescubrir las potencialidades de cada uno de los actores del proceso. El documento se divide en cinco apartados. En el primero de ellos se describe el marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, y las razones por las cuales estudiantes y personas mayores se encuentran a través de un proceso educativo no formal mediado por las tecnologías. En el segundo, se explican las técnicas implementadas por los estudiantes durante los encuentros de alfabetización digital. En el tercero, se expone el marco conceptual, en el que se abordan los conceptos teóricos y el devenir de la experiencia desde la voz de sus protagonistas. Luego, en el cuarto apartado se presentan los resultados y el análisis de la sistematización de la experiencia y, por último, se mencionan los aprendizajes que pueden favorecer la implementación de este tipo de experiencias.

CONTEXTO

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO tiene como objetivo formar de manera íntegra a sus estudiantes; por ello, el Proyecto Educativo cuenta con una política institucional referida a la Proyección Social, que pretende la correlación entre la comunidad educativa y la

sociedad. Para lograr esta interacción, se ha implementado la Práctica en Responsabilidad Social (PRS), asignatura dirigida a estudiantes de los programas tecnológicos y profesionales de la institución.

La Práctica en Responsabilidad Social busca que los estudiantes se relacionen con las diferentes realidades sociales de nuestro país, de tal manera que puedan conocerlas, cuestionarlas y transformarlas. Para que estas acciones puedan llevarse a cabo, UNIMINUTO realiza diferentes proyectos sociales de formación que aportan al desarrollo humano y social de las comunidades con las que interactúa. Un eje de las acciones es el diálogo con las organizaciones sociales o comunitarias, de las realidades de los territorios y de las propuestas educativas, culturales, ambientales o sociales que construyen los estudiantes de acuerdo con las necesidades e intereses de los contextos (UNIMINUTO, 2018).

Esta experiencia consistió en agenciar procesos de alfabetización digital no formal durante el primer semestre de 2018, con una frecuencia semanal, entre los estudiantes de UNIMINUTO que se encontraban cursando su Práctica en Responsabilidad Social en el proyecto AMI y las personas mayores que viven en los alrededores de la universidad. Se realizó el ejercicio de sistematización de la experiencia de dos grupos, que contaron con la participación de setenta personas, cuyas edades oscilaban entre los 30 y 80 años⁴. Cada grupo eligió una temática distinta para desarrollar el curso. Uno se enfocó en alfabetizar a partir del interés de las personas en llevar una alimentación saludable y el otro, en el deseo de recopilar sus experiencias de vida a través de poesías⁵.

La experiencia contó con dos actores principalmente: Los estudiantes de UNIMINUTO y las personas mayores. Los primeros eran los

4 Aunque la mayor parte de la población participante eran personas mayores, también se encontraron casos de personas a partir de los 30 años que no habían culminado sus procesos educativos de secundaria, venían de otros lugares del país o no contaban con elementos tecnológicos en sus hogares, y se interesaron por participar del proceso de alfabetización digital de UNIMINUTO.

5 Como resultado del proceso de alfabetización, las personas mayores publicaron el libro *Tren de los recuerdos*, que puede consultarse en <https://en.calameo.com/read/0051652949754fe75e3aa>

encargados de liderar el proceso de alfabetización digital. Dos de ellos estudiaban licenciatura y los demás cursaban Contaduría Pública, Tecnología en Gestión de Mercadeo, Tecnología en Redes y Seguridad Informática, e Ingeniería Civil. Por esta razón, algunos de los estudiantes desconocían conceptos como pedagogía y didáctica, que son nociones necesarias para lograr un aprendizaje significativo cuando se trata de enseñar. Por otro lado, estaban las personas mayores⁶, que deseaban aprender a usar las TIC por distintas razones, entre las que se destacaban: el deseo de aprender a comunicarse con familiares y amigos a través de redes sociales o correo electrónico, ayudar a sus nietos a hacer tareas, compartir su saber o experiencia por medio de páginas web, y aprender a usar el computador o celular que les había obsequiado algún familiar. Pero estos deseos de aprender también venían acompañados de temores, inseguridades y grandes retos que se reconfiguraron a partir de cada encuentro.

También es importante mencionar a la docente a cargo de orientar la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social, quien, en cada uno de los encuentros teóricos con los estudiantes en el aula, brindó nociones sobre herramientas pedagógicas, andragogía⁷, tipos de alfabetización y brecha digital, entre otros conceptos. Estos permitieron a los estudiantes fortalecer el ejercicio de alfabetización digital con las personas mayores.

METODOLOGÍA

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la mayoría de los tutores no estaban formándose como educadores; por ello, gran parte de su propuesta metodológica se basó en su propia experiencia como estudiantes y en algunos elementos abordados por la docente durante los encuentros de aula. A continuación, se mencionan algunas de las estrategias implementadas durante el proceso de alfabetización digital.

6 Los adultos mayores en el proyecto AMI recibirán el nombre de participantes debido a que son sujetos que se involucraron de manera activa durante el proceso educativo, en las decisiones sobre las temáticas y metodologías que se desarrollaron durante el proceso.

7 Disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje de los adultos.

La primera estrategia llevada a cabo por los tutores fue sorprender a los participantes y cambiar la dinámica de cada encuentro. Ya que sabían, por experiencia propia, que una clase magistral podía ser agotadora y monótona. Optaron por iniciar o terminar las clases de una manera distinta, desarrollando concursos, rompecabezas, ejercicios de yoga, videojuegos en el computador, karaoke, sopas de letras, entre otras actividades.

La segunda estrategia consistió en generar actividades que involucraran la construcción colectiva. Se buscaba que los participantes comprendieran la importancia de confiar en sus compañeros y, a su vez, redescubrieran sus capacidades y las de los demás. En consecuencia, se implementaron actividades que implicaban trabajar de manera conjunta, usando una herramienta especial para ello (*drive*). Por ejemplo, inventar un cuento con palabras que les daban los tutores, construir presentaciones en PowerPoint con recetas saludables o crear textos en Word sobre las tradiciones que se han perdido en las familias con el paso del tiempo.

La tercera estrategia fue la lectura de una historia o anécdota de los libros *La culpa es de la vaca* o *Vitaminas diarias para el espíritu*. Mediante este ejercicio, se pretendía, por un lado, generar un espacio reflexivo sobre temas como el liderazgo, la honestidad, la autoestima, la sinceridad, la reconciliación; y por otro lado, propiciar un espacio de discusión donde los participantes compartieran su opinión con respecto a la lectura. Ahora bien, en las primeras sesiones se hacían las intervenciones solo de manera verbal, pero luego se adicionó un elemento: debían escribir su reflexión en Word para luego enviarla por correo.

La cuarta estrategia se basó en la necesidad que manifestaban los participantes de aumentar los ejercicios de escritura, ya que algunos tenían dificultades para ubicar las letras del teclado. Para ello, los tutores propusieron que cada persona tuviera una agenda para hacer por lo menos una anotación a lo largo de la semana; podía ser sobre su estado de ánimo, una noticia que les hubiera llamado la atención, algo que hubieran visto, una composición para algún familiar, una carta; en fin, lo que ellos

desearan. Luego, cuando llegaban al aula, debían transcribirla en el computador y así fortalecerían la capacidad de digitar más rápido y a la vez dejarían una memoria escrita de aquello que consideraban importante.

MARCO CONCEPTUAL

Pensar la alfabetización digital supone entenderla como un encuentro formativo enfocado en el desarrollo de habilidades o destrezas que le permitan a las personas utilizar las TIC. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), este tipo de alfabetización debe promover sociedades capaces de utilizar debidamente los medios de comunicación y la información y fomentar el acceso universal a la información y al conocimiento. Para UNIMINUTO, alfabetizar personas mayores va más allá del ejercicio de desarrollar competencias digitales o permitir el acceso a la información; las TIC se convierten en el pretexto que posibilita reivindicar al sujeto frente a la máquina. Las tecnologías se convierten en un medio que permite agenciar la identidad, la memoria y el saber en un escenario que favorece el encuentro y la construcción con el otro.

Apropiando la apuesta de UNIMINUTO por una alfabetización digital centrada en lo humano y no en lo técnico, los tutores posibilitaron que cada participante resignificara su rol como persona mayor, en sus familias y en la sociedad, al sentirse capaces de afrontar nuevos retos, desarrollar procesos de aprendizaje sin importar la edad y ser partícipes de la era digital. Para lograr este modelo de alfabetización digital enfocado en el sujeto y no en el instrumento, los tutores, sin saberlo, construyeron metodologías que pertenecían al modelo de *educación popular*, pues cumplían con ciertas características, como partir de los saberes previos de los participantes. En palabras de uno de los tutores: «Siempre iniciábamos preguntándoles a los participantes qué conocían del tema que abordaríamos y, a partir de allí, empezaba el diálogo que orientaría la sesión». Según Paulo Freire (2004), enseñar exige respeto a los saberes de

los educandos, y es precisamente esto lo que se pudo observar, pues no consiste en imponer un conocimiento, sino que se construye de manera conjunta entre tutor y participante.

Otra de las estrategias implementadas consistió en que cada encuentro debía disponer de un espacio que permitiera diseñar las tareas y actividades de la próxima sesión a partir de las necesidades que hubieran surgido durante el proceso. Como lo expresó otro de los tutores:

Siempre dejábamos algunos minutos al finalizar la sesión para preguntarles a los participantes qué fue lo más fácil y lo más difícil. Luego ellos nos proponían actividades o ejercicios que les gustaría desarrollar en casa o al iniciar la próxima sesión; por ejemplo, siempre nos pedían construir una tabla con los alimentos que consumían, sus beneficios y número de calorías.

Esta metodología da cuenta de otra característica de la educación popular, la cual busca que todos los protagonistas del proceso formativo participen; pero no se trata de participar únicamente en una actividad, se trata de una participación real en la toma de decisiones, en el diseño del currículo o en los mecanismos de evaluación, de una participación que realmente involucra al educador y al educando. Al ser una metodología participativa también permite que todos enseñen y aprendan desde su saber; es decir, todos tienen algo que aportar al proceso educativo.

El lugar del diálogo es otra característica clave en esta metodología. En la educación tradicional, el profesor es quien tiene todo el conocimiento y puede pasar horas hablándoles a sus educandos, dando por hecho que no tienen nada que aportar; en el encuentro de alfabetización digital orientado por los estudiantes de UNIMINUTO, por el contrario, uno de sus pilares eran los espacios donde los participantes pudieran dialogar, discutir y expresarse libremente en un ambiente de igualdad, lo que está en la línea de los planteamientos de la educación popular.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estrategias metodológicas

Considerar las estrategias metodológicas que implementaron los tutores durante su experiencia de práctica fue uno de los propósitos de esta sistematización. Esto supuso observar de manera detallada las actividades diseñadas para orientar los encuentros con los participantes. La intención surgió de reconocer que gran parte de los estudiantes no tenían formación como pedagogos y, por lo tanto, no fue sencillo para ellos planear cada elemento que requiere un encuentro formativo. En palabras de una estudiante, consignadas en el diario de campo del primer semestre de 2018:

Preparar una clase no es tan fácil. Yo no sabía que se debía pensar en el paso a paso y mucho menos preocuparse por lo que implicaba cada actividad a nivel humano y colectivo; yo solo venía preparada para lo técnico; es decir, enseñar a apagar y prender el computador, hacer una carta o mandar un correo.

Con respecto a las acciones pedagógicas implementadas por los grupos, se observó cómo el encuentro entre tutores y participantes dejó de ser un ejercicio de educación tradicional al que venían acostumbradas las personas mayores —por ser el modelo formativo que les correspondió durante su niñez y juventud— para convertirse en un encuentro colaborativo, donde el diálogo, la construcción colectiva y el saber se conjugaban en el proceso formativo. Para los adultos mayores fue difícil comprender que los tutores desearan involucrarlos en la planeación de las temáticas; muchos de ellos aún tenían la noción de que el profesor es quien tiene la autoridad y el conocimiento y el alumno simplemente es un receptor pasivo, lo que, desde la perspectiva de Freire (1970), es conocido como educación bancaria.

Otro elemento significativo fue la manera en que los adultos mayores percibían las estrategias didácticas propuestas por los tutores. Los participantes valoraban las actividades dinámicas, prácticas y creativas.

Entre las más sobresalientes, estuvieron los juegos, los concursos, los cineforos y el juego de roles. Como lo indicó una de las participantes:

Una de las actividades que más me gustó fue un concurso de relevos donde usamos el computador y el celular: luego corrimos por toda la universidad; yo ese día iba en tacones, pero no me importó. Lo más chévere fue que aprendí a tomarme una *selfie* y a enviarla por el correo que era una cosa que quería aprender hacer; es una clase que nunca olvidaré.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores, también es posible inferir que los tutores plantearon sus estrategias didácticas a partir de la necesidad de pensar nuevas maneras de promover el aprendizaje desde los intereses particulares de los participantes, los ritmos de aprendizaje, las herramientas tecnológicas con las que contaban y la disposición para trabajar en grupo, entre otras.

De acuerdo con Knowles (citado por Sánchez, 2015), enseñar a adultos requiere ciertas condiciones de aprendizaje que deben tenerse en cuenta. Estas se resumen en la figura 1.

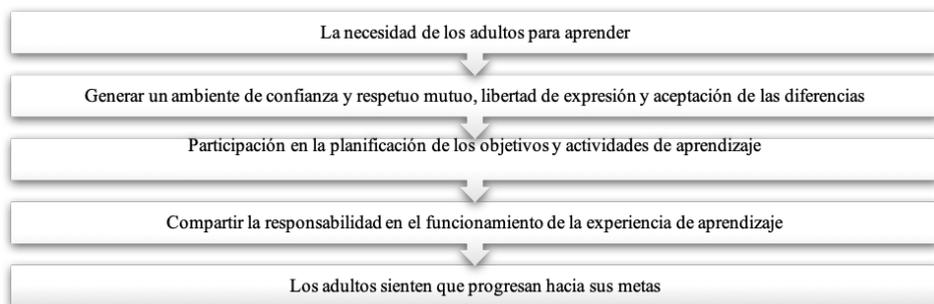


Figura 1. Principales ideas de Knowles sobre las condiciones de aprendizaje

Fuente: Sánchez Domenech (2015).

Podría señalarse que cada uno de los elementos mencionados por Knowles se percibe a lo largo de la experiencia, sin necesidad de cumplir con algún orden específico. A decir verdad, son condiciones que se pueden simultáneamente durante el proceso formativo.

Transformando roles e imaginarios

Conforme a los postulados de la educación popular, el aprendizaje debe ser un ejercicio que involucre a todos los actores de manera equitativa; no se puede reducir a la transferencia de conocimiento de un actor a otro, sino que debe comprenderse como la posibilidad de construirse de manera conjunta. En palabras de Jara (2009) «Desde la Educación Popular concebimos el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construyen y reconstruyen conocimientos, pero, principalmente en la que nos hacemos y re-hacemos como personas, como sujetos capaces de sentir, de hacer, de transformar» (p. 3).

Precisamente, desde esta apuesta, la experiencia permitió identificar cómo los tutores y los participantes no tenían un rol definido. Tanto el tutor como el participante aportaban en la construcción del conocimiento y, por ende, el proceso de enseñanzaaprendizaje se daba en doble sentido. El tutor orientaba cada sesión, pero los participantes intervenían y proponían modificaciones en las actividades o conceptos que se abordaban. De esta manera, podían intercambiarse los roles durante cualquier momento de la sesión. Al respecto, una de las participantes del proyecto señala: «Los profes y nosotros aprendimos a la par; así como ellos nos marcaron, creo que nosotros también los marcamos. Ellos aprendieron a ser profes con nosotros y nosotros aprendimos a ser escritores y usar las TIC con ellos».

Así pues, cabe destacar la relación horizontal que se logró construir entre los actores del proceso, que no tenía un carácter jerárquico —en el que uno tuviera el saber, y por lo tanto el poder, y el otro solo fuera un receptor de información—, sino que se daba en un proceso dialógico, donde mediaba el afecto entre ellos. Durante los ejercicios de observación participante realizados por la docente coordinadora del proyecto, se pudo observar cómo los adultos mayores tenían una gran confianza con los tutores, pues no entablaban comunicaciones solamente referidas a las clases, sino que dialogaban sobre sus estados anímicos, de salud y familiares, entre otros.

Esta experiencia también permitió conocer los imaginarios que tenían los estudiantes de UNIMINUTO con respecto a los procesos de aprendizaje de las personas mayores. Durante las entrevistas realizadas, los tutores manifestaron que antes de iniciar la práctica estaban seguros de que los adultos mayores ya no estaban en capacidad de aprender, porque, según sus preconcepciones, «mientras más edad se tenga, menor es la memoria»; también los consideraban «malgeniados, tercos y aburridos». Podría decirse que después de la experiencia y al revisar los informes y los diarios de campo, los estudiantes cambiaron por completo la percepción que tenían de las personas mayores, pues los conocieron como personas activas, creativas, de buen humor; pero, sobre todo, como sujetos aprendientes. En palabras de uno de los tutores: «Nosotros pensábamos que los adultos ya no eran creativos, y nos dimos cuenta de que son mejores que nosotros, anexaban dibujos en sus trabajos, imágenes, colores, sin que nosotros les dijéramos, en la U uno espera que le digan todo».

En cuanto a los retos que deja esta categoría, es necesario reflexionar sobre la evolución del rol de tutor al de desafiador. Desafiador en el sentido en que lo propone Jara (2009): un educador que se preocupa constantemente por lo que sucede con su grupo, que se compromete con los procesos, que se interpela por lo que necesitan, que los desafía en busca del saber, pero también se deja desafiar con las preguntas e intereses o desintereses de las personas que lo acompañan durante el proceso formativo. Al respecto una tutora dijo: «Cada clase mejorábamos la estrategia porque íbamos conociendo al grupo y su ritmo, también intuíamos lo que querían aprender para su vida cotidiana. No puedo negar que fue todo un reto hacer de cada clase algo mejor». Es posible entrever algunas de las características propuestas por Jara en los estudiantes de UNIMINUTO, que sin ser pedagogos ni educadores se preocuparon por el bienestar de las personas mayores y se sumergieron en un reto completamente nuevo para todos, es decir, desafiaron y se dejaron desafiar.

Redescubriendo mis potencialidades

La experiencia permitió que tanto los tutores como los participantes descubrieran habilidades que desconocían y fortalecieran aquellas que requerían. En el caso de los tutores, la mayoría de ellos, destacaron el hecho de que fortalecieron la capacidad de trabajar en equipo, debido a que cuando llegaban al aula no se conocían; por lo tanto, tuvieron que construir sus relaciones desde el respeto por el otro, de manera colaborativa y desde una perspectiva multidisciplinaria, pues los tutores cursaban diferentes carreras. También fue posible observar cómo los estudiantes, a medida que pasaban las sesiones, fueron fortaleciendo sus habilidades de manejo de grupo. Así lo expresó uno de los tutores:

Uno como contador público no debe preocuparse por manejar un grupo, o saber dar indicaciones, y mucho menos manejar el tono de voz. Nuestra relación directa es con los números y el computador; así que esta experiencia me dejó desarrollar otras habilidades; aunque, a decir verdad, agradezco a mis otros compañeros porque yo solo no hubiera podido; cada uno dio lo mejor de sí y por eso nos fue tan bien con los adultos, ahora sí entendí eso de que la unión hace la fuerza.

Una habilidad que tuvieron que fortalecer fue la de aprender a escuchar a las personas de manera sincera y respetuosa. Al comienzo, los participantes los llamaban y ellos acudían y respondían por cumplir, pero luego se dieron cuenta de la importancia de escuchar a conciencia. En palabras de un tutor: «La habilidad que más se requiere es aprender a escuchar, pero con atención y no solo hacer el acto de presencia. Al comienzo nos pasaba que hacíamos como si los escucháramos, pero no lo hacíamos de verdad, ¡qué pena!».

La reflexión que hace el estudiante muestra cómo los seres humanos tendemos a naturalizar ciertas conductas. Por ejemplo, es frecuente el hecho de no escuchar atentamente a una persona mayor porque se tiene el imaginario de que no dirá cosas importantes o atractivas para el oyente, con lo cual se producen conductas excluyentes. Esta experiencia les permitió

a los estudiantes cuestionar su accionar diario en torno a las relaciones que establecen con los demás, no solo con los participantes del proyecto, sino con todas las personas que se encuentran a su alrededor; empezando por su propia familia, pues varios de ellos manifestaron que había cambiado su percepción respecto a sus abuelos después de esta experiencia.

Con respecto a los participantes, al iniciar el proceso de alfabetización digital fue común observar que muchos tenían un preconceito de ellos mismos algo negativo, debido a los diferentes prejuicios existentes en la sociedad; por ello, consideraban que ya no podían llevar a cabo procesos de aprendizaje o emprender nuevos proyectos. Al iniciar las sesiones, se solían escuchar frases como: «Yo soy muy bruto para esto», «Loro viejo no aprende a hablar», «Se nota que no fui a la escuela», entre otras; pero, a medida que se fue desarrollando el proceso formativo, se empezaron a ver cambios significativos en la manera como los participantes se veían a sí mismos. Esto fue posible gracias a las redes que construyeron entre ellos, a partir del diálogo y del autorreconocimiento de sus habilidades. A medida que participaban del proceso de alfabetización, también se les posibilitaba transformar esos estereotipos construidos alrededor de la tercera edad. Pues descubrían potencialidades que desconocían, como el liderazgo, la creatividad, el construir de manera colaborativa, entre otras.

En síntesis, la sistematización de esta experiencia permitió identificar los elementos que se requieren para lograr un aprendizaje significativo en un proceso de alfabetización digital con personas mayores, pero también permitió reconocer el papel que desempeña cada uno de los actores para lograr el éxito de la experiencia.

CONCLUSIONES

Agenciar encuentros formativos con la población de adultos mayores requiere transformar los estereotipos respecto a la edad. Es común asociar la vejez con la pérdida de capacidades intelectuales, deterioro físico,

pasividad y falta de autonomía personal. Son precisamente estos prejuicios los que promueven la exclusión y la desigualdad. El Tendedero de Saberes, experiencia de cierre del proyecto, permitió redescubrir a las personas mayores como sujetos autónomos, activos, dinámicos, creativos y en capacidad de aprender, sin importar la edad.

Llevar a cabo procesos de alfabetización digital implica comprender que el eje central del proceso es el sujeto y no la máquina; por ello, deben proponerse estrategias que posibiliten el diálogo y la recuperación de los saberes previos que potencien el encuentro y promuevan la construcción colaborativa. Aquí las tecnologías transitan de ser el motivo de encuentro a ser un instrumento que permite recopilar, compartir y visibilizar en la web los aprendizajes obtenidos.

La metodología de trabajo en un proceso de alfabetización digital debe partir de un ejercicio dialógico entre los actores del proceso, lo que hace posible lograr un aprendizaje significativo. Es preciso aclarar que una de las características que ha permitido que la experiencia sea exitosa es la implementación de estrategias activas, es decir, que permiten que el centro del proceso la persona mayor sea y no el tutor. Además, el facilitador debe estar abierto a generar cambios en la propuesta de trabajo, de acuerdo con las recomendaciones u observaciones de los participantes.

REFERENCIAS

- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2018). *Lineamientos generales, estrategias de proyección social*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Jara, O. (2009). El desafío y la pasión por aprender. *Rizoma Freireano*, 4. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/el-desafio-y-la-pasion-por-aprender--oscar-jara-h>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018. *Alfabetización mediática e Informativa*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002655/265509s.pdf>

Sánchez Domenech, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* [Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera, CEU]. Repositorio Institucional CEU. <http://hdl.handle.net/10637/7599>



Línea 4. Fortalecimiento organizacional

La línea de *Fortalecimiento organizacional* emerge en este proceso con la timidez de lo extraño en un mundo social que, en ocasiones, desprecia algunas técnicas como la producción de recursos; sin embargo, el fortalecimiento de unidades de negocio, emprendimientos familiares u otros se vislumbra como alternativa para que las personas cuenten con recursos que les permiten subsistir, y ello significa un paso importante en la dignidad humana. En esta línea se sistematizaron las siguientes experiencias:

- *De Orugas a Mariposas: experiencia del proyecto social de formación Aprende y Emprende*
- *Ellas mismas se aseguran de que el negocio marche bien*
- *Emprendimiento social: una apuesta común para la transformación cultural*

«De Orugas a Mariposas: experiencia del proyecto social de formación Aprende y Emprende» constituye una oportunidad de vida para las madres que se vinculan al proceso y que logran ampliar sus posibilidades de vida personal y familiar, además de cuestionar prácticas en las que poco o nada son tenidas en cuenta.

La experiencia «Ellas mismas se aseguran de que el negocio marche bien» es un cuestionamiento importante a las formas de planeación en las que asumimos que el que sabe es el «experto». El equipo que logró desarrollar esta propuesta de acompañamiento a una organización en la ciudad de Villavicencio logró preguntarse por su papel y por la necesidad

de repensar sus procesos de acompañamiento desde las prácticas, lo cual implica un cuestionamiento que debe extenderse a la vida y a la academia, en un ejercicio que enriquece estos dos escenarios de manera permanente

Finalmente, la experiencia «Emprendimiento social: una apuesta común para la transformación cultural» da cuenta de un proceso de fortalecimiento que se implementa en la ciudad de Cúcuta para que las unidades familiares de negocio amplíen sus posibilidades de existencia y, con ello, mejoren la calidad de vida de la familia.

El ejercicio no se queda en la acción puntual de la familia que cuenta con la unidad de negocio, también amplía las reflexiones a la responsabilidad social de los estudiantes vinculados al proceso y su lugar como ciudadanos. De esta manera, fortalece la acción de los estudiantes y ayuda a diversas familias a consolidar sus unidades de negocio, no como fin, sino como medio para que la vida en familia y en comunidad sea posible.

De Orugas a Mariposas: experiencia del proyecto social de formación Aprende y Emprende

Vyela Manjarrés Jiménez
Rosario Vanegas Gutiérrez¹

Resumen

En este documento se registra la experiencia significativa De Orugas a Mariposas, vinculada al proyecto social de formación Aprende y Emprende, que fue desarrollado en el barrio Ciudad Bonita del municipio de Soledad, Atlántico (Colombia). Las Mariposas, son un grupo conformado por 25 mujeres, madres cabeza de hogar, cuyo proceso formativo empezó con charlas orientadas al manejo amigable de sus finanzas y sostenibilidad; luego, se realizó la sensibilización para iniciar un proyecto que articulara estratégicamente sus necesidades con los objetivos que se pretendía alcanzar, y se continuó con los talleres ocupacionales para el uso y transformación de materia prima como generadora de ingresos. Los resultados obtenidos por el grupo de mujeres que participaron en esta experiencia fueron satisfactorios, especialmente por la necesidad de empoderar a las mujeres, dada la feminización de la pobreza.

¹ Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar; especialista en Estudios Pedagógicos, Universidad de la Costa; magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Docente del Programa de Psicología. rosario.vanegas@uniminuto.edu, vanegasgutierrez.rosario@gmail.com

FROM CATERPILLARS TO BUTTERFLIES: THE EXPERIENCE OF THE SOCIAL EDUCATION PROJECT “LEARN AND START AN ENTERPRISE”

Abstract

This paper reports a significant experience From Caterpillars to Butterflies, related to the social education project Learn and Start an Enterprise, which took place in the Ciudad Bonita district, Soledad, Atlántico (Colombia). The Butterflies are a group of 25 female heads of household, whose training process began with talks aimed at personal financial management and sustainability. Upon an awareness-raising session on a project that would strategically bring together their needs and the objectives outlined, women took occupational workshops on the use and processing of raw material as an income generator. The results obtained by the group of women who participated in this experience were satisfactory, considering the need for empowering women and the feminization of poverty.

Las difíciles condiciones socioeconómicas en que viven actualmente miles de familias en el país han sido la motivación para sistematizar la experiencia desarrollada en el barrio Ciudad Bonita con la implementación del proyecto social de formación Aprende y Emprende. En este asentamiento urbano se han desarrollado procesos sociales importantes, que muestran una vinculación entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Barranquilla, y la comunidad que lo habita.

En el periodo comprendido entre febrero y junio de 2016, se inició esa relación recíproca y de crecimiento entre la comunidad académica y el barrio Ciudad Bonita. Los primeros acercamientos se dieron a través de acciones sociales enmarcadas la asignatura Práctica en Responsabilidad Social. Para ello, se aprovechó la relación entre la líder del barrio —que en ese momento era estudiante del programa de Psicología— y la comunidad académica, así que se tuvo y se tiene aún la fortuna de continuar generando espacios de transformación social a través de los lineamientos institucionales de Proyección Social.

Como consecuencia de esa primera experiencia, surgió el interés de trabajar en conjunto para mejorar la calidad de vida de las mujeres del barrio, a través del emprendimiento y la autogestión. En este proceso, UNIMINUTO ha brindado acompañamiento cada semestre, asumiendo así un lugar protagónico en la transformación del grupo de mujeres con el que se trabajó, pues se ha logrado una evolución notoria del manejo de sus finanzas, en el fortalecimiento de los procesos productivos y el manejo del mercado, entre otros avances.

CONTEXTO

El barrio Ciudad Bonita se ubica en el municipio de Soledad, que a su vez hace parte del área metropolitana de Barranquilla, en el departamento del Atlántico. Los lotes fueron comprados por sus habitantes a través de la conformación de una Cooperativa, dada la necesidad de organizarse

para acceder a los subsidios de vivienda otorgados por el Gobierno nacional. Años más tarde, gestionaron la instalación de los servicios públicos domiciliarios y el mejoramiento del acceso vial, sin embargo, aún falta mejorar diversos aspectos que afectan la calidad de vida de sus habitantes (Alcaldía de Soledad, 2013). La gran distancia entre el casco urbano municipal y el barrio Ciudad Bonita incide en las dificultades de transporte y en las falencias en saneamiento básico que allí se presentan. Sin embargo, aunque inicialmente estas características fueron catalogadas como «subnormales», a través de la gestión de sus líderes comunales, la situación actual ha mejorado con respecto a la que tenían cuando se inició el asentamiento urbano.

Al empezar el acercamiento con esta comunidad, la estrategia de trabajo trazada comprendía principalmente el trabajo directo con sus necesidades reales, las cuales se rescataron de las historias contadas por gente del barrio. ¿Cómo se logró rescatar estas historias? Al inicio del proceso se decidió aplicar un instrumento para caracterizar a la población, y para ello se dispuso de una docente y de un grupo de semillero de investigación, que se encargaron de llevar a cabo el ejercicio con la comunidad. De esta forma, se logró recabar datos en los ámbitos de interés, en los cuales se basó el cuestionario. Los datos obtenidos, que fueron de orden psicosocial, demográfico, de vivienda, salud, educación, económico y ambiental, se presentan a continuación.

Tradicionalmente, el hombre ha sido el principal generador de ingresos para el sustento de los hogares, sin embargo, también se encontró un grupo de madres cabeza de hogar. En el barrio Ciudad Bonita, para ambos —hombres y mujeres— la economía se basa en la venta informal de productos de la canasta familiar. De esta actividad se obtiene una remuneración económica que no es la ideal, lo que se traduce en situaciones de vulnerabilidad relacionadas con la falta de ingresos económicos suficientes para la manutención óptima del hogar.

Por ello, entre todas las necesidades que se identificaron, hubo una que la misma comunidad resaltó y pidió ayuda para fortalecer: el manejo amigable y responsable de las finanzas. Lo anterior, en virtud de que solo el 18 % de la población manifestó que tenía un empleo del cual derivara su sustento, el 4 % se sostenía por su mesada pensional; el 14 % laboraba de manera informal e independiente, el 13 % estaba desempleado y el 26 % se dedicaba a labores del hogar como amas de casa.

Esta situación puede atribuirse a que solo el 10 % de la población cuenta con estudios profesionales y el 6 %, con estudios técnicos o tecnológicos, mientras que el 26 % solo pudo terminar la secundaria y el 16 % ni siquiera la terminó. De igual manera, se encontró que el 8 % de la población es analfabeta y el 10 % solo sabe leer y escribir. También se pudo observar que, aunque un 58 % de los adolescentes había cursado el bachillerato completo, el 18 % solo había realizado sus estudios básicos y su grado máximo de estudios era quinto de primaria; otro 18 % había alcanzado a estudiar una carrera técnica, mientras que un 6 % de la población no tenía estudios de ninguna índole. Se encontró, además, que el 22 % de los padres son bachilleres académicos, pero el 24 % no lo son.

Tales condiciones determinaron la búsqueda de información sobre la principal necesidad que los aqueja: el 34 % de la población manifestó su preocupación por obtener ingresos económicos para su subsistencia y la de su familia; aunque aspectos como el servicio de transporte (24 %), el servicio de alcantarillado (17 %), los servicios públicos (13 %) y el arreglo de la casa (12 %) también se estaban entre sus necesidades.

El grupo Las Mariposas se conformó con 25 mujeres, madres cabeza de hogar, que fueron focalizadas a través del diagnóstico desprendido de la caracterización. La mayoría de estas mujeres, por no tener con quién dejar a sus hijos, no contaban con un trabajo estable y, por ende, su situación económica era complicada y afectaba el desarrollo de sus hijos y el propio.

METODOLOGÍA

Como consecuencia del trabajo previo realizado en esta comunidad, surgió el interés de diseñar un modelo de intervención psicosocial y económica como aporte al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del barrio. El modelo de intervención diseñado se articuló en 5 líneas de acción: 1) dinámica familiar, 2) desarrollo social comunitario, 3) fortalecimiento de las organizaciones sociales, 4) fomento económico y 5) gestión ambiental. Desde ese preciso momento, empezó a tomar forma lo que varios años después se consolidó como el proyecto social de formación Aprende y Emprende y la experiencia de Las Mariposas, ya que las líneas de dinámica familiar y fomento económico fueron el insumo fundamental para el planteamiento de dicho proyecto.

El proceso formativo diseñado para la implementación del proyecto Aprende y Emprende empezó con charlas de inducción al manejo amigable de las finanzas y el autosustento. Posteriormente, se realizó la sensibilización alrededor del propósito de elaborar un proyecto que articulara estratégicamente sus necesidades con los objetivos que se pretendía alcanzar. Lo anterior dio paso al establecimiento de las técnicas para aplicar, que consistieron en talleres ocupacionales, con el fin de formar a las participantes en el uso y transformación de materia prima como generadora de ingresos. Es decir: a través del diseño y producción de bisutería, marroquinería, trabajos manuales, modistería básica y culinaria, teniendo como meta el mejoramiento de su situación económica y su desarrollo productivo sin necesidad de dejar a sus hijos sin un cuidador responsable.

En el proceso de capacitación se abordaron también temas relacionados con el manejo de la línea de producción. Asimismo, la formación emprendedora se complementó con otros conocimientos de vital importancia para que sus ideas de negocio fueran autosostenibles. Por ejemplo, la formación en contabilidad básica, que les permitió el manejo de las finanzas de sus pequeñas unidades de negocio. Dentro de lo propuesto, luego de aprender todo lo referente al proceso de producción, se capacitó

a las participantes en materia de ventas, revisando para ello temas como el cálculo de las ganancias, el ahorro y las cantidades destinadas a la reinversión, con el fin de continuar con el proceso de crecimiento productivo.

Paralelo a todo esto, las integrantes del grupo Las Mariposas, a través de ciclos de charlas formativas e informativas, recibieron ayuda para fortalecer su dimensión psicosocial, lo que favoreció su proceso integral de crecimiento. La combinación del emprendimiento, la producción y el fortalecimiento sociohumanístico ayudó a cohesionar el grupo y estimuló la permanencia en él. De esta manera, se cumplió con uno de los enfoques de las prácticas en responsabilidad social: el de la interdisciplinariedad.

MARCO CONCEPTUAL

Los estudios históricos de muchas instituciones académicas y de expertos en el tema señalan que la estructura familiar ha sufrido muchos cambios debido a diversas causas. Entre ellas, la falta de oportunidades, las separaciones, los conflictos, las violencias intrafamiliares, los entornos sociales y económicos con poco desarrollo. La mayoría de estos elementos, a su vez, hacen parte del factor principal de la pobreza (Bazdresch, 2001). Considerando el alto nivel de vulnerabilidad de la población estudiada e intervenida, es importante traer el concepto de *desarrollo* del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que lo define como «el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades (citado por Rafino, 2020, párr. 5)

En términos globales, la pobreza es considerada una condición que históricamente registra modificaciones fundamentadas por las realidades sociales que fluyen; además de ello, las diferentes fronteras financieras en todos los sectores de la sociedad establecen brechas económicas que impiden el desarrollo. Sin embargo, dentro de ese amplio y complejo concepto, convergen muchos aspectos políticos y culturales que tienen una injerencia significativa en el crecimiento de esta problemática (López y Núñez, 2004). La pobreza está asociada a la dinámica familiar de los estratos

socioeconómicos bajos y se ve directamente influenciada por el entorno, teniendo en cuenta los términos de calidad de vida, infraestructura, servicios, alimentación, empleo, seguridad, vivienda, transporte todos ellos catalogados como ineficientes (Wratten, 1995). Estos aspectos se reflejan en gran medida en la población del barrio Ciudad Bonita, donde la pobreza se reconoce a partir de la dificultad para gestionar ingresos que cubran por lo menos las necesidades básicas.

El desarrollo de este tipo de proyecto social de formación en comunidades como la del barrio Ciudad Bonita encuentra su justificación en la necesidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres del barrio, a través del emprendimiento y la autogestión, con el fin de que logren beneficios para ellas y sus familias. Cumplir con esta meta ayudaría significativamente en la reducción de los índices de pobreza y vulnerabilidad del municipio, a la vez que incrementaría las capacidades sociales (confianza autoestima) y económicas de las beneficiarias.

La autogestión es un componente destacable en este proyecto, puesto que el Estado a través de los dirigentes y sus políticas públicas, ha causado «un adormecimiento de la sociedad» (Manzano, 2014), motivo por el cual es necesario fortalecer a las mujeres para que asuman un papel activo que les permita gestionar soluciones en pro de su bienestar individual y del de sus familias.

Toda esta motivación confluye para plantear argumentos académicos sólidos, que validan la participación de estudiantes de UNIMINUTO en procesos de emprendimiento que permitan el desarrollo social de la población en la que intervienen. Lo anterior, teniendo en cuenta que uno de los compromisos de esta institución es la proyección social, reconocida como su sello diferencial, que se traduce en la ejecución de acciones que generan impacto positivo en la sociedad y, por ende, transformación social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos por las mujeres del grupo Las Mariposas que participaron en esta experiencia fueron satisfactorios. Entre las evidencias que pueden señalarse al respecto, resaltan las que se mencionan a continuación.

El 84 % de las mujeres que participaron de la experiencia del proyecto Aprende y Emprende, como parte del grupo Las Mariposas, asistieron a todos los eventos y cumplieron con las actividades programadas. El 12 % faltó a alguno de los talleres y el 4 % se retiró por motivos personales. Es importante destacar la participación de la Alcaldía Municipal de Soledad, en cabeza del alcalde Joao Herrera y de la primera dama Alba Olaya de Herrera, quienes apoyaron las actividades de capacitación y colaboraron en todo lo que se les solicitó, en cuanto a materia prima, insumos, equipos, etc.

Una parte fundamental de este proceso fue la consecución de recursos que permitieran a las mujeres participantes de la experiencia iniciar su emprendimiento. Las cifras demostraron que el 64 % de ellas obtuvo el apoyo de la gestora social del municipio de Soledad; el 20 % recurrió a préstamos por parte de la Fundación para la Mujer; el 8 %, de la Fundación Mario Santo Domingo; y el 4 %, de Fami y de Actuar, respectivamente.

En la actualidad, el 32 % de las mujeres participantes se dedica principalmente a labores de modistería; el 16% prepara postres para la venta al por mayor; el 4% fabrica gorras personalizadas; el 12% recibe ingresos por la preparación y venta de picadas (deditos, empanaditas, medallones de salchicha, etc.); el 24% diseña y elabora juegos de bisutería como aretes, pulseras, tobilleras, y el 8% se dedica a la elaboración y venta de manualidades (individuales de mesa, estampado de camisetas, figuras navideñas, recordatorios para fiestas, etc.). Estos resultados dan cuenta de la articulación entre diferentes actores, particularmente la academia

universitaria, en lo relacionado con el fortalecimiento de competencias, habilidades y destrezas en esta población

En síntesis, más del 80 % de las mujeres que participaron percibió ingresos por concepto de las labores que aprendió en el marco del proyecto Aprende y Emprende, al cual se espera darle continuidad con un nuevo grupo de mujeres, y ampliar sus criterios de selección a mujeres jóvenes emprendedoras.

Por otro lado, a sabiendas de la importancia de conocer el sentir de las participantes en el proyecto, se aplicaron las técnicas de grupo focal y entrevista para recabar información relevante. Durante estos ejercicios, varias de las participantes manifestaron abiertamente que ni son las de antes, ni están en el mismo lugar. Esto puede entenderse desde la idea de que, para estar hoy donde están, han tenido que romper muchas creencias y paradigmas que las tenían encadenadas, aunque fueran invisibles. La experiencia obtenida con este proyecto les abrió los ojos en cuanto a la jerarquía del hogar y el rol de ellas frente a la sociedad.

En virtud de la respuesta de las mujeres beneficiarias del proyecto, se infiere que la participación social de este sector es una práctica que tiene que ver con «crearse un lugar visible» o «ser visible» en el mundo y en la sociedad, lo que implica tener espacios reconocidos y hacerse presentes ante alguien que escuche y valide sus demandas. Asimismo, esta participación tiene que ver con desempeñar un conjunto de habilidades y destrezas en los espacios públicos y privados (como hablar en público y vencer situaciones como la timidez y el miedo). Por eso, supone «hacerse un espacio» o «hacerse un lugar» donde ser y estar, donde se potencialicen sus habilidades productivas.

Esta experiencia les ha permitido abrir las puertas para ver, no solo a través de la imaginación encerrada por cuatro paredes, sino desde el compartir con otras mujeres, el escribir, el negociar y el reconocer sus derechos y, sobre todo, sus potencialidades. El emprendimiento que se promovió entre el grupo Las Mariposas implicó que fueran ellas mismas

quienes decidieran ubicarse de manera diferente en la sociedad, no siempre bajo la dependencia y dadivosidad del Estado. Para ello era necesario que se hicieran partícipes de la construcción de una cultura que efectivamente las incluyera y, por esta razón, las actividades desarrolladas fueron concertadas previamente con ellas, atendiendo a su contexto y nivel de escolaridad. En ese sentido, el grupo asumió esta característica del emprendimiento, al haber alcanzado cierto grado de autogestión y de empoderamiento en su trabajo, en su relación con los otros y en la comprensión de lo que hacen tomando su propia iniciativa para mantener la armonía en el entorno que habitan.

El empoderamiento que generó el proyecto De Orugas a Mariposas se expresa claramente en la reconstrucción que hizo el grupo de su lugar en el mundo y en la sociedad, en el marco de su universo simbólico y de su cultura política. Adquirir esta fortaleza trajo como consecuencia el aumento de la autoestima y la confianza en la propia valía en las mujeres participantes, lo que les dio, además, sentido de control sobre sus propias vidas.

CONCLUSIONES

Como reflexión de esta experiencia queda clara la necesidad de dar mayor participación a las mujeres, dada la feminización de la pobreza (Aguilar, 2013; Montaña, 2003). Este proceso sirvió para enseñar a algunas mujeres el ejercicio del liderazgo, ya que a partir del proyecto lograron salir adelante y ver la evolución de la mariposa en su propio desarrollo, para poner los intereses colectivos y los intereses personales en una balanza. Todo ello, orientando como parte de un trabajo que nos permite ver de manera dialéctica hacia dentro y hacia fuera para construir realmente un proyecto social colectivo, sin perder de vista los procesos personales.

De igual forma, la participación ciudadana de las mujeres implicó cambios en su vida privada y en su proyección pública, cambios que emergieron como una necesidad para las mujeres líderes a partir del proceso

formativo, organizativo y de incidencia política, como respuesta a que la participación ciudadana no se entendía ni se incluía como una necesidad de las mujeres como género. Se visualizó, entonces, como un poder ganado que antes no ejercían debido a que las mujeres no se visualizaban ni lograban ejercer participación ciudadana en forma individual.

Debido a lo expuesto, este tipo de proyectos son claves para el desarrollo de la participación ciudadana de las mujeres, aunque resultan insuficientes para lograr una participación ciudadana sostenida y en una lógica de ejercicio de derechos si no se acompañan de procesos de toma de conciencia sobre la identidad de género.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. (2013). *Prevención del maltrato infantil en las viviendas sociales de alquiler en el ACTUR* [Trabajo de grado, Universidad de Zaragoza]. Zaguán, Repositorio Institucional de Documentos. <https://zaguan.unizar.es/record/11027?ln=es#>
- Alcaldía de Soledad. (2013, 25 de julio). *Avanza la gestión para titular predios en Ciudad Bonita*. Dirección Distrital de Liquidaciones. <http://www.dirliquidaciones.gov.co/index.php/noticias/item/14-avanza-la-gestion-para-titular-predios-en-ciudad-bonita>
- Bazdresch, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Ziccardi, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 65-81). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rafino, M. E. (2020, 22 de julio). *Concepto de desarrollo*. Concepto.de. <https://concepto.de/desarrollo-3/#ixzz6bXgiicZO>
- López, H. y Núñez, J. (2004). Incidencia del gasto público social sobre la distribución del Ingreso y la reducción de la pobreza. En F. Lasso, *Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad* (pp. 1-83). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

- Manzano, J. (2014, 9 de octubre). ¿Qué es el empoderamiento social? *Almaturo*. <http://almanatura.com/2014/10/que-empoderamiento-social/>
- Montaño, S. (2003). Políticas para el empoderamiento de las mujeres como estrategia de lucha contra la pobreza. En R. Atria, M. Siles, I. Arriagada, L. J. Robison y S. Whiteford (Comps.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 361-378). Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Universidad del Estado de Michigan.
- Wratten, E. (1995). Conceptualizing urban poverty. *Environment and Urbanization*, 7(1), 11-38. <https://doi.org/10.1177/095624789500700118>

Ellas mismas se aseguran de que el negocio marche bien

Diana Paola Gutiérrez Romero¹

Resumen

Este capítulo relata el proceso de sistematización de la primera fase del proyecto de Cooperación Institucional para el Fortalecimiento Organizacional de la Fundación CAEPA, durante el periodo de agosto 2018 hasta noviembre 2019, por un grupo de docentes voluntarios del programa de Administración en Salud Ocupacional (ASOD) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquia, y el área de Proyección Social de la misma institución. La experiencia describe el proceso de construcción de conocimientos, a partir de subjetividades y saberes individuales y colectivos, de las tres cuidadoras informales de la Fundación CAEPA, que, con ayuda de un equipo de docentes, se apropian y aprenden de su propia experiencia, para transformar la realidad en la que trabajan con la Fundación. El lector conocerá el propósito, la contextualización y la metodología para reflexionar acerca de cómo una organización sin ánimo de lucro le apuesta a implementar estrategias de desarrollo organizacional, con el fin de brindar servicios de calidad a los adultos mayores en estado de abandono en la ciudad de Villavicencio, específicamente en el sector de Ciudad Porfía.

¹ Ingeniera Industrial, Universidad Libre de Colombia; especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial, Universidad Santo Tomás. Profesora de tiempo completo, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. diana.gutierrezr@uniminuto.edu.co

THEY MAKE SURE THAT THE BUSINESS GOES WELL

Abstract

This chapter describes the systematization of the first phase of the project Institutional Cooperation for the CAEPA Foundation's Organizational Strengthening between August 2018 and November 2019. It was carried out by a group of volunteer professors from the Occupational Health Management program, Orinoquía Regional Vice President's Office, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), and the Community Outreach division of the same institution. The experience involves the process of knowledge construction based on the individual and collective subjectivities and understandings of three informal female caregivers from the CAEPA Foundation. With the help of a team of professors, these caregivers appropriated and learned from their own experience to transform the reality in which they work. The reader will know the purpose, contextualization, and method to reflect on how a non-profit organization is committed to implementing organizational development strategies for providing quality services to abandoned elderly in the Ciudad Porfía sector, Villavicencio.

La función sustantiva de Proyección Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO tiene como propósito garantizar la interacción entre la comunidad educativa y la sociedad para que, a partir del reconocimiento de diferentes contextos, se puedan crear cambios positivos que transforman la realidad sociocultural, económica, educativa y ambiental de las comunidades y regiones donde hace presencia institucional, mediante procesos articulados de formación, de investigación aplicada y de diversos proyectos de desarrollo social. En concordancia con tal propósito, la Dirección General de Proyección Social realizó una convocatoria de Sistematización de Experiencias de Proyección Social, para presentarlas como propuestas que han contribuido a mejorar la calidad de vida de la población en los territorios de manera concreta.

En el marco descrito se origina el proceso de sistematización de la experiencia vivida por el grupo de docentes que, al finalizar la primera etapa del proyecto de Cooperación Institucional para el Fortalecimiento Organizacional de la Fundación CAEPA, reconocen las capacidades, competencias y habilidades de tres mujeres para gerenciar un Centro de Atención para el Adulto Mayor que, al igual que otros en la ciudad de Villavicencio, se enfrenta a problemas como la escasez de recursos, el mal estado de sus instalaciones, la escasez de personal capacitado y la falta de apoyo de las entidades gubernamentales, entre otros; pero a diferencia de otras organizaciones, ha logrado sostenerse y crecer a lo largo de 30 años.

El proceso de sistematización de esta experiencia se desarrolló durante el año 2019 a partir de la convocatoria mencionada, y este documento recoge algunos de los aspectos más importantes del proceso y resalta las posibilidades de aprendizaje, tanto de la Fundación CAEPA como de los docentes que participaron en el proyecto y, específicamente, de la Vicerrectoría Regional Orinoquia de UNIMINUTO.

CONTEXTO

La Fundación CAEPA se encuentra ubicada en un populoso barrio de Villavicencio (Meta), llamado Ciudad Porfía, que fue fundado el 19 de septiembre de 1997 por el señor Carlos Julio Cifuentes Aragón, con el fin de brindar alimento y cuidado a los adultos mayores en estado de abandono.

Las señoras Teresa López y Luz Mila Oviedo, lideresas de la comunidad identificadas con esta causa, se unieron a la Fundación para aportar su trabajo y compromiso desinteresado. Tiempo después, Angélica Oviedo, hermana de Luz Mila, se sumó también a la familia CAEPA. Así, durante más de 30 años, estas tres mujeres han desempeñado el rol de cuidadoras informales y administradoras.

En el mes de agosto de 2018, el equipo de docentes del programa de Administración en Salud Ocupacional (ASOD) de la Vicerrectoría Regional Orinoquía de UNIMINUTO, en cumplimiento de la función sustantiva de Proyección Social, inició acciones de voluntariado en la Fundación, tales como brigadas de salud, belleza, higiene y aseo para los adultos mayores, al igual que la adecuación y embellecimiento de las zonas verdes de las instalaciones, entre otras. Con ellas se buscaba la interacción, el intercambio de experiencias, la inclusión y la cohesión social para disminuir la sensación de abandono y aislamiento de la mayoría de los adultos mayores residentes del Centro de Atención.

A lo anterior se sumó el planteamiento de Robinson Cuadros, entonces presidente de la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatría, respecto a que «la mayoría de los adultos desean vivir mucho tiempo, pero sin llegar a ser viejos; es decir, «una adultez atrapada en la ambivalencia de la eterna juventud y el estereotipo de asociar vejez con enfermedad [...] hoy nadie habla de vejez en colegios y universidades, lo que dificulta proyectar y preparar a todo nivel una vejez activa, digna y saludable» (citado por Fernández, 2018, párr. 3). Por otra parte, como lo señaló Rodrigo Heredia, profesor de geriatría de la Universidad Javeriana:

El asunto de la vejez debe convertirse en un asunto personal que hoy tiene dos bloques: uno, el de los jóvenes que requieren intervención desde las mismas familias, el colegio, la universidad y los entornos sociales para que vean el envejecimiento como un hecho no de terceros, sino con referencia en sí mismos. Y el otro, en las personas que ya están viejas, que deben abordarse dentro de un componente integral. (Heredia, citado por Fernández, 2018, párr. 16)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Gracias al trabajo de voluntariado del equipo de docentes mencionado, y a partir de los postulados de proyección social de UNIMINUTO, nació la idea de formular un proyecto social que le permitiera a la Fundación dejar a un lado el asistencialismo.

El equipo inició entonces un proceso de trabajo con la fundación CAEPA, que comprendió las siguientes etapas: 1) formulación de la primera fase del proyecto Cooperación Institucional para el Fortalecimiento de la Fundación CAEPA, 2) construcción del diagnóstico organizacional, 3) resultados del diagnóstico organizacional y 4) sistematización de la experiencia.

Así, en el mes de septiembre de 2018 se formuló el proyecto, bajo la metodología de la ruta de innovación social creada por el Parque Científico de Innovación Social Minuto de Dios (PCIS), y luego se inició la siguiente fase del proyecto, en la que se llevó a cabo un diagnóstico organizacional. A través de observación, entrevistas, listas de chequeo y aplicación de modelos estratégicos de gestión se recolectó la información necesaria, que permitió realizar un análisis detallado de variables internas y externas, e identificar las condiciones estratégicas de la Fundación CAEPA para su desarrollo.

El diagnóstico organizacional, más allá de presentar una fundación incipiente, artesanal, empírica y con evidentes debilidades y amenazas empresariales, describió la labor social como un factor clave de éxito a

lo largo de 30 años de experiencia y perdurabilidad. Tales resultados llevaron al grupo de docentes a cuestionarse más a profundidad sobre el modelo de gestión sustentado en la práctica, dado que su intención era continuar, en la siguiente etapa del proyecto, con la aplicación de fundamentos de planeación estratégica, modelos dinámicos de competencia y políticas de crecimiento, entre otros contenidos administrativos. Se entendió entonces el modelo de gestión desde su aplicación intuitiva, como un elemento basado en el valor social y potencial de los saberes populares de las administradoras que funcionaba en sinergia con la red de apoyo de voluntariado corporativo, sin descifrarlo completamente. Todas estas características animaron el interés de los docentes por comprender, acompañar y replicar el modelo en otras organizaciones de atención a adultos mayores, para lo cual era necesario replantear y concertar nuevos objetivos para el proyecto.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para la implementación del proyecto contempló las cuatro etapas que se describen a continuación.

Etapa 1. Formulación de la primera fase del proyecto Cooperación Institucional para el Fortalecimiento Organizacional de la Fundación CAEPA

En esta etapa se elaboró un diagnóstico organizacional para reconocer e identificar las condiciones de la Fundación, en lo referente a su constitución legal, antecedentes, gestión administrativa y financiera, gestión de mercadeo, gestión de seguridad y salud en el trabajo entre otros, con el propósito de determinar las causas y consecuencias de los principales problemas que aquejan a la organización.

Etapa 2. Construcción del diagnóstico organizacional

En esta etapa del proceso se implementó el diagnóstico y se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer las opiniones y experiencias de las administradoras, familiares, vecinos, voluntarios y empresarios vinculados a la Fundación. También se aplicaron listas de chequeo para verificar la existencia de documentos como estatutos, actas, libros contables, manuales de funciones, procesos, procedimientos, manual de convivencia, entre otros, necesarios para el correcto funcionamiento de una organización. En el mes de febrero de 2019, se continuó con el diseño y aplicación de modelos estratégicos de gestión, como la matriz FODA, la matriz de perfil competitivo (MPC), la matriz de evaluación de factores internos y factores externos (EFE-EFI), la matriz de evaluación de la posición estratégica y de la acción (PEYEA) con el fin de proponer estrategias y acciones de mejora para transformar la Fundación en una empresa rentable y sólida a futuro.

Etapa 3. Resultados del diagnóstico organizacional

Los resultados del diagnóstico les permitieron a los docentes entender que los proyectos sociales no se conciben en el escritorio. Se había fallado en no comprender cuáles eran las verdaderas necesidades de las administradoras y se asumió, en principio, que el conocimiento de la academia era más importante que las prácticas implementadas por las lideresas que acompañaban el proceso.

Gracias a los resultados del diagnóstico organizacional, fue posible reconocer a tres mujeres, emprendedoras sociales, capaces de defender y mantener la verdadera misión de la Fundación: brindar amor y servicio a los adultos mayores, como motor para transformar esas prácticas empíricas en tecnologías sociales escalables. Desde esta premisa, se pudo comprender que para ellas no era coherente cambiar la organización social que habían forjado durante años para transformarla en una empresa que quizás no llegaría a ser rentable y ni sostenible.

Etapa 4. Sistematización de la experiencia

En el mes de agosto del año 2019, la Dirección General de Proyección Social convocó a las 24 experiencias seleccionadas del Sistema UNIMINUTO para iniciar el diplomado Sistematización de Experiencias de Proyección Social, liderado por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Se realizaron tres encuentros presenciales con el equipo asesor del CINDE, en los cuales se presentó la metodología para sistematizar experiencias con evidencia objetiva de un trabajo riguroso con las comunidades.

Una vez realizada la primera entrega de los documentos de sistematización en el mes de noviembre de 2019, la Dirección General de Proyección Social, con la asesoría y acompañamiento del CINDE, consideraron pertinente establecer un protocolo de escritura para la presentación de los artículos de sistematización. El proceso se llevó a cabo durante los meses junio y julio de 2020 el acompañamiento de CINDE fue clave en esta labor fue clave para lograr el objetivo de visibilizar todas las iniciativas, resultados e innovaciones existentes en el sistema UNIMINUTO.

MARCO CONCEPTUAL

El diagnóstico organizacional permitió identificar y examinar las oportunidades y dificultades o retos que afrontan las organizaciones. El diagnóstico se centró en un análisis de cada una de las capacidades de las áreas funcionales de la organización, identificando para ello el entorno en general y el grado de impacto en esta. Por tal razón, fue necesario aplicar la planeación estratégica, que comprende básicamente los siguientes aspectos: la definición o rediseño de la misión, la visión, los valores y las políticas institucionales, al igual que la formulación de estrategias para alcanzar los objetivos corporativos (Bernal Torres y Sierra Arango, 2017).

Para los procesos administrativos desarrollados desde la academia, es necesario partir del diagnóstico como el lugar para reconocer las

condiciones de las organizaciones; por ello, se inició con un proceso de reconocimiento. Este, como lo plantea Vidal Arizabaleta (2004), es un medio, no un fin, para potenciar los recursos y la capacidad estratégica de una organización; es un insumo para la planeación estratégica que reconoce la existencia de un otro, lo que implica que el entorno es diferente de cero. Nosotros jugamos, pero el otro también juega (Vidal Arizabaleta, 2004). Se trata de reconocer los saberes previos de las personas de la fundación intervenida.

Esta es la esencia de la planeación bajo incertidumbre, diferente de la planeación determinística, en la que una persona o equipo elabora los planes desde un escritorio y obtiene como producto un «plan libro», aséptico en su tecnicidad, pero despojado del análisis de la influencia de las circunstancias y las situaciones que la existencia y decisiones del otro o de los otros en su situación concreta. En ese sentido, el diagnóstico es un componente de la dirección y la planeación estratégica, que sirve para la toma de decisiones e involucra los fines de productividad, competitividad, supervivencia y crecimiento de cualquier clase de organización (Vidal Arizabaleta, 2004).

El diagnóstico estratégico interno comprende el entorno de la organización, evalúa sus recursos tangibles e intangibles y explica los elementos principales de la auditoría de los recursos de la organización que se complementan con los modelos del desempeño competitivo. Asimismo, explora las líneas principales de desarrollo y las capacidades competitivas, al realizar una asociación entre las fuentes de su cadena de valor y la creación de las competencias centrales. Es decir, presenta los procedimientos para el análisis del ámbito interno de la organización (rayos X) por medio de la definición de las fortalezas (fuerzas internas) y las debilidades (fragilidades internas) de la organización, considerando sus diferentes unidades de negocio y áreas de apoyo (recursos humanos, *marketing*, finanzas, producción, operaciones y otras) (Chiavenato y Sapiro, 2004).

A continuación, presentamos de manera resumida algunos fundamentos teóricos que sustentan la intervención realizada en la primera fase del proyecto.

La matriz del perfil competitivo (MPC) identifica a los principales competidores de la empresa, así como sus fuerzas y debilidades particulares, en relación con una muestra de la posición estratégica de esta. Los pesos y los totales ponderados de una MPC o una MEFE y una MEFI tienen el mismo significado.

La matriz de posición estratégica y la evaluación de la acción (PEYEA) es una de las matrices más sencillas y utilizadas en la planificación estratégica de las organizaciones, y ofrece a los analistas las mejores posibilidades de desempeño en el mercado y la imagen actual de la organización. Esta matriz se utiliza para definir estrategias —que pueden ser agresivas, conservadoras, defensivas o competitivas— e identificar cuál es la más adecuada para la organización estudiada.

Es importante mencionar que los sistemas organizacionales operan bajo incertidumbre dura, lo cual hace casi imposible que se tenga todo el conocimiento requerido, que se controlen todas las situaciones o que se evite el «error humano», a la hora de realizar apreciaciones situacionales. (Vidal Arizabaleta, 2004)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la elaboración de este documento, los resultados se plantearon en cuatro etapas, que se describen a continuación.

Formulación del proyecto de innovación social

El equipo de docentes empleó la ruta de la innovación social como metodología para diseñar un proyecto que permitiera generar conocimiento y aportar a la transformación social, pero no identificó la problemática

organizacional y las posibles herramientas de abordaje con las protagonistas de la experiencia, lo que significó dificultades para el resto del proyecto.

No se tenía clara la diferencia entre proyecto social, asistencialismo y voluntariado. Los aportes teóricos sobre el concepto de extensión, elaborados ya hace unos años, advierten sobre el riesgo de conformarse con responder más o menos satisfactoriamente a las demandas de la comunidad, de ir hacia ella desde el posicionamiento iluminista de quien se cree portador de soluciones a problemas o necesidades que parecen a todas luces claras (Fernández, 2005). El equipo de docentes consideró que un diagnóstico organizacional respondía a los requerimientos de la ruta de innovación social, pues la primera etapa de la ruta, denominada *alistar*, corresponde al marco de referencia de las situaciones para mejorar, los aliados y los recursos que se utilizarán en el diseño de la nueva solución. La siguiente etapa, *analizar*, tiene como objetivo validar y complementar los saberes tradicionales frente a conocimientos técnicos y tecnológicos, mediante la recolección de evidencias sobre las relaciones entre las variables identificadas (PCIS, s. f.); sin embargo, los docentes obviaron la etapa de validar y complementar los saberes tradicionales; no porque desconocieran la ruta, sino porque sus objetivos eran muy diferentes a los de la Fundación, quizás por no saber escuchar e interpretar las necesidades de las administradoras.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

El equipo docente encontró una organización social constituida legalmente, con misión, visión y objetivos estratégicos encaminados a servir con amor a los adultos mayores; apoyada en una red de voluntariado corporativo, conformada por entidades tanto públicas como privadas que participan de las actividades organizadas por las administradoras, con la asesoría y acompañamiento de las universidades, las cuales acuden a la Fundación a realizar las horas de extensión o proyección social con los adultos mayores.

A partir del análisis de los factores internos y externos, se resalta la visibilidad que han logrado gracias a las redes sociales, especialmente Facebook, Instagram y WhatsApp, en las que se promocionan productos y actividades a través de videos cortos elaborados por las administradoras, y en los que participan los adultos mayores, invitando a la comunidad a apoyar a la Fundación.

A partir de estas observaciones, el equipo de docentes asimiló las palabras de Vidal Arizabaleta (2004):

No se requiere tener conocimientos académicos previos, pero exige la capacidad de salir de lo casuístico y anecdótico para integrar la lógica casual con el conocimiento y vivencia particular de la realidad. Esta forma de realizar análisis es exigente en participación de todos los trabajadores para garantizar resultados altamente efectivos. (p. 49)

Esta es la manera en que han operado las administradoras de CAEPA durante décadas demostrando sostenibilidad y utilidad social.

PARTICIPACIÓN DEL EQUIPO DE DOCENTES DE ASOD

El equipo docente se enfrentó a unos resultados que no esperaba: las administradoras y fundadoras no estaban de acuerdo en cambiar el modelo de gerencia deductiva basada en el empirismo que les ha dado resultado por más de 30 años. Ante esto, resulta pertinente la reflexión de Vidal Arizabaleta (2004): «El empirismo puede ser enriquecido con la formación como proceso más potente para abrir nuevos caminos, que sin duda garantizarán buena parte del mejoramiento de la productividad y la competitividad» (p. 42).

El proyecto era una solución concebida desde el escritorio, que respondía exclusivamente a un problema de índole administrativa, financiera y de mercado; la aplicación de estrategias eficientes para el mejoramiento de la productividad y la eficiencia, así como de estrategias innovadoras

basadas en iniciativas de emprendimiento, se lograrían ventajas competitivas frente a otros centros de atención al adulto mayor, solucionando así la problemática planteada. Esa era la lógica universitaria que pretendía que las teorías administrativas transformaran a la Fundación en una empresa rentable, sostenible, buscando convertir a las protagonistas en administradoras expertas en desarrollo organizacional sostenible.

En cuanto a la producción de conocimientos, se podría asegurar que la academia se enriqueció partiendo de que la participación universitaria vinculada a procesos de trabajo conjunto con la comunidad debe aportar lo mejor de los conocimientos disponibles, pero además debe enfocarse en producir nuevos procesos y conocimientos. Lo contrario sería la simple aplicación de técnica o «recetas» que son propias de una concepción asistencialista:

Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta, está condenada invariablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido... la investigación sin los aportes de la realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire. (Carrasco, 1989, p. 1)

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La sistematización de experiencias de proyección social fue el punto de partida para visibilizar las acciones voluntarias de docentes dispuestos a brindar su tiempo, trabajo, potencialidades y talentos a comunidades vulnerables, en sintonía con la obra del Minuto de Dios.

El equipo de docentes, en coherencia con el compromiso social y ciudadano de servicio UNIMINUTO, terminó entendiendo la experiencia como un proceso de construcción de conocimientos, subjetividades, saberes individuales y colectivos que conformaron el marco de referencia para continuar con la ejecución de las siguientes fases de la ruta de innovación social. Entendiendo las dinámicas sociales de manera crítica, reflexiva y

propositiva, para potencializar el trabajo. También entendió que la sistematización es una modalidad o tipo de la investigación social que comparte una manera de buscar y crear conocimiento, que se diferencia de la investigación social y educativa, y que no existe oposición entre investigación y sistematización. La sistematización es una manera particular de investigar, generada desde la educación popular en América Latina, que comparte compromisos en torno de la transformación social. Nace en la década de 1980, después de la investigación participativa, en parte como continuidad y en parte como réplica a ella.

CONCLUSIONES

La Fundación CAEPA, organización sin ánimo de lucro, opera a través de alianzas estratégicas de voluntariado corporativo, al igual que con una red de apoyo conformada por familiares, vecinos, especialmente personas de corazón misericordioso, que reconocen en ella un lugar seguro, cómodo y agradable que brinda calor de hogar a adultos mayores desamparados.

A la fecha de elaboración de este documento, el grupo de docentes ha culminado la primera fase del proyecto, con la entrega del documento Diagnóstico Organizacional a la Fundación, con significativas lecciones aprendidas en cuanto a la interpretación de las prácticas de producción de conocimiento alternativo. En tal sentido, es clara la necesidad de reconocer, comunicar y difundir las estrategias implementadas por comunidades especialmente vulnerables que han demostrado que es posible aportar al desarrollo del país, con el acompañamiento de proyectos sociales con sello UNIMINUTO.

Las administradoras y cuidadoras informales tienen claro que su prioridad es servir con respeto y amor a los adultos mayores. También reconocen la necesidad de formarse como emprendedoras sociales para potencializar la capacidad de gestión, y suscribir convenios con entidades públicas y privadas, de ser posible con cooperación nacional e internacional. Ellas deben ser reconocidas como agentes de cambio, en búsqueda

de que el proceso pueda ser apropiado por otras comunidades a partir de la tecnología social que propone, mediante su adaptación a diferentes contextos, con lo cual aumentará el número de personas beneficiadas.

REFERENCIAS

- Bernal Torres, C. A. y Sierra Arango, H. D. (2017). *Proceso Administrativo para las organizaciones del siglo XXI*. Pearson.
- Carrasco, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. <https://psico.edu.uy/sites/default/files/4.%20Extensi%C3%B3n%20Carrasco.pdf>
- Fernández, C. F. (2018, 22 de mayo). El desalentador panorama del adulto mayor en Colombia. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/panorama-del-adulto-mayor-en-colombia-2018-517356>
- Chiavenato, I. y Sapiro, A. (2004). *Planeación estratégica: fundamentos y aplicaciones*. Mc Graw Hill.
- Parque Científico de Innovación Social Minuto de Dios. (s. f.). *Ruta de Innovación Social*. <http://www.uniminuto.edu/web/pcis/ruta-de-innovacion-social>
- Vidal Arizabaleta, E. (2004). *Diagnóstico organizacional: evaluación sistémica del desempeño*. Ecoe.

Emprendimiento social: una apuesta común para la transformación cultural

María del Pilar Cárdenas Palomo¹

Raúl Hernán Vera Romero²

Resumen

Este documento da cuenta del proceso de sistematización de la experiencia desarrollada en el marco del proyecto social de formación Emprendimiento Social para el Desarrollo Incluyente e Integral, especialmente centrado en la experiencia institucional de formulación, ejecución y evaluación de aprendizajes desde el impacto en las comunidades y en los estudiantes desde su proceso formativo. Fue importante realizar este proceso, dada la falta de documentación a profundidad de experiencias de los proyectos sociales en el centro regional, por lo que se recurrió a los actores de la implementación del proyecto social en su fase inicial de ejecución: docentes, estudiantes y dueños de las unidades productivas participantes. La estrategia metodológica se apoyó en una ruta de tres momentos

1 Trabajadora social, Universidad de Antioquia; especialista en Educación, Emprendimiento y Economía Solidaria, Universidad Francisco de Paula Santander; maestrante en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta, líder del Centro de Educación para el Desarrollo (CED). maria.cardenas.p@uniminuto.edu

2 Licenciado en Educación, Instituto Superior de Educación Rural; administrador de empresas, Universidad de Pamplona; agrónomo, Universidad Nacional Abierta a Distancia; magíster en Dirección Estratégica, Fundación Universitaria Iberoamericana. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta, vinculado a la estrategia de Prácticas en Responsabilidad Social. raul.vera@uniminuto.edu

clave: reconocimiento de la experiencia, búsqueda de información y presentación de la experiencia. Como resultado del análisis se estableció una serie de puntos clave para la implementación de los proyectos sociales de formación en el contexto social de la ciudad de Cúcuta.

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: A COMMON COMMITMENT TO CULTURAL TRANSFORMATION

Abstract

This paper shows the process of systematization of the displayed experience within the social project of formation named «Social entrepreneurship for inclusive and comprehensive development» focused in the institutional experience of learning formulation, execution and evaluation analyzed from the impact in the communities and in the educational process of the students. It was important to develop this academic exercise due to the lack of deep documentation of social projects experiences in the regional center; that was the reason of the approachment to the actors involved in the implementation of the social project in its beginning executional fase: teachers, students and owners of the participants productive units. The methodological strategy was leaned in a three key moment route: the recognition of the experience, the search of information and the exposition of the experience. As a result of the analisis process, a series of key points was set up for the implementation of the social projects of formation in the city of Cúcuta social context.

Este documento presenta el proceso de sistematización de la experiencia del proyecto social de formación Emprendimiento Social para el Desarrollo Incluyente e Integral en el periodo comprendido entre el segundo semestre del año 2017 y el segundo semestre del año 2018. Este ejercicio de análisis y evaluación del proceso se enmarca en la iniciativa que, desde la Dirección Nacional de Proyección Social, se promueve en los centros de educación para el desarrollo, con el fin de conocer a profundidad estas experiencias y los aprendizajes construidos a lo largo y ancho del país.

Desde una realidad socioeconómica precaria, con altos índices de necesidades insatisfechas y que tiene una relación directa con la falta de oportunidades de acceso al conocimiento para emprender que se vive en la ciudad de Cúcuta, se estableció este proyecto social de formación, con el propósito de ofrecer una oportunidad de potenciar la estabilidad económica de las familias de algunas comunidades que le han apostado a emprender un negocio como salida a las desigualdades.

A la luz de esta experiencia, se presenta aquí información definida desde varios aspectos relevantes. El primero se relaciona con el propósito de la sistematización, su justificación y su importancia, tanto para función sustantiva de proyección como para las apuestas personales y colectivas. Además, se describe el contexto en el que se desarrolla la experiencia, sus lugares, actores, condiciones, situaciones y aspectos relevantes. Posteriormente, se presentan las etapas desarrolladas para consolidar la sistematización, la presentación de la experiencia misma, los aprendizajes obtenidos desde la mirada de los actores y de la institucionalidad, y las conclusiones desde el macroproceso de proyección social.

La experiencia se sistematiza ha a partir de la narración de actores de la institución que han hecho parte del proceso en diferentes momentos, estudiantes que, desde su formación profesional, han aportado al proceso de afianzamiento de las Prácticas de Responsabilidad Social. Este proceso es primordial para dar sentido a la intención de este ejercicio académico,

que mostrará esta práctica en el marco de la experiencia que el Centro Regional de la ciudad de Cúcuta ha movilizado a través de sus docentes para las comunidades de la ciudad.

CONTEXTO

La ciudad de Cúcuta fue fundada el 17 de junio de 1733 por Juana Rangel de Cuéllar con el nombre de San José de Guasimales en lo que fue un asentamiento indígena dado en encomienda por Pedro de Ursúa a Sebastián Lorenzo en 1550. Actualmente el municipio está constituido por diez comunas, diez corregimientos rurales (Aguaclara, Banco de Arena, La Buena Esperanza, El Soldado, Puerto Villamizar, Ricaurte, San Faustino, San Pedro, Guaramito y El Palmarito) y nueve caseríos (Arrayanes, Boconó, Alto Viento, El Carmen, El Pórtico, El Rodeo, La Jarra, Puerto León y Puerto Nuevo).

Es importante reconocer que particularmente en esta ciudad una gran parte de la población basa sus ingresos en la economía informal, debido a la alta tasa de desempleo, no solo en los jóvenes, sino en población en edad productiva en general. Este fenómeno obedece al aumento de la población, derivado de los ciudadanos que han retornado de Venezuela, así como de extranjeros migrantes que se han radicado en el territorio y han desencadenado un aumento en la demanda de atención de servicios básicos como la salud y educación. De acuerdo con los diarios locales, la situación política y económica de Venezuela es una de las razones que más ha influido en el declive laboral, ya que el vecino país era el principal socio comercial de Norte de Santander.

Ante esta realidad, la experiencia del proyecto social de formación se localiza en el barrio Nuevo Horizonte de la ciudad de Cúcuta, lugar que fue fundado luego de que, en 1994, el español Juan Atalaya Pizano donara unos terrenos de su propiedad para que fueran cedidos a las personas más necesitadas del territorio. Muchas personas vieron esta situación como una oportunidad de tener una vivienda propia, por lo que, a pesar

del acceso limitado, construyeron calles rústicas y casas. En ese momento, debido a las condiciones que tenía el sector, el número de viviendas fue bajo y en algunos casos hubo invasiones al terreno.

Uno de los lugares de referencia del barrio, establecido desde su creación por los primeros habitantes del sector, ha sido la parroquia Cristo Camino, que hoy sigue siendo un sitio de gran relevancia para los habitantes y alberga liderazgos positivos que posibilitan y promueven acciones de impacto y transformación social para la comunidad a partir de las necesidades sentidas por sus habitantes.

A la fecha, el proceso de transformación del barrio es muy evidente. Algunas vías ya son transitables, se han establecido pequeños negocios que ayudan a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, las viviendas han recibido mejoras y tienen a disposición colegios propios que benefician a los niños de la comunidad. Todo esto contrasta con las condiciones críticas en las que se fundó el barrio, pues no se contaba con servicio de transporte o atenciones básicas como el servicio educativo para la comunidad. Sin embargo, a pesar de la evolución, aún hay rezago en varios aspectos, algunos de ellos relacionados con los espacios para el deporte, la oferta diversa de fe religiosa o los centros de recreación y cultura, que han sido prometidos en varias oportunidades por la administración municipal en diversos periodos de gobierno.

Aunque los pocos espacios de recreación y deporte se encuentran deteriorados, la cancha deportiva cuenta con la Escuela Real Deportiva, escuela de fútbol enfocada en darles una oportunidad a los jóvenes del barrio y que los mantiene motivados para cumplir sus sueños relacionados con el deporte. Sin embargo, estos propósitos se ven limitados a veces por las condiciones de los espacios recreativos y por el respaldo financiero que requieren estas iniciativas locales. El barrio cuenta, además, con más de 3000 predios legales, que han logrado su reconocimiento gracias a las acciones sociales impulsadas por la administración local, propietaria inicial de los predios. Como medida para mitigar las condiciones de pobreza, no

solo en el barrio sino en toda la ciudad, se han creado estrategias múltiples para mejorar las condiciones de vida de las familias, a través del apoyo a emprendimientos de microempresas como panaderías, tiendas, droguerías, etc., que se han convertido en fuentes directas de ingreso para muchos habitantes. Una de ellas es la tradicional tienda La Leona.



Figura 1. Tienda tradicional La Leona

Fotografía: Raúl Hernán Vera Romero, 2017.

METODOLOGÍA

En la sistematización de esta experiencia, se logró consolidar una ruta basada en la búsqueda de información desde los actores involucrados, las memorias consolidadas y las directrices institucionales que orientan el desarrollo de proyectos sociales de formación como este. Para ello, el proceso investigativo se basó en un enfoque cualitativo que, desde la sistematización de experiencias, permitió la consolidación analítica del proyecto con las voces institucionales que hicieron y hacen parte de la implementación del proyecto social.

La ruta metodológica establecida ayudó a delimitar la construcción del relato inicial de la experiencia a partir de una narración conjunta del equipo sistematizador. Además, se usó la información inicial identificada en el repositorio de información del CED, que describe de forma detallada y semestralizada los avances en el desarrollo de los proyectos, consolidados por estudiantes ejecutores y docentes a cargo. Con base en ello se definieron características que luego orientaron la sistematización, por ejemplo, el objeto e intención de esta, la información inicial disponible y la intención del proceso formativo desde el área de Proyección Social. Ya con esta claridad, se dio paso al segundo momento, que consistió en la búsqueda y organización de la información.

En este momento metodológico se delimitaron las categorías analíticas que la sistematización requería para definir el problema, se definieron los instrumentos necesarios para la búsqueda de información y se concertaron los tiempos que requería el equipo facilitador para recolectar más información. En el segundo momento, la articulación del equipo facilitador fue crucial para lograr establecer tiempos de trabajo y lugares o personas claves para obtener la información, reconociendo que el enfoque de la búsqueda se logra desde y hacia ellos como protagonistas de la experiencia. Posteriormente, en el tercer momento metodológico, la ruta contemplaba el procesamiento de la información recolectada. Para ello, se transcribieron los testimonios de los actores clave que luego fueron analizados por el grupo facilitador de la experiencia. Así se concluyó la primera versión del documento de sistematización. Luego, se hizo una presentación de los rasgos de la experiencia en los tiempos definidos mediante una línea de tiempo que permitió organizar los momentos de la experiencia, en relación con su impacto y relevancia.

Además, se hizo un ejercicio de descripción de los instrumentos y las técnicas de recolección de información definidas en el proceso. La primera técnica, revisión documental, permitió la revisión y el análisis

de la información con la que el área de Proyección contaba: la segunda, la entrevista, permitió el acercamiento a actores involucrados en la experiencia; y ya con esto, se llevó a cabo el tratamiento de la información obtenida (categorización y análisis) para complementar los relatos y continuar con la redacción del informe final de la sistematización.

También se identificó y procesó información de fuentes escritas recolectadas por UNIMINUTO como productos del desarrollo de las prácticas de responsabilidad social, elaborados por estudiantes que ejecutaron las acciones sociales. En este caso, se consultaron informes académicos del periodo de revisión de la experiencia. Como fuentes orales, se registraron narraciones de docentes y estudiantes de UNIMINUTO que participaron en la experiencia. Además de las fuentes definidas, se emplearon fuentes visuales, sonoras o materiales documentados de la experiencia. A la luz de esta sistematización, como lo muestra la figura 2, se logró consolidar una experiencia desde el proyecto social de formación, lo que permitió realizar una reflexión institucional a profundidad, a partir de los lineamientos institucionales de Proyección Social y de las condiciones del territorio. Con esto, se logró mejorar de forma sistémica estas prácticas institucionales en contextos locales.

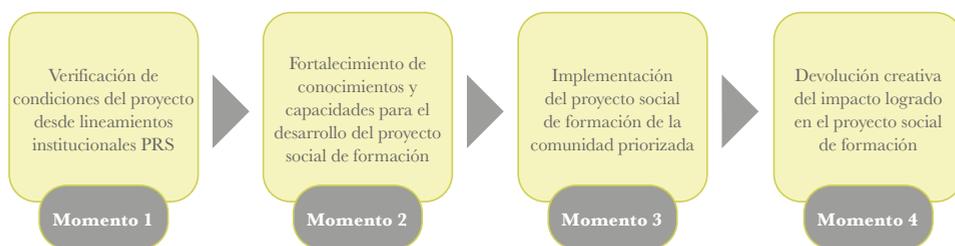


Figura 2. Proceso de desarrollo de la experiencia

Fuente: Elaboración propia.

MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se desglosan las reflexiones desde cada uno de los ejes interpretativos. Para la primera categoría de análisis, partiendo de la interpretación narrativa de la experiencia, la cultura del emprendimiento se reconoce como una oportunidad de mejorar las condiciones de vida. Lo puede impulsar un grupo de personas en el contexto familiar, orientado por la idea de que emprender como familia ha sido una de las salidas más viables, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de la ciudad. Desde esta perspectiva, es indispensable resaltar que la experiencia permitió reconocer la realidad social del territorio, de forma responsable, desde sus necesidades y capacidades para el trabajo conjunto, y la mejora del desarrollo social, ya que se reconoce como una condición clave para dar el paso a emprender. A esto hay que agregar las características económicas de la región y la comprensión de la idea de que la cultura del emprendimiento ha sido popularizada y empleada de forma más frecuente en el país, debido a su vinculación con la necesidad latente de superación de la pobreza.

Como lo señala González (2006):

La Ley 1014 de 2006, de fomento a la cultura del emprendimiento; en su Capítulo I, se refiere a una interpretación del concepto cultura como una forma de unificar criterios; en este sentido dice que es un conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una entidad entre sus miembros y los identifica de otras organizaciones. (p. 140)

Esto implica trabajar con las capacidades, las condiciones territoriales transferidas y los intereses de las comunidades para determinar las formas de emprender. En tal sentido, se definieron las condiciones para la conceptualización y teorización de la sistematización (figura 3).

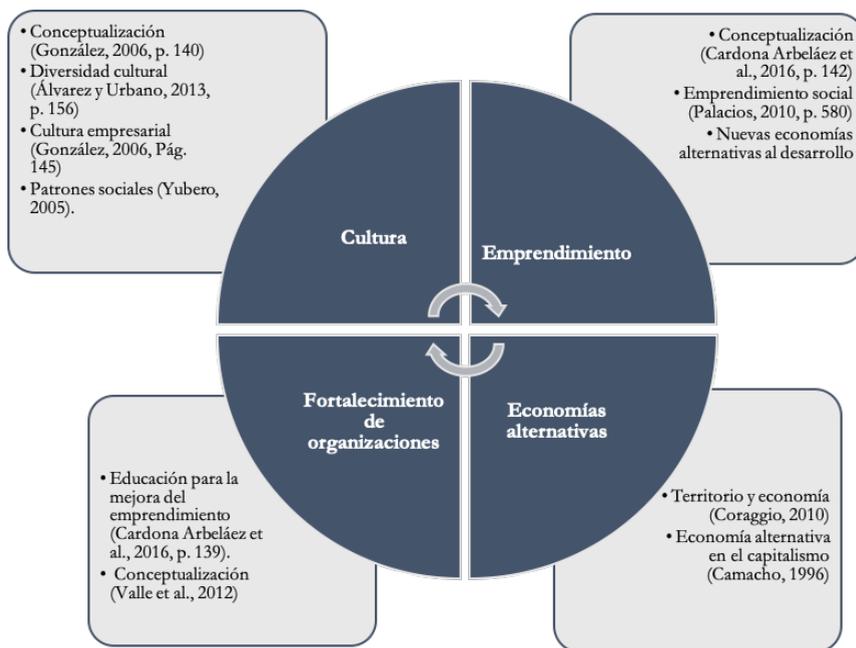


Figura 3. Esquema teórico y conceptual de la sistematización

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del barrio Nuevo Horizonte, el acompañamiento realizado permitió confirmar que las condiciones de cultura del emprendimiento están influenciadas por el contexto. Estas se basan en una economía comercial que, a pesar de las dificultades laborales, busca emprender con sus propios ingresos, que se adhiere a modelos de negocio tradicionales como las unidades de venta de productos o tiendas y, desde sus capacidades, realiza la adecuación necesaria a las condiciones de organización y garantía de seguridad para sus negocios. Esta última condición se puede apreciar en el registro fotográfico realizado por la estudiante Andrea Méndez, del programa de Administración de Empresas en el primer semestre del 2018, en su primer acercamiento a la unidad de negocio asignada (figura 4).

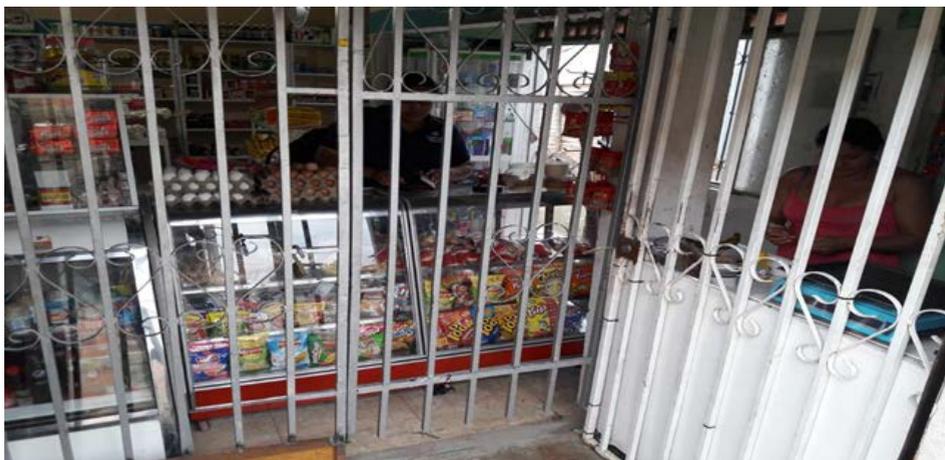


Figura 4. Reconocimiento de unidades de negocio

Fotografía: Andrea Méndez, 2018.

Por otra parte, se encontró que, como lo señalan Álvarez y Urbano (2013):

La diversidad cultural es favorable para el emprendimiento y que las regiones caracterizadas por un alto nivel de I+D y un alto grado de diversidad cultural son el entorno ideal para la creación de empresas tecnológicas [...] mientras más diverso es el contexto cultural, más probable es la supervivencia exitosa de la sociedad, debido a que las personas estarán habituadas a una gama más amplia de decisiones rutinarias, sin embargo, un entorno en desorden carece de rutinas y tiene más incertidumbre. (p. 158)

Debido a la globalización, actualmente la superación de la pobreza y la mejora de condiciones de vida se enfrenta no solo con ciudades educadas e industrializadas, sino con regiones altamente preparadas y articuladas con redes productivas. De ahí que la problemática del desarrollo empresarial cobre tanta relevancia y consideración, especialmente en un país como Colombia, en donde el desequilibrio de propuestas y programas para mejorar las condiciones sociales de desarrollo es significativo.

Estas razones permiten valorar la «experiencia en torno a la generación de una cultura empresarial en poblaciones donde, además de la pobreza y la marginalidad social, el principal problema recaiga en el distanciamiento con los efectos de las políticas macroeconómicas de desarrollo» (González, 2006, p. 145).

Para lograr el objetivo del proyecto social de formación y generar estas condiciones de mejora más estables, es preciso acogerse a dos condiciones que revitalicen el sentido de lo común, es decir, de la comunidad como entorno favorable para el desarrollo. Por un lado, el reconocimiento de la historia y, con ella, los mecanismos a través de los cuales los miembros de una comunidad han edificado sus propios procesos; en este caso, lo empresarial o lo productivo. Por otro lado, la intervención o participación de los actores naturales de estos procesos; es decir, la comunidad como tal, a través de personas o grupos que sean reconocidos por aquella, porque interpretan con claridad y coherencia su sentir, sus costumbres, sus creencias y valores.

Esta afirmación nos lleva a la siguiente categoría interpretativa: el emprendimiento como herramienta para el desarrollo social. En esta idea recae comprender que el beneficio de involucrar a toda la comunidad, o por lo menos a la gremial de los sectores comunes, se centra en entender el emprendimiento como opción de vida y no como una forma exclusiva de determinados grupos sociales, económicos o políticos. Asimismo, es preciso entender que la cultura del emprendimiento no hace distinciones entre grupos de edades o de género, puesto que sus posibilidades permean todos los niveles sociales, educativos, productivos y gubernamentales de la comunidad.

Como se aprecia en la figura 5, las condiciones del contexto en el que se ubican las unidades de negocio han delimitado las posibilidades de desarrollo de la empresa familiar y de la mejora de condiciones de vida de sus miembros. Sin embargo, algunos tenderos o propietarios de las unidades de negocio que participaron en la experiencia identificaron su rol

y aporte al desarrollo de su territorio desde el ofrecimiento de un servicio indispensable de abastecimiento básico a la población, pero también desde una política de transparencia y colaboración. Esta última se refleja incluso en modelos de préstamos a familias más vulnerables o desde una política de precio justo y equitativo para ofrecer un servicio adecuado a las condiciones del territorio, tal y como funcionan algunos de los sistemas de comercialización de productos de canasta familiar.



Figura 5. Reconocimiento de contexto en las unidades de negocio

Fotografía: Katia Cárdenas, 2018.

Según Cardona Arbeláez *et al.* (2017):

La creación de empresas se constituye como un pilar dinamizador de las económicas emergentes, además, es considerado como un proceso que impulsa el desarrollo social, en la medida que contribuye al bienestar de la población. El emprendimiento, de igual modo, incentiva la transformación, la evolución y

la innovación, aspectos clave que hacen que el mercado local sea más diversificado y que, las nuevas compañías puedan satisfacer las necesidades y requerimientos de los clientes nacionales e internacionales». (p. 142)

Ante esta condición, que interrelaciona las metas familiares con las necesidades del territorio, es innegable que, las personas, empresas y gobiernos se interconectan cada vez más. Esto permite el cumplimiento de las políticas públicas, el impulso de la innovación y el crecimiento inclusivo de los territorios, lo que se reconoce como desarrollo social desde la inclusión y la integralidad de las condiciones.

Con base en ello, se reconoce que la educación es una condición indispensable para poder incidir en la mejora de los procesos que impulsan los emprendedores:

La educación es la puerta abierta al conocimiento, permite a los emprendedores ampliar su cosmovisión e incentiva su participación en espacios de aprendizaje tendientes a nutrir su experiencia y al desarrollo de su capacidad crítica/ reflexiva y, lo lleven a adquirir competencias profesionales fortalecidas posteriormente en la praxis. La educación es clave para la cualificación de los futuros emprendedores, ésta impulsa a los estudiantes a empoderarse de su proceso de construcción personal y profesional, a crear una visión global de la realidad del mercado, de los procesos, técnicas y prácticas esenciales para que los proyectos que desean emprender sean exitosos. (Cardona Arbeláez *et al.*, 2017, p. 139)

Esta condición se relaciona directamente con la tercera y última categoría de interpretación: las capacidades y habilidades para el emprendimiento. En tal sentido, esta categoría ha enfocado su trabajo en la educación para favorecer las condiciones de la unidad de negocio y, por ende, las condiciones de desarrollo familiar y social del territorio. Para ello, es importante resaltar que hay muchas rutas definidas, muchas variables por considerar, pero como lo señalan Valle *et al.* (2012), esta educación se orienta al fortalecimiento de las organizaciones desde condiciones indispensables,

como las planteadas en su plan de fortalecimiento organizacional. Según estos autores, las acciones requeridas, de alguna forma, interrelacionan aspectos mencionados en este ejercicio reflexivo como el fortalecimiento de conocimientos y capacidades, el seguimiento y la asesoría particular para la mejora evidente de la producción y el servicio.

Valle *et al.* (2012) afirman que entre estas acciones deben incluirse: 1) Jornadas de capacitación que permitan la toma de acuerdos conjuntos y que consten de ocho sesiones en las que se traten, de manera participativa, temas de trabajo relacionados a tres áreas específicas para promover mejoras en la organización: desarrollo organizacional, desarrollo personal y desarrollo económico. 2) El seguimiento de acuerdos conjuntos, con el fin de que los acuerdos sean ejecutados en los plazos y formas establecidos. Es un seguimiento personalizado a cada uno de los miembros con el objetivo de que se sientan apoyados en la nueva etapa de trabajo asumida. Y, por último, 3) La asesoría, mediante la cual los profesionales del proyecto orientan a los miembros de la junta directiva de la organización para el cumplimiento de sus funciones dentro de la estructura organizacional establecida. Esta asesoría es de carácter técnico, pues el plan de acción que se genere requerirá, en algunos casos, la adquisición de capacidades por parte de los miembros de las organizaciones para asumir sus nuevas responsabilidades.

Cabe resaltar que finalmente el eje de sistematización de este proceso de investigación, a la luz de la información recopilada sobre la experiencia, fue contundentemente reafirmado por la categoría central de esta reflexión. De esta manera, se reconoció, por una parte, que a través de las condiciones de transformación cultural de los emprendedores o propietarios de las unidades de negocio se logra impactar en la realidad del contexto socioeconómico que interviene, y, por otra parte, las oportunidades de desarrollo social que el territorio permite a las familias emprendedoras y a cada uno de los ciudadanos del barrio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar cuenta de las relaciones e inferencias surgidas en el proceso reflexivo entre conceptos y teorías, se resaltan dos aspectos. El primero se refiere a la relación de categorías de organización de información que fueron evidenciadas claramente en las voces de los actores. El fortalecimiento organizacional intencionado en el proyecto social de formación fue expuesto con claridad en la documentación institucional del macroproceso de Proyección Social y en testimonios de mejora de efectividad de las unidades de negocio, contados por los estudiantes, los profesores y los tenderos o propietarios.

Además, la formación ciudadana se vio reflejada en el sentido del concepto relacionado y evidenciado en los testimonios de documentos institucionales, particularmente de los estudiantes, que además de transformar la realidad de las familias emprendedoras, transforman sus formas de vida y de trabajar por las comunidades. Como lo expresó un estudiante:

Es muy agradable servirle a la comunidad, ya que eso nos ayuda a crecer como persona y en un futuro poder dar un buen ejemplo a nuestros hijos. Haber conocido de cerca al barrio y sus raíces, comenzando por el trato que la gente nos brindó desde el saludo, el respeto, etc.

Teniendo claros estos hallazgos, es posible interrelacionar, además, el eje sistematizador de la experiencia, que coincide en varios aspectos vinculados con la transformación cultural como herramienta clave de desarrollo de condiciones individuales y colectivas en las comunidades. Entre ellos, el emprendimiento como factor común de las familias, como un aprendizaje social del territorio caracterizado por una economía comercial y, además, como condición indispensable para el impulso del desarrollo social desde características incluyentes e integrales.

Bandura (1982) ha sido uno de los principales proponentes de esta teoría del aprendizaje social que reafirma los hallazgos que deja la categoría del emprendimiento como herramienta de transformación social.

Dicho autor plantea que la socialización, como factor clave del aprendizaje, exige adoptar unos patrones sociales determinados como propios, con el objetivo de conseguir la necesaria autorregulación que permita cierta independencia a la hora de adaptarse ante las expectativas de la sociedad. De hecho, puede decirse que la autorregulación es el fundamento de la socialización, la cual no solo requiere conciencia cognoscitiva sino también, y en gran medida, control emocional. Sin embargo, como lo expone Yubero (2005), es claro que las aportaciones del proceso de socialización se dirigen en dos direcciones (Elkin y Handel, 1972): por un lado, facilitan los medios para hacer efectiva la participación social del individuo y, por otro, posibilitan el mantenimiento de la sociedad de la que el individuo socializado forma parte.

A esta categoría, desde el eje de sistematización, se adhiere otra más, relacionada con las capacidades y habilidades del sujeto emprendedor para su unidad de negocio. En ella se reafirma que dichas capacidades y habilidades son transversalizadas, incluso, desde un sentido humanizado y sensible a la realidad social que permita transformar el contexto y las condiciones sociales y económicas. En concordancia con lo anterior:

El título de *emprendedor social* puede ser nuevo, pero este tipo de personas han estado siempre con nosotros, ellos combinan la creatividad con habilidades pragmáticas para traer nuevas ideas y servicios a la realidad. Como activistas comunitarios, ellos tienen la determinación para perseguir su visión de un cambio social implacablemente hasta que se convierte en una realidad social extendida (Palacios, 2010, p. 580).

Tales aproximaciones reafirman la conceptualización del emprendimiento social, que puede definirse como la habilidad de reconocer oportunidades para crear valor social, un valor que, además, trae retribuciones a la mejora de condiciones de vida. El emprendimiento se puede ver como una estructura, un proceso de búsqueda de una oportunidad, de un futuro deseable, que requiere la introducción de nuevos bienes y servicios, materias primas y métodos de organización, a través de la creación

de alianzas que, en muchos casos, se dan con quienes más respaldan estos proyectos: la familia.

Finalmente, la conclusión a la que se llega con este ejercicio de sistematización de la experiencia permite reafirmar experiencias que han dado la pauta, de forma crítica y reflexiva, para la transformación de las realidades desde las condiciones del contexto.

A partir de esta reflexión sobre los aportes de la información de la experiencia, de la conceptualización y teorización de categorías de organización y de interpretación, se ha logrado cierta coherencia desde el ejercicio reflexivo de los estudiantes, los logros obtenidos con los emprendedores de las unidades de negocio y las reflexiones propias que, como institución, se deben evaluar permanentemente, con el fin de mejorar para lograr el impacto social esperado.

La sistematización de esta experiencia del proyecto social de formación ha dejado diversas percepciones acerca de la valoración y mejora de procesos de intervención comunitaria que el Centro Regional Cúcuta, como actor clave en el macroproceso de Proyección Social de UNIMINUTO, ha liderado en el territorio. A través de dichos proyectos sociales, impulsados como una herramienta de formación en el estudiante, se espera también transformar socialmente la realidad de las comunidades con las que se trabaja, mediante el reconocimiento de múltiples realidades, posturas y retos comunitarios que se deben asumir desde el rol de ciudadano para mejorar las condiciones individuales y colectivas.

Asimismo, esta experiencia deja reflexiones en torno a la intersubjetividad de los otros, que permiten comprender que el diálogo de la ciencia, definida académicamente como ruta clásica de transformación de la realidad, debe interactuar con las perspectivas de pensamiento y realidad de los sujetos. Esto fue validado por los ejecutores del proyecto social de formación al elaborar la planeación, en la que contemplaron

las necesidades de las unidades de negocio, escuchando las voces de sus actores e interpretando esas necesidades, como ruta de trabajo para la transformación. El valor de esa voz del otro fue trazando la ruta de trabajo de los proyectos sociales de formación y debe seguir haciéndolo.

Finalmente, la experiencia deja reflexiones a partir de un enfoque formativo, que no solo se percibe en los testimonios de los actores clave de la experiencia, sino desde la necesidad latente e indispensable de reconocer que estos ejercicios de evaluación y mejora deben ser permanentes, a fin de posibilitar un impacto más responsable e idóneo con cada uno de los involucrados. De esta manera, se logrará una transformación más sostenible y acorde a las necesidades de la comunidad.

CONCLUSIONES

Como producto de este ejercicio académico, se definieron algunas recomendaciones para mejorar la experiencia del proyecto social de formación Emprendimiento Social para el Desarrollo Incluyente e integral, enmarcadas en la mejora del impacto social, la extensión o réplica a nuevas comunidades y la profundización de los aportes de UNIMINUTO a las comunidades. Estas recomendaciones son las siguientes:

- Planeación conjunta de las acciones sociales definidas en el marco del proyecto social de formación, en la cual se consideren a profundidad las condiciones de la población y las potencialidades de los actores protagónicos de este espacio, comprendiendo que tanto los estudiantes como las comunidades desarrollan de forma bidireccional el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Refuerzo formativo en el estudiante como ejecutor de los proyectos sociales de formación —que le permita reconocer sus habilidades y capacidades para la transferencia de conocimiento— e identificación de las metodologías y técnicas más apropiadas para el desarrollo del proyecto.

- Seguimiento del impacto generado desde los proyectos sociales de formación en las comunidades a través de acciones participativas que logren reconocer las experiencias de éxito y condiciones por mejorar la planeación del proyecto social.
- Diálogo permanente para la implementación de metodologías acordes a las condiciones de aprendizaje y mejora en los sujetos, que se centre en la acentuación de las acciones encaminadas hacia una condición de sostenibilidad del impacto logrado, basándose esencialmente en la transformación de capacidades para el desarrollo endógeno de las comunidades.
- Devolución creativa a las comunidades que permita cerrar etapas y momentos de la implementación del proyecto social de formación y brinde la posibilidad de reconocer periódicamente las condiciones de avance y mejora en el proceso de desarrollo. El lenguaje empleado en cada momento de desarrollo del proyecto debe ser claro, adecuado y de fácil comprensión, mediante técnicas y herramientas que estén al alcance de las comunidades para su difusión.

Estas condiciones de mejora permitirán continuar con la ejecución de proyectos sociales desde un enfoque de transformación cultural, reconociendo las condiciones contextuales del entorno para una incidencia real en las condiciones existentes. Así, como efecto directo, se logrará la formación ciudadana de los estudiantes ejecutores y el reconocimiento de UNIMINUTO como organización socialmente responsable con el entorno.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. y Urbano, D. (2013). Diversidad cultural y emprendimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Vé)*, 19(1), 154-169.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social* (Á. Rivière, trad.). Espasa-Calpe.

- Cardona Arbeláez, D., Montenegro Rada, A. y Hernández Palma, H. G. (2017). Creación de empresa como pilar para el desarrollo social e integral de la región caribe en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 134-143. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.698>
- Valle, R., Medrano, M. y Quispe, N. (2012). Fortalecimiento organizacional. *LEISA*, 28(3), 9-16.

Este libro fue diagramado con la
fuente tipográfica Baskerville

Libro de Acceso Abierto
disponible en el Repositorio Institucional
UNIMINUTO

repository.uniminuto.edu

