

EL APRENDIZAJE CON LOS TERRITORIOS, UNA OPORTUNIDAD PARA TRANSFORMAR COMUNIDADES

Sistematización de experiencias desde la proyección social.



Editoras:

Ginna Constanza Méndez Cucaita
Claudia Andrea Betancur Rojas

**El aprendizaje con los territorios,
una oportunidad para
transformar comunidades**

**Sistematización de experiencias
desde la proyección social**

El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades: sistematización de experiencias desde la proyección social / Margarita Rosa Pérez Carvajal, Andersson Hernando Lizarazo Guerrero, Carlos Fernando Cardona Colmenares...[y otros 28.] ; editoras y autoras Claudia Andrea Betancur Rojas, Gina Constanza Méndez Cucaita ; Prólogo: Dra. Sara Victoria Alvarado. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE ; Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

479 páginas. ilustraciones, tablas, fotografías.
Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo
ISSN: 978-958-763-710-6 (digital)

1.Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO -- Estudio de casos

2.Educación superior -- Aspectos sociales -- Colombia 3.Responsabilidad social -- Colombia 4.Universidades -- Aspectos sociales 5.Trabajo social -- Práctica profesional

6.Educación -- Investigaciones i.Pérez Carvajal, Margarita Rosa (autor) ii.Lizarazo Guerrero, Andersson Hernando (autor) iii.Cardona Colmenares, Carlos Fernando (autor) iv.Benavides Clavijo, Claudia Marcela (autor) v.Sánchez Vera, Jehimy Johana (autor) vi.Rojas Peralta, Marcela (autor) vii.Chamucero Murcia, María Cristina (autor) viii.Díaz Arias, Juan Camilo (autor) ix.Villarraga Castañeda, Santiago Enrique (autor) x.Sánchez Londoño, Néstor Daniel (autor) xi.Latorre Sánchez, María Victoria (autor) xii.Cardona Piedrahita, Olga Liliana (autor) xiii.Mejía Madero, Bibiana Andrea (autor) xiv.Bresci Fariás, Ayda Marlenny (autor) xv.Calderón Hernández, Esteban (autor) xvi.Badíel Bedoya, Martha Cecilia (autor) xvii. Torres Pachón, Cristhian Jhoan (autor) xviii.Robayo Noreña, Sandra Milena (autor) xix.Campo, Mauro Maury (autor) xx.Savíd Aguja, Carlos Augusto (autor) xxi.Duran Criado, Margit Norbelly (autor) xxii.Cleves Suaza, Gina Patricia (autor) xxiii.Cardona Sánchez, Fernando (autor) xxiv.Álvarez, Natalia Helena (autor) xxv.Gutiérrez Henao, Yarledy (autor) xxvi. Martínez Díaz, Katerine del Pilar (autor) xxvii.Ahumada Escobar, Paola Andrea (autor) xxviii.Cuberos Obando, Laura Eunice (autor) xxix.Gutiérrez Rodríguez, Maureen Jennifer (autor) xxx.Sánchez Vanegas, Leonardo Alfonso (autor) xxxi. Navia Saldarriaga, Andrea Carolina (autor) xxxii.Betancur Rojas, Claudia Andrea (editor y autor) xxxiii.Méndez Cucaita, Gina Constanza (editor y autor) xxxiv.Alvarado, Dra. Sara Victoria (prologuista).

CDD: 378.015 A654 BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 106818

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib106818>

El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades

Sistematización de experiencias desde la proyección social

Claudia Andrea Betancur Rojas
Ginna Constanza Méndez Cucaita
Editoras



El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades. Sistematización de experiencias desde la proyección social.

ISBN: 978-958-763-710-6

Primera edición, noviembre de 2023

Prólogo: Dra. Sara Victoria Alvarado

Editoras: Claudia Andrea Betancur Rojas, Gina Constanza Méndez Cucaita.

Autores:

Claudia Andrea Betancur Rojas
Ginna Constanza Méndez Cucaita
Margarita Rosa Pérez Carvajal
Andersson Hernando Lizarazo Guerrero
Carlos Fernando Cardona Colmenares
Claudia Marcela Benavides Clavijo
Jehimy Johana Sánchez Vera
Marcela Rojas Peralta
María Cristina Chamucero Murcia
Juan Camilo Díaz Arias
Santiago Enrique Villarraga Castañeda
Néstor Daniel Sánchez Londoño
María Victoria Latorre Sánchez
Olga Liliana Cardona Piedrahita
Bibiana Andrea Mejía Madero
Ayda Marlenny Bresci Farías
Esteban Calderón Hernández
Martha Cecilia Badiel Bedoya
Cristhian Jhoan Torres Pachón
Sandra Milena Robayo Noreña
Mauro Maury Campo
Carlos Augusto Savid Aguja
Margit Norbelly Duran Criado
Gina Patricia Cleves Suaza
Fernando Cardona Sánchez
Natalia Helena Álvarez
Yarledy Gutiérrez Henao
Katerine del Pilar Martínez Díaz
Paola Andrea Ahumada Escobar
Laura Eunice Cuberos Obando
Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez
Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas
Andrea Carolina Navia Saldarriaga

©Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Subdirección Centro Editorial Calle 81B No, 72B – 70 Bogotá, Colombia.

Teléfono 2916520 Ext. 7393. centroeditorial@uniminuto.edu 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

Stéphanie Lavaux

Vicerrectora General Académica

Margarita Rosa Pérez Carvajal

Directora 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 CINDE

María Camila Ospina

Líder campo de investigación desarrollo

Ginna Constanza Méndez Cucaita

Gestora Nacional de maestrías

Héctor Alfonso Gómez Sánchez

Corrección de estilo

Jean Carlos López

Diseño editorial, ilustración portada y diagramación

Esta publicación es editada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y El CINDE bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Por tanto, cualquiera puede compartir y distribuir el material publicado bajo cualquier formato. Así mismo, adaptarlo, combinarlo, mezclarlo o transformarlo para cualquier propósito, así sea comercial. Todo lo anterior es permitido, siempre y cuando se dé el apropiado crédito a la publicación original y se indiquen los cambios introducidos.

Cómo citar este documento:

Betancur Rojas, C. A. y Méndez Cucaita, G. C. (eds.). (2023). *El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades Sistematización de experiencias desde la proyección social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Enlace

Tabla de contenido

Prólogo	8
Sistematización de experiencias: transformando la práctica y el conocimiento	
Claudia Andrea Betancur Rojas	12
Ginna Constanza Méndez	
Margarita Rosa Pérez Carvajal	
Línea 1. Forjando territorios, ciudadanía y paz	29
Capítulo 1. Universidad y organizaciones populares: ciudadanía y territorio como propuesta de articulación	30
Andersson Hernando Lizarazo Guerrero	
Carlos Fernando Cardona Colmenares	
Capítulo 2. Hacia el encuentro de nuevos aprendizajes desde las experiencias con estudiantes, comunidad y docentes en el proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia”	58
Claudia Marcela Benavides Clavijo	
Néstor Daniel Sánchez Londoño	
Capítulo 3. Generando puentes entre actores del Catatumbo para construir paz desde los territorios	88
Jehimy Johana Sánchez Vera	
Carlos Fernando Cardona Colmenares	
Capítulo 4. Academia y territorio: tensiones y diálogos. Sistematización de la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de Trabajo Social en el barrio Potosí (2013-2022)	110
Marcela Rojas Peralta	
Ginna Constanza Méndez Cucaita	

Capítulo 5. Hospital verde, una experiencia TiNi	
María Cristina Chamucero Murcia	
Santiago Enrique Villarraga Castañeda	141
Juan Camilo Díaz Arias	
Néstor Daniel Sánchez Londoño	
Capítulo 6. “Parados en la raya”. Huerto urbano comunitario, una apuesta para personas habituadas a la calle	165
María Victoria Latorre Sánchez	
Olga Liliana Cardona Piedrahita	
Línea 2. Prácticas de cuidado	195
Capítulo 7. Significación social de las experiencias con adultos mayores	196
Bibiana Andrea Mejía Madero	
Ayda Marlenny Bresci Farías	
Capítulo 8. El buen vivir, una construcción desde el diálogo y la participación activa de las personas mayores	222
Esteban Calderón Hernández	
Capítulo 9. Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social	248
Martha Cecilia Badiel Bedoya	
Cristhian Jhoan Torres Pachón	
Capítulo 10. Explorando la transformación del espíritu a través de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor”: una sistematización en el barrio Ciudad Bonita	279
Mauro Maury Campo	
Sandra Milena Robayo Noreña	

Capítulo 11. Letras que promueven sueños de libertad: prácticas de lectura y escritura en un centro penitenciario del Huila

Carlos Augusto Savid Aguja

Margit Norbelly Duran Criado

Gina Patricia Cleves Suaza

Néstor Daniel Sánchez Londoño

310

Capítulo 12. Actividades Extracurriculares: un acercamiento a la realidad social desde la construcción ético-política y misional

Fernando Cardona Sánchez

Natalia Helena Álvarez

Yarledy Gutiérrez Henao

Ginna Constanza Méndez Cucaita

339

Capítulo 13. Club de Aprendizaje para la formación de ciudadanía crítica de niñas, niños y jóvenes de Villavicencio

Katerine Del Pilar Martínez Díaz

Paola Andrea Ahumada Escobar

Cristhian Jhoan Torres Pachón

364

Capítulo 14. “Aula Móvil”: un espacio no convencional de formación para educadoras y educadores infantiles

Laura Eunice Cuberos Obando

Cristhian Jhoan Torres Pachón

392

Capítulo 15. Educación Superior en prisión: derribando muros y llenando la cárcel de color

Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez

Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Ginna Constanza Méndez Cucaita

424

Capítulo 16. Migrantes en Bogotá: una historia de desarraigo e inclusión social a través del emprendimiento

Andrea Carolina Navia Saldarriaga

451

Prólogo

La sistematización, al provocar encuentros, memorias y narrativas en torno a las memorias, las experiencias y los sueños compartidos, contribuye a la afirmación de vínculos, significados y visiones de futuro compartidos.

Disney Barragán y Alfonso Torres (2017)

El presente libro es un reconocimiento que se hace al ejercicio elaborado por cada uno y una de los investigadores que hacen parte de la construcción del presente tomo, que da cuenta de la sistematización de las experiencias de prácticas de proyección social, con las que la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) promueve espacios de apropiación del conocimiento; pues cada escenario de actuación institucional constituye a su vez una acción pedagógica que permite enriquecer los diálogos entre las investigación, la docencia y las comunidades, en aras de la transformación social requerida al interior de estas.

La sistematización de experiencias, como proceso de construcción colectiva del conocimiento, afianza los mecanismos de participación con los diferentes actores que habitan en los territorios, con el fin de relacionar la importancia de los aprendizajes que se producen con las comunidades y permitir transformaciones reales en las poblaciones frente a sus problemáticas, que son diversas y particulares. En este sentido, la sistematización de experiencias, además de ser una investigación cualitativa que promueve la participación y el afianzamiento de los vínculos en las comunidades, facilita la comprensión de sus realidades y se forja como una apuesta política por el cambio y la transformación social.

En lo que al presente tomo respecta, el lector se encontrará con experiencias expuestas mediante cuatro componentes, a saber: *La sistema-*

tización de experiencias de proyección social en UNIMINUTO como posibilidad de materializar la misión institucional; Forjando territorios, ciudadanía y paz; Prácticas de cuidado y Formando-Nos para construir ciudadanías. En cada uno de estos componentes se refleja el compromiso social que UNIMINUTO tiene con el país, desde una visión amplia de la educación que recoge no solo el quehacer en aula, sino que cruza estas fronteras, trascendiendo pedagógicamente a través de la práctica de proyección social, para que tanto docentes como estudiantes se involucren y fortalezcan aprendizajes, que conlleven a la vivencia y compromiso genuino con la sociedad. Esto, sin más, refleja la materialización de la misión institucional de UNIMINUTO y el despliegue de esta a lo largo y ancho del territorio nacional, lo cual se evidencia en las contextualizaciones de las experiencias sistematizadas, en las que, adicionalmente, y lo más importante, se ponen de relieve las voces de los actores de estas, desde los diferentes territorios del país.

Se destaca, en la sistematización de las experiencias presentadas, la relevancia que tiene el saber y el portar de las prácticas sociales alrededor de: *la constitución de ciudadanía, las acciones de paz, las prácticas de cuidado y los procesos de transformación,* en función de la potencia que implica el diálogo entre comunidad y academia, en asuntos que trascienden de temas a necesidades sociales puntuales.

En este orden, la sistematización de experiencias, que invita sobre todo a la reflexividad para la generación una lectura crítica de la realidad, concienciación y acción colectiva para la transformación social, representa un ejercicio pedagógico que pone la mirada en la ciudadanía, las acciones que contribuyen a la convivencia pacífica —desde el cuidado— mediante actividades que pueden parecer cotidianas como el deporte, la recreación, las acciones culturales y educativas, entre otras; pero que son precisamente por medio de estas que se viabiliza y visibilizan los procesos de transformación y cambio con personas concretas en contextos y comunidades determinadas.

También es de resaltar, las experiencias sistematizadas entorno a las *Prácticas de cuidado*, comprendidas desde las filosofías del Buen Vivir, que nos muestran y comunican la importancia de la dignificación que confieren escenarios y espacios de participación sociocultural con las poblaciones comprometidas, entre estas, la de los adultos mayores, quienes socialmente no suelen tener la atención y el reconocimiento que les corresponde socialmente. Consideramos que es necesario acentuar la mirada en los aprendizajes que derivan de la sistematización de estas experiencias, de manera que sigan siendo más y mayores los esfuerzos de vincular, no solo de manera asistencial, que también es importante, sino también y, sobre todo, la sabiduría que habita en ellos y ellas, y que tiene tanto por decir y conferir a las nuevas generaciones.

Por su parte, las experiencias sistematizadas en *Formando-Nos para construir ciudadanías* reconocen, en sus diferentes narrativas, las oportunidades que se convierten en caminos de reconstrucción de la dignidad humana y el restablecimiento de la ciudadanía, independientemente de las barreras invisibles y visibles que las sociedades constituyen e instituyen. Entre estas oportunidades, destacamos el valor que conlleva la educación a personas que han sido privadas de la libertad y a quienes, sin serlo, su oficio de guardias o custodios, en gran medida, comparten esta condición. En la educación, como nos lo muestran estas experiencias, devuelven la mirada sobre el reconocimiento de sí las personas privadas de la libertad, como personas, como ciudadanos, como sujetos con capacidad y posibilidad de pensar y actuar propositivamente, hacen parte de un mundo en el que, con sus talentos, habilidades y nuevos saberes, puede ser mejor; no solo para sí mismos(as), sino para sus familias y comunidades.

Como directora nacional del Centro Internacional en Educación y Desarrollo Humano (CINDE), en primera instancia, agradezco en lo personal y en representación del Centro de Investigación, la confianza que UNIMINUTO ha depositado en nosotros, hasta este ya cuarto proceso de formación, generación y circulación de conocimiento, a partir de la

sistematización de experiencias de la Práctica de Proyección Social. En segunda instancia, esta alianza no ha permitido reconocernos institucionalmente cercanos en la preocupación y el *quehacer* por un país que requiere docentes, investigadores y estudiantes comprometidos socialmente con los territorios y sus comunidades, tal y como lo revela este IV tomo; haciendo presencia, sensibilizando y participando en escenarios como hospitales, hogares de paso, centros de desarrollo infantil, centros penitenciarios, juntas de acción comunal, entre otros; que es desde donde y con quienes podemos comprender las necesidades reales, definir las posibilidades y emprender las acciones pertinentes, siempre co-creando y co-construyendo territorio, región y país.

Agregar, finalmente, mi profunda admiración a los(as) autores(as) del presente tomo, no son pocos los aprendizajes, pero tampoco pocos los desafíos que nos plantean. Gracias por inspirar e invitar a las comunidades académicas y sociales a trabajar de la mano con el cuidado, el respeto y la valoración que le corresponde a los saberes que vienen del mundo social, en sus lenguajes y desde sus propias narrativas. Agradezco y reconozco también la rigurosidad, el espíritu crítico y propositivo que dejan en cada una de estas páginas, que más allá de textos escritos, son fragmentos de vida y de mundo, experiencias valiosas y maravillosas que no solo nos conmueven, sino nos mueven.

A UNIMINUTO todo el reconocimiento por contribuir con la formación de sus docentes y la sensibilización social de sus estudiantes, mediante el trabajo con las comunidades en territorio; además de toda una apuesta de confianza y reconocimiento por la pertinencia de la sistematización de experiencias y en los aprendizajes y posibilidades de transformación que se derivan de esta, como práctica investigativa.

Sara Victoria Alvarado Salgado

Directora Nacional

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Sistematización de experiencias: transformando la práctica y el conocimiento

Claudia Andrea Betancur Rojas¹

Ginna Constanza Méndez Cucaita²

Margarita Rosa Pérez Carvajal³

La sistematización de experiencias constituye una práctica investigativa entendida, entre otros, como el proceso que facilita reconocer y comprender la racionalidad interna y del sentido que tienen para sus actores las experiencias sistematizadas. Está conformado por un proceso de comprensión de sentidos en contextos específicos, en los cuales se ha desarrollado una práctica, proyecto, proceso social, comunitario, educativo; que se considera ha sido significativo, ha dejado huellas o marcas valoradas como significativas entre sus participantes; ha

-
- 1 Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de la Salle. Subdirectora General Centros de Educación para el Desarrollo e integrante del grupo de investigación Laboratorio de Formación Docente en Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: cбетacur@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001458963. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2595-3057>
 - 2 Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Gestora Nacional de maestrías. Líder grupo de investigación “Desarrollo rural y educaciones rurales” de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: gmendez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001417572. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7976-3980>
 - 3 Magister en Participación y Desarrollo Comunitario por la Universidad Pontificia Bolivariana. Directora General de Proyección Social e integrante del grupo de investigación Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: mperez@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003196. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0685-4747>

generado transformaciones positivas, ha impactado de manera asertiva e incluso trascendido del contexto inicial a otros contextos.

Lo anterior, nos permite acercarnos a lo que se puede entender como una *experiencia*, por supuesto, en el marco de la sistematización de experiencias; es decir, una noción compleja que va más allá de una simple acumulación de vivencias o eventos, no un mero acto pasivo o de adquisición de información, sino una actividad reflexiva, que implica la interacción con el mundo y la construcción de significado, fundamentales en el proceso de comprender y conocer (Larrosa, 2006).

De aquí que, la sistematización de experiencias, al menos en sus concepciones más clásicas, se entienda como un proceso de construcción colectivo de conocimiento, razón por la cual se enmarca en la investigación cualitativa, cuya cualidad, es decir, aquello que la define, es su carácter participativo. Es un proceso de construcción de conocimiento, desde realidades específicas, mediante la interpretación de los actores.

Este carácter participativo implica una lectura y comprensión de la experiencia a partir de los imaginarios implícitos de los diversos actores, lo cual, en el proceso de reconstrucción de la experiencia, suele percibirse de manera fragmentada. No obstante, dado el rigor metodológico que se imprima en el proceso de sistematización, mediante los instrumentos de indagación empleados y un análisis, igualmente exigente de la información obtenida, se le otorgará la validez científica a la producción de conocimiento que merezca, derivada de la sistematización de la experiencia y, por ende, de la teoría social inédita e irrepetible. Desde esta perspectiva, en consonancia con Zuñiga (1995), “la sistematización de experiencias consiste en establecer los juegos de sentido, su dinámica, reconstruyendo desde ahí las relaciones que se dan entre actores, saberes y procesos de legitimación, esto es la identidad cultural de la experiencia” (p. 24).

En síntesis, la sistematización es la comprensión de sentidos de una experiencia desde los actores y sus lógicas en un contexto específico, en el que estas lógicas pugnan por legitimarse. La sistematización como prác-

tica investigativa lee el pasado, desde el presente, y, desde el presente, proyecta el futuro. Un proceso investigativo que busca la transformación de la experiencia y de los actores como sujetos sociales, políticos e históricos a partir de sus propios contextos, realidades y necesidades.

A la sistematización de experiencias, como práctica investigativa, además le asisten diferentes dimensiones, a saber, epistemológica, ética, política y pedagógica.

La dimensión epistemológica, como en cualquier tipo de investigación, constituye la lupa mediante la cual se realizan los análisis. Esta lupa en la sistematización de experiencias es crítica, y puede adoptar o no posturas ya elaboradas de la producción intelectual; lo que no puede permitirse esgrimir es la reflexión e interpretación colectiva con los actores o sujetos de la experiencia, quienes, tras la objetivación de esta —es decir, el distanciamiento prudente, pero necesario para enrarecerla—, la dotan de nuevos sentidos y la resignifican. Así, el sentido de un posicionamiento crítico pasa por un ejercicio hermenéutico de interpretación y comprensión a la luz de teorías sociales críticas y el análisis; igualmente, desde la revisión de los actores de la experiencia, que es en sí su aspecto diferencial de la sistematización de experiencias.

Por su parte, la dimensión ética de la sistematización de experiencias, a nuestro juicio tal vez es la más importante, ya que se trata de un tipo de investigación que se desarrolla con las voces de los actores sociales generadores de las experiencias y, además, los intérpretes de su propia realidad. De hecho, la sistematización de experiencias como toda investigación participativa se funda y fundamenta en la intersubjetividad, un proceso de reconocimiento mutuo, un ejercicio de alteridad, una construcción de conocimiento Entre-Nos. En esta relación que se asume, se centra el sentido de responsabilidad, respeto y valoración de la diversidad, el pluralismo y del saber construido conjuntamente; así como su legitimación, entendiendo esta, en cuanto a sus alcances y potencial crítico, emancipador y transformador.

En lo que refiere a la dimensión política, esta se encuentra aunada a la dimensión ética de la investigación social y consecuentemente a la sistematización de experiencias, y en cuanto a los tres últimos aspectos mencionados: potencial crítico, emancipador y transformador, los cuales estos se configuran como escenarios de poder y saber desde abajo, horizontal y situadamente construidos. De hecho, la relación que los sujetos tienen con el conocimiento se va modificando cuando se adentran en sus lógicas de conformación, siendo de esta forma como las relaciones de poder se generan por el conocimiento y van adquiriendo nuevas formas, produciendo nuevas relaciones y estableciendo nuevos desafíos de enunciación y acción.

Finalmente, la dimensión pedagógica de la sistematización de experiencias habita precisamente en la provocación que entraña la reflexión de los actores con su propia experiencia, en el diálogo de saberes y la confrontación de las distintas lógicas e interpretaciones. De la apropiación y operacionalización del proceso mismo de la sistematización de la experiencia, que no es otra que la confianza en una investigación colectivamente construida. La sistematización de experiencias, además de una práctica investigativa, es un ejercicio de formación permanente mediante la cual los sujetos se asumen y reconocen en el sujeto político que les habita.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), como institución de educación superior caracterizada por su enfoque social, con una amplia trayectoria en el trabajo con comunidades y con la convicción de aportar a la transformación social —desde sus procesos educativos—, ha desarrollado múltiples experiencias en sus 11 rectorías a nivel nacional que permiten dar cuenta de procesos sistemáticos, de largo alcance, que en últimas transforman territorios y personas para aportar a la solución de problemas sociales, ambientales y educativos especialmente. En ese sentido, desde el año 2019, la Vicerrectoría General Académica se plantea un proceso de selección de experiencias significativas que tuvieran las condiciones para sistematizarse, desde la perspectiva de

una práctica investigativa, donde claramente los profesores que acompañan dichas experiencias en los territorios y sus comunidades fueran los protagonistas de un proceso que, a la luz de las dimensiones epistemológicas, éticas, políticas y educativas, ha permitido la publicación de cuatro tomos de sistematización de experiencias.

El primer tomo denominado *La transformación de las comunidades desde los procesos educativos*⁴ presento a la comunidad educativa 17 experiencias en cuatro categorías o líneas de trabajo: línea 1. Construcción de paz; línea 2. Acción política; línea 3. Pedagógica; y línea 4. Fortalecimiento organizacional. Este primer ejercicio de sistematización, y su correspondiente difusión, permitió materializar una vez más la inextricable relación de docencia, la investigación y la proyección social a partir de un proceso riguroso que nos permitió alcanzar lo que propone Mejía (2012), construir saber desde las prácticas, una forma potente de aportar a nuestros procesos educativos, que son insumos contruidos por nuestros propios maestros y, de manera especial, sobre nuestros propios y complejos problemas sociales.

El segundo tomo de sistematización de experiencias tuvo lugar en el 2021 y se denominó *Experiencias para la transformación social y comunitaria*⁵. El cual compila la sistematización de 20 experiencias de proyección social, realizadas en los escenarios de las organizaciones sociales y comunitarias en diferentes regiones del país, por parte de 34 docentes de UNIMINUTO. Este proceso permite reflexionar ampliamente sobre la sistematización como estrategia para la construcción y difusión de nuevos conocimientos, miradas y formas de abordar las realidades sociales de nuestros territorios, siempre desde una interpretación crítica que permita develar los sentidos y la construcción de relaciones para lograr, en últimas, producir aprendizajes que sean útiles (Jara, 2018).

4 Puede consultar este tomo en el siguiente link: <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2706>

5 Puede consultar este tomo en el siguiente link: <https://hdl.handle.net/10656/13052>

Este tomo agrupó sus experiencias en cuatro líneas, a saber: línea 1. Psicosocial; línea 2. Ambiental; línea 3. Emprendimiento y fortalecimiento institucional; y línea 4. Comunitaria. Los diferentes capítulos que componen este tomo recogen los conocimientos generados, sus retos y oportunidades para seguir trabajando en proyectos de agenciamiento social, desde diferentes lugares del país; los sentidos y significados de dichas prácticas, desde la voz de sus actores en los territorios.

El tercer tomo de sistematización de experiencias se desarrolla alrededor de la mayor preocupación de la humanidad actualmente, el cual consiste en el cuidado de la casa común, la transformación de la relación de los seres humanos con lo vivo y la construcción de una nueva cultura de cuidado de la vida desde todas las dimensiones. Esta obra se tituló *Experiencias en las comunidades por la vida humana y el cuidado de la casa común*⁶, el cual presenta 12 experiencias agrupadas en cuatro líneas, a saber: línea 1. Experiencias formativas; línea 2. Experiencias con las comunidades; línea 3. Experiencias por la dignificación humana; y línea 4. Experiencias sobre la biodiversidad y cuidado de la naturaleza. Todas estas líneas, y sus diferentes capítulos, congruentes con el mensaje del Papa Francisco presentado en la encíclica *Laudato Si*, que, entre otras, insiste en la idea que “el cambio climático es un problema global con graves dimensiones ambientales, sociales, económicas, distributivas y políticas, y plantea uno de los principales desafíos actuales para la humanidad” (Papa Francisco, 2015), que sin duda es parte de los debates que UNIMINUTO desarrolla desde los territorios en los que hace presencia.

Sin lugar a duda, las rutas, los instrumentos de recolección de información y los análisis que condujeron a las lecciones aprendidas serán un nuevo punto de partida en cada tomo: un camino de conocimiento, en el que se hace un alto y se recoge de lo caminado para seguir caminando, para que UNIMINUTO siga manteniendo prácticas de aprendizaje en

6 Puede consultar este tomo en el siguiente link: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15395>

los territorios, en medio de las comunidades más necesitadas; pues son ellos nuestros mejores maestros.

En esta oportunidad, presentamos el IV tomo de sistematización de experiencias. Este cuenta con tres líneas que contienen 16 experiencias de trabajo en comunidad que dan cuenta del sello social de la institución. La primera de las líneas se denomina *Forjando territorios, ciudadanía y paz* y contiene seis experiencias: la primera, “Universidad y organizaciones populares: ciudadanía y territorio como propuesta de articulación”, da cuenta de la implementación de un proyecto social de formación en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar. Esta experiencia posibilita una mirada crítica a la articulación entre las instituciones de educación superior y las organizaciones populares, a partir de la experiencia de tres de estas organizaciones: Corporación de Trabajo Comunitario Intitekoa, Colectivo Dignidad Popular y Fundación Nugesí 21. La sistematización de este proyecto deja una serie de reflexiones que permitieron ajustar el proyecto de formación social para lograr mayores impactos, así como el fortalecimiento de los vínculos entre la docencia, la investigación y la proyección social para la comprensión estructural o sistémica de las realidades sociales de los territorios.

El segundo capítulo, “Hacia el encuentro de nuevos aprendizajes desde las experiencias con estudiantes, comunidad y docentes en el proyecto social de formación ‘Hilando actos de paz y convivencia’”, da cuenta de los aprendizajes y los impactos de un proyecto social de formación con fuertes intereses en la construcción de una sana convivencia, a través de prácticas deportivas y recreativas que permitan la construcción de habilidades para la vida en jóvenes de las localidades de Ciudad Bolívar, Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y Suba; además, su accionar se desarrolla a partir de la preexistencia de la organización comunitaria de estos territorios.

Por su parte, el tercer capítulo, “Generando puentes entre actores del Catatumbo para construir paz desde los territorios”, aborda el trabajo

de UNIMINUTO a través de un proyecto pedagógico animado desde el voluntariado, con el fin de beneficiar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los territorios de El Tarra, Sardinata, Ocaña y Tibú (región del Catatumbo, Norte de Santander) en el marco de la construcción de paz estipulada por el Acuerdo entre el Gobierno nacional y las FARC-EP. Este proyecto logró la participación activa y comprometida por parte organizaciones sociales y beneficiarios, a pesar de la desconfianza generada en estos territorios por la presencia del conflicto armado y la poca presencia del Estado.

El capítulo cuarto, “Academia y territorio: tensiones y diálogos. Sistematización de la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de Trabajo Social en el Barrio Potosí (2013-2022)”, describe la experiencia desarrollada en Bogotá en la localidad de Ciudad Bolívar, la cual permitió redescubrir maneras de construir conocimiento a partir de la inextricable relación de la academia y el conocimiento popular; un camino conducente a reconocer y superar supuestos asistencialistas y relaciones jerarquizantes. Dentro de las principales lecciones aprendidas sus autores encuentran una profunda reflexión por la necesidad de seguir construyendo relaciones equitativas entre las universidades y las comunidades, con el objetivo de darle un lugar equitativo a los conocimientos y expectativas de las comunidades, lo cual permite construir relaciones de confianza para extender las redes colaborativas generadas a partir de estos ejercicios.

La quinta experiencia, denominada “Hospital verde, una experiencia TiNi”, se desarrolla en un escenario novedoso para el ejercicio de la Práctica en Responsabilidad Social: el Hospital San Vicente de Paúl del municipio de Nemocón (Cundinamarca). En este lugar fue posible habilitar un espacio gris para transformarlo en un espacio de vida a través de la metodología “Tierra de niños, niñas y jóvenes” (TiNi) impulsada por la Fundación Annia, quien sostiene un convenio con UNIMINUTO, con el propósito de aportar elementos estructurales para que por medio de la educación sea posible la utopía de transformar la relación dominante del

hombre sobre la naturaleza. El proceso educativo ambiental desplegado por el hospital impactó en los colaboradores y sus familias. El proyecto permitió evidenciar que la responsabilidad ambiental debe ser prioridad en los planes de acción y en los objetivos y metas de cada una de las entidades, especialmente de aquellas que tienen liderazgo en las regiones, permitiendo educar a las personas en el cuidado del medio ambiente.

“Parados en la raya’. Huerto urbano comunitario, una apuesta para personas habituadas a la calle”, esta sexta experiencia se desarrolla en la organización comunitaria Territorios de Paz la cual apuesta por procesos sociales en relación con la soberanía alimentaria y la agroecología como estrategia para transformar las situaciones de exclusión social que caracterizan el acontecer de 41 personas habituadas a la calle, en su mayoría hombres, y deciden asistir voluntariamente a la granja abierta, ya que este espacio les ofrece la posibilidad de sembrar alimentos y cuidar la vida. El proceso de resignificación que dinamiza esta organización incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas para que cada beneficiario, bajo su propio proceso, pueda reconstruir su proyecto de vida. En este escenario, los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social cambian su perspectiva frente a las personas habituadas a la calle, aportan a su crecimiento y comprenden sobre las dificultades que atraviesan estas personas para retomar sus proyectos de vida. Adicionalmente, los aprendizajes sobre la siembra agroecológica, como estrategia para mejorar las condiciones ambientales y de seguridad alimentaria, aportan de manera significativa a los objetivos de este curso insignia de UNIMINUTO.

La segunda línea se denomina *Prácticas de cuidado* y presenta cuatro experiencias centradas, en su mayoría, en adultos mayores, sin duda una de las poblaciones más vulnerables y que más acompañamiento requiere; además, esta población que nos ha brindado sus escenarios para generar procesos conducentes a transformar la relación la sociedad actual tiene con estas valiosas personas. La primera experiencia presentada en esta

línea se denomina “Significación social de las experiencias con adultos mayores”. Esta se desarrolló en la Rectoría Cundinamarca – Centro Regional Madrid, en el marco de un proyecto social de formación desarrollado en el Hogar de Paso el Buen Samaritano de Funza, que cuenta con una población de 60 adultos mayores. Este ejercicio ha permitido contribuir en el bienestar y la calidad de vida de esta población y, lo más importante, transformar los imaginarios que se tienen sobre el lugar del adulto mayor, especialmente, cuando llegan a un estado de institucionalización. Se generó en los estudiantes de UNIMINUTO una mayor sensibilidad y una escucha activa hacia los adultos mayores, aportando de manera decidida a la deconstrucción de estereotipos sociales y culturales respecto a la vejez.

La experiencia “El buen vivir, una construcción desde el diálogo y la participación activa de las personas mayores” se realizó desde el Centro de Cultura, Arte y Tradiciones de la Rectoría Bogotá de UNIMINUTO. De esta experiencia se destaca la creación de una agenda cultural que ha permitido visibilizar las capacidades artísticas, creativas y de gestión de la persona mayor, ya sea como mediador, tallerista, conferencista, voluntario o gestor cultural. El desarrollo de esta experiencia permitió reconocer y valorar el papel de los adultos mayores en estos escenarios formativos, puesto que entre los mayores aprendizajes se encuentra la deconstrucción de las ideas preconcebidas sobre los adultos mayores como sujetos pasivos. Esta vivencia se convierte en un proceso bidireccional entre maestros de UNIMINUTO, estudiantes, voluntarios y adultos mayores.

La sistematización de la experiencia titulada “Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social”, del Centro Universitario Buga de la Rectoría Suroccidente, se lleva a cabo desde las apuestas que hace UNIMINUTO por cerrar una de las tantas brechas a las que se enfrenta la población de adultos mayores, en el marco del ejercicio de una ciudadanía activa y a partir del desarrollo de unas habilidades orientadas a la autonomía y participación. Los sistematizadores

se enfocaron en rescatar las transformaciones y aprendizajes que se dan en los actores que participan de la experiencia, las cuales, tal como ellos enfatizan, trascienden la visión meramente instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación, para dar paso a esos procesos que dinamizan los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social de UNIMINUTO y que necesariamente inciden en las habilidades sociales, recreativas y culturales, las cuales tienen un impacto positivo en la salud física y mental de los adultos mayores. Como parte de los aprendizajes, se destacan las transformaciones no solo en los adultos mayores, sino también en los estudiantes y profesores de UNIMINUTO, quienes se involucran de manera directa en la experiencia y hacen un aporte fundamental para incidir positivamente en la superación de las barreras a las que se ven enfrentados los adultos mayores, entre las que se encuentran no solo las digitales y tecnológicas, sino las cognitivas y de valoración de esta población en la sociedad.

En el capítulo décimo, denominado “Explorando la transformación del espíritu a través de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor””: una sistematización en el barrio Ciudad Bonita”, se destaca como eje de la sistematización la necesidad de visibilizar la experiencia, así como proyectar su continuidad. Esta se lleva a cabo con niños, niñas y jóvenes en el municipio de Soledad (Atlántico) y tiene como propósito fortalecer el liderazgo y el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con las matemáticas básicas y habilidades socioemocionales que desarrollaron un espíritu emprendedor en esta población, como parte de la construcción de sus proyectos de vida a futuro. A lo largo de la sistematización, se describen las etapas metodológicas que fueron configurando el proyecto social de formación “Corazón valiente y el emprendedor”; asimismo, se da cuenta de los logros que se han generado a raíz del desarrollo de la experiencia, tanto en los participantes del proyecto como en las capacidades instaladas, que nutren a largo plazo su desarrollo en el contexto comunitario en el que se lleva a cabo.

La tercera línea que presenta este tomo se denomina *Formando-Nos para construir ciudadanías*, la cual está constituida por seis experiencias. La primera se denomina “Letras que promueven sueños de libertad: prácticas de lectura y escritura en un centro penitenciario del Huila”, esta es llevada a cabo en el marco del Voluntariado de UNIMINUTO y fortalece los procesos educativos del Centro Penitenciario de Rivera en el Huila, como una opción para que las personas privadas de la libertad tengan derecho a la educación y, además, encuentren en la lectura y escritura una posibilidad no solo de dignificar su existencia, sino que puedan desarrollar habilidades cognitivas básicas que les permita, por ejemplo, la reducción de penas por tratarse de un proceso formativo o que les posibilite, a partir de la lectura, adentrarse en un mundo al que no pueden acceder de manera directa o vivencial. La experiencia, en palabras de los sistematizadores, posibilita a partir de la lectura y la escritura otros medios para habitar el mundo y enriquecerse de la interacción que se da con los voluntarios, que desde el servicio y la solidaridad hacen posible esta experiencia.

La sistematización presentada en el capítulo doce, “Actividades Extracurriculares: un acercamiento a la realidad social desde la construcción ético-política y misional”, tuvo como eje la reflexión frente a un conjunto de actividades pedagógicas extracurriculares llevadas a cabo en el programa académico de Trabajo Social de la Rectoría Bogotá de UNIMINUTO, con un énfasis especial en la importancia de los procesos educativos fuera de las aulas tradicionales para privilegiar un aprendizaje situado y de manera contextualizado, tal como lo plantea el Proyecto Educativo Institucional, en el que uno de los pilares es el aprender viviendo. En este capítulo, se resalta la valoración positiva que los egresados del programa les dan a las actividades extracurriculares, en tanto les permitía trascender de una visión meramente teórica hacia unos espacios que les daba la posibilidad de participar, construir su visión crítica y construirse, a partir de vivencias significativas y del reconocimiento de los territorios; igualmente, de la interacción con las organizaciones comunitarias y sus

pobladores permitiendo un acercamiento real a las problemáticas que allí se viven.

En la sistematización de la experiencia “Club de Aprendizaje para la formación ciudadanía crítica de niñas, niños y jóvenes de Villavicencio”, el autor y las autoras dan cuenta de las fortalezas y las oportunidades de mejora de este proyecto, que se enmarca en el desarrollo de la Práctica en Responsabilidad Social de los estudiantes de la Rectoría Orinoquía y de su Centro de Educación para el Desarrollo. Tal como se enfatiza en el desarrollo de la experiencia, el proyecto tiene como propósito contribuir con la formación crítica de los niños, niñas y jóvenes de la Fundación Sonrisas Milagrosas a partir del desarrollo de habilidades de lectura y escritura. A lo largo de la sistematización, se plantean cada uno de esos momentos que viven los estudiantes de UNIMINUTO, como parte de su proceso formativo, el cual va desde el reconocimiento del contexto, pasando por el diseño de un plan de trabajo, hasta su desarrollo y evaluación con la organización donde se lleva a cabo el proyecto. Por otro lado, se plantean tanto los logros que se dan en los niños y niñas que participan en el proceso, como los resultados en los estudiantes de UNIMINUTO, desde su liderazgo en el proyecto. Finalmente, como parte de las lecciones aprendidas, se formulan nuevos retos para seguir fortaleciendo el Club de Aprendizaje.

En el capítulo de la experiencia “Aula Móvil: un espacio no convencional de formación para educadoras y educadores infantiles”, se presentan las reflexiones y los aprendizajes de esta propuesta educativa que se lleva a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil del Centro Universitario Soacha de la Rectoría Cundinamarca. Esta experiencia tiene como propósito cualificar la formación de educadores infantiles, a partir del establecimiento de diálogos entre la educación popular y la educación infantil, contribuyendo con el desarrollo de un pensamiento crítico y, por lo tanto, con la implementación de pedagogías innovadoras y transformadoras en espacios no formales e itinerantes, como lo plantean

los autores de la sistematización. En el proceso de reflexión de la experiencia, se destaca el papel de sus actores: estudiantes, profesores, presidentes de juntas de acción comunal, aliados estratégicos y los 230 niños y niñas que se vinculan a las actividades del Aula Móvil, un ambiente de aprendizaje que visitan y al cual se acercan para trabajar de manera directa en los barrios y veredas de Soacha.

El capítulo denominado “Educación Superior en prisión: derribando muros y llenando la cárcel de color” recoge los análisis y resultados de un proceso de formación profesional en Comunicación Social con personas privadas de la libertad y guardianes del Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué, liderada por Rectoría Tolima y Magdalena Medio (RTMM) de UNIMINUTO. En esta se narra el proceso desde la voz de los actores, su mirada, vivencia y sensibilidad en torno al proceso. Esta experiencia permite reconocer el sentido social de la educación y su papel como herramienta fundamental para el cumplimiento de la función resocializadora de la pena de prisión y resignificando la función de custodia de uniformados que, asumiendo el rol de compañeros de estudio de los privados de la libertad, inciden sustancialmente en sus nuevos proyectos de vida.

El último capítulo de este tomo es la experiencia titulada “Migrantes en Bogotá: una historia de desarraigo e inclusión social a través del emprendimiento”. Las reflexiones de la autora se centran en el proceso de desarraigo y arraigo vivido por la población venezolana que ha migrado a Bogotá, y sobre como los procesos de emprendimiento dinamizados por la Fundación Procrear son claves para lograr la inclusión de esta población. UNIMINUTO enmarca esta experiencia en el proyecto social de formación: Negocios Socialmente Responsables, en el que se vinculan los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social y el Parche Costurero, un emprendimiento textil que se dinamiza entre la Fundación y UNIMINUTO. La sistematización de esta experiencia gira en torno a cada uno de los momentos históricos que va teniendo el proceso de acompañamiento que realiza la Fundación Procrear, estudiantes y profesores de

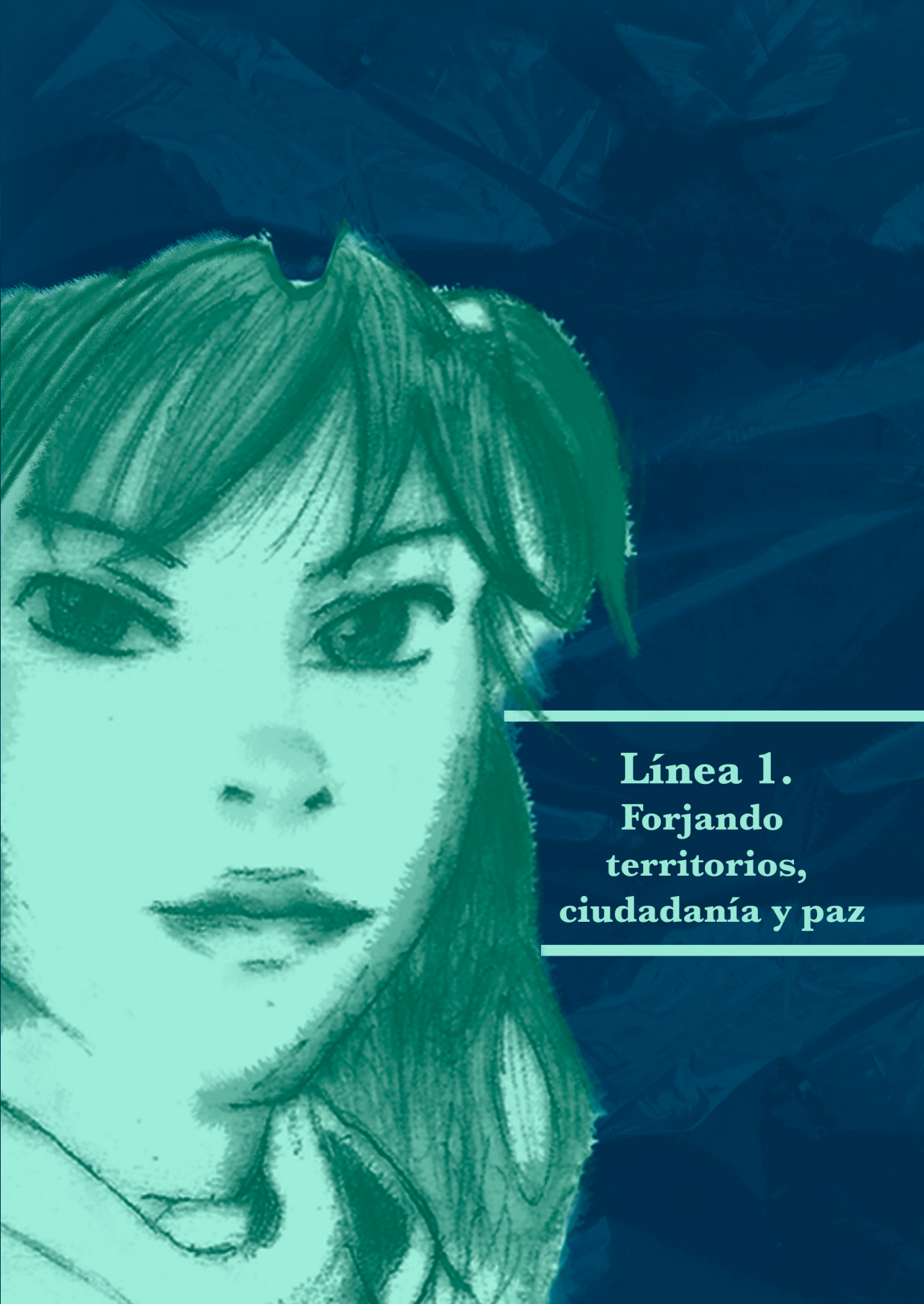
UNIMINUTO para impulsar el emprendimiento con las mujeres venezolanas; el cual incluye los procesos formativos, la generación de redes de contención, apoyo y crecimiento económico.

Es para UNIMINUTO un gran logro contar hoy con cuatro tomos que dan cuenta de procesos de trabajo comunitario a largo plazo, capaces de transformar estructuras de desigualdad, con evidentes procesos que aportan conocimientos a los beneficiarios y sus organizaciones sociales para mejorar las condiciones sociales, educativas o ambientales; en otras palabras, son procesos que siempre amplían la visión social de nuestros estudiantes y egresados. En últimas, “asistimos a un momento histórico en el que lo grupal, colectivo y territorial toman una gran fuerza como paradigma para orientar el cambio social” (Díaz Meza, 2023, p. 9).

Contar con profesionales egresados de UNIMINUTO, capaces de leer la realidad social y emprender cambios profundos, es sin duda un sello diferencial en educación superior, el cual es alcanzado con años de experiencia y un trabajo articulado con las comunidades. Cada experiencia presentada inspira a los lectores a comprender los problemas sociales como escenarios posibles de transformación por medio del trabajo comunitario y el conocimiento académico, que, evidentemente, pueden construir mejores condiciones de vida para los menos favorecidos.

REFERENCIAS

- Díaz Meza, Hno. C. J. (2023). Introducción. Un mundo en constante transformación. En W. Acosta y E. Rodríguez (eds.), *Ecoliderazgo y educación rural* (pp. 9-17). Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9786287645127>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. R. (2012). *Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimiento*. Ministerio de Educación de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=136
- Papa Francisco. (2015). *Carta Encíclica LAUDATO SI'. Sobre el cuidado de la casa común*. <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>
- Zuñiga, M. (1995) Relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. *Revista Contraste*, 23.



**Línea 1.
Forjando
territorios,
ciudadanía y paz**

Capítulo 1. Universidad y organizaciones populares: ciudadanía y territorio como propuesta de articulación

Andersson Hernando Lizarazo Guerrero¹

Carlos Fernando Cardona Colmenares²

RESUMEN

Dar cuenta de aquellos elementos que han dado apertura y continuidad en el tiempo a la articulación entre organizaciones populares de la localidad Ciudad Bolívar y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), a pesar de la distancia cada vez más marcada entre este tipo de actores, debido a las dinámicas de producción académica e institucional, que en lugar de aportar en las realidades sociales genera desgaste y fragmentación, es de lo que trata el presente capítulo. La sistematización de la implementación del proyecto social de formación titulado “‘Ciudadanía y territorio’ con tres organizaciones populares de Ciudad Bolívar” busca brindar herramientas meto-

1 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), integrante de los grupos de investigación Ciudadanía, Paz y Desarrollo y Nexos: Narrativas y experiencias de organizaciones y sujetos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: anderson.lizarazo@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000130413. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8260-2798>

2 Maestrante en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE. Estudiante de la especialización de la Organización Social y Política del Cuidado de CLAGSO. Docente investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: ccardona@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001806611. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7297-1805>

dológicas, temáticas y prácticas para este tipo de acercamientos y análisis en los diversos contextos sociales.

Palabras claves: comunidad, organizaciones populares, proyecto social de formación, territorio, universidad.

INTRODUCCIÓN

Las iniciativas de investigación que buscan aproximarse a realidades sociales, que acontecen en marcos de inequidad e injusticia social, se han enfrentado recientemente al repliegue de comunidades y representantes de procesos comunitarios que se niegan a aportar en proyectos que surgen desde instituciones públicas y privadas. Lo anterior se debe a las dinámicas de extracción académica en donde se accede a conocimientos propios e información que provienen directamente de habitantes y organizaciones de los territorios investigados o intervenidos³, que usualmente no ven ningún tipo de retribución o acciones que aborden las problemáticas sobre las que se investiga y dialoga; sin embargo, sí evidencian publicaciones académicas e informes de gestión en los que sus conocimientos y cotidianidades constituyen el insumo central para resultados institucionales. En muchas ocasiones, el enfoque académico tiende a generar dinámicas en las que “[...] al subsumir estos conocimientos de los pueblos dentro del conocimiento occidental se les quita la radicalidad política y la cosmogonía crítica ‘alterativa’ para mercadearlos mejor o simplemente para extraerlos de una matriz epistémica más radical: para despolitizarlos” (Grosfoguel, 2018, p. 24).

La situación implica un reto para las instituciones que buscan comprender las realidades sociales y aportar a la transformación de las situaciones que dificultan el bienestar de las comunidades, no a partir de la pretensión de llevar soluciones y respuestas a contextos ajenos, sino

³ Por medio de proyectos que aparentemente buscan actuar sobre problemáticas por medio de acciones o estrategias de corta duración.

desde el trabajo mancomunado con quienes experimentan la cotidianidad y pueden aportar con base en la experiencia. El presente capítulo busca dar cuenta del modo en que el proyecto social de formación “Ciudadanía y territorio” se constituye en una propuesta que ha permitido una vinculación entre comunidades e institucionalidad por medio de un trabajo sostenido y de impacto, a través de acciones mancomunadas que han configurado una experiencia a ser visibilizada, no solo debido a los resultados obtenidos, sino por los hallazgos y aportes de diverso orden (académico, pedagógico y de proyección social), configurando nuevos marcos de interacción entre comunidades e instituciones universitarias.

“Ciudadanía y territorio” es un proyecto formativo que se lleva a cabo desde el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en Bogotá con organizaciones populares. Entre el 2017 y 2021, este proyecto ha tenido incidencia en tres organizaciones de la localidad de Ciudad Bolívar: la Fundación Nueva Generación Siglo 21 (Nugesi 21), la Corporación de Trabajo Comunitario Inti Tekoa y el Colectivo Dignidad Popular.

La pregunta que moviliza el escrito es la siguiente: ¿de qué manera la apuesta temática y metodológica del proyecto social de formación “Ciudadanía y territorio” constituye una posibilidad de articulación entre las instituciones de educación superior y las organizaciones populares?

Para dar respuesta a esto, se realiza un proceso de contextualización, fundamentación teórica y metodológica, para llegar a aquellas reflexiones y hallazgos que permiten evidenciar el modo en que el proyecto ha logrado establecer lógicas de trabajo mancomunado y sostenido a lo largo del tiempo.

CONTEXTUALIZACIÓN

Los Centros de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios cuentan con una serie de proyectos sociales de formación, los cuales pueden entenderse como marcos temáticos, dentro

de los que se organizan y estructuran las acciones realizadas en la Práctica en Responsabilidad Social, la cual constituye una apuesta educativa, investigativa y de proyección social insignia de la institución. La Práctica en Responsabilidad Social es una asignatura teórica y práctica que se lleva a cabo con organizaciones de diferente índole (fundaciones, corporaciones, juntas de acción comunal, colectivos y asociaciones), que hacen presencia en sectores en los que tiene incidencia la Corporación Universitaria y que implementan acciones directas con las comunidades que habitan en los territorios. A la realización de estas acciones se suman, en el marco de la asignatura, estudiantes de diferentes programas de formación, que se encuentran a cargo de un profesor que acompaña y orienta el proceso.

La presente sistematización se centra en las acciones de la Práctica en Responsabilidad Social implementadas entre el 2017 y 2021 en el proyecto social de formación “Ciudadanía y territorio” en la localidad de Ciudad Bolívar. El proyecto se articula con organizaciones sociales, populares y comunitarias de base, habitualmente de sectores periféricos de Bogotá, compuestas por personas que habitan dichos territorios y que, reconociendo las dinámicas históricas de autogestión y trabajo colectivo de los primeros habitantes de sus barrios, han dado paso a la generación de acciones permanentes centradas en la transformación de aquellas condiciones que dificultan la existencia de una vida digna y la experimentación del derecho a la ciudad.

El proyecto “Ciudadanía y territorio”, al vincularse a dichas organizaciones populares, por medio de la Práctica en Responsabilidad Social, ha dado paso a entablar acciones enmarcadas en la educación popular, la justicia ambiental, las economías solidarias, las apuestas culturales y, en general, en dinámicas de apropiación, resignificación y transformación territorial. Dichas acciones, realizadas desde la llegada al territorio, hacen parte de los aspectos que han propiciado una relación permanente de trabajo entre ambas partes para incidir en las realidades sociales y en los procesos formativos.

¿Por qué las organizaciones populares en Ciudad Bolívar?

Ciudad Bolívar, al igual que muchos sectores populares de ciudades principales en Latinoamérica, es resultado de las dinámicas de migración del campo a la ciudad, las cuales se dieron con mayor fuerza desde mitad del siglo XX. Las transformaciones en las lógicas de producción y consumo contribuyeron a dicho fenómeno; el trabajo en las ciudades, a diferencia de los sectores rurales, se leía como una posibilidad de progreso y crecimiento económico en el marco de un nuevo sistema, que buscaba que el desarrollo de las sociedades constituyera el fin compartido a nivel global (Escobar, 2007; Solano Salinas, 2010; Orrego Echeverría, 2014).

Las personas que llegaron a la ciudad, en la medida en que buscaban trabajo para la subsistencia, también buscaban opciones para consolidar un lugar en el cual vivir. Frente a dicha situación, y a partir de la existencia de haciendas abandonadas que estaban ubicadas en inmediaciones de fábricas y que se encontraban en lo que hoy es el sur de Bogotá, se dio paso, por medio de procesos legales e ilegales de venta y ocupación, a la comercialización de lotes para la construcción de casas y espacios de resguardo. Esta situación constituyó un “mercado informal de suelo urbano” (Abramo, 2003), agenciado por los tierreros como uno de los principales protagonistas del comercio de lotes y espacios en la zona. Al final, esto dio paso a la consolidación de sectores como Ciudad Bolívar, el cual se constituyó como un lugar de acogida, con precios bajos y con facilidades para obtener espacios propios para asentarse. Así pues, en comparación con el resto de la ciudad, Ciudad Bolívar fue el principal foco de recepción de nuevos habitantes que llegaban a Bogotá o que ya vivían allí, pero querían cambiar sus condiciones de vida (Lizarazo Guerrero y Sánchez Mojica, 2019).

La llegada a la localidad de pobladores de origen rural, por medio de la compra de lotes sin servicios ni infraestructura, dio paso a un fenómeno histórico de autoconstrucción, en donde los habitantes fueron los encargados de organizarse para levantar y dar forma a las estructuras de

los barrios, gestionar acceso a servicios públicos no oficiales y delimitar calles y rutas de transporte independiente. En la medida en que se construía esa parte de la ciudad por quienes la habitaban, también se gestaban procesos de organización social, de forma que las juntas de acción comunal (JAC), las asociaciones de diferentes gremios, los colectivos de jóvenes y de mujeres, entre otros, fueron haciendo parte de un panorama que cada vez más se veía compuesto por agrupaciones que avanzaban y luchan por la reivindicación de diversas situaciones que afectaban la vida digna. Como bien lo señala García (2013): “encontraron en el asociacionismo, la autogestión y la protesta mecanismos útiles para la consecución de recursos y la solución de sus problemas más apremiantes” (p. 123).

Las exigencias permanentes que se le realizaban al Estado, las dinámicas de organización a nivel de los barrios, las agrupaciones de diferente índole en pro de reivindicaciones específicas, así como la consecución histórica de servicios, legalización de barrios y reconocimiento en diferentes niveles, en suma, gestó un escenario para una acción colectiva permanente y con alta intensidad. Este ejercicio ciudadano, en el marco de las lógicas democráticas, se configura como un aspecto constitutivo de la localidad que está caracterizada principalmente por los modos históricos de acción colectiva.

Lo abordado en este apartado permite entender por qué, en la actualidad, en Ciudad Bolívar existe un sin número de organizaciones que propugnan por la mejora de las condiciones de vida de las comunidades; pues si bien se han conseguido logros a partir de lo realizado hasta el momento, aún existe una serie de necesidades por resolver, no solo a partir de la exigencia a entidades, sino a partir de la agencia de quienes habitan y enfrentan dichas situaciones en su cotidianidad. De allí que organizaciones, como las tres con las que se realizó la sistematización, hagan presencia en el territorio buscando construir posibilidades de apropiación y resignificación del territorio, los procesos de educación

alternativos desde el enfoque de educación popular, y la construcción de nuevos liderazgos en jóvenes y habitantes de la comunidad.

REFERENTES CONCEPTUALES

El proceso de sistematización realizado planteó la lectura de la experiencia a partir de la relación entre tres elementos que, aunque no son solo aspectos conceptuales, se reconocen como centrales para la comprensión crítica de lo investigado; por ello, a continuación, se realiza una aproximación a los mismos, buscando dar cuenta del modo en que se entendieron durante el proceso, y así mismo, la forma en que se espera que sean comprendidos en línea con las realidades expuestas. Dichos elementos son los movimientos sociales que, por medio de su abordaje, dan paso a las organizaciones populares; posteriormente, las nociones de territorio y comunidad que, a partir de su entrelazamiento y presencia en el proyecto social de formación, constituyen la clave para la articulación con las organizaciones; y, las acciones colectivas como un aspecto que, además de ser conceptual, se constituye un punto de llegada que da cuenta del trabajo mancomunado entre organizaciones populares y universidad.

Movimientos sociales

Archila (2001) plantea que “[Los] movimientos sociales entendemos aquellas acciones sociales colectivas más o menos permanentes, orientadas a enfrentar injusticias, desigualdades o exclusiones, y que tienden a ser propositivas en contextos históricos específicos” (p. 18). Estos movimientos comprenden algunos elementos que los delimitan, como: 1) la articulación de actores colectivos que encuentran elementos comunes que lo alinean en objetivos concretos; 2) un campo de acción en el cual agenciar sus potencialidades en busca de transformaciones de realidades; y 3) acciones sociales colectivas que, para el caso de Colombia, se han dado en términos de reivindicaciones económicas, culturales y políticas.

Aunque en un principio, desde la década de 1960, las lecturas que se hacían de los movimientos sociales planteaban un sujeto casi que homogéneo de las reivindicaciones sociales, desde finales de los años del decenio de 1980 ha habido una apertura al reconocimiento de la diversidad de actores que se movilizan desde múltiples territorios, con diferentes lecturas de la realidad, distintas culturas e identidades, y diversas posturas políticas, no necesariamente de izquierdas (Archila, 2001). Las organizaciones populares son una manifestación de estas posibilidades, las cuales se interpretan a continuación a partir de reconocerlas como actores-sujetos para dar cuenta de aquello que la diferencia de los otros modos de organización y movilización.

Organizaciones populares como actores-sujeto

Los actores-sujetos se entienden como “los grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social en aras de conseguir determinados objetivos propios” (Rauber, 2003, p. 47). Estos hacen articulaciones plurales y diversas que son permitidas sobre un campo de acción, como podrían ser demandas de servicios o derechos de una misma comunidad en un determinado territorio.

En Bogotá, las organizaciones populares se dan en el contexto de lucha por la consolidación de servicios, vivienda, transporte, educación, salud, legalización de barrios, escrituración de viviendas y lotes (Forero y Molano, 2015, p. 119). Sin embargo, para los la década de 1970, las reivindicaciones ya no solo eran por las necesidades de subsistencia inmediatas, sino que se empiezan a constituir iniciativas centradas en acciones culturales y de encuentro, en donde actores universitarios, religiosos y en general habitantes de los territorios comenzaban a dar forma a la organización popular (Torres Carrillo, 2006). Estas iniciativas se daban de forma autónoma, al margen del Estado y de los partidos políticos, haciendo que surja una redefinición de lo político hacia un aspecto y significado participativo en la construcción de la realidad por parte de la misma comu-

nidad y las diversas organizaciones en ella. De esta forma se puede decir que se consolidó un conjunto amplio de grupos, comités, asociaciones, corporaciones y centros culturales que “[...] se autodenominó ‘organizaciones populares’ para diferenciarse de otras formas organizativas subordinadas al Estado y para enfatizar su vocación alternativa” (Torres Carrillo, 2006, p. 4).

Las organizaciones populares como actores-sujetos, como bien lo haría entender Zemelman (1998), son los propios constructores de la realidad que, tras su influencia sobre la realidad estructurada y estructurante presente, establecen horizontes de sentido que inducen a la constitución de nuevas realidades posibles. Esta influencia está acompañada de la instalación de los sujetos, que se relaciona con la comprensión de los contextos y la visualización de oportunidades individuales y colectivas para la transformación. Los actores-sujetos cuentan con potencialidades orientadas por las voluntades que, para el caso de las organizaciones populares, buscan incidir en las condiciones del barrio, es decir, el territorio y la comunidad, dilucidando sentidos y futuros posibles.

Ahora bien, las organizaciones populares, aunque se diferencian de otro tipo de actores-sujetos, debido a sus antecedentes, actualmente están en relación con otros como las universidades, tanto públicas como privadas. Cuando se habla de relación, se menciona la articulación y la actuación en proyectos comunes, que se logra a partir de un diálogo que va más allá de las barreras ideológicas, para posicionarse sobre las oportunidades de transformación de las condiciones materiales del territorio y la comunidad. Esto es posible en la medida que, como lo ha señalado Archila (2001), los sujetos-actores ya no solo se relacionan con la izquierda, sino con otras posiciones ideológicas, pues esto no representa ya un límite para buscar la vida digna en y desde el barrio. Estos elementos dan unas pistas iniciales sobre el por qué es posible acercarse en el marco de las reivindicaciones populares al establecimiento de lazos con instituciones formales; los elementos que, en el caso de la experiencia sistematizada,

constituyen la bisagra para un trabajo compartido, son el territorio y la comunidad, los cuales se exploran a continuación.

Territorio y comunidad

El abordaje de los conceptos mencionados en el título del apartado no es fortuito ni responde necesariamente a los temas que fundamentan las acciones de las organizaciones populares, sino porque fueron los puntos en común entre las organizaciones populares con las que trabajó el proyecto “Ciudadanía y territorio” y el proyecto en sí mismo. El territorio se puede entender desde dos dimensiones de acuerdo con las relaciones de poder que existan en un momento histórico: la primera dimensión hace referencia a ese espacio producto de la dominación, donde, a través de la defensa de la soberanía estatal, se establecen técnicas para dominar los recursos y la población (Foucault, 2006); la segunda hace referencia a la apropiación que hacen las personas del territorio a través de otorgarle significados y construirlo conjuntamente con otras personas.

Desde la segunda dimensión, se puede definir el territorio como el espacio en el cual las acciones que hacen los actores-sujetos promueven procesos de apropiación, construcción y defensa de este, superando la mera visión de control estatal de la población del territorio y retomando la dimensión creativa y afectiva relacional que generan las personas con el territorio. Con relación a la dimensión afectiva, vale la pena mencionar los aportes de Yi Fu Tuan (2007), en cuanto habla de la topofilia como ese vínculo que generan las personas con los lugares y hábitats del territorio que habitan. Este vínculo también moviliza a las personas, junto con las necesidades y posibilidades, para que estas actúen en el mismo conjunto con los otros habitantes, generando comunidad.

En línea con lo anterior, la comunidad constituye un aspecto central para la comprensión de las dinámicas territoriales de cada caso, toda vez que la comunidad, al estar compuesta por aquellos sujetos que agencian las dinámicas territoriales, es fundamental para la construcción de sig-

nificados que dan paso a prácticas y creencias que organizan la identidad colectiva que se genera a partir de los referentes compartidos, pero también de aquello que potencia y aquello que pone en riesgo la vida. La comunidad es aquel aspecto diferenciador entre un espacio físico habitual y un territorio, el reconocimiento de un elemento implica el reconocimiento y abordaje del otro y la existencia de la comunidad en contextos en donde la inequidad pone de presente riesgos para el bienestar de los sujetos suele surgir la acción colectiva como respuesta a las condiciones históricas que se instauran, sobre ello trata el siguiente apartado.

Acciones colectivas

Las acciones colectivas pueden entenderse como esas luchas de los sujetos por lograr reivindicaciones y transformaciones de la realidad y pueden ser de carácter ofensivas o defensivas (De Sousa Santos, 2010; 2018). Las luchas defensivas se entienden como aquellas en donde los actores sociales resisten o trabajan de forma autónoma e independiente al Estado, mientras que las luchas ofensivas son aquellas donde los actores se articulan con el Estado para lograr transformaciones y reivindicaciones a partir del aprovechamiento del poder del Estado (De Sousa Santos, 2010; 2018).

Esto es importante tenerlo en cuenta, en la medida que las organizaciones populares o bien pueden plantear luchas defensivas u ofensivas, de acuerdo con los objetivos que estén buscando, pero también de acuerdo con el momento en el que se encuentren. Es evidente que actualmente es más probable que las organizaciones populares tiendan a luchas ofensivas, en cuanto buscan articulaciones con todo tipo de actores, tanto públicos como privados, para lograr los fines materiales y simbólicos que se plantean.

Hace parte importante de las acciones sociales colectivas las articulaciones entre actores que se organizan en torno a objetivos comunes. La articulación de los sujetos-actores se entiende como una labor permanente que tiene un doble sentido; es “un camino de reconstrucción del tejido social fragmentado, hacia la reconstrucción del tejido social (de lo macro)

y es un [...] enlace entre lo micro y lo macro [...]” (Rauber, 2003, p. 58). Es decir, la articulación ofrece la posibilidad de pensar acciones comunes con actores que actúan en distintos ordenes (populares, académicos, políticos, etc.). Esta articulación se consolida a partir de la identificación de fines comunes que se deben alcanzar. Aunque esto represente la planeación común desde propuestas que pueden ser diferentes.

Las acciones colectivas tienen la intención de hacer emerger nuevas realidades, franqueando las técnicas de las ausencias a las que ciertos grupos sociales han sido llevados. En otras palabras, superando visiones sobre lo retrasado, lo ignorante, lo local y lo improductivo (De Sousa Santos, 2010), para reconocer las capacidades de agencia de los sujetos y así hacer emerger nuevas realidades, donde los saberes y las prácticas que existen en el sur son los protagonistas.

METODOLOGÍA

Ha sido posible mencionar, hasta este punto, algunos aspectos centrales de la sistematización de experiencias realizada, de manera que se cuenta con información sobre su contexto, los propósitos que se persiguió y los aspectos centrales en torno a los que giran sus hallazgos; sin embargo, antes de dar paso al apartado de aprendizajes, en donde se da cuenta de los resultados principales, se hará mención frente a la propuesta metodológica que siguió la investigación, con el fin de que se tengan claridades sobre el recorrido realizado, cómo se fundamentó el proceso, cuál fue el punto de partida y con quiénes se realizó el ejercicio y análisis.

El presente documento, y la sistematización en general, recoge los planteamientos y propuestas realizadas por Oscar Jara (2018), así como por Barragán Cordero y Torres Carrillo (2017), en torno a la sistematización de experiencias y sus posibilidades interpretativas y críticas. Un punto de partida necesario es el reconocimiento de que el ejercicio de sistematización no está preestablecido ni determinado con una serie de procedimientos cerrados y organizados de forma única; al contrario de

ello, se parte de la idea de que, en lugar de una universalidad, es necesario reconocer las necesidades particulares de cada experiencia para poder generar marcos interpretativos que sean útiles para la revisión y el fortalecimiento de lo investigado. En línea con lo anterior, tanto las estrategias metodológicas como los instrumentos y fases varían dependiendo de la experiencia, sus integrantes y los objetivos perseguidos, pues, incluso, de una misma experiencia pueden realizarse varias sistematizaciones que varían según las finalidades existentes.

Se mencionó anteriormente que, el trabajo aquí plasmado responde a las acciones realizadas entre el 2017 y 2021 con tres organizaciones populares ubicadas en la localidad de Ciudad Bolívar y que han sido espacios en los que ha ocurrido la Práctica en Responsabilidad Social por medio del proyecto social de formación “Ciudadanía y territorio”. Estas tres organizaciones son la Fundación Nueva Generación Siglo 21 (Nugesi 21), el Colectivo Dignidad Popular y la Corporación de Trabajo Comunitario Inti Tekoa. Si bien en el apartado de aprendizajes se brindará información sobre cada una, es relevante mencionarlas en este punto, ya que constituyen parte del grupo que realiza la investigación. En línea con lo anterior, el insumo central del proceso es el resultado de una serie de conversaciones realizadas con representantes de estas organizaciones, y con información documentada previamente, como fichas de caracterización, informes de práctica y reuniones de balance de la implementación del proyecto.

En un primer momento, se realizó la revisión de material con el que se contaba y que diera cuenta del proyecto, encontrando fichas de caracterización de las organizaciones populares, formatos e informes de evaluación del proyecto social de formación, y documentos elaborados por los estudiantes que cursaron la Práctica en Responsabilidad Social, lo cual ayudó a definir un enfoque de sistematización. La anterior revisión dio paso a una reflexión en la que se establecieron inicialmente dos cuestiones centrales que servirían como lugares desde los que se leería las

dinámicas de interacción entre organizaciones populares y universidad: 1) de qué manera se percibía la implementación del proyecto social de formación desde la mirada de las organizaciones populares en relación con sus propósitos; y, por otra parte, 2) se planteó el interés por abordar dos conceptos que hacen presencia de forma transversal en los documentos revisados y que engloban gran parte de lo realizado hasta el momento: territorio y comunidad.

Teniendo esos aspectos claros, se dio paso al contacto con las organizaciones para llegar a acuerdos sobre la temática y los espacios de encuentro para conversar sobre los temas mencionados. En línea con ello, se establecieron tres encuentros, cada uno con el interlocutor de cada organización, es decir, con la persona que ha representado a cada organización frente a UNIMINUTO a lo largo de los años en los que se ha implementado el proceso. En dichos encuentros se realizaron preguntas generales (tabla 1) que buscaron dar paso al surgimiento amplio del relato, aunque sin dejar de estar centradas en dar cuenta de la trayectoria de implementación del proyecto por medio de la Práctica en Responsabilidad Social, pero también frente a los conceptos centrales sobre los cuales se buscaba realizar el análisis crítico.

Tabla 1. Preguntas de entrevistas para organizaciones.

<i>Ejes ordenadores</i>	<i>Preguntas</i>
Datos generales	Nombre Edad ¿A qué se dedica? Organización ¿Hace cuánto hace parte de la organización?

Sobre la situación inicial	¿Cuál es su relación con la organización?
	¿Qué lo motiva a hacer parte de la organización?
	¿Cómo se relaciona la organización con el barrio y la localidad?
	¿Cómo inicia la práctica en responsabilidad social?
Sobre la experiencia en marcha	¿Cuáles son las primeras acciones que se realizan desde la práctica?
	¿Qué resultados se han obtenido de la implementación de la práctica?
	¿Qué dificultades han existido en la implementación de la práctica?
	¿Por qué la organización ha continuado con la práctica estos años?
	¿Qué relación han tenido las acciones de la práctica con el barrio?
Sobre la situación actual	¿Cuáles han sido los momentos más significativos del proceso de implementación de la práctica?
	¿Cómo está la organización en la actualidad?
	¿Se espera continuar implementando la Práctica en Responsabilidad Social? ¿por qué?
	¿Qué transformaciones identifica en los últimos años a partir de lo que ha hecho la organización?
	¿Qué papel ocupa el término comunidad en lo relatado hasta el momento y las apuestas de la organización?
¿Qué papel ocupa el término territorio en lo relatado hasta el momento y las apuestas de la organización?	

Fuente: elaboración propia.

Una vez recolectada la información a partir de los criterios mencionados, se dio paso al análisis de información, el cual se realizó por medio de una matriz que se construyó (tabla 2), buscando incluir tanto la trayectoria del proyecto como los hallazgos en torno a los conceptos de comunidad y territorio; en tanto que aspectos que hacen presencia de forma transversal en el material previo sobre las organizaciones. La matriz se comparte a continuación⁴.

⁴ En la matriz de análisis se encuentra una columna llamada ‘organizaciones’, en la matriz de análisis utilizada en lugar de esa columna se encuentran tres, una por cada organización, pero en este documento se dispone de la forma presentada, ya que en su modo original sería muy extensa la forma y no cabría en el espacio que el formato permite.

Tabla 2. Matriz de procesamiento y análisis de información.

Ejes ordenadores	Fragmentos sobre hitos y aspectos propios de acontecimientos y temporalidad de la implementación del PSF.	¿De qué manera se establece la noción de TERRITORIO y cuál es su papel dentro de las acciones de la organización? ¿Cómo se ha dinamizado esto desde el trabajo con UNIMINUTO?		¿Cuál es la incidencia de la COMUNIDAD en la formulación y ejecución de las acciones que lleva a cabo la organización? ¿Cómo se ha dinamizado esto desde el trabajo con UNIMINUTO?		¿Cuál considera que ha sido el principal motivo por el que ha funcionado el trabajo con UNIMINUTO a lo largo de estos años?		Análisis / triangulación
		Organizaciones	Primeros hallazgos	Organizaciones	Primeros hallazgos	Organizaciones	Primeros hallazgos	
Sobre la situación inicial.								
Sobre la experiencia en marcha.								
Sobre la situación actual.								
Sobre las lecciones aprendidas.								
Hallazgos iniciales categorías / prácticas.								

Nota. PSF: Proyecto social de formación. Fuente: elaboración propia.

Un último aspecto que incide en el proceso de recolección y análisis de información tiene que ver con la perspectiva de uno de los dos autores del presente documento, en tanto que protagonista del proceso a sistematizar. Pues si bien se establece un ejercicio de análisis a partir del procesamiento y análisis de información, una parte del proceso escritural de los resultados está compuesto por posturas y conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia y que evidencian reflexiones propias sobre lo

abordado, cuando estas hacen presencia en el apartado de aprendizajes se hace explícito para que exista la claridad.

ORGANIZACIONES POPULARES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA ARTICULACIÓN POSIBLE

El recorrido seguido hasta este punto ha dado cuenta de las pretensiones del proceso de sistematización, así como las bases teóricas y el proceder metodológico por medio de los que se buscó una comprensión de los elementos que dan forma a la relación establecida entre las organizaciones populares y el proyecto social de formación “Ciudadanía y territorio”, como expresión de una propuesta institucional que surge de UNIMINUTO en el marco de la proyección social. A continuación, se dará cuenta de lo obtenido en dicho ejercicio por medio de tres apartados: organizaciones, Práctica en Responsabilidad Social y territorio y comunidad. El abordaje de los tres apartados brinda herramientas comprensivas frente a la indagación central del proceso de sistematización y se acompaña, además, de hallazgos e información adicional que surge del encuentro con las organizaciones y que aporta en la reflexión general realizada.

Organizaciones

Como se ha señalado antes, la Práctica de Responsabilidad Social se realizó en conjunto con tres organizaciones populares del territorio de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá). La primera de estas es la fundación Nueva Generación Siglo 21 (Nugesi 21), que está ubicada en el sector Bella Flor y nace en el 2004 como respuesta a fenómenos de violencia e inseguridad que se experimentaban en la localidad. En principio, la fundación trabajaba con jóvenes y adolescentes; actualmente, también trabaja con adultos, niñas y niños del sector. Las líneas de trabajo son lo cultural, lo deportivo, la educación y el emprendimiento, y busca responder a las necesidades e intereses manifiestos de quienes asisten al espacio.

La siguiente organización, que también está ubicada en el mismo sector, es Dignidad Popular. Está compuesta por distintos docentes del distrito, quienes trabajan con niñas, niños y jóvenes en talleres de música y literatura infantil, desde la educación popular. Esta organización se articula con otros procesos a nivel local y distrital en propuestas como la cumbre popular urbana.

Por último, la Corporación Inti Tekoa, que nace en el 2001, es una iniciativa de un grupo de egresados del Instituto Cerros del Sur (ICES) y del Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media (ISNEM), quienes, luego de contar con la posibilidad de graduarse como profesionales, dan paso a la creación de un espacio destinado a la realización de actividades con niñas, niños y jóvenes. Los sectores en los que trabaja son los barrios: Jerusalén, Potosí, Arborizadora, Tanque y Caracolí. Su intención ha sido la difusión de saberes populares y la formación de sujetos críticos con niñas, juvenudes y familias.

En cada una de estas organizaciones, la articulación con la Corporación Universitaria se dio de forma particular, de acuerdo con las características de cada una de estas fundaciones, y en tiempos diferentes, pero siempre con la intención de fortalecer las prácticas que cada organización realizaba. Igualmente, fueron particulares los aportes que le brindó la articulación a cada una de las organizaciones en cuanto a los aportes al territorio.

Práctica en Responsabilidad Social

Teniendo una aproximación general sobre el quehacer de las organizaciones, sus apuestas territoriales y el tipo de acciones y temas que acogen, a continuación, se da cuenta de los aspectos principales que permiten entender en qué ha consistido la llegada e implementación del proyecto social de formación para cada uno de los casos. Inicialmente, se encuentra una aproximación descriptiva para luego ir precisando hallazgos compartidos, identificados en el ejercicio de análisis.

En el caso de la Corporación Inti Tekoa, el primer contacto se establece en el 2013. Desde ese momento, la forma en que los estudiantes de UNIMINUTO empezaron a participar fue a través de tareas limitadas, como bien lo señala el líder de la organización, Fernando Cardona: “los estudiantes nos apoyaban en actividades muy puntuales, carnavalito, el Día del niño, cosas muy operativas. Recuerdo que era hacer acciones y ayudas específicas” (comunicación personal, 10 de octubre de 2022). Sin embargo, en la medida que fue avanzando el trabajo colectivo se fueron identificando posibilidades de ir más allá, reconociendo que el rol de los estudiantes no se debía limitar únicamente al apoyo de actividades, sino que podían ser protagonistas de los procesos de la organización.

Con el paso del tiempo, hubo un cambio en las dinámicas de trabajo y los estudiantes fueron pasando de ser un apoyo a las acciones realizadas, a ser considerados, mientras asisten a la organización, como integrantes habituales del lugar, teniendo la posibilidad de incidir en la planeación y evaluación de procesos, esto, en la medida en que se hacen cargo de diferentes acciones y responsabilidades. Este ha sido un proceso paulatino que ha ido avanzando en la medida en que la organización va estableciendo, cada vez más, dinámicas organizativas y estructurales para el trabajo con las y los estudiantes que representan el proceso de Práctica en Responsabilidad Social: “Al principio no se entendía muy bien qué es lo que se quería hacer, en algún momento la organización los recibía pero no se entendía, luego de un tiempo ya se comienza a entender más y a fortalecer el proceso” (F. Cardona, comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Una vez que se consolida el proceso de articulación se cuenta con un panorama en el que el sentido de la práctica es más claro para la organización, y así mismo, las dinámicas de la organización son más tenidas en cuenta por las apuestas de la Práctica en Responsabilidad Social; esto da paso al surgimiento de impactos en línea con la pretensión de apropiación y transformación territorial. Esto lo expresa Cardona de la siguiente manera:

Los resultados han sido bastante positivos tanto para nosotros como para los estudiantes, pues estos ya vienen con una claridad sobre lo que busca la universidad con la PRS (Práctica en Responsabilidad Social) y abordar el papel del sujeto dentro de la sociedad y en línea con la transformación. (Comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Por su parte, en el 2014, Nugesí 21, por iniciativa propia, establece contacto con el CED: “nosotros como fundación nos acercamos a la institución y solicitamos el apoyo para ayudar a fortalecer los ejercicios comunitarios y organizativos y nos envían estudiantes y así es que arranca” (C. Andretti, comunicación personal, 31 de agosto de 2022). Con el paso de los años, esta organización ha cambiado tanto la población como las temáticas, pasando de trabajar con los jóvenes y adolescentes a incluir a las niñas, niños, mujeres y adultos mayores. Las líneas de trabajo son: cultural, deportivo, educación y emprendimiento. Parte de esta transformación responde a la misma implementación del proyecto de “Ciudadanía y territorio”, que por medio del proceso práctico ha dado apertura a nuevas posibilidades de trabajo territorial, en parte, debido al aumento en la cantidad de personas que hacen parte de la fundación, pero, también, como resultado del diálogo de conocimientos, en donde los saberes propios de los estudiantes enriquecen la apuesta de trabajo

Han llegado pelados que, por ejemplo, están estudiando sistemas, y así no sepan de los temas que trabajamos acá se han dado a la tarea de aportar y fortalecer a lo que hacemos. Por ejemplo, desde deportes u otras áreas, pero también hay pelados que desde su experiencia de vida han aportado; por ejemplo, vino uno que estudiaba administración y vio el estudio de grabación y nos dijo que él antes tuvo relación con el rap y comenzó un proyecto sobre eso. (C. Andretti, comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

Uno de los aspectos que se reconocen como claves para el éxito en el trabajo articulado tiene que ver con las dinámicas de fundamentación teórica a los estudiantes en donde, además, se sensibiliza sobre la impor-

tancia del trabajo que se realiza, dando paso a acciones intencionadas y premeditadas, centradas en la transformación social. De esta manera, los elementos teóricos y conceptuales que se trabajan en torno a la justicia social, la comunidad, la multidimensionalidad de las problemáticas, la interdependencia, entre otros, brindan la posibilidad de que las acciones implementadas busquen seguir procesos y obtener transformaciones y no solo cumplir con una serie de requisitos de asistencia y acciones, esta situación se evidencia en el relato del líder de la fundación Carlos Andretti

Voy a poner el ejemplo de otra universidad con la que trabajamos y UNIMINUTO. La otra universidad le restringe mucho a los pelados estar alejados de lo comunitario, no pueden salir del campo de práctica, no pueden estar un metro lejos de la fundación, o sea, a nosotros nos parece que estigmatizan mucho el territorio y es lo que no pasa con UNIMINUTO, a pesar de que tenemos problemas, le está apostando a que haya eso, cambios dentro del territorio. (Comunicación personal, 31 de agosto de 2022)

En el caso de Dignidad Popular, la práctica se implementa desde finales del 2016, de forma simultánea en las localidades de Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe y Santa Fe. Las acciones realizadas estaban enmarcadas en la educación popular con primera infancia y con la comunidad Embera. Allí los estudiantes ayudaban en los talleres, tal y como lo expresó Jennifer Villagrán, líder del colectivo: “en esa época había unos talleres permanentes con la comunidad Embera. En esos talleres los practicantes ayudaban a desarrollar el taller, que implicaba organización de materiales, espacios, liderar algunos escenarios” (comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Al igual que con Inti Tekoa, el proceso inició con aportes incipientes a las acciones realizadas, en gran parte, porque la comprensión inicial del proceso de práctica está ligada a que los estudiantes realizan acciones complementarias y de ayuda en los lugares.

Con el paso del tiempo y la llegada de nuevos grupos, el campo de acción de los estudiantes se va ampliando, abordando nuevos temas y responsabilidades. Dignidad Popular reconoce el modo en que el proyecto

ha fortalecido algunas dimensiones de trabajo de la organización, a partir de la pluralidad de miradas y nuevas formas de incidencia:

Con la implementación de la Práctica en Responsabilidad Social hemos podido ampliar las nociones frente al trabajo del colectivo. No es lo mismo hablar entre las compañeras que escuchar a otros, esto ha hecho que en las autoevaluaciones podamos vincular nuevas propuestas que nos han aportado para fortalecer el proceso. (J. Villagrán, comunicación personal, 13 de octubre de 2022)

Hasta este punto, es posible identificar que existen algunos aspectos propios de la Práctica en Responsabilidad Social que han permitido un fortalecimiento en la articulación entre las organizaciones y UNIMINUTO; articulación que, si bien al inicio respondía más a una cercanía parcial para realizar acciones concretas, avanzó hasta el involucramiento frecuente y profundo de los estudiantes en las dinámicas de trabajo territorial. Un primer aspecto responde a la continuidad que ha tenido el proceso, el cual no se limita a la presencia en periodos cortos de tiempo por parte de los estudiantes en las organizaciones, sino que posibilita la presencia a lo largo de todos los periodos académicos del año. Lo anterior, posibilita que los estudiantes se constituyan como un actor territorial con incidencia en las cotidianidades y, así mismo, que, en caso de quedar acciones y compromisos pendientes por parte de un grupo, puedan ser retomados por aquellos que continúan posteriormente.

La participación constituye otro aspecto fundamental, pues, el acompañamiento por parte de un docente que oriente el proceso y propugne por la realización de una lectura de contexto, que posibilite proponer acciones y hacerse cargo de las mismas, da paso a que no se cuente con un rol pasivo dentro de las acciones implementadas, sino que la permanente propositividad permita un involucramiento efectivo en las dinámicas de transformación, dotando de una suerte de autonomía cada proceso. Esto le brinda potencia en la medida en que no constituye una responsabilidad,

sino un compromiso atravesado por elementos éticos y políticos frente a la realidad social a la que se asiste.

Un elemento determinante, que se suma a los dos anteriores que no pueden verse de forma aislada, tiene que ver con los resultados obtenidos en el proceso. Las dinámicas de trabajo mancomunado han permitido que la presencia de la Práctica en Responsabilidad Social, por medio del proyecto “Ciudadanía y Territorio” se vea como un aporte en el fortalecimiento no solo de las organizaciones, sino de las dinámicas territoriales sobre las cuales se actúa. Se anticipaba al inicio del capítulo que las acciones sobre las que se ha trabajado guardan relación con la educación popular, la justicia ambiental, las economías solidarias, las apuestas culturales y, en general, con las dinámicas de apropiación, resignificación y transformación territorial, estos temas tienen como uno de sus principales objetivos la permanencia en el tiempo por medio de la asistencia mantenida de participantes que dinamizan su existencia y amplían sus posibilidades de incidencia. Esto ha sido posible a través del enfoque del proyecto en el que la comunidad y el territorio fungen como los aspectos centrales, la cual se explora en el siguiente apartado.

Territorio y comunidad

“Ciudadanía y territorio”, desde su surgimiento como proyecto social de formación, en el 2017, partió del reconocimiento de la existencia de diversos modos de surgimiento de la ciudad en línea no solo con las dinámicas económicas y administrativas que la dividen y clasifican, sino a partir del papel que tuvieron sus habitantes en la construcción y consolidación de espacios para la vida. Estos elementos han dado paso a que la ciudad cuente con unas dinámicas de segregación e inequidad que se evidencia en las condiciones de vida, bienestar y dignidad presente a lo largo de sus bordes. El reconocimiento de las luchas y movilizaciones históricas acontecidas en el sur de la ciudad y que se han mantenido hasta la actualidad, con variaciones de distinto orden, dio paso a pensar acciones que

desde proyección social aportaran en el fortalecimiento de dinámicas de trabajo y organización para aportar en la mejora de las condiciones de la vida digna de los sujetos en los territorios en los que se trabajó, por lo tanto, dos nociones han sido claves para esta aproximación: el territorio y la comunidad.

Ambos aspectos constituyen, como se ha observado hasta el momento, principios compartidos por las organizaciones populares y el proyecto, no solo en términos conceptuales, sino como ejes que dictan la acción. La reflexión por la apropiación, la defensa, el cuidado y la resignificación del territorio, todo de la mano con las comunidades que lo habitan, han sido el aspecto fundamental del proceso abordado hasta este punto en el presente capítulo, llevando a que las lógicas de trabajo comunitario se vean nutridas por apuestas de corte académico institucional, sin afectar su autonomía y particularidad.

LECCIONES APRENDIDAS

A partir del recorrido realizado hasta este punto es posible identificar una serie de aspectos que, a modo de lecciones aprendidas, brinda reflexiones sobre temas que fueron identificados como materias a profundizar en futuros ejercicios de investigación y análisis, pero también como elementos que, aunque no fueron centrales en el ejercicio de sistematización, subyacen como resultados que vale la pena resaltar a la luz de las reflexiones realizadas.

Un primer aspecto tiene que ver con los aportes pedagógicos que la implementación del proyecto social de formación brinda en el proceso formativo de las y los estudiantes que asisten a las organizaciones; un punto que, aunque implícito en lo escrito hasta el momento, podría explorarse incluso por medio de otro ejercicio de sistematización, en el que se pueda profundizar en aquellas transformaciones frente a la percepción y el que-

hacer personal y de proyección profesional, frente a la comprensión de las realidades sociales desde una lectura crítica de la realidad.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con el modo en que el trabajo de la mano con los actores territoriales no solo permite que exista una apertura para la realización de ejercicios investigativos, sino que a su vez los potencia en tanto que permite un reconocimiento directo a partir de la experiencia; sin embargo, no solo de los acontecimientos ocurridos, sino de los procesos previos de investigación y análisis realizados en las comunidades, de manera que se parta de las lecciones aprendidas de otros procesos ya realizados.

Frente al proyecto social de formación se logró evidenciar que, al permitir dinamizar las realidades de las organizaciones por medio del fortalecimiento y acompañamiento frecuente, también ha dado paso a que surja la necesidad de transformaciones en el mismo proyecto. De manera que la presente sistematización constituiría un punto de partida para que se piensen ajustes en el proyecto, para que tenga la capacidad de responder a los cambios del contexto que aborda.

Cabe resalta el modo en que el proyecto, al ser implementado en el marco de la proyección social, muestra una alternativa de trabajo que, al articularse en el territorio con acciones como la docencia y la investigación, potencia las posibilidades de comprensión de realidades y de impacto, dejando de lado acciones concretas o parciales, y centrándose en procesos sostenidos en el tiempo, como alternativa para fortalecimiento también de la institución educativa.

Por último, algo que resultó fundamental en la formulación y desarrollo de la investigación fue la comprensión histórica de las condiciones de surgimiento de los territorios y las dinámicas de organización, pues la vinculación con estos acontecimientos, desde el proyecto, es uno de los puntos que explica el éxito de la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramo, P. (2003). La teoría económica de la favela: cuatro notas sobre la localización residencial de los pobres y el mercado inmobiliario informal. *Revista Ciudad y Territorios: Estudios Territoriales*, 35(136-137), 237-294. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/75391>
- Archila, M. (2001). Vida, pasión y... de los movimientos sociales en Colombia. En M. Archila y M. Pardo (eds.), *Movimientos sociales, Estado y Democracia* (pp. 16-47). Universidad Nacional de Colombia; Centro de Estudios Sociales. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3083>
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Buho Ltda.; Corporación Síntesis.
- De Sousa Santos, B. (2010). La distancia con relación a la tradición crítica eurocéntrica. Dificultades de la imaginación sociológica o la necesidad de tomar distancia de la tradición crítica eurocéntrica. En *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde la epistemología del sur* (pp. 35-42). Instituto Internacional de Derecho y Sociedad; Programa Democracia y Transformación Global. <https://n9.cl/1qbf6>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur* (vol. 1). CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el perro y la rana. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>
- Forero, J. y Molano, F. (2015). El paro cívico de octubre de 1993 en Ciudad Bolívar (Bogotá): la formación de un campo de protesta urbana. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(1), 115-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127140053005>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (H. Pons, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- García, L. (2013). El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras: 1980-2011, Usme y

- Ciudad Bolívar. *Folios*, (38), 121-140. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios121.140>
- Grosfoguel, R. (2018). Extractivismo epistémico: del robo económico al robo epistémico. En F. Reyes (coord.) *Construir un NosOtros con la tierra* (pp.17-37). Directorio Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Editorial Itaca.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Jiménez Becerra, A. (2009). Una radiografía de la violencia en Bogotá en los años ochenta y noventa. *Revista Ciudad Paz-ando*, 2(1), 37-48. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/7381>
- Lizarazo Guerrero, A. H. y Sánchez Mojica, J. F. (2019). *Asentarse en Ciudad Bolívar: una historia de sociabilidad y solidaridad en la construcción de la ciudad popular*. Centro Editorial UNIMINUTO. <https://hdl.handle.net/10656/11147>
- Lizarazo Guerrero, A. H. (2021). Capítulo 13. Huerta comunitaria Waynakay: jóvenes, territorio y valentía. En M. R. Pérez Carvajal y C. Álvarez Vargas (eds.), *Experiencias para la transformación social y comunitaria: sistematización de los procesos de proyección social en UNIMINUTO* (pp. 325-355). Centro Editorial UNIMINUTO. <https://hdl.handle.net/10656/13052>
- Orrego Echevarría, I. A. (2014). Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica. En C. G. Juliao Vargas (comp.), *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación* (pp. 180-256). Centro Editorial UNIMINUTO. <https://n9.cl/rft2w>
- Rauber, I. (2003). El sujeto. Sujeto histórico, sujeto social, sujeto político, sujeto popular... Una mirada desde Latinoamérica. En *América Latina. Movimientos sociales y representación política* (pp. 33-59, 2.ª ed.). Edición Digital Rebelión. <https://rebellion.org/docs/4518.pdf>
- Solano Salinas, R. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona Próxima*, (13), 92-115. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85317326007.pdf>

- Torres Carrillo, A. (s.f.). *Barrios populares e identidades colectivas*. Barrio Taller. <https://n9.cl/xo0ep>
- 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. (2002). Las organizaciones populares y la política. *Folios*, (16), 43-65. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios43.65>
- Torres Carrillo, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-23. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Torres Tovar, C. A. (2009). *Ciudad informal colombiana: barrios construidos por la gente*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. <https://n9.cl/dabow5>
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes, y valores sobre el entorno* (F. Durán, trad.). Editorial Melusina.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Editorial Anthropos; Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (UNAM).

Capítulo 2. Hacia el encuentro de nuevos aprendizajes desde las experiencias con estudiantes, comunidad y docentes en el proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia”

“Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida”.

MARCO AURELIO

Claudia Marcela Benavides Clavijo¹

Néstor Daniel Sánchez Londoño²

RESUMEN

El proceso de sistematización se desarrolló a partir de la ejecución del proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia”, el cuál surge a partir de la experiencia contigua entre UNIMINUTO, organiza-

-
- 1 Especialista en Gerencia de Proyectos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Profesora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) del Centro Regional Madrid de UNIMINUTO. Correo: ayda.bresci@uniminuto.edu CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001827310. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7396-6265>
 - 2 Magister en Educación y Desarrollo Humano de CINDE y la Universidad de Manizales. Magister en Dirección por la Universidad del Rosario. Profesor Investigador de CINDE. Correo: nasanchez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001655742. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9536-7424>

ciones sociales sin ánimo de lucro como: Fundación Social el Encuentro, Fundación Social Oasis, Búsqueda y Rescate, Fundación Niñas de Luz y Fundación Amigo Ángel. Algunas de ellas se encuentran activas actualmente y se ubican en la localidad de Ciudad Bolívar, la localidad de Tunjuelito y Rafael Uribe Uribe, Suba y Usaquén, donde estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social de la modalidad a distancia tradicional realizan acciones desde el año 2016. Para la recolección de la información se utilizó una entrevista semiestructurada en la que 35 estudiantes de UNIMINUTO lograron profundizar en la noción de la formación ciudadana, enfatizando sobre que es la convivencia, los valores y la resolución de los conflictos de manera pacífica, a partir del uso de las prácticas deportivas (fútbol, baloncesto, balón mano, taekwondo) y prácticas recreativas (juegos tradicionales como la lleva, yermis, la golosa, el trompo), que contribuyeron al reconocimiento y preservación del aspecto cultural.

Así mismo, se implementó la técnica de grupo focal para tener de manera más textual la información transmitida desde las experiencias de los propios actores los estudiantes de UNIMINUTO, de los siete docentes del CED, 70 niños, niñas y jóvenes y 5 interlocutores de las organizaciones sin ánimo de lucro; para luego a través de una matriz de análisis retomar los subejos, principales hitos históricos que surgen desde el diseño de la línea del tiempo, los acontecimientos de las experiencias, la fundamentación teórica que le brindan el rigor científico a la sistematización, los activadores de memoria como punto de partida, el análisis de la categoría en relación con el objetivo de la sistematización, que es sistematizar las experiencias del PSF “Hilando Actos de Paz y Convivencia”, en el marco de la RS Responsabilidad Social en UNIMINUTO y la ciudadanía.

Entre los resultados se encuentran que problemáticas como: falta de alternativas deportivas, utilización del tiempo libre, bajos niveles de escolarización, violencia intrafamiliar, violencia escolar y social por parte de sus pares y carencia de redes deportivas para ejecutar actividades como el fútbol, Baloncesto y Balón mano, permiten construir escenarios propi-

cios en el que se alcancen procesos de empoderamiento y participación a nivel ciudadano en cada niño, niña y joven.

Palabras claves: experiencias, aprendizajes, ciudadanía, práctica en responsabilidad social, ciudadanía, prácticas deportivas y recreativas.

INTRODUCCIÓN

El proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia” se desarrolla en el marco de la Práctica en Responsabilidad Social (PRS), inicialmente en los contextos comunitarios a nivel rural de la localidad de Ciudad Bolívar (barrios Isla del Sol y Verbenal de Quiba), además de las localidades de Tunjuelito y Rafael Uribe Uribe, en los cuales operaba la organización sin ánimo de lucro El Encuentro, entidad que pretende fortalecer los distintos espacios a partir del uso de las normas de convivencia, valores para la vida y el compromiso social y personal que van adquiriendo en la interacción con la comunidad (niños, niñas y jóvenes). Igualmente, en la localidad de Suba (barrios Prado Veraniego y Fontana) y Usaquén (barrio Santa Ana).

En este sentido, el contexto fue un factor determinante para pensar en cómo el proyecto social de formación (PSF) debía suscitar un vínculo social que incentivará a un grupo de niños, niñas y jóvenes de los barrios mencionados de Ciudad Bolívar, Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe, Suba y Usaquén, en la promoción de espacios de convivencia y facilitará a través de la Práctica de Responsabilidad la relación con los demás, para integrar el deporte y los juegos tradicionales a través de un PSF. Con el objetivo de fortalecer los distintos espacios, desde el uso de normas de convivencia, valores para la vida y el compromiso social y personal, valores y acciones que van adquiriendo sentido en la interacción con la población participante.

Para la presente sistematización, se identificaron las acciones que se han realizado a través del proyecto social de formación y los impactos que se han generado al momento de abordar prácticas deportivas y recreati-

vas, enfocadas al mejoramiento de una sana convivencia, participación e integración. El uso del deporte como vínculo y medio fundamental para el fomento ciertas habilidades para la vida, mejorar las relaciones interpersonales y transformar el conflicto que se presenta en estos contexto entorno al uso de normas de convivencia y valores en su cotidianidad son algunos de los resultados que se esperaban; asimismo, reflexionar en torno a situaciones de conflicto que se vive en diferentes contextos en el que emergen un sin número de situaciones complejas que alteran las dinámicas actuales.

Para hacer posible este proceso se establecieron dos líneas de acción. La primera tenía que ver la profundización con los acontecimientos vividos en las experiencias y los nuevos aprendizajes de la práctica en responsabilidad, a partir de la implementación del proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia”, que tiene que ver con los sucesos vividos que han generado un impacto en los estudiantes de UNIMINUTO de la modalidad a distancia tradicional, los docentes del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) que orientan la asignatura, la comunidad (compuesta en su mayoría por niños, niñas y jóvenes) y los interlocutores que apalancan los procesos comunitarios en las OSA (organizaciones sin ánimo de lucro). Además, de los nuevos aprendizajes que se originan con la implementación de distintas acciones en la comunidad.

La segunda línea tiene que ver con la noción de los estudiantes en la formación ciudadana de acuerdo con la implementación del proyecto social de formación a partir de las prácticas deportivas (fútbol, baloncesto, balón mano, taekwondo) y prácticas recreativas (juegos tradicionales: la lleva, yermis, la golosa, el trompo); a su vez, este eje gira entorno a conocer que es la convivencia, los valores y la resolución de los conflictos de una manera pacífica desde el uso del deporte y los juegos tradicionales que contribuyen al reconocimiento y preservación del aspecto cultural en la comunidad.

Con base en esta experiencia la pregunta orientadora es: ¿qué significados les dan los estudiantes y docentes a las experiencias vividas en estos territorios con la comunidad?, ¿cómo se vincula el sentido ciudadano desde el diseño y aplicación de acciones orientadas en las prácticas deportivas y recreativas en la Práctica de Responsabilidad Social? y ¿cuáles son los nuevos retos y aprendizajes que le deja este proceso a partir del desarrollo de la Práctica en Responsabilidad Social?

Adicionalmente, se relacionan otros interrogantes que surgen a partir del proceso de sistematización: ¿cuáles son los logros identificados por los actores del programa? y ¿qué impactos reconocen los actores del proceso? De acuerdo con este caso, los actores que se priorizaron fueron los profesores, estudiantes y autores de este escrito.

Conforme con la metodología, se realizó mediante la sistematización de experiencias a través de la utilización de la entrevista semiestructurada y la técnica de grupo focal, las cuáles permitieron sustentar el proceso de análisis. Finalmente, los resultados generan espacios de reflexión en los estudiantes en formación, los docentes del CED, la comunidad (niños, niñas y jóvenes) y organizaciones sin ánimo de lucro, invitándolos a tener nuevos aprendizajes para la Práctica de Responsabilidad Social y lo que genera la ciudadanía a partir de las prácticas deportivas y recreativas.

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia” inició en el 2016 en el contexto comunitario y rural de la localidad de Ciudad Bolívar (barrios Isla del Sol y Verbenal de Quiba), la localidad de Tunjuelito y Rafael Uribe, en los cuales operaba la Fundación Social Encuentro y que buscaba integrar el deporte y los juegos tradicionales a través de un proyecto social que permitiera fomentar un espacio comunitario en el que los niños, niñas y jóvenes lograran construir habilidades para la convivencia, a partir del desarrollo de espacios, culturales y lúdicos que potencian la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Una vez la Fundación Social el Encuentro finaliza el convenio con la UNIMINUTO, se gestiona un nuevo espacio de Práctica en Responsabilidad Social. En el 2017, la Fundación Social Oasis —en la que actualmente se encuentra el proyecto— adopta el PSF, debido a que se articula con su misión y visión, que pretende realizar acciones colectivas orientadas a la implementación de los valores como herramienta de educación hacia la paz en la comunidad de niños, niñas y jóvenes, con edades entre los 5 y 16 años. El desarrollo del proyecto en esta fundación permitió diseñar y aplicar indicadores de medición que ayudaron a conocer la experiencia que tuvieron los niños, niñas y jóvenes al momento de abordar valores como el trabajo en equipo, porque reconocieron la importancia de colaborar con los otros en el desarrollo de objetivos comunes. Además, reconocen en la interacción con sus pares los acuerdos y procesos de conciliación que contribuyen en la solución de conflictos.

Finalizando el 2017 y comenzando el 2018, se habilita un nuevo espacio de Práctica en Responsabilidad Social en la Fundación Búsqueda y Rescate que se encuentra ubicada en la localidad de Suba y que orienta sus acciones en la optimización del tiempo libre y contribuye a robustecer valores en una sana convivencia con los participantes de esta organización. Dentro de la experiencia de sistematización juega un papel importante la comunidad (niños, niñas y jóvenes), los docentes e interlocutores porque contribuyen en el mejoramiento del proyecto social de formación, resignificando los espacios deportivos: una cancha deportiva y la pequeña cuadra en la que juegan. Además, de acuerdo con su experiencia interpersonal llegamos a la conclusión que es necesario para el proyecto incluir una metodología propia que se retoma a partir de la estrategia nacional del programa presidencial “Colombia joven”, que surge en el 2003 y que se denomina Golombiao. En este orden de ideas, proponer un proyecto social de formación se convirtió en un interesante ejercicio ciudadano que conecta el uso de una estrategia para mitigar situaciones de violencia en comunidades que tienen condiciones de vulnerabilidad complejas y promover la convivencia y la paz. Igualmente, facilitar en los niños, niñas y

jóvenes un espacio de reflexión a través del desarrollo de la PRS, en la que logran experimentar una formación ciudadana.

La inclusión de la estrategia de Golombiao, que se retomó hasta el momento en la Fundación Búsqueda y Rescate, permitió que en el 2018 y parte del 2019 existiera un interés y una necesidad de vincular acciones desde la Práctica en Responsabilidad en la fundación Niñas de Luz, ubicada en la localidad de Suba (barrio Prado Veraniego), porque su misión y característica general estaba orientada hacia el uso de las prácticas deportivas. Asimismo, esta fundación adopta el proyecto de una manera adecuada a su actuar, puesto que los estudiantes a partir de la interacción con la comunidad (niñas y adolescentes) forjan valores personales y ciudadanos en el que el deporte sea ese vínculo de educación para la paz y la no violencia, mediante la tolerancia, el respeto, la inclusión social y la equidad de género en la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes.

Con la inclusión de esta nueva organización sin ánimo de lucro se generó un nuevo aprendizaje en donde se reconoce que el deporte no es solo aquella estrategia didáctica que fomenta una práctica deportiva, sino que, por el contrario, permite ser aplicado en contextos complejos, en los que los estudiantes del CED UNIMINUTO orientan sus procesos formativos con la comunidad. Además, que dicha herramienta por sí sola no puede forjar las bases de una formación ciudadana en la que se resignifiquen temas como la educación para la paz y no violencia, mitigar problemas de drogadicción y contrarrestar la delincuencia juvenil, problemas sociales que se derivan del ámbito en donde habita la población participante (Ciudad Bolívar) y todo tipo de violencia concebida desde varios niveles (física, emocional y sexualmente).

En el 2020, se vincula la Fundación Amigo Ángel, ubicada en la localidad de Suba (barrio Fontana), que por sus características orienta sus acciones hacia la promoción y el desarrollo de la paz, la cultura, la recreación y el deporte en niños, niñas y jóvenes entre los 5 hasta los 16 años. Con la inclusión de nuestra nueva organización, los autores pensa-

ban que se debía reconfigurar, reflexionar, parar y continuar el proyecto, con el fin de mejorar lo hecho hasta el momento en la Fundación Social Oasis en donde los niños y niñas ya eran jóvenes y ello conlleva a entender que el proyecto debía evolucionar en favor de comprender el ciclo vital de la comunidad participante. Además, de asumir los nuevos retos y aprendizajes de la comunidad actual, así mismo, entender que los estudiantes hasta el momento ya conocían de los factores asociados a la desigualdad y exclusión, y la necesidad de llevar a cabo acciones desde una comunidad universitaria, resignifico la puesta en marcha de valores ciudadanos para alcanzar un ejercicio de democracia y aprendizaje.

Con base en lo anterior, los estudiantes que estaban inscritos y conocían la Práctica en Responsabilidad Social, se empoderaron de los métodos que ya habían implementado e iniciaron con unas actividades deportivas (como el balón mano y el baloncesto), las cuales ayudaron a comprender que, de acuerdo con sus experiencias y acciones en los distintos territorios hasta el momento, se podía repensar en la necesidad de incluir una nueva sublínea en el proyecto social de formación: las prácticas recreativas (juegos tradicionales). Lo anterior se debe a que la comunidad de la Fundación Amigo Ángel y las que se encontraban activas —Fundación Social Oasis y Búsqueda y Rescate— necesitaban aportar a el desarrollo sociocultural de sus comunidades, debido a que lograban enriquecer la cultura lúdica y se forjaban valores sociales, actitudes y habilidades en todas las poblaciones que se tenían hasta el momento en el proyecto, sin distinción de edad, discapacidad, raza o identidad sexual.

Este panorama permitió retomar el PSF y establecer que era posible alcanzar nuevas experiencias a partir de las acciones que podían realizar los jóvenes que hacen parte de las organizaciones y que ahora podían ejercer una figura de líderes positivos y promotores en los procesos de resolución de los conflictos, para que apalancaran el proyecto social de formación en las comunidades.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Expósito Unday y González Valero (2017),

La sistematización de experiencias es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí, y porqué lo han hecho de este modo. (p. 1)

Es decir que, al continuar con este interesante recorrido se debe detener y profundizar en unos pasos que permitieran pensar en cómo se iba a recoger la información de manera organizada y participativa, y, como afirma el autor, condujera a recopilar, analizar e interpretar desde las prácticas de los estudiantes de UNIMINUTO, los docentes, la comunidad (niños, niñas y jóvenes) y las organizaciones sin ánimo de lucro, los elementos de orden cualitativo; ya que, sistematizar implica no solo indagar sobre las ideas, sino en deconstruir para luego construir un nuevo modo de crear experiencias de sistematización y conocimiento.

Conforme a lo anterior, el proceso de sistematización se realizó mediante las técnicas de investigación cualitativa, de tal manera que se logre recolectar información y lograr sustentar el recorrido que se lleva a cabo desde la metodología de la sistematización. Además, como menciona Hernández Sampieri *et al.* (2010, p. 480),

La entrevista semiestructura, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Por este motivo, la presente investigación identificó que la entrevista semiestructurada permite desarrollar preguntas con una determinada secuencia en el que se pueda establecer un hilo conductor en la comunicación que inicia el entrevistador y que posibilitan una interacción continua, garantizando que el investigador identifique la problemática,

la situación, sus posibles antecedentes y los conceptos que se tejen en la relación existente entre las estrategias didácticas y la motivación.

Como afirma Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2005)

en la entrevista semiestructurada con una guía, el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y aunque el entrevistador es libre de formular o dirigir las preguntas de la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información. (p. 162)

Desde esta visión, la entrevista semiestructurada permite recoger información en los estudiantes, docentes, comunidad (niños, niñas y jóvenes) y organizaciones sin ánimo de lucro de forma organizada, de acuerdo con las líneas base de la sistematización que contribuyen a formular preguntas concretas sin entrar en ambigüedad y con el fin de alcanzar respuestas objetivos y fiables.

Por otro lado, se utilizó el instrumento de grupo focal. Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2005) afirman que

Las sesiones de grupo focal no sólo permiten obtener simultáneamente una gran cantidad de información en varias personas, sobre un tema específico. También hacen posible captarla en un contexto que tiende a “reproducir”, a nivel micro, la dinámica de pensamiento y de aceptación de la normatividad cultural cotidiana que orienta el comportamiento del grupo estudiado. (p. 202)

Este instrumento se aplicó con los estudiantes de UNIMINUTO, los siete docentes del CED, 70 niños, niñas y jóvenes y cinco interlocutores de las organizaciones sin ánimo de lucro que no se encuentran activas y las que están vigentes actualmente. El utilizar el grupo focal nos permitió conocer y concretar un espacio de opinión en el que se logró captar el sentido que tienen las experiencias obtenidas en la Práctica en Responsabilidad Social, a través del PSF “Hilando actos de paz y convivencia”, y la incidencia que tiene la ciudadanía al momento de llevar a cabo acciones

en las comunidades, en este caso, desde el uso de las prácticas deportivas (deportes) y recreativas (juegos tradicionales) y la reconstrucción de los momentos de interés en los niños, niñas y jóvenes, que fueron marcando el camino a seguir.

REFERENTES CONCEPTUALES

El proceso de sistematización del proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia” se realizó desde dos líneas: la primera es la profundización con los acontecimientos vividos en las experiencias y nuevos aprendizajes de la práctica en responsabilidad, a partir de la implementación del proyecto social de formación “Hilando Actos de Paz y Convivencia” y, la segunda, “desde la noción de los estudiantes en la formación ciudadana de acuerdo con la implementación del proyecto social de formación a partir de las prácticas deportivas (fútbol, baloncesto, balón mano, taekwondo) y prácticas recreativas (juegos tradicionales: la lleva, yermis, la golosa, el trompo)”.

De acuerdo con lo anterior, uno de los puntos de partida del PSF fue incluir dos líneas de acción concretas que se convirtieron en las estrategias didácticas: el deporte y los juegos tradicionales. El primero es un elemento educativo interesante en el que se puede fomentar una práctica deportiva, además tiene características importantes que vale la pena considerar; el deporte desde el vínculo social y su influencia en la transmisión de normas de convivencia y valores para una sana convivencia en las localidades de Ciudad Bolívar (barrio Verbenal de Quiba) y Suba.

Como afirma Castro Peñate (2020),

las prácticas deportivas grupales son una herramienta para favorecer el compartir un tiempo y un espacio de desarrollo humano junto a personas que pueden conocerse con anterioridad o no, que pueden volver a encontrarse en un futuro o no, pero que en el momento en que comparten a través de un juego deportivo, transmiten algo particular que facilita el aprendizaje de una nueva lección para la vida del otro. (p. 653)

Con base en este concepto y su relación con las acciones realizadas en el proyecto “Hilando actos de paz y convivencia”, se evidencia que las prácticas deportivas permiten la integración social, el fortalecimiento de las relaciones sociales y el mejoramiento en la comunicación, que propicia un adecuado diálogo e interlocución en las comunidades en donde se ejecutan sus acciones.

Paralelamente, se establece un segundo elemento que son las prácticas recreativas (los juegos tradicionales), los cuales contribuyen en la remembranza de aspectos culturales, que van variando de una época a la otra. Además, permiten retomar estrategias didácticas de enseñanza, ideales para juegos como la lleva, yermis, la golosa, el trompo, entre otros. Estos juegos contribuyen al reconocimiento de las tradiciones que se han perdido con el pasar del tiempo y uso desmesurado de las TIC. Prado Chala (2023) menciona que

Las actividades recreativas son una alternativa a ser usadas dentro del tiempo libre de manera autónoma, es decir, sin obligación, se realiza de forma individual o colectiva, lo cual provoca un disfrute, además, permite ocupar su mente y cuerpo en cosas sanas y productivas. (p. 118)

Comprender que las actividades recreativas son un medio para la resolución de los conflictos en el proyecto social de formación “Hilando actos de paz”, es comprender que la ciudadanía la viven los niños, niñas y jóvenes de las organizaciones sin ánimo de lucro en el uso y apropiación de los escenarios recreativos que promueven la integración de la ciudadanía en las distintas localidades de Ciudad Bolívar (barrios Isla del Sol, Verbenal de Quiba y el Paraíso), Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe, Suba (barrios Prado Veraniego y Fontana) y Usaquén (barrio Santa Ana), en las que opera este proyecto.

Los juegos tradicionales se incluyen en el proyecto porque existe una necesidad de retomar patrones culturales ligados al contexto en el que se encuentra la población participante, dado las características sociales,

económicas y culturales de entornos como Ciudad Bolívar. Igualmente, responde a las necesidades de los niños y niñas en edades entre los 5 y los 8 años, y se convierte en el espacio idóneo para jugar, comprender, respetar, trabajar en equipo, manejar técnicas de comunicación y escucha activa con sus pares, y acordar compromisos y acuerdos que faciliten la mediación de conflictos en el desarrollo de actividades.

Paulatinamente, se observa la primera línea de acción en la que es necesario retomar el concepto de actividad deportiva que ofrecen Monjas Aguade *et al.* (2015, p. 277), citando a Ruiz (2012):

Actividad motriz institucionalizada, estructurada, organizada, codificada en forma de competición, con metas bien definidas y regida por reglas específicas donde se destacan el esfuerzo intenso, el uso de destrezas técnicas relativamente complejas, la puesta en juego del pensamiento táctico y la aplicación de estrategias, con el fin de alcanzar un rendimiento exitoso mediante la demostración de aptitudes, la superación de adversario(s) en competición, o el enfrentamiento a los elementos no humanos de la situación.

Desde esta idea, se encontró que las palabras claves para el diseño del PSF fueron técnicas, el juego, la superación de adversarios, metas claras y la inmersión de cualquier deporte; aspectos que conducen a reflexionar, junto con la población participante de la Fundación Búsqueda y Rescate y el docente que lideraba en su momento el proceso, sobre la necesidad de consolidar e implementar una metodología propia; además, que se encuentre enmarcada con un nombre que sustente la razón de ser a partir del ejercicio de PRS.

Es por esto que, en conjunto con los jóvenes de la Fundación Búsqueda y Rescate, se explora e identifica una estrategia nacional dada en el programa presidencial *Colombia Joven*, que surge en el 2003 y que se denomina: Golombiao. Asimismo, se tiene en cuenta una serie de momentos que son obligatorios para el cumplimiento del objetivo de la actividad y

que se articulan: la socialización de la metodología y elementos que hacen parte de la fundamentación deportiva.

Esto significa que gracias a las opiniones de los jóvenes de la Fundación Búsqueda y Rescate que hacen posible conectar sus saberes y experiencias, sumado a la gran trayectoria de la docente que lideraba el PSF en este momento, se teje el nombre de “Hilando actos de paz y convivencia”. El cual consistió en retomar esa lluvia de ideas que trabajaron de manera cohesionada, en su momento, para ir hilando, es decir, enlazar para alcanzar un resultado o producto que se viera reflejado por medio del deporte, que era un factor predominante gracias al objetivo de la fundación, además, que articulaba el interés por el juego de los jóvenes.

Retomar las experiencias que surgen a partir de un proceso de Práctica de Responsabilidad Social supone realizar un recorrido por los distintos conceptos, ejes o categorías que se tejen y que contribuyen a comprender cuáles son sus características, en qué consiste, cómo se pueden producir nuevos conocimientos, darle orden a las ideas, descubrir y crear a partir de las experiencias formativas que han tenido los estudiantes y docentes del CED al momento de desarrollar la PRS en un contexto comunitario. Adicionalmente, a recrear experiencias desde la reconstrucción de los procesos metódicos, confrontando la visión de los autores de este texto con la de los principales actores de la experiencia: estudiantes, comunidad y docentes.

De esta manera, pensar en las experiencias vividas en el PSF “Hilando actos de paz y convivencia”, a partir de la noción de los estudiantes inscritos en el curso de PRS, implicó investigar, recordar e ilustrar su recorrido desde el 2017 hasta el 2020, para rescatar las prácticas significativas que le dan riqueza a la sistematización, desde los hitos históricos que marcan un punto de referencia en la acción formativa; acción que resulta de la interacción de los estudiantes y docentes en distintos ámbitos comunitarios en los que se generaron los convenios con las fundaciones. Como afirma Jara (2018),

[...] otra característica fundamental de la sistematización de experiencias, consiste en que recupera lo que sucedió a lo largo del proceso de una experiencia, haciendo siempre una reconstrucción histórica de dicho proceso y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en él, tal como se registró y tal como fueron percibidos por sus protagonistas en ese momento. (p. 76)

En este sentido, el haber implementado un PSF en lugares complejos, a partir de su situación económica, social y educativa, contribuye para que el estudiante inscrito en el curso de PRS resignifique la necesidad de movilizar sus sentimientos al momento de fomentar el bien por los demás y el propio. Además, la formación ciudadana implementada desde el diseño del proyecto social de formación llevó a los participantes a apropiarse de sus contextos locales, con base en la gestión de estrategias que faciliten principios y valores como la igualdad, la tolerancia, la solidaridad y el diálogo, en la promoción de la convivencia y la exigencia de trabajar en dicho espacio público.

De acuerdo con lo mencionado por Negret (2016)

La formación ciudadana, la cultura física y el deporte —componentes de la cultura espiritual que deben ser asegurados por la enseñanza y de acuerdo a las necesidades políticas, ideológicas, éticas, jurídicas y filosóficas de la sociedad que educa y forma— tienen que garantizarse en el proceso de aprehensión y apropiación de los individuos. (p. 6)

Lo anterior, implica que una formación ciudadana no solo está dada a partir de la visión en términos económicos, sino que alberga otros factores como lo humano y lo social, teniendo en cuenta que motiva a los estudiantes del CED UNIMINUTO Virtual y Distancia (CED UVD) hacia un ejercicio reflexivo sobre elementos constitutivos del presente proyecto: los derechos humanos, la paz, la no violencia, la igualdad, la libertad de expresión, la no discriminación y el género.

Por otro lado, para la sistematización se consideró relevante analizar otra categoría que se denomina prácticas deportivas y recreativas,

las cuales se convierten en un instrumento propicio en la consolidación de sociedades participativas y que hagan frente a las problemáticas que emergen desde su cotidianidad.

Desde esta visión, se logró identificar que las prácticas deportivas y recreativas no solo le aportan al aspecto deportivo, sino que, por el contrario, se convierten en una estrategia para movilizar los distintos actores sociales (estudiantes, docentes y comunidad); así mismo, desarrollar procesos de formación ciudadana, alcanzar un reconocimiento de contextos sociales complejos y que la población participante se reconociera a partir de su diversidad. La cual se afianzó a través de las relaciones sociales, de convivencia y solución de los conflictos en medio del juego, con el fin de propiciar experiencias y oportunidades que potencialicen las capacidades de una comunidad, desde el deporte, fomentando el aspecto participativo y la convivencia, para mejorar una realidad social que se evidenció en los diferentes ámbitos comunitarios en los que se forjó el PSF “Hilando actos de paz y convivencia”.

Con base en lo anterior, se identificó la necesidad de promover el deporte y los juegos tradicionales en distintos contextos de la ciudad de Bogotá y sus alrededores, así mismo, surge una serie de preguntas que permiten reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los métodos? o, quizás, ¿qué estrategias didácticas son pertinentes aplicar en el desarrollo de las actividades? y, más aún, ¿cómo se vincula el sentido ciudadano desde el diseño y aplicación de acciones en el curso de Práctica de Responsabilidad Social? Todo lo anterior, hizo conocer que la aplicación del deporte en las primeras edades se constituye como un tema indispensable que rodea una serie de tópicos y que se convierte en una alternativa al ocio, promoviendo la utilización del tiempo libre y a las alternativas de la solución de los conflictos, de la violencia social y escolar.

Desde esta perspectiva, uno de los puntos de partida del PSF fue incluir dos líneas de acción concretas que se convirtieron en las estrategias didácticas a trabajar: el deporte y los juegos tradicionales. El primero un

elemento educativo interesante en el que se puede fomentar una práctica deportiva, además tiene características importantes que vale la pena considerar: el deporte desde el vínculo social y su influencia en la transmisión de normas de convivencia y valores para una sana convivencia en los barrios Verbenal de Quiba, Ciudad Bolívar y la localidad de Suba.

Este panorama permite reflexionar y retomar uno de los interrogantes que se planteó: ¿cómo se vincula la formación ciudadana desde el diseño y aplicación de acciones en el curso de Práctica de Responsabilidad Social? Lo anterior, contribuye a diseñar una metodología propia que se encuentre enmarcada a partir de una serie de momentos que permiten describir cómo se desarrolla cada una de las jornadas o ejecución de acciones formativas con los distintos aliados sociales. Adicionalmente, en el que la voz de los jóvenes y sus necesidades se articule con el deporte como vehículo para trabajar valores —con base en el respeto, la inclusión y la integración de niños y niñas— y a través de un juego deportivo, con el fin de aprender a convivir en medio de la actividad y la aceptación de reglas y del otro. Es por esto que, en esa búsqueda de métodos, se consolidan el siguiente proceso del proyecto:

- Primer momento (socialización de la metodología): los estudiantes en 15 minutos realizan una apertura o presentación inicial que puedan socializar con los niños y niñas de la fundación. Del mismo modo, se realiza un taller corto en donde se conoce el principio de la convivencia que se va a trabajar. Asimismo, se implementan las herramientas lúdico-pedagógicas.
- Segundo momento (calentamiento previo): se realiza un calentamiento con el fin de preparar el cuerpo para el desarrollo de las actividades físicas. Asimismo, este permite promover la participación de los niños, niñas y jóvenes entorno a la convivencia en el barrio, la familia y sus amigos, con los cuales se encuentra interactuando a través de un entorno deportivo. En este momento se fomenta las relaciones con equidad de género y respeto, teniendo en cuenta que el equipo se conformará de manera mixta para continuar al momento siguiente.

- Tercer momento (conformación de los equipos y juego): se conforman los equipos de 5 a 10 personas de manera mixta, en donde se elige un líder que será el encargado de manifestar las acciones que no permitan una adecuada convivencia, paz y participación.
- Cuarto momento (vamos a jugar): durante el juego, se abordan ciertas normas y valores que se vienen trabajando desde la parte inicial, teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo se está jugando con la estrategia de Golombiao.
- Quinto momento (recuperándonos): se realizan ejercicios de estiramiento después de terminar el partido de fútbol y otros juegos distintos, con el fin de desarrollar bien el proyecto.
- Sexto momento (reflexionando): se hace una reflexión de la jornada en donde se recopilan los aprendizajes más significativos sobre la actividad realizada.

Es así como la siguiente figura 1 explica el proceso metodológico vivido por cada uno de los estudiantes que se vinculan al proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia”.

Figura 1. Metodología del proyecto social de formación “Hilando actos de paz y convivencia”.



Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Realizar un ejercicio de sistematización se convirtió en el reconocimiento de las experiencias de nuestros principales actores del PSF “Hilando actos de paz y convivencia”, estudiantes y docentes y su interacción en varias organizaciones. Lo cual condujo a identificar cómo se involucraron con los niños, niñas y jóvenes en pro de fortalecer los procesos comunitarios o situaciones que permiten construir nuevas alternativas de solución pacífica, con el propósito de vincular la PRS y, más aún, dimensionar que es el sentido ciudadano del que tanto se habla en la asignatura, desde su modalidad virtual y vivencial en contextos reales. Sumado a lo anterior, pensar en reconfigurar, reflexionar, parar y continuar llevó el proyecto hacia un momento importante porque se debió escuchar la voz de sus primordiales participantes: los estudiantes del CED UVD, quien a través de las prácticas deportivas y recreativas podían cuestionarse sobre lo vivido, y edificar en el marco de nuevos saberes. Desde esta noción, el estudiante n.º 1, menciona lo siguiente:

Vivimos en una sociedad que nos enseña y prácticamente nos pide y obliga a ser competitivos: a competir contra los demás por ser el mejor, por pasar primero un torniquete, por ser más fuerte o rápido, por vender más; por demostrar que “soy el mejor”, que “puedo hacerlo sin ayuda de nadie” y el PSF “Hilando actos de paz y convivencia, así mismo, me generó la empatía y el crecimiento con los demás porque ayuda al crecimiento personal”.

Es por ello que, las docentes en su camino propusieron una acción vivencial en donde la construcción de ciertas estrategias de gestión a partir de la consolidación de espacios significativos permitiera que los estudiantes de UNIMINUTO UVD recabaran en torno a sus habilidades y destrezas, y orientaran la PRS con una metodología propia. El énfasis del PSF reflejó un ejercicio de observación inicial en el que se asume una posición crítica de la realidad y luego diseñaran acciones por parte de los estudiantes de UNIMINUTO UVD, conforme con las necesidades de la comunidad,

desde los principios epistémicos, como lo es una educación centrada en lo relacional-sentimental, que sirven para darle enriquecimiento a nivel conceptual a la práctica. Por otro lado, el estudiante n.º 2, afirma que:

No podría decir que es tan solo una experiencia específica la que se ha presentado en la práctica. Más bien, es un recuento de sucesos que en cada visita es repetitivo: la intolerancia. Esta, se ve reflejada sobre todo entre los niños; no toleran la pérdida de una competencia y no toleran la injusticia.

El anterior fragmento hace que se ajuste la metodología del proyecto, toda vez que las vivencias de los estudiantes del CED UVD establecen la importancia de hacer uso del deporte y la recreación como estrategia para promover la formación ciudadana, la convivencia y la resolución de los conflictos, a través del acercamiento de la población participante con un espacio de reflexión, por medio de las prácticas pedagógicas que se implementan en el PSF. A su vez, el estudiante n.º 3 relaciona que:

Durante el desarrollo de las diferentes actividades físicas y recreativas se nos presentaron algunos inconvenientes con algunos niños que mostraron agresividad con sus compañeros en el desarrollo de las actividades; además de que algunos se negaban a realizarlas porque no les gustaba el fútbol, aunque durante el desarrollo de la misma se integraron y se empezó a manejar todo el proceso de la importancia de los valores en las actividades deportivas para fortalecer la sana convivencia. Observamos y reflexionamos que para continuar debíamos involucrar una nueva actividad deportiva.

En este punto, la discusión a partir de las preguntas abiertas y las voces de los estudiantes llevo a reflexionar desde el siguiente interrogante: ¿qué se reconfigura en el PSF “Hilando actos de paz y convivencia”? Hasta ahora, se hablaba solamente del fútbol como deporte que retoma la actividad física, así mismo, a través de su carácter práctico, se involucraban elementos de convivencia debido a su estructura deportiva. Sin embargo, con base en la narrativa de los estudiantes, se identificó que los niños,

niñas y jóvenes que se encontraban vinculados con la Fundación Social Oasis, no les gustaba únicamente esa disciplina deportiva, sino que, por el contrario, querían innovar con otros deportes, sumado a la evolución del ciclo vital de la comunidad participante.

Este panorama, con el apoyo de los estudiantes, sumado al trabajo de los interlocutores que acompañan los procesos comunitarios en el territorio, condujo a repasar otro interrogante: ¿qué se reflexiona acerca de la Práctica en Responsabilidad Social y su acción a partir del PSF “Hilando actos de paz y convivencia” desde la voz de los estudiantes? Desde este cuestionamiento, se identificó que las estrategias didácticas actuales, el uso del mismo deporte y continuar con una técnica igual ya no resultaba innovadora. Entonces, al reconstruir sus experiencias: la comunidad, los estudiantes y los interlocutores, mencionaron que se podía retomar nuevas disciplinas deportivas que se habían trabajado en el pasado, pero que no se tenían presentes bajo la metodología de Golombiao y, más aún, se pensó en formar líderes o voceros de los adolescentes quienes, conforme con su trayectoria y conocimiento de lo realizado hasta el momento, podían lograr ser un líder o líderes que inspirarán a través de su vocación. Todo esto surge porque se identificó que algunos de los jóvenes ya se adentraban a una etapa de la adultez, lo cual hacía que se pensará de manera rápida en otras alternativas o herramientas para diversificar el proyecto social de formación.

Entre tanto, se continuaba con otros factores predominante en estos contextos: las necesidades de la población, sus características socioeconómicas, sumado a los procesos comunitarios que se acompañan en ámbitos como la localidad de Ciudad Bolívar, específicamente con el aliado social Fundación Social Oasis, organización sin ánimo de lucro que dentro de sus lineamientos y políticas adopta el PSF, porque le aporta a los procesos que adelantan desde su proyecto de Casa de valores, en el que fomentan normas y valores para brindar estrategias de resolución de los conflictos. Fue necesario retomar la metodología e implementarla a través

de los deportes mencionados, con el fin de fomentar en medio del juego deportivo la socialización entre pares, el derecho de acceder a espacios ciudadanos como el parque, en el que se hace una reconstrucción de la memoria y consolidar acuerdos a nivel ciudadano.

Así mismo, a la fundación le parece interesante repensar en la figura de un motivador o líder deportivo que contribuya a brindar confianza y despertar en los niños y niñas de los primeros ciclos vitales una motivación para participar de manera activa en las actividades que desarrollaban los estudiantes del CED UVD.

Por otro lado, el estudiante n.º 4 relaciona que:

Algunos de los factores que nos limitaron la implementación del PSF, parte de un caso que traigo a relación y fue cuando uno de los niños no quiso participar de la actividad y, por el contrario, se sentó para no trabajar, porque se negaba a trabajar de manera colaborativa. Lo anterior, nos lleva a entender que debíamos utilizar otra estrategia para poder abordarlo en el desarrollo de la próxima actividad, por eso la sección que siguió, le brindamos la posibilidad de ser un líder que orientara la clase y nos contara como, por medio de una clase de karate, podía abordar temas de convivencia.

Lo anterior, llevó a dimensionar que se debía repensar en otro factor que es la estrategia ideal para realizar procesos de inclusión, en el que antes de hablar o dialogar sobre el respeto, la tolerancia, resolución de conflictos, escucha activa y comunicación asertiva y un juego limpio, se debía alcanzar una participación por parte de todos los niños y niñas. Es por ello que, a partir de la implementación de un PSF, como “Hilando actos de paz y convivencia”, se identificó la necesidad de implementar un ejercicio de acercamiento o precedente para dar inicio al desarrollo de las acciones del proyecto, como técnicas de fortalecimiento en el que, a través de juegos tradicionales, el niño o niña fuera exteriorizando elementos de su historia de vida, con el fin de aportar en el diseño de actividades pertinentes con base en su interés individual y colectivo.

Además, las cualidades de un buen líder deben estar encaminadas hacia la motivación del logro, en donde para llegar a la meta en un juego deportivo, es necesario trazarse unos objetivos claros, con el fin de alcanzar la victoria, pero a partir de las aspiraciones colectivas. Hay que decir también que, en la Fundación Social Oasis resultaba importante la idea anterior, porque ya se estaban realizando pequeños ejercicios con los adolescentes para trabajar la formación de líderes desde el primer momento en el que se vinculaba un niño, niña o joven en la organización. Llegado a este punto, se demostraba que un líder influye en el comportamiento, así como en los temas de una sana convivencia y resolución de los conflictos, siendo el énfasis del proyecto social de formación.

Por otro lado, el estudiante n.º 5 relaciona:

Nos negamos a trabajar en el parque, al comienzo no entendíamos porque no podíamos trabajar en un espacio cerrado, pensaría que lo anterior parte porque no conocía Ciudad Bolívar y estaba en una zona de confort, porque no sabía que los niños enfrentaban situaciones peores a la mía. Al finalizar la PRS comprendí que el sentido ciudadano iniciaba desde lo que hacía en favor de los niños y apropiarme de contextos ciudadanos como el parque.

Con base en lo anterior, el PSF se implementó en la localidad de Ciudad Bolívar en el barrio el Paraíso, con la Fundación Social Oasis, aliado social sin ánimo de lucro que orienta dentro de sus programas el proyecto Casa de valores, el cual se anuda con lo realizado desde la Práctica de Responsabilidad Social, porque trabaja el componente ciudadano y las normas para la convivencia. Asimismo, llegar a esta comunidad permitió que el estudiante del CED UVD reconociera que el parque es una estrategia que contribuye en la resignificación de las prácticas deportivas y recreativas con el propósito de fomentar no solo una sana convivencia, sino la construcción y tejido mutuo de las comunidades.

En este sentido, el haber implemento un PSF en lugares complejos, a partir su situación económica, social y educativa, contribuye para que

el estudiante inscrito en el curso de PRS resignifique la necesidad de movilizar sus sentimientos al momento de fomentar el bien de los demás y el propio. Además, la formación ciudadana implementada desde el diseño de su proyecto, llevo a apropiarse de sus contextos locales, con base en la gestión de estrategias que faciliten principios y valores como: la igualdad, la tolerancia, la solidaridad y el dialogo, en la promoción de la convivencia y la exigencia de trabajar en dicho espacio público.

Por otro lado, estar en este contexto permitió a los autores de este texto reconfigurar, reflexionar, parar y continuar para abordar un último interrogante: ¿qué espacios para parar y continuar se dieron, y cómo se facilitaron en el PSF? Con base en lo descrito hasta el momento, el ámbito comunitario en donde se trabajó la PRS, el estudiante reconoció los factores asociados a la desigualdad y exclusión, e identificó la necesidad de llevar a cabo acciones desde una comunidad universitaria, esto resignifico la puesta en marcha de valores ciudadanos para alcanzar un ejercicio de democracia y aprendizaje. Además, que se debía detener, reformular el proyecto social de formación y pensar como incluir de manera concreta el rol de un guía que apalancara los conocimientos comunitarios, pero que surgiera de los mismos jóvenes que ya conocían de la metodología del proyecto. Entonces, los estudiantes que estaban inscritos en la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social se empoderaron de los métodos que ya habían implementado e iniciaron con unas actividades deportivas en las que, a la par, involucraban elementos deportivos a través del balón mano, baloncesto y los juegos tradicionales, para explorar primero cuál es la figura del líder que deseaban forjar (positivo, promotor de los procesos de resolución de los conflictos, persuasivo) o cuál otra podría proponerse.

Desde este ángulo, el sistematizar permitió conocer que el PSF y la búsqueda incesante de una metodología propia requirió de un ejercicio denso, pero en donde se les diera sentido a los procesos ciudadanos, por medio del uso de estrategias deportivas y recreativas que se convierten en una alternativa al desarrollo.

Figura 2. Entrevista semiestructurada en Fundación Social Oasis.



Nota. Fotografía de entrevista semiestructurada en la recuperación del proceso vivido del PSF “Hilando actos de paz y convivencia” en la Fundación Social Oasis de la localidad de Ciudad Bolívar, barrio el Paraíso, el día 16 de noviembre del 2019. Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Entrevista semiestructurada en Fundación Social Oasis.



Nota. Fotografía en donde el estudiante inscrito en la PRS reflexiona a partir del proceso de sistematización, identificando las causas de los logros y las dificultades que emergen de situaciones cotidianas vividas en el PSF “Hilando actos de paz y convivencia” en la Fundación Social Oasis de la localidad de Ciudad Bolívar, barrio el Paraíso, el día 16 de noviembre del 2019. Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Grupo focal.



Nota. Fotografía en donde el estudiante inscrito en el curso de PRS retoma la metodología implementada hasta el momento en el PSF “Hilando actos de paz y convivencia” y menciona: ¿cuál fue la experiencia que más recuerda a través de las actividades de actividades deportivas y recreativas?, llegando a su memoria fragmentos como: “recuerdo el parque en el jugábamos y que hace parte del entorno en el que viven los niños de la fundación”.

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Línea del tiempo y recuperación de los hitos históricos.



Nota. Imagen que recopila los principales hitos a nivel histórico que ha vivido el psf “Hilando actos de paz y convivencia” desde el 2017 hasta el 2020. Fuente: elaboración propia.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

En conclusión, sistematizar experiencias siempre será un adecuado ejercicio pedagógico que radica en el mejoramiento y una transformación desde la práctica del docente. Además, se convierte en un reto porque permite profundizar en los objetivos del curso de Práctica en Responsabilidad Social, el ámbito de formación y la necesidad de examinar, modificar e impulsar estos, con el fin de establecer una balanza que contribuya al reflexionamiento constante desde y hacia dónde vamos.

Es por ello que, la lección aprendida radica en comprender que los contextos comunitarios son diversos, al igual que la manera en la que se ejecuta el proyecto social de formación, dependiendo de cada participante, su experiencia, el modo de enseñar, su realidad histórico-social y la ejecución de las prácticas formativas y colectivas por parte de cada estudiante de UNIMINUTO UVD. Lo cual implica estar en un dialogado constante para interrogar la experiencia una y otra vez, pero en donde las rupturas y los instantes significativos son un paso para vislumbrar que la teoría también está implícita en la práctica.

A su vez, la sistematización contribuyó a pensar en nuevas proyecciones desde el deber ser y hacer en la PRS, forjar nuevos procesos de formación ciudadana en el marco de las prácticas deportivas y recreativas para los jóvenes que se encuentran vinculados con nuestros aliados sociales, recapacitando en un factor diferenciador, que mejoré la calidad de nuestras prácticas pedagógicas y, más aún, replicar en otros contextos comunitarios, en donde el posicionamiento crítico de cara a la realidad suponga rescatar la responsabilidad compartida y un ciudadano que participe en las discusiones de una sociedad.

Por otro lado, es importante para futuras experiencias entender el contexto de manera adecuada en una primera mirada, con el fin de poder determinar la organización del documento desde las distintas relaciones discursivas que se debe tener, partiendo del propósito comunicativo que se quiere transmitir al momento de realizar la escritura. Paulatinamente,

si se volviera a hacer una sistematización de experiencias como la actual, se tendría presente el acceso a fuentes de información oportunas, cuando se desee retomar o quizás profundizar sobre datos que pueden ayudar a nutrir y reorientar el proceso de escritura.

En cuanto a la acción de escribir, se escogería nuevamente la población objeto y el sentido de dar a conocer una experiencia propia que viven las comunidades, partiendo de un ejercicio académico que ayuda a develar lo que siente sus principales actores en la construcción de proyectos que ayudan en situaciones de orden social.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos* (3.^a ed.). Grupo Editorial Norma; Universidad de los Andes. <https://n9.cl/ql0r9>
- Botero Carrillo, P., Morán, A. y Solano, R. (2010). *Fundamentos conceptuales de CED*. UNIMINUTO.
- Castro Peñate, E. (2020). Las prácticas deportivas grupales como instrumento facilitador de transformación psicosocial. *PODIUM. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(3), 651-663. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8037551>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41 214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2014, 9 de septiembre). *Acuerdo No. 02. Lineamientos Generales para la Proyección Social*. <https://bit.ly/3R2lz0T>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO] (2014). *Acuerdo No.61: Los Lineamientos para la práctica en responsabilidad social de la sede principal*.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar.

- RIFOP. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>
- Domínguez Granda, J., Rama, C. y Rodríguez Ruiz, J. R. (eds.). (2012). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Universidad Católica los Ángeles; Observatorio de la Educación Virtual en América Latina - Universidad de la Empresa. <https://n9.cl/t8bcx>
- Expósito Unday, D. y González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias cómo método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 1-6. <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://n9.cl/rbnx>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Monjas Aguade, R., Ponce Garzarán, A. y Gea Fernández, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, (28), 276-284. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/35650/19675>
- Negret Fuentes, J. (2016). Formación ciudadana, cultura física y deporte: estrategia para una formación de calidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 4-17. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n1/rces01116.pdf>
- Prado Chala, R. D. (2023). Las actividades recreativas y el uso del tiempo libre de los adolescentes: revisión sistemática. *GADE. Revista Científica*, 3(1), 118-140. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/166>
- Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra [Redepaz]. (s.f.). <http://www.redepaz.org.co/>.

Capítulo 3. Generando puentes entre actores del Catatumbo para construir paz desde los territorios

Jehimy Johana Sánchez Vera¹

Carlos Fernando Cardona Colmenares²

RESUMEN

La articulación y la participación de organizaciones territoriales de la región del Catatumbo para la construcción de un proyecto pedagógico con el fin de la potenciar las habilidades para la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es importante en cuanto permite dar cuenta de los procesos y los avatares en la construcción de territorios de paz en Colombia, desde la acción de los actores-sujetos. En dichas articulaciones, es importante reconocer tanto los actores que hacen parte como los fines, las acciones y los contextos particulares que las componen. Para dar cuenta de este proceso, el presente capítulo retoma, por medio de la sistematización de la experiencia, el cómo se dio la articulación, desarticulación y participación de distintas organizaciones sociales del territorio, animadas por la estrategia de voluntariado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, para la

-
- 1 Magister en Innovación Social y Local por la Universidad EAFIT. Docente adscrita al programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: jehimy.sanchez@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000056517. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0631-5786>
 - 2 Maestrante en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE. Estudiante de la especialización de la Organización Social y Política del Cuidado de CLAGSO. Docente investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: ccardona@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001806611. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7297-1805>

consolidación de un proyecto que diera respuesta a las necesidades de los territorios de El Tarra, Sardinata, Ocaña y Tibú (región del Catatumbo, Norte de Santander) en el marco de la construcción de paz, estipulada por el Acuerdo entre el Gobierno nacional y las FARC-EP. Así pues, el documento está conformado por una contextualización del territorio y el proyecto; la construcción de la metodología, referente a la sistematización de la experiencia; la conceptualización, que hace énfasis en los actores-sujetos, su acción social y las articulaciones entre organizaciones; los resultados y análisis de la experiencia; y, por último, los aprendizajes y conclusiones derivados de esta.

Palabras claves: actores-sujetos, acción social, conflicto armado, paz, territorio.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da a conocer los aspectos que promovieron la articulación y la participación de los actores que contribuyeron a la construcción de un proyecto pedagógico dirigido a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (en adelante, NNAJ), en los territorios de El Tarra, Sardinata, Ocaña y Tibú (Catatumbo, Norte de Santander), en el periodo que comprende el primer semestre del 2021 al primer semestre del 2022. Dicha experiencia pretendía potencializar las habilidades para la vida de esta población, incidiendo de manera positiva en sus proyectos de vida, para evitar su participación en grupos ilegales y armados.

La experiencia se enmarca institucionalmente con las acciones generadas desde el voluntariado en la modalidad de fortalecimiento institucional, vinculada al macroproceso de proyección social. A través de esta modalidad, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) busca aliarse con organizaciones que cumplan

con la misión social de generar proyectos en comunidades vulnerables, con el objetivo de fortalecer sus capacidades.

Ahora bien, la sistematización busca responder a: ¿cómo se da y cuáles son los aspectos claves de la articulación y formas de participación de los distintos actores que estuvieron involucrados en la construcción del proyecto pedagógico para fortalecer las habilidades para la vida de NNAJ en el Catatumbo? La articulación comprende los acercamientos y enlaces que logran las organizaciones para construir un proceso; mientras que, en la participación, se recogen y significan las acciones que llevaron a cabo tanto las organizaciones como la comunidad de los territorios en el marco del proyecto.

Por otro lado, se debe señalar que este trabajo, en términos generales, busca dejar antecedentes para que otros proyectos se vean fortalecidos, desde el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos y promover proyectos académicos que busquen la proyección social en conjunto con las instituciones educativas y los territorios; igualmente, actualizar los proyectos pedagógicos futuros que planteen estrategias para el fortalecimiento de las habilidades de los NNAJ.

En ese orden de ideas, en un primer momento se realiza una contextualización, en la que se evidencian y desarrollan las condiciones institucionales, territoriales e históricas que atraviesan la experiencia. Posteriormente, se menciona en qué consiste la sistematización de la experiencia y cómo es apropiada en el presente trabajo desde los aportes de Jara (2018) y Torres Carrillo (1999). Acto seguido, se desarrollan las categorías conceptuales que permitirán pasar al punto de analizar y profundizar el sentido de la experiencia; dichas categorías pasan por comprender la sociología de las emergencias (De Sousa Santos, 2010); los actores sociales y sus acciones; y las habilidades para la vida. Por último, se sintetizan los aprendizajes obtenidos en este proceso de construcción de conocimiento.

CONTEXTUALIZACIÓN

Para dar contexto a la experiencia que nos convoca, se desarrollan tres elementos importantes: el primero es el contexto institucional, que permite ver de dónde surge la propuesta y cuáles son los fines de esta. El segundo elemento son las condiciones territoriales que constituyen los municipios de Tibú, El Tarra, Sardinata y Ocaña. Por último, se describe el desarrollo del proyecto pedagógico. Todo esto permitirá tener un marco general sobre la experiencia.

Contexto institucional

Desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de UNIMINUTO, se establecen estrategias sociales; una de ellas es las agendas regionales como instrumentos de planeación que articulan y focalizan, a largo plazo, los esfuerzos de investigación, proyección social y docencia. Esto para contribuir en el desarrollo integral sostenible de personas, comunidades y territorios (UNIMINUTO, 2021).

Las agendas regionales se estructuran mediante la teoría del cambio, siendo un enfoque de pensamiento y acción para navegar en la complejidad de los procesos de transformación social (Retolaza, 2013). Bajo el enfoque de investigación-acción participativa, en el cual los miembros de una comunidad coleccionan y analizan información, y actúan sobre sus problemas (Selener, 1997), en el que se une el conocimiento de la academia con el de las comunidades para buscar soluciones a las problemáticas de los territorios, es que trabajan estas agendas regionales.

En este contexto se ve la necesidad de crear proyectos a través de las estrategias de la institución; para este caso, desde la estrategia de voluntariado con aplicabilidad en las regiones que están priorizadas por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)³.

³ Los territorios PDET constan de 117 municipios en 19 regiones de Colombia. Estos se caracterizan por ser los más afectados por la violencia, la guerra, los cultivos ilícitos y la poca presencialidad estatal, por lo que representan grandes retos a nivel social, económico, político y cultural.

En consecuencia, los PDET son estrategias que buscan atender las necesidades de las comunidades, son unos de los resultados de los acuerdos de paz firmados entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y su objetivo principal es la construcción de paz (Ramírez Sarmiento, 2021).

Contexto territorial

Desde el marco institucional mencionado y los requerimientos de construcción de paz, se empieza a convocar la articulación y participación de diversos actores para construir proyectos pedagógicos: docentes, voluntarios, organizaciones sociales y comunidad. Para esto es importante tener claras las condiciones concretas de los territorios, las necesidades para promover ambientes saludables y de paz para todos los habitantes.

Catatumbo es una subregión del departamento del Norte de Santander. Está compuesta por los municipios La Playa, Ocaña, Teorama, Convención, Hacarí, San Calixto, El Carmen, Sardinata, El Tarra, Tibú y La Gabarra. Está atravesada por el río Catatumbo y limita con Venezuela. Al respecto, es necesario señalar que la experiencia tuvo lugar específicamente en los municipios de El Tarra, Sardinata, Tibú y Ocaña. Cabe resaltar que, en Tibú y Ocaña, UNIMINUTO tiene presencia desde sus Centros Operativos Académicos (COA) vinculando estudiantes de Convención, Teorama y sectores aledaños, en donde se establecen acciones de formación.

El Catatumbo históricamente ha sido uno de los territorios más afectados por el conflicto armado, ligados a un movimiento en las zonas de colonización en donde hay una precaria presencia del Estado (Alba Maldonado, 2018). Otros de los problemas históricos, de acuerdo con lo identificado por la Comisión de la Verdad (2020), son los cultivos ilícitos, el narcotráfico y la pobreza. Estas condiciones actualmente siguen persistiendo a pesar de los esfuerzos gubernamentales para priorizar la atención a las necesidades de estos territorios, mirando sus potencialidades.

Hacia el fortalecimiento de los factores de vida para niños, niñas, adolescentes y jóvenes

Ahora bien, es en el contexto anterior donde se ve la necesidad de realizar programas para contribuir a la transformación y el desarrollo social que creen condiciones de bienestar. Por tal motivo, se llevó a cabo un proyecto para promover las potencialidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) y fortalecer las habilidades para la vida de las infancias, adolescencias y juventudes.

El proyecto se desarrolló con enfoque territorial, teniendo en cuenta la visión rural de las problemáticas que se presentan en los municipios de la zona del Catatumbo. A su vez, contaba con un enfoque sectorial desde el fortalecimiento institucional y compromiso social que gestan las entidades sin ánimo de lucro. Por último, se construyó e implementó el proyecto, con un enfoque participativo, teniendo en cuenta el involucramiento de los diversos actores sociales que intervinieron y tuvieron como objetivo contribuir a la mitigación de dichas problemáticas.

Este proyecto consistió en la planeación e implementación de actividades que permitieran el desarrollo de las habilidades para la vida. Estas habilidades se dividieron en tres grandes grupos: 1) las habilidades sociales, 2) las habilidades para el manejo de las emociones y 3) las habilidades cognitivas. Dentro de las habilidades para la vida se encuentra el autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y asertiva, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y conflictos, la empatía, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el manejo de estrés. Todas las habilidades anteriormente mencionadas fortalecen individual y colectivamente a los NNAJ en sus propósitos de vida.

Las habilidades se desarrollaron a través de tres talleres: *Construyéndonos*, *Fortaleciéndonos* y *Repensándonos*. Se incluyeron nueve actividades que buscaban la generación de espacios de sana convivencia y reflexión

hacia las relaciones interpersonales, el conocimiento de las emociones y el reconocimiento de la importancia en la toma de decisiones diarias.

Los beneficiarios indirectos fueron las organizaciones sociales y las familias a las cuales se les aborda el pensamiento crítico y reflexivo, enseñando acerca de la importancia de la toma de decisiones diarias, la comunicación asertiva, el pensamiento creativo y las habilidades para la vida en general, favoreciendo los desafíos y retos diarios.

Con todo esto, es importante señalar que detrás de la planeación de este proyecto participaron una serie de actores del territorio, con quienes se llevaron a cabo reuniones, encuentros y diálogos para establecer un plan de acción, de acuerdo con las características de las regiones. Es a partir de la participación y la articulación de los actores que se permite llevar a cabo este proyecto pedagógico. De acuerdo con esto, es importante descubrir los factores que hacen posible la movilización y unión de los actores en torno a un proyecto con NNAJ. Igualmente, se ve la importancia de hacer evidentes los actores y sus papeles en distintos momentos de la experiencia.

METODOLOGÍA

Jara (2018) refiere que la sistematización de experiencias es una mirada crítica que ordena e interpreta los procesos sociales y comunitarios que han tenido lugar en un tiempo y espacio determinados. Torres Carrillo (1999) señala que la sistematización de experiencias es una apuesta metodológica que busca los sentidos que los actores protagonistas le otorgan a una experiencia determinada. A partir de Ghiso (2011), se puede agregar que la sistematización se potencia través de la construcción colectiva de conocimiento, el cual permite generar identidad y cualificar las prácticas sociales populares y comunitarias. Al igual que Mera Rodríguez (2019) y Sánchez Upegui (2010), todos los autores mencionados concuerdan en el sentido crítico, reflexivo y participativo que tiene la de experiencias, pues

la reconstruye, en su conjunto, con los agentes; y la interpela con la sistematización para poder generar saberes sobre la práctica.

Así pues, se puede entender la sistematización de experiencias como la reconstrucción de una vivencia que da a conocer a los actores y las acciones que se tejieron para posibilitarla. Dicha reconstrucción se establece a partir de la necesidad de dar cuenta de las lógicas y sentidos de la experiencia, para establecer unos aprendizajes que permitan consolidar procesos más sólidos.

Ahora bien, tanto Jara (2018) como Torres Carrillo (1999) ofrecen pistas para poder emprender el camino hacia la sistematización de las experiencias. Torres Carrillo (1999) hace hincapié en lo siguiente: la sistematización es un proceso colectivo, donde la construcción de sentido sobre la práctica es conjunta; es intencionada en su producción de conocimiento; es potenciadora de las prácticas educativas y sociales, en la medida que cualifica la acción de los agentes; y contiene una complejidad emanada de la misma experiencia.

Por su parte, Jara (2018) presenta unos elementos con los que se puede organizar y llevar a cabo la sistematización de la experiencia, a saber: participar y tener registros del proceso que se quiere sistematizar; formular el plan de sistematización, donde se definen los objetivos y se delimita el objeto; recuperar el momento vivido, que consiste en la reconstrucción de la experiencia, al tiempo que en la organización de la información; reflexionar profundamente sobre la experiencia, en el que se hace el análisis de la investigación y se interpreta de forma crítica; y formular conclusiones y recomendaciones.

En el caso particular de la presente sistematización, se vio la necesidad de dar cuenta de cómo se dio el proceso de articulación y participación de los distintos actores u organizaciones del territorio, con las cuáles se desarrolló el proceso con los NNAJ para potenciar sus proyectos de vida. Para esto, se realizó la recuperación y reconstrucción de la experiencia, se establecieron las acciones que se dieron en distintos momentos y se visibilizaron los sujetos agentes de la misma.

REFERENTES CONCEPTUALES

Actores y sujetos sociales

Teniendo claro, hasta el momento, que la preocupación de esta sistematización es por los actores, su proceso de articulación y sus modos de participación, vale la pena preguntarse el porqué de esta centralidad: ¿cómo se comprenden a los actores sociales y por qué es importante hablar de ellos? y ¿qué se entiende por articulación y por participación de actores sociales? Estas preguntas surgen en el marco de un proyecto que busca transformar ciertas condiciones territoriales, promoviendo habilidades para la vida en niñas, niños, adolescentes y jóvenes; lo cual se comprende como necesidad tras lecturas planteadas por los mismos actores sociales.

Ahora bien, los actores sociales “[...] serían todos aquellos grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social en aras de conseguir determinados objetivos propios” (Rauber, 2003, p. 47). En ese sentido, un actor social se puede comprender como un colectivo o individuo que genera acciones para llegar a consolidar un proyecto. Seguidamente, Rauber (2003) amplía este concepto señalando la estrecha relación que puede tener un actor social con la de sujeto social, y es que este último aboga por las acciones individuales y colectivas en función de lograr transformaciones sociales necesarias para una vida digna. Sin embargo, es necesario señalar que todo sujeto es un actor social, pero no todo actor social es un sujeto, ya que para consolidarse como sujeto político debe agenciar sus potencialidades para la transformación de la realidad que le subyace. Así pues, se puede hablar de actores-sujetos no solo como productos de ciertas condiciones históricas y estructurales, sino como entes movilizados que intervienen en la realidad social para constituir la al tiempo que la transforma, tomando como referente las condiciones de necesidad dadas y las posibilidades de futuro que se proyectan (Zemelman, 1997; 1998).

Acción social

Como puede verse, se comprende la centralidad del sujeto en cuanto es productor de realidades en la medida que se apropia y se instala en la misma. Dicha instalación consiste en dar cuenta de cuáles son las condiciones materiales y simbólicas de la realidad a nivel global y local, para instalarse desde la voluntad con acciones concretas que trasgredan las inercias que amenazan la vida digna (Zemelman, 1998). Tanto las lecturas como las acciones que realizan los sujetos sobre la realidad social se pueden comprender como parte de las *acciones sociales colectivas*, que ellos emprenden en el marco de los proyectos trazados, y cabrían como ejercicios sociológicos de las emergencias y de las ausencias, tal y como los describe De Sousa Santos (2010; 2018).

La sociología de las ausencias consiste en las investigaciones que emprenden los actores-sujetos desde la invisibilidad en la que los ha puesto la colonialidad, valorándolos de forma negativa como ignorante, retrasado, inferior, el local o particular e improductivo (De Sousa Santos, 2010). Dichas valoraciones ubican a los sujetos en la no-existencia y amenazan con reducir sus potencialidades para actuar sobre la realidad. Sin embargo, dar cuenta de esas ausencias da pie al posterior trabajo sobre la sociología de las emergencias, donde se da todo el despliegue de las potencias de los sujetos, reconociendo saberes propios, resaltando la importancia de los territorios locales particulares y articulando con otros actores diversos en pro de construcción de realidades posibles.

Las acciones de los actores-sujetos se enmarcan en unas condiciones territoriales e históricas dadas y concretas, desde las cuales se dan las lecturas de las necesidades y potencialidades (ausencias-emergencias). Así pues, es importante tener presente los contextos particulares desde los que se enuncian y surgen o se consolidan los actores sujetos, ya que el territorio se convierte en una especie de plataforma sobre la que se articulan intereses, expectativas colectivas e identidades (Revilla Blanco, 1996). Al tiempo, estas acciones colectivas generan identidades entre actores y

constituye una territorialidad que se puede entender como identidad con el territorio e incidencia sobre el mismo.

Las acciones se pueden enmarcar en tipos de luchas, ya sean defensivas u ofensivas (De Sousa Santos, 2010). Las defensivas son las que se resisten a políticas que emanan desde la institucionalidad estatal, pues van en contraposición de los intereses de las comunidades. Por el contrario, las ofensivas son las acciones que promueven el cambio o impulsan mejoras en las políticas y acciones gubernamentales de la institucionalidad. Estas luchas ofensivas, en Colombia, empiezan a tener importancia desde finales de la década de 1980, constituyendo espacios de participación ciudadana de diversos actores (Archila, 2001). Como es evidente, las acciones defensivas impulsan una democracia participativa, donde los sujetos-actores son centrales en la construcción de realidades.

Articulación entre actores sociales

La articulación de actores “es una forma de entender la realidad y, a la vez, un método para intervenir en ella, para transformarla y construir en todos los terrenos” (Rauber, 2003, p. 57). En ese sentido, la articulación se entiende como una parte fundamental de la acción social de los actores-sujetos, en la medida que es a través de ella que, articulando potencias, se transforma y construye la realidad dada. No obstante, la articulación no se entiende como un proceso que tiene fin, sino que es una labor permanente, ya que las articulaciones no son realidades acabadas o definitivas, sino que implican un constante esfuerzo de ampliación y consolidación (Rauber, 2003).

Las articulaciones se dan en el marco de proyectos, en la construcción de proyectos o propuestas de acción que parten de diversas necesidades, contextos históricos y territoriales que necesitan ser intervenidos por los mismos sujetos-actores (Rauber, 2006). En ese sentido, es importante diferenciar entre los tipos de propuestas sobre las cuales se pueden cimentar las articulaciones de múltiples actores:

1) propuestas de emergencia social: que surgen por luchas y resistencia ante necesidades de sobrevivencia como la alimentación, el trabajo, la salud y las catástrofes naturales; 2) propuestas sectoriales: que se dan en el marco de las luchas por mejoras salariales o por la defensa de derechos laborales; 3) propuestas “parabanes”: que son las que surgen por iniciativa de actores sociales para abordar un tema central, estas articulaciones se pueden dar a nivel regional, nacional o internacional, y no pretenden cambiar el sistema, pero son importantes para lograr transformaciones significativas alrededor de un tema crucial; 4) y las propuestas programático-alternativas, que son las más radicales en la medida que buscan transformaciones sistémicas que cambien las lógicas del capitalismo (Rauber, 2006).

Por último, es importante hacer mención de algunas herramientas metodológicas que Rauber (2006) ofrece para lograr una efectiva articulación entre actores sociales: en primer lugar, se deben identificar los elementos aglutinantes, partiendo de las vivencias propias de cada uno de los actores; en segundo lugar, se deben conjugar los *por qué* y los *para qué*, los cuales se deben construir conjuntamente; en tercer lugar cada actor debe participar como protagonista, que quiere decir que deben articularse desde el planteamiento de los objetivos y las estrategias puestas en marcha; un cuarto elemento consiste en la identificación de medios para la construcción de redes, con el fin de fortalecer los procesos comunes a partir de la participación de diversos actores desde su *ser solidario*; también se debe identificar el problema centro, donde se localiza, se identifica y define cuál es el problema central. Finalmente, se debe partir de la cotidianidad de la población, entendiendo que esta es un ámbito político, teniendo en cuenta su relación intrínseca con la participación ciudadana y las influencias de las políticas gubernamentales en la vida diaria de las personas, incluyendo el acceso a servicios públicos, la participación cívica, el empleo, la seguridad, entre otras.

Las habilidades para la vida

Según Donas (2001, p. 35), citado por Bonilla Ruiz y Marcilia Hernández (2015, p. 26), las habilidades para la vida, se refiere a los factores protectores como: “[todas] aquellas características que se pueden detectar, potencializar o desarrollar en el sujeto, familia, grupo o comunidad, favoreciendo el desarrollo humano”. Por tal razón, estos factores protectores se visualizan también como herramientas de defensa que reducen la probabilidad de riesgos o conductas negativas, que puedan atentar con la integridad y salud en todas las dimensiones del individuo, en este caso, la de los niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, es importante forjar las habilidades para la vida que reduce las conductas negativas y destructivas, siendo una gran atenuante ante las distintas problemáticas del contexto.

Como se menciona anteriormente, el objetivo es fortalecer las habilidades para la vida como factor protector en la población. Así mismo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001) define las habilidades para la vida como las más idóneas para trabajar y exponer el conjunto de habilidades de una persona. Estas habilidades, como lo indica Melero (2010) están conformadas por las competencias sociales, ciudadanas, de iniciativa personal, autonomía y se clasifican según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) en: habilidades sociales, habilidades para el manejo de las emociones y habilidades cognitivas.

Agregando a lo anterior, Ortiz Fonnegra (2021) refiere que la niñez del Catatumbo se encuentra latentemente desprotegida enfatizando en que:

[...] tiene mucho que ver con espacios protectores que no están y el contexto de la zona que es de violencia por conflicto armado. Hay una desprotección desde condiciones de vida básicas, desde las familias que deben ser el entorno protector, ausencia del espacio protector de las escuelas, y un contexto tan desprotector como la violencia. “Es una cadena de situaciones críticas” [que requiere de proyectos encaminados a generar espacios de vida en paz]. (párr. 6)

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Los actores-sujetos sociales, que hacen parte de la experiencia en la construcción de un proyecto pedagógico para jóvenes, adolescentes, niñas y niños del Catatumbo, logran articularse a partir de puntos en común: las necesidades que se dan en el territorio en torno a pensarse proyectos de construcción de paz y la importancia de trabajar con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para evitar su reclutamiento por grupos delincuenciales y armados, fortaleciendo sus habilidades y potencialidades para la vida. ¿Cómo se da la articulación de estos actores? ¿Cómo participa cada uno de estos actores en la creación y consolidación de este proyecto? A continuación, se esbozarán las respuestas a estas interrogantes.

Articulación y participación de los actores para crear una experiencia pedagógica

Durante el proceso de la articulación de los actores que hicieron parte de la experiencia, se pueden identificar dos momentos importantes: el primero tiene que ver con la iniciativa de la líder de voluntariado del macroproceso de proyección social de Corporación Universitaria Minuto de Dios, quien recoge los parámetros de las agendas territoriales de los PDET en el Catatumbo y crea un plan de trabajo que integra: acciones para la convocatoria de actores sociales y gestión de espacios para que sea posible una planeación de proyectos colectivos con el fin de atender las necesidades que hayan identificado en conjunto todos los actores que acudan a la convocatoria.

El segundo momento es el inicio del plan señalado; tiene que ver con la identificación y convocatoria de las organizaciones territoriales. Esta identificación inició con el mapeo de organizaciones sociales (actores sociales) cuyo objetivo y misión se relacionarán con la transformación social desde el trabajo con niñas, niños y juvenu-

des. Luego, se contactó a las organizaciones para saber cuáles estaban interesadas en participar del proceso. Posteriormente, se propiciaron espacios para hacer lecturas colectivas de las condiciones y necesidades territoriales a través de grupos focales. Dichas lecturas buscaban establecer las redes de apoyo de las comunidades en cada una de las zonas y mapear las necesidades para priorizar en la población.

Desde los momentos señalados, se hace evidente que hay una propuesta que busca articular a los actores, la cual se enmarca en un contexto territorial e histórico que tiene que ver con el conflicto armado, los diálogos de paz y los planes territoriales para crear y ejecutar proyectos en los territorios más afectados por la guerra. Sin embargo, es importante mencionar que la propuesta parte de la agencia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, para lograr el primer acercamiento con las organizaciones del territorio. A partir del primer encuentro se empieza a tejer conjuntamente con las organizaciones dichas lecturas del territorio y sus potencialidades para pensar y ejecutar un proyecto en el marco de la búsqueda de paz territorial.

A partir de los encuentros y diálogos entre las organizaciones emergen los objetivos colectivos del proyecto, partiendo de la identificación de la importancia de trabajar con jóvenes en el marco de una lucha defensiva por las niñas, los niños y los jóvenes del territorio. Es así que, el bienestar, las garantías de derechos y el desarrollo de potencias en las infancias y las juventudes se vuelve ese común denominador sobre el que se construyen objetivos “parabanes” en el territorio, para la construcción de paz territorial. Para esto, se identifican necesidades-potencialidades, que se trabajarían en espacios formativos con la intención de alejarlos del conflicto armado, el consumo de sustancias alucinógenas y la vinculación a grupos delictivos.

Una vez fueron identificadas dichas intenciones y las bases sobre las que se moverían los objetivos comunes, se empezó a gestar conjuntamente el proyecto pedagógico, tanto en los objetivos propios de este como en las actividades y talleres. En este punto, no se contó con la participación de todas las organizaciones que se integraron al inicio del proyecto, ya que eran 17, pero terminaron participando solamente siete. La desarticulación de la mitad de las organizaciones evidencia que existieron limitantes a los cuales se les debe poner atención, con el fin de fortalecer futuras articulaciones.

Los motivos que llevaron a esta desarticulación fueron fundamentalmente dos: 1) la situación de pandemia de la COVID-19, que alteró las dinámicas de trabajo de las personas que conformaban las organizaciones; y 2) las organizaciones manifiestan desconfianza hacia otras instituciones estatales o académicas, ya que estas últimas suelen ofrecer apoyo o ayudas que no se materializan, por el contrario, extraen información sobre las condiciones y problemáticas del territorio, pero nunca dan soluciones.

A pesar de los límites que se presentaron para lograr la articulación, es importante reconocer que no es un logro menor que siete organizaciones del territorio se hayan mantenido interesadas y activas en la consolidación de las alianzas y construcción del proyecto, teniendo presente las alteraciones que significaron las condiciones de pandemia y la desconfianza institucional por una cultura académica extractivista de información y saberes, que más que contribuir, fractura la confianza de las organizaciones que están comprometidas con la consolidación de la paz en sus territorios.

Ahora bien, volviendo a las condiciones de pandemia, es importante señalar que este factor limitó que las organizaciones pudieran encontrarse presencialmente para el diálogo, por lo que fue importante el uso de herramientas digitales para garantizar la participación de estas. Pero estas herramientas no solo fueron la salida a la situación

de pandemia, sino también a la presencia aún de conflicto y la violencia ejercida por grupos armados y delincuenciales y las grandes distancias que hay entre los territorios. Las principales herramientas para continuar con el proceso y permitir dicha participación fueron WhatsApp y plataformas como Zoom y Padlet.

Tras todo el proceso señalado hasta el momento, se dio el inicio a la implementación del proyecto pedagógico, para el cual fue muy importante unos actores que hasta el momento no se han hecho visibles en el texto, pero que fueron claves incluso para mantener vivos los lazos que se iban construyendo con las organizaciones. Estos fueron los voluntarios estudiantes de la Corporación Universitaria. Ellos debían ser habitantes de las zonas, para garantizar que la conocieran. Desde su participación en el territorio, debían apoyar en el desarrollo de reuniones, preparación de las actividades, acercamientos con los líderes de las organizaciones sociales y hacer solicitudes de apoyo para los elementos requeridos en la ejecución. Así que fungieron como representantes de UNIMINUTO en el territorio con las organizaciones y con la comunidad misma.

Como resultado final de este proceso colectivo, se lleva a cabo satisfactoriamente, de principio a fin, el proyecto pedagógico, lo que indica la importancia de la participación activa de los actores territoriales en el despliegue de sus potencias transformadoras de las condiciones de conflicto y violencia dadas en el territorio, que amenaza los derechos de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes. Igualmente, se resalta la importancia del uso de todo tipo de herramientas para garantizar la articulación y participación de los actores, en la medida que las condiciones territoriales, locales y globales duplican los retos de la acción social colectiva. Al final, esto demuestra la fortaleza que se adquiere con la conformación de colectividades de actores, y la potencia que a la vez esto toma para incidir en las transformaciones sociales para la paz.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

Es importante comprender que los niños y adolescentes inmersos en el conflicto armado requieren de apoyo por parte del Estado y las organizaciones sociales que, hacen parte del tejido empresarial de las regiones para garantizar el cumplimiento de sus derechos, minimizando los factores de riesgo y, por lo tanto, creando acciones que permitan mitigar su participación en acciones delictivas, repitiendo la historia una y otra vez.

Por consiguiente, las acciones realizadas en el proyecto pedagógico y recopiladas desde la sistematización, fueron adecuadas para trabajar con las familias, teniendo en cuenta la participación y articulación lograda por los actores. Sin embargo, se debe aumentar la participación en las regiones mencionadas, para mejorar las dinámicas familiares y el reconocimiento de sus problemáticas. De acuerdo con lo anterior, es de vital importancia dar continuidad a la implementación de proyectos en estas zonas y otras regiones priorizadas como PDET, teniendo en cuenta que son territorios afectados por la violencia, la pobreza, la economía ilícita y la debilidad institucional.

Ahora bien, se reconoce la importancia de ser persistentes en el desarrollo de proyectos sociales, para lo cual se debe establecer un acercamiento y creación de confianza con los líderes sociales y la población, teniendo en cuenta que existe un sentir común de miedo a las acciones generadas por instituciones fuera de la región. Estas apreciaciones, con el fin de superar las brechas con la población, son importantes involucrarlas desde el principio, es decir, desde la planeación a todos los líderes sociales de cada región, usar la tecnología como medio para integrarlos y que perciban el trabajo de co-creación que se realizará. Es fundamental que, en lo posible, quienes realicen la ejecución de los planes de acción sean pobladores de las regiones, esto para minimizar el impacto en el traslado y asegurar el cumplimiento del cronograma establecido, además del conocimiento de la región y sus problemáticas.

Así mismo, es importante resaltar el uso adecuado de las herramientas tecnológicas en los proyectos sociales. Las medidas que se tomaron a nivel mundial a causa de la pandemia implicaron el establecimiento y uso de nuevas alternativas para la sociedad y eficiencia en la comunicación, para mitigar el cambio en las dinámicas de trabajo y las familias. Teniendo en cuenta que, las actividades diarias tanto laborales como escolares se realizaron con el uso de la tecnología y fueron estos factores los condicionantes en la cotidianidad durante dos años. A partir, de esta nueva dinámica se desarrolló el proyecto pedagógico para NNAJ con la adaptabilidad a este novedoso entorno virtual, dado en pandemia que permitió el uso de la tecnología como herramienta que contribuye a la implementación de proyectos y, por ende, al desarrollo local.

En el proyecto en mención, se vincula de forma eficiente el uso de herramientas tecnológicas que permitieron el acceso a los territorios, donde no se cuentan con vías de ingreso, adicionalmente los grupos al margen de ley generan temor y no permiten el acceso, siendo el uso de medios como el WhatsApp, Padlet, videollamadas, reuniones remotas, entre otros instrumentos pertinentes de interacción, para escuchar las necesidades de la población, priorizar las problemáticas, conocer los actores locales y lograr vínculos con cada uno de ellos.

De acuerdo con lo anterior, también es relevante identificar oportunidades de mejora en la planeación e implementación de los proyectos sociales mediados por la tecnología, como la sensibilización y formación en el uso de aplicaciones tecnológicas que respondan a las necesidades de contacto con los actores; conocer con antelación las herramientas con las que cuenta la población, como las zonas wifi, para hacer posible el contacto; adaptar la metodología de intervención planteada a procesos pedagógicos virtuales; priorizar entornos virtuales para lograr mayor alcance e impacto y aprovechar la conectividad para realizar procesos formativos desde otras regiones que permitan fortalecer habilidades y competencias requeridas para estos ámbitos sociales.

Por otro lado, respecto a la sistematización de experiencias, se aprendió que es un proceso que se debería realizar en los proyectos sociales que ejecutamos a diario, porque dar a conocer la experiencia y retomarla permite encontrar particularidades que contienen aprendizaje y podrían desarrollar conocimiento para los interesados en dar continuidad a los proyectos en comunidad.

En ese sentido, uno de los aprendizajes más grandes de este proyecto fue que la importancia de documentar el desarrollo de las actividades, involucrar a los actores en la construcción de la información e implementar actividades de cierre y reflexión para evidenciar los resultados de los proyectos que se construyen en las comunidades, promoviendo así el aprendizaje colectivo con la participación desde diversas perspectivas y generando confianza entre los actores de los territorios.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Maldonado, J. M. (2018). El Catatumbo: estrategia militar por encima del desarrollo rural. Estudio de caso: Víctor Ramón Navarro Serrano, alias Megateo. *Reflexión Política*, 20(40), 123-136. <https://doi.org/10.29375/01240781.3450>
- Archila, M. (2001). Vida, pasión y... de los movimientos sociales en Colombia. En M. Archila y M. Pardo (eds.), *Movimientos sociales, Estado y Democracia* (pp. 16-47). Universidad Nacional de Colombia; Centro de Estudios Sociales. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3083>
- Bonilla Ruiz, S. M. y Marcilia Hernández, Y. (2015). *Factores protectores que favorecen la realización de proyecto de vida en adolescentes en riesgo psicosocial de la Institución Juventud Con Una Misión* [trabajo de especialización, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unilasallista.edu.co/dspace/handle/10567/1698>
- Comisión de la Verdad. (2020, 9 de octubre). ¿Cuáles son los problemas que aquejan al Catatumbo? *Comisión de la Verdad Colombia*. <https://n9.cl/dqfyd>

- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2021, 10 de marzo). *Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico, Innovación y Creación Artística y Cultural de UNIMINUTO*. UNIMINUTO. <https://hdl.handle.net/10656/12079>
- De Sousa Santos, B. (2010). La distancia con relación a la tradición crítica eurocéntrica. Dificultades de la imaginación sociológica o la necesidad de tomar distancia de la tradición crítica eurocéntrica. En *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde la epistemología del sur* (pp. 35-42). Instituto Internacional de Derecho y Sociedad; Programa Democracia y Transformación Global. <https://n9.cl/1qbf6>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur* (vol. 1). CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Voll.pdf
- Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28(3), 3-8. http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Melero, J. C. (2010, 23 de septiembre). *Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido Zaragoza*. II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. <https://n9.cl/zrror>
- Mera Rodríguez, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 99-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047150>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1999). *Guidelines: Life Skills Education Curricula for Schools*. OMS.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Fundación W. K. Kellogg. <https://n9.cl/8guh8>

- Ortiz Fonnegra, M. I. (2021, 20 de octubre). En Catatumbo hay una ‘cadena de situaciones críticas’ para la niñez: ONG. *El Tiempo*. <https://n9.cl/b3uwn>
- Ramírez Sarmiento, D. M. (2021). Hacia una participación ciudadana transformadora en Colombia. Análisis de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). *Estudios Políticos*, (61), 73–96. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n61a04>
- Rauber, I. (2003). El sujeto. Sujeto histórico, sujeto social, sujeto político, sujeto popular... Una mirada desde Latinoamérica. En *América Latina. Movimientos sociales y representación política* (pp. 33-59, 2.^a ed.). Edición Digital Rebelión. <https://rebellion.org/docs/4518.pdf>
- Rauber, I. (2006). Construcción del proyecto estratégico. En *Sujetos políticos: Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos* (J. E. Suárez Conejero, trad., 5.^a ed., pp. 61-101). Pasado y Presente XXI. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.36.pdf>
- Retolaza I. (2013, marzo). *¿Cuál es el propósito de una Teoría de Cambio?* Una nota de reflexión de la comunidad de acción-aprendizaje de la TDC de Hivos. <https://n9.cl/uoszm>
- Revilla Blanco, M. (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. *Revista Última Década*, (5), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500501.pdf>
- Sánchez Upegui, A. A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214466001.pdf>
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Cornell University.
- 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>
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Editorial Anthropos; Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (UNAM).
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En H. Zemelman y E. León Vega (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Editorial Anthropos.

Capítulo 4. Academia y territorio: tensiones y diálogos. Sistematización de la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de Trabajo Social en el barrio Potosí (2013-2022)

Marcela Rojas Peralta¹

Ginna Constanza Méndez Cucaita²

RESUMEN

Este capítulo refiere la sistematización de la experiencia de práctica profesional con estudiantes de Trabajo Social de UNIMINUTO, desarrollada entre el 2013 y 2022 en el barrio Potosí, ubicado en las montañas periféricas de Bogotá, más exactamente en la UPZ 70, perteneciente a la localidad de Ciudad Bolívar, desde el 1983. La sistematización se realizó a partir de ejes constituidos en categorías de análisis como la práctica profesional con los estudiantes de Trabajo Social, la relación y supera-

-
- 1 Magister en Estudios Culturales por la Universidad de los Andes y antropóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Integrante del grupo de investigación Construcción de Ciudadanía, Comunidad y Tejido Social - CRISÁLIDA de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Docente del programa de Trabajo Social. Correo: mrojas@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001253980. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0546-6451>
 - 2 Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Gestora Nacional de maestrías. Líder grupo de investigación “Desarrollo rural y educaciones rurales” de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: gmendez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001417572. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7976-3980>

ción dicotómica entre teoría y práctica, objetividad y subjetividad. La primera categoría, práctica profesional, nos muestra la necesidad de poner en estrecha relación la construcción académica a partir del relacionamiento social de manera más participativa que interventiva; la segunda, teoría-práctica, y tercer categoría, objetividad-subjetividad, nos invitan a superar estas relaciones dicotómicas y establecer vínculos entre la teoría que deviene del saber de las comunidades, con la misma relevancia y en diálogo con la producción académica, con el fin de superar y trascender a la construcción de conocimiento de manera intersubjetiva.

Palabras claves: comunidad barrial, investigación e intervención, objeto-sujeto, práctica profesional, teoría-práctica, trabajo social.

INTRODUCCIÓN

La carrera de Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) realiza procesos de intervención con familias, distintos grupos sociales y comunidades y, frecuentemente, las reflexiones versan sobre las formas en las que se realizan los procesos. Preguntas acerca de la instrumentalización de los saberes, la separación de la teoría y la práctica, lo operativo y lo reflexivo, las relaciones entre los investigadores y los participantes en las investigaciones circundan siempre los procesos de práctica profesional. Esto suele tensionar los alcances, las debilidades, las posibilidades de emancipación y transformación social de la práctica profesional en lo que se refiere al Trabajo Social.

Cuando se habla acerca de la práctica profesional en Trabajo Social se hace referencia a la experiencia, es decir, a una acción sustentada en el conocimiento inmediato, cuyo criterio de verdad es el éxito de las acciones en la resolución de los problemas relacionados con un “saber en la acción”. Sin embargo, a lo largo de los años esa distinción ha sido cuestionada por el llamado a una acción

“reflexiva” y de “co construcción”, dada la centralidad de las subjetividades del trabajador/a social - investigador/a y de los/as sujetos con los que se trabaja y/o se estudian (Ortega, 2015; Shaw & Holland, 2014); así como al proceso de construcción dialógica de narrativas tanto en el proceso de intervención como en el de la producción de conocimiento. (Rubilar-Donoso, 2015, citados por Parola, 2020, p. 76)

Las cuestiones anteriormente planteadas evidencian una vieja tensión entre las prácticas como reproductoras de un orden social y asociadas al control, que han llevado a la supuesta adaptación de la realidad a la metodología, la teoría a la teorización académica, que se sobrepone a la producción de conocimiento generada por las personas y las comunidades. Es decir, la desestimación de la práctica como una apuesta a la producción crítica, emancipadora y transformadora que contiene en sí misma un saber que portan y producen quienes han hecho parte de los procesos.

Tomando distancia de esta postura, tras la *sistematización de la experiencia* de la práctica profesional realizada por estudiantes en el barrio Potosí, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, en la cual las tensiones anteriormente descritas se constituyeron en una constante del proceso, que a su vez condujeron a reconocer y superar entre los y las participantes los supuestos asistencialistas y relaciones jerarquizantes y dicotómicas, en lo que refiere a las relaciones de sujeto-objeto y teoría-práctica en la intervención e investigación social.

Superarlo supuso la constatación de realidades comunes —compartidas— entre los y las estudiantes que realizaran en su momento la práctica profesional con la comunidad con la que se trabajó en el barrio Potosí; al mismo tiempo, reconocer que aquello que forma el compromiso y la responsabilidad social de los y las estudiantes de Trabajo Social de UNIMINUTO y con seguridad de todos los programas de formación que la institución oferta. Es precisamente, el valor social del conocimiento que las mismas comunidades producen que da un significado a estas prácticas.

Esto último, en otras palabras, son las prácticas comunitarias y saberes las que generan y promueven el compromiso y la responsabilidad social que se espera de un profesional formado en UNIMINUTO.

Con estas reflexiones, a modo de introducción, se pasa a dar cuenta de la sistematización de la experiencia que el programa de Trabajo Social en UNIMINUTO adelanta desde el 2013 hasta 2022, en el barrio Potosí, ubicado en las montañas periféricas de Bogotá, en la UPZ 70, que pertenece a la localidad 19 (Ciudad Bolívar) desde el 1983, formalizada en el gobierno de Belisario Betancur.

CONTEXTUALIZACIÓN

Cuando se va subiendo en el alimentador de Transmilenio o en el bus urbano se observan los barrios San Francisco, Villa Gloria, Arbolizadora Alta, Juan José Rondón, Siglo XXI y Grupos hasta llegar a Potosí. En algunas de las ventanas aparecen letreros que llaman la atención: “de aquí no nos saca nadie”. También se observan rastros del barrio Siglo XXI, que estuvo habitado por casas hechas en latas y cartón, las cuales fueron demolidas por máquinas de construcción y sus habitantes expulsados por parte del Escuadrón Móvil Anti Disturbios (Esmad). En el recorrido se logra ver partes de las montañas engullidas por la extracción de arena que sale de ellas y un hilo de agua que aún cae como rastro de vida que sobrevive a esta extracción.

El barrio Potosí es un sector de Jerusalén ubicado al sur de Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar. Es un espacio que se representa a partir del árbol del Ahorcado. Se llama así porque está enraizado en la montaña que lleva su mismo nombre y por donde pasa la quebrada El Ahorcado, además esta montaña esta bañada por las quebradas Lima, Peña, Colorado y Trompeta, que desembocan en el río Tunjuelo, y son afectadas por las aguas hervidas, los residuos de los hogares y la actividad extractivista.

En la aventura de conocer, reconocer y sentir confianza de estar allí, tocó empezar a preguntar dónde paraba el alimentador; yo miraba el lugar y decía, pero si esto yo no lo había visto será que me baje mal, seguía caminando y no puedo negar que uno siente miedo en un lugar que no conoce, más cuando de este sitio se habla de forma despectiva, estigmatizante, a uno gústele o no estas versiones lo permean y le dominan. Ya cuando vi una Sede de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, me ubiqué y empecé a reconocer lo que uno recorre subiendo desde el Portal del Tunal, menos mal cuando llegué al paradero del alimentador había hartas personas, pues a mí me da algo de pena subirme al alimentador sin haber pagado un pasaje de Transmilenio, pero esto no es problema en Ciudad Bolívar, pues se sube harta gente en estas condiciones, y uno se siente mejor, ¡je je je!

Antes de esto tuve la oportunidad de recorrer un camino diferente, ver otras cosas, porque el bus se va por hartos barrios, entrando a cada uno de ellos, pasé por el río Tunjuelo, su olor era feo, ya de lo contaminado, a su alrededor hay hartos pobladores y a sus orillas tenían partes donde se veía los materiales que dé él se extraen como lo son la gravilla, o más conocida arena de río; miraba el contexto y lo relacionaba frente a los diálogos que hemos tenido del inicio de la minería en Ciudad Bolívar, pensaba en las inundaciones que se viven a causa de esta minería, de lo deteriorado que está el río y las condiciones en que viven los pobladores porque ahí se respira un olor horrible, no sé si ellos ya lo naturalizaron.

Vi también enseguida de Meissen, creo que esto ya es Ciudad Bolívar que, hay varias fábricas de madera y bodegas de reciclaje, esto no lo había visto. Algunas veces había pasado por estos sitios, pero no me había fijado, uno a veces va por los sitios sin sentido, no se fija que hay en el recorrido y por eso se pierde de muchos detalles, creo que a veces esto le pasa a uno en la vida, va sin sentido, no observa, no interioriza, me decía, “que bueno conocer otras rutas”. Así pasa en mí vida y en mí profesión que bueno conocer otras alternativas, aunque no quieran negar y deslegitimar las tradicionales, pero definitivamente en nuevos caminos se conocen y descubren nuevas cosas, tal vez inimaginables.

Ángel saludó a Ferney, pero casi no le contesta el saludo, ellos son muy parcos, a veces están bien con nosotros y nos saludan de la mejor forma, otras veces no son muy amables. Por lo menos, yo siento que no nos pasan mucho, y al respecto tengo dos hipótesis, una que nos miran diferente porque

piensan que venimos del norte, que vivimos muy cómodamente, que no sabemos que es pasar necesidades, la pobreza, las injusticias; nos ven como “gomelitos” que vamos a explorar sus territorios sin “vivir lo de ellos”, como lo dijo una vez Chucho en el comedor comunitario. La otra es que no les simpatizamos porque no vamos con sus actividades institucionales y la política, Chucho profesor del ICES (creo que a él si no le simpatizamos ni poquito), siempre nos mira feo y como bravo, por lo tanto, no nos da ni cara para saludar; sin embrago notamos que no toda la comunidad está de acuerdo con lo que ellos hacen, lo notamos ese día, con aquellos jóvenes. (Diario de campo de María Cardoso, 2013)

Los relatos, los diarios de campo y los acompañamientos evidencian a Potosí como un lugar marcado por muchos contrastes geográficos (quebradas, montañas, el árbol del Ahorcado) y espacios políticos. En la parte alta de la montaña se encuentra el Instituto Cerros del Sur (ICES), que representa las formas de educación alternativa con elementos y prácticas inspiradas en la educación popular y la teología de la liberación. Contrasta con el centro comunitario y la iglesia pentecostal que apoyó la construcción de este centro, ambos ubicados en la parte de abajo, y donde según entrevistas se encuentra un sector de oposición al ICES y sus posturas.

Otro contraste, no menor, es el del verde de la montaña y el amarillo como consecuencia de la extracción. Débiles, inestables, contaminadas o prácticamente secas, se encuentran las pocas quebradas que aún logran divisarse en el paisaje, es el caso de la quebrada del Ahorcado o al árbol al que le han cortado las raíces para hacerlo desaparecer y seguir con la explotación de arena. Este tipo de extracción es una amenaza ecológica y sociocultural devastadora para la identidad y anclaje de lo comunitario, y el relacionamiento con el ambiente natural del contexto, lo cual no pasa desapercibido por la comunidad y organizaciones sociales como la Casa de la Cultura, el Movimiento “No le saque la piedra a la montaña”, entre otros tantos grupos culturales, fundaciones y demás.

Este es Potosí, este es su contexto geográfico, histórico, político, ambiental y cultural; diverso y contradictorio, en el que convergen pobla-

ciones de distintas partes del país producto de los procesos de desplazamiento forzado, que en buena parte fue ocasionado por el conflicto armado que Colombia ha experimentado por varias décadas.

Potosí está marcado, además, por los colores de las fachadas de las casas, en las que se evidencia la diversidad, los colectivos, las instituciones y los diversos actores que resisten, agencian y que se encuentran constantemente en esa lucha, entre lo viejo y lo nuevo, lo alternativo y lo tradicional, la izquierda y la derecha, “los de abajo” y “los de arriba”, los progresistas y los conservadores.

“Los de arriba” y “los de abajo” fueron construcciones emergentes después de consolidar la información obtenida por las entrevistas, los diarios de campo y los ejercicios cartográficos que ubican las posiciones políticas y agencias de los actores con un espacio geográfico. A lo largo de las narrativas y de los dibujos plasmados, se hacía referencia a “los de arriba” con la ubicación en el espacio más alto en la montaña donde se encuentran las instituciones y actores relacionados con la izquierda, con los progresismos, lo nuevo, lo alternativo como el Instituto Cerros del Sur o algunos colectivos. Mientras que, “los de abajo”, es decir, la parte baja de la montaña, específicamente desde el Centro Comunitario y la iglesia pentecostal, se hace alusión constantemente a los conservadores, los de la derecha o lo tradicional.

Por otro lado, otro de los actores del proceso es UNIMINUTO, con su apuesta por los sectores más pobres en el marco de la inmersión con las poblaciones y la posibilidad de construir conocimiento desde allí. Lo que conlleva a tener una relación más estrecha con los fenómenos sociales que acontecen en este contexto y de los cuales derivan procesos que inciden en el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones en los distintos territorios observados.

Las prácticas profesionales en el plan de formación de Trabajo Social están planteadas como un ejercicio de diálogo entre la teoría y práctica, una especie de bisagra que alimenta la posibilidad de interacción en la

búsqueda de relaciones más justas y equitativas, tal y como se menciona en la misión de UNIMINUTO. Estas prácticas tienen diversidad de apuestas, pero propugnan por una lectura de la realidad compleja y holística, que permita incidir en los territorios y en la vida de las poblaciones; pero también en la academia y en la vida de quienes hacen parte de ella. Y de eso se trata este proceso, de las lecturas e incidencias de la academia en los territorios y de los territorios en la academia.

METODOLOGÍA

Como proceso metodológico para esta sistematización, se adoptó la propuesta de los autores Disney Barragán y Alfonso Torres, plasmada en el texto *La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica* (2017), puesto que es una metodología participativa, que, por una lado, parte de la experiencia de prácticas que se autodefinen como alternativas y de sentido transformador; y, por el otro, parte de valorar el papel de los sujetos como actores sociopolíticos del contexto en el que están inmersos. Siguiendo a los autores:

La participación no es una promesa sino un camino epistemológico, político y metodológico en donde los sujetos de la experiencia mediante la facilitación de los investigadores definen ¿por qué se va a sistematizar? ¿Qué se va a investigar?, es decir, ¿Cuál práctica de la organización o colectivo va a ser objeto de reflexión? (p. 78)

Lo anterior, resultó afín al interés, como profesionales, de promover la sistematización como un ejercicio realmente participativo. En otras palabras, partir de las voces y percepciones de los diferentes actores para construir, problematizar y reflexionar sobre la práctica investigativa e interventiva, tanto como sujetos individuales y colectivos. Por otra parte, este proceso metodológico permitió comprender y generar una lectura más amplia frente al campo o realidad social en la que cobra sentido la

experiencia a sistematizar, pues se considera que el sujeto es un ser histórico que se construye en relación e interacción social, donde irremediablemente sus prácticas son resultado también de la influencia que recibe del contexto (Barragán Cordero y Torres Carrillo, 2017).

En este sentido, la decisión de sistematizar la experiencia de la práctica profesional desarrollada con la comunidad del barrio Potosí obedeció a dos razones fundamentalmente: la primera razón, el equipo decide hacer un pare para reflexionar frente a la coherencia, pertinencia, logros y aprendizajes que ha dejado el proceso hasta el momento; la segunda razón, responde a la necesidad de actualizar y reorientar las demandas y estrategias de acción del proceso, debido a la sensación de estancamiento o pérdida del horizonte del mismo.

A estas razones, a su vez, les antecede dos asuntos que comprometen directamente la propuesta de práctica profesional de Trabajo Social. El primero remite a la necesidad de los líderes comunitarios y de los practicantes de Trabajo Social de realizar un proceso de sistematización que permitiera dar cuenta de los aprendizajes y dificultades del proceso, y que se han ido recogiendo por medio de diarios de campo o relatorías. El segundo surge a partir del interés de dar respuesta a una razón académica como parte del compromiso social y parte de la construcción de conocimiento en el marco de la práctica profesional.

Retomando, para la reconstrucción narrativa de la experiencia, y teniendo en cuenta que esta tuvo lugar entre el 2013 y 2022, se implementaron estrategias metodológicas o instrumentos de indagación como la cartografía social y la línea de tiempo, registro mediante diario de campo y relatorías de los cuatro encuentros en los que se acordaron estas dos estrategias metodológicas.

Con estos insumos, tras los ejercicios de transcripción, consolidado en lo que nombramos reconstrucción narrativa, se definen los ejes a sistematizar, a saber: momentos de la práctica, las relaciones que estable-

cieron entre estos y la incidencia de la experiencia entre los participantes de la sistematización de esta.

Vale destacar que, las categorías de análisis trabajadas durante el proceso de sistematización emergieron del ejercicio de relato y la construcción de los ejes, por ello, se definen como categorías: la práctica profesional, la relación teoría-práctica que se deriva de ella y, por ende, la relación sujeto-objeto, discusiones que parecerían estar superadas, pero que siguen apareciendo en los procesos de práctica profesional, derivados del proceso formativo que lleva en sí mismo, las contradicciones propias de los procesos de conocimiento: teoría-práctica, objeto-sujeto, propios de los desarrollos de las ciencias en general, por ende, las Ciencias Sociales y, consecuentemente, del Trabajo Social.

Adicionalmente, teniendo en cuenta que se adoptó, como perspectiva epistemológica para el análisis de la información, la interpretación crítica, esta tuvo lugar a partir del diálogo entre la reconstrucción de la experiencia, los referentes teóricos y la lectura propia del equipo sistematizador; para ello se definen los ejes interpretativos (categorías de análisis), los cuales están relacionados con los ejes temáticos y el propósito de sistematización de la experiencia, dando lugar al análisis interpretativo de manera reflexiva y crítica.

Es importante mencionar que, el ejercicio de reflexividad para el análisis interpretativo se llevó a cabo con los líderes del barrio Potosí, a la luz de la reconstrucción de la experiencia y de los ejes temáticos acordados. De aquí, surgieron algunas preguntas acerca de las relaciones entre los estudiantes y los líderes del barrio, los cambios en las relaciones, los contextos, las actividades, las rupturas y los giros respecto a los elementos teórico-metodológicos que orientaron las prácticas profesionales (investigación-intervención). Estas preguntas a su vez alimentaron las reflexiones sobre los ejes temáticos, dando lugar además a la emergencia de las categorías, que devienen por supuesto del saber popular, pero que, como se presenta a continuación, se alimentan también de los análisis conceptua-

les de otras fuentes que se encuentran pertinentes y coherentes en suma con las reflexiones elaboradas.

REFERENTES CONCEPTUALES

Prácticas profesionales

Se iniciará por la consideración de qué son las prácticas profesionales en Trabajo Social. Estas están consideradas como el espacio de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en los últimos semestres y son el momento para la articulación con el desempeño profesional. Al respecto, existen diversas posturas, entre ellas, que la práctica profesional es el espacio para que los estudiantes puedan poner en diálogo o tensión los saberes obtenidos a lo largo de su formación. Otros plantean que es el escenario para ubicar al estudiante en la articulación con el mercado laboral y aquí aparecen todos los pragmatismos posibles porque se enfatiza en la técnica y en la operatividad más que en la reflexión. Por último, se encuentra una variedad de apuestas alrededor de la construcción de conocimiento, en algunos casos, para la aplicación de políticas, programas y proyectos, y en otros sentidos, como apuestas para la emancipación y transformación social.

Con base en lo anterior, y respecto a la práctica profesional, es importante atender al llamado que nos hace De Sousa Santos (2005), sobre pasar de la concepción del modelo *universitario* a una concepción de conocimiento *pluriversitario*, dado que este último atiende al diálogo horizontal de saberes entre distintas epistemes, a una lectura contextualizada de los contextos y territorios en los que habitan las comunidades, a la generación de teoría social a partir de los saberes construidos localmente y a la circulación de estos en los diferentes escenarios y procesos de formación. Con esto, también, se ha de reconocer las categorías que devienen solamente de la construcción académica e intelectual y que no son suficientes, no dicen, e incluso, cosifican los saberes que los grupos

sociales, comunitarios, populares, entre otros, construyen a través de sus prácticas y formas de relacionamiento. De la misma manera, da cuenta de la necesidad de generar metodologías que den lugar a la participación y a la intervención que permita una lectura de las realidades desde la mirada de los actores —aquellos que están inmersos en estas—, metodologías construidas con y no para, es decir, que estén al servicio de las comunidades con las que se trabaja. Definitivamente, parafraseando a Foucault, es necesaria una discusión profunda con relación a los *regímenes de conocimiento* que perviven en nuestras instituciones universitarias.

Relación teoría-práctica

Aunado a lo anterior, el otro concepto que emerge de esas formas de concebir el conocimiento es la relación teoría-práctica. Para algunos autores, como Grassi (1995), Montañó (2000) y Danani (1994), citados por Casá (2016), la teoría debe ser usada de manera instrumental para poder diagnosticar la realidad, saber qué está pasando, enfocado a un saber práctico que posibilita la resolución de problemas. Vale la pena indicar que este saber es necesario en organizaciones e instituciones que buscan resolver situaciones y que su único objetivo está mediado por el uso de técnicas que indiquen una situación a modificar, adaptar o resolver. Para otros teóricos, como Rozas Pagaza (1994, citado por Casá, 2016), Parra (2005) y Vélez (2003), citados por Cifuentes (2010), lo que se requiere es un diálogo con la realidad, un análisis situado, que si bien permite resolver de manera inmediata algunas situaciones no se queden en el marco de la aplicación mecánica, sino que pueda ir más allá de la aplicación, que pueda llevar a la problematización de la teoría, de las técnicas y de los procesos que se llevan a cabo. Es decir, un ejercicio más reflexivo, aunque tenga un componente de aplicabilidad. Estas dos concepciones sobre la teoría en su relación con la práctica son tensionadas por lo que se venía anunciando anteriormente, sobre la necesidad e importancia de romper

con los cánones de verdad que se plantean desde la teoría, como si esta no emergiera de una lectura previa de la realidad.

Lo que se debate al respecto, es precisamente que no hay saberes canónicos, únicos y menos universales, que la construcción de conocimiento social que se concibe como teoría no se restringe a las fuentes de una relación dicotómica entre teoría y práctica, y que en la práctica se reduce a un saber instrumental de poca valía para la generación de conocimiento. En este sentido, en todos los campos del conocimiento, incluso aquellos en los que lo empírico se traduce directamente en teoría, como es el caso de las ciencias naturales, que igualmente constituyen una construcción social, en las ciencias sociales y consecuentemente en áreas de formación y desempeño profesional como el Trabajo Social, la práctica porta saber en sí misma y, por ende, tras el recavamiento de datos propio de la investigación, esta produce teoría. No obstante, se ha de acentuar en la necesidad de un proceso dialéctico de asumir la relación teoría-práctica. De acuerdo con Jara (2018),

La distancia entre teoría y práctica solo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate teórico. Este tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos. Pero tenemos el problema de que nuestra formación muchas veces ha disociado estos aspectos y no sabemos cómo crear vínculos entre práctica y teoría, así como tampoco existen suficientes espacios para vincular a quienes se dedican principalmente a la acción social y quienes se dedican prioritariamente a la teoría social. (p. 97)

En este mismo orden de ideas, Casá (2016), plantea “que por años la práctica profesional permaneció en el nivel de la experiencia, es decir, de una acción sustentada en el conocimiento inmediato, cuyo criterio de verdad era el éxito de la acción: resolver problemas” (p. 126).

Es por ello que gran parte de las producciones teóricas y de investigaciones que hemos rastreado se refieren a la práctica del Trabajo Social como un “saber en acción” (García-Porras, 2018) y la califican como una práctica reflexiva afirmando la importancia del diálogo entre teoría y práctica. Por ello hay una referencia permanente a la dimensión “reflexiva” y de “co construcción”, dada la centralidad de las subjetividades del trabajador/a social - investigador/a y de los/as sujetos con los que se trabaja y/o se estudian (Ortega, 2015; Shaw y Holland, 2014); así como al proceso de construcción dialógica de narrativas tanto en el proceso de intervención como en el de la producción de conocimiento. (Rubilar-Donoso, 2015, citado por Parola, 2020, p. 76)

Relación sujeto-objeto

En correspondencia con lo anterior, se encuentra una apuesta alrededor de las relaciones que se dan en el marco de la práctica profesional con los otros. Preguntas sobre la alteridad, su articulación con el papel del conocimiento y la relación con la teoría emergen en cada uno de los momentos de la práctica.

Por su puesto, entre los y las trabajadoras sociales encontramos diferentes posicionamientos en relación con el *quehacer*, estos, a su vez, encarnan en buena medida la motivación que les conduce a optar si bien por una formación académica, asimismo, una profesión orientada a la práctica, al *quehacer* social. Sin embargo, este *quehacer*, que en mucho conlleva de servicio, corre el riesgo de adoptarse como apostolado y desarrollarse mesiánicamente; es decir, como quien por vocación está llamado a salvar al otro, un otro que —comprendido de esta manera— es reducido y precarizado en su condición de sujeto político, en su autonomía, conocimiento y capacidad.

Esta concepción sobre el desempeño de las y los trabajadores sociales puede verse reforzado o, por el contrario, reorientado en el proceso de formación, en el que también influye la apuesta curricular y las perspectivas epistemológicas subyacentes que inciden en la práctica profesional.

Así, se puede adoptar desde la mirada clásica, por no decir positivista de la ciencia, al otro, en el marco de una relación dicotómica entre sujeto-objeto, en la que el trabajador(a) social se constituye en el sujeto y el otro, y su realidad en el lugar del objeto. Con lo anterior, valdría la pena tensionar la mirada intervencionista con la que se forman no solo muchos de los y las trabajadoras sociales, sino otros(as) profesionales en distintas disciplinas de las ciencias sociales.

Otro lugar, que encontramos pertinente y que también ocupa un lugar relevante tanto en la formación como en el desarrollo profesional de los trabajadores sociales es el de la relación sujeto-sujeto, en la que se supera nociones asistencialistas, intervencionistas, así como de objetividad y neutralidad propias de la relación sujeto-objeto. En la relación sujeto-sujeto, se produce la intersubjetividad, el intercambio de saberes, sentidos y prácticas. Se construye desde el entre-nos con referencia a un nos-otros. Esta mirada de alteridad supone acogimiento, hospitalidad y responsabilidad mutua, como lo dirían Ricoeur, Levinas y, más recientemente, Bárcena y Mélich, y como en sus términos lo plantea Vasco Uribe (1987),

Cada día, más investigadores descubren que renunciar a su subjetividad, tratar de hacerlo, es renunciar a su creatividad, a su posibilidad de aportar positivamente al conocimiento, a derivar de elementos para su realización personal, a hacer de esta algo más que una profesión de la cual devengan sus medios de vida. (p. 8)

En síntesis, estos son los elementos conceptuales que posibilitaron el diálogo entre lo vivido, la experiencia y la teoría en el camino de construir conocimiento para y desde el Trabajo Social, y para y desde los líderes barriales, en este caso, del barrio Potosí. En esa disputa fue posible la comprensión y el análisis de condiciones estructurales, históricas y contextuales, las cuales permitieron trazar rutas de acción y participar activamente en la transformación de las condiciones, que por momentos no permiten la construcción de relaciones equitativas y solidarias. Este es el

punto de llegada y de reflexión que llevó por momentos a la confrontación constante con el ser profesional y sujeto social e histórico.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

“Este sería el triunfo, el valor y la lucha que se ha venido dando en tantos años; por los que hemos venido construyendo desde que tenemos el conocimiento y el saber. Y que se seguirá dando por las futuras generaciones para que siga su curso y la lucha”.

Líderes de cuadra del barrio Potosí.

Tensiones entre la aplicación mecánica de la teoría y la producción de conocimiento desde y con las poblaciones

La práctica profesional propuesta desde el currículo de Trabajo Social de UNIMINUTO tiene dos momentos: la práctica profesional I y II. En el primer nivel, se contempla la realización de una lectura de la realidad y, en el segundo nivel, se plantea la ejecución de un proyecto propuesto a partir de dicha lectura. En algunos casos, se evidencia una distancia entre el primer momento y el segundo, comprendiendo el proceso de manera lineal, en el marco de la relación causa y efecto donde el papel principal de la teoría termina siendo el de un modelo instrumental para hacer encajar la realidad (geográfica, relacional, estructural y de agencia de los actores) en modelos explicativos o interpretativos.

Varios/as autores/as de Trabajo Social cuando se refieren a la práctica hacen mención a la intervención del Trabajo Social como construcción explicativa, interpretativa y propositiva del quehacer profesional (Torres-Méndez y Zapata-González, 2002 y 2004). Otros/as como Travi y Escolar (2010), cuando consideran las prácticas profesionales, discuten acerca de los modelos de intervención. Otra discusión al interior del Trabajo Social es la

distinción entre actuación profesional (Vélez-Restrepo, 2003) versus intervención profesional. Sin embargo, desde los inicios de la producción teórica del Trabajo Social, algunos/as de los autores/as que rescatan la historia de la profesión, hacen referencia a esta experiencia como práctica profesional. (Travi, 2006; CELATS, 1981, citados por Parola, 2020, p. 76)

Vale la pena aclarar que en el acercamiento a los escenarios o campos de práctica (escuela, hospital, organización, barrio, vereda, cabildo, institución pública o privada), no se realiza un momento investigativo sin la actuación, que para algunos escenarios termina siendo talleres, visitas domiciliarias, entre otras acciones, a través de las que el estudiante se acerca a la realidad de las instituciones, de las poblaciones, de las relaciones y sus estructuras, con la finalidad de realizar seguimientos o proponer proyectos. Aquí es donde juega el papel de la teoría, la metodología y las relaciones sujeto-objeto. No es que se haga la práctica de manera distinta, sin contemplar estos dos niveles, lo que se requiere es aprender a conocer desde la actuación, teniendo siempre preguntas, tensiones y confrontaciones con los modelos aprendidos y no solo la aplicación mecánica de estos.

En consecuencia, el practicante de UNIMINUTO en el barrio Potosí, todo el tiempo se hacía preguntas respecto a ¿cuál es el tipo de conocimiento que se quiere y se necesita? y ¿para quién es el conocimiento y a quién va a beneficiar?

Esa apuesta por el vínculo teoría-práctica de manera articulada, con sentido y reflexivo, está en contravía con aquella que plantea de manera mecánica el uso de la teoría en la práctica. No se estudia para resolver problemas inmediatos, no es el investigador o el interventor el que decide qué se transforma o qué no, es el vínculo entre las poblaciones y la academia, entre la teoría y la práctica la que viabiliza ejercicios reflexivos y con compromiso social.

La lucha por estar en un territorio y comprender cada una de sus relaciones, estructuras y agentes permite conocer desde la vida de los pobladores, sus propias conceptualizaciones y confrontarlas con las cons-

trucciones realizadas por la academia. Ello permite contrastar y poner en tensión los conocimientos de las poblaciones y los conocimientos propuestos por la academia, para poder llegar a una construcción de conocimiento colectiva. No solo es estar con la población y recoger su voz, de lo que se trata es de conocer las formas en las que las poblaciones investigan y llegan a conclusiones, así como, las formas como se conoce desde el Trabajo Social para discutir, confrontar y reflexionar, de tal manera que se pueda construir nuevo conocimiento.

La práctica profesional en Potosí nos permitió comprender que la construcción del conocimiento se realiza desde la vida misma, la vida cotidiana, no se realiza desde los expertos, sino desde la vida de la gente, y para ello, se debe vivir sus vidas, sus luchas. Sin embargo, no basta con ello, se requiere tener como principio, la búsqueda de una sociedad justa y equitativa, tal y como es concebida por UNIMINUTO.

En pocas palabras, este fue el propósito de la investigación-intervención en el barrio Potosí, apostarle a la construcción conjunta de conocimiento, a la resignificación de la investigación-intervención del trabajador social pensada y desarrollada desde la participación, en la cual se supera la relación dicotómica sujeto-objeto y, consecuentemente, el tránsito de la objetividad a la intersubjetividad.

“Usted va a ir por allá, sí eso es peligroso”

Cada vez que se leían los diarios de campo de los estudiantes se evidenciaban sus miedos e incertidumbres. Ellos, sus padres, sus vecinos, profesores y estudiantes, quienes preguntaban por el lugar de práctica y su ubicación en Potosí, Ciudad Bolívar, se reconocían en una sola voz: “usted va a ir por allá, sí eso es peligroso”. “Poto”, como se le conoce, es un barrio que desde hace mucho tiempo ha sido estigmatizado, por el simple hecho de estar ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, que según los diagnósticos e informes de Estado es una de las localidades más vulnerables de Bogotá. Comentarios como: “nos ven como zona roja”,

“somos peligrosos, delincuentes y guerrilleros”, “pero para venir por votos en época electoral, no somos nada de eso”, son expresados por algunos de sus pobladores con indignación y rabia. Tatiana (estudiante y habitante del barrio) también temía que los compañeros que iban a realizar la práctica fueran de aquellos que suelen despreciar la vida de los que viven en Potosí, pero al igual que otros pobladores, tenía claridad que no era una situación real, tan solo rótulos sociales que se van entretejiendo en la sociedad y que, lo que realmente cuenta, es el reconocimiento de ellos sobre sí mismos, saber quiénes son.

En lo que menos se trabaja en la academia es en las construcciones que se tienen de los espacios, las relaciones y los sujetos. Parecería que fuera tan solo un contexto que se narra en un informe o en el documento de práctica lejano del investigador o practicante. Ellos solo están allí para ayudar, recoger información o generar propuestas, algunas de ellas con poca reflexión e incluso plagadas de sentido común y prejuicio del doctor o doctora que saben porque estudian en la universidad o tienen un título. Este fue quizás el máximo logro con Potosí, empezar a tensionar esa ley o verdad instalada y replantearnos como principio fundamental del trabajo: “nosotros no sabemos nada del barrio porque los que lo viven son los pobladores y vamos a aprender conociendo de la mano de los que saben”.

Lo que más generaba inquietud era ver que las condiciones de los estudiantes de práctica que vivían en Suba, Engativá, entre otras localidades, que no se distanciaban de las formas de vida de los pobladores de Poto. A estos últimos, les tocó trabajar mancomunadamente para darle forma a la montaña, pero a Engativá y Suba les tocó en los humedales o en las zonas que les permitieron construir. Incluso, teníamos en las prácticas estudiantes que vivían en Potosí o en el barrio vecino, Caracolí, y no conocían sus barrios, ni a los vecinos, mucho menos sus luchas y sus trayectos. Completamente separados de sus barrios, de sus vidas y otorgando a la academia y a los trabajos fuera del barrio, el valor principal para poder salir de la “pobreza” o de la “vulnerabilidad”, encontrando

en la academia la posibilidad de ascender socialmente, pero no necesariamente de conocer y comprender las situaciones, las vidas, las relaciones y, sobre todo, a los sujetos constructores de vida. Hoy se encuentran en las luchas de sus barrios en defensa de Cerro Seco para la protección del parque ecológico y en oposición a la expansión urbana; igualmente, fueron aprendiendo acerca de la valentía y a conocer el barrio, a no querer irse porque allí estaba tejida su vida, su historia y la de su familia.

Hoy es un día de grandes expectativas, vivo en Potosí hace 18 años, pero admito que no lo conozco y se muy poco del entorno en el que vivo, por ende, esta práctica genera muchas expectativas en mí, puede sonar feo, pero quiero empaparme con todo lo que tenga que ver con mi barrio y sus problemáticas. Hoy, de camino al colegio ICES, vi algunas cosas que hacía mucho tiempo no veía y con mucho tiempo, me refiero como a hace unos dos años, vi casas que antes no conocía, como el cocinol; sabía que quedaba allí, pero muy pocas veces tuve la iniciativa de ir y conocerlo, de saber que hacen allí, como las huertas que implementan con los niños que asisten, algo que me parece bastante interesante, puesto que pienso que este tipo de escenarios son los que falta fomentar en este año y más para los niños y jóvenes del barrio, que de pronto no tienen la oportunidad de compartir en otros espacios, donde se les pueda brindar una seguridad en su desarrollo. Es, por ende, que este escenario del cocinol me intereso mucho y llamo bastante mi atención, además logré evidenciar que tiene gran libertad de expresión porque vi que toda su infraestructura estaba decorada de manera tan artística, con tanto color y tantos símbolos que los describían, que describen su razón de ser, esa libertad que inspira a una comunidad. Sinceramente, podría decir que estoy totalmente enamorada de este espacio y pienso, siento y opino que debería haber muchos más escenarios como este en el barrio. (Diario de campo de Tatiana Bojacá, 2015)

Como este relato, encontramos varios de los estudiantes que estando en el campo de práctica fueron reconociéndose y comprendiendo las dinámicas históricas, geográficas, políticas y culturales de su entorno. La práctica se volvió, como ellos mismos lo dicen, “un espacio para reconocerse, encontrarse, aprender a observar, detenerse en el detalle y reflexionar

sobre sus vidas, las de sus barrios y la misma academia”. Fueron ellos, en medio del miedo, de las percepciones que se tenían en ese momento, los que recorrieron, acompañaron y se encargaron de conocer, con los líderes, el barrio, cada rincón, cada historia, cada contexto, y fue en ese proceso de conocimiento, de comprensión de este, que fueron desechando las percepciones y algunas construcciones que teórica y metodológicamente se realizan con las poblaciones periféricas y que inciden en los abordajes de manera mecánica y poco reflexiva.

“Otra vez las universidades vienen al barrio y luego se van, no nos dejan nada, incluso, se van y llegan proyectos que están en contravía de nosotros”

Pero no solo encontrábamos estigmatizaciones de los familiares, estudiantes, profesores respecto al barrio, también se encontraban prejuicios sobre la academia y el papel de esta en lo social. Cuando nos presentamos la primera vez, en un espacio comunitario, más exactamente, en la reunión de líderes de cuadra, lo primero que dijeron los líderes fue: “otra vez las universidades vienen al barrio y luego se van, no nos dejan nada, incluso, se van y llegan proyectos que están en contravía de nosotros”. Nosotros decíamos insistentemente que no queríamos que fuera así, que teníamos pensado otras prácticas, pero como no se trata de voluntades, sino de experiencias previas que marcaron sus vidas, fue en ese plano que nos tocó demostrar, una y otra vez, que no íbamos a sacar información, sino a construir conocimiento. Sabíamos que era pretencioso, pero esa era la idea, no queríamos ir, completar encuestas, desarrollar un proyecto e irnos, queríamos anclar y construir con ellos en la montaña, conocer sus historias, sus luchas y contradicciones.

Lograr la aceptación, no fue fácil, pero teníamos la firme convicción que queríamos compartir sus vidas y que ellos compartieran las nuestras. Fue así como empezamos a trabajar de la mano de dos líderes, porque solo ellas, nos aceptaron. Nos abrieron las puertas de sus casas, recorría-

mos el barrio y nos presentaban cada situación que estaban pasando, compartimos cumpleaños, asambleas, reuniones, y fue en ese ir y venir, debatir, reflexionar, que fuimos creando lazos con ellos. Así como dice Nidia: “caminamos, visitamos a las personas, logramos que los coordinadores de cuadra y la JAC aceptaran a UNIMINUTO y a los estudiantes”.

Cada día era como si se abriera un libro nuevo, más momentos para aprender. Considerábamos que los que conocían su situación eran ellos, porque eran los que vivían allí, nosotros solo podíamos tratar de acompañar y construir procesos de manera conjunta. Empezamos negándonos y terminamos reconociéndonos. Ellos empezaron con estigmas hacia las universidades, los chicos tenían estigmas hacia los pobladores. Pero unos y otros, se dieron la oportunidad de tejer, de compartir, de vivir la vida de unos y otros, ellos entraron en nuestros espacios y nosotros en los de ellos. Así fue como se tejó en Potosí, así fue como se luchó en Poto.

Una metodología que emerge: “viviendo-confrontando-reflexionando-transformando”, una posibilidad para la actuación de Trabajo Social en la búsqueda de la co-construcción de conocimiento

La apuesta metodológica propuesta para la práctica buscaba ir en dirección con el lineamiento de investigación, los principios y propósito de UNIMINUTO, y los elementos holísticos propuestos por el programa de Trabajo Social. Todo ello permitiría poner en juego, en discusión y reflexión las formas en las que se actúa en los territorios. Preguntarse por los métodos tradicionales del Trabajo Social, por la investigación-acción participativa y la etnografía, “recoger conceptos en la vida” llevaba a tomar decisiones respecto a las formas en las que se concibe la relación con las personas de los territorios, a los territorios mismos y a los propósitos de estar en un barrio como Potosí.

Lo anterior, fue posible en la medida que los estudiantes se acercaban y se atrevían a vivir la vida con los pobladores, a tener sensibilidad

de las situaciones y en el acercamiento al material bibliográfico que les posibilitaría encontrar relaciones, tensiones para ser discutidas y confrontadas en los espacios del barrio. Los líderes siempre preguntaban o colocaban sus inquietudes sobre la mesa, las discutíamos para comprender a fondo las situaciones; luego, recurríamos a los libros para conocer las formas en las que otros investigadores comprendían lo que sucedía; y, después, volvíamos y confrontábamos a los autores; y, finalmente, se llegaba a conclusiones y decisiones que dieran lugar a la transformación de dichas situaciones. Con esto, se encontraba que, tanto la comunidad como los compañeros del semillero de investigación de práctica profesional, aprendimos conjuntamente.

Los recorridos nos llevaron a realizar cartografías que expresaban las relaciones en el territorio y a entender las maneras como los pobladores llegaron a la montaña, el por qué llegaron, las dinámicas de poblamiento del lugar; todo ello, nos iba permitiendo aclarar las luchas del hoy y su relación con las del pasado.

No obstante, la representación gráfica del territorio dejó entrever algunas de las contradicciones, luchas, agencias que se dieron en el territorio, pero que el mapa no nos dejaba comprender el pasado; por ello se recurrió a la memoria, a partir de unos encuentros a la luz de un chocolate, las llamamos chocolatadas. En los procesos de memoria colectiva, se empezaba a comprender que se deben tener en cuenta no solo la carga de elementos individuales en común, sino que también se necesitaba conocer su recuerdo que, aunado a otros recuerdos, permitían evidenciar las formas en las que los pobladores fueron transformando la montaña, en un territorio para vivir.

En los ejercicios de memoria fue importante comprender que “la historia está en la palabra de los mayores y la historia está escrita, impresa, en el territorio” (Vasco Uribe, 2007, p. 28). Y, para este último, se realizaron recorridos que nos mostraron el proceso de transformación que ha tenido el espacio, el territorio y los lugares. Por ejemplo, fue evidente

la división entre “los de arriba” y “los de abajo”. En la parte alta de la montaña, se encuentran las canteras, el colegio Instituto Cerros del Sur, el cocinol, el Consejo Comunal y el comedor comunitario; se evidencian calles sin pavimentación, algunas asfaltadas y las vías principales del barrio por donde transitan las rutas de buses que aún existen, los alimentadores de Transmilenio, y las volquetas que bajan cargadas con la arena que se extrae de la montaña. En la parte baja, se encuentra, la iglesia pentecostal, el paradero y la escuela distrital Divino Niño, todos estos espacios entrelazan la lucha de los pobladores, y los intereses y vínculos con políticos tradicionales o de “izquierda”.

La metodología estuvo orientada a recoger los conceptos en la vida que para el caso de los guámbianos se recogían en las cosas-concepto, y para el caso de los pobladores urbanos, desde sus vidas, sus casas, sus relaciones, es decir, en sus elementos materiales. Todo el tiempo los líderes y pobladores nos hacían el llamado a observar, escuchar, gustar, palpar y olfatear cada parte del territorio porque en ese ejercicio íbamos encontrando las huellas, las marcas de la historia. También nos encontrábamos en sesiones de discusión donde la gente planteaba sus problemas, y se discutía fuertemente para poder construir el concepto que más se acercara a lo que estaba pasando, siempre partiendo de lo que estaban viviendo.

Otro aspecto importante que emergió fue acerca de la violencia y persecución de líderes, la desmovilización del M-19, la Constitución Política de 1991, que fueron procesos, según los pobladores, desmovilizados sociales, les prometieron la esperanza de un mejor vivir; sin embargo, no se logró vivir mejor. Los pobladores despojados de su historia y de su poder en el territorio fueron poco a poco convertidos en objetos de políticas, lo que trajo que otros (políticos y expertos) empezaran a incidir en el territorio.

Bueno, yo creo que agradecerles mucho que hayan estado, creo que la mejor decisión que hemos tomado es el hacer el análisis con ustedes, habíamos tomado otra decisión errónea y era traerles el análisis desde nosotros, pero

dijimos no, por qué vamos a hacerlo de aquí para allá, si ustedes tienen todos los elementos para hacer el análisis, y creo que, el análisis que sale hoy de acá es el análisis que ustedes tienen de la realidad, cosas que yo tampoco tenía ni idea, entonces me parece que podemos cerrar diciendo que: en los años 80, lo hemos hecho todo. Años 90, entre la lucha constitucional y la lucha comunitaria. Años 2000, me queda todavía la sensación de que... como se dice... se bajó la marea porque como se dice, porque también hubo mucha intervención de los políticos y las instituciones, y creímos que era una manera en la que nos iban a ayudar... y nos generaron dependencia. Nos generaron ahí como ellos vienen, nos dan entonces nos van a responder y en el 2010 estamos en un nuevo despertar [...]. (Diario de campo de Julio Yara, 2015)

Se encontró necesario e inminente trabajar en la reconstrucción del tejido social, y para ello se crearon espacios de encuentro como el Festival de la Memoria y la Interculturalidad, la escuela popular y deportiva y el cine a la calle; espacios para el encuentro, la generación de vínculos desde el saber, la memoria y apuestas por la defensa del territorio. Tres categorías nucleares de las que dieron cuenta las estrategias metodológicas, que, como ya se mencionó, se encarnaron desde el saber, el sentir y el hacer en cuanto a organización y acción política que se pudo identificar con la comunidad.

Lo anterior, no significa que no se haya considerado importante también reconocer aspectos de su cotidianidad, para esto el diario de campo se constituyó en un registro que devela las luchas diarias que enfrentan para sobrevivir, suplir necesidades, intentar llevar una vida digna; pero igualmente sus alegrías, festividades, las distintas formas en que el estar juntos también los configura como comunidad.

Estos y otros tantos aspectos nos permitieron comprender relaciones importantes en la investigación social, principalmente, en la práctica profesional de Trabajo Social y con estos jóvenes pertenecientes al semillero de investigación. La relación metodológica que ha de subyacer es la de sujeto-sujeto, que la teoría no solo deviene de la producción académica

e intelectual, sino que también se produce a través de los saberes que las comunidades construyen desde sus tradiciones, circunstancias, formas de relacionarse; desde sus conflictividades, al igual que desde los caminos para la resolución de estas. Conflictividades que tiene que ver con las razones del llegar y habitar el territorio, las tensiones internas en la comunidad, pero también las que han enfrentado como tal, las organizaciones que se han generado en el marco de la defensa, fundamentalmente con relación a la devastación a la que ha sido sometida la montaña. Y, finalmente, que la objetividad aparece sí, y solo sí, cuando se ha construido una relación intersubjetiva y de construcción conjunta con ese otro, que en unos momentos lo constituye la comunidad y otros las y los investigadores. Estos últimos, afortunados en poder reconocerse como otros que pervives circunstancias similares a las personas de los contextos en los que habita, que en estos también hay estigmas, rotulaciones, necesidades y luchas por transformar sus realidades para llevar una vida mejor, más justa y equitativa.

LECCIONES APRENDIDAS

1. Reconocer la desigualdad de poder: la universidad, al imponerse como la portadora y dueña del conocimiento, puede generar relaciones asimétricas y de control en sus intervenciones en comunidades y territorios. Es importante ser consciente de esta dinámica y trabajar en la construcción de relaciones más equitativas.
2. Partir del Otro: en proyectos sociales y prácticas profesionales, es fundamental partir de las necesidades, expectativas y conocimientos de las comunidades y territorios en los que se interviene. La construcción del proceso debe ser colaborativa y centrada en el otro, evitando imponer ideas o proyectos desde la academia.
3. Reflexionar y problematizar: es esencial reflexionar sobre la experiencia y las percepciones del saber y el conocimiento en las relaciones establecidas durante las prácticas. Esta reflexión permite entender

- cómo influyen en las dinámicas de poder y cómo pueden cambiar. Asimismo, es importante problematizar las formas de intervención desde la academia para identificar obstáculos y buscar mejoras.
4. Construir relaciones de confianza: para evitar que las comunidades se sientan invadidas o manipuladas por los actores universitarios, es necesario generar espacios de confianza y respeto mutuo. La interacción entre la academia y la comunidad debe basarse en la colaboración y el diálogo constante, y en la apuesta por la construcción de conocimiento desde y para sus apuestas.
 5. Valorar la experiencia local: reconocer y valorar el conocimiento y la experiencia de las comunidades es fundamental para construir intervenciones más efectivas y relevantes. La academia debe abrirse a aprender de las perspectivas locales y trabajar de la mano con los actores comunitarios.
 6. Promover la reflexividad: la investigación-acción-reflexión es un proceso clave para el desarrollo de prácticas más transformadoras. La reflexividad nos permite cuestionar nuestras propias acciones, identificar mejoras y ajustar enfoques para lograr un impacto positivo y sostenible en los territorios.
 7. Apostar por el cambio: tanto la academia como las profesiones deben apostar por un cambio en las formas de conocer e intervenir. Es necesario superar las prácticas asimétricas y de control, fomentando en su lugar la colaboración, la equidad y el empoderamiento de las comunidades.
 8. La importancia de establecer vínculos cercanos: iniciar el proceso con encuentros y actividades comunitarias como cenas, asambleas y recorridos permitió establecer relaciones estrechas con los pobladores. Estos vínculos cercanos fueron fundamentales para generar confianza y participación activa en el proceso de investigación y transformación del barrio.
 9. Reconocimiento de la memoria y la historia local: reconocer la historia local fue esencial para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de la comunidad. Se rescataron las voces de los mayores y

- se recordaron las acciones que los pobladores habían realizado para construir el barrio.
10. Participación en la defensa del territorio: la investigación acerca de la minería permitió evidenciar los impactos negativos que esta actividad tenía en la vida de los habitantes y en la montaña. El acompañamiento en el Movimiento “No le saque la piedra a la montaña” y la participación en espacios de denuncia contribuyeron a la concientización y defensa del territorio.
 11. Generación de conocimiento situado: se buscó investigar la realidad desde las formas propias de conocimiento de los pobladores, reconociendo la importancia del contexto histórico y corporal en la generación de conocimiento.
 12. Adaptación a las circunstancias: la llegada de la pandemia del COVID-19 planteó nuevos desafíos en el acompañamiento. A pesar de la dificultad de realizar acciones presenciales, se encontraron alternativas virtuales como el Trueque Solidario, que permitió apoyar a las personas más necesitadas y brindar apoyo educativo a los niños sin acceso a tecnología. La adaptación a las circunstancias demostró la flexibilidad y la capacidad de respuesta del equipo.
 13. Articulación con otros actores y organizaciones: a lo largo del proceso, se establecieron alianzas y redes con diferentes organizaciones, universidades y entidades gubernamentales. Estas colaboraciones fueron clave para la gestión de recursos, la realización de proyectos y la ampliación de los espacios de trabajo en el barrio. La articulación con otros actores fortaleció el impacto de las acciones y permitió abordar de manera integral las necesidades de la comunidad.
 14. Reflexión ética y consideración de posiciones políticas: el proceso de acompañamiento no estuvo exento de tensiones y diferencias, especialmente en momentos de cambio y situaciones delicadas en el barrio. Las y los estudiantes tuvieron que reflexionar sobre las consideraciones éticas y las posiciones políticas presentes en el entorno. La sensibilidad y el compromiso ético fueron fundamentales para

tomar decisiones adecuadas y mantener el enfoque de equidad y justicia social.

15. Integración de teoría y práctica: el proceso evidenció la importancia de vincular la teoría con la práctica y privilegiar la construcción intersubjetiva superando así la visión dicotómica de la relación sujeto-objeto.
16. Estos aprendizajes nos invitan a repensar y transformar las formas en que la universidad se relaciona con el conocimiento y las comunidades. Es a través de la reflexión, la colaboración y el reconocimiento mutuo que se puede construir prácticas más inclusivas, justas y efectivas, tanto para las comunidades como para las profesiones y la academia misma. UNIMINUTO, como vehículo posibilitador del proceso de investigación-acción-reflexión, tiene un papel fundamental en este cambio, hacia intervenciones más empoderadoras y transformadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Buho Ltda.; Corporación Síntesis. <https://n9.cl/5ay1o>
- Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En J. M. Marinas y C. Santamaría (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 19-34). Editorial Debate.
- Casá, E. (2016). La producción de conocimiento en Trabajo Social: una mirada desde Bourdieu. *Temas y Debates*, (32), 111-130. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i32.346>
- Cifuentes Gil, R. M. (2010). *Reconfiguración ética, epistemológica y metodológica en Trabajo Social* [ponencia]. I Seminario internacional Intervención del Trabajo Social en la Sociedad del Conocimiento, Universidad Laica Eloy Alfaro Manta, Ecuador. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000558.pdf>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2021, 20 de marzo). *Sistema de Investigación, desarrollo tecnológico, innovación y*

- creación artística y cultural de UNIMINUTO. UNIMINUTO - Parque Científico de Innovación Social. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12079>*
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM; CEIICH. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Dumett Arrieta, S. A. (2019, 6 de febrero). UNIMINUTO: entre la investigación y la transformación social. *UNIMINUTORadio*. <https://www.uniminatoradio.com.co/uniminuto-entre-la-investigacion-y-la-transformacion-social/>
- Escolar, C. y Travi, B. (2011). Prácticas profesionales, modelos de intervención y procesos de producción de conocimientos. *Trabajo Social UNAM*, 6(1), 74-89. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23883>
- Fals Borda, O. (2022). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221. <https://www.redalyc.org/journal/122/12270216010/html/>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Galeano Corredor, J. (2009). *De la escuela barrial a la escuela capitalista entre derrotas y resistencias. Estudios de caso: Escuela Laureles y Escuela Jackeline* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- García Porras, M. (2018). La reflexividad de una practicante de Trabajo Social sobre la política pública de restitución de tierras. *Trabajo Social*, 20(2), 141-154. <https://doi.org/10.15446/ts.v20n2.74309>
- Halbwachs, M. (1991). Fragmento de La Memoria Colectiva. *Athenea Digital*, (2), 1-11. Publicado originalmente en *Revista de Cultural Psicológica*, 1(1), UNAM. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-halbwachs/52-pdf-es>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Ortega, M. B. (2015). Trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención. *Cinta de Moebio*, (54), 278-289. <https://cintade-moebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/37471>

- Parola, R. N. (2020). Problematizando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (29), 73-88. <http://dx.doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio*, (46), 37-46. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n46/art04.pdf>
- Shaw, I., & Holland, S. (2014). *Doing qualitative research in social work*. SAGE Publications.
- Torres Méndez, C. I. y Zapata González, A. C. (2002, agosto). Prácticas de formación profesional en Trabajo Social. Un acercamiento al desarrollo de competencias y desempeños. *Boletín Electrónico Surá*, (73), 1-30. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0073.pdf>
- Vasco Uribe, L. G. (1987). Objetividad en antropología: una trampa mortal. *Revista Uroboros*, (1), 7-9. https://issuu.com/manuelbecerraw/docs/revista_uroboro_no_1-compresse_
- Vasco Uribe, L. G. (2002). *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. <https://n9.cl/1v3ub>
- Vasco Uribe, L. G. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, (6), 19-52. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600602.pdf>
- Vasco Uribe, L. G. (2010, septiembre). *Recoger los conceptos en la vida: una metodología de investigación solidaria* [intervención]. Seminario Taller “Pensamiento Propio, Universidad y Región”, Maestría en Etnoliteratura, Instituto Andino de Artes Populares, Universidad de Nariño, Pasto. <https://n9.cl/lmgzy>
- Vélez Restrepo, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio Editorial. <https://n9.cl/0uv5y>

Capítulo 5. Hospital verde, una experiencia TiNi

María Cristina Chamucero Murcia¹

Santiago Enrique Villarraga Castañeda²

Juan Camilo Díaz Arias³

Néstor Daniel Sánchez Londoño⁴

RESUMEN

El siguiente capítulo expone el ejercicio de sistematización de las Prácticas de Responsabilidad Social (PRS) de los estudiantes de UNIMINUTO, Centro Regional Zipaquirá, los cuales participaron en el campo de práctica ESE Hospital San Vicente de Paúl del municipio de Nemocón (Cundinamarca). El informe da cuenta de la práctica sobre el proyecto TiNi

-
- 1 Magíster en Educación por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Coordinadora Centro de Educación para el Desarrollo (CED) del Centro Universitario Zipaquirá y Ubaté. Correo: maria.chamucero@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001593894. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1812-8670>
 - 2 Doctor en Educación con concentración en Tecnología Educativa y Educación a Distancia por la Nova Southeastern University. Coordinador programas Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial del Centro Universitario Zipaquirá de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Integrante del grupo de investigación “Desarrollo Humano Política y Paz” de la UNIMINUTO. Correo: santiago.villarraga@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001540027. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3543-1535>
 - 3 Magíster en Educación y especialista en Educación Pedagogía y Currículo por la Universidad Sergio Arboleda. Profesor del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: juan.diaz.a@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000182032. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5813-5723>
 - 4 Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales. Magíster en Dirección de la Universidad del Rosario. Profesor Investigador de CINDE. Correo: nasanchez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001655742. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9536-7424>

(tierra de niños, niñas y jóvenes), que permitió evidenciar el impacto social y ambiental del proyecto en el contexto del hospital; asimismo, se analiza a través de las fases de la implementación del proyecto las lecciones aprendidas y los resultados obtenidos en este. El proyecto se ejecutó siguiendo paso a paso la metodología del proyecto TiNi, bajo el nombre “Hospital verde, una experiencia TiNi”, en donde se pudo constatar los aprendizajes acerca del cuidado de la “casa común” y el reconocimiento de espacios para la sensibilización ambiental en el contexto del sector salud, por medio de la articulación con la propuesta educativa de UNIMINUTO.

Palabras clave: experiencia Tini, práctica en responsabilidad social, TiNi, sensibilización ambiental.

INTRODUCCIÓN

A través de la sistematización de experiencia se describirá la experiencia social denominada “Hospital verde, una experiencia TiNi” y se identificarán los aprendizajes, lecciones y conocimientos que aportan a una propuesta comunitaria de intervención con acciones socialmente responsables, a través de una alianza con instituciones educativas que promueven el desarrollo humano y encontrando actores que busca la transformación social y la conciencia ambiental. Algunas preguntas que orientan el proceso de sistematización son las siguientes: ¿de qué manera el contexto local, las características de la comunidad, la implementación de la metodología TiNi y el tipo de relación entre los actores de la Empresa Social del Estado (ESE) Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón y los participantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) han generado impacto en el cuidado y la preservación del territorio?

Este interrogante es pertinente porque valora los factores que tuvieron relación directa e incidencia en la acción socialmente responsable, definida como la forma de participar en la realidad, con el fin de cambiarla y acoplarse a los contextos sociales (Arrieta *et al.*, 2003) para visualizar y

reconocer los logros obtenidos de la experiencia con la comunidad, prevaleciendo el grado de apropiación referente a la conciencia ambiental.

Propósito de la sistematización de la experiencia

Visibilizar la importancia de la implementación de la metodología TiNi en la comunidad participante de la ESE Hospital de Nemocón para la generación de un proceso que favorezca el cuidado del ambiente en y con la comunidad.

Justificación

En relación con el camino recorrido por UNIMINUTO desde el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) del Centro Regional Zipaquirá (CRZ), la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón percibe la necesidad de la implementación del proyecto TiNi, como la posibilidad de constituir y promover un hospital verde, de manera que desde su funcionamiento se pueda reducir el impacto ambiental y generar conciencia e iniciativas que fomenten el cuidado del ambiente con la participación de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Adicionalmente, a la puesta en marcha del proyecto, y al ser una estrategia que se viene multiplicando en el trabajo realizado con las comunidades de la región de Sabana Centro, desde las Prácticas en Responsabilidad Social (PRS), se tuvo la intención de generar un aporte significativo en la reflexión ambiental de la comunidad por medio de la implementación de estrategias para crear espacios verdes; pues en el contexto de la región se presenta una alta contaminación, causada por las empresas mineras y productoras de ladrillo. Este contexto llevó a que dicho proyecto se desarrolle en el hospital de un municipio de esta región, con el objetivo de que pueda convertirse en un espacio de interacción con la naturaleza y el entorno.

La pertinencia del proyecto en el Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón se da gracias a que la experiencia TiNi. Esta permite la interac-

ción de los colaboradores del hospital con las demás personas: miembros de sus familias, usuarios del hospital e integrantes de entidades gubernamentales. La relación directa del proyecto con diversas personas en la inclusión de espacios verdes en el hospital amplía la oportunidad de generar reflexiones por el cuidado de la naturaleza y la preservación por medio de estrategias que impacten significativamente en el comportamiento y conciencia de las acciones tomadas para proteger el medio ambiente.

De la misma manera, el proyecto TiNi (tierra de niños, niñas y jóvenes), dentro del hospital, permitió contribuir en el ejercicio de la creación de experiencias ambientales dentro de la dinámica de una entidad prestadora de salud, otorgándole un carácter especial a las acciones realizadas diariamente por los funcionarios del hospital. Se encontró el valor y la trascendencia que estas acciones cotidianas hacen por el clima, tal como lo invita la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), el Acuerdo de París 2020, las políticas de emergencia climática, las disposiciones del departamentales y municipales, específicamente, relacionadas con incorporar medidas relativas al cambio climático en las políticas, estrategias y recomendaciones.

CONTEXTUALIZACIÓN

Nemocón se encuentra localizado en la provincia de Sabana Centro del departamento de Cundinamarca, en la cuenca alta del río Bogotá, es un municipio reconocido por su mina de sal, por el Museo de la Sal y por los senderos muiscas. Cabe destacar que Nemocón alberga una de las mayores minas de sal de Colombia, que se encuentra a unos 200 metros de profundidad. La sal se extrae manualmente y luego se transporta a la planta de procesamiento. Allí, este mineral se limpia, se deshidrata y se muele para obtener el producto final, por lo tanto, “existe una tradición que asocia la producción industrial de sal con la comida. Los hornos donde se seca la sal sirven para cocinar, bajo una técnica conocida como

la salmuera” (Llano, 2017, p. 303). La extensión total del municipio es de 9811,19 km².

La mayor parte del territorio es de clima frío, con una temperatura media anual de 12,8 °C. La precipitación media anual es de 629,7 mm, y un número promedio mensual de días con precipitación de 153 al año. El periodo más lluvioso va de septiembre a diciembre y el más seco de diciembre a marzo. Por otro lado, Fajardo Velasco y Lopera Garnica (2014) mencionan que:

La fauna de Nemocón corresponde al distrito andino oriental con la presencia de fauna de páramo en la serranía del Santuario o Calzón con altitud de 3000 m.s.n.m., en este sentido posee una variedad de mamíferos, reptiles, peces, anfibios y aves propios del bioma. (p. 37)

Nemocón limita al norte con el municipio de Tausa, al sur con los municipios de Zipaquirá y Tocancipá, al oriente con los municipios de Suesca y Gachancipá, y finalmente al occidente con Cogua.

Es importante recalcar que el municipio de Nemocón está ubicado en una zona que se encuentra rodeada por empresas mineras y de producción de ladrillo, lo que ha generado problemas de contaminación e impactos negativos en las comunidades que habitan en el sector, además en las fuentes hídricas que pasan por allí. Estas actividades que impactan negativamente el ambiente conllevan a que las instituciones busquen estrategias para mitigar el impacto generado, para buscar soluciones que favorezcan a las personas que habitan el territorio (Vergara Buitrago y Rodríguez-Aparicio, 2021).

Por otro lado, existe una preocupación a nivel mundial por la forma en que el cambio climático viene generando impactos devastadores sobre el medio ambiente y como resultado se tenga un proceso de calentamiento global mundial, lo que lleva a situaciones complejas las cuales requieren que

el ser humano tome conciencia de sus actos y propenda a crear espacios en los que se vele por el cuidado y preservación de los recursos naturales.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón, siendo una entidad pública prestadora de servicios de salud de primer nivel de atención, promueve convertirse un hospital verde, suscitando desde su diseño y funcionamiento estrategias encaminadas a reducir su impacto ambiental. Sus principales metas son reducir la huella de carbono, el consumo energético y de recursos no renovables.

Teniendo en cuenta la problemática identificada y la falta de educación ambiental en los pobladores, se pretende transmitir conocimientos y enseñanzas a los participantes, en relación con la protección del entorno natural, la importancia fundamental sobre resguardar el medio ambiente, desarrollar hábitos y conductas amigables con el entorno y promover la toma de conciencia de los problemas ambientales del territorio, incorporando valores y entregando herramientas para prevenirlos y resolverlos (Ministerio de Educación Nacional, 2005). El proyecto buscó el acompañamiento y asesoría de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, especialmente de su Centro de Educación para el Desarrollo de Zipaquirá para la implementación la metodología TiNi. Su objetivo “es impartir educación ambiental desde la fuente: la naturaleza. ¡Solo metiendo la mano en la tierra, un niño puede sentirse parte del planeta!” (Centro Regional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina [Crespial], 2018, párr. 3). Los jardines TiNi son espacios verdes otorgados a niñas, niños y jóvenes, donde por voluntad propia construyen la vida y la biodiversidad con amor Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Crespial, 2018, p. 120).

Con la metodología a desarrollar, se buscó fortalecer la institución como un hospital verde y potencializar a través de acciones y estrategias procesos propios de la entidad como:

- Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible.

- Garantizar el acceso a una energía alterna, segura, sostenible y moderna.
- Adoptar medidas para mitigar el cambio climático y sus efectos.
- Concientización y educación ambiental para los colaboradores y sus familias.
- Aportar con acciones al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.
- Hacer frente a la emergencia climática con el fortalecimiento de la resiliencia y la adaptación a las consecuencias inevitables del cambio climático, que se adoptó en beneficio de las personas y del planeta por medio del Acuerdo de París.

El proceso educativo ambiental pretende, junto con la metodología TiNi, impactar a los colaboradores que conforman el equipo de Hospital Verde y vincular a integrantes de sus familias, en especial a los niños, niñas y jóvenes; siendo ellos los protagonistas en el desarrollo e implementación de todas las actividades a ejecutar.

En el contexto donde se desarrolló esta iniciativa, fue en las instalaciones de la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón, con el liderazgo de su gerente, el cual facilitó el acceso a la zona en la que se implementó la estrategia TiNi. En este espacio, participaron los habitantes del municipio de Nemocón convocados por medio de la ESE, los cuales en su gran mayoría provienen de las zonas rurales y es la población que se ha visto más afectada por la contaminación generada a causa de la explotación minera y las fábricas de ladrillo que existen en esta región.

En algunas ocasiones, la dificultad de participar de las actividades para la creación de la TiNi radicó en el desplazamiento de algunos de los participantes, los cuales se encuentran ubicados en zonas de difícil acceso, respecto al transporte público, las vías que se encuentran deterioradas y la distancia al casco urbano en el que se encuentra ubicado la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón.

El proyecto “Hospital Verde: una experiencia TiNi” cuenta con cinco profesores del CED del Centro Regional Zipaquirá que acompañan y asesoran el proyecto, 39 integrantes del Equipo Verde del Hospital de Nemocón, en cabeza de su gerente, y los colaboradores de la institución, entre personal administrativo y personal asistencial, los cuales ejecutan las acciones previstas para la implementación de la metodología y la puesta en marcha del proyecto. El proyecto ha integrado a las familias de los colaboradores en cabeza de la niñez, que son los actores principales de la propuesta, teniendo presente que uno de los aspectos de la metodología es impactar en los niños, niñas y adolescentes, quienes son denominados agentes transformadores, debido a que son las personas a la cual va dirigida la estrategia, por tener la capacidad de adaptabilidad a los cambios y el poder de multiplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso. Así como potencia su capacidad de agencia, ya que son sujetos de cambio social, cultural y ambiental. Más allá de asumirlos como una población vulnerable ante los efectos del cambio climático, el fin de la estrategia es empoderar a los niños, niñas y adolescentes del presente como sujetos de derecho, como futuros adultos resilientes y agentes multiplicadores de la experiencia TiNi.

La implementación de la metodología TiNi se llevó a cabo con los integrantes del Equipo Verde de la ESE Hospital San Vicente de Paúl y cada una de sus familias, en suma, con el acompañamiento de los docentes del Centro Regional Zipaquirá de UNIMINUTO, con el fin de establecer un espacio de participación social, generando herramientas de prevención, comunicación, desarrollo ambiental y cultural.

Cabe resaltar que durante la implementación se logra vincular al proyecto varios participantes, tal como lo afirma un directivo del hospital:

cuando se generó el proyecto, se contó con la comunidad participando, con la Junta, con la asociación de usuarios del hospital, pues vinculamos niños, no solamente hijos de trabajadores, sino chicos externos, y pues eso nos permitió poder llevar a cabo talleres, permitiendo no solamente transmitir

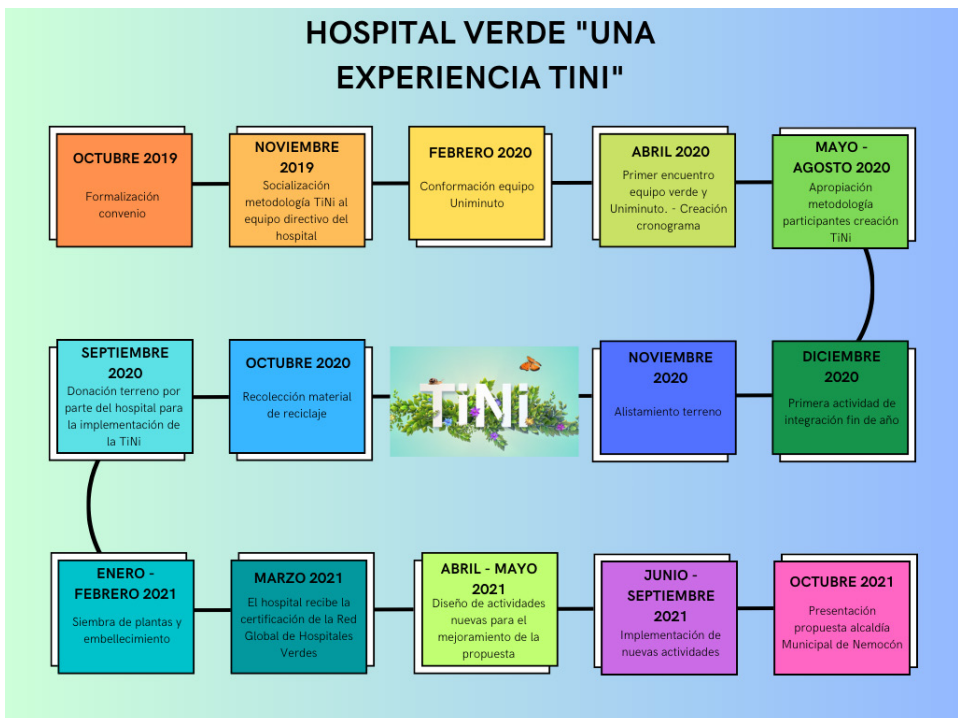
información o conocimientos, sino algo que pueden practicar también en su hogar. (S. Alfaro, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

METODOLOGÍA TINI (PASOS Y FASES)

En este apartado, se presentan las fases que tiene la metodología TiNi según Leguía (2018). Así mismo, se narra el proceso vivido durante el proceso de la TiNi en la ESE Hospital San Vicente De Paul en cada una de las fases de la implementación.

Línea de tiempo

Figura 1. Línea de tiempo del proyecto “Hospital verde: una experiencia TiNi”.



Fuente: elaboración propia.

Fase de motivación: beneficio de la TiNi, herramientas de motivación, entrega de la tierra

A partir de este primer momento se implementan técnicas lúdicas que promueven la motivación con los niños, niñas, adolescentes y comunidad en general, dando paso a la apertura de un clima de confianza, el cual permite hablar de lo que es una estrategia TiNi como un sistema integrado que aporta a la naturaleza, a la familia, a otras personas y a nosotros mismos.

Es por ello que, los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y comunidad que participan de esta propuesta requieren de un espacio que debe ser gestionado por ellos, de tal manera que sea este lugar la reconstrucción de un “Espacio de vida”, donde se evidencia la naturaleza mediante la lectura, la escucha activa y el compartir la lectura de cuentos como “El gran tesoro de la naturaleza”⁵.

En esta primera fase, los directivos, así como las comunidades de los territorios, son importantes, dado que, se requiere de la participación de todos en el lugar y espacio que se ha establecido de manera formal y que se ha decretado mediante las instancias pertinentes para que sea utilizado en el proyecto.

Es así como, dentro de la implementación del proyecto, se observó la participación colectiva y permanente de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente, tal como lo afirma un directivo del hospital, resaltando el propósito del proyecto:

Acercar a los niños de una manera práctica al amor por la naturaleza, el que ellos aprendan a diferenciar los elementos de la naturaleza en sí, porque ellos empezaron a ver en la metodología que aprendimos un espacio que de pronto no se tenía en cuenta, un espacio que se tenía allí sin uso puede acondicionarse y empezar a generar un acercamiento y un amor al niño por

5 Ania y Kin: el gran tesoro de la naturaleza. UNESCO Office Quito and Regional Bureau for Communication and Information in Latin America and the Caribbean, Ecuador. Ministerio de Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265611>

vincularse con el espacio y crear una relación con él y después de generar este amor con el espacio” (S. Alfaro, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Fase de orientación: planificando la TiNi, diagnóstico ambiental, visión y planificación

Se encamina al diagnóstico ambiental participativo, la visión y el plan de acción que construyó con la participación de la comunidad involucrada, especialmente niños, niñas, adolescentes y jóvenes, quienes se beneficiarán del proyecto, dado que serán los promotores y veedores del sostenimiento de este “Espacio de vida”.

Los participantes construyen la misión de la TiNi de forma colectiva, respondiendo a sus intereses y preferencias, que lleva a sentir que este lugar les pertenece y debe ser cuidado, este momento se vislumbra mediante dibujos individuales. Aquí es importante la lluvia de ideas, priorizar las mismas y luego hacer de estas una propuesta, construir una representación gráfica colectiva de lo que sería la TiNi de acuerdo con sus expectativas.

Seguido de lo anterior, se socializan su propuesta colectiva y de acuerdo con las sugerencias recibidas por la comunidad, se hacen los ajustes que se consideran pertinentes. De igual forma, los adultos hacen recomendaciones de mejoras que contribuyan con el espacio. Por último, nuevamente los niños, niñas, adolescentes y jóvenes hacen la socialización de su propuesta final, considerando las recomendaciones que los mayores han hecho.

Durante esta fase, es necesario que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y la comunidad en general continúen gestionando el espacio que resguardará la TiNi y con las instancias que corresponda; al igual que formalizar e institucionalizar el lugar y las acciones a desarrollar para que el proyecto se mantenga en el tiempo y no dependa de las voluntades de las directivas que pueden llegar a cambiar estas iniciativas.

En la presente fase, los participantes del proyecto tienen una expectativa referente a los posibles resultados de la implementación, por lo cual, desde el inicio, se dio una apertura a la motivación especialmente de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como lo afirma uno de los líderes del proyecto:

Ya cuando empezaron a ver que estábamos desarrollando con los niños una metodología en los cuales ellos articulaban y colocaban nombres, ellos decoraban, ellos ayudaban a cultivar la tierra, a limpiarla, entonces, ellos vieron que era algo que permitía que se pudiese trabajar en equipo entre las familias, entre los colaboradores, permitiéndose participar de la propuesta metodológica del proyecto. (S. Alfaro, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Fase de reconocimiento: hogar, institución educativa, comunidad

Las instancias o autoridades que toman decisiones frente a ceder el espacio, en este momento lo entregan de manera formal a la comunidad, mediante un documento institucional que les permita dar continuidad al proceso en el tiempo.

Asimismo, en la trayectoria de ejecución del proyecto se promueve y crea el comité de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como también el de adultos. Adicionalmente, se crea del nombre de la TiNi, del logotipo y el reconocimiento de los espacios en la “EsVi” (Espacio de vida). El EsVi es un espacio creado o un espacio natural existente donde se puede cuidar, proteger la vida y biodiversidad, participando activamente para lograr el bienestar de la naturaleza, el de otras personas y el de nosotros mismos.

Tal articulación permite que en el proyecto se observa la participación colectiva y permanente, especialmente de los niños, tal como lo afirma un directivo del hospital, resaltando el propósito del proyecto:

Empezaron a ver en la metodología que aprendimos una integración entre la familia y la obra que se estaba realizando en donde cada una tiene un

enfoque para la familia, para el medio ambiente y para el sustento de la comunidad. (L. Galeano, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Fase de sostenibilidad: comunidad

En esta fase se promueven alternativas que propendan por la sostenibilidad de la TiNi, que aporte a la relación de los seres vivos con el EsVi. Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta inicia con una socialización en la cual se da a conocer la metodología TiNi a través de la UNIMINUTO, con el trabajo de campo se desarrolla el cronograma estableciendo las fechas de las diferentes actividades. Se realiza una visita a la institución con el recorrido por la ESE, donde se visualiza el sitio para la ejecución de la metodología TiNi, adicionalmente se realiza una reunión con el Equipo Verde y UNIMINUTO para la designación de actividades en el transcurso del mes.

La metodología TiNi se desarrolla con un equipo formado por colaboradores de la ESE y sus hijos, buscando promover estrategias ambientales y educativas en pro de fortalecer el hospital en su propuesta ambiental. Esta propuesta se desarrolla con las fases mencionadas anteriormente, con el fin de dar cumplimiento a la aplicación de la metodología.

La ESE Hospital San Vicente de Paul de Nemocón, dentro de sus procesos de mejoramiento e innovación, busco generar estrategias que contribuyeran a reducir los efectos derivados por la alta contaminación ambiental que existe en el sector, debido a la presencia de las minas de carbón y las empresas productoras de ladrillo. Es así como, en el 2019, se firma el convenio interinstitucional entre el Hospital de Nemocón y UNIMINUTO para el desarrollo de la Práctica en Responsabilidad Social y el Voluntariado.

La dinámica social y ambiental que se vive en el contexto cercano del Hospital San Vicente de Paul de Nemocón estableció una intención particular en la apropiación del proyecto, pretendiendo tener sostenibilidad, tal como lo afirma una participante del proyecto:

Nos encontramos en una situación ambiental caótica, ya que no todos tenemos el mismo pensamiento. Y pues hay personas que generan contaminación sin tener conciencia del impacto que va a tener en un futuro y las consecuencias, por lo cual, el proyecto permite proponer mejores oportunidades ambientales promoviendo evitar la contaminación. (S. Largo, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

La experiencia se desarrolló en el ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón en articulación con el Centro de Educación para el Desarrollo del Centro Regional Zipaquirá, el cual a través de la implementación de la metodología TiNi, generó en los participantes la empatía por la preservación y el cuidado del medio ambiente para un mejor vivir, teniendo como actores principales a los niños, niñas y adolescentes del municipio, con acompañamiento de algunos docentes del CRZ y colaboradores del Hospital. Al grupo de participantes se le denominó “Equipo Verde”.

Adicionalmente, se realizó una visita a la institución, donde se visualizó el sitio para la ejecución de la metodología TiNi. Posterior a ello, se realizó una reunión con el Equipo Verde y UNIMINUTO para la creación del cronograma de actividades y la designación de funciones. Esta propuesta se desarrolló con las fases mencionadas anteriormente, con el fin de dar cumplimiento a la aplicación de la metodología y a la transformación del entorno.

De acuerdo con lo anterior, la gerente del hospital conforma el Equipo Verde que será el encargado de la puesta en marcha de la metodología; con el equipo en pleno desde UNIMINUTO, en cabeza de la coordinación del CED, se realiza la socialización de la metodología TiNi y la presentación de los profesores, los estudiantes de PRS y voluntarios que trabajarán en la propuesta. En dicho encuentro, se estableció un cronograma con actividades, se asignaron los roles y funciones, y se programó la visita de manera presencial al hospital para iniciar la implementación.

Ya con la socialización y organización realizada, los estudiantes, profesores y trabajadores del ESE Hospital de Nemocón empezaron con la apropiación de la metodología que cuenta con unos lineamientos para su implementación y con el reconocimiento de las etapas, las cuales requieren que se vayan ejecutando secuencialmente para alcanzar los objetivos propuestos. La comunidad al ver que la metodología era innovadora y que rompía con los paradigmas que se tienen frente a la creación de espacios verdes, comenzaron a involucrar a sus familias y a proponer actividades de trabajo que permitieran una integración y, a la vez, se pudiera ir avanzado en el proyecto.

Día a día, la gente más animada proponía que se trabajara más tiempo, teniendo presente que la metodología en su alcance permite que se involucren diferentes actores a la estrategia y trabajo, que para este caso fueron: los estudiantes que cursan las PRS, voluntarios de UNIMINUTO, profesores, trabajadores del hospital —en cabeza de la gerente—, doctores, enfermeras y personal de servicios generales, junto con sus familias, los cuales desde sus roles y responsabilidades asumieron con mucho compromiso la creación de la TiNi.

Las jornadas de trabajo se intensificaron, pero no únicamente en el trabajo con la TiNi, sino con actividades que permitieran que los niños y niñas participantes tuvieran espacios de recreación, integración familiar, escenarios para interactuar con la naturaleza, crear empatía con el entorno y que motivara a que los niños y las niñas se convirtieran en agentes transformadores de cambio, el cual es uno de los objetivos de la metodología. De esta manera, se crearon actividades que en un comienzo no se habían planeado y que dieron lugar a que, desde la gerencia del hospital, se gestionan nuevos recursos que permitieran seguir avanzando en las nuevas iniciativas.

Es importante reconocer que, para garantizar la sostenibilidad del proyecto en la implementación de la TiNi en la ESE, se involucraron actores de la comunidad del municipio con el fin de dar la garantía de la conti-

nidad del proyecto. Así mismo, las acciones de cuidado ambiental en el espacio seleccionado y la asignación de responsabilidades a los colaboradores del hospital que permanecen durante la jornada laboral permitieron la protección de la TiNi y de aquellas actividades de sensibilización ambiental y de formalización de la ESE como un Hospital verde, lo que dio garantía de continuidad, pues los recursos son dirigidos a mantener las líneas del proyecto.

METODOLOGÍA PARA LA SISTEMATIZACIÓN

Cada día, en diferentes lugares y espacios del país, se llevan a cabo trabajos y experiencias silenciosas que se han creado gracias al compromiso, el esfuerzo y la dedicación de comunidades y personas. Estas iniciativas presentan resultados diferentes, con aciertos y dificultades, que permiten una reflexión más allá de ver solo los resultados. Por lo tanto, es necesario detenerse en el proceso vivido, para poder identificar todas las categorías que hacen posible plasmar la vivencia. Es decir, toda experiencia genera un aprendizaje si se procesa de una manera objetiva.

En la educación son muchas las experiencias significativas que se desarrollan a diario dentro y fuera de las aulas, de las cuales se podrían generar nuevos conocimientos a partir del análisis y la reflexión, los cuales facilitan un proceso de sistematización. Para Oscar Jara (2013), la sistematización

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p. 4)

El diseño de esta sistematización responde al desarrollo de una sistematización de experiencias, a partir de los cinco tiempos que describe Jara (2013, p. 7): a) el punto de partida, b) las preguntas iniciales, c) recu-

peración del proceso vivido, d) la reflexión de fondo ¿por qué pasó lo que pasó? y e) los puntos de llegada.

a. El punto de partida. En este punto, es necesario retomar la experiencia vivida para poder recoger la mayor información posible. Al inicio del proceso la percepción que se tenía frente al trabajo que se iba a realizar, generaba en los participantes cierta incertidumbre por el desconocimiento que se tenía de la metodología, al ser esta algo nuevo en el país. Sin embargo, se resalta la forma en que los participantes se fueron apropiando de la metodología TiNi. Durante el proceso se fueron involucrando en las diferentes actividades que se realizaron hasta la apropiación de la estrategia y propuesta. Cabe resaltar que, el proceso de conciencia ambiental se generó desde la oportunidad de la ESE Hospital San Vicente de Paúl de ser reconocido como un hospital verde, generando un contexto para que se presentara la propuesta de implementación de la metodología TiNi, con la comunidad. Con lo anterior, se dio apertura al proceso de implementación, valiéndose de la participación de varios miembros del hospital y de sus familias, lo que permitió validar cada uno de los elementos necesarios para dar inicio al proyecto.

b. Las preguntas iniciales. Para realizar este punto de la sistematización es necesario retomar algunas preguntas propuestas por Jara (2013), las cuales permitirán evidenciar la importancia de realizar este proyecto, estas son:

¿Qué experiencia se quiere sistematizar?: esta propuesta presenta la sistematización de la experiencia del impacto generado durante el proceso de implementación de la metodología TiNi en la comunidad participante de la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón.

¿Para qué se quiere hacer la presente sistematización?: esta sistematización es una oportunidad para dar a conocer una propuesta que se desarrolló en el país, fue un trabajo que dejó grandes aprendizajes en torno al cuidado del medio ambiente y la recuperación de espacios verdes. Esta experiencia es un claro ejemplo del trabajo que se debe desarrollar con los niños, niñas y adolescentes como actores principales dentro del proyecto.

- ¿Qué fuentes de información se van a utilizar?: para llevar a cabo esta sistematización, se crearon unas entrevistas semiestructuradas las cuales fueron aplicadas a las personas que participaron de la experiencia, cada una de estas entrevistas fue organizada según el rol desempeñado dentro del proceso. Estas fueron de gran importancia porque permitieron recoger información muy valiosa y pertinente.
- c. Recuperación del proceso vivido.** Para desarrollar este punto de la sistematización, se tuvo en cuenta la planeación realizada, la cual se fue fortaleciendo a medida que los participantes generaron propuestas de trabajo, que plantearon de la mano con sus familias; lo que cada día daba evidencia de la forma en que los participantes fueron involucrándose con la implementación de la metodología.
- d. La reflexión de fondo ¿por qué pasó lo que pasó?** Haciendo una revisión de cuál sería la mejor herramienta para recopilar la experiencia vivida de algunos de los participantes en el programa, se toma la decisión de crear unas entrevistas, porque este instrumento permite que la información adquirida sea descriptiva y no sea sesgada como podría pasar con otras herramientas, como la encuesta. Se buscó que las preguntas alimentarán la sistematización tocando temas como el impacto ambiental, la integración familiar y el trabajo en comunidad.

Desde la voz de los participantes: este punto nace a partir de las entrevistas que fueron aplicadas a los distintos actores que participaron en la experiencia, los cuales prestaron sus voces para transmitir por medio de ellas sus propias impresiones al respecto del proceso vivido. Fueron transcritas y posteriormente analizadas, estas aportaron una gran cantidad de elementos que permitieron establecer unas categorías, las cuales fueron emergiendo y dando cuenta del siguiente acontecer.

Impacto ambiental: a partir de las entrevistas aplicadas a los participantes, fue posible identificar desde su propia experiencia lo vivido en el proyecto, situación que se evidencia en las palabras de alguno de los participantes:

Enseñarles a los estudiantes y tener como la formación que se hace, pues, de la metodología y conocer que el hospital también es un hospital verde

que hace parte, pues de diferentes estrategias ambientales poder apoyar e involucrarnos con la metodología. (N. Rojas, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Por otro lado, se encuentra que

En otros años atrás fuimos catalogados como uno de los hospitales verdes, creo que con otro de Medellín y hemos venido trabajando, pues se ha ido llevando esa situación y la idea es comenzar a contribuir al medio ambiente con todas las acciones que se implementan. (L. Galeano, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Integración familiar: dentro de esta categoría se recoge las experiencias vividas por los diferentes actores que participaron en el programa, es una oportunidad de identificar cuáles fueron las situaciones más significativas y enriquecedoras, dentro de ellas se encuentra lo siguientes comentarios:

“Digamos que esas estrategias también ayudaron a esa vinculación de familias con la parte laboral pienso que fue una de las líneas más importantes de fortalecimiento que tuvimos” (N. Rojas, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

También tenemos el siguiente

Dentro del proceso de la metodología diría yo que ese factor diferenciador sería hagamos metodología siempre vinculando el material reciclado, cartón, plástico, todo ese tipo de elementos que se necesitan para su fortalecimiento y bueno para para promover ese tema ambiental y el vincular siempre el adulto con el niño también pienso que es muy importante. (N. Rojas, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

Trabajo en comunidad: algunos de los aportes que se encontraron dentro de esta categoría fueron: “cuáles son las plantas de consumo y las plantas que pueden ser utilizadas para la comunidad. Eso fue lo que me generó mayor. Me pareció que fue lo más impor-

tante” (S. Alfaro, comunicación personal, 3 de octubre de 2022). Otro aspecto expuesto por uno de los participantes fue el siguiente:

Entonces, buscar este público objetivo, que eran niños, pues a veces se dificulta un poco, aunque siempre nos grabamos el objetivo, pero es como poder llegar a este público, y pues yo creo que una de las formas de poder llegar a ellos y después, a través del colegio de contacto con los colegios directamente o también a través de la comunidad. Nosotros cuando lo generamos con la comunidad participando, con la Junta, con la asociación de usuarios de del hospital, pues vinculamos niños, no solamente hijos de trabajadores, sino chicos externos, y pues eso nos permite poder llevar a cabo los talleres, pero yo creo que qué es eso, cómo poder vincular a colegios, que son los que manejan y los que tienen toda la población allí activa en su institución y que pues a través de esta metodología, no solamente les vamos a transmitir un conocimiento, sino algo que pueden practicar también en su hogar. (S. Largo, comunicación personal, 3 de octubre de 2022)

- e. Los puntos de llegada.** Dentro de este apartado se expondrán las conclusiones que dejó el proceso de sistematización, los cuales se mencionan a continuación.
- El reconocimiento permanente por los recursos naturales, el medio ambiente, la naturaleza y la ecología han permitido desarrollar habilidades, destrezas y aprendizajes para cada uno de los individuos que participaron en el proyecto.
 - Otro de los logros más significativos de la implementación del proyecto TiNi fue la posibilidad de constituir y promover un hospital verde, el cual desde su funcionamiento reduce su impacto ambiental y genera conciencia e iniciativas que fomenten el cuidado por el medio ambiente en los niños, niñas y adolescentes, junto con sus familias.

- Por otra parte, se logró la articulación entre la academia liderada por el CED del Centro Regional Zipaquirá de UNIMINUTO junto con el ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón, entidad pública que han abierto las puertas para llevar a cabo este proyecto en beneficio de las comunidades circunvecinas, que se ven afectadas por la contaminación ambiental que existe en la región.
- Se obtuvo el reconocimiento a la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón por el compromiso de la huella ambiental en agua y energía, como parte del programa de premios de Menos huella, más salud, del año 2021, otorgado por la Red Global de Hospitales Verdes y Saludables.
- La ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón ha sido reconocido como hospital verde gracias a esta estrategia TiNi.
- Los colaboradores de la ESE Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón, junto con sus familias, los cuales han tenido un espacio para la aplicación de la metodología TiNi, han adquirido conocimientos sobre la creación de espacios verdes desde otra perspectiva y ha fortalecido sus capacidades para la preservación y el cuidado del medio ambiente.
- Estudiantes del Centro Regional Zipaquirá de UNIMINUTO que cursan la Práctica en Responsabilidad Social han tenido un espacio para interactuar con la comunidad y han podido aportar desde sus conocimientos para la apropiación de la metodología.
- Los docentes del Centro de Educación para el Desarrollo del Centro Regional Zipaquirá se han convertido en orientadores del proceso con el que se impactó positivamente para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del municipio de Nemocón.

CONCLUSIONES

Gracias a la implementación del proyecto TiNi se buscaba que la comunidad circunvecina al Hospital San Vicente de Paúl de Nemocón fortaleciera sus conocimientos en cuidado ambiental gracias a esta experiencia y a través de la aplicación de herramientas y estrategias pedagógicas que acompañan a cada una de las familias en la ejecución del proyecto ambiental y metodología TiNi. A la par, ofreciendo encuentros recreativos y capacitaciones para dicha comunidad por medio de talleres dinámicos, relacionando temas del medio ambiente y de la metodología; de igual forma, con capacitaciones hechas por expertos en temas ambientales, organización de espacios y jornadas que orientaron sus acciones para el cuidado del medio ambiente y de nuevos aprendizajes.

Así mismo, las alianzas estratégicas entre instituciones educativas, entidades gubernamentales o entidades de otros sectores, como las prestadoras de servicios de salud, tal como lo realizó el proyecto “Hospital verde: una experiencia TiNi”, permitieron entender que la responsabilidad ambiental debe ser prioridad en los planes de acción y en los objetivos y metas de cada una de las entidades que tienen liderazgo en las regiones, lo cual permitirá educar a las personas, específicamente en el cuidado del medio ambiente.

El proceso de creación de espacios no solo genera reflexiones acerca de la conciencia sobre el cuidado del ambiente que se debe tener, sino que ejecuta acciones socialmente responsables por el clima, implementando espacios verdes, tal como se realizó el proyecto TiNi. Este tipo de propuestas permiten dinamizar y establecer estrategias permanentes que contribuyan a disminuir el impacto del cambio climático en las regiones de Colombia.

La propuesta se constituye en una posibilidad de ampliación de las relaciones institucionales con las comunidades, en tanto que la participación de estas últimas se constituye en una prioridad para el desarrollo

del proceso mismo. Sin ellas, el desarrollo del proceso puede ser bastante limitado.

Una de las intencionalidades determinadas en el proyecto fue establecida en garantizar un impacto social y ambiental en el contexto del Hospital San Vicente de Paúl, es así que no solo en los relatos de los actores que tuvieron incidencia en el proyecto son de vital importancia, como evidencias de las actividades implementadas en la trayectoria y en cada una de las fases, sino que también son evidencia aquellas narraciones y relatos de la comunidad, pues es en ellas donde realmente se evidencia un impacto significativo, además de los sujetos que tienen relación con el hospital. Por lo cual, se concluye que las acciones ambientales y la implementación de la TiNi establecieron no solo incidencia en la ESE, sino en el contexto municipal, permitiendo al proyecto ser un foco de sensibilización hacia el medio ambiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrieta, B., De la Cruz, C. y Echániz, A. (2003). Razones para la acción socialmente responsable en el ámbito de las organizaciones. *Papeles de ética, Economía y Dirección*, (8), 1-25. <https://n9.cl/dlnfxt>
- Centro Regional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina [Crespial]. (2018, 9 de agosto). TiNi Tierra de niñas niños y jóvenes para el buen vivir – UNESCO Quito. *CRESPIAL*. <http://crespial.org/TiNi-tierra-de-ninas-ninos-y-jovenes-para-el-buen-vivir-unesco-quito/>
- Fajardo Velasco, D. T. y Lopera Garnica, C. (2014). *Guía ilustrada como herramienta de observación del orden lepidóptero presente en el municipio de Nemocón (Cundinamarca)* [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1777>
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

- Leguía, J. (2018). *Manual de TiNi: Tierra de niñas, niños y jóvenes*. Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA) UNESCO Office Quito and Regional Bureau for Communication and Information in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265610>
- Llano, F. A. (2017). Gastronomía, turismo y potencialidades territoriales: el plato minero y la salazón, bases para el turismo alimentario en Nemocón. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 26(2), 295-306. <https://doi.org/10.15446/rcdgv26n2.59280>
- Ministerio de Educación Nacional [Mineducación]. (2005). Educación ambiental. Construir educación y país. *Attablero*, (36). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90891.html>
- Vergara-Buitrago, P. A. y Rodríguez-Aparicio, J. (2021). Análisis ambiental de la minería de carbón en el ecosistema estratégico de páramo (Boyacá, Colombia). *Scientia et Technica*, 26(3), 398-405. <https://www.redalyc.org/journal/849/84969623015/html/>

Capítulo 6. “Parados en la raya”. Huerto urbano comunitario, una apuesta para personas habituadas a la calle

María Victoria Latorre Sánchez¹

Olga Lilibiana Cardona Piedrahíta²

RESUMEN

Este capítulo de sistematización presenta la reconstrucción y análisis de la experiencia denominada “Parados en la raya”, que surge del desarrollo de la Práctica en Responsabilidad Social (PRS) en el 2022, llevada a cabo por estudiantes de UNIMINUTO Eje Cafetero en la organización comunitaria Territorios de Paz, ubicada en la ciudad de Pereira (Risaralda). La experiencia se movilizó desde el proyecto social de formación “Educación ambiental”. A partir de los postulados metodológicos de sistematización de Óscar Jara se buscó reconocer los aportes que la organización comunitaria Territorios de Paz genera en las personas habituadas a la calle desde los procesos de soberanía alimentaria. La sis-

1 Fonoaudióloga por la Universidad Católica de Manizales, especialista en Gestión de la Responsabilidad Social Empresarial por la Fundación Universitaria Luis Amigó y magíster en Gerencia del Talento Humano por la Universidad de Manizales. Docente líder del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Rectoría Eje Cafetero de UNIMINUTO, Centro Regional Chinchiná. Correo electrónico: maria.latorre@uniminuto.edu.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000165966. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6170-6133>

2 Trabajadora social por la Universidad de Caldas, especialista en Gestión de Proyectos del SENA Regional Caldas y magíster en Intervención Social en Sociedades del Conocimiento por la Universidad Internacional de la Rioja. Correo electrónico: lilianacardonapiedrahita@gmail.com. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000118267 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3818-6272>

tematización de la experiencia permitió reconocer y enriquecer la gestión del conocimiento desde los territorios a los que se está llegando y se está permitiendo aportar. En la organización comunitaria Territorios de Paz, los estudiantes reconocieron nuevas apuestas frente al territorio, la unión de fuerzas vivas para atender las necesidades reales que los contextos hoy gritan como llamados de atención a los gobiernos ausentes, las “juntanzas” que desde la soberanía alimentaria y la agroecología que la organización gestiona e implementa, los huertos urbanos en los que las semillas nativas y libres de producción química le permiten a los integrantes de la granja cultivar más que un producto de consumo, aportar en la consolidación de comunidad en las que se tejen posibilidades y juntan saberes.

Palabras claves: huerto urbano comunitario, personas habitadas a la calle, resignificación, soberanía alimentaria.

INTRODUCCIÓN

En nuestras ciudades nos encontramos con la realidad de las personas habitadas a la calle, invisibles para muchos, pero que llevan una existencia marcada por la adversidad y la marginación social. Sin embargo, detrás de cada rostro cansado y cada historia desgarradora, se encuentra una complejidad humana, una historia única y una lucha constante por encontrar sentido y propósito en sus vidas. La vida en la calle es un entorno desafiante y hostil, que expone a estas personas a condiciones extremas para satisfacer sus necesidades básicas, además de la lucha contra la soledad, la inseguridad y la estigmatización social, enfrentándose a barreras constantes para reintegrarse en la sociedad. En su búsqueda diaria para satisfacer sus necesidades básicas estas personas desarrollan habilidades de supervivencia excepcionales, la creatividad y la resiliencia se configurarán en herramientas indispensables en su lucha diaria. Comprendiendo que los habitados a la calle tienen aspiraciones, sueños y una riqueza interna que a menudo se pasa por alto. En este sentido, algunas

organizaciones sociales les brindan apoyo, oportunidades y un entorno propicio para su recuperación, orientándolos hacia una nueva significación de su vida, restaurando su dignidad y reconociendo su potencial para contribuir a la sociedad de manera significativa.

Es así como, la Asociación Ciudad Futuro de Pereira dispone de un espacio denominado Granja Abierta y la organización social Territorios de Paz quienes son expertos en el trabajo de la tierra desde la soberanía alimentaria y agroecológica. Esta organización les permite a las personas que se han habitado a la calle, a que encuentren otras formas de ser y estar consigo mismas, con la sociedad y el ambiente que conozcan nuevas formas de coexistencia entre ellos mismos y con la tierra. Los saberes que se derivan de este proceso se visibilizan a través de proyectos productivos que son liderados por los beneficiarios de la granja y acompañados por la organización comunitaria. En este espacio se logra una fuerza integradora entre los presaberes del trabajo de la tierra y las orientaciones técnicas que garantizan unos mejores resultados. En este mágico encuentro confluyen los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social (PRS) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) quienes con su intención transformadora avanzan mancomunadamente en la gestión del territorio.

Esta sistematización busca reconocer el cómo desde los procesos de soberanía alimentaria que lidera la organización Territorios de Paz, a través del huerto comunitario "Parados en la raya", se gestan espacios de resignificación mediante el trabajo vinculante del cuidado de la naturaleza. Esta experiencia se identificó desde ejercicios de articulación interinstitucional y toma fuerza en el marco de la Práctica de Responsabilidad Social en la Rectoría Eje Cafetero sede Pereira de UNIMINUTO, que realizaron los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo.

CONTEXTUALIZACIÓN

UNIMINUTO y las organizaciones sociales comunitarias aliadas tienen entre sus objetivos misionales la transformación social de los contextos, lo que ha sido una consigna de trabajo constante, que permite visibilizar experiencias significativas. En el 2021, la Rectoría Eje Cafetero de UNIMINUTO presenta una propuesta denominada: “Marcas y Territorios” en el marco de la convocatoria del Parque Científico de Innovación Social (PCIS), cuyo propósito es consolidar el uso de tecnologías de la información y la comunicación, para sistematizar los resultados del proyecto social de formación: “Ciudadanos social y ambientalmente responsables con el cuidado de la vida de la Práctica en Responsabilidad Social”.

El proyecto presentado en la convocatoria INNOVA 3, en la categoría “Propuestas en proceso de implementación”, obtuvo el puntaje más alto de la categoría y el segundo de toda la convocatoria a nivel sistema. Actualmente, se encuentra en el banco de propuestas “incu-Vamos” del Parque Científico de Innovación Social UNIMINUTO, y se encuentra en proceso de acompañamiento desde el PCIS, para articularlo en la ruta de innovación social con miras a la posibilidad de generar una tecnología social. En esta ruta, se encuentra una etapa que se denomina “Entender analizar” que busca involucrar a diferentes actores sociales de territorio en la generación de aportes a la solución del problema planteado en la propuesta. En este escenario, se realiza una búsqueda de organizaciones sociales de incidencia en la temática a trabajar y se focaliza a la organización comunitaria Territorios de Paz, a quienes se les hace el llamado a participar en este espacio. La líder de la organización social comunitaria situó su posición frente al tema de la soberanía alimentaria, sus prácticas en territorio y, sobre todo, aquellas que, de manera favorable, han posibilitado la consolidación del tejido social. Esto alimentó el ejercicio y permitió avanzar en el camino de la articulación interinstitucional entre UNIMINUTO y la organización, a través de un convenio para la Práctica de Responsabilidad Social.

Para UNIMINUTO, la Práctica de Responsabilidad Social es la posibilidad de construir con sus estudiantes alternativas de acción que apunten a la transformación con las comunidades y organizaciones sociales; en suma, con las lecturas multidimensionales y críticas de los contextos inmediatos, sus interpretaciones colectivas sobre lo social y la sensibilidad de los estudiantes, todo lo anterior para que posibilite un impacto importante en los territorios. Con estas prácticas se asegura el relacionamiento con el sector externo a nivel comunitario, esta dinámica propia y claramente establecida como sello UNIMINUTO, no solo genera procesos de transformación social en las comunidades en las que realiza las prácticas sociales, sino que, además de ello, busca reflexionar sobre su hacer y ser con las organizaciones, con las que busca responder de manera asertiva a los retos contemporáneos y propios de los territorios. La Práctica de Responsabilidad Social ha permitido, adicionalmente, un acercamiento directo a diversos contextos y territorios que dentro de sus dinámicas posibilitan la puesta en marcha de las diferentes iniciativas que desde los proyectos sociales de formación se establecen.

La organización social Territorios de Paz acoge a los estudiantes, quienes con sus docentes conocen a los beneficiarios, el territorio, las formas y su cotidianidad para iniciar el acompañamiento. Los estudiantes que llegan, sin tener aún conciencia de lo que encontrarán en este lugar, tienen un objetivo claro: cumplir con un requerimiento académico. Ellos, los estudiantes, son tímidos, inseguros, llenos de temores. En ese sentido, la organización social reconoce que los nuevos visitantes, al igual que sus beneficiarios, tendrán una gran experiencia y simplemente deja que las propias resonancias encuentren el mejor acorde para sintonizar los miedos, las incertidumbres, y convertirlas en notas de esperanza, de aceptación y de ansias por una transformación social, cada uno a su ritmo, a su intención y a su proporción. Los estudiantes reconocen en el centro una pluralidad en la población participante: encuentran niños, niñas, mujeres y familias, quienes determinadas buscan consolidar juntanzas, fuerzas e intencionalidades para sembrar la tierra; sin embargo,

un grupo llama la atención de los estudiantes, son ellos los que marcarán su experiencia, quienes desde su sencillez les motivará el afán por realizar la práctica con amor y significancia. Son las personas habituadas a la calle las que demostraran que la fuerza del *Ser* permite resignificar el sentido de la vida.

En encuentros con el docente, los estudiantes reconocen los objetivos que se plantean para cada uno de los proyectos sociales de formación, los que se convierten en la herramienta que otorga la intencionalidad académica al ejercicio práctico de la responsabilidad social; para esta experiencia los estudiantes se adentraron en la apuesta del proyecto social de formación (PSF): “Formación en educación ambiental”, enfocado en “Generar espacios de reflexión, proyección y acción, enmarcados en el ejercicio de Formación en Educación Ambiental de todos los grupos poblacionales en los contextos de Práctica de Responsabilidad Social en los que se participa” (Betancur Rojas, 2019, p. 30).

En el marco de este objetivo, el estudiante siembra las posibles acciones a desarrollar desde el PSF, se reconocen los saberes y experiencias que aporten en la consolidación de su plan de trabajo. Al mismo tiempo, el docente en un ejercicio práctico posibilita el reconocimiento de la organización, desde su misionalidad, experiencia y población, con los estudiantes, ejercicio que enmarca las intencionalidades y potencia la experiencia que está por comenzar. Con estos insumos, el estudiante se adentra en un campo de expectativas, temores e incertidumbres; pero solo es el camino el que les permite reconocerse en sus propias apuestas y darle vida a lo posible. La Práctica de Responsabilidad Social facilitó a los estudiantes descifrar las particularidades de un conjunto de personas que en su trasegar de la vida tomaron decisiones que hoy en día buscan resignificar. El proyecto social de formación en Educación Ambiental fue la mejor excusa para convocar a los participantes a encuentros, estos les permitió crear una oportunidad para ahondar en su *ser*, reconociéndolos como ciudadanos activos con significancia social y con todo un camino por

recorrer. “Ahora soy un ser libre, más transparente. Ya miro a las personas y les hablo con la realidad, sin necesidad de engañarlos, vivo cómo soy, como real” (A. Loaiza, comunicación personal, 10 de octubre de 2022).

En este espacio, se trasciende de la visión que se ha naturalizado desde las estructuras sociales, donde se relaciona a las personas habituadas a la calle como una problemática social; allí se encuentran otras posibilidades que convocan, sobre todo, a la reflexión frente a las dificultades que diariamente deben afrontar este grupo de personas, desde sus adicciones, sus ausencias, sueños frustrados y derechos vulnerados. Las estrategias que son establecidas, a partir de las políticas públicas de Pereira, buscan restablecer sus derechos y reintegrarlos a la sociedad como personas activas y socialmente participativas, entendiendo que los seres humanos gozan de la misma dignidad como parte de un principio universal, pese a las múltiples diferencias que nos marcan desde todas las dimensiones del ser. Por ello, la suma de fuerzas en el territorio, en relación con este grupo de personas y las estrategias, hace que se potencie el alcance e impacto, en la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y la proyección a futuro.

METODOLOGÍA

Para orientar metodológicamente la reconstrucción de la experiencia “Parados en la raya”, se consideran los aportes de Jara (2018) quien considera:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p. 61)

La importancia de llevar a cabo esta sistematización radica en la posibilidad de compartir los conocimientos adquiridos con grupos de

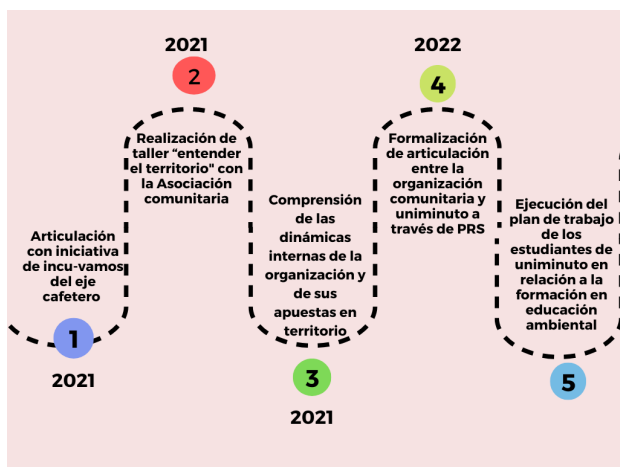
interés, lo que contribuye a enriquecer la reflexión teórica sobre las categorías abordadas. Según Jara (2001), el proceso de sistematización de una experiencia se divide en cinco etapas bien definidas:

1. El punto de partida: esta fase implica haber participado en la experiencia y contar con registros detallados de la misma. Para comenzar, se revisa la información que valida la participación en la experiencia y se evalúa la disponibilidad de información pertinente.
2. Las preguntas iniciales: en esta etapa, se plantean los cuestionamientos que permiten reflexionar críticamente sobre el proceso de la práctica. Esto incluye la contextualización del problema, la formulación de propuestas de transformación y la problematización de las intencionalidades y propósitos de la experiencia.
3. Recuperación del proceso vivido: en esta fase, se procede a reconstruir la historia de la experiencia. Esto implica ordenar y clasificar la información recopilada mediante una línea de tiempo, una matriz de análisis y relatos. Además, se realizan entrevistas semiestructuradas con los grupos de interés, como estudiantes, beneficiarios y personal administrativo del centro de práctica. Todo esto permite establecer puntos de referencia cruciales en la reconstrucción de momentos significativos que estructuran el documento.
4. La reflexión de fondo: aquí se lleva a cabo un análisis profundo y una síntesis que conlleva una interpretación crítica del proceso. A partir de las categorías de análisis y la información obtenida, se inicia la reflexión y la integración de las voces que contribuyeron a la experiencia. Esto da vida al propósito de la misma.
5. Los puntos de llegada: la fase final implica formular conclusiones y comunicar los aprendizajes obtenidos. La pregunta central del proceso se enmarca en dos categorías de análisis crítico: “habitantes de calle” y “huerto urbano comunitario”. Esto permite reconstruir la experiencia “Parados en la raya: huerto urbano comunitario” y ofrece respuestas dentro del ámbito de la sistematización, incorporando la voz de los actores sociales en conexión con la experiencia de los teóricos.

Ubicar metodológicamente la sistematización en el enfoque del educador Oscar Jara significa no solo analizar la experiencia en sí misma, sino también examinar el contexto en el que se desarrolla. Esta contextualización es esencial, ya que la experiencia no puede entenderse de manera aislada, sino que está intrínsecamente ligada a las condiciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales que la rodean. Esta perspectiva global permite una reflexión crítica y una comprensión profunda de la experiencia realizada. Además, brinda la oportunidad de construir escenarios alternativos desde la perspectiva de las comunidades involucradas, lo que a su vez contribuye al desarrollo de propuestas educativas, generadas desde estas mismas comunidades, que están comprometidas en procesos de organización y movilización.

El proceso histórico que enmarca la metodología de la sistematización indica el camino para reconstruir la experiencia, considerando que el relato, la palabra hablada, los momentos vividos y los eventos significativos contribuyen de manera significativa a la narrativa histórica. A continuación, en la figura 1 se presentan momentos clave que marcan el punto de partida de este proceso.

Figura 1. Línea del tiempo.



Fuente: elaboración propia.

REFERENTES CONCEPTUALES

A partir de la pregunta de sistematización: ¿cómo, desde los procesos de soberanía alimentaria que lidera la organización Territorios de Paz, a través del huerto comunitario “Parados en la raya”, se gestan espacios de trabajo vinculante con el cuidado de la naturaleza para que las personas que se han habituado a la calle en el municipio de Pereira logren resignificar sus vidas?

Desde este interrogante se establecen dos categorías de análisis que permiten reconstruir la experiencia y brindan respuestas al eje de sistematización, incluyendo la voz de los actores sociales, articulada a la voz de la experiencia.

Soberanía alimentaria: huerto-urbano-comunitario

De manera progresiva en el mundo, se evidencia el deterioro acelerado del ambiente, esto como resultado de las distintas prácticas humanas que resultan inapropiadas para la generación de un equilibrio entre, lo que denomina Gudynas y Evia (1999), la correlación de tres subsistemas: el social o humano, el construido y el natural, los cuales permanecen en continua interacción, razones por las que no se habla de un ambiente estático o aislado del ser humano. El incremento de residuos sólidos, el consumo de productos de corta vida, la tala no controlada de bosques nativos, la disminución de especies de fauna y flora, entre otros, y la emisión de gases de efecto invernadero provocan afectaciones locales que redundan en lo mundial y aumentan el deterioro ambiental.

A ello se suma el deterioro social y económico que presionan de igual forma el deterioro ambiental, donde se asume que las poblaciones tienden a usar cada vez más los recursos de las zonas agrícolas como medio de subsistencia, fortaleciendo a los nuevos asentamientos rurales y urbanos, lo que acelera la destrucción de los bosques, los suelos y las aguas. Esto es particularmente grave en países como Colombia, donde el estanca-

miento económico y el desmejoramiento de las condiciones sociales le se suma a la violencia como factor de expulsión del campesinado; aunque esta es solamente una de las grandes situaciones que desata el conflicto ambiental, también se debe contar con la contaminación generada por las grandes industrias y explotaciones agropecuarias.

Ante este panorama que ha tenido una gran trascendencia histórica, distintas organizaciones de orden mundial han alineado sus esfuerzos hacia el mejoramiento de las condiciones ambientales en todo el mundo; lo que permite transversalizar este esfuerzo en diferentes escenarios, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que propende por la sostenibilidad ambiental, como tema fundamental; debido a su importancia en la lucha contra la pobreza, la salud, la equidad de género y los demás componentes del desarrollo. Las metas asociadas al cumplimiento buscan incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas públicas, reducir la pérdida de recursos naturales y diversidad biológica, frenar la contaminación de la atmósfera, aumentar el acceso a los servicios de agua potable y saneamiento y disminuir el número de habitantes en situación de pobreza (Naciones Unidas, 2018). Pero es aquí donde la educación ambiental cumple un papel fundamental en la conservación y transformación de los modelos de desarrollo actual, ya que a través de la educación se forma a los nuevos ciudadanos, y son ellos quienes, mediante sus interacciones con el entorno, determinan el uso y abuso de los recursos naturales.

No hay duda de que la humanidad necesita un paradigma alternativo de desarrollo agrícola, uno que fomente una agricultura biodiversa, resiliente, sostenible y socialmente justa. La base de estos nuevos sistemas son la gran variedad de estilos agrícolas ecológicos desarrollados por al menos el 75% de los 1,5 millones de pequeños propietarios, agricultores familiares e indígenas en 350 millones de pequeñas explotaciones que ocupan menos del 30% de la tierra arable, pero contribuyen con al menos el 50% de la producción agrícola para el consumo interno global. (ETC Group 2009, citado por Altieri y Nicholls, 2012, p. 68)

Es la agricultura base de la economía colombiana la que ha permitido agrupar a diversos sectores productivos, sociales y culturales, que a su vez promueven mantener un legado de identidad adherido a prácticas alternativas del cuidado de la tierra, que se hacen vivos en grandes terrenos, pero también en los patios traseros de hogares colombianos; estos que consideran la siembra más allá del mero proceso productivo, son los procesos y saberes tradicionales los que se cultivan finalmente. El diseño e implementación de huertas urbanas, comunitarias o familiares posibilita prácticas limpias de siembra, consumo sano, además de la incidencia en lo social y económico.

Los proyectos de agricultura urbano, a través de huertos comunitarios y con enfoque de agroecología, son de gran utilidad para aumentar la cultura ambiental y las actividades productivas sostenibles en lo urbano y rural, proporcionan espacios para la creación de capital social, conciencia ciudadana y productividad económica en la comunidad. Igualmente, impulsa la integración de la comunidad entorno a un proyecto que puede brindar múltiples beneficios sociales, ambientales y económicos. Pero ¿qué se entiende por agroecología? Altieri *et al.* (1999) refiere que

El término agroecología [h]a llegado a significar muchas cosas, definidas grosso modo, la agroecología a menudo incorpora ideas sobre un enfoque de la agricultura más ligado al medio ambiente y más sensible socialmente; centrada no sólo en la producción sino también en la sostenibilidad ecológica del sistema de producción. A esto podría llamarse el uso «normativo» o «prescriptivo» del término agroecología, porque implica un número de características sobre la sociedad y la producción que van mucho más allá de los límites del predio agrícola. En un sentido más restringido, la agroecología se refiere al estudio de fenómenos netamente ecológicos dentro del campo de cultivo, tales como relaciones depredador/presa, o competencia de cultivo/maleza. (pp. 17-18)

La Vía Campesina (2018), movimiento campesino internacional, ratifica que la agroecología es un camino para la soberanía alimentaria, esta "se preocupa de dónde provienen los alimentos, cómo se producen, quién los produce y cómo se comparten los conocimientos y aptitudes en torno a la producción alimentaria y agrícola" (p. 21).

Es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a aquellos que producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de los mercados y de las empresas. Incluye y defiende los intereses de las futuras generaciones. (La Vía Campesina, 2021, p. 7)

Por lo tanto, proyectos agroecológicos orientados a la soberanía alimentaria están generando nuevos modelos de manejo de los recursos naturales con capacidad para producir alimentos sanos y atender las necesidades de las poblaciones urbanas y rurales. A su vez, estos proyectos generan nuevas relaciones y espacios que implican cambios en las relaciones con el otro, dentro de las comunidades campesinas, a través de la visibilidad y valoración social del trabajo de hombres, mujeres y niños. Lo que evidencia claramente, desde la experiencia reconstruida, la posibilidad para que personas que están en el tránsito de resignificar su existencia, después de habitar la calle, que encuentren nuevos caminos no solo de sostenimiento, sino de amor, conexión y acompañamiento.

Resignificación de las personas habituadas a la calle

Las personas en situación de calle pueden ser objeto de estigmatización y discriminación por parte de otros miembros de la sociedad, ya que generan sensación de inseguridad. Ellos son percibidos como una fuente de contaminación o centro de conflictos con otros miembros de la comunidad, generando un clima de hostilidad y rechazo hacia ellas; esto difi-

culta su inclusión social y su acceso a recursos y servicios. Sin embargo, las personas que habitan la calle mantienen su estatus de sujeto social y de derechos, integrantes de una sociedad y en parte son consecuencias de los modelos económicos que se lideran actualmente a nivel mundial. En las historias de vida que circulan en la organización social Territorios de Paz, se demuestra que las personas habituadas a la calle son seres con un entramado de situaciones, narrativas y sucesos que dan cuenta de un camino hostil, que han recorrido entre dilemas personales, familiares y sociales. Sus historias cargadas de dolor, ausencias, consumo de drogas y destierro acentúan la fragilidad humana, además de la amplia brecha de desigualdad y pobreza que históricamente marca el país.

Los habitantes de calle se constituyen en “una población de niños, jóvenes, adultos, ancianos y familias [...] que sin distinción de edad, sexo, raza, estado civil, condición social, mental u oficio, viven allí permanentemente o por periodos prolongados y establecen con su entorno una estrecha relación de pertenencia y de identidad; haciendo de la vida de la calle una opción temporal o permanente en el contexto de una racionalidad y de una dinámica sociocultural que les es propia y particular”. (Ruiz, 1998, citado por Correa, 2007, p. 41)

En el camino que permitió recorrer esta experiencia, los sentimientos fueron diversos y en la mayoría motivados desde los sentires y obstáculos superados. Se puso sobre la mesa las nuevas posibilidades de existir, las cuales se generaron a partir de la responsabilidad de producir vida en las acciones propias de la huerta, además, de ese nuevo significado que le otorgan a su vida en la actualidad. Este proceso personal que resuena en la Granja Abierta se puede nombrar resignificación. De acuerdo con Molina Valencia (2013) “cuando se habla de Resignificación: cambio, transformación, proceso, novedoso, movimiento. Sustantivos y acciones que de forma permanente permean el discurso de las Ciencias Sociales y de profesionales que desarrollan procesos de intervención social” (p. 44).

Pero la resignificación de vida es un proceso que implica un cambio profundo en la forma en que una persona se relaciona consigo y con su entorno. Para lograrlo, es necesario contar con un ambiente de apoyo y contención que brinde las herramientas necesarias para afrontar los obstáculos que se presentan en el camino, es allí donde Territorios de Paz acompaña, apoya y respeta el proceso particular. El cambio de vida implica un proceso de reconstrucción de la identidad, de redefinición de los valores y de los objetivos personales. Por tanto, es fundamental fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas que permitan a la persona adquirir nuevas perspectivas y herramientas para enfrentar los desafíos del día a día. En otras palabras, es la posibilidad de recuperar la dignidad, la capacidad de soñar y alcanzar objetivos.

Reconociendo que cada persona es única y tiene sus propios desafíos y necesidades, se debe tener en cuenta que no existe una solución única para la resignificación de la vida de las personas que han habituado la calle. No obstante, al mostrarles compasión, respeto y empatía, se abriga a estas personas para que la recuperación de su dignidad les permita encontrar un sentido de propósito en sus vidas. La resignificación se puede entender, en este contexto particular de Territorios de Paz, como una acción transformadora, la que las personas habituadas a la calle dieron una nueva perspectiva a sus vidas de una forma progresiva y sentida; ellos reacomodaron recuerdos y experiencias, muchas negativas, para transformarlas en un panorama de aliento y posibilidades.

La Secretaría de Desarrollo Social del municipio de Pereira (2019) realizó 229 encuestas (tamizaje) para profundizar sobre las causas que llevan a una persona a estar en situación de calle, esto en el marco de la construcción del documento técnico de la política pública para el habitante de calle y en calle del municipio de Pereira 2020-2030, "para determinar los factores que conllevan a la permanencia en esta y para identificar otras problemáticas propias de este grupo poblacional" (p. 45). De las personas que fueron abordadas para la encuesta, el 92 % son del género masculino

y el 8 % restante de género femenino. La Secretaría resalta que de los 229 encuestados, el 50 % manifiesta tener como prioridad rehabilitarse, un 19 % que quiere trabajar en un arte u oficio, un 14 % desearía recuperar a su familia y el 7 % de los habitantes de calle encuestados, aún no tiene claro que quiere hacer (p. 65).

De acuerdo con lo anterior, los procesos de resignificación con la persona que habita la calle deben ser una tarea de los ciudadanos en general, quienes aportan de manera simbólica en muchos casos a la subvaloración de la integridad de las personas que habitan la calle; muchos de ellos buscan impulsos, nuevos propósitos, credibilidad de sus nuevas intenciones y acompañamiento del Estado. Los procesos de resignificación deben ser mantenidos en el tiempo para evidenciar un real cambio; apostar por ello desde las instancias gubernamentales y bajarlas al compromiso de la población, considerando la fragilidad de su ser, retomando sus apuestas y propósitos, y creyendo en un nuevo presente.

Los habitantes de la calle se presentan ante nuestros ojos con toda la crudeza de un modo de vida que nos recuerda la fragilidad de la condición humana, expresada en la enfermedad, la falta de aseo, la soledad, a veces la locura, la falta de autocuidado físico y emocional, la agresión, la ausencia de recursos económicos que les garanticen, por ejemplo, una vivienda, un trabajo estable, etc. Pero, a la vez, también nos muestra la fuerza de la resistencia ante las inclemencias de las condiciones de supervivencia, nos recuerda lo más instintivo de un cuerpo y de las emociones que no se enmascaran tras la cultura y se exponen sin mediaciones. También nos hablan de una cultura de la palabra oral, que excluye los requerimientos comunes en otros espacios de convivencia y relaciones humanas de la necesidad de la existencia de evidencias escritas, documentos, certificados, avales, para verificar una realidad. (Correa, 2007, p. 44)

La rehumanización de las sociedades debe motivar, desde el amor, el cambio social de las comunidades, entendiendo desde las particularidades, despertando la solidaridad y la empatía para atender una pro-

blemática que nos compete a todos. La experiencia de los estudiantes al reconocer la fuerza del ser de los beneficiarios de la organización Territorios de Paz, los lleva por reflexiones profundas en las que la resignificación sigue resonando en búsqueda de una mayor felicidad, propósitos y significados de sus vidas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

La experiencia se enmarca en la misión de la organización comunitaria Territorios de Paz que trabaja en el municipio de Pereira para el fortalecimiento de las comunidades vulnerables, mediante proyectos de emprendimiento social, de seguridad y soberanía. Uno de estos se encuentra la Granja Abierta que acoge a 41 personas que han habitado la calle y permite la participación de 5 estudiantes del curso Práctica de Responsabilidad Social de UNIMINUTO. Los estudiantes promueven, desde sus saberes un proceso lúdico-pedagógico, el reconocimiento de las experiencias de los beneficiarios aportando significativamente en su proceso de resignificación, enmarcado en el proyecto social de formación de Educación Ambiental e integran su plan de trabajo a las apuestas institucionales, con la realización de talleres, actividades lúdicas. Los encuentros se celebran cada domingo en lo que la organización social comunitaria denomina "La minga: manos a la huerta".

En este camino de mingas y encuentros, de siembra, amor y compartir, los estudiantes llegan a fortalecer la apuesta comunitaria Granja Abierta, proceso que vincula personas que han habitado la calle y quienes, a través de la siembra de diferentes tipos de productos, buscan un camino posible de resignificación; es en este proceso que se les reconocen sus habilidades individuales y colectivas para tejer socialmente una apuesta comunitaria y también económica. Los estudiantes de UNIMINUTO integran en sus actividades de soberanía alimentaria, eje central del proceso, un esquema

lúdico como herramienta metodológica que favorece los aprendizajes, tanto de los niños como de los adultos, y que en este caso en especial, para los habitantes de calle, el juego es la estrategia que permite que recuperen la confianza. El juego es esa interacción que permitió visibilizarlos dentro de un entorno social y verlos no como aquella persona cuya casa es un trozo de cartón, que está alejada de otros, que recolecta basuras y que pide monedas, sino como un ser humano que siente y vibra, que tiene propósitos que le dan validez a su vida.

Desde los procesos de fortalecimiento se considera a la huerta como un lugar común, siembran productos de la canasta familiar y son compartidas con otras organizaciones comunitarias, asegurando la producción de alimento limpio y listo para un consumo sano. En el ámbito económico es una alternativa, ya que ellos comercializan en el mercado campesino sus productos. La disposición y apertura de las personas que integran la organización y quienes habitaron la calle hace que sea posible que el proceso de la siembra sea una nueva oportunidad, una cosecha de posibilidades. Este trabajo en la huerta además permite fortalecer la conexión con la tierra, la magia que solo se logra al contacto con ella, la alegría de vivir el proceso de la siembra y el reconocimiento de unas raíces ancestrales de cuidado y labranza de cultivos, los cuales remontan aquellos tiempos en donde los abuelos y la familia campesina servían en sus platos alimentos trabajado con sus manos.

El camino recorrido por los participantes de Territorios de Paz y que comparten con los estudiantes de la Práctica de Responsabilidad Social, se gesta día a día mientras dejan atrás los días tristes, los vacíos, las angustias por los prejuicios personales, los bloqueos íntimos, el lastre de los señalamientos sociales y el olvido del Estado. Ellos con la fuerza interior que los ancla en una nueva oportunidad y la posibilidad de producir vida, de ser custodios de la naturaleza y en la que encuentran el simbolismo que los llena de esperanza, los impulsa a cultivar vida y a compartir abiertamente sus reflexiones.

La experiencia de los estudiantes en la Práctica de Responsabilidad Social se basa en dos aspectos notables que enlazan cada uno de los talleres, interacciones y momentos en la organización social comunitaria. El primero de ellos es la población participante, es decir, las personas habitadas a la calle del municipio de Pereira; y la otra, es la estrategia que concentra los esfuerzos, saberes y voluntades de las personas que hacen parte de Asociación Comunitaria Territorios de Paz. Quienes desde sus profundas experiencias de vida al deambular por las calles encuentran en la Granja Abierta un espacio en el que son valorados y voluntariamente se hacen custodios de la naturaleza al sembrar, cultivar y transformar las semillas que le son entregadas. Su aporte al ecosistema les devuelve la esperanza perdida y encuentran razones para buscar un mejor vivir, recuperar su integridad, sus familias y su lugar en el mundo.

Habitar la calle es una situación que se evidencia cada vez con mayor fuerza en el territorio colombiano y que pone de manifiesto las carencias sociales, económicas, políticas entre otras de la sociedad colombiana. Ellos son quienes se ven abocados a deambular por la calle, han transitado por momentos impactantes en sus vidas y por diferentes razones toman la decisión de habitar un espacio de todos y de nadie. Los habitantes de la calle asumen cada momento como un desafío y cuando le pierden el miedo, motivados por la supervivencia, dejan atrás la historia escrita y deciden merodear sin límites, sin rumbo, a la espera de una mano caritativa que les brinde una moneda para mitigar el hambre o para satisfacer sus ansias por una sustancia que les haga olvidar lo caminado, lo construido, lo soñado.

Muchas de las personas que habitan la calle buscan apoyo, una motivación para vivir de otra manera, de recuperar y construir. De cohabitar con otros y recuperarse y recuperar lo que siempre ha sido suyo. Estrategias para esa restauración seguramente hay muchas, sin embargo, Territorios de Paz los empuja a entrar a este camino de restauración con otros modos, les hace responsables de cultivar vida a través de los

huertos urbanos. Estos espacios se convierten en la principal excusa para que “Parados en la raya”, las personas habituadas a la calle recuperen sus derechos y se conviertan en ciudadanos activos y fortalecidos. Las huertas comunitarias son una práctica de agricultura que proporciona a la comunidad además de alimentos complementarios, plantas medicinales, espacios de crianza animal, la posibilidad de generar ingresos y todo un ejercicio de juntanza, que permite el intercambio de semillas y saberes sobre el “reverdecimiento” del ser.

Las organizaciones sociales y la ciudadanía en general tienen un papel importante en la toma de decisiones en relación con la gestión y en la transferencia del conocimiento por medio de procesos formativos y acciones concretas frente al mundo, constituyéndose en un aspecto inminentemente político, pues implica la organización y estructuración de planes concretos frente a la gestión. Es así como, la participación comunitaria debe responder a fenómenos ambientales concretos y que incidan en los diferentes sectores poblacionales; igualmente, en la consolidación de grupos que presionen el ejercicio de construcción de procesos y proyectos tendientes a mejorar la calidad de vida y de desarrollo sustentable. Esto lo reafirma el líder de la organización, quien considera que en definitiva es la “*juntanza* el éxito y el camino para que las instituciones públicas consoliden verdaderos procesos comunitarios” (M. Grajales, comunicación personal, 10 de octubre de 2022).

Son diversas las organizaciones que se crean en el país y que apuestan a este tipo de fines, la asociación Territorios de Paz nace con la idea de firmar pactos de paz en diferentes territorios con una herramienta que ellos mismo denominan: “lapicero de paz”, construido por manos de artesanos. En este trasegar, evidencian que sus acciones son insuficientes para consolidar un verdadero trabajo comunitario que atiendan las problemáticas y necesidades de los contextos en el marco ambiental y social, ya que al encontrar este panorama se repiensen sus apuestas y se fortalecen; asimismo, crean jurídicamente la organización desde hace

30 meses y con determinación han logrado generar juntanzas importantes. Ubicarse en el territorio no ha sido una tarea sencilla, sin embargo, han generado credibilidad como una organización que permite procesos comunitarios reales y transparentes, con autonomía y experiencia. En la actualidad, la organización y su líder consideran que

Las huertas comunitarias desarrolladas bajo el enfoque de soberanía alimentaria son una excusa, a la gente le gusta sentir la tierra, primero ven la satisfacción de una necesidad económica y después de salud; es además clave para demostrarle a la gente que se puede cultivar en cualquier lugar y todo tipo de alimento. (M. Grajales, comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

La organización actualmente acompaña los procesos de consolidación de huertos comunitarios a través del aseguramiento de la soberanía alimentaria y el enfoque de agroecología, apoyan el proceso que desarrollan la estrategia desde Granja Abierta con personas habituadas a la calle, programa de la Alcaldía de Pereira, como una alternativa innovadora que permite consolidar procesos autogestionables y que, en definitiva, logra resignificar la existencia de este grupo poblacional alrededor de prácticas sostenibles, como lo es la siembra de alimentos desde la soberanía alimentaria. El grupo de personas habituadas a la calle, que su mayoría son hombres, siembran sus propios alimentos, de manera tal que consideran este ejercicio una terapia. En ese sentido, el líder de la organización menciona que el secreto de este proceso radica en que “en la granja se entrega vida, entienden el proceso de cultivar, cuidan la vida a través de su vida” (M. Grajales, comunicación personal, 10 de octubre de 2022).

Desde el rol de la organización social comunitaria y su importancia en actividades dentro de la agricultura urbana, se evidencia la necesidad de seguir impulsando el desarrollo de estrategias, políticas y programas de seguridad alimentaria que tenga un fuerte componente en la consolidación de comunidad, para así garantizar la soberanía alimentaria de familias,

ya que esto permite aumentar sus posibilidades de desarrollo socioeconómico y eliminar restricciones que ellas enfrentan en el acceso y control de recursos y servicios. Territorios de Paz considera que: “si no sembramos, solo vamos a comprar alimentos para subsistencia, un mercado no dura más de 15 días, lo que debemos garantizar es la autonomía de consumir alimento” (M. Grajales, comunicación personal, 10 de octubre de 2022). Estas consideraciones que desde el quehacer de la organización surgen son planteados igualmente identificables por La Vía Campesina, quienes son un movimiento creciente de organizaciones de campesinos, pequeños agricultores, trabajadores del campo y comunidades indígenas de todas las regiones del mundo y lanzaron el concepto de Soberanía Alimentaria en 1996, en el Foro de la Organización de la Sociedad Civil de Roma.

RESULTADOS DE PERSONAS HABITUADAS A LA CALLE – RESIGNIFICACIÓN

Hombres y mujeres que habitan la calle son referenciados por la sociedad como indigentes, locos, drogadictos, gamines, ñeros, desechables, limosneros, pordioseros, entre otros apelativos. De acuerdo con esto, la pregunta que surge es ¿qué pasa entonces con sus niveles emocionales psicológicos, afectivos, sociales los cuales son de alta importancia para su desarrollo en términos de calidad de vida?

Habitar la calle es entrar en una dimensión sin límites, que desgastan, que acaban, que alejan de todo, pero lo más difícil es que arrebatan los sueños, la tranquilidad y los seres queridos. En ese laberinto de soledad no hay límites y sin esperanza de un mañana, el alma llora, el cuerpo se cansa y la mente divaga. No es fácil salir de ese mundo, de retornar a lo querido, lo añorado; sin embargo, conoceremos historias de quienes han sobrepasado lo impensable y hoy disfrutan sus días cultivando vida, siendo prósperos, alegres, solidarios, resilientes y resignificando su ser. Enseñándonos a cuidar lo que somos, lo que tenemos y lo que le brindamos a nuestros hermanos.

Las personas que integran la Granja Abierta han habitado la calle y se han permitido resignificar su coexistencia, a través del contacto con la tierra y conectarse con ella, en la siembra de alimentos sanos, en el cuidado con sus manos de plantas nativas, en el proceso de ver crecer semillas de la región. La huerta les permite encontrarse con la vida, con la construcción de proceso y la consolidación de comunidad.

La huerta es amor a mí, a otro ser vivo, a mis compañeros. Ver crecer las maticas y decir que de mí salió el fruto; la granja me permite cambiar mi vida, mis hábitos, el manejo del tiempo libre, todo lo que se hace en la huerta y el sendero construye para nosotros. (D. García, comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

La Granja Abierta resignifica a su nuevo huésped, a aquel que lo ha perdido todo a causa de diversas experiencias desafortunadas, allí se ofrece la oportunidad de retomar sus propósitos, de regresar a la productividad y a repensarse como ser útil dentro de la sociedad.

En la generalidad del discurso del habitante calle se encuentra un profundo dolor por el abandono y la exclusión social a la que se ve inmerso en su cotidianidad, sus palabras manifiestan un sentido de no pertenecer a un lugar específico, lo que antes llamaban hogar —donde eran acogidos por sus familias—, en la mayoría de los casos ya no son aceptados, ello aumenta su baja autoestima. Los vínculos sociales se relacionan con el consumo de drogas, la protección entre algunos y, sobre todo, la supervivencia, haciendo de la calle un nuevo lugar resignificado por su cotidianidad, sus largas caminatas, sus pequeños asentamientos y, para otros, sus nuevas vidas, sin mencionar los riesgos en relación con el género. “Lo más difícil de estar en la calle es la vulnerabilidad de ser mujer; mujer y drogadicta, todo el tiempo hay riesgo de todo tipo de vulneración” (D. García, comunicación personal, 10 de octubre de 2022).

Entre los líderes de la asociación comunitaria Territorios de Paz sigue existiendo preocupación para no perder el espacio ganado, se espera que,

a lo largo de sus capacitaciones y aprendizajes con los hombres y mujeres en la granja, tomen su mayor responsabilidad y aprendizajes, sugiriendo a futuro un manejo propio de ellos y, a su vez, se conviertan en capacitadores para otros que lleguen o para los visitantes que se interesen.

Lo que ahora viven los exhabitantes de calle en la Granja Abierta, se llama resignificación de vida, aquella de la que se habla al comienzo de la categoría desde la axiología del ser, tener y hacer, haciendo evidente un crecimiento espiritual, una conexión permanente con Dios. Si se considera que dentro algunas nociones sobre la palabra resignificación, esta puede usarse como cambio, transformación, proceso, novedoso, movimiento. Para algunos de los entrevistados la resignificación se toma como la transformación, ya que han decidido edificar nuevos hábitos. Ellos hablan desde el amor, desde la solidaridad y el compartir con sus compañeros; así como desde la aceptación de la diferencia, el apoyo mutuo para que este proceso sea significativo con un sentido de respeto por el otro, entendiendo que al sembrar están generando vida. Todo ello conlleva a que el habitante de calle en este espacio encuentre la inspiración para mantenerse activo y productivo.

Efectivamente la granja le permitió recuperar las ganas de vivir, la autoestima, los talentos que había guardado por años, recuperé mi familia y el cariño verdadero, me fortalecí y sé que puedo salir a la calle sin temor de volver a caer. (L. Ballesteros, comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

El desarrollo de la Práctica de Responsabilidad Social en la organización comunitaria Territorios de Paz permitió a los estudiantes el desarrollo de actividades con las cuales adquirieron diversos aprendizajes en el uso adecuado de los espacios de siembra de alimentos para sus propios hogares; además del aprovechamiento de los recursos cotidianos para el mejoramiento del ambiente y la sensibilización por lo ambiental. Desde

sus habilidades y experiencias aportaron a los procesos liderados por la organización al reconocerse en las historias encontradas.

Las personas habituadas a la calle desarrollan habilidades sociales y habilidades técnicas dentro de la granja que les permite avanzar en sus procesos de resignificación de su experiencia personal; se fortalecen en liderazgo, trabajo en equipo, empatía, mejora de la resolución de conflictos y comunicación asertiva. Igualmente, se permiten reconocer el trabajo con la tierra, la siembra de semillas nativas, el procesamiento de productos cosechados, como el orégano, el ají, entre otros, que convierten en nuevos productos para la venta y generar procesos de autosostenimiento.

La Práctica de Responsabilidad Social permite reconocer contextos de participación social y desarrollo comunitario fundamentales en el municipio de Pereira, con los cuales se fortalece el tejido social, se apuesta por las poblaciones vulnerables y se consolidan apuestan innovadoras. Lo anterior, permite que UNIMINUTO al reconocerlas pueda integrarse a ellas, aportar, fortalecer, consolidar comunidad y juntar fuerzas vivas en el territorio, con lo que se configura una apuesta en la región.

El inicio del proceso en Granja Abierta para algunas de las personas que ha habitado la calle se evidencio lento, ya que el grupo mostró resistencias al proceso, la mayoría desconocía sus capacidades para el trabajo con la tierra, y fue allí donde la organización comunitaria generó un proceso de sensibilización acerca de la importancia de cultivar y de sus posibilidades; así como de la conexión con el territorio y del encuentro que esto les permitiría, no solo con otros, sino con ellos mismos.

La sistematización de experiencias desde proyección social aporta sustancialmente en la generación de conocimiento basado en experiencias específicas para UNIMINUTO. Ofrece las bases para dar continuidad a los procesos que adelantan estudiantes y docentes; adicionalmente, permite reflexionar sobre los aprendizajes de dichas experiencias, consolidar nuevos y novedosos escenarios de actuación, sobre todo en lo comunitario, y generar apuestas colectivas con otras organizaciones.

El trabajo que realiza con la asociación comunitaria Territorios de Paz, organización social del departamento, que trabaja en la soberanía y la seguridad alimentaria desde una perspectiva agroecológica, aporta de manera consistente al proceso de Granja Abierta, desde su experiencia en el ámbito comunitario, el trabajo con la tierra y la relación que establecen con el territorio. Este trabajo permite a las personas que han habitado la calle tejer vínculos entre la tierra y sus historias de vida, así posibilitan una resignificación de sus experiencias personales y grupales, dándole nuevos significados a su presente y futuro.

La agroecología permite considerar practicas amigables con el medio ambiente, donde el uso de biofertilizantes, de semillas nativas, el reconocimiento de mercados locales, la protección de la biodiversidad y la vida en el suelo, son la base que sostiene el enfoque y permite que las personas que trabajen allí reconozcan la importancia de llevar un alimento sano a sus hogares y se mantenga viva la memoria colectiva y propia de diversos grupos, que se han dedicado al trabajo con la tierra y al cuidado de ella.

Se destaca que el trabajo desarrollado en la Granja Abierta, a través de la huerta “Parados en la raya”, permite generar reflexiones profundas por parte de las personas que han habitado la calle frente al pasado, presente y futuro de sí mismos y sus familias; denotando el fortalecimiento que han tenido gracias al acompañamiento profesional, por el sistema de producción establecido a través de la siembra y la significancia del cuidado de las plantas. La cual se relaciona contantemente con el cuidado de la vida, de sus propias vidas.

La organización comunitaria Territorios de Paz, con más de 10 años de experiencia comunitaria en Pereira, considera que el éxito de los procesos con comunidades es la “juntanza”, la unión de fuerzas vivas en el territorio. Este permite consolidar procesos reales, transparentes con las poblaciones rurales y urbanas, procesos que ofrezcan oportunidad a las personas de reconocerse allí y de multiplicar saberes y experiencias.

¿Es la huerta comunitaria “Parados en la raya” un espacio de vida? Se puede considerar que este espacio físico genera una sensación de libertad, de recuperación del ser y, sobre todo, de esencias que las mismas personas que han habitado la calle creen haber perdido, cuando ellos desde sus narrativas realizan una analogía entre sembrar y cuidar una planta con cuidar su vida, en esta se permite identificar el amor y afecto por el proceso que les ha devuelto la esperanza de vivir. La huerta “Parados en la raya” ubicada en la Granja Abierta y acompañada por la asociación comunitaria Territorios de Paz permite a las personas que allí se encuentran tener nuevas posibilidades de encuentro individual y grupal, así como una experiencia terapéutica basada en la conexión con la vida y el encuentro con el otro.

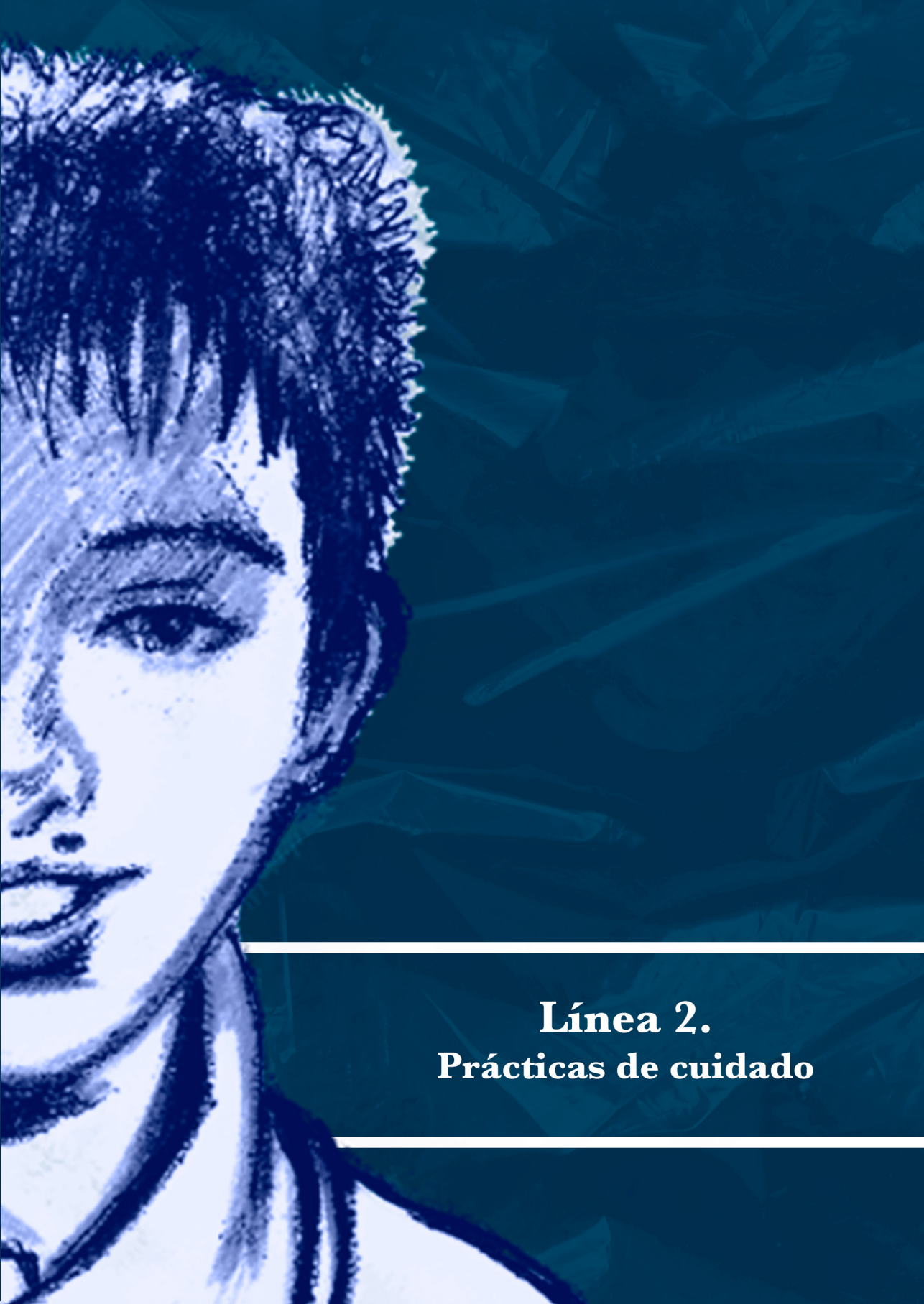
BIBLIOGRAFÍA

- Altieri, M. A., Hecht, S., Liebman, M., Magdoff, F., Norgaard, R. y Sikor, T. (1999). *Agroecología. Bases científicas para una agricultura sustentable*. Editorial Nordan-Comunidad. <http://agroeco.org/wp-content/uploads/2010/10/Libro-Agroecologia.pdf>
- Altieri, M. Á. y Nicholls, C. I. (2012). Agroecología: Única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica. *Agroecología*, 7(2), 65-83. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182861>
- Báez, J., González Jiménez, A. M. y Fernández Jaimes, C. (2013). Una propuesta para la concepción y abordaje del habitante de la calle desde una perspectiva psicoanalítica. *CES Psicología*, 6(2), 1-14. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2243>
- Barrera Gaviria, A. E. (2012). El proceso de sensibilización como metodología para la aceptación y reconocimiento del ser. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(1), 59-70. <https://doi.org/10.53995/rsp.v3i3.27>
- Betancur Rojas, C. A. (comp.). (2019). *Catálogo Proyectos Sociales de Formación. Centros de Educación para el Desarrollo. Vicerrectoría Eje Cafetero*. Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. <https://hdl.handle.net/10656/11594>

- Congreso de la República de Colombia. (2013, 12 de julio). Ley 1641. *Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 48 849. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1641_2013.html
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (s.f.). *Práctica en Responsabilidad Social*. <https://www.uniminuto.edu/practica-en-responsabilidad-social-uniminuto>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2014, 9 de septiembre). *Acuerdo No. 02. Lineamientos Generales para la Proyección Social*. <https://bit.ly/3R2lz0T>
- Correa, M. E. (2007). La otra ciudad - Otros sujetos: los habitantes de la calle. *Trabajo Social*, (9), 37-56. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8511>
- García Gallo, M. P. (2018). *Centros Comunitarios para habitantes de calle recicladores en Bogotá* [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10554/34871>
- Gudynas, E. y Evia, G. (1991). *La praxis por la vida: introducción a las metodologías de la ecología social*. CIPFE.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones – Alforja. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=694>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Jaramillo Serna, J. A., Fernández Cifuentes, T. y Bedoya Sepúlveda, S. (2017). Habitantes de calle: entre el mito y la exclusión. *Poiésis*, (32), 179-185. <https://doi.org/10.21501/16920945.2311>
- La Vía Campesina. (2018, 16 de febrero). ¡Soberanía Alimentaria Ya! Una guía detallada. *La Vía Campesina*. <https://viacampesina.org/es/soberania-alimentaria-ya-una-guia-detallada/>
- La Vía Campesina. (2021, 1 de diciembre). *Soberanía Alimentaria desde las semillas campesinas (módulo de formación N.º. 1)*. La Vía Campesina.

- <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-construccion-de-contenidos-comunes-sobre-semillas-campesinas/>
- Molina Valencia, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Patrimonio: Economía Cultural y Educación para la Paz (MEC-EDUPAZ)*, 1(3), 39-63. <https://n9.cl/icws>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas; CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Quispe Carcasi, R. M. y Feria Lázaro, H. E. (2016). Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales. *Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*, 1, 79-90. <https://investigacioncips.com/REVISTA/index.php/EpistemologiaPsicologiayCiencias/article/view/40>
- Reinoso, J. (2010). Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 135-154. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151008.pdf>
- Rojas Avella, Y. A. (2015). Percepción de la calidad de vida en habitantes de calle en un hogar de paso en Bogotá. *Zegasus Pedagógica*, (3), 83-103. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/3291>
- Secretaría de Desarrollo Social y Político del municipio de Pereira. (2019). *Política pública para el habitante de calle y en calle del municipio de Pereira 2020-2030*. Alcaldía de Pereira. <https://n9.cl/a5amd>





Línea 2.
Prácticas de cuidado

Capítulo 7. Significación social de las experiencias con adultos mayores

Bibiana Andrea Mejía Madero¹

Ayda Marlenny Bresci Farías²

RESUMEN

El proceso de sistematización se desarrolló teniendo en cuenta el proyecto de formación “Vejez activa y saludable”, este proceso recoge las experiencias que ha tenido los diversos actores del proyecto en el Hogar de Paso el Buen Samaritano del municipio de Funza, con el acompañamiento de estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social quienes realizan diferentes acciones desde el 2018; en el proceso participan estudiantes, profesores, directivos del hogar y adultos mayores. Para la recolección de la información se utilizó la entrevista y el grupo focal. Entre los resultados obtenidos de este ejercicio se observó que los estudiantes, más allá de realizar unas actividades con los adultos mayores, obtienen aprendizajes que permiten el reconocimiento del otro a través de las actividades con los adultos mayores, contribuyendo a tener espa-

-
- 1 Especialista en Gerencia Social. Docente de Práctica de Responsabilidad Social del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de Rectoría Bogotá SP, integrante del grupo de investigación Agroecología y Seguridad Alimentaria de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: bibiana.mejia.m@unimimuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001735424. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7710-8103>
 - 2 Maestrante en Educación y especialista en Gerencia de Proyectos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Profesora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) del Centro Regional Madrid, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: ayda.bresci@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001827310. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7396-6265>

cios de esparcimiento y ocio, y a su vez, resignificando la relación de los estudiantes con los adultos mayores que los rodean.

Palabras claves: calidad de vida, organización social, redes sociales, responsabilidad social, vejez.

INTRODUCCIÓN

El proyecto social de formación “Vejez activa y saludable” se desarrolla en el marco de la Práctica de Responsabilidad Social (PRS) en el Hogar de Paso el Buen Samaritano de Funza con una población de 60 adultos mayores, este hogar funciona desde hace 20 años. En la actualidad, está dirigido por Claudia Cárdenas, quien ha realizado acciones voluntarias durante más de ocho años en el hogar.

Para la presente sistematización, se identificaron las acciones que se han realizado a través del proyecto social de formación y los impactos que han aportado estas acciones en los adultos mayores, en el hogar, en los estudiantes y, por último, en los profesores; lo cual conlleva a proponer acciones de mejora que se puedan dar en el desarrollo del proyecto por cada uno de los actores participantes. Esto convierte a la sistematización en la herramienta de evaluación de la práctica.

Para hacer posible este proceso, se identificaron dos líneas de fuerza. La primera tiene que ver con los significados sobre la experiencia e impactos de la práctica profesional en el proyecto “Vejez activa y saludable”, que tiene que ver con los eventos significativos que han generado un impacto en cada uno de los actores. La segunda está relacionada con el reconocimiento de logros y oportunidades de mejora para el fortalecimiento del proyecto, en el que se identifican aspectos para fortalecer el proceso, permitiendo un plan de mejora que favorezca a cada uno de los actores del proyecto.

En el marco de esta experiencia surgieron las siguientes preguntas que orientan el trabajo: ¿qué significado le dan los estudiantes y adultos mayores al desarrollo de la práctica con el adulto mayor? y ¿qué impactos reconocen los actores del proceso? Para resolver estas preguntas, se realizó un ejercicio de indagación con los adultos mayores y estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social.

Asimismo, emergieron otros interrogantes, fruto del proceso: ¿cuáles son los logros identificados por los actores del programa? y ¿qué oportunidades de mejora reconocen los actores del programa de cara a su fortalecimiento? Para este caso, los actores que se priorizaron fueron profesores, estudiantes e interlocutores.

En cuanto a la metodología, se realizó mediante la sistematización de experiencias, utilizando la entrevista y los grupos focales como soportes que permitieron el proceso de análisis. Finalmente, los resultados y aprendizajes obtenidos de la entrevista y el grupo focal propiciaron un espacio de reflexión sobre lo que significa la Práctica de Responsabilidad Social del proyecto “Vejez activa y saludable” con cada uno de los actores involucrados en este.

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto “Vejez activa y saludable” inició en el 2017 debido a que los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil propusieron trabajar con el adulto mayor para el desarrollo de su Práctica en Responsabilidad Social. En este realizaron actividades enfocadas a generar hábitos saludables en los adultos mayores; y en el 2019, se formuló el proyecto social de formación que tiene como objetivo: sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de tener hábitos saludables, buena higiene y alimentación sana a través de actividades que contribuyen a una vejez activa y saludable.

La organización social Hogar de paso la Divina Misericordia ha permitido la ejecución del proyecto durante cada período académico (2017 a 2019), gracias a que las actividades que se desarrollan con los adultos mayores generan un espacio de aprendizaje, a través de la lúdica que, a su vez, aporta en el desarrollo psicosocial de los participantes. El proyecto ha permitido que los estudiantes vean el trabajo con el adulto como una fuente de inspiración para su proyecto de vida y cambien imaginarios sociales acerca de la vejez y del envejecimiento, puesto que dentro de esos imaginarios se evidencian que las personas mayores son dependientes, inactivos, indefensos y quejosos. Debido a estos resultados, el proyecto “Vejez activa y saludable” se ha desarrollado con otras organizaciones de adulto mayor, como el hogar La Candelaria, el hogar La Milagrosa y la Fundación-Hogar de Paso el Buen Samaritano del municipio de Funza. Las cuales tienen convenio con el Centro Regional Madrid.

El proyecto es ejecutado a través de las Prácticas en Responsabilidad Social, la cual es un eje principal en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) y que aporta a la formación de profesionales integrales. En el momento que los estudiantes conocen el proyecto social de formación con adultos mayores, se ha observado que algunos consideran que no es fácil trabajar con esta población por las condiciones físicas y mentales de los mismos; no obstante, cuando realizan el primer acercamiento con la población, se motivan para generar un plan de trabajo que impacte la vida de los adultos mayores y les cambie la rutina. El proceso de práctica se realiza con adultos mayores que deseen participar y se sientan cómodos con cada una de las actividades, pues la PRS quiere fortalecer los procesos de integración y participación, reconociendo los sentimientos y necesidades de la población y mitigando esas carencias, contribuyendo al bienestar y calidad de vida de esta población.

La experiencia de las Prácticas de Responsabilidad Social, de acuerdo con UNIMINUTO (s.f.), promueve en el estudiante la responsabilidad social desde la construcción de alternativas de acción, entendida como la

transformación con diversas comunidades y organizaciones sociales, partiendo de lecturas multidimensionales y críticas de los contextos inmediatos. Por ello, con el adulto mayor en el hogar de paso se generan espacios de esparcimiento y el desarrollo de diversas actividades en su tiempo de ocio, ya que, al estar institucionalizados³, la posibilidad de hacer alguna actividad fuera de su rutina es escasa y el compartir con otras personas es limitado en el hogar.

El proceso de sistematización del proyecto se realizó con la Fundación-Hogar de Paso el Buen Samaritano del municipio de Funza. Esta fundación es una organización de carácter privado que alberga 60 adultos mayores, los cuales tienen diferentes condiciones físicas, cognitivas y se encuentran en estado de abandono, dentro de su núcleo familiar. Este se presenta cuando la familia pierde el contacto y no se vuelven a presentar en el hogar, es decir, aquellos adultos mayores que no cuentan con una red de apoyo familiar, social o económica; por ello, el hogar les brinda asistencia básica como vivienda, alimentación, salud y recreación.

La Fundación cuenta con cuatro pisos habilitados para el servicio de ellos, tiene zona de comedores en tres pisos; el cuarto piso es la lavandería y la administración, y en los tres primeros pisos hay baños comunes, servicios, oficinas y áreas sociales en cada piso, como el comedor, la sala de estar, el patio de sol y habitaciones; aparte del patio de sol, el segundo piso tiene balcón.

Dentro del contexto, las problemáticas detectadas por la política pública de envejecimiento y vejez del departamento de Cundinamarca (2019-2029) registra que algunas problemáticas con esta población se centran en la falta de conciencia, sensibilización, desconocimiento a lo que se refiere a la vejez y envejecimiento, la desinformación y la falta de conocimiento por parte de los mismos adultos mayores, sus familias, la sociedad y en el entorno en que se encuentran, la estigmatización hacia

3 Se entiende por institucionalizados aquellos adultos mayores que se encuentran en un centro de atención y allí residen por un tiempo o de por vida.

los adultos mayores y el bajo nivel educativo de los mismos (Gobernación de Cundinamarca, 2019, p. 42).

Esta experiencia es enriquecedora para todos los actores del proceso (adulto mayor, estudiantes, interlocutores, profesores), ya que, a través de la ejecución de cada una de las actividades desarrolladas, se contribuye a la adquisición de habilidades para el trabajo con esta población vulnerable, tal como son los adultos mayores. Igualmente, promueve comportamientos de empatía y permite la deconstrucción de algunos imaginarios que se tienen frente a esta población.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Jara (2018), en la sistematización de experiencias se hace “más evidente y valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de acción cotidiana” (p. 23). Este método de investigación es de tipo cualitativo porque reconoce que “además de la descripción y medición de variables sociales, se deben considerarse en los significados subjetivos y la comprensión del contexto en el que ocurre el fenómeno” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 4).

El proceso de sistematización se realizó mediante las técnicas de investigación cualitativa, con el fin de recolectar información para soportar el proceso, estas técnicas fueron las siguientes.

Grupo focal: es entendiendo como un proceso en donde se recolecta información de manera grupal, es enriquecido por la interacción entre los actores para identificar sus reacciones frente al tema propuesto. Esta técnica se aplicó con los adultos mayores y estudiantes.

Es una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador y guiada por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). De otro lado, Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013, p. 56) consideran que

los grupos focales son un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto-explicaciones y para obtener datos cualitativos.

Para Martínez (1999), “el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (párr. 3). La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

De igual forma, se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores participantes en el proyecto y la interlocutora de la institución, utilizando la entrevista para conversar frente a una situación específica y recolectar datos. El objetivo de estas fue conocer el proceso de acompañamiento que se ha llevado a cabo en el marco del proyecto social de formación “Vejez activa y saludable”.

Según Corbetta (2007), se considera que la entrevista es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de participantes elegidos según un plan determinado, con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador, pero tendrá un esquema flexible no estándar.

Luego de reunirse los actores participantes de este proyecto para dialogar y reflexionar con ellos sobre las dos líneas fuerza de la sistematización, se organizó la información a través de una matriz que permitió hacer una lectura interpretativa de los relatos recabados.

REFERENTES CONCEPTUALES

El proceso de sistematización de la experiencia del proyecto “Vejez activa y saludable” en la Fundación-Hogar de Paso el Buen Samaritano del municipio de Funza se realizó desde dos líneas fuerza, las cuales se con-

vierten en los ejes de análisis de los diversos actores dentro del proceso. A continuación, se realiza una explicación de estas líneas fuerza.

- ¿Qué significado le dan los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social y los adultos mayores al desarrollo de la práctica con el adulto mayor?
- ¿Qué percepciones reconocen los actores del proceso?

La Corporación Universitaria Minuto de Dios (2021) tiene como misión “formar excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible” (p. 6). Adicionalmente, dentro su Proyecto Educativo Institucional (2021, p. 25) promueve una “sensibilización consciente y crítica ante las situaciones problemáticas, tanto de las comunidades como del país, al igual que la adquisición de unas competencias orientadas a la promoción y al compromiso con el desarrollo integral” sostenible de las personas, las comunidades y los territorios.

Para cumplir la misión, se conformó el área transversal de Proyección Social, dentro de la cual se encuentra el curso de Práctica en Responsabilidad Social, cuyo propósito es que los estudiantes construyan alternativas de acción-transformación en diversas comunidades y organizaciones sociales; este proceso es llevado a cabo por los estudiantes de los diferentes programas profesionales y tecnológicos. Lo anterior, es dinamizado a través los Centros de Educación para el Desarrollo (CED), para ello se genera un convenio interinstitucional entre la Corporación Universitaria y la organización, el cual aporta a la legalización y continuidad de la práctica que se realiza por medio de proyectos sociales de formación.

Es así como los estudiantes cursan su Práctica en Responsabilidad Social con varios propósitos. El proyecto “Vejez activa y saludable” ha sido uno de los que más les interesa a los estudiantes, es desde allí donde nace la primer línea fuerza, en la que más allá de realizar unas actividades con los adultos mayores, se quiere saber el significado que tiene este

proceso para los estudiantes, el impacto que tiene para su vida y, asimismo, para los adultos mayores.

Ahora bien, es importante conocer cuáles son las apreciaciones de los diversos actores del proceso (estudiantes, directora de la organización social, adultos mayores y profesores), esto permite establecer un plan de acción con el fin de mejorar el proyecto y fortalecer el ejercicio que se viene desarrollando con el adulto mayor.

De acuerdo con el estudio realizado por Arroyo Rueda y Soto Alanís (2013), se evidencia cómo el adulto mayor pasa por diversas emociones debido al deterioro de su salud, siendo la ansiedad una de las emociones con mayor incidencia. Otras de las emociones detectadas en este estudio fue el miedo, la vergüenza, la tristeza y la desesperanza; es allí donde se ve la necesidad del trabajo con esta población. Adicional a su estado de salud, a la población del hogar de paso se suma que su red familiar es débil, en algunos casos no cuentan con esta y dentro de la organización no tienen la posibilidad de estar al aire libre debido al cuidado que requiere sacarlos de la organización. Es así como, a través de las Prácticas en Responsabilidad Social, ellos pueden expresar sus emociones y tener actividades fuera de su rutina.

Otra investigación, desarrollada por González Bernal y De la Fuente Anuncibay (2014), resalta la importancia de tener un estilo de vida saludable, es decir, realizar actividad física y disponer de buena alimentación para tener un buen envejecimiento. Desde que se nace, se comienza el proceso de envejecimiento; sin embargo, la esperanza de vida ha aumentado en las últimas décadas gracias a los avances de la ciencia, llegando a los 80 años de vida, esto es posible lograrlo con una buena calidad de vida. No obstante, las nuevas tecnologías se vuelven un riesgo para la salud, llevando a las personas al sedentarismo y sobrepeso, por lo cual hay que ser conscientes de la problemática para combatirla.

Según Verdugo *et al.* (2013), en las dimensiones de calidad de vida se encuentran las relaciones interpersonales; el bienestar físico, material y

emocional; desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos. En el proceso de envejecimiento una de las mayores preocupaciones es el bienestar físico, de allí la importancia de mantener unos buenos hábitos de vida y actividad física, y así llegar a una buena vejez. El proyecto social de formación ha venido aportando a las dimensiones de lo emocional, interpersonal, desarrollo personal e inclusión social, para lograr una buena calidad de vida de los adultos mayores. Esto se logra a través de las actividades que programan los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social, las cuales son organizadas en un plan de trabajo que es aprobado por el profesor y la organización, principalmente, teniendo en cuenta las necesidades de los adultos mayores.

El adulto mayor en su proceso de envejecimiento tiene varios cambios que lo llevan a modificar su estilo de vida, entre estos cambios se encuentran los físicos y psicomotores, donde se ve comprometido el sistema nervioso, diversos órganos, problemas cardiovasculares, respiratorios y del sistema óseo. Otros de los cambios son a nivel psicológico, ya que, al no sentir la misma autonomía por su estado físico, esta afecta las relaciones interpersonales; además, enfrentar el proceso de jubilación genera depresión, ansiedad y alteraciones drásticas en el estado de ánimo.

Según Alonso Jiménez y Moros García (2011), otro cambio es el psicomotor, llevando a la pérdida de equilibrio, percepción de espacios y del mismo cuerpo, generando inestabilidad y desorientación. Por último, un importante cambio se da a nivel socioafectivo, ya que el adulto mayor pasa a ser un sujeto pasivo, en la antigüedad el anciano era una fuente de sabiduría, un pilar y líder dentro de su comunidad; sin embargo, en la actualidad con la evolución de la industria, el adulto mayor se vuelve alguien no productivo y, en ocasiones, un ser que obstaculiza un proceso de desarrollo.

Por otro lado, Rubio Olivares *et al.* (2015) hablan de cómo el sistema de salud en la actualidad, más allá de aumentar la longevidad de la población, tiene como objetivo mejorar la salud y bienestar de las personas,

con el fin de generar una calidad de vida en el proceso de envejecimiento. Esta calidad de vida, según el estudio, depende de la satisfacción de las necesidades básicas, tener un buen estado físico y mental, y sentirse activo a nivel social.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), la calidad de vida es la percepción que tiene una persona sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y el sistema de valores en el que vive, y con respecto a sus metas, expectativas, estándares y preocupaciones.

El periodo 2021 – 2030, la OMS lo declaró la década del envejecimiento saludable por lo que establecen los siguientes ejes para lograr calidad de vida: i) aspectos objetivos (ingresos, educación, salud, alimentación, relaciones sociales, vestuario); ii) aspectos subjetivos (satisfacción con la vida, sentimiento de felicidad, autoestima, autoconcepto, dignidad, resiliencia) y iii) aspectos sociales (programas sociales, participación ciudadana, servicios institucionales, cuidado y pensión). Es así como estos aspectos contribuyen a alcanzar la calidad de vida. Por otro lado, la OMS señala la importancia de transformar el paradigma que se tiene sobre el envejecimiento, resignificando el propio concepto que se tiene sobre la vejez; asimismo, realizando prácticas que transformen positivamente este proceso.

Frente a la protección del adulto mayor, en el 2017, el Senado colombiano aprobó la Ley 1850, la cual establece las medidas de protección al adulto mayor en Colombia y modifica las leyes 1251 de 2008, 1315 de 2009, 599 de 2000 y 1276 de 2009. Gracias a esta ley se establecen penalidades a quienes maltratan al adulto mayor, ordena la creación de los Centros Vida, que son espacios para el esparcimiento del adulto mayor y estipula que se le debe asegurar una vivienda digna, alimentación, recreación, e incluso, educación al adulto mayor. A pesar de que es una ley completa frente a la protección del adulto mayor, no garantiza el cuidado del adulto mayor institucionalizado, ya que estos lugares se sostienen por donaciones o pagos mínimos de algunos residentes, pero

no se cuenta con un apoyo por parte del Gobierno para que los adultos mayores tengan cubiertas todas sus necesidades de manera digna.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) del 2010-2014 en Colombia incluyó un plan de protección para la vejez que consistió en un beneficio económico periódico reglamentado bajo el Decreto 0604 de 2013 (Presidencia de la República de Colombia, 2013). Este beneficio se otorga a los adultos mayores teniendo en cuenta que un gran porcentaje de adultos mayores no cuentan con una pensión, según estudios de la Federación de Aseguradores Colombianos (Fasecolda, 2019), seis de cada diez personas que cotizan para un sistema de pensiones, no logran una pensión para su vejez.

En las últimas décadas, los adultos mayores han tenido mayor visibilidad, esto también se debe al envejecimiento demográfico, el cual ha ido creciendo con la esperanza de vida, que está relacionada con el desarrollo tecnológico y científico actual. Después de los 60 años, se considera a una persona como un adulto mayor en Colombia. Según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade), en el 2040 el porcentaje de personas mayores de 60 años superará a los menores de 15 años, situación que nunca se había presentado, esto también tiene que ver con la tasa de natalidad, ya que se pasó de un promedio de 6 hijos a 3, y continúa disminuyendo (CEPAL, 2017).

Helpage International (2015) reportó que a medida que la tasa de fecundidad disminuye y la esperanza de vida aumenta, se espera que la proporción de las personas de 60 años y más aumente en todas las regiones del mundo, teniendo en cuenta también la calidad de vida de su país. Es así como, América Latina al 2015 contaba con el 7,3 % de la población adulto mayor del mundo, siendo una de las regiones de más rápido envejecimiento a nivel mundial, lo cual ha generado políticas que favorezcan esta población.

Frente al adulto mayor institucionalizado, Sepúlveda *et al.* (2010), en un estudio denominado “Perfil sociofamiliar en adultos mayores institu-

cionalizados”, consideran que el proceso de reubicación del adulto mayor en una institución genera estrés, ya que no se va a tener la posibilidad de decidir frente a situaciones cotidianas o llevar tareas de manera libre, las relaciones se vuelven formales e impersonales y los adultos mayores se deben someter a una rutina, horarios regulados que conlleva a un sobre-esfuerzo en la adaptación. La decisión que toma la familia para institucionalizar a un adulto mayor se debe a múltiples factores entre las que están la reducción familiar, la falta de recursos económicos y la atención física que requiera el adulto mayor.

Este mismo estudio reveló que el 40,5 % de los adultos mayores que participaron en el estudio no tenían contacto con los hijos; el 16,4 % había sufrido maltrato, insultos o gritos hirientes; el 12,6 % había recibido amenazas o chantajes; y el 15,1 % había recibido golpes o empujones, lo cual muestra que a pesar de que hay familias que se ven en la obligación de institucionalizar al adulto mayor porque no pueden brindar un adecuado cuidado, también hay familias que lo hacen porque sienten una carga física y emocional, abandonando o generando una violencia física y emocional con su familiar institucionalizado.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Los resultados obtenidos en la sistematización se derivan del planteamiento de las dos líneas fuerza para este proyecto, por cada línea dos preguntas a un público objetivo: la interlocutora, quien es la directora del hogar, dos adultos mayores, dos estudiantes y cuatro profesores, quienes han participado en el proyecto. La primer línea fuerza está dirigida hacia los significados de las experiencias e impactos de la práctica profesional en el proyecto “Vejez activa y saludable”. Dentro de esta línea fuerza se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Qué significado le dan los estudiantes de la Práctica en Responsabilidad Social y los adultos mayores al desarrollo de la práctica con el adulto mayor?
- ¿Qué impresiones o percepciones reconocen los actores del proceso?

Para la interlocutora, Claudia Cárdenas, directora del Hogar de Paso el Buen Samaritano, el impacto del proyecto está relacionado con la oportunidad que tienen los adultos mayores para realizar otras actividades en su tiempo libre, oxigenando su rutina y aportando al mejoramiento de su calidad de vida

Nos exige a nosotros atender las familias, atender la parte médica de los abuelos y todo lo que tiene que ver con la administración; entonces el rol principal que cumplo es estar al tanto de tantas directrices que hay tanto en el cuidado de los abuelos y el funcionamiento del hogar. (Comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Ella describe al adulto mayor como las personas que requieren y demandan nuestro respeto, solidaridad y afecto, y de acuerdo con estas virtudes, considera que

Muchas personas han ayudado a cada una desde su conocer y hacer, desde la persona que algún día ayudó a pagar el arriendo cuando se llegó acá, el que ayudó a comprar el lote, lo donó y todas las demás personas que en diferentes tiempos han venido donando materiales, trabajo, ideas, proyectos y es lo que hoy en día nosotros podemos ver acá las instalaciones. (C. Cárdenas, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Dentro del análisis con los profesores, ellos consideraron que el impacto del proyecto tiene que ver con el servicio a la comunidad y la intervención social para el beneficio de las diversas poblaciones vulnerables; así como en la generación de una nueva perspectiva frente al cuidado del adulto mayor institucionalizado. El profesor José Valerio Torres del

Centro Universitario Madrid de UNIMINUTO consideró que existe “en los adultos mayores la posibilidad de interactuar con otras poblaciones generacionales y aprender desde nuevas perspectivas” (comunicación personal, 31 de octubre de 2022).

Por otra parte, la profesora Bibiana Mejía consideró que el proyecto “Vejez activa y saludable” ha permitido la sensibilización por parte de los estudiantes frente al adulto mayor, entendiéndolo que es una etapa en la que todos los seres humanos vamos a estar y que es necesario la compañía cuando se llega allí, para los adultos mayores significa momentos de esparcimiento, de salir de la monotonía y poder compartir con diferentes personas.

Cumplir con los requerimientos del proyecto no ha sido tarea fácil, debido al temor de algunos estudiantes, que en algunos casos demuestran inseguridad frente al nuevo reto de sus Prácticas en Responsabilidad Social: “en ocasiones se han generado grados iniciales de frustración por pensar que es difícil realizar actividades con ellos, pero a medida que mutuamente se van conociendo la participación y el apoyo se vuelve motivante” (A. Bresci, comunicación personal, 29 de octubre de 2022). Sin embargo, con el tiempo asimilan que este espacio permite aprender más sobre la población y desaprender ciertos imaginarios que se tienen sobre estos hogares y, sobre todo, del adulto mayor, llegando al grado de involucrar afecto hacia la población.

De acuerdo con el profesor Rodrigo Andrés Castro, Centro Universitario Madrid de UNIMINUTO, en el adulto mayor se genera bienestar y un sentido de vida, porque son una comunidad abandonada por la sociedad. En cuanto a los estudiantes, se refleja aspectos como la empatía, el humanismo, la comprensión, el valor por la vida y una formación integral como profesionales en su cualificación, expresando los beneficios de ejecutar el proyecto social de formación, tanto en los estudiantes como en el adulto mayor.

Por otro lado, el grupo focal con los adultos mayores se dificultó su desarrollo por la participación de estos, puesto que el hogar asignó cinco adultos mayores para el ejercicio, de los cuales solo se logró trabajar con dos en el momento de la actividad. Frente a la percepción que tienen del proyecto son diversas las emociones. Uno de los adultos mayores manifestó que

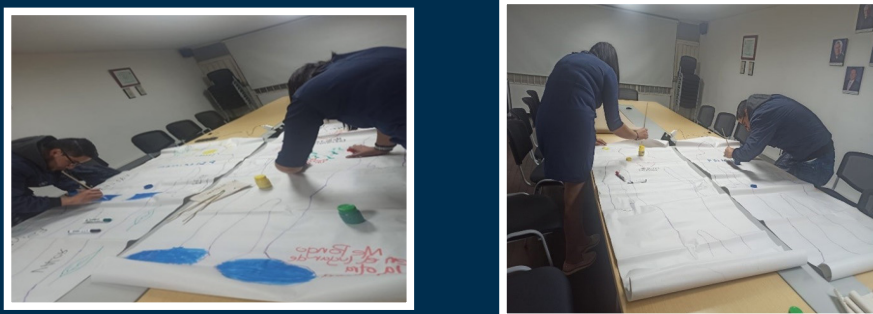
Cuando uno se convence de ser viejo lo tiene todo perdido, uno se acerca a los jóvenes para que evalúen su propia juventud, estar con ellos en un mismo nivel, intercambiando ideas entre las generaciones, ellos ven donde van a llegar y nosotros por donde pasamos y qué errores tuvimos, es un deje y deme de conocimientos y de experiencias, es sentarse frente a la vida y evaluar, por un lado, y por el otro, aprender, hacer lo que no se ha hecho, es vivir. (Intervención de un adulto mayor participante, 12 de octubre de 2022)

De acuerdo con este testimonio, se entiende que los adultos mayores se ven como personas que aportan a los conocimientos de los estudiantes y educan por medio de sus experiencias. Este concepto lo fortaleció otro adulto participante en el grupo focal, quien consideró que el proceso permite que los estudiantes, a través del adulto mayor, puedan ver a dónde van a llegar, aprendan de sus experiencias; y de esa misma manera, permite al adulto mayor evaluar cómo fue su juventud, en qué se falló, lo cual permite un intercambio de aprendizajes; esto es un ejercicio o etapa de remembranza en el período de tiempo que hay entre la juventud y la vejez. Por otro lado, se reconocen las cualidades, actitudes y aptitudes que tiene el estudiante para el desarrollo de las actividades con el adulto mayor.

Para la aplicación de la cartografía corporal con los estudiantes, se estableció comunicación telefónica con 22 estudiantes que participaron del proyecto; sin embargo, al momento de invitarlos al ejercicio, por obligaciones laborales y personales, solo confirmaron asistencia seis; al final solo dos estudiantes participaron, con ellos se realizó un proceso

de sensibilización previo a la elaboración de la cartografía corporal. A pesar de solo tener solamente dos estudiantes (Liceth Paola Lara y Diego Alexander Barragán), su visión y participación fue muy enriquecedora para el proceso de sistematización.

Figura 1. Cartografía corporal.



Fuente: elaboración propia.

El ejercicio comenzó con una actividad de reconocimiento, se les pidió que cerraran los ojos y recordaran el primer día que asistieron al hogar y se les pregunto ¿qué sintieron?, ¿tal vez incertidumbre, felicidad, miedo?, ¿qué tenían puesto?, ¿qué preguntas se hicieron entre ustedes o a sí mismos, o si tuvieron la sensación de decir: “escogimos algo que de pronto no es tan viable”? Recordar ese primer momento y que pensarán cómo se sentían, qué pensaban, cuál era la reacción de los compañeros y la pregunta: ¿cuál fue el momento más significativo y el más difícil en la Práctica de Responsabilidad Social? Luego de reflexionar frente a estos eventos, los estudiantes debían responder haciendo un dibujo de la silueta de su cuerpo y plasmar los sentimientos de acuerdo con cada parte del cuerpo con la que identificaron esa emoción. A continuación, se exponen algunas intervenciones realizadas en el ejercicio:

Me llenó de amor, esa experiencia para mí fue gratificante en el momento que uno va por la vida, cómo estoy haciendo las cosas bien, solo miro lo mío, solo miro a mi familia y como que uno no se ve mucha importancia. En el momento, ese lugar a mí me llenó de nostalgia y de mucho sentimiento, hizo que realmente mi corazón se llenara de amor. (L. Lara, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

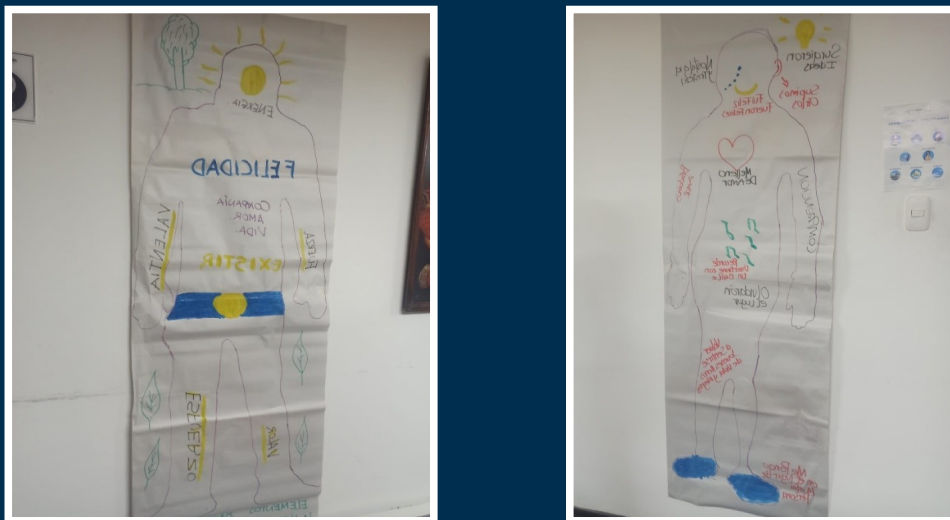
Yo describo todo con felicidad, realmente uno se siente que puede aportar positivamente a una sociedad, es lo mejor que pueda tener. Eso es gratificante con uno mismo, siempre he dicho que el secreto de uno es estar bien, es ser feliz y hacer feliz a los demás, siempre he pensado eso donde trabajo, vivo y me desenvuelvo, creo que eso es lo que tenemos que hacer. Lo que quisimos hacer en ese momento fue eso, porque hablábamos de eso; cómo los hacemos reír, cómo los hacemos contentos, que se pongan felices y nos dimos cuenta precisamente ese primer día, cuando llegamos, y dijeron ustedes vienen de la Universidad, hacía rato no venían y se les vio ese cambio de humor que nosotros solo pensamos en eso que hacemos para hacerlos felices y lo logramos, siento que en esas pocas visitas lo logramos. Entonces, yo creo que eso fue lo que más nos impactó a los 5. (D. Barragán, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

El dibujo del cuerpo representó el empoderamiento que se tuvo frente al proyecto, los estudiantes manifestaron un antes y un después de sus prácticas. El proceso desarrolló una actitud de servicio y ayuda con el adulto mayor, incluso, a valorar a los miembros de su familia que son adultos mayores, dedicando mayor tiempo. Por otro lado, les permitió reconocer que el mundo no gira en sus actividades y con las personas que se tienen contacto inmediato, sino que hay más personas con diversas necesidades; reconocer la valentía y el esfuerzo con la que los adultos mayores enfrentan su etapa en el ciclo vital y natural de la vida. Otra de las intervenciones dice lo siguiente:

Mi abuelita es la más cercana, yo decía: “uno no puede ser así, uno no puede primero con los que están cerca dejarlos abandonados, uno a veces no puede

ir a la visita y corre, y bueno voy pasado mañana y corre, y deja de lado”, sabiendo que ellos ya se sienten abandonados. (L. Lara, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

Figura 2. Explicación cartografía corporal.



Fuente: elaboración propia.

La Práctica de Responsabilidad Social y el proyecto social de formación “Vejez activa y saludable” cumplieron con el objetivo de crear en los estudiantes las capacidades para una lectura crítica y contextualizada de las realidades sociales, y, a partir de ello, construyeron una propuesta de acción, que juntamente con las comunidades y las organizaciones sociales transformen el territorio. Algunas de las intervenciones de los estudiantes en el ejercicio de la cartografía social fueron:

Bueno, logré la comprensión para ponerme en el lugar de la otra persona, fue para mí eso, ellos a veces cuentan unas historias, uno decía que tenían casas, carros y otros decían de todo y miren donde estaban. Entonces, uno dice: “uno llega allá en algún momento, uno llega allá sea en esas condi-

ciones, mejor o peor, pero uno llega allá”, y yo creo que lo único que ellos quieren es sentirse escuchados, valorados. Entonces, para mí eso fue algo de valorar en las personas, dependiendo del lugar y uno lo valora mucho. (L. Lara, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

Para nosotros, todos pensamos diferente, pensamos que íbamos a encontrar unos viejitos botados y que no podían caminar. Ellos movían sus brazos, en esas pausas activas nos ingeniamos actividades donde integramos a todos, no pueden mover los pies, entonces hacíamos los que pueden mover los pies, los que pueden mover los brazos, entonces, hacíamos de todo. Eso nos hizo más proactivos, porque este no puede hacer esto, él no puede bailar, pero se movían, ellos bailaban como que nos devolvían esa iniciativa. (D. Barragán, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

Los profesores se refieren al significado que tiene el adulto mayor, reconocen que es símbolo de madurez y experiencia en la que también se suponen nuevos retos y posibilidades, que son parte en la construcción de sociedad, ya que su experiencia y sabiduría aportan a la misma. En este sentido, la segunda línea fuerza está dirigida a reconocer los logros y oportunidades de mejora que supone el proyecto “Vejez activa y saludable”. Dentro de esta se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los logros identificados por los actores del programa?
- ¿Qué oportunidades de mejora reconocen los actores del programa de cara a su fortalecimiento?

De esta manera, la interlocutora percibió como un logro poder realizar un ejercicio práctico con los adultos mayores, aportando a su experiencia y aprendiendo el sentido de servicio, no desde la teoría, sino desde el quehacer. Asimismo, considera que una oportunidad de mejora es poder vincular un proceso de voluntariado al proyecto, de esta manera, se puede fortalecer el trabajo realizado con la práctica.

Los adultos mayores ven como logro el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes para el manejo de grupo y poder tener la capacidad de generar cambios en las actividades, para que estas sean adecuadas en tiempo y espacio con el adulto mayor.

Otro de los logros es poder estar actualizado frente a la realidad y lo que está pasando en el mundo, esto se logra a través de las actividades que desarrollan los estudiantes. Frente a las oportunidades de mejora, se puede hablar de la actitud de los estudiantes cuando inician la práctica, ya que los adultos mayores perciben las inseguridades y temores que traen para el desarrollo de sus actividades.

Para los estudiantes, el beneficio es poder brindarle al adulto mayor tiempo, escucha y hacerlos sentir valorados; fomentando, a nivel personal, procesos de empatía. Otro de los logros fue poder adecuar actividades de acuerdo con las limitaciones de cada adulto mayor.

Frente a las oportunidades de mejora en el proceso, resaltaron poder ejecutar actividades con más estudiantes, e incluso, con todo un curso; de esta manera, generar un mayor impacto en la organización. Los profesores mencionaron que el proyecto aporta a la formación integral de los estudiantes, ya que permite la consolidación de valores como la empatía, la comprensión, el humanismo y el valor de la vida. Por otro lado, las prácticas permitieron el trabajo entre dos generaciones, lo que produce aprendizajes en cada uno de los actores, puesto que se reconoce el proceso de sensibilización que tienen los estudiantes al compartir con los adultos mayores.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

Después de hacer el proceso de sistematización, se pudo determinar que el proyecto social de formación “Vejez activa y saludable” es una forma eficaz de generar espacios de interacción entre los actores del proyecto, que les permite asumir una actitud diferente frente al día a día que cada uno vive.

Por otro lado, las personas que participaron en el planteamiento y ejecución del proyecto han generado conciencia acerca del trabajo que se puede desarrollar con los adultos mayores. Los estudiantes aportan con las actividades en el manejo del tiempo libre porque ayudan a mantener la salud, tanto física como mental, y los motiva a participar; a su vez, los adultos mayores sienten que reflejan experiencia durante la participación, a lo que las personas jóvenes pueden llegar cuando estén en esa etapa de la vida.

Se logró que los participantes cambien los imaginarios que se tienen sobre la labor con el adulto mayor y el hecho de que estos se encuentren institucionalizados. Se generó en los estudiantes un crecimiento integral, donde no se pierda la esencia humana y la sensibilidad hacia los demás, estableciendo una escucha activa y atendida de manera fraterna y cordial a los adultos mayores.

Los adultos mayores de este hogar presentan limitaciones físicas y cognitivas, las cuales no son un limitante para participar de las actividades y acciones que trae consigo la Práctica en Responsabilidad Social. Por ello, el grupo de sistematización concluye que hay carencia de afecto. Se ve la necesidad de implementar actividades que puedan motivar a los adultos mayores que usualmente no participan y para los que tienen algún tipo de discapacidad. A continuación, se mencionan algunas lecciones aprendidas:

- Fortalecimiento de los estudiantes en sus habilidades sociales para el desarrollo de actividades con el grupo de adultos mayores.
- Promover en los estudiantes una visión de la vejez como una etapa natural de la vida que puede vivirse a plenitud y que son parte integral de la sociedad.
- Reconocimiento de los adultos mayores como personas con derechos sociales, culturales, económicos y políticos que les permite un rol esencial en su desarrollo.

- Se identificó que uno de los problemas fundamentales del envejecimiento es la ruptura de los entornos familiares y sociales, lo cual conlleva a la exclusión social y acarrea vulnerabilidad en los adultos mayores.

Se evidenció que los mitos y estereotipos referentes a la vejez son un hecho que se sigue reproduciendo en la sociedad, ya que se visualiza la vejez como sinónimo de enfermedad, donde el adulto mayor desarrolla un mal carácter y a veces crea una especie de retorno a una edad de la infancia, es decir, se vuelve como un niño (o niña), por lo que esto no les permite tomar decisiones en las actividades que desean realizar, lo cual genera una sensación de malestar, frustración y llega a generar afectación en su autoimagen.

Es importante que durante el proceso de vida de los seres humanos se tengan unos hábitos adecuados en las diferentes esferas del ser, como son: física, emocional, familiar, íntima, social, laboral y financiera; lo cual genera que en el proceso evolutivo se vayan cambiando y deteriorando cada una de ellas, cuando se llega a la edad adulta mayor cambia la noción de lo que es necesario para tener una buena calidad de vida, ya lo importante es la paz, la tranquilidad, el ser cuidado por la familia y tener sus necesidades básicas satisfechas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Jiménez, R. y Moros García, M. T. (2011). Intervención psicomotriz en personas mayores. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia (TOG)*, 8(14), 1-13. <https://www.revistatog.com/num14/pdfs/original10.pdf>
- Arroyo Rueda, M. C. y Soto Alanís, L. E. (2013). La dimensión emocional del cuidado en la vejez: la mirada de los adultos mayores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2), 337-347. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.41333

- Bonilla Valderrama, A. T., Polanco Mayorga, E. A. y Tinoco Muñoz, J. L. (2019). *Los BEPS como alternativa en la protección social del adulto mayor en Colombia* [trabajo de grado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/6240>
- Cendales, L. y Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar investigando*. Federación Internacional de Fe y Alegría; Fundación Santa María. <https://n9.cl/lowve>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España. <https://n9.cl/9nca4>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2017, 22 de junio). *CEPAL: Envejecimiento provocará caída de la población de América Latina y el Caribe hacia 2060*. Cuarta Conferencia Regional Intergubernamental sobre Envejecimiento y Derechos de las Personas Mayores en América Latina y el Caribe, Asunción, 27 a 30 de junio de 2017. <https://n9.cl/jonzj>
- Congreso de la República de Colombia. (2000, 24 de julio). Ley 599. *Por la cual se expide el Código Penal*. Diario Oficial 44 097. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html
- Congreso de la República de Colombia. (2008, 27 de noviembre). Ley 1251. *Por la cual se dictan normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores*. Diario Oficial 47 186. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1251_2008.html
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 5 de enero). Ley 1276. *A través de la cual se modifica la Ley 687 del 15 de agosto de 2001 y se establecen nuevos criterios de atención integral del adulto mayor en los centros de vida*. Diario Oficial 47 223. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1276_2009.html
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 13 de julio). Ley 1315. *Por la cual se establecen las condiciones mínimas que dignifiquen la estadía de los adultos mayores en los centros de protección, centros de día e instituciones de atención*. Diario Oficial 47 409. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1315_2009.html

- Congreso de la República de Colombia. (2017, 19 de julio). Ley 1850. *Por la cual se establecen medidas de protección al adulto mayor en Colombia, se modifican las Leyes 1251 de 2008, 1315 de 2009, 599 de 2000 y 1276 de 2009, se penaliza el maltrato intrafamiliar por abandono y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 50 299. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1850_2017.html
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2021). *Proyecto Educativo Institucional UNIMINUTO*. https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitales/DocInstitucionales/Uniminuto/PEI_2021.pdf
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2010). *Plan nacional de desarrollo 2010-2014. "Prosperidad para todos". Resumen ejecutivo*. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/resumen%20ejecutivo%20ultima%20version.pdf>
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Fasecolda. (2019, julio). *Comunicado de prensa. "El 75 % de los colombianos no accede a la pensión de vejez"*. <https://fasecolda.com/cms/wp-content/uploads/2019/09/seminario-sistema-pensional.pdf>
- Gobernación de Cundinamarca. (2019). *Política pública de envejecimiento y vejez para el departamento de Cundinamarca 2019-2029*. <https://n9.cl/lamnj>
- González Bernal, J. y De la Fuente, R. (2014). Desarrollo humano en la vejez: un envejecimiento óptimo desde los cuatro componentes del ser humano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 121-129. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791013.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>

- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista en Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Helpage International. (2015). Índice Global de Envejecimiento. *Agewhatch 2015*. <https://www.helpage.org/silo/files/gawi-2015-resumen-ejecutivo-.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de México. <https://n9.cl/fb5ji>
- Martínez, M. (1999). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). Programa envejecimiento y ciclo vital. Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(S2), 74-105.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013, 1 de abril). Decreto 0604. *Por el cual se reglamenta el acceso y operación del Servicio Social Complementario de Beneficios Económicos Periódicos (BEPS)*. Diario Oficial 48 748. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52482>
- Rubio Olivares, D. Y., Rivera Martínez, L. y Borges Oquendo, L. C. (2015). Calidad de vida en el adulto mayor. *Varona*, (61), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422019.pdf>
- Sepúlveda, C., Rivas, E., Bustos, L. y Illesca, M. (2010). Perfil socio-familiar en adultos mayores institucionalizados. Temuco, Padre Las Casas y Nueva Imperial. *Ciencia y Enfermería*, 16(3), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/3704/370441853007.pdf>
- Suárez Landazábal, O. y Araque Barboza, F. Y. (2020). Derechos humanos del adulto mayor en el ámbito familiar colombiano en el marco del envejecimiento demográfico. *Jurídicas CUC*, 16(1), 225-250. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.16.1.2020.09>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Arias, B., Gómez, L. E. y Jordán de Urries, B. (2013) Capítulo 19. Calidad de vida. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (eds.), *Discapacidad e inclusión* (pp. 443-461). Ediciones Amarú. <https://n9.cl/32gz5>

Capítulo 8. El buen vivir, una construcción desde el diálogo y la participación activa de las personas mayores

Esteban Calderón Hernández¹

RESUMEN

Las personas mayores son sujetos activos en la construcción del arte y la cultura. Son sujetos con la capacidad de compartir su saber y construir proyectos en conjunto con la comunidad. Esta es una de las tesis centrales que cruza la presente sistematización de experiencias, la cual recoge un proyecto realizado entre el 2019 y 2022 con personas mayores que asistían al Centro de Cultura, Arte y Tradiciones abierto por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bogotá. La intención de esta sistematización es conocer cómo se da la participación de las personas mayores y demás actores que la constituyen, y cómo se visualiza esto en la construcción de las agendas culturales. Esto con el fin de reconocer potencialidades y debilidades del mismo proyecto, para cualificar las futuras prácticas en búsqueda del buen vivir de las personas mayores.

¹ Especialista en Gerencia y Gestión Cultural por la Universidad del Rosario. Coordinador del Centro de Cultura, Arte y Tradiciones de Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), integrante del grupo de investigación en Artes y Cultura – CRAE de UNIMINUTO. Correo electrónico: esteban.calderon@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001752973. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6820-0477>

Palabras claves: adulto, creación cultural, cultura y desarrollo, personas mayores, socialización, vejez.

INTRODUCCIÓN

En la academia y en los programas que promueven el trabajo social y comunitario, se ha logrado, desde la década de 1930 (Leal, 2015) con la creación de los primeros programas encaminados a la labor comunitaria y desde la década de 1950 con la profesionalización de las carreras en Colombia (Peña-Rodríguez, 2019), dejar un precedente importante sobre el papel que las instituciones de educación superior y todas sus dependencias deben tener al momento de planificar sus planes y acciones para lograr cumplir los objetivos tanto académicos como sociales.

En ese sentido, la presente sistematización de experiencia retoma la importancia de un trabajo colectivo y planificado realizado con personas mayores para la formulación de un proyecto que tuvo lugar desde el 2019 hasta el segundo semestre del 2022, en el marco de la apertura del Centro de Cultura, Arte y Tradiciones (CCAT), realizada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Esta sistematización se concentra en la creación de la agenda cultural y en la visibilidad otorgada al potencial artístico, creativo y de gestión de la persona mayor. Al respecto, se resalta la necesidad de lograr fortalecer espacios de diálogo y encuentro que garanticen el buen vivir (Tortosa-Martínez *et al.*, 2014), el desarrollo pleno de sus capacidades y una estabilidad sentimental, apoyada en la cultura como eje motivacional.

Ahora bien, ¿qué se quiere desarrollar específicamente de esta experiencia? Se reconocen dos momentos principales: en un primer momento, se narra cómo la persona mayor interviene en la agenda cultural del CCAT como mediador y transmisor de conocimiento, ya sea en el papel de tallerista, conferencista, voluntario o gestor cultural. Por otro lado, en el segundo momento, se presentará a la persona mayor como constructor

de los espacios de diálogo y encuentro, en su papel de asistente y divulgador de información.

Además, con esta experiencia, se espera fortalecer los procesos con esta comunidad, para que los impactos sean cada vez mayores y más positivos en pro de una sociedad que valore los saberes, los proteja y trabaje por divulgarlos, a la vez que garantice el papel de la universidad en su misión institucional de trabajar con un sentido social fuerte y constante, donde la plenitud emocional (Hernández-Vergel *et al.*, 2021) haga parte de los resultados obtenidos.

Así pues, con tales fines, el presente documento parte haciendo una contextualización, en la que se describe la experiencia y se dan los primeros pasos para problematizar las concepciones acerca de la persona mayor. Posteriormente, se describe brevemente el marco metodológico de la sistematización de experiencias. Seguidamente, se ahonda en el concepto de persona mayor y vejez como categorías que permiten pensar en sujetos potenciados y con capacidades de dar, más allá del momento de vida en el que se encuentre. Después se realiza una exposición de los resultados de la sistematización y el respectivo análisis, donde se retoman los aportes del proyecto y se resalta el papel de los actores que participaron junto con las personas mayores. Asimismo, se señalan los límites y aspectos por mejorar en este. Por último, se retoman los aprendizajes y reflexiones finales.

CONTEXTUALIZACIÓN

La historia de este proyecto tiene como inicio el año de 2019, en el mes de julio, cuando la Corporación Universitaria Minuto de Dios abre las puertas del Centro de Cultura, Arte y Tradiciones en el barrio La Serena de Bogotá, uno de los barrios que conforman la UPZ 29. Allí la labor social de la Universidad ha logrado un gran impacto durante varios años, sin embargo, era necesario un lugar donde se pudiera generar una comunidad que no solo se interesara por aprender cosas nuevas cada día, sino

que sintiera la necesidad de transmitir sus conocimientos para aportar a ese trabajo conjunto de narrar nuestra historia, por medio de las artes y la cultura, y a través de una agenda cultural abierta al público, en la que primara el diálogo y el encuentro.

En el inicio de este proyecto no se planteaba un trabajo específico con población de personas mayores; no obstante, la cercanía del Centro de Cultura, Arte y Tradiciones (CCAT) con un grupo de habitantes que estaban en búsqueda de un lugar para transmitir sus conocimientos sobre música tradicional colombiana y el deseo de una población por acercarse a la Universidad, hicieron que, después de un par de meses, se reconociera un potencial muy grande en este grupo poblacional, no solo en la agenda cultural que se quería desarrollar, sino en la diversidad del talento que tienen las personas mayores. Diversidad que estaba perdiendo la posibilidad de ser transmitida por dos razones: 1) no existían los espacios adecuados para su despliegue; o 2) simplemente se había invisibilizado este potencial. Índice de estas razones están la normalización del pensamiento que dicta que los viejos son personas con las cuales se trabaja únicamente para su cuidado y garantizar su bienestar, desconocimiento totalmente la capacidad de agencia que tienen las personas mayores para la creación, la formación y la transmisión de sus conocimientos profesionales, experienciales y sentimentales.

Así pues, con algunos procesos fortalecidos, donde las personas mayores tenían notoria participación en la construcción de los programas, como fue el caso de las Tertulias Musicales, se inició un proceso de acercamiento de la institución a la población adulta mayor por medio de una invitación a fortalecer este espacio como un lugar de encuentro y transmisión de saberes.

De esta manera, se han logrado poner en marcha procesos diversos, en el que tanto participantes como talleristas construyen su práctica desde la experiencia que le otorgan sus años de vida. Desde los talleres de interpretación de instrumentos musicales, pasando por danzas típicas

y modernas, hasta procesos de escritura, de costura, de artes plásticas y de gestión cultural, la voz de las personas mayores repercute en el día a día del CCAT para irradiar de un ambiente especial el lugar y enriquecer más y más el proyecto artístico, cultural y social de UNIMINUTO en la UPZ 29 de la capital.

Como es evidente, a partir de esta experiencia, emerge la necesidad de poner el foco sobre las personas mayores como actores activos, inmersos en una experiencia donde, con la participación de otros actores dentro de la Corporación Universitaria, se da inicio al proyecto, que aquí es producto de sistematización. Para esto, es importante repensar la categoría adulto mayor o viejo.

Si bien es cierto que desde las políticas nacionales se ha construido el concepto de persona mayor, dejando explícita la necesidad de trabajar en la protección de sus derechos, como lo estipula la Ley 1251 de 2008, y reconociendo su papel en la sociedad, bajo la Ley 271 de 1996, la cual celebra y conmemora un día especial del año para el reconocimiento de esta población. Este instrumento aboga por la salud y el bienestar de la comunidad adulto mayor y fortalece la idea de cuidado y protección para una comunidad necesitada de atención.

Para muchos especialistas que han venido construyendo nuevas propuestas teóricas desde diversas perspectivas y maneras de afrontar su estudio y prácticas, el concepto que debería ser utilizado es el de personas mayores y vejez, dejando de lado formas eufemísticas de nombrar a una población que merece ser reconocida desde cada una de sus necesidades de bienestar, sociales, económicas, políticas y emocionales. Hablar de tercera edad, adulto mayor, edad de oro, se convierte en una manera inadecuada de expresarse hacia ella, ya que se desconocen algunos aspectos fundamentales, así como cuestiones de género, desde las cuales se pretende atender unas necesidades identificadas.

De acuerdo con lo anterior, se han construido políticas e instituciones dedicadas exclusivamente a la protección y el cuidado de las personas

mayores, para lo cual se han dejado de lado algunos conceptos que es importante rescatar en este documento; dichos conceptos son el de envejecimiento y vejez. No se pretende aquí proponer una nueva interpretación de ellos, apenas se busca destacar unos factores que se han tenido descuidados, y rescatar algunas comprensiones que desde la academia de países latinoamericanos (como México, Argentina, Brasil y Uruguay) ya se viene desarrollando con más atención. Al respecto, en la siguiente tabla 1, se refleja el número de estudios realizados y artículos publicados en revistas especializadas sobre el tema en cuestión.

Tabla 1. Producción académica en Latinoamérica.

<i>País</i>	<i>Artículos de investigación</i>	<i>Libro</i>	<i>Producción académica</i>	<i>Total</i>
<i>Brasil</i>	6	0	0	6
<i>Argentina</i>	3	1	1	5
<i>México</i>	4	0	1	5
<i>Uruguay</i>	0	0	1	1
<i>Total</i>	13	1	3	17

Fuente: López-Gomez y Marín Baena (2016, p. 171).

Ahora bien, es importante mencionar, como parte del contexto, los cambios que la población de adultos ha tenido en cuanto a sus esperanzas de vida, las cuales son cada vez mayores, lo que indica un rango de años más amplio de posibilidad de disfrute del tiempo libre, así como de hacer productivo socialmente ese tiempo. En nuestro caso, el disfrute del tiempo mediado por proyectos y programas donde las artes, la cultura y la educación sean el factor determinante para poder generar nuevas maneras de entender el papel del adulto en las diferentes dinámicas sociales.

METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias es entendida como una metodología que permite reconstruir de manera colectiva los sentidos y lógicas de un proyecto. Dicha reconstrucción tiene la finalidad de fortalecer los procesos y vínculos entre los distintos actores que hacen parte de la experiencia, al tiempo que generar saber en torno a las distintas prácticas que se dan en el marco de proyectos o experiencias (Jara, 2018).

En ese sentido, la presente sistematización recoge la experiencia del Centro de Cultural con los adultos mayores, en el que se identificaron las maneras en las cuales esta población se involucró con los procesos culturales, de una forma activa y propositiva, a través de unas preguntas iniciales. Dichas preguntas versaban sobre: ¿cuáles son las formas de participación del adulto mayor?, ¿cómo se integran estos a los procesos del Centro de Cultura?, ¿cuáles son las herramientas que surgieron en cada uno de los momentos en la interacción con los participantes?, ¿cuáles fueron los aportes que se lograron en términos de creación de una agenda cultural que contribuye a los sujetos participantes y de la sociedad en general?, ¿cuáles son los sentires de los adultos dentro del proceso, al percibirse como sujetos que aportan y no solo objetos de cuidado?

Para poder construir cada una de estas cuestiones, se hizo uso de relatos, se construyó una línea de tiempo y se organizaron grupos focales. A través de los relatos, se buscó la reconstrucción integral de la experiencia, resaltando momentos importantes, hitos y actores fundamentales de esta. Por su parte, la línea de tiempo nos permitió organizar cada uno de los momentos e hitos, al igual que identificar el papel que jugó cada uno de los actores en cada momento. En cuanto a los grupos focales, se debe señalar que estos nos permitieron ver las perspectivas de los participantes, las cuales aportaron de forma general a entender las dinámicas de la experiencia.

Ahora bien, la sistematización de experiencias también pasa por reconocer el papel que cumple cada uno de los actores que participan de la experiencia. En ese sentido, a través de las herramientas utilizadas en la sistematización, se logró identificar el papel y la importancia de la participación de distintos actores, tales como pasantes, voluntarios, docentes, equipo de trabajo del centro y la comunidad, en general.

Como herramienta de análisis, se propuso una matriz que permitió cuestionar aspectos importantes de la participación de los adultos mayores y su potencialización, a través del arte y la cultura. Las preguntas en esta matriz se enfocaron en mostrar cómo los ancianos participaron desde sus capacidades, cómo se actualizó la agenda cultural durante el proceso y la incidencia del contexto social en cada momento. La utilización de esta matriz permitió comprender mejor el papel de cada actor y cómo contribuyó cada uno en la experiencia, en general, así como la importancia de incluir a los adultos mayores como participantes activos y significativos en la sociedad.

REFERENTES CONCEPTUALES

Vejez y envejecimiento

Es fundamental reconocer la importancia de entender el envejecimiento como un proceso que involucra cambios en diferentes órdenes, desde biológicos hasta sociales, y cómo estos cambios pueden afectar la capacidad funcional de las personas mayores. Se destaca la relevancia y el reconocimiento en el valor que tiene la persona mayor en la sociedad, a pesar de la concepción biologista que tiende a asociar la vejez con el declive y la pérdida. En algunas culturas, como en los pueblos indígenas y en Oriente, la persona mayor cumple un papel importante debido a su sabiduría y experiencia, mientras que, en la perspectiva de Occidente, en general, se ha perdido el valor moral que estas personas merecen.

El envejecimiento y la capacidad funcional están estrechamente relacionados, y es importante tener en cuenta que la pérdida de la capacidad funcional no necesariamente tiene que ser un proceso inevitable o irreversible (Rodríguez Daza, 2011). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la capacidad funcional como la habilidad para realizar actividades de la vida diaria de forma independiente, también señala que esta aumenta en la niñez y llega a su máximo en los adultos jóvenes, para luego disminuir con el tiempo (Paredes Arturo *et al.*, 2018). Sin embargo, esta disminución puede ser influida por diferentes factores, como los hábitos de vida saludable o no saludable, la situación socioeconómica y el nivel educativo, entre otros.

Es importante reconocer la diversidad de experiencias y realidades de las personas mayores, y no caer en estereotipos o generalizaciones. Cada persona es única y tiene su propia historia y circunstancias, por lo que es fundamental abordar el envejecimiento de forma individualizada y tomar en cuenta la complejidad de los cambios que se presentan. De igual manera, es necesario promover políticas públicas que fomenten la inclusión y participación activa de las personas mayores en la sociedad, reconociendo su valor y las aportaciones que pueden seguir haciendo a la comunidad. En definitiva, el envejecimiento no debería ser un motivo para desvalorizar a las personas mayores, sino una oportunidad para seguir creciendo y aprendiendo de ellas, reconociendo su sabiduría y experiencia acumulada a lo largo de los años.

El proceso de envejecimiento es un fenómeno natural que atraviesan todas las personas en algún momento de sus vidas. Como se indica en el párrafo anterior, las personas mayores experimentan cambios significativos a nivel físico, psicológico y social, y aunque el estándar internacional establece que se considera persona mayor a todo aquel que tenga 60 años o más, es importante tener en cuenta que cada individuo es único y puede presentar diferentes necesidades y requerimientos. Por ello, es fundamen-

tal que se promueva una visión inclusiva y respetuosa del envejecimiento, que tenga en cuenta la diversidad y singularidad de las personas mayores.

En este orden de ideas, Laurell y Márquez (1983) afirman que el envejecimiento no es un proceso biológico que se lleva a cabo de forma inmutable e independiente de la historia y la cultura de las sociedades, sino que adquiere formas particulares y determinadas por la forma en que el ser humano interactúa con su entorno natural y social.

El envejecimiento es un proceso complejo y multifactorial que implica cambios biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales. Como menciona el párrafo previo, estos cambios pueden afectar la capacidad funcional de las personas mayores, pero es importante tener en cuenta que no todas las personas envejecen de la misma forma. La diversidad de factores que influyen en el proceso de envejecimiento hace que no haya una correspondencia directa entre los acontecimientos biológicos de una persona y su edad cronológica, motivo por el cual es necesario entender la vejez desde una perspectiva holística que considere las experiencias y circunstancias particulares de cada individuo.

Como señala Sánchez Palacios (2004), existen diferentes formas de envejecer, entre ellas la vejez normal, la vejez patológica y la vejez competente. La vejez competente implica la superación, la satisfacción y el éxito, y se logra a través de tres mecanismos: selección, optimización y compensación. Estos mecanismos permiten a la persona mayor escoger sus metas y retos dependiendo de sus recursos, maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas, y contrarrestar las pérdidas por medio de las capacidades conservadas o entrenamientos específicos.

Es fundamental que las políticas públicas y programas de intervención tengan en cuenta la diversidad de características de las personas mayores, con el fin de evitar la exclusión y la discriminación. Por esta razón, es importante que las políticas y programas aborden los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales que puedan influir en el envejecimiento, y se enfoquen en potenciar las capacidades y habilidades

de las personas mayores, en lugar de enfatizar en las limitaciones. Asimismo, se debe procurar fomentar la inclusión y el respeto hacia las personas mayores, reconociendo su valor y aportes a la sociedad y evitando caer en estereotipos y prejuicios.

Envejecimiento activo

Berzosa (2017) señala que el envejecimiento no es simplemente un proceso determinado por factores genéticos, sino que depende en gran medida de la interacción de la persona con su entorno, su forma de vivir y las experiencias que ha tenido, así como del entorno familiar en el que se desenvuelve. En otras palabras, las diversas formas en que se manifiesta el proceso de envejecimiento son el resultado de múltiples factores que incluyen el ambiente y las experiencias de cada persona y no sólo de su genética.

La Organización Mundial de la Salud (2000) propone la expresión “envejecimiento activo” como proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad a lo largo de todo el ciclo vital, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Este envejecimiento activo permite a las personas mayores llevar a buen término su potencial en cuanto bienestar físico, social y mental (Limón Mendizabal, 2018), así como participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades. Además, la sociedad les ofrece protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia. Por lo tanto, es posible fomentar el envejecimiento activo a través del empoderamiento de las personas mayores y la promoción de un ambiente que les permita disfrutar de una calidad de vida plena.

El empoderamiento en la vejez implica ver a la persona mayor como alguien que forma parte de una sociedad y que tiene la capacidad de desarrollar sus fortalezas y capacidades (Gómez Díaz y Toro Orjuela, 2020). Este enfoque se centra en el análisis de las habilidades y fortalezas de la persona mayor, y promueve el valor del aprendizaje continuo como

un componente necesario. En resumen, se trata de un enfoque que busca apoyar y mejorar las capacidades de la persona mayor como un miembro activo e importante de la sociedad (Limón y Chalfoun, 2017).

El empoderamiento se define como el proceso en el cual las personas fortalecen sus habilidades, confianza, visión y participación en un grupo social para promover cambios positivos en su situación. Este concepto está estrechamente relacionado con la promoción del desarrollo integral de las personas, su autonomía y su ejercicio de los derechos para mejorar su calidad de vida. En el ámbito de la Gerontología, el empoderamiento se centra en el aumento del poder personal, social y político de las personas mayores, fomentando su participación activa en la gestión de su vida diaria y cuidado de su salud. Es importante identificar los factores que influyen en el proceso de empoderamiento en cada esfera, incluyendo la individual, organizacional y comunitaria, ya que el empoderamiento no es algo limitado a la esfera individual, sino que se extiende al grupo social y a la organización.

Envejecimiento y buen vivir

La educación para el buen vivir sostiene que los procesos de vida y aprendizaje son esencialmente idénticos. Según esta concepción, el aprendizaje es un proceso que ocurre constantemente durante toda la vida y puede ocurrir de diversas formas en la vida diaria: “Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir” (Fernández, 2016, p. 22).

Dentro del análisis teórico conceptual, en torno al envejecimiento (Sandoval Obando *et al.*, 2019), existen diversas perspectivas acerca de cómo se experimenta y se visualiza este proceso en las personas. Algunos enfoques consideran que el envejecimiento es un proceso natural e inevitable en la vida de los sujetos, mientras que otros puntos de vista resaltan que el envejecimiento es un fenómeno social construido y que depende de factores culturales y sociales. Además, dentro de estas perspectivas existen variaciones en cuanto a cómo se experimenta el envejecimiento,

que pueden ser positivas o negativas, dependiendo de factores individuales y estructurales. En algunos casos, el envejecimiento se vive como una etapa de declive en la vida, mientras que en otros se vive como una oportunidad para desarrollar nuevos talentos y habilidades. En conclusión, el envejecimiento es un proceso complejo y multidimensional que está sujeto a diversas percepciones y entendimientos, y que es importante abordar desde diferentes perspectivas para comprenderlo en toda su complejidad (Martínez Pérez *et al.*, 2018). A pesar de que existen diferentes perspectivas en torno al envejecimiento, es común que en general se asocie esta etapa de la vida con la pérdida, el deterioro y el déficit mental y del cuerpo, procesos que sin duda hacen parte del desarrollo físico del adulto, y que condicionan de manera significativa su accionar, como ser que habita en sociedad y comunidad (Bayarre Veá, 2017).

Sin embargo, e independientemente de las características fisio-biológicas que cada sujeto posee, existe consenso respecto a que este proceso es inherente al ser humano, sustentado en el funcionamiento auto-organizado de un conjunto de mecanismos genéticamente determinados que lo regulan, dentro de los que se encuentran la muerte celular programada, el recambio celular, la limitación en la duplicación celular o el acortamiento de los telómeros, entre otros. (Sandoval Obando *et al.*, 2019, p. 17)

El enfoque del envejecimiento óptimo implica una visión más positiva del proceso de envejecimiento humano, en el que se busca alcanzar una calidad de vida elevada y una mayor satisfacción personal durante la vejez. Para lograr este objetivo, se han llevado a cabo múltiples estudios longitudinales y transversales que buscan identificar los factores que contribuyen a un envejecimiento saludable y exitoso. Entre los principales elementos que se identifican en este tipo de envejecimiento, se encuentra una baja probabilidad de presentar enfermedades y discapacidades, un alto nivel de estimulación cognitiva y una activa participación en la vida diaria. Para alcanzar estos objetivos, se recomienda mantener un estilo de

vida saludable, que incluya ejercicios físicos regulares, una alimentación saludable, práctica de actividades cognitivas estimulantes y la participación activa en la sociedad (Brummel-Smith, 2007). La investigación en esta área ha demostrado que seguir estas recomendaciones puede contribuir significativamente a tener una buena calidad de vida de las personas mayores, ofreciendo mayores oportunidades para el bienestar emocional, la felicidad y la satisfacción personal. En definitiva, el envejecimiento óptimo promueve una imagen más positiva y activa del envejecimiento y se enfoca en brindar a las personas mayores oportunidades para disfrutar la vida al máximo en todo momento.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

La experiencia del trabajo con los adultos mayores, vinculados al proceso de construcción de la agenda cultural del CCAT, ha implicado tomar las Prácticas en Responsabilidad Social como fuentes de aprendizaje para el apropiarse críticamente de lo vivido y construir nuevos conocimientos. Gracias a las diferentes iniciativas de la población y al enfoque adoptado desde el Centro de Cultura para garantizar la participación activa de los habitantes, se logró hacer evidentes procesos que, de no haber encontrado sustento en el trabajo mancomunado entre academia y comunidad, se habrían perdido en el tiempo.

Al respecto, se identificaron dos elementos fundamentales que destacan la importancia de reconocer las potencialidades artísticas, sociales y culturales de las personas mayores, así como la necesidad de crear agendas culturales que promuevan su potencialización como sujetos activos y significativos en la sociedad. La inclusión de las personas mayores en estos procesos culturales y creativos no solo contribuye a fomentar su bienestar y desarrollo personal, sino que también enriquece el tejido social y cultural de la comunidad.

La tarea de reconocer y valorar el papel de los adultos mayores en la construcción e implementación de la agenda cultural no fue fácil, ya que tanto ellos como la comunidad asistente a las actividades de la agenda cultural se enfrentaron a conceptos e ideas preconcebidas sobre su rol en la sociedad, además del temor que generaba otorgarles responsabilidades que se creían debían estar en manos de personas “capacitadas”. Sin embargo, gracias a diversas situaciones que se presentaron, se logró superar este temor y reconocer la importancia de incluir a las personas mayores en estos procesos culturales y creativos. Se demostró que ellos tienen capacidades y habilidades valiosas, y que su participación activa puede enriquecer la comunidad en general. Es fundamental continuar desafiando estas narrativas tradicionales y seguir trabajando en la promoción de la potencialización de las personas mayores en la sociedad.

En el proceso de cambio de mentalidad, que permitió reconocer su papel en la construcción e implementación de la agenda cultural, los voluntarios cumplieron un papel fundamental. Es importante mirar hacia atrás y entender cómo surge el Centro de Cultura y cómo se crearon sus primeras actividades para comprender el contexto en el que estos participaron. Gracias al trabajo y dedicación de ellos, fue posible incluirlos en estos procesos culturales y creativos. Los voluntarios fueron capaces de romper con los estereotipos y preconceptos que existían sobre las personas mayores y trabajar con ellos de manera participativa y creativa. Es fundamental seguir valorando y promoviendo la labor de los voluntarios en estas iniciativas culturales y sociales en las que la participación de la comunidad es un factor clave para su éxito.

El envejecimiento de la población trae consigo tanto carencias como ventajas, siendo una de ellas la disponibilidad de tiempo libre en muchos casos. Es fundamental poder canalizar este tiempo de ocio hacia actividades que permitan el disfrute y aprendizaje; en este caso, un grupo de las personas mayores amantes de la música tradicional colombiana se unieron para transmitir sus conocimientos a la comunidad a través de

tertulias musicales. Gracias al apoyo del equipo del Centro de Cultura y Arte Tradicional, estos encuentros se transformaron en uno de los grandes atractivos para un público que se había formado de manera independiente a la institución educativa. La sinergia entre estos músicos y los gestores del centro cultural permitió crear espacios más adecuados y equipados, y así, conectar a grandes intérpretes musicales con un público cada vez más interesado en este tipo de eventos. Esta experiencia nos revela la importancia de valorar la sapiencia y los talentos de las personas mayores, y cómo su participación activa en actividades culturales y sociales puede enriquecer la vida de toda la comunidad.

La cooperación entre los músicos y los gestores del Centro de Cultura y Arte Tradicional permitió crear algo más fuerte y de mayor presencia en la comunidad. Ambos grupos vieron la oportunidad de fortalecer sus redes a medida que el centro cultural iba también fortaleciendo su agenda. Los músicos encontraron en el centro cultural un lugar propicio para seguir compartiendo sus gustos y vincular a más personas a una experiencia placentera y reconfortante. Por otro lado, los gestores lograron hacer de los encuentros musicales uno de sus grandes atractivos, abriendo las puertas del centro a un público cada vez mayor y diverso. La colaboración y el trabajo en equipo permitieron crear un espacio cultural y social que trascendió las expectativas, y que hoy en día sigue siendo un ejemplo de cómo la participación activa de los adultos mayores y la comunidad, en general, puede enriquecer la vida de todos.

El regreso a la presencialidad fue un desafío para muchos procesos y proyectos que habían empezado a tomar forma en un contexto diferente. La pandemia causada por el COVID-19 nos enseñó la importancia de adaptarnos a situaciones cambiantes y flexibilizar nuestras formas de trabajo y enseñanza. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por retomar la normalidad, había un público que aún no se sentía seguro de volver a las aulas. Además, muchos emigraron de la ciudad hacia lugares más tranquilos por razones personales o familiares, lo que implicó una recon-

figuración de los espacios y recursos para abordar las necesidades de una población más dispersa. En este contexto, se hizo evidente la necesidad de buscar alternativas para llegar a los estudiantes y ofrecer opciones de aprendizaje y formación más flexibles y adaptadas a sus necesidades. La situación nos invitó a repensar nuestras prácticas y estrategias, y a explorar nuevas formas de conectar con el público y llegar a ellos, dondequiera que estén.

A pesar de las dificultades que han enfrentado, la fortaleza del público ha sido una característica importante que ha permitido seguir adelante. En este sentido, un tercer intento de retomar las actividades presenciales fue poner en práctica diferentes estrategias para convocar al público y seguir ofreciendo experiencias acertadas que surgieron durante el confinamiento. La pandemia nos ha desafiado a reinventarnos y encontrar nuevas formas de llegar a nuestra audiencia, y la respuesta del público ha sido inspiradora. La capacidad de adaptación y resiliencia ha permitido seguir adelante y construir una comunidad que comparte valores y deseos de aprender y crecer juntos, aún en tiempos difíciles. En este camino de aprendizaje y exploración, el diálogo es fundamental y permite reflejar sobre lo que se ha aprendido y avanzar en nuevas direcciones.

El trabajo desarrollado con la población de personas mayores ha logrado mantener una agenda viva y activa, con un público motivado y dispuesto a aprender más. Esto se debe, en gran medida, al contacto directo que tienen con los docentes de UNIMINUTO, lo que les hace sentirse importantes, respetados y valorados. Las personas mayores reconocen que están recibiendo la misma formación que los estudiantes de la Universidad, lo que les da una sensación de igualdad y les motiva a seguir aprendiendo y compartiendo. Además, la interacción con los practicantes les brinda una oportunidad única para transmitir sus conocimientos y experiencia a las nuevas generaciones. Es emocionante ver cómo el aprendizaje se convierte en un proceso bidireccional, donde la persona mayor se transforma en maestro y el estudiante en aprendiz. En este sentido, el

trabajo con la población adulta mayor no solo les brinda oportunidades para seguir creciendo y desarrollándose personalmente, sino que también les permite dejar un legado y contribuir a la formación de futuros profesionales comprometidos con la sociedad.

Este texto muestra cómo el Centro de Cultura ha logrado mantener un proceso de trabajo de calidad gracias a la colaboración entre docentes, voluntarios, practicantes y administrativos. A pesar de no contar con un gran capital para financiar sus actividades, el enfoque centrado en la propuesta cultural con sentido social ha permitido ofrecer una alternativa valiosa para el público. La comunión de esfuerzos mencionada refleja el compromiso y la dedicación de un equipo comprometido en el desarrollo cultural y social de la comunidad. En este sentido, el trabajo conjunto ha permitido fortalecer el proceso y seguir ofreciendo experiencias enriquecedoras y transformadoras que contribuyen a un mejor entendimiento y valoración de la cultura y la sociedad en la que vivimos. Este ejemplo nos demuestra que, aunque los recursos sean limitados, es posible alcanzar grandes logros a partir del trabajo colaborativo y comprometido con una visión clara y coherente.

El Centro de Cultura ha logrado mantener una constancia en la construcción de su propuesta artística y cultural, lo que ha permitido consolidar un grupo fiel a las actividades desarrolladas en el CCAT. Sin embargo, es fundamental tomar en cuenta factores importantes que pueden influir en el alcance de un público mayor, lo que permite evidenciar la necesidad de una mejor estrategia de comunicación. Aunque el personal de administración, coordinación, practicantes y voluntarios se encarga de esta gestión de manera comprometida y dedicada, a menudo se carece de conocimientos profesionales especializados en este ámbito. Por lo tanto, se debe considerar la implementación de estrategias de comunicación más eficaces y dirigidas, incluso, cuando los recursos son limitados. En este sentido, la colaboración y el trabajo conjunto pueden ser herramientas

valiosas para alcanzar una comunicación más efectiva y consolidar la presencia y el impacto del CCAT en la comunidad.

Por otro lado, aunque el Centro ha logrado vincular músicos, artistas plásticos y artesanos a su agenda, la aparición esporádica de escritores, teatreros, artistas gráficos, pintores autodidactas, musicólogos y otros más, ha planteado un reto en la gestión del tiempo y el espacio para aprovechar todo este talento. Es importante poder capitalizar estas oportunidades al máximo, ya que la falta de una gestión adecuada puede llevar a la pérdida de este talento y conocimiento, lo que se traduce en una pérdida para la comunidad cultural y artística.

La importancia de trabajar en la recopilación de la memoria histórica que las personas mayores pueden dejarnos es crucial para la continuidad y el enriquecimiento de las prácticas culturales y artísticas. Aunque los talleres que ellos imparten son una forma de mantener vivas estas prácticas, el conocimiento tan valioso que poseen puede desvanecerse en poco tiempo si no se toman las medidas para preservarlo de manera adecuada. En este sentido, es necesario implementar medidas urgentes para salvaguardar este tesoro que es su memoria, para lo cual se pueden emplear distintas herramientas que ayuden a documentar y recopilar estos conocimientos en forma de archivos, entrevistas o cualquier otro medio que sea efectivo. Además, es posible profundizar en la problemática de la pérdida de memoria histórica a través de la investigación y la generación de teoría al respecto, lo que permitirá establecer estrategias y planes para su recuperación y conservación, de manera sostenible en el tiempo. Este debe ser el siguiente paso en la construcción de este proyecto cultural y artístico.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

La labor y experiencia del Centro de Cultura, Arte y Tradiciones ha adquirido una relevancia singular en la comunidad en la que se desarrollan, pues se ha convertido en un lugar reconocido y valorado por el

público que acude para hallar un espacio propicio para el encuentro, la construcción de comunidad y la generación de espacios en los que les permiten entrar en contacto con nuevas experiencias artísticas y culturales. Este es un lugar que brinda la oportunidad de escapar de la rutina de sus vidas monótonas y solitarias, y a su vez, es un espacio abierto para aquellos que han tenido un largo contacto con las artes. El Centro de Cultura reconoce la importancia de atender a todas estas necesidades y ha ajustado su papel tomando en cuenta las dinámicas del entorno, apostando por una formación académica desde un espacio cultural y garantizando productos de calidad. Por lo tanto, la labor del Centro sigue siendo vital para fomentar la creatividad y el desarrollo cultural en la comunidad, así como para promover los valores de inclusión, respeto y valoración del talento de los adultos mayores y de los artistas en general.

El Centro de Cultura se ha enfocado en atender las necesidades de la población adulto mayor, entendida como aquella carente de oportunidades y necesitada de apoyo. Sin embargo, desde temprano, las personas vinculadas al Centro se dieron cuenta del gran potencial que tenían entre sus manos, al contar con un talento al que se sumaba la experiencia de la vida y la pasión por lo que hacían. Entendieron que no se podían quedar solamente en la tarea de ofrecer un contenido que aportara al bienestar de la población en riesgo, sino que necesitaban reconocer un público necesitado de contenido, pero también apasionado, decidido y entregado a vivir la experiencia de empatizar y comunicar por medio de la cultura y el arte. Este público deseaba sentirse activo y valorado. Por eso, el Centro ha capitalizado ese talento y experiencia en pro de la comunidad y de la Universidad, y ha creado experiencias que le han dado sustento a este proyecto de sistematización. La importancia de la cultura en la vida de los adultos mayores va más allá de atender a sus necesidades. Se trata de valorar su talento y experiencia, y de promover una sociedad más inclusiva y respetuosa hacia su aporte cultural y artístico.

Así pues, con lo anterior, aprendimos sobre la importancia de construir comunidad y generar vínculos de fraternidad con la población adulto mayor en el Centro de Cultura. El trabajo arduo y constante que requiere esta labor se ve recompensado con el apoyo, la fidelidad, la constancia y la entrega de aquellos que acuden a los diferentes espacios. Todos estos aprendizajes son valiosos y nos inspiran a seguir adelante, incluso en momentos de dificultad, como lo fue el confinamiento total causado por la pandemia de COVID-19. Durante ese tiempo, se pudo aprender de los adultos mayores que nos ofrecían lecciones de vida, como la atención a las necesidades personales del equipo de trabajo y el apoyo desbordado al Centro de Cultura y sus actividades virtuales. Además, muchos de ellos se atrevieron a transmitir sus conocimientos en un formato virtual, venciendo temores y limitantes generacionales. En definitiva, el apoyo y la entrega de la población adulto mayor nos han fortalecido en nuestra misión y nos han despertado nuevas maneras de entender realidades, lo que nos permite aprender y crecer como comunidad.

Este proyecto permitió hacer visible los aprendizajes y retos que se han enfrentado en el Centro de Cultura, con un enfoque especial en el trabajo con la población de personas mayores. A través de la construcción de comunidad y la generación de vínculos de fraternidad con esta población, se ha logrado desarrollar una base sólida que permite ilusionarse con escenarios diversos. Uno de estos escenarios es la descentralización del Centro de Cultura, lo que puede llevar a una mayor cobertura de la población y a una mayor inclusión de diferentes públicos en la oferta cultural. Igualmente, se propone la apuesta por proyectos investigativos que permitan conocer mejor las necesidades y deseos de la comunidad.

La unión de esfuerzos con diversas entidades también es una iniciativa prometedora, ya que puede llevar a la creación de proyectos trascendentes que contribuyan al desarrollo de la cultura y la educación en la región. A pesar de los retos que se han presentado, el Centro de Cultura ha logrado consolidarse como un espacio de referencia para la comuni-

dad, gracias al trabajo comprometido y constante de sus integrantes. La posibilidad de seguir creciendo y desarrollando nuevos proyectos es una señal alentadora para el futuro, y muestra el potencial que existe en la cultura y la educación como elementos transformadores de la sociedad. En definitiva, la labor realizada en el Centro de Cultura nos muestra la importancia de trabajar con proyectos colectivos y sostenibles, que se adapten a las necesidades de la comunidad y promuevan el desarrollo cultural y educativo de la región.

Sin duda, para fortalecer estos procesos es necesario una buena participación de la academia en la comunidad, es importante vincular cada vez nuevos saberes que aporten a la construcción de un tejido social más sólido, desde el arte y la cultura, pero también desde la social, político, psicológico, científico y espiritual.

Otro de los elementos que se debe tener en cuenta para futuras experiencias, es la vinculación de otros actores, como empresas y organizaciones del sector público y privado, que puedan ver en este trabajo un potencial para el crecimiento social y colectivo, y que aporten desde sus saberes y sus nichos, nuevas metodologías y formas de hacer transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Galbán, P., Sansó Soberats, F. J., Díaz-Canel Navarro, A. M. y Carrasco García, M. (2009). Diagnóstico de fragilidad en adultos mayores de una comunidad urbana. *Revista Cubana de Salud Pública*, 35(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21418846016>
- Barrios Puerta, Z., Marsiglia López, D. C. y Merlano Monterrosa, S. (2023). *Percepción que tienen los adultos mayores acerca de los cambios generados en el envejecimiento y sus implicaciones en la calidad de vida* [trabajo de investigación]. Corporación Universitaria Rafael Núñez. <http://site.curn.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/599>
- Basto Cáceres, Á. L. (2023). *Vejez y calidad de vida del adulto mayor desde una perspectiva integral* (Generación de contenidos impresos N.º 2). Edi-

- ciones Universidad Cooperativa de Colombia. <http://dx.doi.org/10.16925/gclc.32>
- Bayarre Veja, H. D. (2017). Múltiples perspectivas para el análisis del envejecimiento demográfico. Una necesidad en el ámbito sanitario contemporáneo. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(2), 313-316. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1042960>
- Beltrán Ordoñez, A., Zambrano Cabrera, C., Fajardo Aguilar, G. y Lam Vivanco, A. (2023). Calidad de vida y sus determinantes en los adultos mayores. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 3073-3085. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5970>
- Berzosa, G. (2017, febrero). *Personas con discapacidad en procesos de envejecimiento. Envejecer activo, viviendo los cambios con ilusión* [ponencia]. Mesa Redonda sobre Envejecimiento Activo, Fundación Gil Gayarre y Plena Inclusión, Madrid.
- Brummel-Smith, K. (2007). Optimal aging, part I: demographics and definitions. *Annals of Long Term Care*, 15(11), 26. <https://www.hmpgloballlearningnetwork.com/site/altc/article/7994>
- Congreso de la República de Colombia. (1996, 7 de marzo). Ley 271. *Por la cual se establece el día nacional de las personas de la tercera edad y del pensionado*. Diario Oficial 42 739. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0271_1996.html
- Congreso de la República de Colombia. (2008, 27 de noviembre). Ley 1251. *Por la cual se dictan normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores*. Diario Oficial 47 186. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1251_2008.html
- Escudero, J. M. y Passantino, L. D. (2003). Los viejos en su casa, en su ciudad. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=669991>
- Fernández, B. (2016). Educación popular y “buen vivir”: interacciones en lo pedagógico. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (10), 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371055>
- Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Gerontología social*. Ediciones Pirámide.

- Gómez Díaz, A. N. y Toro Orjuela, A. F. (2020). *Estudio teórico sobre vejez y envejecimiento* [trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10656/11966>
- Gómez-Mazorra, M., Tovar Torres, H. G. y Ávila Carvajal, N. I. (2023). Ocio y tiempo libre desde la perspectiva de género en estudiantes universitarios de posgrado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 824-829. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95148>
- Hernández Vergel, V. K., Solano Pinto, N. y Ramírez Leal, P. (2021). Entorno social y bienestar emocional en el adulto mayor. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), 530-543. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069613004/html/>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Laurell, A. C. y Márquez, M. (1983). *El desgaste obrero en México: proceso de producción y salud*. Ediciones Era.
- Leal Leal, G. E. (2015). Las escuelas de servicio social en Colombia, 1936-1958. *Tendencias y Retos*, 20(1), 35-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5097453.pdf>
- Libertini, G. (2014). El paradigma del envejecimiento programado: cómo envejecemos. *Bioquímica (Moscú)*, 79(10), 1004-1016.
- Limón, M. y Chalfoun, M.^a (2017). La Biblioteca como agente social en el proceso de empoderamiento de los adultos mayores en un ambiente intergeneracional e intercultural. *Congreso Internacional de Pedagogía Social. Libro de Actas y Resúmenes*. Editorial Copiarte.
- Limón Mendizábal, M. R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47(1), 45-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292831>
- López Gómez, M. P. y Marín Baena, R. A. (2016). Revisión teórica y empírica desde la psicología sobre representaciones sociales del envejecimiento y la vejez en Latinoamérica y España (2009-2013). *Revista*

- Científica General José María Córdova*, 14(17), 155-202. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357007.pdf>
- Lozano-Poveda, D. (2011). Concepción de vejez: entre la biología y la cultura. *Investigación en Enfermería: Imagen y desarrollo*, 13(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145222559006.pdf>
- Martínez Pérez, T. J., González Aragón, C. M., Castellón León, G. y González Aguiar, B. (2018). El envejecimiento, la vejez y la calidad de vida: ¿éxito o dificultad? *Revista Finlay*, 8(1), 59-65. <https://revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/569>
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. J. C. Sáez Editor.
- Mora, A. I., Oviedo Freire, A., Avella, A., Vega Sillo, E., Campuzano Rodríguez, C., Simbaña Pillajo, F., Sánchez, J. H., Plaza Zuñiga, J., Giraldo, O. F., Solano Salinas, R. y Lora, P. (2020). *Buenos vivires y transiciones: la vida dulce, la vida bella, la vida querida, la vida sabrosa, la vida buena, la vida plenitud: convivir en armonía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://hdl.handle.net/10656/11253>
- Moreno Toledo, A. (2010). Viejismo (ageism). Percepciones de la población acerca de la tercera edad: estereotipos, actitudes e implicaciones sociales. *Poiésis*, (19), 1-10. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/101>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2000). *Un enfoque de la salud que abarca la totalidad del ciclo vital: repercusiones para la capacitación*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/69401>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] y Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Las funciones esenciales de la salud pública en las Américas. Una renovación para el siglo XXI. Marco conceptual y descripción*. Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud. <https://doi.org/10.37774/9789275322642>
- Paredes Arturo, Y. V., Yarce Pinzón E. y Aguirre Acevedo, D. C. (2018). Funcionalidad y factores asociados en el adulto mayor de la ciudad San Juan de Pasto, Colombia. *Revista Ciencias de la Salud*, 16(1), 114-128. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.6494>

- Peña-Rodríguez, F. (2019). Orientación educativa en Colombia: una línea de trabajo con pretensiones de científicidad. *Pedagogía y Saberes*, (51), 75-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7116627>
- Pérez Martínez, B. M. (2018). *Fortalecimiento el buen vivir en la relación cuidador cuidado en la vejez: hacia una pedagogía emergente* [tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10656/6443>
- Rodríguez Daza, K. D. (2011). *Vejez y envejecimiento*. Editorial Universidad del Rosario. https://doi.org/10.48713/10336_3286
- Sánchez-Palacios, C. (2004). *Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas, psicosociales y psicológicas* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10630/2667>
- Sandoval Obando, E., Serra, E. y Zacarés, J. J. (2019). Envejecer generativamente: Una propuesta desde el modelo del buen vivir. *Neurama. Revista Electrónica de Psicogerontología*, 6(2), 16-26. <https://n9.cl/876w5>
- Szuldiner, I. (2021). *Efectos psicosociales y calidad de vida en la vejez* [tesis doctoral, Universidad de Belgrano].
- Tortosa-Martínez, J., Caus-Pertegaz, N. y Martínez-Román, M. A. (2014). Vida Triste y Buen Vivir según personas adultas mayores en Otavalo, Ecuador. *Convergencia*, 21(65), 147-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10530175006>
- Zuluaga Callejas, M. I., Galeano Marín, M. E. y Saldarriaga Ruíz, G. J. (2020). *Calidad de vida en la vejez-Reseña de autor*. Fondo Editorial FCSH Universidad de Antioquia.

Capítulo 9. Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social

Martha Cecilia Badiel Bedoya¹

Cristhian Jhoan Torres Pachón²

RESUMEN

El presente capítulo analiza y examina sobre los desafíos de la alfabetización digital para adultos mayores y la necesidad de crear estrategias pedagógicas con el fin de promover su inclusión en la sociedad. Para esto, presenta la sistematización realizada del proyecto “Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social”, que tuvo como propósito analizar las transformaciones y los aprendizajes generados en los diferentes actores participantes. El proyecto involucró a estudiantes de varios programas académicos y profesores de la regional de Buga de UNIMINUTO, Rectoría Suroccidente, así como la participación de la Fundación Nuevo Horizonte y los propios adultos

-
- 1 Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos por la Universidad San Buenaventura de Cali y doctoranda en proyectos UNADE. Coordinadora de Proyección Social CU Buga, integrante del grupo de investigación GISE - Grupo de Investigación en Innovación Social y Educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: martha.badiel@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001607448. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2423-5934>
 - 2 Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Docente Investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: ctorres@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000169678. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4484-8893>

mayores. De ese modo, se destaca la importancia de promover habilidades de comunicación y sociales para potenciar la autonomía, participación, educación y recreación de las personas adultas mayores, en lugar de centrarse únicamente en el aprendizaje instrumental de las TIC. Con base en esto, se analiza la experiencia destacando la importancia del aprendizaje personalizado y práctico, así como del desarrollo de un perfil profesional con un sentido de responsabilidad social, en el marco de la creación de posibilidades educativas para resignificar los aportes de los adultos mayores en las comunidades, y garantizar condiciones dignas para aprender a lo largo de todo el ciclo vital humano.

Palabras claves: alfabetización digital, educación de adultos, inclusión social, tecnologías de la comunicación y la información.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo y la construcción de las sociedades actuales se han visto altamente influenciadas por la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). “Al hablar de sociedad del conocimiento nos estamos refiriendo a un nuevo paradigma tecnológico que tiene dos expresiones fundamentales: una es Internet y la otra la capacidad de recodificar los códigos de la materia viva” (Castells, 2002). Sin embargo, en algunas situaciones, para las personas mayores (de 60 años en adelante) se han generado brechas sociales y culturales a raíz de los diferentes tipos de cambios motivados por las dinámicas digitales, la aceleración con la que estos se han dado, y las pocas oportunidades para que esta población aprenda sobre las TIC.

Por consiguiente, es visible la necesidad de implementar estrategias pedagógicas dirigidas a las personas mayores para contribuir con su alfabetización digital y su inclusión en dinámicas sociales relacionadas con las TIC. Con este horizonte, surge en el marco de la asignatura Práctica en Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

(UNIMINUTO), sede Buga (Valle del Cauca), el proyecto social titulado “Alfabetización en Informática Básica para el adulto mayor”, el cual se viene implementando desde el 2020 con la Fundación Nuevo Horizonte, ubicada en la zona rural del corregimiento de Zanjón Hondo (Valle del Cauca). El proyecto ha contado con una participación aproximada de 53 adultos mayores, ávidos de adquirir conocimientos que les permitan desarrollar autonomía en una sociedad que cada día se gestiona en lo digital.

Ahora bien, la alfabetización digital se dirige a formar sobre los conocimientos y los usos de las nuevas tecnologías, que, para este caso, es una educación orientada a personas adultas mayores que cuenta con una alfabetización, a la cual se puede denominar como “tradicional”. Es decir, esta alfabetización relacionada con el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo como elementos tradicionales de la educación. Se puede hablar de “alfabetización” en este caso porque implica una actualización, adquisición de códigos y desarrollo de procesos que permiten participar y comprender el mundo, y para efectos del proyecto en mención, el mundo digital y sus conexiones con la vida cotidiana.

Por otro lado, el proyecto ha permitido que las personas mayores de ciertos sectores marginados por razones económicas, sociales o culturales sean incluidas y participen del aprendizaje, haciendo posible contribuir en el cierre de brechas educativas a partir del desarrollo de habilidades asociadas con las tic, que, a su vez, les han permitido involucrarse en nuevas formas de comunicación, participación y sociabilidad.

Por tanto, con el proyecto realizado fue posible dar respuesta significativa a la necesidad de los adultos mayores, a partir de espacios de enseñanza y aprendizaje sobre las tic. Este trabajo ha implicado pensar en estrategias y abordajes que promuevan habilidades comunicativas y sociales para fortalecer la autonomía en temas de salud, educación y recreación, tomando distancia de enfoques instrumentales del aprendizaje de las tic.

Con este panorama, en este capítulo se presentan las comprensiones, las reflexiones y los resultados de un proceso de sistematización de

experiencias que buscó analizar las transformaciones y los aprendizajes que el proyecto “Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social” generó en los diferentes actores participantes. En ese sentido, se presenta la contextualización de la experiencia, la metodología y referentes conceptuales de la sistematización; y, finalmente, el análisis, los resultados y las lecciones aprendidas. Se espera que todo el proceso aporte a la cualificación del trabajo en torno a la alfabetización digital con personas adultas mayores en los contextos colombianos y latinoamericanos.

CONTEXTUALIZACIÓN

“Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social” nace en el 2020 y se implementa hasta el 2022, en un trabajo colaborativo realizado con la Fundación Nuevo Horizonte en el corregimiento de Zanjón Hondo, zona rural plana del municipio de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca). Esta organización apoya a los adultos mayores para fortalecer su crecimiento humano, generando posibilidades para mejorar su calidad de vida. Cabe destacar que, el municipio cuenta con una población de aproximadamente 115 821 habitantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019) y se encuentra conformado por las veredas de Sonsito, Zanjón Hondo, Santa Bárbara, San Antonio y Urbanización La Unidad (figura 1).

Figura 1. Mapa político del municipio de Guadalajara de Buga.



Fuente: Google mapas zona rural Buga.

Por otro lado, la población cuenta con pocas oportunidades económicas, algunos de los habitantes viven del día a día, la mayoría sin empleo fijo y pocos tienen un empleo fijo. Las problemáticas más sentidas del corregimiento de Zanjón Hondo se relacionan con sus necesidades en materia de infraestructura, seguridad, recreación, cultura y movilidad, así como las asociadas a la demarcación de vías, instalación de reductores, construcción de andenes, poda de árboles, mejoramiento vial, mejoramiento del alumbrado público, y obras de acueducto y alcantarillado. Además, en el corregimiento se cuenta con una institución educativa con todos los niveles de educación y un programa de educación para adultos, pero no tienen conectividad ni salas de sistemas.

Otros actores de la experiencia son los estudiantes de la asignatura de Prácticas sociales de los programas de Trabajo Social, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Comunicación Social, Contaduría, Licenciatura en Educación Infantil, y Licenciatura en Ciencias Naturales. Aproximadamente fueron 160 estudiantes que escogieron el proyecto social de formación (PSF) “Alfabetización en informática básica”, en el período comprendido entre el 2020 y 2022 (40 estudiante en promedio por semestre). Por último, encontramos a los profesores que orientan el curso de Responsabilidad social, una práctica de vida, asociado al proyecto social de formación con la comunidad.

Cabe aclarar que las prácticas sociales hacen parte de la política de Proyección Social de UNIMINUTO como una estrategia que forma estudiantes y líderes en transformación social, y a la vez contribuye a fortalecer el tejido comunitario en las organizaciones sociales, los diálogos de saberes y las alianzas estratégicas. En ese sentido, la experiencia que se relata en el presente texto surge a partir del trabajo de articulación entre la Fundación y UNIMINUTO, para responder a las necesidades e intereses relacionados con la educación de las personas adultos mayores.

Una de las barreras que manifestaba la Fundación era la de no poderse comunicar con los adultos mayores por medio de algunos dispo-

sitivos tecnológicos. Usualmente era necesario buscar intermediación de familiares cercanos, dado que los adultos mayores no eran autónomos en el manejo de sus celulares y computadores, por tanto, si no había alguien que mediará en la comunicación y pudiera enviar los mensajes en estos dispositivos, los adultos mayores se quedaban sin participar.

Además, la Fundación no tenía suficientes manos para poder apoyar a los adultos mayores ante tanto requerimiento y vulneración, en especial, durante y después de la pandemia por COVID-19. En consecuencia, esto motivó a los actores a ser más creativos y desarrollar todo el potencial con lo que se tuviera, permitiendo así lograr llegar a todos de manera personalizada y acompañarlos para un aprendizaje en el uso de las tecnologías de la comunicación. Al respecto, los estudiantes se dieron a la tarea de hacer el plan de formación que incluía identificar cuáles eran los recursos, tiempos, dispositivos y conectividad disponible, y con base en esos resultados, diseñaron actividades y estrategias, como, por ejemplo: creación de correos, apertura de perfiles en redes sociales y uso de las diferentes funciones del celular.

Todo lo anterior fue muy significativo, dado que abrió el horizonte en las comunicaciones para esta población, y con el trabajo en equipo de los actores involucrados (estudiantes, profesores, la fundación, los adultos mayores y sus familias), se dieron las pautas mínimas para el aprendizaje y que ellos pudieran aprender a defender por sí mismos en el uso de estos recursos tecnológicos. “Fue la liberación total de tanta dependencia”, tal como lo manifestaron alegremente al sentirse autónomos y empoderados. El poder valerse por sí mismos para las llamadas, mensajes, vídeo llamadas, pedir sus citas médicas —que antes perdían o no hacían de manera oportuna por desconocimiento—, poder hacer control y seguimiento a sus asuntos de salud y radicar las solicitudes que antes no podían hacer por falta de acceso fue lo mejor para su autoestima y autosuficiencia.

En el 2020, se tuvo que afrontar un cambio mundial, el cual nos llevó al extremo y fue el de la aparición de una pandemia que nos hizo

reflexionar sobre las formas y medios para poder seguir interactuando entre todos, cuando el acercamiento personal no era viable para la salud. No era posible ir a los escenarios de prácticas, pero tampoco se podía abandonar a las comunidades. Allí surge la oportunidad de plantear el proyecto de alfabetización digital para el adulto mayor desde la virtualidad. Fue un proceso titánico en donde el apoyo entre todos los actores fue vital para identificar qué tipo de tecnología se tenía, y que permitiera comunicarse con las comunidades.

Por parte de la Universidad, los estudiantes y profesores se contaba con la plataforma Microsoft Teams, aun así, muchos de los estudiantes son de zona rural y no todos contaban con los medios para hacer presencia desde la virtualidad, ya fuese por ausencia o deficiencia de la conectividad o por carencia de equipos de cómputo o celulares. También implicó ubicar a los adultos mayores y evaluar la forma y medios para poder contactarlos con la ayuda de sus familias y de la Fundación.

En dicho contexto, se identificaron 53 adultos mayores que contaban con posibilidades mínimas para participar, es decir, un dispositivo electrónico y conexión a internet. Se estableció que los adultos mayores hacían uso de la aplicación WhatsApp como principal herramienta de comunicación. Por lo tanto, de manera personalizada, se inició los procesos de formación, alternando el uso de celulares y, en algunos casos, conexión en red para vincularse, y estar en contacto permanente. Igualmente, se contaba con la participación de 63 estudiantes en prácticas sociales de los diferentes programas que se tienen en el Centro de Operaciones Académicas de Buga (Rectoría Suroccidente).

En estos procesos se aprendieron diferentes acciones y posibilidades que se pueden realizar con el celular: usos de redes sociales, se abrieron correos electrónicos, se solicitaron citas médicas, entre otras acciones similares. También, se dio la oportunidad de promover emprendimientos de manera virtual, encontrar algún tipo de pasatiempo, y solicitar por las

diferentes aplicaciones aquello que se necesitara, dado que no se podía salir de hogar como medida preventiva en tiempos de pandemia.

Al llegar el 2021, se pudo trabajar en modalidad de alternancia, un poco ratos por la pandemia, ya que los miedos a salir, sin tener la seguridad de lo que se podía encontrar afuera y las pérdidas de seres queridos llevo a que el estado anímico de las personas en general estuviera decaído. Sin embargo, se tenían las ganas de seguir sirviendo a la comunidad, de continuar con el trabajo logrado en la virtualidad, a través del cual acompañamos a las personas de Zanjón Hondo y, al mismo tiempo, ellos nos acompañaron, recordando juntos nuestra humanidad, sacando lo mejor de nosotros para apoyar a quien nos necesitara y, por supuesto, recibiendo apoyo cuando nos quebrábamos. Ya habíamos descubierto muchas formas de hacer presencia para abrazarnos desde la virtualidad y salir de nuevo implicaba recuperar la confianza para reencontrarnos, aunque nos tuviéramos que aguantar las ganas de abrazarnos.

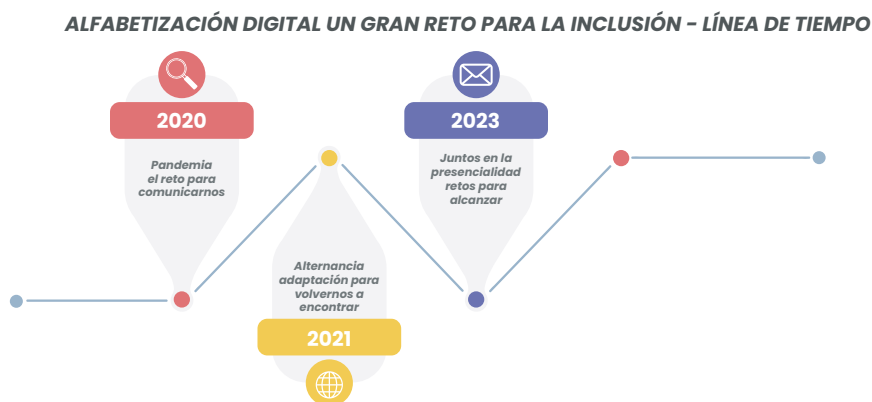
Para el 2022, se trabajó totalmente en modalidad presencial en las instalaciones de la Universidad debido a que se contaban con todas las condiciones para promover el aprendizaje. Se mantuvo gran parte de la población, sin embargo, perdimos algunos durante la pandemia, unos se nos fueron del mundo, otros tuvieron que irse a otras ciudades, pero ganamos muchos que llegaron alegres y motivados con la ilusión de poder aprender a utilizar los dispositivos y mejorar aquellos conocimientos que tenían.

Todo esto permitió mejorar el proyecto a partir de adaptaciones del plan de trabajo y de las herramientas a utilizar. En ese sentido, los estudiantes diseñaron una guía multidimensional que incluía un plan de trabajo con cuatro sesiones —incluida la inducción—, y una estrategia de comunicación, a través de la cual se enviaba un vídeo con cada actividad propuesta para ser difundido por WhatsApp, y los adultos mayores debían reaccionar con otros videos, audios y fotos, compartiendo evidencias de sus avances.

Las sesiones se organizaron en tres fases: la primera fase fue de motivación que llevó a los adultos mayores a adentrarse en el mundo informático desde un método de confianza y comunicación asertiva, para cautivar su atención y generar comodidad e interés; la segunda fase fue la de orientación para el uso de herramientas, incluyendo la responsabilidad sobre la presencia en redes y el autocuidado (acerca de los peligros y beneficios en red) para protección de datos en procesos como fotografías, grabación de vídeo, edición básica, aplicaciones y páginas web, entre otras; la tercera fase se relacionaban con el reconocimiento de aprendizajes y resultados que generaron los productos realizados con y por ellos, dejando un legado desde una autonomía, independencia y seguridad.

Para terminar, en la figura 2 se muestra una síntesis del proceso vivido durante la experiencia relatada y que incluye el nacimiento del mismo como una oportunidad por la coyuntura de la pandemia, razón por la cual fue necesario utilizar otras formas mediadas por la virtualidad; ello nos acercó más a las comunidades, permitiendo con el tiempo acompañarnos entre todos y resolviendo inquietudes, creando una red muy cercana e inolvidable en momentos tan difíciles para todos los actores involucrados.

Figura 2. Línea de tiempo del proceso de alfabetización.



Fuente: elaboración propia.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada se sustenta a partir de lo propuesto por Jara (1994), quien afirma que:

[...] como un punto de partida importante que es reconocer que se ha establecido un consenso en diferenciar la sistematización de información, en tanto ordenamiento, clasificación y catalogación de distintos tipos de datos, de la sistematización de experiencias, que las entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de sistematizar experiencias alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos. (p. 54)

Por tanto, la presente sistematización tiene una fuerza importante en los relatos de los actores de la experiencia, los cuales han permitido reconstruir hechos y situaciones, evocar sentimientos, y movilizar reflexiones e interpretaciones sobre lo vivido. Por lo tanto, inicialmente, la autora de este texto escribió un relato sobre su participación en la experiencia, el cual le permitió reflexionar sobre toda la experiencia vivida.

La escritura como técnica para evocar sentimientos, recuerdos e ideas contribuye a mirar desde la distancia el pasado y a reconocer algunas de las lecciones aprendidas, tales como: el hecho de sobrevivir a una pandemia con la convicción de que siempre se puede hacer algo por y con los demás; sobreponerse a los miedos de todos; además, porque cuando se tiene un rol de coordinación, esta persona debe proyectar y despertar la confianza en mucha gente para acompañar a todos en el proceso y reconocer la gran creatividad y recursividad que tiene el ser humano cuando tiene amor por lo que hace y compromiso con las comunidades.

Posteriormente, para profundizar en la información, se realizaron ocho entrevistas en profundidad a diferentes personas que tuvieron un rol protagónico en el proyecto durante diferentes épocas. Igualmente, se entrevistó a profesores actuales y antiguos, estudiantes con participación

vigente y estudiantes que estuvieron en semestres pasados en el proyecto. De igual forma, para nutrir la sistematización, se entrevistaron a adultos mayores que se beneficiaron del proyecto, asimismo, se incluyó la voz del interlocutor, que para este caso es una delegada de la Fundación como contacto enlace con la Universidad.

Las preguntas planteadas a los diferentes actores fueron las siguientes:

1. ¿En qué año y semestre participó del proyecto?
2. ¿Cuáles fueron los aportes que le dejó su participación en el proyecto de alfabetización en Informática básica?
3. ¿Cómo transformó su vida el haber participado en el proyecto de alfabetización en Informática básica?
4. ¿Qué aprendizajes le dejó su participación en el proyecto de alfabetización en Informática básica para el adulto mayor?
5. ¿Sugerencias o aportes que quiera dejarle al proyecto a partir de la experiencia vivida con su participación?

Una vez recopilada la información, como herramienta de apoyo para el análisis de los hechos y los recuerdos reconstruidos, se utilizó una matriz que permitió consolidar y organizar la información en coherencia con las siguientes categorías:

- Alfabetización digital: orientada a la comprensión y uso de los dispositivos, sistemas y programas relacionados con las tecnologías de la información y comunicación.
- Perfiles de los estudiantes: se refiere a la caracterización y a la formación de capacidades, habilidades o competencias que desarrollan los estudiantes en el marco de la experiencia implementada. Esta categoría es entendida en coherencia con lo planteado en los lineamientos de UNIMINUTO sobre la responsabilidad social y ciudadanía.
- Educación de adultos mayores: hace referencia a la generación de conocimiento y reflexiones en torno al trabajo educativo con perso-

nas adultas mayores, para el presente caso, sobre el aprendizaje en torno a las tecnologías de la comunicación e información y el fortalecimiento de su autonomía. Se consideran elementos como: brechas en la igualdad con respecto a las TIC, proyección social, necesidades de los tiempos contemporáneos y desarrollo humano.

REFERENTES CONCEPTUALES

Alfabetización digital

La esperanza de vida está aumentando en un 1,5 año por quinquenio. Por ejemplo, se pasó de una media de 59 años, entre 1965 y 1970, a casi 76 años entre 2015 y 2020 (Huenchuan, 2018, p. 23). Adicional a esto, las personas mayores “requieren de una participación más activa en la era digital, además de acercarse más al uso de la Internet y los medios digitales, de acuerdo con las particularidades de cada persona y sus necesidades” (Sunkel y Ullman, 2019, p. 251).

Uno de los cambios más significativos en las últimas décadas tiene que ver con la tecnología y su función como aporte en la construcción de la sociedad actual, lo que convierte este hecho en avance destacado en la evolución humana. Pero es evidente que la población adulto mayor se ha visto excluida en ese entorno tecnológico por los cambios drásticos y tan acelerados que vive el mundo. Por todo lo anterior, cobra importancia la necesidad de implementar estrategias que fomenten la inclusión para contribuir con la alfabetización digital que promueven entidades como la Unesco y el Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia (MinTIC).

A su vez, la alfabetización digital trata del conjunto de tareas que tienen como objetivo incluir en la sociedad tecnológica aquellos grupos que por razones sociales y de capacidades no han podido aprender sobre los usos y las aplicaciones de las TIC (Area Moreira *et al.*, 2012). En ese sentido, se desarrollan procesos para que estas poblaciones se acerquen

a dichas tecnologías a través de un lenguaje sencillo y personalizado que favorezca las comprensiones y los múltiples usos de lo aprendido en la vida cotidiana. También, esto implica posibilitar condiciones sociales y estructurales para cerrar las brechas digitales.

Numerosos autores han planteado el tema de la alfabetización digital en el escenario educativo, cada uno desde diferentes líneas entre las que se pueden destacar las alfabetizaciones múltiples (Gutiérrez Martín, 2003), las alfabetizaciones digitales (Matamala, 2019), la alfabetización mediática (Bhatt & Mackensie, 2019; Leaning, 2019) y la alfabetización transmedia (Fraiberg, 2017), solamente por mencionar algunos referentes, su relevancia y aproximaciones multidimensionales que la enuncian como una habilidad indispensable para que los sujetos participen en las sociedades contemporáneas.

Tecnologías de la información y la comunicación

Existen múltiples definiciones de las TIC una de ellas es que:

En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas. (Cabero Almenara, 1998, p. 198)

En el campo educativo, las TIC cuentan con un papel especializado y contemplan procesos como el diseño, el desarrollo y la aplicación de tecnologías enfocadas tanto en la enseñanza/instrucción como en los procesos de aprendizaje. Estos recursos son de carácter informático, audiovisual y facilitan la comunicación (García-Vera y Alba Pastor, 1997).

Por su parte, la CEPAL (2003) se centra en la caracterización general de las tecnologías de la información y la comunicación, y del proceso de digitalización de la comunicación, la información y los medios. En ese sentido, las

TIC son parte de procesos sociales y comportamentales en los que se intercambian información y acontecen comunicaciones mediante diversos canales (el habla, los textos, los gestos, los movimientos, las expresiones), que transmiten tanto ideas como afectos.

La sociedad debe replantearse las formas de relacionamiento y ampliar el horizonte de las posibilidades de inclusión, especialmente con los adultos mayores, puesto que no basta solamente con que existan inventos, dispositivos y todo un despliegue tecnológico a disposición de todos, sino que es necesario entender las dinámicas de los mayores y acercarnos a su lenguaje y sus tiempos para que puedan ser vinculados con acogimiento.

La sociedad actual nos lleva a un dinamismo diferente, en donde se presentan cambios constantes de prácticas y maneras de relacionarse con los otros y lo otro. En ese sentido, se hace necesario pensar en aquellas poblaciones que se han visto relegadas de las constantes innovaciones y cambios tecnológicos, entre estas las personas adultas mayores.

Al respecto, Vega y Quintero-Romero (2019) plantean pensar en iniciativas de educación digital que, las personas adultas mayores no sólo tengan acceso, sino que también, puedan usar óptimamente las TIC en el marco de un proceso que reconozca su bienestar, envejecimiento activo, heterogeneidad e intereses. En relación con esto, el proyecto sistematizado les ofrece alternativas para acceder al aprendizaje atendiendo y entendiendo sus condiciones, capacidades y habilidades, pero también comprendiendo la importancia de personalizarlo para que se sientan incluidos y aprendan sin presiones.

Por otro lado, las consecuencias en el uso de las TIC provocadas por la pandemia COVID-19 han generado cambios, incluso radicales, en las maneras en las que los seres humanos interactúan en los escenarios educativos. Por tanto, surgen herramientas y necesidades que invitan, y en ocasiones, obligan a replantear asuntos didácticos (Harris Cordero, 2023), sobre todo, y como se ha mencionado anteriormente, con aquellos grupos poblaciones que, por motivos generacionales y políticos, se han relegado de procesos de alfabetización digital, como es el caso de las personas adultas mayores.

Sociedad del conocimiento

El concepto de la “sociedad del conocimiento” permite, en primer lugar, evidenciar la conformación de una nueva clase social formada por profesionales socializados en las lógicas del conocimiento moderno (Drucker, 1957). En segundo lugar, identifica una tendencia en las sociedades contemporáneas de darle cada vez más importancia al trabajo intelectual (Drucker, 1969). De ahí que, el conocimiento se asocia con la productividad, el crecimiento económico, y se empieza a entender como un factor de explicación de la desigualdad social (Drucker, 1994).

Por otra parte, en la sociedad del conocimiento emergen unos tipos específicos de ciudadanía, entendidos como el poder actuar con base en los conocimientos, haciendo uso de los beneficios que se otorgan; pero también asumiendo los compromisos, deberes y leyes que se tengan. Esta ciudadanía requiere de la apropiación de comportamientos, conocimientos y valores (González Vergara, 2014), que permitan interactuar con el apoyo de las tecnologías y dar solución a los problemas sociales, a partir del trabajo intelectual y, de este modo, favorecer el crecimiento personal, las relaciones humanas y el tejido social.

El siglo XXI se plantea como la sociedad del conocimiento, cuya principal característica en las relaciones humanas ya no son los productos, ni los servicios, sino el conocimiento y las formas de acceso al mismo. El concepto de “sociedad de la información” se refiere a un

paradigma que está produciendo grandes cambios en nuestro mundo. Esta transformación está impulsada principalmente por los nuevos medios disponibles para crear y divulgar información mediante tecnologías digitales. Los flujos de información, las comunicaciones y los mecanismos de coordinación se están digitalizando en muchos sectores de la sociedad, proceso que se traduce en la aparición progresiva de nuevas formas de organización social y productiva. Esta “actividad digital”, que se va convirtiendo poco a poco en un fenómeno global, tiene su origen fundamentalmente en las sociedades industrializadas más maduras. De hecho, la adopción de este paradigma basado en la tecnología está íntimamente relacionada con el grado de desa-

rollo de la sociedad. Sin embargo, la tecnología no es sólo un fruto del desarrollo (por ser consecuencia de éste), sino también, y en gran medida, uno de sus motores (por ser una herramienta de desarrollo). (CEPAL, 2003, p. 9)

Inclusión social

La inclusión social es una postura política que propone que las personas o grupos en riesgo de pobreza y excluidas tengan la oportunidad de participar de manera plena en la vida social, y así disfrutar de una vida con dignidad y justicia. La inclusión social se preocupa especialmente por personas o grupos de personas que se encuentran en situaciones de carencia, segregación o marginación. En la concepción de inclusión social que se presenta, el Estado (social) se vuelve un actor que encarna a la sociedad y funciona conforme al principio de comunidad (Bauman, 2008).

Por su parte el Banco Mundial (The World Bank, 2013) señala que inclusión social es un proceso que tiene la intención de mejorar las habilidades y las oportunidades, así como, garantizar la dignidad de las personas excluidas social e históricamente, y de este modo, reivindicar su identidad para que participen activamente en su comunidad de origen.

Ahora bien, la inclusión social tiene uno foco hacia quienes han sido históricamente excluidos de los diferentes sistemas sociopolíticos y culturales; sin embargo, sus principios y horizontes se dirigen a las sociedades en general (Sánchez Álvarez y Cortés Robayo, 2014). En ese sentido, se pretende garantizar condiciones basadas en los principios de equidad, participación y justicia social, para que todas las personas que habitan un territorio puedan gozar de oportunidades y derechos, sin ningún tipo de discriminación ya sea por motivos de género, origen étnico, capacidades, nivel socioeconómico, sexualidad, cultura, edad u otras características identitarias.

Para lograr lo anterior, las estrategias y propuestas sustentadas en la inclusión social debe identificar y eliminar las barreras que hacen que algunos colectivos o sujetos no puedan acceder y gozar de condiciones y

derechos que les permita vivir con dignidad y participar activamente en diferentes entornos sociales y políticos. Esto demanda transformaciones, y en ocasiones radicales, en y de los diferentes sistemas educativos, laborales, de salud, políticos, deportivos, recreativos, culturales, entre otros (Unesco, 2015).

Adicionalmente, se debe trabajar en la construcción de una cultura ciudadana que reconozca la diversidad y las diferencias individuales y colectivas como valores dignos de los seres humanos, que enriquecen y aportan a las dinámicas, prácticas y significados de los territorios y las sociedades (Arnaiz Sánchez, 2003).

Perfiles de los estudiantes

La formación de profesionales en el marco de la globalización, los cambios vertiginosos en las relaciones entre las ciencias, las sociedades y las tecnologías, así como, un auge de incertidumbres políticas y económicas, implica generar escenarios formativos que respondan oportuna y críticamente a contextos sociales y laborales cada vez más complejos y exigentes (Ocampo Quinchía y Parra Duque, 2019).

Con este panorama, se replantea la asignatura Práctica en Responsabilidad Social, la cual es una asignatura transversal cursada por todos los estudiantes de los programas profesionales y tecnológicos de UNIMINUTO. Su propósito es “promover en los estudiantes la Responsabilidad Social desde la construcción de alternativas de acción-transformación con diversas comunidades y organizaciones sociales” (UNIMINUTO, s.f., párr. 1)

Los elementos orientadores de la proyección social y, por lo tanto, de su política, son un conjunto de fundamentos que ratifican el cumplimiento a los principios institucionales: Humanismo Cristiano, Actitud Ética, Espíritu de Servicio, Excelencia, Inclusión y Equidad, Sostenibilidad, Aprender Sirviendo, Comunidad Participativa, Identidad Cultural. (UNIMINUTO, 2021, p. 3)

Educación de adultos mayores

La educación de adultos comprende todas las formas de enseñanza y aprendizaje que garantizan que los adultos inicien, continúen o terminen procesos educativos formales y no formales (Ramírez y Víctor Ramírez, 2010). En algunos casos, estas propuestas educativas se consideran como “segundas oportunidades” y contemplan escenarios que van desde la alfabetización básica hasta la educación superior (Unesco, 2010). De este modo, son procesos que consideran al aprendizaje como algo que se desarrolla durante todo el ciclo de vida y tienen diferentes tipos de objetivos, que para la presente experiencia se relacionan con la inclusión social.

En ese sentido, la educación para adultos es esencial para trabajar en la consecución de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y desempeña un papel importante a la hora de abordar los retos actuales y futuros en materia de habilidades, así como para apoyar el desarrollo personal y la cohesión social (Unesco, 2010).

Las experiencias vividas en la ejecución del proyecto dejaron un buen referente de lo que se puede hacer desde la academia con los proyectos sociales, que sensibilizan a los futuros profesionales entorno a un tema tan sensible como la educación de adultos mayores y que por voluntad propia requieren los acompañamientos y formación como un medio de inclusión. Lo anterior, nos reta socialmente para que esta población vuelva a recuperar el estatus que alguna vez tuvieron en la humanidad, como seres llenos de conocimiento, sabiduría y experiencia de vida. Por lo tanto, la posibilidad de ser incorporados y visibilizados los adultos mayores es una ganancia para la sociedad, porque siempre el ser humano, independiente de su edad, está en capacidad de aprender, solamente es cuestión de dar esa oportunidad e inclusión.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Alfabetización digital, la lección ha cambiado

Con la presente experiencia se ha conceptualizado una educación del adulto mayor basada en sus intereses y relacionados con su esparcimiento y el desarrollo integral de distintas habilidades, siguiendo así sus motivaciones más profundas e inquietudes manifiestas.

Así las cosas, como logros significativos se identifica la generación de procesos de sensibilización en UNIMINUTO con nuestros estudiantes y profesores, a partir de la necesidad de trabajar en pro de la reducción de la brecha tecnológica y digital que afrontan las personas en las comunidades. A su vez, fue posible empoderar a los adultos mayores en el uso de las nuevas tecnologías y las TIC, aprovechando lo que se tiene a la mano.

La alfabetización digital en esta experiencia trascendió las miradas instrumentales y funcionales al respecto, puesto que estaba orientada a motivar y consolidar procesos de inclusión social para los adultos mayores, apoyando su proceso de aprendizaje desde un lenguaje sencillo, con actividades amenas, de acogimiento y personalizadas. En parte, esto ha posibilitado mejorar su calidad de vida y potenciar su autonomía con el uso de las tecnologías de información y comunicación.

En dicho proceso, se fortalecieron las estrategias para garantizar aprendizajes orientados a resolver problemas de la vida cotidiana, por ejemplo, saber contactar a un ser querido por medio de la tecnología, jugar un videojuego para beneficiar la memoria o crear una estrategia de *marketing* para los emprendimientos que se tienen. También los adultos mayores aprendieron sobre el uso de algunos programas informáticos y sus aplicaciones, por ejemplo, el uso de Word para redactar un derecho de petición o de Power Point para crear un aviso publicitario o tarjeta de invitación.

Igualmente, se hizo un uso óptimo de recursos audiovisuales e interactivos, redes sociales, páginas web, correos electrónicos y WhatsApp, para ofertar productos, dar a conocer talentos artísticos y aprender de manera autónoma. En suma, a partir de la formación y el uso de las TIC en la vida cotidiana, se potenció el desarrollo de habilidades lúdicas, cognitivas, comunicativas y físicas de los adultos mayores.

Perfiles digitales, profesionales corresponsables con la humanidad

En cuanto a los perfiles de los estudiantes, se destaca la promoción de espacios de formación interdisciplinar, debido a que debían trabajar en equipo con compañeros de programas académicos diferentes al propio, para crear propuestas y estrategias. Los estudiantes pertenecían a los programas de Contaduría Pública, Ingeniería Industrial, Trabajo Social, Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo, Administración de Empresas, Psicología y de las Licenciaturas en Ciencias Naturales, Artística y Educación Infantil.

Por otro lado, la experiencia promovió el desarrollo de un perfil profesional con las siguientes características: alto sentido ético de su trabajo, consciencia de la responsabilidad de sus aprendizajes en la vida de las personas, sensibilidad para reconocer a los otros en su particularidad y con un horizonte de transformación social. Esto se puede identificar en los estudiantes entrevistados:

Trabajar con los adultos mayores ha sido una gran experiencia, saber cómo son sus formas de aprendizaje, que además es lento porque son mayores, me llevó a tener mucha paciencia, tolerancia, empatía, a buscar la forma de cómo llegarles y comunicarme con ellos. Yo no tengo familia en la ciudad, vengo de Ibagué y me he vinculado. Como aprendizajes y enseñanza a ellos no se les presta atención, los ignoran, es importante ver las soledades que tienen y lo deprimidos que están. Cuando los recibimos todos se entretienen, son amorosos, requieren compañía y sus rostros se iluminan cuando nos ven.
(P. Trujillo, estudiante Trabajo Social)

Existen muchas falencias en el conocimiento de las TIC, los adultos mayores están muy abandonados, solos... las experiencias de acercamiento al adulto mayor fueron muy importantes y el aprender cómo tratarlos y que puedan asociar la tecnología para usarla y estar mejor es muy valioso. (A. Saavedra, estudiante Ingeniería Industrial)

Por otro lado, los estudiantes que se confrontan en estos procesos son, antes de iniciar sus prácticas sociales, un poco apáticos y a la expectativa de una aventura desconocida, pero cuando ingresan al proceso y están en contacto con los escenarios y las comunidades, se transforman. En otras palabras, acontece otra historia, se conmueven en la mayoría de los casos y el compromiso es muy significativo frente a la intencionalidad de querer apoyar a las personas y dar lo mejor de sí. Debido a las características de su generación, los estudiantes son “nativos digitales”, que enseñan a otros lo que su contexto y tiempo histórico les han enseñado, con un alto nivel de corresponsabilidad por el otro.

Esto ha permitido identificar una cultura en construcción, en la que las personas jóvenes les transmiten conocimientos y prácticas a las personas adultas mayores, aspecto similar a lo que plantea Mead (2019), sobre las relaciones culturales pre-figurativas, en las cuales los patrones y modelos heredados pierden fuerza, y paulatinamente, son reemplazados por las propuestas de las generaciones más jóvenes.

En otro orden de ideas, la convivencia entre adultos mayores y jóvenes permitió la ampliación del entorno social para ambos grupos, el intercambio de conocimientos y la formación de vínculos importantes, que fueron más allá de cumplir con un proceso netamente académico. Por tanto, los estudiantes conectaron de forma significativa con los adultos mayores, destacándose su escucha activa, paciencia, creatividad, acogimiento y servicio, elementos claves para educar profesionales y personas con un alto sentido social.

Educación de adultos: inada es igual, todo puede ser mejor

En la actualidad, el dominio de la lecto-escritura no es suficiente, se requiere aprender habilidades en el uso de dispositivos electrónicos y herramientas tecnológicas que permitan acceder a la gran cantidad de información disponible en la web, que facilita y mejora las condiciones de vida. Los adultos mayores deben contar con oportunidades para poder apropiarse de dichos conocimientos. La idea es que puedan adquirir al menos ciertas ideas básicas que les permitan defenderse y cerrar la brecha digital que los aísla en una sociedad que, de por sí, ha sido poco incluyente con ellos.

Otro aspecto identificado es que, el adulto mayor aprende de manera diferente a como lo hace un niño o un joven. Debe tener la motivación y el sentido de utilidad de aquello que está aprendiendo para conectarse con el aprendizaje, de lo contrario, no avanza al no encontrarle sentido. Ellos requieren saber cómo se usa la tecnología y cómo aplicar sus beneficios en sus propias vidas.

El proceso de formación se debe dar de manera vivencial, práctica, participativa y actualizada; igualmente, debe darse en el marco de relaciones empáticas y de confianza, puesto que algunos de ellos tienen miedo y prevenciones frente a las TIC y su uso.

También, las tecnologías de la información y la comunicación son recursos para fomentar nuevas formas de ocio y de establecer relaciones sociales, así como para tener acceso a otras y diferentes fuentes culturales (Hernando y Phillipi, 2013). Estos atributos adquieren importancia al reconocer que durante el proceso de envejecimiento se suele experimentar pérdidas de capacidades cognitivas y físicas (Burmeister, 2010). Sin embargo, diferentes estudios encuentran que la capacidad para aprender y resolver los problemas empíricos se mantiene a lo largo de la vida (Jacoby y Oppenheimer, 2005; Yuni y Urbano, 2005), lo cual puede verse favorecido por un uso intencionado y adecuado de las TIC.

Pasando a otro punto, durante los procesos se reflexionó sobre la importancia de hacer un uso responsable de las TIC, puesto que las per-

sonas mayores han sobrepasado las edades más habituales para la formación y el trabajo, y consecuentemente ven limitadas sus oportunidades de aprendizaje y reducidas las necesidades de uso.

Las personas adultas mayores han sido testigo de las rápidas transformaciones tecnológicas en las sociedades contemporáneas, sin embargo, pocos han sido los recursos, los escenarios educativos y las oportunidades para aprender sobre estas herramientas novedosas. En ocasiones, lo anterior, por un lado, se traduce en miedos e inseguridades por tener que empezar a plantearse cuestiones hasta ahora desconocidas, y, por el otro, por percibir una falta de capacidad para aprender sobre de dichas herramientas y su uso, de tal forma que no se vean expuestos a riesgos innecesarios o afectaciones.

Al respecto, las personas entrevistadas comentan lo siguiente:

Me ha gustado visitar la universidad, aprender a usar las tecnologías, no sabía nada de eso. Quiero aprender muy bien el manejo del computador y del celular. Muy agradecida por poder ir a la universidad, jamás había entrado a una y tampoco sabía manejar los equipos. (E. Azcárate, adulto mayor, comunicación personal)

Estoy contento por las prácticas, he aprendido algo más de la vida, aprendí a defenderse, a perder el miedo, y a defenderme solo [...] no sabía nada de tecnología, me asustaba al sentarse frente a un computador. Tuve una transformación [...] estaba totalmente ciego de los computadores. (J. Orozco, adulto mayor, comunicación personal)

Buenos aportes, muy completos acorde a lo que necesitaba sobre el manejo del *face* (Facebook), correo electrónico, poder redactar una carta, navegar en internet con libertad y confianza. Mi vida se transformó mucho, pude dar a conocer mi trabajo artístico por las redes, promocionando mi talento (cantar). Conocer algo que era un tabú y desconocía, me han dejado una huella de satisfacción. (M. Soto, adulto mayor, comunicación personal)

El proyecto ha dado a conocer el trabajo de la Fundación y ofrece nuevas oportunidades a los usuarios. Además, la Informática es vital para ellos, les ha ayudado a cumplir sus sueños y que se puede trabajar en ellos en cualquier edad [...]. Ellos vienen de diferentes partes con muchas ilusiones, están muy solos, necesitan cuidado y compañía, siempre se puede aprender, están felices. (A. Vargas, psicóloga de la Fundación Nuevo Horizonte)

Ahora bien, es importante preguntarse por el valor que le damos al adulto mayor y la relevancia que tiene un proyecto incluyente como el que se ha sistematizado. Al respecto, se coincide con Mumford y Stokes (1992) al señalar que, la creatividad, la productividad y la educación en la vejez no se deben solo al estado de salud, sino a la apreciación y al reconocimiento por parte de las personas del contexto. De allí que se deben generar ideas y prácticas que permitan a los adultos mayores participar activamente y seguir aportando a la construcción de sociedad.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

La presente sistematización tuvo como objetivo analizar las transformaciones y los aprendizajes que el proyecto “Alfabetización digital para adultos mayores: un gran reto para la inclusión social” generó en los diferentes actores participantes, y de este modo, aportar insumos y reflexiones en cualificación del trabajo en torno a la alfabetización digital con personas adultas mayores en los contextos colombianos y latinoamericanos.

En ese sentido, una de las primeras transformaciones se identifica en los estudiantes y los profesores de UNIMINUTO, quienes se sensibilizaron y reflexionaron sobre la necesidad de trabajar en pro de la reducción de la brecha tecnológica y digital que afrontan las personas adultas mayores en sus comunidades, y las barreras sociales que esto les conlleva.

Por su parte, los diferentes actores durante el proceso educativo aprendieron sobre las lógicas y los usos de las TIC, a través de estrategias que hacen uso de un lenguaje sencillo, interactivas, de acogimiento y personalizadas. En este contexto, se observa que el aprendizaje debe ser

realmente de utilidad, y para ello debe dar respuesta a las necesidades personales y sociales de los adultos mayores. De allí la importancia de plantear un diseño instruccional a partir de las características, los intereses y las expectativas de los adultos mayores, quienes manifestaban al inicio tener miedos, inseguridades y algo de desconfianza frente al aprendizaje de las TIC.

Contar con mayor autonomía, encontrar nuevas maneras de ocio, identificar herramientas para fortalecer capacidades cognitivas, establecer otras formas de relacionarse con los seres queridos, sentirse parte de las dinámicas sociales actuales, gestionar acciones relacionadas con proyectos productivos personales (artísticos, emprendimientos, etc.) y sentir seguridad frente al uso de las TIC son algunas de las transformaciones que se observan en los adultos mayores participantes del proceso de alfabetización digital.

Frente a los estudiantes, se destaca el desarrollo de su compromiso y de una conciencia social que les permitió plantear algunas soluciones a los problemas que viven las personas adultas mayores y sus comunidades en general. De igual forma, la experiencia permitió diálogos intergeneracionales que hicieron posible, por un lado, que los jóvenes reflexionaran sobre los procesos de envejecimiento y la dignidad de las personas adultas mayores, y, por el otro, que los estudiantes asumieran un rol activo en la transmisión cultural hacia las personas adultas mayores.

A su vez, los estudiantes se han enfrentado a un escenario de aprendizaje con retos reales, desde el cual se les ha solicitado trabajar en equipo, de manera interdisciplinaria y con sensibilidad frente a las dinámicas y las características de la población objetivo. Estos retos han promovido el desarrollo de capacidades orientadas a la construcción de alternativas de acción para transformar las desigualdades sociales en términos de brechas digitales y de oportunidades para las personas adultas mayores.

Para el aliado estratégico, es decir, la Fundación Nuevo Horizonte, se visibiliza que el trabajo realizado ha contribuido para mejorar algunas de

las condiciones de vida de la población; así como se ha visto beneficiado con los apoyos de los estudiantes, puesto que cuentan con poco personal para atender las diferentes problemáticas y demandas de la comunidad objetivo.

Ahora bien, como aspectos por mejorar, es importante incluir en los planes de trabajo y en la propuesta curricular del curso *Práctica en Responsabilidad Social* estrategias que permitan desarrollar capacidades instaladas en el aliado estratégico y, de este modo, se pueda empoderar el proyecto a mayor escala, considerando aspectos logísticos, técnicos y financieros.

De modo semejante, se requieren fortalecer los procesos de monitoreo y evaluación del proyecto, que permitan llevar un control más exhaustivo y oportuno de los logros y de las oportunidades de mejora, estableciendo puentes entre cada uno de los semestres para tomar decisiones sobre las continuidades y las sugerencias de cambio.

Para ir culminado, se destaca que hay que tener presente, en los procesos de alfabetización digital con adultos mayores, la configuración de espacios de aprendizaje en los que se conciba a las TIC (y a las tecnologías en general) como procesos cambiantes, que requieren de actualizaciones de conocimientos constantes. También, los diseños instruccionales deben estar orientados a motivar la curiosidad y la pérdida del miedo y desconfianza hacia las TIC, dialogando tanto de sus beneficios como de las responsabilidades que conlleva su uso.

Finalmente, a partir de la formación y el uso de las TIC es necesario potenciar en los adultos mayores el desarrollo de sus habilidades de manera integral (incluyendo el ocio, lo artístico y lo lúdico), lo cual se sugiere esté vinculado con dinámicas de la vida cotidiana. En suma, es necesario seguir diseñando, con la ayuda de las nuevas generacionales, posibilidades educativas orientadas a la inclusión social que permitan resignificar los aportes de los adultos mayores, desafiando las ideas y las

prácticas que los hacen sentir obsoletos, y de este modo, garantizar condiciones dignas para vivir y aprender hasta el último día del ciclo vital.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Guadalajara de Buga. (2021, 4 de mayo). *Anuario estadístico 2017*. <https://n9.cl/b1471>
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales* (vol. 20). Fundación Telefónica; Ariel. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/161/>
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Bauman, Z. (2008). The absence of society. En *Contemporary social evils* (pp. 147-157). Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847424099.003.0012>
- Bhatt, I., & Mackenzie, A. (2019). Just Google it! Digital literacy and the epistemology of ignorance. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 302–317. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1547276>
- Burmeister, O. K. (2010). Websites for seniors: Cognitive accessibility. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 8(2), 99-113. <https://n9.cl/lsoep>
- Cabero Almenara, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo, J. A. ortega y T. Sola (coords), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre organización y Dirección de Centros Educativos* (pp. 197-206). Grupo Editorial Universitario.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. *Institut de Cultura: Debates Culturales*. <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

- Castells, M. (2012). Cambiar el mundo en la sociedad en red. En *Redes de indignación y esperanza* (pp. 209-227, M. Hernández, trad.). Alianza Editorial.
- CEPAL. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://n9.cl/x4mdp>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (s.f.). *Práctica en Responsabilidad Social*. <https://www.uniminuto.edu/practica-en-responsabilidad-social-uniminuto>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2021, 13 de agosto). *Acuerdo No. 342. Por el cual se actualizan las políticas institucionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. <https://n9.cl/bgoc3>
- Cox, D. R. (1984). Interacción. *International Statistical Review*, 52(1), 1-24. <https://doi.org/10.2307/1403235>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2019, 11 de julio). *Resultados Censo Nacional de población y vivienda 2018 Cali, Valle del Cauca*. <https://n9.cl/hsfx>
- Ducker, P. F. (1957). *The landmarks of tomorrow: A report on the new 'post-modern' world*. Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity*. Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1994) The Age of Social Transformation. *Atlantic Monthly*, 274, 53-80.
- Expansión. (2011, 8 de junio). La ONU declara el acceso a internet como un derecho humano. *Expansión*. <https://n9.cl/qxoia5>
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón Casinello, M. D., López Bravo, M. D., Molina Martínez, M. Á., Díez Nicolás, J., Montero López, P. y Schettini, R. (2010). Envejecimiento con éxito: criterios y predictores. *Psicothema*, 22(4), 641-647. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715515016.pdf>
- Fraiberg, S. (2017). Pretty bullets: Tracing transmedia/translingual literacies of an israeli soldier across regimes of practice. *College Composition and Communication*, 69(1), 87-117. <https://www.jstor.org/stable/44784332>

- García-Vera, A. B. y Alba Pastor, C. (1997). ¿Qué es tecnología educativa? Autores y significados. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (9). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1410477>
- González Vergara, C. (2014). *Cultura ciudadana sobre el cuidado y buen uso del Megabús en niños y niñas de la institución educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira* [trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/11059/4592>
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Editorial Gedisa.
- Harris Cordero, C. (2023). *Conectando Generaciones: Un enfoque de educación continua en adultos mayores* [working papers]. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24980>
- Hernando, A. y Phillipi, A. (2013). El desarrollo de la competencia mediática en personas mayores: una brecha pendiente. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 12-18. <https://www.redalyc.org/pdf/160/16057406002.pdf>
- Huenchuan, S. (ed.). (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/431e4d95-46d9-4de6-a0a6-d41b1cb7d0b9/content>
- Jacoby, J. y Oppenheimer, C. (2005). *Psiquiatría en el anciano*. Elseiver.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Editorial Alforja.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Matamala, C. (2019). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 40(162), 68-85. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-68.pdf>
- Mead, M. (2019). *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa.

- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Fundación Fe y Alegría. <https://www.calameo.com/read/0045584388e8f650fe535>
- Monclús, A. y Freire, P. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos* (estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire) (vol. 30). Anthropos Editorial.
- Mumford, M. D., & Stokes, G. S. (1992). Developmental determinants of individual action: Theory and practice in applying background measures. En M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 61–138). Consulting Psychologists Press.
- Muñoz García, Z. M. (2019). *La incorporación del adulto mayor en el uso de las TICS y su repercusión en las tecnologías de servicio de las organizaciones* [tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10654/21370>
- Ocampo Quinchía, L. y Parra Duque, M. (2019). *Análisis de las características de los estudiantes de Uniminuto, Centro regional Chinchiná: Consideraciones apreciativas para la permanencia estudiantil* [trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/9939>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2010). *Relatório global sobre a aprendizagem e a educação de adultos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Declaración de Incheon 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813/PDF/233813qaa.pdf.multi>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(S2), 74-105. https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/vejez/oms_envejecimiento_activo.pdf
- Pérez Carvajal, M. R., Betancur Rojas, C. A., Cubillos Gualdrón, F. e Investigación Social Alternativa y Consultoría, Quimera Colombia.

- (2022). *Medición de impacto. Proyectos sociales de formación en la práctica de responsabilidad social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://hdl.handle.net/10656/13727>
- Ramírez, L. V. y Víctor Ramírez, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, 11(21), 59-78. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>
- Sánchez Álvarez, D. A. y Cortés Robayo, S. (2014). *Educación inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas centradas en la atención a necesidades educativas especiales: las agencias y resistencias de la Institución Educativa Aquileo Parra* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/769>
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempos del Covid-19. Herramientas TIC: el nuevo fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revistas Tecnológica-Educativa Docente*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Sunkel, G. y Ullman, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, (127), 244-268. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44580/1/RVE127_Sunkel.pdf
- The World Bank. (2013). *Inclusion matters: the foundation for shared prosperity*. The World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/16195>
- Vega, O. A. y Quintero-Romero, S. B. (2019). Persona adulta mayor y TIC: un ambiente propicio para consolidar. *Anales en Gerontología*, (11), 129-140. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gerontologia/article/download/34013/41176?inline=1>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Editorial Brujas.
- Zubero, I. (2014, 13 de junio). *Empoderamiento en la vejez* [ponencia]. Encuentros de acción social. Tomar conciencia de los derechos de las personas mayores en una Bizkaia que envejece, Bilbao. <https://n9.cl/jg8k5>

Capítulo 10. Explorando la transformación del espíritu a través de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor”: una sistematización en el barrio Ciudad Bonita

Mauro Maury Campo¹

Sandra Milena Robayo Noreña²

RESUMEN

La sistematización de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor” vivida en el barrio Ciudad Bonita de Soledad (Atlántico) permitió no solo documentarla, valorando el aporte en el desarrollo de la Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sino vislumbrar posibilidades de continuidad para el proyecto. De la misma forma, se considera que es un reconocimiento a sus creadores, que resulta de utilidad

1 Doctor en Administración Gerencial por la Universidad Benito Juárez, magíster en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad Internacional de la Rioja, especialista en Desarrollo Social por la Universidad del Norte, profesional en Administración Militar por la Escuela Militar de Cadetes José María Córdova. Líder táctico. Profesor de la Institución Universitaria de Barranquilla y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: mmmmcc12@gmail.com. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001733786. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3257-7501>

2 Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Trabajadora Social por la Universidad de Antioquia. Administradora de Empresas por la Fundación Universitaria CEIPA. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora de la Maestría en Primera Infancia Educación y Desarrollo CINDE-UEDES. Docente investigadora CINDE. Correo: sandrarobayo48@gmail.com.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000114342. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6064-0005>

para los estudiantes que se encuentran en prácticas sociales porque les permite conocer detalladamente el modelo de una experiencia que aporta a la educación para explorar en la transformación del espíritu, en este caso, asociado a la mentalidad de niños y jóvenes a partir de la simulación de roles empresariales y sencillos modelos de emprendimiento productivo. La sistematización se realizó a partir de un grupo de discusión, revisión documental, entrevistas y grupos focales de donde se recupera lo vivido en la experiencia y se rescatan las lecciones aprendidas.

Palabras claves: educación comunitaria, espíritu emprendedor, mentalidad empresarial, transformación del espíritu.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento es fundamental para que las personas construyan una visión de futuro positiva y segura, en tal sentido, el estado emocional actual incide en la construcción de escenarios futuros, según Goleman y Drucker (2018). De tal manera, se podría inferir que estando bajo un estado de temor o inseguridad se construyen proyectos futuros con la incertidumbre de poder alcanzarlos o no. Lo anterior, según Damasio *et al.* (2004), se produce con más fuerza en los niños y las niñas.

Precisamente, lo anterior se corresponde con la realidad social de la cual surge el proyecto “Corazón valiente y emprendedor”, en el barrio Ciudad Bonita del municipio de Soledad, departamento del Atlántico. Según datos de su Plan de Desarrollo 2020-2023 (Alcaldía de Soledad, 2020) este territorio es habitado principalmente por una población de estratos 0, 1 y 2; registran cifras alarmantes de violencia social y familiar; así como altos niveles de corrupción, insuficiente despliegue gubernamental y de inversión social para solucionar sus imperantes necesidades, especialmente en cuanto a educación, empleabilidad, salud y servicios públicos. Las altas tasas de desempleo y el alto nivel de informalidad dan cuenta de sus desafiantes condiciones socioeconómicas.

Allí, los niños y niñas, llenos de expresiones de inseguridad, temor, actitud ansiosa, nerviosa o triste, expresaron sus desesperanzadoras visiones de futuro. Consecuentemente, desde el proyecto se busca inspirarlos a partir del fortalecimiento del liderazgo y la coconstrucción de modelos de actividades productivas, valores solidarios y de mentalidad emprendedora con valores y aptitudes como: la calidad, la honestidad, el servicio a los demás, las matemáticas, finanzas y contabilidad básicas; el *marketing*, las buenas prácticas de producción, entre otros.

Con la recuperación de lo vivido en la experiencia, se relata la forma en que el docente, los estudiantes y el líder social han participado directa y sinérgicamente en el proyecto; además, se presentan las lecciones aprendidas evidenciando transformaciones, como se evidencia en los niños, quienes son más propositivos y apreciativos al describir su propia visión de futuro.

De la misma manera, se enfatiza que el propósito de sistematizar “Corazón valiente y emprendedor” es documentar la práctica realizada como una manera de conservarla en el tiempo y para que sirva de consulta e inspiración en el desarrollo de proyectos de transformación social y educación comunitaria. También se busca darle mayor visibilidad y reconocimiento a quienes tomaron la iniciativa e hicieron el esfuerzo para crearla e implementarla.

Para tal propósito, la sistematización se ha focalizado en la experiencia de niños, niñas, adolescentes y madres como sujetos del proyecto, evidenciando que, a partir de la generación de alternativas productivas como la elaboración de artesanías, productos de aseo y alimentos se producen cambios en su mentalidad, representados en mayor seguridad y confianza para atreverse, con apoyo de sus madres y la comunidad del proyecto, a construir una esperanzadora visión de futuro y proyectos de vida. Perspectivas que están orientadas a su autorrealización, asumiendo el rol de agentes protagónicos de su propia transformación y, con ella, la incidencia social y las proyecciones de un desarrollo humano sostenible.

CONTEXTUALIZACIÓN

La experiencia “Corazón valiente y emprendedor”, vinculada al proyecto social de formación (PSF) “Aprende y Emprende” de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede Caribe, se desarrolla en el caluroso barrio Ciudad Bonita del municipio de Soledad, en el departamento del Atlántico (Colombia).

Como punto de partida, en UNIMINUTO, todos los estudiantes para alcanzar el sello distintivo en su formación como agentes de transformación para la sociedad, deben cursar la asignatura Prácticas de Responsabilidad Social con comunidades vulnerables, anclada a los planes de estudio y con procesos previamente avalados por la Institución. En esta asignatura se aprende que nadie puede quedarse sin servir con amor a los demás (UNIMINUTO, s.f.).

En el curso existen varias líneas de acción que los estudiantes eligen voluntariamente, siendo una de ellas “Aprende y Emprende”, que busca, en principio, promover conocimientos en temas relacionados con el ahorro, actividades productivas y operaciones matemáticas, contables y financieras básicas.

Dentro del anterior contexto, “Corazón valiente y emprendedor” tiene su génesis en el 2017, año en el que se encauza “Aprende y Emprende” a grupos de estudiantes de Contaduría Pública y algunos de otras carreras, debido a su afinidad disciplinar con las ciencias administrativas y contables. Las primeras actividades académicas, dentro de “Aprende y Emprende”, consistieron en realizar charlas para enseñar el concepto del ahorro, conocimiento de los números, operaciones matemáticas básicas, poder adquisitivo del peso colombiano y elaboración de productos para la venta, tales como manillas, alcancías, desinfectantes, alimentos y manualidades. En estas actividades no se enfatizaba en el espíritu emprendedor ni en el conocimiento de la dinámica empresarial ni comercial; así como en la experiencia de realizar la primera venta en la vida.

Al cabo de tres años, la gama de temas estuvo agotada, dando origen a exposiciones repetidas por cada promoción de estudiantes, generando cansancio en la comunidad. La ausencia de innovación hizo que la práctica fuera tornándose en una actividad predecible y rutinaria porque se limitaba a realizar charlas formativas sobre los mismos temas, a repartir un refrigerio y a dejar un registro fotográfico como evidencia de la actividad realizada. En muchos casos, simplemente para obtener una nota que permitiera superar el requisito universitario.

En marzo de 2020, durante una de las actividades en el caluroso parque de Ciudad Bonita, ocurrió un hecho que representaría el nacimiento formal del concepto de “Corazón valiente y emprendedor”. Por cosas de la vida, que a veces se hacen sin planear, se hizo una dinámica con niños y niñas para sacarle provecho a un tiempo muerto que apareció por un incidente. Se les preguntó que querían ser cuando grandes. Hubo un prolongado silencio. Finalmente, en sus respuestas se hizo evidente la existencia de un temor al futuro, que por ser tan incierto los dejaba petrificados. Unos no supieron responder, algunos ojos se inundaron de lágrimas y otros encontraron en el silencio la forma más elocuente para expresar lo que tenían guardado en el fondo de su corazón... ¡físico miedo!

El precedente hallazgo dejó atónito al docente a cargo. Ese fue el punto de inflexión para pensar en un reenfoque de las actividades de “Aprende y Emprende”, sobre todo, las realizadas con niños y jóvenes. Se hacía necesario pasar con urgencia de conceptos sustanciales hacia la aplicación formal de los mismos. Es decir, transitar de la teoría a la práctica para inspirar algo que no existía hasta el momento, como lo es el valor para el emprendimiento.

En tal sentido, el significado del término *valiente*, dentro del nombre del proyecto, ha sido interpretado como la determinación, el atrevimiento y el valor que se requiere para afrontar la propia existencia. Después de consultar a expertos en educación infantil se consideró muy beneficioso que los niños y niñas experimentaran el emprendimiento de pequeños

negocios para generar con ellos un bagaje de ideas creativas como acervo para propiciar la transformación de su espíritu, potenciando las propias capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos que tiene el ser humano para desarrollarse e ir más allá de sí mismo.

De esta manera, con el debido cuidado que merece para no generar interpretaciones equivocadas sobre el proyecto y que no sea pensado como un mecanismo para la estimulación del trabajo infantil, se apuesta por una potenciación de la mentalidad emprendedora a través de procesos educativos comunitarios en los que se reconocen a los niños, niñas, jóvenes y madres como agentes sociales con capacidades para la transformación de su propia realidad y, por consiguiente, para la incidencia en la transformación social.

Se pretende con el proyecto aportar a la reconfiguración de subjetividades, entendidas como “aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido” (Alvarado *et al.*, 2012, pp. 69-70). En esta sistematización, se da cuenta de cómo desde el proyecto se motiva la transformación del espíritu y, con ello, la transformación social. Los agentes sociales partícipes del proceso alcanzan formas propositivas y funcionales de relacionarse con el dinero, superando visiones de carencia y rompiendo círculos de reproducción de la pobreza, visionando procesos de economía circular y solidaria, y simulando el mundo empresarial. Para ello, es fundamental partir del conocimiento de las formas de administrar el dinero para evitar su malversación y promover la inversión y el ahorro oportuno y eficiente. En este sentido, es una premisa para el proyecto, que a partir del discurso se crean realidades.

Igualmente, se ha considerado importante que los niños simulen los múltiples roles y cargos propios del mundo de los negocios para generar con ellos aprendizajes empíricos básicos, es decir, aprendizajes desde la propia experiencia. Precisamente, fue con la nueva visión de la simulación

empresarial que se creó el grupo de “Corazón valiente y emprendedor” que actualmente está conformado por ciento cuarenta niños, niñas y jóvenes.

Ellos y ellas simulan ser gerentes, líderes de ventas, de *marketing*, de operaciones, financieros o de producción. Paulatinamente, jugando a ser empresarios con el apoyo de algunas madres, han vivido la experiencia de generar ingresos, basados en sencillos emprendimientos como: producción y comercialización de jabones, llaveros, pantuflas, gelatinas, alcancías, collares, accesorios de manos, manillas, gorras decoradas manualmente, elaboración de desinfectantes y alimentos.

Inicialmente, en este proyecto de transformación social han participado estudiantes de pregrado, en su mayoría, del programa de Contaduría Pública, integrados con algunos de Psicología y Administración de Empresas. Luego, estudiantes de posgrados, motivados por el docente a cargo, se involucraron voluntariamente con gran entusiasmo en la formación de setenta jóvenes integrantes de un equipo de fútbol, proyectando la práctica sostenida del deporte como una alternativa de actividad productiva para edificar su futuro. “Corazón valiente y emprendedor” ha marcado un hito al ser la primera vez que estudiantes de posgrados se vinculan espontáneamente a las prácticas de responsabilidad social.

METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias, parafraseando a Jara (2012), es un esfuerzo cualitativamente más complejo, que simplemente organizar y clasificar datos. Las experiencias no son solo hechos o acontecimientos puntuales, son procesos complejos, que están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de “dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p. 52). En este sentido, toda experiencia se da en un determinado contexto: en un momento histórico y un espacio geográfico y sociocultural.

Las experiencias se componen de acciones que pueden ser planificadas o imprevistas, intencionadas o no. En todas ellas están presentes las emociones, los sentimientos, las percepciones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, siendo procesos en los que se generan reacciones que se van entrelazando de forma objetiva y subjetiva con otros factores presentes en la experiencia misma (Jara, 2018, pp. 52-53).

En este orden de ideas, la sistematización de experiencias es como el tejido de esos elementos que se generan en la experiencia y entre las personas que las viven y las comparten, constituyéndose en un proceso individual y colectivo en torno, en este caso, al proyecto “Corazón valiente y emprendedor”, sobre el que se realizó una reconstrucción ordenada de lo vivido, permitiendo al investigador ponerse un poco al margen para promover una mirada crítica y generadora de reflexiones conducentes al mejoramiento o transformación del proceso. Retomando a Jara (2012): “La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p. 61).

Se entiende, entonces, por sistematización de experiencias una modalidad de investigación de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo en el que se inscriben.

La sistematización tiene intereses pragmáticos como cualificar a sus agentes para que mejoren su propia práctica, de tal suerte que, desde el conocimiento que se va generando se realicen ajustes y transformaciones necesarias para que el proyecto “Corazón valiente y emprendedor” gane en eficacia social y riqueza cultural; así mismo, para que quienes hacen parte ganen herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre esta y otras prácticas colectivas.

Con relación a la ruta metodológica, a partir de los aportes de Jara (2012), se estructura de la siguiente manera el proyecto:

1. Lectura de contexto o recuperación de lo vivido en la experiencia, a partir de la realización de grupos de discusión, revisión documental, entrevistas y grupos focales.
2. Análisis de la información, desde una matriz como instrumento de organización y lectura crítica.
3. Consolidación de las lecciones aprendidas para la presentación de resultados y aportes propositivos para la transformación y fortalecimiento del proyecto.

De esta manera, la sistematización de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor” inició con un grupo de discusión de cinco días a nivel central en Bogotá, con apoyo de la Dirección Nacional de Proyección Social y Prácticas de Responsabilidad Social de UNIMINUTO, para recibir lineamientos y herramientas fundamentales entorno a la elaboración de líneas de tiempo del proyecto y la definición del alcance, la metodología y la identificación de algunos aprendizajes.

Posteriormente, el docente creador realizó una revisión documental, complementado con un relato de la líder social y entrevistas a niños y niñas pertenecientes al proyecto. Adicionalmente, se desarrollaron grupos focales para recopilar narrativas; con presencia de los actores involucrados.

Se procedió a organizar y categorizar la información creada, interpretándola mediante una matriz de análisis crítico, elaborada en Excel. El proceso culmina con la escritura de un relato sobre la experiencia pasando, posteriormente, a la elaboración del informe final. En este sentido, se contó con testimonios de la líder social, de los integrantes de la fundación Funbecum, de los niños emprendedores, de sus familiares y madres, de los integrantes de la comunidad, de los estudiantes de UNIMINUTO en prácticas de responsabilidad social, de egresados y del docente a cargo del proyecto. Adicionalmente, se recurrió a fotografías y filmaciones relacio-

nadas con las diferentes actividades realizadas, notas de voz de los estudiantes con sus impresiones sobre la experiencia, informes finales de los estudiantes, evidencias en la plataforma virtual de UNIMINUTO, notas periodísticas y registros en redes sociales.

REFERENTES CONCEPTUALES

Las categorías conceptuales en las que se sustenta la sistematización de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor” se han tejido desde el origen del proyecto, por lo tanto, no son solo el referente conceptual, sino que son las puntadas mismas que están en las lecciones aprendidas y las conclusiones. Cada puntada tiene un sentido, como en el tejido elaborado a mano y desde donde también se ha vivido esta experiencia de la sistematización, como una posibilidad de tejer y destejar, hilar y deshilar, porque es allí donde se valora el proceso, la esencia de la experiencia.

La puntada básica: la educación comunitaria

Al comenzar un tejido o una costura a mano, la puntada inicial es fundamental, se debe cuidar que no quede floja porque se desbarataría lo tejido o que no quede tan apretada que se haga un nudo que impida seguir tejiendo; así mismo, cuando se está aprendiendo a tejer, dominar la puntada básica es el punto de partida para el resto de creaciones.

En el caso de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor”, esa puntada básica y puntada inicial es la educación comunitaria. Todo se ha dado gracias a la disposición de UNIMINUTO por aportar desde la educación superior a la responsabilidad social y hacerlo a partir de un curso en pregrado que motiva, conecta y le apuesta al fortalecimiento de la relación escuela – comunidad, la cual presenta algunas tensiones, como todas las relaciones. Según Gutiérrez Callisaya y Fernández Osco (2011),

[...] si bien las escuelas se encuentran en el mismo espacio de la comunidad o el ayllu, ello no necesariamente quiere decir que ambas instituciones sean

compatibles en sus fines y metas. Por un lado, las comunidades estudiadas se rigen por la lógica de poder y organización horizontal, y el consenso. (p. 161)

En la educación comunitaria, la escuela obviamente se desarrolla en las comunidades. Pero es allí donde apenas comienza el desafío, porque su función principal es lograr la participación de esas comunidades en la planificación, ejecución y evaluación efectiva y organizada de la gestión escolar. Un desafío que no es menor, además, porque la escuela no puede desligarse de los requerimientos y lineamientos señalados por la legislación vigente.

Por otro lado, la educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios. Esta premisa implica no solamente una revisión y cambios en los contenidos, sino un cambio en la estructura educativa misma. Ubicarse en la lógica natural comunitaria, significa para la escuela salirse de la lógica individual antropocéntrica; implica salir de una enseñanza orientada a la consecución de fuerza de trabajo, para promover unos procesos recíprocos de enseñanza aprendizaje en los que se reconozca, de adentro hacia afuera, las capacidades humanas y las posibilidades de transformación. Significa también salir de la enseñanza y evaluación individuales, para llegar a experiencias de enseñanza-aprendizaje-evaluación y valoración comunitarias.

Pérez Luna y Sánchez Carreño (2005), en su trabajo “La educación comunitaria: una concepción desde la pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire”, afirman que “la educación se convierte así en una interacción de los hombres entre sí, de los hombres con su medio, de transformación mutua de los hombres y su ambiente” (p. 324). Continúan los autores afirmando que, esto se logra a través de prácticas educativas sustentadas en “la solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación” (p. 324). La educación comunitaria sale de las aulas, así como “Corazón valiente y emprendedor” está en el parque, en la calle, en la feria. La educación comunitaria escucha a los niños y a las niñas, como se hizo desde el primer momento del proyecto, para transformarse

a sí mismo. La educación comunitaria es la transformación de las escuelas en comunidades.

Para hacer educación comunitaria, para llevarla a la experiencia, es necesario conocer, develar, aproximarse, acercarse a las realidades y esto implica la participación de la comunidad educativa. Solo así es posible la complementariedad, la reciprocidad y la interseccionalidad que prepare a los agentes del proceso educativo por, en y para la vida con una misión creativa, integral e integradora desde lo personal hacia lo comunitario: “la educación comunitaria tiene que estar dirigida a que el sujeto conozca su propia existencia, sus ideales y sus posibilidades de acción con el resto de los sujetos que en su entorno intercambian con el mundo social” (Pérez Luna y Sánchez Carreño, 2005, p. 326).

Esta puntada abre espacios de reflexión sobre el surgimiento de la iniciativa “Corazón valiente y emprendedor”, sobre la importancia de la escucha de los niños y las niñas, sobre su rol como agentes sociales y políticos en el proceso educativo y la capacidad de incidencia en sus vidas y en las de sus comunidades.

El punto de festón: la mentalidad empresarial y emprendedora

Son diferentes la mentalidad empresarial y la mentalidad emprendedora, aunque puedan parecer dos términos idénticos, no lo son. Sin embargo, estas diferencias no son irreconciliables, por el contrario, resultarían complementarias en el tejido que se está elaborando.

La puntada que se usa en esto segundo referente es el festón, aquella puntada que se utiliza como remate decorativo y para evitar deshilachados, de tal suerte que los procesos de transformación de los niños, niñas, familias y comunidades vinculadas a “Corazón valiente y emprendedor” están siendo protegidos para que no se deshagan y decorados a partir de la mentalidad empresarial y emprendedora que se potencia.

Por su parte, la mentalidad empresarial es considerada como la expresión individual de la cultura (mentalidad) que se orienta a la gestión

y a las interacciones sociales con el propósito de aprovechar las oportunidades y satisfacer las necesidades (Rodríguez Ramírez, 2005). Por otro lado, la mentalidad emprendedora se alimenta de una visión de un negocio, preferentemente desde la innovación y la generación de valor; desde allí, la persona es capaz de reunir los recursos necesarios para que se ejecute, a nivel financiero, humano y material para dar forma a su visión y lanzar nuevos proyectos (Ocampo Eliaiek, 2016). Hay personas que tienen una de las dos mentalidades o un tejido de ambas.

Para el proyecto “Corazón valiente y emprendedor”, la apuesta es por la integralidad, que los niños, niñas y jóvenes descubran y potencien sus capacidades para generar permanentemente ideas innovadoras, que puedan detectar oportunidades hasta en las situaciones más complejas de la vida y materializar esas iniciativas, desarrollando nuevas ideas con gran motivación para sacar adelante sus proyectos (emprender). Y que con la misma intensidad puedan identificar y potenciar sus capacidades para cuando los negocios crezcan y se complejicen los procesos (empresario).

Este es, entonces, un doble tejido, que propende por mentalidades empresariales y emprendedoras, enfocadas a las ventas, la producción y la gestión, así como la innovación, la creatividad y ese potencial visionario, proactivo y soñador; no como la sumatoria de características de ambas perspectivas, sino como la integralidad que implica una educación financiera orientada a garantizar relaciones fluidas con la abundancia, el dinero y las oportunidades (riqueza). Desde esta mentalidad empresarial y emprendedora, los niños, niñas y jóvenes comprenden que las personas que se unen a sus proyectos son sus coequiperos, sus compañeros, sus colaboradores no los verán como sus empleados, ni mucho menos como sus competidores, estableciendo nuevos códigos en las formas de poder en las relaciones, aportando de múltiples formas a la puntada de las transformaciones del espíritu que sigue a continuación.

Punto deslizado: la transformación del espíritu

Este es un punto rápido, que, en costura o tejido a mano, se usa para unir los bordes de la tela doblados entre sí. En esta puntada, se unirán las dos categorías anteriores, tomando como hilo algunos aportes de la filosofía de Nietzsche (2014) sobre el desarrollo del individuo y las transformaciones del espíritu, como aparece en *Así habló Zaratustra*.

Este ensayo poético describe detalladamente la capacidad que tiene el ser humano para desarrollarse y profundiza en los tres estadios por los que se debe pasar para dejar atrás los valores impuestos por la sociedad e ir más allá de sí mismo y de esas imposiciones, se trata de la transvaloración a la que solo es capaz de llegar a lo que el autor nombra como el *superhombre*. Son tres figuras claves, que son las formas que adoptará el espíritu humano para su desarrollo y emancipación, son el camello, el león y el niño. También aparece el desierto, como ese espacio de juego en que todo empieza, pero que es el espacio que se debe abandonar para ser uno mismo.

El camello es un animal de carga, representando las cargas que asume el ser humano de manera sostenida y le impiden fluir, porque al acoger la carga renuncia a la posibilidad de un andar libre. Se lamenta de su carga, pero la busca porque considera que ese dolor le dignifica. La figura del camello genera en la experiencia de “Corazón valiente y emprendedor” la pregunta por esas cargas que limitan el movimiento fluido y libre de los niños, niñas y jóvenes, esos miedos paralizadores que expresaron cuando se les preguntó por su futuro en un momento donde solo veían desde la desesperanza.

El león es el espíritu que puede dejar atrás su condición de camello, renuncia a la carga luchando contra el dragón de “tú debes”, que representa la presión social, aquellas imposiciones que le impiden salirse del camino establecido. Frente a ese “tú debes”, el león dice “yo quiero”. En este caso, el proyecto les permite a los niños, niñas y jóvenes el empoderamiento de sí mismo, sentirse dueños de sus propios futuros.

Y en la nueva transformación, el espíritu se convierte en niño. Lo que Nietzsche ve en el niño es su relación intuitiva con la vida, su interacción libre, que utiliza reglas que va necesitando, el niño crea nuevas formas de ser, totalmente libre, sin prejuicios y conceptos limitantes; el espíritu representado en el niño es capaz de crear nuevos valores. Y en esta fase, desde “Corazón valiente y emprendedor” se consolidan esas nuevas maneras de ser, estar (habitar) y tener, crea nuevos valores, aquellos que necesita para su desarrollo, para su encuentro con el otro, con lo otro. En el niño no hay rastro del camello ni del león, no hay carga, no hay rechazo, hay superación, hay una relación íntima y liberada con la vida. (Idarraga Vallejo y Carvajal Orozco, 2018).

El niño es el *superhombre* de Nietzsche, es superar las limitaciones y no sentirse apegados a ellas. Al convertirse en niño, el espíritu logra abandonar el desierto, pero comprendiendo que necesitó transitarlo y que vivir lo vivido era lo que se requería para ir siendo lo que es.

En la experiencia “Corazón valiente y emprendedor”, esta puntada permite tejer entonces las dos categorías anteriores: la educación comunitaria y la mentalidad empresarial y emprendedora, ya que como lo demuestran otros estudios, “En esta perspectiva filosófica se encuentran aproximaciones desde los empresarios y las escuelas de administración” (Idarraga Vallejo y Carvajal Orozco, 2018, p. 199), como posibilidades para transitar ese desierto, también como la ruta para la transformación del espíritu.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Al tejer, los hilos y las telas enlazadas dan forma a múltiples confecciones, así mismo la sistematización de la experiencia ha permitido, en este apartado, emerger tres elementos, que dan cuenta de lo que el Jara (2011) presenta como recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Con estos contenidos derivados de los registros documentales

revisados y las voces activas de la líder social, madres, padres, estudiantes y, por supuesto, niños y niñas participantes del proyecto, se visibilizan las lecciones aprendidas sin calificarlas como aciertos y desaciertos, se identifican aprendizajes significativos y los desafíos que quedan en torno a la educación de niños y jóvenes. No se pretende agotar la experiencia, por el contrario, se espera motivar más preguntas, permitir otras miradas y generar nuevas posibilidades para realimentarla.

Relato desde el corazón

En el apartado del contexto de la experiencia, se enmarca el surgimiento de “Corazón valiente y emprendedor” dando cuenta de unos elementos básicos que se profundizan en el siguiente relato. Un escrito elaborado desde el corazón del investigador y el corazón de la experiencia misma desde el rol de docente líder del proyecto.

Transcurridos seis meses de estudio e investigación, para cumplir con las actividades teóricas de la asignatura Prácticas de Responsabilidad Social en la plataforma virtual de UNIMINUTO y después de realizar diferentes reuniones y actividades con niños, niñas, madres, líder social, docente e invitados asisten a la Clausura de Corazón Valiente y Emprendedor.

Se realiza el evento en el parque del barrio y justo en el punto de ebullición de la actividad final, se percibe a los estudiantes más emotivos y entregados, ya no les importa sentarse en el piso ni secarse el sudor. Es como si se acabaran las vanidades, lo recelos y el escepticismo. Es cuando en medio de la algarabía de los niños felices los estudiantes susurran al docente: “Profe que actividad tan bonita”, “¿podemos volver?”.

Después de las actividades en el parque, transcurre el almuerzo de integración que se distribuye en la casa de la líder social. Seguidamente, los niños y niñas se van disipando rumbo a sus hogares repletos de alegría, de regalos y con un arsenal de conocimientos e historias para contar. Paulatinamente, todo va quedando en silencio y, finalmente, cuando las

nubes de la noche inician a oscurecer la tarde, se realiza la autocrítica con los estudiantes de UNIMINUTO, en la cual cada uno expresa sus impresiones acerca de lo vivido.

Es un espacio entrañable donde tanta solidaridad, amor, rostros de alegría y entrega quebranta la voz del más fuerte, sin distinción. Algunas lágrimas furtivas se dejan ver. Miradas reflexivas como si desearan devolver el tiempo. Pero al final todos, absolutamente todos, coinciden en que definitivamente “valió la pena” y reconocen que “Corazón valiente y emprendedor” quedará por siempre en sus corazones para conducirlos a convertirse en personas más solidarias, desprendidas y serviciales con los demás. La semilla del liderazgo, la solidaridad y el emprendimiento productivo ha quedado sembrada.

Sobre la historia y la metodología de la experiencia, desde el 2017 se habían realizado en el barrio Ciudad Bonita actividades del Proyecto Aprende y Emprende, a través de breves charlas sobre finanzas, el ahorro, el valor del dinero, etc., que culminaban con la distribución de modestos refrigerios y pequeños suvenires. Tres años después, en 2020, se pensó por primera vez en la necesidad de darle mayor alcance e impacto a las actividades de emprendimiento como estrategia para disminuir el “temor hacia el futuro”, aquel que se identificó en las narrativas de los niños y los jóvenes. En consecuencia, surgió la denominación “Corazón valiente y emprendedor” para este proyecto social.

Es un modelo de intervención para la transformación, basado en la educación comunitaria para producir cambios en las mentalidades de niños, niñas y jóvenes. Tiene cinco líneas, que metodológicamente se ajustan por grupos de edades: 1) conocimiento de la dinámica empresarial y comercial; 2) conocimiento de los integrantes de la empresa y sus funciones; 3) juego de simulación de roles empresariales; 4) conocimiento e implementación de modelos de negocio; y 5) juegos, deporte, excelencia en valores, calidad, servicio y protección del medio ambiente; siempre asociados al emprendimiento productivo.

Inicialmente, los estudiantes de UNIMINUTO reciben dentro de su programa académico una fundamentación académica en desarrollo social contemporáneo y prácticas de responsabilidad social en comunidades vulnerables. Todos deben realizar la práctica social como prerrequisito de la práctica empresarial. Los estudiantes que escogen la línea de “Aprende y Emprende” en la Rectoría Caribe, pueden incorporarse al proyecto “Corazón valiente y emprendedor”. Cada grupo se subdivide en subgrupos de cinco estudiantes. Quienes preparan temarios y actividades con la guía docente a través del líder estudiantil de cada grupo y con el apoyo de la líder social.

A lo largo de un semestre, previa coordinación con la líder social, los estudiantes de manera autónoma realizan varios encuentros con la comunidad, con el propósito de conocerse, tener un acercamiento, generar lazos de confianza, identificar nuevas necesidades, diligenciar la guía de análisis multidimensional y estructurar el plan de trabajo con sus respectivos subgrupos. De igual manera, adelantan asesorías a los diferentes emprendimientos que los niños desean realizar.

Desde el modelo praxeológico de UNIMINUTO, el docente asume el rol de observador, ofreciendo guía y orientación, aportando ajustes a las entregas parciales de los estudiantes, pero tratando de intervenir lo menos posible para que sean los estudiantes los protagonistas y artífices de su propio proceso, cumpliendo con lo requerido por los lineamientos y las rúbricas en la plataforma.

Se destaca que a las reuniones preliminares no asisten todos los estudiantes del salón, la visita la realizan delegaciones compuestas por representantes de cada grupo, buscando siempre una experiencia personalizada y agradable para los niños y las niñas. A la intervención final si deben asistir todos los estudiantes.

Las exposiciones, ya sean preliminares o finales, deben tener un carácter participativo, interactivo y altamente lúdico, en lenguaje apropiado para la edad de los niños y las niñas participantes. Los temas giran

en torno a las cinco líneas de acción referenciadas anteriormente: 1) ¿qué es y cómo se crea una empresa o modelo de negocio? Temática: concepto de la inversión inicial, compra de materias primas, transformación de materias primas, establecer precio de venta, administrar las ganancias, ahorro y reinversión, ideas de empaques; 2) ¿qué hace un gerente, el líder de operaciones, el área de ventas, logística y distribución?; 3) realizar juegos con estos roles o incluso una obra de teatro; 4) ¿qué son y cómo se implementan los modelos de negocio? Se simulan estos procesos hasta realizar ventas con familiares o amigos. Tipos de emprendimiento: ambiental, productivo, deportivo; y 5) se realizan concursos deportivos. Se habla del emprendimiento entorno al deporte como opción de vida. Adicionalmente, se realiza una fundamentación en valores para hacer empresa, como: honestidad, flexibilidad, persistencia, disciplina, calidad, servicio y protección del medio ambiente en la producción, comercialización y atención al cliente. Siempre asociados a la mentalidad empresarial y emprendedora.

Esta estructura ha dado paso a la consolidación de una metodología aplicada, consistente en talleres ocupacionales, con el objetivo de enseñar a los participantes diversas alternativas para el uso y la transformación de materias primas con el fin de generar ingresos. Del mismo modo, el proceso incluye capacitación emprendedora con temas para la autosostenibilidad de los modelos de negocio, como contabilidad básica para niños, el concepto de la inversión, ganancia, ahorro y reinversión.

Al final del semestre, se realiza la actividad final o clausura. Los niños y estudiantes se sientan en forma de U utilizando las sillas donadas por promociones anteriores, dedicados a “Corazón valiente y emprendedor” que ya terminaron su proceso. Cada subgrupo de alumnos de UNIMINUTO realiza una exposición-taller final de alrededor de veinticinco minutos de duración. Entre una exposición y otra se ameniza con concursos o actividades recreativas para estimular el ambiente lúdico y darle a la jornada mucho movimiento. Los ganadores reciben pequeños

premios. En la media mañana se ofrece un refrigerio. Todo gestionado por los estudiantes de UNIMINUTO.

Una vez finalizada la ronda de exposiciones, los niños, niñas y jóvenes, de acuerdo con sus preferencias, son distribuidos en estaciones de aprendizaje. Dentro de la feria, cada estudiante con los niños y las niñas presentan entre cuatro y seis emprendimientos en desarrollo. El auditorio lo conforman los demás niños de los cincuenta que asisten al evento, quienes realizan recorrido por las mesas, escuchan las exposiciones de los niños emprendedores y aplauden cada proyecto como forma de reconocimiento.

Están aprendiendo conjunta y colaborativamente. Cada proyecto es ubicado en una mesita decorada, engalanada con globos y serpentinas y recargadas de colores y alegría. No es extraño que aparezcan letreros hechos a mano con las frases “Gracias Uniminuto”, “Gracias estudiantes” y “Gracias profesor Mauro Maury”. Son expresiones que conmueven a cualquier corazón valiente.

Un ambiente creativo con música, juegos, gritos, risas, dulces, caras pintadas, globos, serpentinas, brinca brinca, fotógrafos, alimentos, agua y regalos. Todos desbordantes de alegría dentro de un ambiente de feria educativa. La líder social con rostro de felicidad. Las madres conversando entre sí, a la vez que acompañan a sus hijos; en contraste, otras no asisten porque confían en los cuidados que les ofrecen sus estudiantes. Hay estudiantes tomando las fotos más emotivas de sus actividades como recuerdo y para alimentar su informe final. El profesor de un lado para otro observando y haciendo algunos ajustes y observaciones. Las cosas comienzan a fluir y normalmente todo sale perfecto.

Mientras todo esto ocurre, un grupo conformado por madres voluntarias, va elaborando un sancocho, arroz y jugo para ser distribuido en el que se ha denominado almuerzo comunitario de integración y que se realiza al final de la jornada. Se trata de un compartir entre estudiantes quienes invitan a almorzar a los niños y niñas como invitados de honor.

Durante este segmento de la jornada la actividad baja de intensidad, se aprovecha para socializar, para compartir experiencias, anécdotas. Eso sí, todos están sudorosos y agotados, como consecuencia de las altas temperaturas que acompañan estos bellos territorios colombianos.

Finalmente, los estudiantes de UNIMINUTO, de manera voluntaria, realizan una donación a la fundación y a la comunidad teniendo en cuenta que sea pertinente, útil, que no resulte onerosa, pero que genere impacto para asegurar la continuidad de “Corazón valiente y emprendedor”. Hasta el momento, los estudiantes de manera espontánea han decidido donar carpas, sillas, mesas, video beam, computador, parlantes, manteles y utensilios para elaborar alimentos comunitarios. Para esto, los estudiantes buscan donantes o concentran sus aportes, aplican el concepto de transparencia, hacen acuerdos, generan sinergia y hacen alianzas. Aprenden a entregar no lo que les sobra, sino un pedacito de sí, incluso de lo que les hace falta y aprenden a servir. Esa es una condición no negociable, el amor y la alegría en el desarrollo de la asignatura.

APRENDIZAJES Y LECCIONES

APRENDIDAS: TRANSFORMACIONES

Para lograr transformaciones sociales, es la permanencia y sostenibilidad de los proyectos dentro de las comunidades. Pensando en esta premisa, se desarrollan tres lecciones aprendidas de la sistematización de la experiencia “Corazón valiente y emprendedor” a partir de la revisión documental y las voces que resultan de los grupos focales y entrevistas.

Primera lección aprendida: generando el engagement

Para la continuidad del proyecto “Corazón valiente y emprendedor” en la comunidad del barrio Ciudad Bonita, ha sido fundamental el compromiso, el apoyo y la entrega de la líder social quien, en su condición de coevaluada, hace entrega al docente de los respectivos reportes documentales y audiovisuales referentes a las actividades independientes que adelantan

los estudiantes de UNIMINUTO en la comunidad, siendo dicho reporte un insumo indispensable dentro del proceso de evaluación.

Así mismo, la comunidad y los niños, niñas y jóvenes involucrados evidencian sentido de pertenencia, cariño y gran respeto por las actividades del proyecto, por UNIMINUTO, por el docente y por los estudiantes. Asisten diligentes y ceremoniosos a los encuentros, participan activamente, se divierten. Aprenden mientras juegan.

Para nombrar esa conexión que se ha logrado y se ha hecho visible, se recurre al término *Engagement* (Fredricks *et al.*, 2004). Este constructo psicológico significa conexión emocional, y hace referencia a que tan activamente se encuentran involucrados los sujetos en una determinada actividad y organización. Esta lección aprendida da cuenta de lo necesario que ha resultado para el proyecto estimular emociones como la curiosidad, la sorpresa y la alegría; es decir, propiciar la conexión.

Consecuentemente, bajo el fuerte vínculo que logra generarse entre los sujetos del proyecto, “Corazón valiente y emprendedor” ha logrado:

- Calar en los corazones de los niños y niñas para transmitirles conocimientos aplicados sobre actividades productivas.
- Crear una sala para enseñar informática, compuesta por cinco salones.
- Crear una biblioteca para el ejercicio de la lectura.
- Donar un kit de mesas y sillas plásticas para las actividades en el parque.
- Donar un video beam para la realización de exposiciones e iniciar el proyecto Cine al parque. Un espacio nocturno en que los niños ven una película sobre valores y realizan el respectivo análisis crítico acompañados por la psicóloga líder social y de algunas madres.
- Las actividades de clausura masiva con presencia de diferentes actores y la realización de múltiples actividades hacen que el evento genere un mayor recuerdo y, por lo tanto, un mayor impacto en la población.

En el *engagement*, la dedicación a la labor, actividad o empresa, se refiere la alta implicación, junto con la sensación de realización, el sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por lo que se está realizando. Es clave que se siga incentivando el *engagement* entre estudiantes, líder social, docente y, obviamente, niños, niñas, jóvenes, familias y comunidad.

Justamente, según dan cuenta los informes del proyecto, el éxito del proyecto “Corazón valiente y emprendedor” ha radicado en lo colorido de su publicidad, el aspecto sonoro del nombre, en la diversidad de contenidos aplicados. Se trata de un programa con una breve fundamentación teórica y extensa práctica o aplicación real de los modelos de emprendimiento. Un formato fresco y juvenil que involucra, que atrae y que propicia conexión emocional.

Por otra parte, las voces registradas de estudiantes, líder social, madres, padres, niños, niñas y docente líder del proyecto coinciden en reconocer la pertinencia y necesidad de que el presente proyecto se extienda a largo plazo, como condición indispensable para el logro de los objetivos propuestos.

Segunda lección aprendida: reconocimiento de las realidades

Siempre, es necesario para realizar un proyecto social partir del establecimiento de una línea base con el uso de métodos e instrumentos pertinentes. Reconocer las realidades permite que las acciones sean pertinentes, oportunas y sostenibles, facilitando también la medición de los impactos y los posteriores procesos de sistematización que se deseen adelantar.

Durante el 2018, se realizó una caracterización de la población. Como parte del proceso de la Práctica de Responsabilidad Social, se utilizaron técnicas de grupos focales y entrevistas que fueron aplicadas en la comunidad por un grupo de exploración previa conformado por el docente y algunos estudiantes. De igual manera, para identificar las necesidades se realizaron reuniones, relatos, entrevistas y grupos focales, guiados por

el docente y con participación de la líder social. Se identificaron aspectos de interés y se rescataron historias fantásticas y mitos increíbles contados por personas del barrio.

Fundamentalmente, son los hombres quienes generan ingresos y llevan las provisiones para el sustento del hogar. No obstante, se identificó la existencia de un grupo numeroso de madres cabeza de familia. La figura de la madre es un referente para la comunidad cuya actividad económica está centrada en la venta informal de productos pertenecientes a la canasta familiar, que les permite generar ingresos insuficientes para la manutención óptima del núcleo familiar.

Por otro lado, el 80 % de la población no tiene empleo formal. El 5 % de los encuestados afirmó que contaba con su mesada pensional, mientras que el 15 % expresó que laboraba de manera informal e independiente. El 14 % se encontraban desempleados. El 26 % de los participantes, principalmente mujeres, se dedica a labores del hogar como amas de casa y cuidado de los niños.

En concordancia con lo hallado, el programa “Corazón valiente y emprendedor” busca fortalecer la gestión financiera, dado que el 11 % de la población cuenta con estudios profesionales, mientras que el 7 % posee estudios técnicos o tecnológicos. Por otra parte, el 27 % pudo terminar la secundaria y el 17 % no la terminó. De la misma manera, se identificó que el 9 % de la población es analfabeta y el 11 % sabe leer y escribir. Se evidenció que el 10 % de los niños no saben escribir o poseen deficiencias lectoras, escriturales o disgrafía.

Por otra parte, en la investigación propia realizada en 2021, el 34 % de los adultos participantes del estudio expresó su preocupación por obtener ingresos económicos para su subsistencia y la de su familia. Asimismo, otros aspectos como el servicio de transporte (25 %), el servicio de alcantarillado (14 %), los servicios públicos (16 %) y el arreglo de la casa (20 %) también se estaban entre sus necesidades. Pero predominó la preocupación por el futuro de sus hijos (80 %). En referencia a los niños

y niñas entrevistados, se encontró que el 90 % no tuvo una ligera aproximación sobre lo que querían ser cuando adultos. El 5 % manifestó que querían ser profesores, un 2 % policías y 3 % desean ayudar a la mamá, pero no expresan como lo harían.

El grupo de “Corazón valiente y emprendedor” se conformó con 140 niños que fueron seleccionados a partir del diagnóstico de caracterización. Están entre los 7 y 17 años de edad, asisten a la escuela primaria y secundaria, saben leer y escribir, y pertenecen a familias clasificadas en los estratos 1 y 2.

Tercera lección aprendida: las transformaciones deben generarse desde el espíritu

Los niños, niñas y jóvenes que han transitado los procesos de “Corazón valiente y emprendedor” han cambiado sustancialmente su mentalidad. En la actualidad demuestran mayor seguridad al referirse a su futuro; con asombrosa determinación emprenden ideas de negocio que se pueden potenciar en su edad adulta. Hacen notorio su conocimiento porque ya pueden explicar alternativas productivas para la generación de ingresos o dinero.

Asimismo, se resalta que el juego es determinante en la apertura mental en los procesos de aprendizaje. La cercanía, la diversión, lo práctico, permiten una mejor receptividad y mayores niveles de interés y compromiso en niños, niñas y jóvenes.

De acuerdo con la línea base sobre la realidad adversa de la comunidad, transferencia de conocimientos y las demás experiencias propiciadas por el proyecto, se puede afirmar que “Corazón valiente y emprendedor”, como aporte de alternativas de solución, hace posible la transformación del pensamiento de los niños en lo referente a la construcción de una visión de futuro promisorio.

La perspectiva de Nietzsche aporta una base conceptual y filosófica que permite, desde los documentos revisados, los grupos de discusión y entrevistas, afirmar que es posible que no sea suficiente con “Corazón valiente y emprendedor” para lograr abandonar el desierto, o pasar por los estadios del camello y el león, hasta el niño (Nietzsche, 2014), pero se van generando posibilidades que rompen los ciclos de reproducción de la pobreza. Está claro que no es un asunto sencillo y que seguramente las condiciones de vida estructurales de pobreza, violencia y corrupción no se transformarán solo con la implementación de este proyecto, pero si hay aportes que son reconocidos y valorados por la población.

En tal sentido, el acompañamiento de personas ajenas al núcleo familiar puede llegar a tener un mayor impacto que el apoyo dado por personas del propio entorno. Es evidente que los externos pueden motivar, acompañar, impulsar, etc., hasta que el infante se convierta en un agente de transformación social y de su propia realidad.

De igual manera, al aprender modelos de emprendimiento el niño, la niña y el joven se entusiasman para emularlos y si existen varios niños emprendedores en el contexto cercano se genera una comunidad de apoyo hacia el emprendimiento. De allí la importancia de dar continuidad al semillero.

Por otro lado, cabe resaltar, que la figura que más se involucra es la madre o la abuela, por tanto, es importante ofrecerles posibilidades de formación técnica que les permita realizar con eficacia sus acciones de apoyo hacia el sujeto emprendedor. Siendo así, “Corazón valiente y emprendedor” le apuesta al fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares y al reconocimiento del niño, quien, a su vez, al sentirse valorado, se empodera con la confianza y valentía necesaria para emprender. En ese sentido, el proyecto no estimula el trabajo infantil, sino que cambia la mentalidad del niño pasando de la pasividad y el

temor hacia la proactividad y valentía para crear, innovar y emprender productivamente.

Se resalta, que las familias perciben el cambio en los comportamientos de sus hijos. La existencia de un antes y un después. Es así como, los resultados del proyecto “Corazón valiente y emprendedor” son valorados por la comunidad como un gran aporte de los estudiantes, del docente y de UNIMINUTO. El agradecimiento hacia los estudiantes y las demostraciones de afecto hacia el docente son permanentes. Siempre Uniminuto, estudiantes y el docente son bien recibidos por parte de la comunidad y son referentes dentro de sus conversaciones cotidianas.

Sería imperdonable dejar pasar de largo las transformaciones que ocurren en los estudiantes a lo largo del proceso. Inicialmente, se pueden mostrar reactivos con la materia ante su multiplicidad de actividades virtuales y en territorio. Posteriormente, les asiste una etapa de confusión. El docente va resolviendo dudas, pero siempre la acción le corresponde al estudiante en formación. Van adquiriendo el dominio de lo que hay que hacer e inician su trabajo independiente, siempre con la consulta previa al docente. Terminan tan, pero tan satisfechos que, como se mencionó antes, el día de la clausura preguntan que si pueden volver.

Efectivamente, “Corazón valiente y emprendedor” ha propiciado transformaciones que se evidencian en el programa mismo y en todas y cada uno de las personas involucradas.

El proyecto y la presente sistematización de la experiencia queda como un precedente que podría servir como punto de partida para nuevas experiencias, con enfoques vanguardistas, que incorporen métodos interdisciplinarios, tecnologías emergentes para la generación y análisis de datos, y la vinculación activa de actores externos. Es también una invitación para seguir tejiendo puentes entre la Universidad, la comunidad, la empresa y el Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Á. S. y González, J. C. (2020). La innovación social como un eje articulador de la tecnología y la responsabilidad social en un contexto universitario. Caso de estudio a partir del diseño y fabricación de prótesis de mano para niñas y niños preescolares. *Revista Espacios*, 41(6). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410602.html>
- Alcaldía de Soledad. (2020). *Gran Pacto social por Soledad. Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023*. <https://n9.cl/g9gcp>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Universidad de Manizales; CINDE; CLACSO. <https://n9.cl/r1ox6>
- Andrade Carrión, A. L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>
- Barnechea García, M. M. y Morgan Tirado, M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 1(15), 97-107. <https://ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0015-07.pdf>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (s.f.). *Práctica en Responsabilidad Social*. <https://www.uniminuto.edu/practica-en-responsabilidad-social-uniminuto>
- Damasio, H., Tranel, D., Grabowski, T., Adolphs, R., & Damasio, A. (2004). Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*, 92(1-2), 179-229. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2002.07.001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-119. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543074001059>
- Goleman, D. y Drucker, P. F. (2018). *Liderando personas*. Profit Editorial.

- Gutiérrez Callisaya, Y. y Fernández Osco, M. (2011). *Niñas (des)educadas: entre la escuela rural y los saberes del ayllu*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (1.^a ed). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematización%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Idarraga Vallejo, D. M. y Carvajal Orozco, J.G. (2018) Algunas implicaciones del pensamiento nietzscheano para las organizaciones y administración. *Universidad & Empresa*, 20(35), 197-219. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5942>
- Nietzsche, F. (2014). *Así habló Zaratustra* (A. Sánchez Pascual, trad.). Editorial Alianza.
- Ocampo Eljaiek, D. (2016). El emprendimiento social en la formación integral. *Revista Escuela de Administradores de Negocio*, (81), 175-190. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1554>
- Pérez Luna, E. y Sánchez Carreño, 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. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Rodríguez Ramírez, A. (2005). La mentalidad empresarial como expresión de la cultura organizacional. *Entramado*, 1(1), 6-17. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265421067002.pdf>





Línea 3.
Formando-Nos para
construir cidadanías

Capítulo 11. Letras que promueven sueños de libertad: prácticas de lectura y escritura en un centro penitenciario del Huila

Carlos Augusto Savid Aguja¹

Margit Norbelly Duran Criado²

Gina Patricia Cleves Suaza³

Néstor Daniel Sánchez Londoño⁴

-
- 1 Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Instructor 2, líder de la Práctica en Responsabilidad Social de la Rectoría Sur de la Corporación Universitaria de Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: csavidaguja@uniminuto.edu.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000047326. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9070-2026>
 - 2 Especialista en Gerencia de Proyectos. Profesor del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), líder de la Estrategia de Voluntariado de la Rectoría Sur de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede Neiva. Correo: margit.duran@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001748778. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6628-6150>
 - 3 Magister en Educación por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Profesora adscrita a la Rectoría UVD de Formación Humana, Voluntaria de la Rectoría Sur de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: Gina.cleves@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000093404. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4982-4329>
 - 4 Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales. Magister en Dirección por la Universidad del Rosario. Profesor Investigador de CINDE. Correo: nasanchez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001655742. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9536-7424>

RESUMEN

¿Puede la escritura convertirse en un dispositivo liberador en contextos de encierro? Con el interés de explorar de qué manera la escritura puede convertirse en un dispositivo liberador en contextos de encierro, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, desde el Centro de Educación para el Desarrollo de la Rectoría Sur, diseña la propuesta de voluntariado denominada “Talleres de lectura y escritura en el Centro Penitenciario de Rivera, Huila” con la que busca fortalecer la necesidad educativa de este centro penitenciario, manifestado por los directivos de la organización a la Universidad. En la cárcel, existe la tortura, la violencia, el delito y el dolor. Pero también circulan personas y relatos que hablan de otra cosa y a través de este documento se reconstruyen desde las narrativas del profesor voluntario Carlos Augusto Savid Aguja y de las historias de las personas privadas de la libertad, que durante los cuatro años que lleva esta propuesta han permitido afianzarla y que serán analizadas desde categorías como: prácticas de lectura y escritura y formación en privados de la libertad. Una vez consolidada la propuesta y adelantados los trámites administrativos para acceder al centro penitenciario, el coordinador del Centro de Educación para el Desarrollo, del 2018, agenda con el director y con la profesional líder del área educativa, la Dra. Maricel Sotomontes, la presentación del mencionado profesor y magíster, quien será el voluntario encargado de desarrollar los temas de lectura y escritura acordados en la propuesta.

Palabras claves: intervención intramuros, lectura y escritura penitenciaria, narrativas en contextos de encierro, personas privadas de la libertad.

INTRODUCCIÓN

Esta narrativa se realiza desde la mirada del profesor voluntario Carlos Augusto Savid Aguja, quien lidera este proceso de inclusión y resocialización con los internos del Centro Penitenciario de Rivera, Huila, llevando a dichos actores a que vivan esta propuesta no como un curso más de los que realizan dentro del centro penitenciario, sino como la oportunidad de poder integrarse a los contextos comunitarios y familiares de ese entorno, que los aísla por lo que son y que ha propiciado el alejamiento y la no inclusión en las diferentes actividades cotidianas.

A partir de esta situación, se han generado una serie de conflictos relacionados con la economía personal y familiar al no poder acceder a oportunidades laborales para los que requieren saber leer y escribir, motivo que ha permitido que estas personas sean mal remuneradas o accedan a trabajos ilegales que los han llevado a estar privados de la libertad.

En el Centro Penitenciario de Rivera, Huila, se encuentra una gran cantidad de personas privadas de la libertad (PPL) que no saben leer y escribir, quienes en su niñez no tuvieron la oportunidad de asistir a una escolarización o en su juventud dejaron de asistir, ya sea por causas económicas o sociales, llevándolos a un nivel de formación muy básico con un aprendizaje mínimo y la falta de práctica hizo que olvidaran los conocimientos y habilidades adquiridas. Este curso está dirigido a todos los internos que estén interesados en fortalecer las competencias y habilidades en lectura y escritura, se desarrollan talleres y actividades participativas que, por medio de prácticas enfocadas en temas de su interés, se aplican los conocimientos que les permiten ejercitar sus habilidades y conocimientos en el despliegue del curso mismo.

Para finalizar la sistematización de esta experiencia, se mostrarán los resultados más relevantes de este proceso durante estos cuatro años de trabajo, identificando la importancia de este curso, el cual más que generarles una posibilidad de reducción de penas, se convierte en una herramienta o dispositivo que los lleva a transformaciones importantes

en sus vidas, en el pensamiento, en su actuar, en su manera de sentir, pero, sobre todo, en comprender que si existen en la sociedad personas que desean dar su conocimiento, su amistad y su tiempo a quienes por circunstancias de la vida hoy solo pueden sentir la libertad a través de los cuentos, relatos, entre otras narrativas que el voluntario y ellos mismos crean en cada clase. Y es aquí donde se establece la conexión entre el docente voluntario como su aliado y amigo en esta travesía de apoyo para aportar un grano de arena en su proceso de inclusión en la sociedad.

CONTEXTUALIZACIÓN

Figura 1. Cárcel de Rivera – Huila.



Fuente: Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC] (2023).

Esta hermosa aventura que nace de la necesidad de una comunidad y de la experticia y sensibilidad humana de un grupo de docentes del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Rectoría Sur (Neiva), se desarrolla al interior de la cárcel de Neiva. Esta cárcel está

situada antiguamente frente al banco colonial donde hoy queda ubicado el Centro de Convenciones José Eustasio Rivera; era un establecimiento construido con deficientes garantías de calidad de vida para sus reclusos, por el reducido espacio en el que estaba edificada, convirtiéndose en instalaciones obsoletas debido a que contaban con más de 50 años de construcción y con muy poca capacidad para albergar internos ya que contaba solamente con tres patios lo que dificultaba el control y manejo del sistema penitenciario y al mismo tiempo constituía un gran peligro para la ciudadanía por encontrarse en el centro de la ciudad.

Pensando en el grave riesgo social que acarrea la ubicación de esta institución en el espacio urbano, se inició la construcción de la nueva sede (figura 1) del Establecimiento ubicado en el kilómetro 15 de la vía que de Neiva conduce al sur del departamento en jurisdicción del municipio de Rivera, y el 12 de abril de 1990 fueron trasladados los internos en su totalidad a la nueva sede.

Esta cárcel fue ubicada para una capacidad de 600 internos distribuidos en cinco pabellones de los cuales cuatro patios estaban destinados para hombres y un pabellón para la reclusión de mujeres. Posteriormente se crearon dos pabellones en agosto del año 2002, con capacidad para 400 internos a través de presupuesto para los nuevos proyectos penitenciarios en coordinación con la embajada de Estados Unidos. (INPEC, 2023, párrs. 1-3)

Empieza la aventura

Desde el año 2018, se han acompañado cerca de 200 PPL, sin rango de edad específico, que ya están condenados con penas mayores a 10 años, con diversos grados de escolaridad; es decir, el grupo de internos tiene un proceso educativo multifacético, ya que algunos se encuentran con niveles de iniciación al aprendizaje, como también existen unos que llegan con conocimientos básicos para afrontar el proceso, reconociendo en ellos características comunes, como la falta de motricidad fina, reconocimiento de espacio, entre otras limitaciones, y que han decidido libremente fortalecer sus competencias y habilidades en lectura y escritura, inscribiéndose a través del formulario único de inscripción establecido por UNIMINUTO.

Este formulario es entregado al área educativa de centro penitenciario, específicamente, a la profesional en pedagogía Marisel Sotomontes, para que realice la respectiva convocatoria y recepción de dichos formatos.

El docente voluntario llega por primera vez al centro penitenciario con una serie de sentimientos encontrados, y nos expresa lo siguiente: “sentí muchos nervios de llegar a este sitio, ya que nunca había entrado, estaba a la expectativa de cómo era por dentro, sentí temor de ser agredido por algún interno o de miradas intimidantes” (C. Savid, comunicación personal, 20 de junio de 2018). Se presenta a los funcionarios para su ingreso, ellos le explican de manera detallada sobre el protocolo de seguridad establecido por el centro penitenciario para el ingreso de visitantes.

Después de dicho protocolo de seguridad, un guardián lo acompaña hasta la oficina de la dependencia de educación, siendo recibido por la profesional Marisel Sotomontes, quien le da la bienvenida y procede a realizar algunas recomendaciones de socialización con los internos y de seguridad en general, tales como: evitar hablar de temas personales y familiares, respetar el libre desarrollo de la personalidad, la libre expresión, fortalecer el trabajo en equipo y el respeto entre las partes.

Luego ingresan al patio donde está ubicado el salón de clases, así lo narra el voluntario:

Para llegar al salón pasamos por unos corredores donde a lado y lado me encontraba con celdas y los internos se acercaban a las rejas para mirar quien estaba ingresando, esas miradas eran penetrantes y sentí escalofríos por todo mi cuerpo, pensé: “¿porque mirar la cárcel desde la experiencia de formación?” Y la respuesta es sencilla, por la razón de ser de la UNIMINUTO, y porque desde mi corazón de ser humano y de pedagogo deseaba compartir esos conocimientos y todas las bendiciones de la vida con aquellos que me necesitan y que mejor sitio que este. (C. Savid, comunicación personal, 20 de junio de 2018)

Los talleres inician con 45 internos de los patios 1A y 1B, los cuales manifestaron interés por realizar el taller y diligenciaron el formato de inscripción establecido por UNIMUTO, con el objetivo de fortalecer las competencias de lectoescritura, bajo un proceso de resocialización y que, además, les permitirá mejorar su calidad de vida y obtener beneficios como reducción de años en su condena, tal como lo expresa el artículo 97. Redención de pena por estudio del Código Penitenciario y Carcelario: “El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad. Se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio” (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Llega el primer día y el profesor Carlos Savid, teniendo en cuenta los acuerdos de la visita anterior, se presenta el día martes de 8 a. m. a 12 del mediodía y a través del siguiente relato nos expresa como fue ese primer día:

El primer día llegué al aula de clase e inicié a organizar las sillas del salón en forma de media luna, luego llegó el guardián con los 45 internos para dar inicio al encuentro introductorio en el que se dio a conocer el objetivo, las temáticas y la finalidad del curso. Los internos se mostraron muy participativos e interesados por aprender a leer y a escribir, luego se da un espacio para que los participantes expresen las inquietudes que tienen con respecto a la propuesta y al escuchar las expectativas de algunos de ellos, me impactó escuchar los relatos de algunos PPL. Quienes manifestaron que para ellos era muy importante estar en estos talleres, pues cuando llegaban las cartas de la familia o de sus abogados, debían recurrir a terceros para que les leyeran esos documentos, situación que era muy vergonzosa y los dejaba muy vulnerables, pues es información muy personal que solo les interesaba a ellos. Aspectos que me hicieron reflexionar sobre la importancia de mi labor en este establecimiento, luego de escucharlos procedo a dar inicio al primer taller mucho más motivado. (C. Savid, comunicación personal, 11 de julio de 2018)

Antes de iniciar con el desarrollo del taller, el docente voluntario de UNIMINUTO les manifiesta a los participantes que los útiles escolares que se van a utilizar en los diferentes talleres han sido donados por los docentes y el coordinador del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO Neiva, con el único y gran propósito altruista de aportar de manera sencilla, pero significativa, en la transformación de la vida de cada uno de los internos que van a participar en el curso de lectura y escritura.

Una vez finalizada la entrega de los materiales, el voluntario procedió con el desarrollo de la primera actividad, la cual consistió en realizar un dibujo que sea representativo para ellos. Con esta actividad el docente buscó conocer las expectativas y sueños de los PPL, luego a través del tablero les explicó el manejo del renglón en el cuaderno doble línea y en sus cuadernos les realizó muestras de círculos, rayas y óvalos, que ellos tuvieron completar en cada página y, de esta manera, identificar algunos factores como la motricidad fina y gruesa. Después se procedió con actividades que permitieran desarrollar habilidades para mejorar la escritura, la ortografía, estrategias para leer, comprensión lectora y talleres de redacción de cartas, elaboración de carteles, entre otras expresiones comunicativas, que les ayudarían a ocupar mejor su tiempo libre, además de fortalecer sus relaciones personales y familiares. Con lo anterior se busca desarrollar procesos de creación de escritura que permitieran dar libertad de creación en su mente, con el fin de que buscaran el desarrollo más allá del manejo de su renglón, es decir, los sonidos que con llevan a la formación de las palabras, es por eso que al colocar la imagen ellos inicien no solo el diálogo, sino que sean capaces de escribir y de asociar lo que encuentra en su vida cotidiana (más allá de las rejas).

Con estos procesos, se buscaba que pudieran prontamente escribir una carta o un mensaje corto a la persona más importante que lo motiva, también a que aprendieran a expresar la necesidad de compartir sus pensamientos, sus anhelos y sus sentimientos, que los hacen vulnerables a los

ojos de los seres que más ama en la tierra y que los motiva para seguir luchando en esta realidad, cruda, fría y en ocasiones cruel. De acuerdo con lo anterior, se logró cambiar la imagen del más cruel ser humano, o recluso, en un ser vulnerable que requiere de apoyo y de mucho ánimo para alcanzar una de las metas importante para cada persona: aprender a leer y a escribir, y quitarse el rotulo de analfabeta.

MÉTODO

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 Rectoría Sur de UNIMINUTO Neiva, desde la estrategia de voluntariado con el docente voluntario Carlos Augusto Savid, mediante la recopilación de discursos orales y escritos, con el objetivo de generar nuevos conocimientos que empoderen a sus protagonistas, propiciando así estrategias de transformación social.

De acuerdo con Mejía (2008), se puede comprender la sistematización como una mirada de saberes propios sobre la práctica, ella busca experimentar colectivamente la producción de una nueva mirada sobre la práctica que trata de hacer visibles aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella. Igualmente, busca dar cuenta de que la práctica sea leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces. De

igual forma, Cendales González y Torres Carrillo (2006) indican que se puede definir

la sistematización como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla. (p. 11)

Para el desarrollo de esta propuesta de voluntariado, la cual se enmarca en el enfoque cualitativo y con un proceso metodológico propio, se busca un espacio de intercambio y reflexión a partir del abordaje de temas vinculados a problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas de la actualidad. El taller procura profundizar en dichos temas a lo largo de los encuentros en donde se charla y discute a partir del uso de recursos disparadores, explicaciones breves del docente o preguntas que abran el debate (Lenci, 2015).

Reconociendo metodologías inclusivas que desde el encierro se han desarrollado en otros países y contextos, el presente trabajo se inspira en la apuesta implementada por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina (Lenci, 2015), donde se dio valor al proceso formativo de los sujetos en situación de privación de libertad para que desde sus experiencias, saberes y habilidades pudiesen encontrar en la lectura y escritura un vínculo de sentidos e identidades, situación motivacional que fue promovida hábilmente por el voluntario de la práctica.

El desarrollo de cada módulo temático, tal como se indica en la tabla 1, tuvo el componente teórico práctico, cruzadas por relatos y narrativas de experiencias y la solicitud práctica a necesidades sugeridas por los participantes, como era el caso de acompañar la elaboración de cartas de solicitud, entre otros. La metodología además contempló ejercicios individuales y colectivos, que permitieron caracterizar aún más a los sujetos,

perfiles sus habilidades e identificar aspectos vocacionales propios de sus vivencias y aspiraciones.

Tabla 1. Temática del taller.

Modulo	Temas	Objetivo
Modulo 1. Formación en el proceso de la escritura.	Concepto de escritura. Proceso de escritura. Habilidades para mejorar la escritura. Ejercicios de escritura. Reglas ortográficas.	Consolidar el hábito de la escritura como una experiencia significativa de aprendizaje, encaminada al fortalecimiento de todas las áreas de esta.
Modulo 2. Como fortalecer el proceso de la lectura.	Conceptualización de la lectura. Estrategias para leer. Comprensión de lectura. Hábitos de lectura. Ejercicios de lectura.	Reconocer la importancia didáctica de los procesos de comprensión en el desarrollo de la competencia lectora.
Modulo 3. Practica de lectura y escritura.	Elaboración de mini carteles. Elaboración de carteleras. Tipos de cartel. Cómo redactar una carta.	Brindar a los estudiantes, las diferentes herramientas ortográficas y gramaticales de la lengua española.
Evaluación del diplomado.	Evaluación general del curso.	Evaluar los aprendizajes durante el curso.

Fuente: tomado de Propuesta Taller de Lectura y Escritura UNIMINUTO (documento interno).

El curso finaliza con un acto solemne en donde participan funcionarios representativos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Sur, y las autoridades del Centro Penitenciario, a través del cual se realiza un reconocimiento a los PPL participantes con la entrega del certificado de asistencia al curso de Lectura y Escritura, determinando el número de horas del curso y se realiza una evaluación del impacto del

curso con el ánimo de fortalecer o desarrollar un plan de mejora, para el siguiente periodo.

Figura 2. Ceremonia entrega de certificados.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Palabras de apertura de la Vicerrectora Académica.

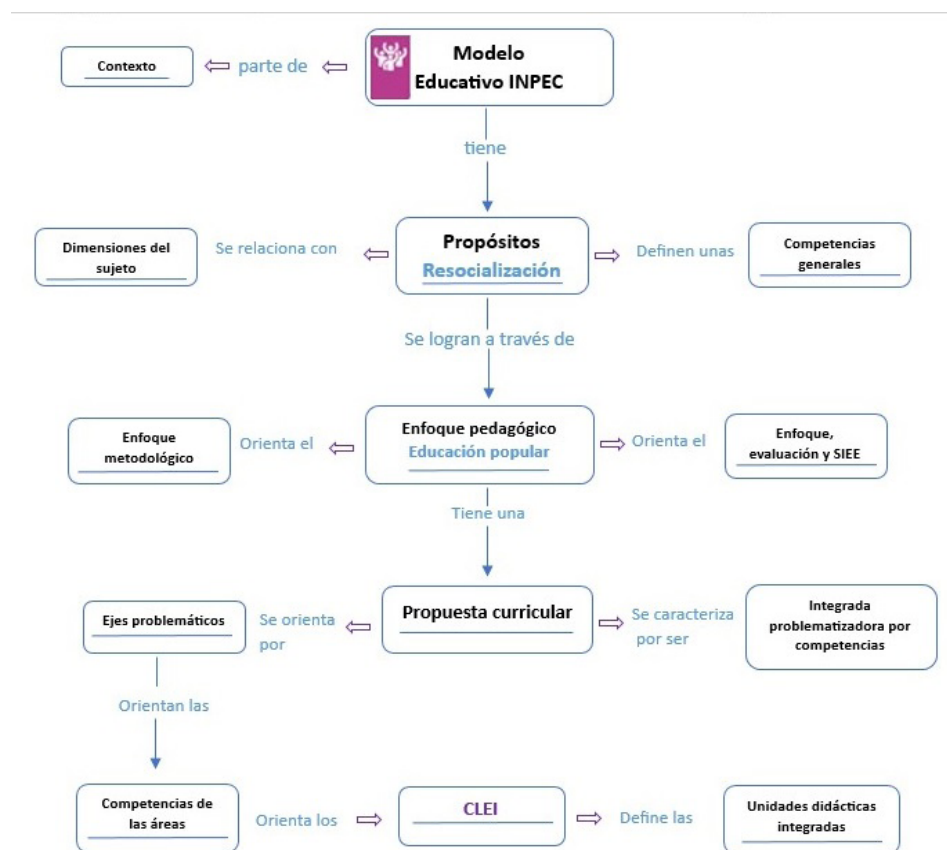


Fuente: elaboración propia.

REFERENTES CONCEPTUALES

Los centros penitenciarios de Colombia cuentan con un Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPECC), este documento presenta los sentidos generales de la educación para los PPL (figura 4), “la propuesta aboga por la garantía plena del derecho a la educación de los PPL con pertinencia y calidad, y asume las experiencias, intereses y necesidades de los sujetos educativos como punto de partida” (INPEC, 2017).

Figura 4. Propuesta del modelo educativo del INPEC.



Fuente: tomado de INPEC (s.f).

Partiendo de esta propuesta metodológica del INPEC, el desarrollo del Curso de Lectura y Escritura buscó lograr procesos de transformación social, entendida como la posibilidad que tiene el ser humano de lograr un desarrollo integral, tal como se plantea en el Proyecto Educativo Institucional de UNIMINUTO (2021), 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”.

De cara al recorrido teórico conceptual en la propuesta de voluntariado del Curso de Lectura y Escritura en el centro penitenciario, se asume como reto desarrollar procesos de pedagogía social, que permitan aportar al enfoque de resocialización de los centros penitenciarios y de los PPL, para lo cual se abordaran dos elementos importantes, los cuales se mencionan a continuación.

Prácticas de lectura y escritura

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales (Chartier 1994, Rockwell, 1995) que hacen parte de tradiciones, familiares, educativas, políticas, literarias y que se adaptan a los diferentes contextos en los que el ser humano se encuentre, es decir, el tipo de escritura de un periodista es diferente a la de un abogado. Así también es importante los motivadores, aquellos aspectos que mueven al autor a escribir, lo que nos lleva a entender que los escritos en contextos de encierro, son diferentes a los escritos en contextos de libertad.

Haciendo caso de las propuestas de Zavala (2008) para los usos de la lectura y la escritura, se retoma que, más allá de la escuela, no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir, sino, al contrario, “son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p. 24). Como afirman Cassany y Castellà (2010), la propuesta sociocultural otorga mucho valor a las denominadas “prácticas letradas vernáculas” o autogeneradas,

es decir, a las formas de lectura y escritura que desarrolla por su cuenta el aprendiz en contextos privados. (Domínguez Sánchez, 2022)

Esta práctica se basa sobre la importancia de orientar procesos que los lleven a sentir la necesidad de querer aprender y desarrollar su destreza de escritura y de lectura, a través de su vida cotidiana, ya que es la única forma que tienen para comunicarse con sus seres queridos de una forma significativa y latente, por sus mismas experiencias, basado en la necesidad de ser parte de su mismo entorno llámese familia, amigos, etc. Como lo orienta Paulo Freire, uno de los principales referentes de la alfabetización de los adultos, la transformación de estas realidades lleva a cambiar concepciones erróneas que no requieren realizar este ejercicio. Picón Espinosa (2013, p. 265) señala que, “el desafío está en cambiar las lógicas de atención al desarrollo humano y social de los sujetos educativos articulando sus proyectos de vida, familiares, comunitarios y sociales”. Con esto no solo estaremos trabajando el proceso de dar una orientación por darla, sino que se busca es que tenga sentido y que sea una herramienta que favorezca su habilidades y destrezas para alcanzar una verdadera respuesta positiva en cada uno de ellos. En pocas palabras, una huella de necesidad para trabajar a través de actividades como el envío de cartas o mensajes a sus familias, y que estas los lleve a un intercambio en el que tengan la necesidad de leer y de responder, generando un diálogo, que puede presentar respuestas o cuestionamientos que los lleve a reflexionar y repensar en sus actos de libertad y por ende les permita estar más cerca de su entorno social.

Lo anterior nos permite evidenciar que el ser humano a pesar de no estar dentro de una institución educativa puede adquirir herramientas que faciliten el aprendizaje, tales como sonidos, letreros, expresiones culturales, entre otras. Estas herramientas les permitieron identificar sitios o contextos de encuentro y tener que comprender que el sistema de escritura lleva a no tener una vida total sumergida en aislamiento, como lo orienta Kurlat (2011), “pone en manifiesto que no existe un analfabetismo

absoluto”. Puesto que, esto lleva a mejorar la mirada que se tiene acerca de unas herramientas que no solo permita empezar de cero, sino que la persona privada de libertad pueda ver en esto la necesidad de mejorar sus procesos dentro de una estructura más estable y acorde a sus necesidades latentes de transformación y de accionar social.

Es aquí donde cabe resaltar la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza un modelo organizado y secuencial, como se muestra en la figura 5, que permita formar sobre una base sólida de aprendizaje, teniendo en cuenta las realidades de los privados de la libertad, la metodología del formador, quién brinda sus conocimientos y experiencias, para orientar a sus alumnos a un proceso de escritura real.

Figura 5. Apoyo a la comprensión de la lectura y escritura.



Fuente: elaboración propia.

Ya que esta relación permite ver un proceso que genera cambio de mirada y de un diálogo permanente, basado en sus necesidades tal cual como ocurre en las instituciones educativas, como un modelo constructivista del proceso de aprendizaje, porque es él que se propone como el gran protagonista de su aprendizaje, tal como lo menciona Vygostky (1931/1995): “el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensa-

miento” (citado por Montealegre y Forero, 2006, p. 32). En este contexto, se apunta aun desarrollo de dominio real que le aporta a la construcción de su pensamiento y aprendizaje.

Formación en privados de la libertad

De acuerdo con Alfonso Torres Carrillo (2016), la educación popular es una concepción pedagógica surgida en América Latina a partir de los postulados de Paulo Freire. Dicha obra fue acogida y puesta en práctica por muchos educadores, organizaciones y movimientos sociales, personas que trabajan con grupos de jóvenes y con mujeres de barrios populares, con habitantes de calle, con campesinos e indígenas y con PPL. En la educación formal, licenciaturas como la de Educación Comunitaria de la UPN o maestrías como la de la Universidad del Valle y la Universidad del Cauca, la reconocen como línea de fundamentación e investigación. Por ello, hoy la educación popular no es solo una concepción pedagógica, sino una corriente y un movimiento de educadores, cuyos aportes son pertinentes y relevantes para fundamentar el MESPECC [modelo educativo para el sistema penitenciario y carcelario colombiano]. (INPEC, 2017, p. 9)

El Curso de Lectura y Escritura en centros penitenciarios, en consonancia con el modelo educativo del INPEC, acoge

[...] dicha visión y asume que la educación abre un espacio de interacción orientado a posibilitar otros medios distintos al delito para construirse un lugar en el mundo a través de experimentar el valor del diálogo y de la palabra, recuperar el gesto solidario y disfrutar de la riqueza de la convivencia como antídotos contra el desamor y como barreras de protección frente al delito. La educación puede contribuir a transformar las situaciones y las condiciones que han impedido que las PPL tengan una vida digna y puedan realizar plenamente sus potencialidades intelectuales, emocionales, afectivas y comunitarias. Sobre este aspecto volveremos al resaltar las características de la educación popular. (INPEC, 2017, p. 10)

Es de anotar que, dentro del Centro Penitenciario de Rivera se encuentran PPL con formación nula, básica y avanzada en educación, y revisando la caracterización y perfilación de la población condenada en Colombia podemos identificar que:

[...] El 69,7 % de la población condenada en el país se agrupa en los estratos 0, 1 y 2, el 1,4 % pertenece al estrato 5, y el 0,8 % al estrato 6. En el caso de los hombres, el nivel educativo alcanzado fue primaria con un 42 %, secundaria 43 %, nivel técnico o tecnológico 4,4 %, nivel profesional 4,3 %, y nivel de posgrado 1 %. El 73,5 % de ellos abandonó sus estudios a una edad promedio de 13 años. El nivel educativo alcanzado por las mujeres es similar: primaria 36,5 %, secundaria 44,4 %, nivel técnico o tecnológico 7,1 %, nivel profesional 6,9 % y posgrado 0,4 %. El 71,3 % de ellas dice haber abandonado sus estudios a una edad promedio de 12,4 años. En ambos casos, las causas del abandono fueron en su orden: la precaria situación económica de la familia, el bajo rendimiento académico, y la falta de interés en el estudio. (INPEC, 2017., p. 13).

Desde UNIMINUTO Rectoría Sur, y a través de la propuesta de voluntariado Curso de Lectura y Escritura en el Centro Penitenciario de Rivera, Huila, su busca garantizar el derecho a la educación de la población joven y adulta, que por diversas razones están privados de la libertad, en consonancia con lo dispuesto en el modelo educativo del INPEC. De acuerdo con lo anterior, la propuesta de voluntariado

[...] se enmarca en lo consagrado en el artículo 50 de la Ley 115 de 1994, el cual define la educación de adultos como aquella que se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. Según dicha ley:

(...) La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad; ella requiere de unos métodos didácticos, unos

contenidos y unos procesos pedagógicos acordes con la situación particular de los educandos. (Ley 115 de 1994, artículos 68 y 69, citado por INPEC, 2017, pp. 14-15)

Es así que el profesor voluntario de UNIMINUTO ubica su pedagogía para una educación en contextos de encierro, que más allá de llevar procesos y actividades propias de su taller, propicie el surgimiento de las capacidades que les permitirán a los PPL tomar las riendas de su vida con sus propias manos, resignificar su experiencia personal, revitalizar las confianzas y los vínculos que nutren sus relaciones interpersonales, y empezar a delinear con nuevas puntadas, los tejidos de sus contextos familiares y comunitarios.

Fortaleciendo esta práctica pedagógica, se tiene a Pérez Martín (2016) desde su práctica en el centro penitenciario. Este señala que “el rol del formador como un generador de autonomía, trabajando en pro del proceso de enseñanza por medio de la comunicación con el estudiante y de aportar los elementos que sean necesarios para el máximo desarrollo de las capacidades del estudiante” (p. 10), sembrando en ellos la semilla de querer ampliar la mirada de que se tiene de la lectura desde su propia realidad. No obstante, no solo se tiene esta mirada a nivel internacional, sino que aquí en Colombia, Cárdenas (2019) y Buitrago Guzmán y Ruíz Vento (2018) resaltan esto, orientando que existe una “falta de personal capacitado para la realización de los procesos educativos en los CR nacionales” (p. 30). Igualmente, sostienen que es de vital importancia que esta formación lo hagan personas que tengan los conocimientos y apoyen el crecimiento desde su aprendizaje, llevando a que estos procesos generen un mayor impacto social y sean visto como elemento fundamental para el cambio requerido en la educación y resocialización de las personas privadas de la libertad. Ya que esto tendrá un impacto en la transformación social de estas personas, quienes partirán para mejorar sus concepciones, valores, estilos de vida y de empleabilidad y así le aporten a su economía y sociedad.

Algunos aspectos emergentes a tener en cuenta desde esta experiencia

En este apartado, se presentan unos aspectos de manera muy resumida, en tanto son asuntos que emergen, pero que no son parte del proceso de sistematización, puesto que el foco de la misma se centró en el curso de lecto escritura; sin embargo, estos elementos pueden constituirse en posibilidades investigativas en el futuro,

Cárcel. En el uso común, hace referencia a la conjugación entre el espacio físico en el cual se encuentra la persona privada de la libertad y su entorno, donde se desarrolla un estilo de vida particular de supervivencia, adaptación, sometimiento, interacción cultural, social y educativa dentro del sistema.

Interno o PPL. Persona privada de su libertad, por imposición de una medida de aseguramiento o una pena privativa de la libertad. Recluso. Reo. (INPEC, s.f.)

Centro Penitenciario. Se denominan, genéricamente, centros penitenciarios a los lugares o establecimientos donde deben permanecer custodiadas las personas privadas de su libertad en razón de detención preventiva, así como las condenadas al cumplimiento de penas privativas de libertad o cualquier otra medida cautelar ordenadas o decretadas por autoridad o tribunal competente, y cuyo principal objetivo es la resocialización de éstas. De acuerdo con su destino de servicio se clasifican de la siguiente manera: Centro de Detención Preventiva, Centro de Cumplimiento de Penas, Centro de Privación Abierta, Centro Femenino y Centro de Reinserción Social. (Asamblea Legislativa República de Panamá, 2003, p. 13)

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Al realizar el análisis de los aportes realizados por los PPL en los encuentros de iniciación del Curso de Lectura y Escritura, se comprobó la significación personal que tiene para cada uno de ellos el poder asistir a las clases programadas desde UNIMINUTO, en articulación con el área de educativas del Centro Penitenciario de Rivera. Además, manifestaron el

interés que tienen por aprender y de esta manera poder encontrar nuevos y mejores espacios laborales, así como poder apoyar a sus hijos con sus tareas académicas y demostrarles que cuando se quiere salir adelante se puede lograr, ya que, en la actualidad, su baja formación académica los ha mantenido alejados de la formación de sus hijos.

En los trabajos elaborados por cada participante se plasmó, sobre todo, cómo ven el proceso de reclusión y búsqueda en la que cada uno se encuentra. En los procesos de socialización de sus escritos, animados por el docente Carlos Savid, los participantes recalcan que no es posible entender la cárcel, si no se ha estado dentro de ella. Bustelo (2017) señala que

[...] la cárcel es hablada con la soltura que solo el conocimiento de quien estuvo adentro puede mostrar. Esa experiencia localizada, singular, sensible, es parte de su historia, y ellos tienen herramientas para contarla. Conocen la cárcel, la recorrieron, saben sus vericuetos, sus huecos y su superficie. Conocen sus gentes, sus habitantes, sus puntos de fuga. (p. 55)

Esta afirmación se aprecia en la opinión del PPL1, tras la lectura de *El diario de Ana Frank*:

Gracias a la lectura, este libro me lleno de muchas emociones, en el pude ver lo que hoy vivo en prisión, y ver que al igual que ella, pienso constantemente en mi libertad, sobre todo lo duro que fueron esos primeros días para mí, y aunque el tiempo ha pasado y trato de no pensar mucho en ello, no dejo de añorar la libertad. (PPL1, comunicación personal, 25 de mayo de 2022)

Cuando se inicia el proceso y se identifica algunos PPL que no saben escribir, al preguntarles porque es importante para ellos aprender escribir, una de las respuestas que más impacto, fue la de la PPL2, quien nos dice:

Es muy triste no saber leer y sobre todo aquí en este encierro me he sentido muy vulnerable, porque debo acudir a otros compañeros para lean las cartas

que me envía mi familia y mi abogado, son temas muy personales que solo me interesan a mí, pero por no saber leer ni escribir, debo permitir que aspectos de mi vida privada, queden en boca de otros. (Comunicación personal, 25 de mayo de 2022)

Cuando socializamos con ellos que actividad les llamó la atención, varios de ellos hablaron sobre la actividad de crear palabras a través de las letras de su nombre, la PPL3 nos dice:

Esa actividad me marco mucho, pues al empezar a buscar en las revistas y periódicos palabras con las letras de mi nombre, vi lo importante que era mi nombre, todas y cada una de las palabras de motivaron a alcanzarlas y pensé estas son letras que con acción se convierten en inspiración para ser tan grande e importante como otros que llevan mi nombre. (Comunicación personal, 17 de agosto de 2022)

Otro de las personas privadas de la libertad, que la llamaremos PPL4, nos dijo:

Encontré tantas palabras desconocidas y con la ayuda del profesor, supe que significaban, quería encontrar aquellas palabras que identificaran mi realidad y mis sueños, esa hoja la pegué cerca de mi cama, para cada vez que la viera me sirviera de inspiración. (Comunicación personal, 17 de agosto de 2022)

En diálogo con la dra. Maricel, de manera jocosa nos dice: “Desde que les enseñaron a redactar derechos de petición, mi puesto de trabajo está llena de estos documentos, ja ja ja ja” (comunicación personal, 31 de mayo de 2023). Esto nos demuestra que el trabajo que se ha realizado está logrando los resultados que se esperaban, y precisamente con el tema de la redacción de documentos, nos encontramos con una de las anécdotas compartidas por las PPL, que para este caso lo llamaremos PPL5,

Desde que aprendí a escribir mis cartas, todos los días antes de acostarme le escribo a mi mujer y a mis hijos, y se las entrego cuando vienen a visitarme, mi mujer me dice que a ella y a niños les gustan mucho mis cartas, eso me hace feliz. (Comunicación personal, 23 de noviembre de 2022)

El profesor voluntario nos comenta que él les dice a las personas privadas de la libertad lo siguiente: “para que le tomen gusto a la lectura, empiecen por escoger libros de temas que les llaman la atención y luego vamos leyendo otros que nos ayuden a ser mejores personas cada día” (comunicación personal, 16 de marzo de 2022), con esto se busca que la lectura los lleve a vivir situaciones reales que los hagan reflexionar y vivir sus realidades desde otra óptica.

Se comprobó la utilidad de este tipo de talleres en centros penitenciarios, pues en cada una de las intervenciones realizadas por las PPL entrevistadas, quedaron plasmadas frases de autorreflexión; así como la necesidad de buscar textos que los ayudaran a ser mejores personas para que cuando salgan del centro de reclusión puedan reintegrarse a la vida social, familiar, económica y laboral de forma apropiada, y no volver a cometer los mismos errores que los llevaron a la cárcel.

El hecho de aprender a leer y a escribir puede marcar un antes y después en la vida de las personas. Les brinda herramientas y capacidad de adquirir otros conocimientos, para afrontar el mundo de una forma diferente, mostrando y visibilizándolos como individuos que hacen parte de la sociedad y la comunidad. Por lo tanto, la alfabetización brinda a las personas un estado de libertad, abriendo sus mentes a un pensamiento crítico y consciente de que son los artífices de la transformación de su propia realidad.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

Los espacios de aprendizaje que se tienen cada semana, en consonancia con lo dicho por Flores-Davis:

[...] no se limita a leer y escribir palabras, sino que tiene que ver con la dignidad, con la valoración de la persona integralmente, con saber que se puede seguir aprendiendo durante toda la vida, y que se tiene el derecho a ser libre, participar, pronunciarse y soñar. Tiene que ver con la alegría de vivir y convivir; de enfrentar los miedos y de ser independiente; con valorar el esfuerzo y la perseverancia. (2016, p. 14)

En cada uno de los encuentros aprende tanto el estudiante, en este caso la PPL, como el profesor, después de cada actividad, puesto que se dejaba un espacio para socializar lo realizado y aprendido en el taller. Este momento es único y enriquecedor, pues ellos muestran de manera muy natural sus vivencias, que muchas veces son desgarradoras, pero otras son de risas y “mamadera de gallo”, como ellos manifiestan.

Las personas aisladas de la libertad, como participantes activos, que son beneficiados de la estrategia del Voluntariado y con el apoyo que se les brinda, perciben tener otra visión en su entorno y en su vida. Para los reclusos es muy gratificante saber que si existen personas que pueden dar un aporte significativo para alcanzar su sueño y el por qué no de escribirla para estar más cerca de los que quieren y de su misma postura social.

Esta intervención penitenciaria fue una experiencia satisfactoria que cumplió con el objetivo principal de lograr que se compartieran reflexiones críticas, textos y se estimulara la escritura propia. Fue difícil al principio adaptarse a un proceso de enseñanza en ambientes de encierro, adaptar las estrategias que normalmente se utilizan para el desarrollo de este tipo de actividades, con acciones que fueran de interés y motivadoras para las PPL, motivándolas a partir de sus propias experiencias. Fue una experiencia retadora para el profesor voluntario, pero es evidente por los agradecimientos que enviaron, mediante cartas personales, de muestran que los talleres fueron de su total agrado y que el profesor logró superar las barreras y convertirse en esa persona inspiradora y modelo a seguir.

Los encuentros de fortalecimiento de habilidades y competencias en lectura y escritura les brindaron herramientas y capacidad de adquirir

otros conocimientos, para afrontar el mundo de una forma diferente, visibilizándolos como individuos que hacen parte de la sociedad y la comunidad. Por lo tanto, la alfabetización brinda a las personas un estado de libertad, abriendo sus mentes a un pensamiento crítico y consciente de que son los artífices de la transformación de su propia realidad.

Por último, se recalca la importancia de publicar más narrativas en contextos de encierro y acercarla a la población que permanece extramuros, presentarles desde diferentes perspectivas, miradas, voces y experiencias de esta realidad. [...] En ellos se resguarda la memoria y pruebas de las injusticias vividas que servirán como evidencia empírica para próximas condenas, y para el futuro de todos como habitantes del mundo. [...] Narrativas que pudieran ofrecer una resignificación de la condición de ser PPL y, al mismo tiempo, sea una motivación y espacio abierto de expresión para las mismas personas en reclusión. (Domínguez Sánchez *et al.*, 2022)

Con este curso, se logró alfabetizar a 89 privados de la libertad, en el primer grupo, y 56 privados de la libertad, en el segundo grupo, para un total de 145 internos que a partir de la fecha que se graduaron van a tener una gran oportunidad de para participar en las diferentes actividades de lectura y escritura que se desarrollen en el centro penitenciario Rivera, Huila, como la creación de cuentos, fabulas y demás actividades desarrolladas desde el área de educación del centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Ramírez, D. A. (2020). *Guía de ingreso al establecimiento penitenciario y carcelario colombiano para la población privada de la libertad*. Ediciones USTA. <https://n9.cl/czvbl>
- Asamblea Legislativa República de Panamá. (2003, 30 de julio). *Ley No. 55. Que reorganiza el sistema penitenciario*. Gaceta Oficial. http://www.oas.org/juridico/spanish/gapeca_sp_docs_pan1.pdf
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19-35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>

- Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7177077>
- Buitrago Guzmán, E. A. y Ruiz Vento, P. A. (2018). *Propuesta de diseño de una malla curricular para el programa de alfabetización impartido en los establecimientos de reclusión de orden nacional del INPEC* [trabajo de especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10656/6792>
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* [tesis doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>
- Cárdenas, D. (2019). Alfabetización con apoyo de las TIC, de personas privadas de libertad en la cárcel de Sogamoso (Boyacá, Colombia). *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (38), 319-344. <https://dokumen.tips/documents/alfabetizacin-con-apoyo-de-las-tic-de-personas-319-334-doris-cardenas.html>
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cendales González, L. y Torres Carrillo, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. CEP Alforja. http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Editorial Gedisa.
- Chávez, C. (2020). Inaugura Fundación Plan B, Video Academia Penitenciaria. *El pulso de Colima*. <https://elpulsodecolima.com/2020/08/12/inaugura-fundacion-plan-b-video-academia-penitenciaria/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2010). *III. Grupos en situación de vulnerabilidad y otros temas*. <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 19 de agosto). Ley 65. *Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario*. Diario Oficial

- 40 999. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0065_1993.html
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41 214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2018). *Acuerdo 015. Por el cual se aprueban y definen los lineamientos para el desarrollo y estrategia del voluntariado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2021). *Proyecto Educativo Institucional UNIMINUTO*. https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitaless/DocInstitucionales/Uniminuto/PEI_2021.pdf
- Diario de Paz Colombia. (s.f.). Historias de libertad en la Cárcel y Penitenciaría de Mediana Seguridad de El Espinal, Tolima. *Diario de Paz Colombia*. <https://n9.cl/bld6s>
- Domingo Argüelles, J. (2020). Escribir y leer en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 131-134. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1255>
- Domínguez Sánchez, Q., Sánchez Sosa, E. R. y Ojeda Ramírez, M. M. (2022). “Miradas otras”: promoviendo prácticas de lectura y escritura desde una cárcel mexicana. *Sinéctica*, (58). <https://www.redalyc.org/journal/998/99870812007/html/>
- Flores-Davis, L. E. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.22>
- Frank, A. (2001). *El diario de Ana Frank*. Planeta.
- Frugoni, S. (2018). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro. *Catalejos*, 4(7), 114-126. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr13228>
- Frugoni, S. (2020). Prácticas literarias en contextos de encierro. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (90), 36-40. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/559093>

- Goffman, E. (2001). Sobre las características de las instituciones totales. En *Internados. Ensayos sobre la situación actual de los enfermos mentales* (pp. 15-129). Amorrortu Editores. <https://n9.cl/nj08b>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC]. (s.f.). Glosario. *INPEC*. <https://www.inpec.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC]. (2017). *Modelo educativo para el sistema penitenciario y carcelario colombiano – MESPECC. Enfoque conceptual pedagógico, curricular y didáctico*. INPEC. <https://www.inpec.gov.co/documents/20143/1246928/45.pdf/8c97ad02-9a04-db8e-04a3-4f96de06eca7>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC]. (2023, 8 de noviembre). EPMSO Neiva. *INPEC*. <https://n9.cl/zyhavk>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. <https://n9.cl/8b0gd>
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 68-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545093005.pdf>
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas*. CEP Alforja. http://www.cepalforja.org/system/system_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Ordoñez Cifuentes, K. D. (2016). *Impacto de los programas de resocialización en la reinserción social de la población reclusa. Estudio de caso: Cárcel Distrital de Bogotá* [trabajo de pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional. https://doi.org/10.48713/10336_12840
- Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel. *Educação Unisinos*, (25), 1-17. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21022/60748518>

- Pérez Martín, C. (2016). *Contexto de encierro y educación: obstáculos y facilitadores desde una experiencia de asesoría pedagógica* [trabajo de grado, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7849/1/P%0c3%0a9rez%02c%20Camila.pdf>
- Picón Espinosa, C. (2013). *Educación en Adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos-antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55885.pdf>
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto. En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Lara, R. A. (2021). Prácticas de lectura y escritura: la importancia de re-pensar al sujeto complejo para la justicia educativa. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (48), 1-16. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1593>
- Sánchez Lara, R. A. y Druker Ibáñez, S. D. (2021). Educación literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, (23), 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://www.grao.com/es/producto/la-literacidad-o-lo-que-la-gente-hace-con-la-lectura-y-la-escritura>

Capítulo 12. Actividades Extracurriculares: un acercamiento a la realidad social desde la construcción ético-política y misional

Fernando Cardona Sánchez¹

Natalia Helena Álvarez²

Yarledy Gutiérrez Henao³

Ginna Constanza Méndez Cucaita⁴

-
- 1 Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Bogotá-presencial. Integrante del grupo de investigación CRISALIDA. Correo: fernando.cardona@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001531058. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7390-2265>
 - 2 Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad de Caldas. Máster 2 en Educación por la Université Paris Est Creteil. Docente del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Bogotá-presencial. Integrante del grupo de investigación CRISALIDA. natalia.alvarez@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001666448. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3981-4090>
 - 3 Magíster en Psicología Escolar y Social por la Universidad Internacional de la Rioja. Docente del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Bogotá-presencial. Correo: yagutierrez@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001478470. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1537-1598>
 - 4 Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Gestora Nacional de maestrías. Líder grupo de investigación “Desarrollo rural y educaciones rurales” de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: gmendez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001417572. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7976-3980>

RESUMEN

La presente sistematización tiene como objetivo reflexionar sobre las actividades pedagógicas extracurriculares llevadas a cabo por un grupo de docentes del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios durante el período 2018 a 2020, con el fin de fortalecer las prácticas académicas implementadas dentro del programa. Para lograr esto, se utilizaron diversos instrumentos en tres momentos diferentes. En primer lugar, se llevó a cabo “El punto de partida y preguntas iniciales”, donde se recopilaban narraciones de estudiantes, docentes y egresados a través de entrevistas, grupos focales y fotomemorias. En segundo lugar, se realizó la “Delimitación de la experiencia y recuperación del proceso vivido”, categorizando las experiencias narradas por los actores directos de la experiencia, es decir, los docentes y graduados que participaron en las actividades extracurriculares (AE). Por último, en la etapa de “Reflexiones de fondo y puntos de llegada”, se llevó a cabo la triangulación de la información basada en las categorías emergentes en las narraciones. Esto permitió dar significado a la memoria de los actores, reconociendo el sentido de su paso por la universidad y cómo se reflejan estas experiencias en sus acciones como profesionales.

Palabras claves: actividades extracurriculares, enfoque praxeológico, reflexiones ético-políticas, Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

Situar la mirada en el pasado para comprender el presente, parte de los aciertos, dificultades, retos, modificaciones y ajustes de las prácticas pedagógicas extracurriculares que tuvieron lugar durante los años 2018-2020, al interior del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede Bogotá, son parte de los propósitos de la presente sistematización.

Por ello, es importante rescatar las voces de docentes que están convencidos de que el aprendizaje trasciende los muros de las aulas, en algunos casos, frías y distantes de la realidad social; y que el proceso de enseñanza y aprendizaje también tiene lugar en el barrio, en las organizaciones comunitarias, en el diálogo directo con las amas de casa, los pobladores, el empresario, el obrero y todo ser humano, situado en el papel o rol que la sociedad le ha asignado, o en el que sin duda ha querido ocupar. Cada uno de estos actores construye y recrea formas de ver, vivir y entender la vida que aportan en la formación profesional del trabajador social, pues estos espacios de confluencia humana serán los lugares donde este profesional en formación desplegará el conocimiento adquirido en el aula.

A este ejercicio retrospectivo del quehacer docente, se suman las voces de las y los estudiantes durante el desarrollo de las actividades extracurriculares, y que hoy, como egresados y profesionales de Trabajo Social, dan cuenta de la incidencia e impacto que estas actividades tuvieron en su proceso formativo. Algunos testimonios mencionan múltiples aspectos positivos que, contrastados con los propósitos planteados por los docentes, dejan ver la pertinencia y necesidad de vincular estrategias pedagógicas fuera del aula como complemento a la discusión teórica.

Así, el lector tiene la posibilidad de encontrarse con un ejercicio reflexivo, analítico y crítico que da cuenta de esas otras formas de enseñar aprendiendo y que constituye la razón por la cual se sistematizó esta experiencia.

Con lo anterior, el presente documento da a conocer la caracterización del escenario y los(as) actores(as) y con quienes se desarrollaron, tanto las actividades curriculares como la sistematización de la experiencia, las estrategias metodológicas adoptadas para esta, los referentes teóricos que permitieron el análisis para la obtención de los hallazgos y lecciones aprendidas; esto último considerado el centro y la razón de la sistematización, en cuanto ha permitido comprender los puntos de inflexión representativos, tanto para comunicar la relevancia de las estrategias extracurriculares a

diferentes instancias de la UNIMINUTO como para identificar nuevas posibilidades en la acción pedagógica fuera del aula.

CONTEXTUALIZACIÓN

“Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades
para su propia producción o construcción”.

PAULO FREIRE

La experiencia a sistematizar aborda el periodo entre 2018 hasta el 2020, debido al nivel de maduración que el programa de Trabajo Social en la sede de UNIMINUTO Bogotá Sur tiene para ese momento. El 2018 resulta ser un año determinante en el curso de la experiencia por varias razones, entre ellas: el cambio de sede, la movilización estudiantil exitosa en la defensa del Trabajo Social como parte de las Ciencias Sociales, el tránsito de los grupos de estudio a semilleros de investigación, la consolidación de espacios de intercambio, tales como la Semana por la Paz y la Semana de Trabajo Social.

El año 2019 transcurre entre el afianzamiento de procesos académicos propios del currículo y el fortalecimiento de las relaciones entre la academia y el entorno social. Para el año 2020, la pandemia por la COVID-19 genera la ruptura de la experiencia debido a la virtualización repentina de los espacios académicos y el cambio de sede por efecto de la unificación de Bogotá Sur con la sede principal.

Para entender con mejor claridad lo anterior, es necesario trasegar la historia de la experiencia para así entender qué son y cómo surgen los elementos que la rodean. El programa de Trabajo Social de UNIMINUTO presencial para la sede Bogotá Sur, emerge como una necesidad sentida

del contexto particular hasta el momento donde venía operando la Vicerrectoría Bogotá Sur y nuevas regionales. Para el 2014, la sede Bogotá Sur se encontraba operando diferentes programas de orden tecnológico y profesional bajo el modelo presencial y de educación virtual y a distancia, haciendo presencia significativa en el contexto del sur de Bogotá, en particular en las localidades de Kennedy, Ciudad Bolívar, Bosa, Usme y Rafael Uribe Uribe.

Dado el continuo contacto de la sede y los programas con los territorios a través del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) en las acciones de proyección social, por medio de las prácticas en responsabilidad social, prácticas profesionales, proyectos y convenios interinstitucionales, se advierte la necesidad de traer a la sede un programa que diera respuesta a las necesidades sentidas de los líderes comunitarios, interlocutores sociales, jóvenes y adultos, entre otros, quienes en algunos casos, desde una labor empírica, venían desarrollando acciones significativas que buscaban la transformación de sus territorios.

De esta forma, bajo el liderazgo del Centro de Educación para el Desarrollo de la Sede Bogotá Sur, en el 2014, se realiza un estudio de pertinencia y necesidades en dicho territorio. Gracias al liderazgo en los procesos de educación superior durante cinco años, UNIMINUTO Bogotá sur, a través del CED, logró tener la competencia e idoneidad para caracterizar las necesidades del sector, no solo a nivel educativo, sino también social, identificando problemáticas en torno a la vulneración de derechos, tales como seguridad alimentaria y la atención integral a la población; que para el momento requería de profesionales dotados de las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas para su intervención. En tal sentido, la apertura del programa de Trabajo Social, para la sede Bogotá Sur, surge como una respuesta directa a las necesidades reales del sur de la capital colombiana.

Para el 2014, se avala la apertura del programa de Trabajo Social, bajo la modalidad de registro compartido, y el segundo semestre de este

año inicia la operación del programa en la sede Bogotá Sur, liderada inicialmente por docentes del Centro de Educación para el Desarrollo, quienes ven en este programa la oportunidad de dar respuesta efectiva a un territorio social discriminado, segregado e históricamente excluido.

La apertura del programa de Trabajo Social, en este territorio particular de la ciudad, no solo favoreció a la cobertura en la educación superior, sino que permitió dar un respuesta eficiente y oportuna de la institución hacia los líderes comunitarios y organizaciones de base, las cuales veían en el programa la oportunidad de profesionalizarse en esta disciplina.

Para entender las características particulares del programa de Trabajo Social en el sur de Bogotá fue importante reconocer quiénes se estaban matriculando en la sede para formarse como futuros trabajadores sociales. De acuerdo con el informe de caracterización del segundo semestre de 2015, los estudiantes del programa en su mayoría pertenecían a las localidades de Ciudad Bolívar, Tunjuelito, Kennedy, Bosa, Antonio Nariño, Rafael Uribe Uribe y de los municipios cercanos como Soacha, así como la zona rural de Usme y el Sumapaz. A nivel educativo, se identificó que los y las jóvenes de estas localidades, en un porcentaje significativo, tenían experiencia en procesos de liderazgo social, ejerciendo como líderes comunitarios, juveniles y de diferentes procesos organizacionales y barriales en sus comunidades.

Por la naturaleza misma del programa y sus particularidades en la sede, emergían una serie de acciones significativas que daban forma a una identidad propia, caracterizada por procesos de intercambio entre los estudiantes y los docentes, los estudiantes y el contexto, es decir, con las realidades sociales de la comunidad.

Entre 2018 y 2019, el programa gana posicionamiento en el sur de Bogotá, y logra una amplia cobertura en las localidades de Ciudad Bolívar, Kennedy y Rafael Uribe Uribe; teniendo impactos en la investigación social con la generación de proyectos de sistematización, la participación

en convocatorias en eventos internos y externos, y, para este momento, con el primer grupo de estudiantes que están a punto de graduarse.

Por otro lado, entre 2019 y 2020, el programa consolida los procesos formativos que han emergido de las propias necesidades; siendo en el año 2020, la temporada en la que estas dinámicas empiezan a cobrar sentido en términos de la formación profesional, asimismo, a evidenciarse un gran significado en actitudes tanto personales como profesionales de los y las estudiantes, coherentes con las intencionalidades académicas que se han buscado a lo largo de la formación. A partir de este momento, se toma la decisión de sistematizar esta experiencia que nos permite recoger hallazgos, alcances y nuevos desafíos. Dando cuenta de las actividades extracurriculares que han trascendido como eje fundamental para la formación y la transformación de profesionales, capaces de generar impacto y un cambio en la realidad social, apoyo y cimiento de la proyección social de UNIMINUTO.

METODOLOGÍA

Al considerar que la propuesta en mención busca acercarse a una experiencia que tuvo lugar en el pasado y que en la actualidad se hace vigente, se requiere reflexionar sobre su incidencia y pertinencia en quienes la promovieron y la vivenciaron. En este sentido, la propuesta metodológica apropia el enfoque dialéctico propuesto por Oscar Jara, quien afirma que: “La Concepción metodológica dialéctica, es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla. Es, por ello, una manera integral de pensar y de vivir: una filosofía” (2017, p. 6).

En este marco, se entiende que las acciones y propósitos que desarrollan y persiguen los docentes en su proceso pedagógico tiene una directa conexión con el mundo que rodea la realidad de los profesionales en formación; de allí, que no se pueda distanciar el aprendizaje del aula con el contexto social, el cual es determinante en la realidad de los estudiantes.

Por ello, la sistematización vincula seis docentes con distintos perfiles profesionales. A ellos, se suma la voz de cuatro egresados del programa de Trabajo Social que actualmente se desenvuelven en el mundo laboral y desde donde aportan reflexiones sobre su paso por la Universidad y la incidencia de las actividades extracurriculares de las que participaron durante su vida universitaria.

Siguiendo la ruta metodológica de Oscar Jara (2018), y dando lugar a la reflexión propia, a continuación, se explica de manera sucinta cada una de las fases de la sistematización:

1. El punto de partida y preguntas iniciales: a través de las técnicas de entrevista, narración y grupo focal se recopilieron las voces de docentes y egresados en torno a la categoría de “Actividades extracurriculares”; esto con el fin de encontrar las líneas fuerza dentro de la experiencia, entendiéndolas como los puntos de interés y motivación subyacente en los actores objeto de la sistematización.
2. Delimitación de la experiencia y recuperación del proceso vivido: a partir del uso de instrumentos como la línea de tiempo, la fotomemoria y las narraciones de los actores, se logró reconocer cómo se desarrolló la experiencia, qué retos y dificultades tuvo para quienes participaron de las actividades extracurriculares y qué implicaciones tuvo en su quehacer académico y profesional. Este momento fue clave dentro de la metodología, ya que permitió la categorización de la experiencia a partir de ideas fuerza como la prevalencia del modelo praxeológico de UNIMINUTO, la cual es una práctica implícita dentro del accionar pedagógico de los docentes y las prácticas profesionales de los egresados de la institución; y la categoría ético-política como una práctica propia instaurada dentro de las dinámicas del programa de Trabajo Social. Lo anterior, permitió entender cómo las actividades extracurriculares dotan de sentido la acción profesional.
3. Reflexiones de fondo y puntos de llegada: en esta etapa, se llevó a cabo la triangulación de la información, analizando las inci-

dencias que tuvieron las actividades extracurriculares sobre los actores, como, por ejemplo, los esfuerzos, los retos y los desafíos que implicaron su desarrollo; elementos de reflexión claves en el contexto de las estrategias formativas.

REFERENTES CONCEPTUALES

“Otros vientos empezarán a soplar respuestas... y esperanzas”.

SUBCOMANDANTE MARCOS

El proceso de sistematización orientó la reconstrucción y análisis de la experiencia a la luz de tres categorías teóricas: 1) Trabajo Social y su dimensión ético-política, 2) actividades extracurriculares y 3) enfoque praxeológico. A continuación, se presentan los elementos más relevantes que definen cada una de estas categorías a partir de la propuesta histórico-dialéctica en la que se suscribe el capítulo.

Trabajo Social y su dimensión ético-política

La literatura profesional y disciplinar ofrece distintas concepciones y definiciones para el Trabajo Social, sin embargo, en la sistematización de la experiencia, esta se basa en la propuesta histórico crítica, que de acuerdo con Montaña Barreto (2019), debe integrar los siguientes elementos:

[1] Una capacidad crítica (teórico-metodológica) para el análisis social y de los fenómenos sociales, [...] [2] Una postura crítica (ético-política) de cara a la realidad que enfrenta, de las condiciones estructurales e institucionales, de los fundamentos y de las modalidades operativas de las acciones que desarrolla inserto en las Políticas Sociales, de los valores y fundamentos que guían tales acciones y políticas. [3] Una perspectiva crítica (ideo-política) que va más allá del horizonte inmediato de la actividad práctica, llegando a una perspectiva de mayor alcance, hasta la superación del orden que funda

la explotación, las desigualdades sociales, las formas de discriminación y subalternización. (pp. 15-16)

Lo anterior, ubica al Trabajo Social como una profesión cuyos procesos de enseñanza y aprendizaje sitúa elementos de orden teórico, metodológico y ético-político, siendo así que las distintas propuestas curriculares deben apostar a la formación integral en estos aspectos, que resultan determinantes en el ejercicio práctico y profesional de los(as) trabajadores(as) sociales. Ciertamente, las asignaturas abordan de manera directa aquellos elementos relacionados con los conocimientos requeridos para el análisis y la actuación sobre la realidad social, los cuales implican el reconocimiento de posturas epistemológicas, teorías generales y sustantivas, perspectivas metodológicas y elementos técnico operativos; sin embargo, resultan menos visibles aquellas asignaturas o contenidos temáticos que ubican específicamente el abordaje de lo ético-político como dimensión imprescindible de la profesión.

El Trabajo Social entendido como una profesión que emerge de las contradicciones del sistema capitalista, “es un cuerpo de conocimientos y de prácticas, de intervenciones y de reflexiones que deben responder a demandas sociales reconocidas” (Netto, 2004, p. 20). Por tanto, si bien es imprescindible el reconocimiento de los elementos teóricos y metodológicos para el estudio de las realidades sociales, resulta igual de relevante que, en mayor medida, las y los profesionales reflexionen frente a la posición que se ocupa en la estructura económica, política y social, pero también el lugar que tiene el Trabajo Social como profesión frente a situaciones de injusticia, desigualdad, entre otras.

Es aquí que, emerge de manera latente la dimensión ético-política del Trabajo Social, que está inmersa (aunque no de forma visible) en los escenarios curriculares de la profesión, pero que, de acuerdo con la experiencia sistematizada, surge en las actividades extracurriculares que tienen lugar en el programa; en tanto que adquiere un rol protagónico

por el acercamiento y articulación que se realiza con las organizaciones sociales, los(as) actores(as) comunitarios(as), entre otros.

Al referirse a la dimensión ético-política del Trabajo Social, es necesario reconocer que esta ha transitado a partir de las transformaciones históricas que la profesión ha tenido, pero de manera general, su consolidación

depende de las elecciones libres de los sujetos profesionales que la componen, la elección consciente de los valores éticos y morales son resultado de la vivencia e inserción que estos sujetos tienen en la sociedad. Sin embargo, como en todos los procesos históricos, sean vistos como procesos individuales, colectivos o sociales, la fuerza del movimiento social muestra y demanda de los sujetos la necesidad de construir una sociabilidad que apunte a horizontes progresistas, principalmente cuando estos representan las clases oprimidas. (Valencia-Orrego, 2021, pp. 256-257)

Por ello, las actividades extracurriculares se constituyen como relevantes en el proceso de elección consciente señalado por la autora mencionada anteriormente, pues lleva a que los y las estudiantes reconozcan la realidad social desde escenarios concretos: organizativos, comunitarios, etc., pero también desde el reconocimiento de las voces de otros(as) actores(as) que amplían las perspectivas e impulsan la ubicación propia dentro de la estructura social; y, por supuesto, la toma de postura frente a situaciones que suponen injusticia o desigualdad, abordando así esta dimensión como parte de la formación integral de los(as) trabajadores(as) sociales.

Actividades extracurriculares: extensiones de la formación

Todo espacio de interacción social permite a los sujetos, indistintamente de la experiencia, algún grado de aprendizaje con relación a la situación vivida, pero ello cobra mayor sentido cuando la interacción es intencionada y persigue algún propósito. En este sentido, los procesos de formación

escolar o universitaria que impulsan actividades por fuera de sus aulas de estudio, se enmarcan dentro de lo que se conoce como actividades extracurriculares. Según Forero Mendoza (2009), estas “son experiencias que contribuyen al desarrollo integral de la personalidad del estudiante y favorecen actividades como el lenguaje verbal y no-verbal, la experiencia lógico-matemática, el contacto con la naturaleza y las relaciones interpersonales” (p. 7). Siendo un complemento que aporta en el fortalecimiento de aspectos conceptuales y teóricos abordados en el ámbito académico.

Para autores, como Andrews (2004), este tipo de actividades están asociadas con lo que él denomina: “El currículo invisible”. Una especie de atmósfera que envuelve toda la experiencia educativa y que está presente, sin ser latente o por lo menos explícitamente, en lo que se podría denominar el currículo oficial. Para el mismo autor, la invisibilidad de estas intenciones educativas está asociada con alrededor de cincuenta factores que van desde los más sencillos, entre los que se encuentra aspectos como: la infraestructura, el tamaño de la institución, su ubicación y hasta el número de estudiantes por aula; hasta un nivel de complejidad que envuelve factores como: las creencias y los comportamientos de los docentes, estructuras y prácticas administrativas y de gobierno, la subcultura estudiantil, la autopercepción institucional, la cultura institucional y las relaciones con la sociedad más amplia y con constituyentes eternos.

En este sentido, para el autor, esta combinación de factores se convierte en una especie de plataforma que da sustento a unas intencionalidades académicas que ayudan a que los estudiantes y futuros egresados tengan mayores herramientas para enfrentarse al mundo. “Este Currículo Invisible (CI) es poderoso, omnipresente, inevitable y complejo. Juega un papel esencial en determinar las habilidades, valores y comportamientos de las personas tanto a nivel personal como profesional” (Andrews, 2004, p. 25).

Ahora bien, uno de los factores que tiene un alto nivel de incidencia para lograr el desarrollo y éxito de este tipo de escenarios, tiene que

ver con las motivaciones e intencionalidades de maestros dispuestos a provocar y dirigir los espacios extracurriculares como una extensión de su trabajo en el aula. Pues es bien sabido que no a todos, y no debe ser así, los docentes están interesados en promover este tipo de actividades, bien sea por el esfuerzo extra que demandan, debido a los requerimientos institucionales, o porque su intención formativa está concentrada en cumplir con las obligaciones académicas que demanda el currículo oficial.

De acuerdo con lo anterior, las actividades extracurriculares, además de requerir de las motivaciones de los maestros implica una intencionalidad que demanda tiempo y esfuerzo que no todos desean asumir.

En este marco, hay quienes encuentran en las actividades extracurriculares un espacio de formación “paralelo” a lo instituido, identifican en ellas aspectos importantes que aportan en distintas dimensiones del aprender enseñando, donde maestros y educandos se sumergen en escenarios y contextos sociales reales, que ponen en discusión y tensión la teoría con la realidad y, en cierta medida, les permite entablar relaciones más recíprocas e igualitarias. No obstante, este tipo de procesos trae consigo retos y obstáculos que pasan desde la dificultad para recibir apoyo y aprobación institucional, hasta limitaciones económicas y resistencias de algunos grupos sociales para posibilitar estos escenarios.

Lo praxeológico: un enfoque subyacente

Para la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) existe una base teórica y discursiva que determina su enfoque educativo y desde el cual procura por la articulación entre teoría y práctica, a saber, la praxeología. Este enfoque educativo consiste en una teoría de la acción desde la que es posible que el sujeto reflexione y analice su actuar en la realidad social que lo envuelve. En otras palabras, el ser humano se forma a partir del actuar y su correspondiente reflexión sobre lo que hace.

Según Juliao Vargas (2011), “[L]a praxeología se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica

particular y significativa (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción” (p. 27). La praxeología es, por tanto, el resultado de un proceso que surge del pensamiento consciente, lo que supone un procedimiento intelectual elaborado que le permite al sujeto actuar con intensidad sobre la realidad.

Para el autor no es posible un proceso educativo desligado de la reflexión y la acción que transforme el ámbito social, por ello, este proceso debe estar basado en una metodología que vincula cuatro fases complementarias entre sí: el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa; cada una sustentada en el fin último de aprender para transformar.

En este sentido, la *fase ver* hace alusión a la necesidad de observar (con la activación de todos los sentidos) para conocer y reconocer la realidad que está viviendo y que determina el ahora y el aquí, permitiendo con ello problematizarla. Hecho que da sentido a la *fase juzgar*; traducida está en el pensar, es decir, en esta fase el sujeto toma conciencia de la realidad, pero desde la problematización misma, con la que se busca que el sujeto adquiera una postura crítica frente a la realidad o situación que vive, lo anterior, mediado por sustentos teóricos que ayuden a comprenderla. A partir de allí, se espera tener los elementos para asumir la *fase del actuar*, en la que se espera que el ser humano propenda por una intervención efectiva y asertiva sobre la práctica que se está trabajando y que es el resultado de las dos fases anteriores. Finalmente, aparece la fase de la *devolución creativa* (crear), que no es más que la representación (fruto de una reflexión en la acción) que intenta orientar el proyecto y la práctica futura del agente; donde se plantea, *a priori*, el futuro como un ideal, como una prospectiva (Juliao Vargas, 2011, pp. 35-45).

En concordancia con lo anterior, pensar da las posibilidades para comprender lo que nos pasa y desde allí plantear posibles modificaciones de lo que parece dado e inamovible; esto a su vez permite tener voluntad, la misma que nos dota de elementos para ir más allá de los límites dados, posibilitando juicios de valor frente a determinada acción o situación.

Para lograr dicho proceso, es necesario el acompañamiento y mediación de quien asume el papel de guía o docente, este actor es el encargado de buscar que quien se está formando desarrolle la conciencia histórica, social y reflexiva de la realidad que lo envuelve y determina.

Así la materialización del modelo praxeológico requiere de dos actores: aquellos interesados en aprehender y comprender el mundo, y aquellos que con algunos conocimientos de mayor elaboración motivan, guían y suscitan diversos escenarios de dialogo, discusión y aprendizaje, que les permita a los sujetos en formación materializar el modelo praxeológico.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere el interés y amor por lo que se hace. Esto da mayor sentido a lo que se persigue desde el modelo praxeológico, ya que se requiere de un o una docente que esté posicionado(a) desde su interés por evitar la transferencia de conocimiento simple, sin funcionalidad y sin sentido.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

“La utopía está en el horizonte.

Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Por mucho que camine nunca la alcanzaré.

¿Entonces para qué sirve la utopía?

Para eso, sirve para caminar”.

EDUARDO GALEANO

El diálogo amplio con los actores de la experiencia permite distinguir elementos que convergen en la identificación de las actividades extracurriculares desarrolladas entre 2018 y 2020, en clave dialéctica; pues sus voces no solo se refieren a un tiempo pasado, sino que posibilitan reco-

nocer sus implicaciones para la formación profesional en el presente y en el futuro cercano de los trabajadores y trabajadoras sociales, otorgando un sentido profundo a los hallazgos.

Los resultados se leen y transmiten a partir de la transversalidad de los ejes (*intencionalidades, motivaciones, aportes o dificultades*), en el análisis de las categorías: 1) Trabajo social y su dimensión ético-política, 2) actividades extracurriculares y 3) enfoque praxeológico; que permiten no solo narrar las voces, sino reconocer elementos significativos de la experiencia.

La sistematización de la experiencia permite distinguir que el desarrollo de las actividades extracurriculares surge de procesos reflexivos que los docentes y los estudiantes materializan en aras de reconocer el carácter crítico de la profesión, superando la visión mesiánica e instrumental que los sectores más tradicionales han otorgado al Trabajo Social. De hecho, el auge de las actividades tiene lugar luego de eventos históricos de relevancia nacional como la firma del Acuerdo de Paz de La Habana y la crisis por el cambio propuesto por CONACES (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación), que buscaba retirar la profesión del campo de las Ciencias Sociales y ubicarla en el área de Salud y Bienestar, acción que no se llevó a cabo gracias a la movilización estudiantil. Al respecto, una de las participantes de la sistematización de la experiencia menciona:

[...] y estábamos pasando coyunturalmente por varias cosas, pues uno, todo el tema del Acuerdo de Paz, el posacuerdo y lo que viene ocurriendo con la implementación del proceso de paz; y, por otro lado, todo el elemento, de la polémica que se da por el cambio de sala de CONACES, que finalmente, y gracias a la movilización de los estudiantes, no surte efecto y seguimos siendo parte de la sala de Ciencias Sociales, pero ese intento de cambio de sala nos habla precisamente de la necesidad de posicionarnos como profesión de las Ciencias Sociales. (N. Álvarez, comunicación personal, 16 de agosto de 2022)

Dicha situación, impulsó no solo la movilización estudiantil externa, sino también el desarrollo de procesos al interior del espacio universitario liderado por los estudiantes, lo que da surgimiento a las conmemoraciones de la Semana del Trabajo Social, celebrada anualmente en el mes de octubre. Esta semana no solo reivindica las acciones profesionales en términos de reconocer las apuestas epistemológicas, teóricas, metodológicas y prácticas de los y las trabajadoras sociales, sino que permitió dar un lugar protagónico a los y las estudiantes como actores fundamentales del proceso formativo.

[...] Luego de eso, ya con esa fuerza estudiantil, organizamos la primera Semana de Trabajo Social, da una lectura sobre las perspectivas y apuestas sobre la paz, en ese momento, la que nos apoyó mucho fue la coordinadora Yaredy, que logró gestionar un recurso para que nos sacaran unas camisetas, para los refrigerios de los invitados que nosotros mismos conseguimos con ayuda de algunos profesores; y fue muy bonito porque fue darnos la pela sin conocer cómo se escribía una ponencia, cómo se califica una ponencia, decirles a los “compas” escriban, nos articulamos con los semilleros para que ellos fueran quienes calificarán las ponencias, eso sí, no podemos ser románticos, hubo uno que otro problema, pero lo pudimos sacar [...]. (J. Bernal, comunicación personal, 9 de septiembre de 2022)

Las actividades extracurriculares que se desarrollaron en las primeras versiones de la Semana del Trabajo Social incluyeron conversatorios, ponencias, paneles y talleres, orientados al descubrimiento constante de la profesión en perspectiva dialógica y constructiva, que no involucraba a los y las estudiantes como asistentes, sino que ellos y ellas fungían como organizadores, expositores, etc. A partir de estas actividades se gestaron relaciones recíprocas entre estudiantes y docentes, que compartían visiones del Trabajo Social en su dimensión ético-política; pero que, además, dialogaban en una lógica recíproca de intercambio de conocimientos y saberes, dentro y fuera de las aulas de clase.

Lo anterior, se constituye como un elemento necesario en la construcción de un proyecto ético-político en Trabajo Social, de acuerdo con Montaño (2004), la “organización profesional, sea a nivel académico o a nivel gremial (corporativo), resulta imprescindible la existencia de organizaciones profesionales articuladas, legitimadas por el colectivo y representativas del mismo, activas y actuantes: en la organización de eventos [...]” (pp. 8-9). El diálogo abierto alrededor de la profesión con los y las colegas es un escenario formativo de gran valor, y este no puede quedar reducido al aula de clase, sino que debe expandirse y ampliarse de manera coprotagonica, involucrando a los distintos actores de la comunidad académica y no académica que tienen relación con el accionar del Trabajo Social.

La educación crítica es fundamental para este propósito, y ello coloca a todos(as) los(as) actores(as) en un lugar horizontal para la construcción del conocimiento, donde es latente, por supuesto, la dimensión ético-política, que requiere pensar a profundidad de las intencionalidades del Trabajo Social en la actuación profesional. La interpretación y el análisis sobre la experiencia permite distinguir que lo anterior se hace visible en las intencionalidades que orientan las actividades extracurriculares desarrolladas por los docentes, mostrando que, aunque no existan unos acuerdos explícitos frente a lo que se hace en la orientación de las asignaturas, si persisten unos elementos comunes de formación crítica, construcción de ejercicios coprotagonicos, reflexión comunitaria y reconocimiento de realidades sociales, entre otros, transversales en los relatos recolectados:

La otra (intencionalidad) está articulada a pensar el lugar del trabajador social. La otra cosa es una búsqueda de mí, ya como maestra, en donde el acto pedagógico debe estar más bien planteado en una lógica de construcción de saberes y de diálogo de saberes, entonces [...] permiten que además se rompa con la lógica estructurada de maestro-alumno. (L. Lemus, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022)

]Por otro lado, estoy convencido de que es necesario desarrollar acciones que permitan poner en el contexto la realidad con temas abordados en el aula de clase, desde lo teórico, y, finalmente, lo considero como una oportunidad que permite a los estudiantes encontrarse con parte de la realidad a la que se van a enfrentar, una vez sean profesionales. (F. Cardona, comunicación personal, 16 de agosto de 2022)

Las intencionalidades narradas por los y las docentes, dan cuenta de la vinculación de la formación de los y las profesionales en Trabajo Social con procesos comunitarios de base, que a su vez se traducen en proyectos de sociedad, involucrando la lectura estructural y situadas de las realidades sociales. Igualmente, incluye el elemento sensible sobre la misma, pues las realidades a las que se acercan las actividades extracurriculares no son lejanas a los estudiantes y egresados, sino que emergen de los contextos barriales, locales y regionales a los que pertenecen.

El análisis de las características que emergen en la sistematización de experiencias, como un escenario propio de la investigación, ha permitido construir conocimiento en torno al desarrollo de las actividades académicas extracurriculares del programa de Trabajo Social, principalmente, en aquellas que dotan de significado y sentido la praxis profesional de docentes y egresados del programa. En este sentido, la sistematización a través de la recopilación de la memoria, desde el enfoque praxeológico y la perspectiva ético-política, ha permitido la identificación de aprendizajes que dotan de sentido las actividades extracurriculares y que permiten significar, a través del pensamiento crítico, su accionar desde la academia y la proyección social.

Es así como a través de la sistematización se puede llegar a conclusiones significativas como las siguientes.

El escenario de las *actividades extracurriculares* (AE) le permite al trabajador social en formación ejercer el liderazgo de acciones que le aportan a la construcción de sus ideales profesionales, pues estas le permiten pasar

de manera directa de la reflexión y problematización de sus realidades a la acción. Este escenario se vuelve determinante en la manera en que el estudiante entiende y se acerca a sus contextos sociales.

Para los egresados existe una percepción positiva de las AE, pues estas no solo se configuran desde el ejercicio teórico conceptual, el cual reconocen como importante, sino que se convertían en un escenario de participación y construcción propia, constituyéndose en vivencias significativas que trascienden a sus proyectos profesionales y personales.

Las actividades extracurriculares, tales como las salidas de campo, el reconocimiento del territorio, las visitas a organizaciones de base, el encuentro dialógico con las comunidades (a través sus líderes, actores, dinamizadores, e incluso, víctimas desde diferentes roles), les permite a los estudiantes un acercamiento real a las problemáticas analizadas. Lo anterior, se vuelve relevante para el programa ya que se configura en un primer acercamiento a actividades, reconocidas como acciones significativas en la formación del trabajador social. En este sentido, ningún aprendizaje se da desconociendo las realidades sociales que le rodean.

Al interior de las narraciones de los egresados, se resalta la autonomía que como estudiantes tenían dentro del desarrollo de las AE. En estas reconocen la confianza que los docentes les daban para el desarrollo de las actividades. Si bien, identifican que las mayores dificultades giraban en torno a la organización y las habilidades básicas para la gestión, estas se lograban superar a medida que se brindaban espacios de interacción en torno a las realidades sociales a las que se acercaban. Lo dicho, se evidencia en que los egresados asumían la autonomía de su rol no desde la obligatoriedad, sino como agentes internos comprometidos que favorecían niveles amplios de integración.

En torno a ello, se puede identificar el segundo eje de análisis de la sistematización: *lo praxeológico*, el cual emerge en las actitudes de los estudiantes, cuando estos se sienten creadores y líderes de sus propios procesos.

Las actividades extracurriculares les permite ser parte de la construcción de conocimiento, apropiarse y crecer en cada experiencia construida.

De otro lado, para los docentes partícipes de la experiencia, las AE se conciben como espacios de innovación académica que posibilitan procesos de enseñanza-aprendizaje, rompiendo la verticalidad de la relación estudiante-profesor. Así, en la medida que se dan acercamientos e interacciones entre el estudiante y las comunidades, se fortalecen los procesos de formación integral en cuanto a sus capacidades personales y profesionales.

Aunque no existan acuerdos explícitos frente a lo que se busca en el desarrollo de las AE, cada uno de los docentes refleja de manera constante la intención de formar en sus estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo, evidenciándose así un compromiso ético-político de su rol como docente, que trasciende a través de las relaciones que estos tienen con sus estudiantes. Esto indica que estas actividades, no solo favorecen los procesos formativos, sino que fortalecen los vínculos afectivos en torno a la experiencia que se vive y entre quienes las viven.

En cuanto al enfoque praxeológico, las narraciones de los docentes no dan cuenta de una intencionalidad explícita de este; pareciera una suerte de coincidencia dada por la naturaleza misma del Trabajo Social y sus intencionalidades académicas. Sin embargo, el enfoque praxeológico emerge en cuanto el actuar de los estudiantes, y que luego como egresados, apropian mediante un alto sentido de compromiso social. Este se ve reflejado no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la relación entre el estudiante y los actores sociales con los cuales se entretejen diferentes relaciones.

Es importante mencionar que la sistematización de experiencias ha permitido identificar que las AE no son solo una herramienta didáctica o metodológica del proceso de formación de los trabajadores sociales; estas se configuran más allá de ello, pues traen consigo un sin número de posibilidades formativas y construcciones intersubjetivas en las cuales confluyen varios actores, tanto de la vida académica como social, que

le dan forma y significado a la labor profesional y misional que busca UNIMINUTO como institución. No se podría concebir un cambio de las realidades sociales si los profesionales en su etapa de formación no se enfrentan a ella de manera crítica y reflexiva.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

El siguiente apartado se presenta como una invitación a revisar aquellos elementos que han sido relevantes en la sistematización de esta experiencia para trabajar en torno a ellas y plantear nuevos retos que favorezcan su fortalecimiento y reflexión constante, tanto en el campo académico como social. En este sentido, a la luz de los análisis realizados se encuentran lo siguiente:

1. Reconocer el valor de las actividades extracurriculares: se debe tomar conciencia de la importancia de las actividades extracurriculares en el programa de Trabajo Social. Estas actividades no deben ser subvaloradas por los docentes, ya que tienen el potencial de generar un impacto social significativo. No se deben limitar únicamente al rompimiento de la monotonía de clase o a la innovación pedagógica, sino que deben ser consideradas como mecanismos de acción directa en los escenarios sociales o comunitarios, lo que determina la práctica del “aprender haciendo”.
2. Dotar de herramientas y empoderamiento a los estudiantes: es fundamental proporcionar a los estudiantes de Trabajo Social herramientas, autonomía y empoderamiento en las actividades extracurriculares. Esto les permitirá analizar, evaluar y actuar de manera pertinente y eficiente en su contexto social, independientemente del área en la que se desempeñen en el futuro como trabajadores sociales.
3. Superar las dificultades administrativas y de recursos: tanto los egresados como los docentes identificaron dificultades de

orden administrativo, falta de recursos, espacios y acompañamiento en las actividades extracurriculares. Es necesario establecer estrategias de apoyo institucional para el desarrollo de estas actividades, más allá de lo planificado en el currículo. Se proponen alternativas para abordar estas dificultades, como fomentar la autonomía y proactividad del estudiante, haciéndole sentir que tienen respaldo institucional y vincular el contexto universitario con el espacio social, permitiendo la interacción de la comunidad dentro de la universidad.

4. Definir una ruta metodológica: se requiere establecer una ruta metodológica que permita el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de las actividades curriculares. Esto facilitará la recolección oportuna de resultados tanto en términos académicos como sociales. Además, es importante asegurarse de recoger las voces de todos los actores, garantizando la participación y la perspectiva de todos los involucrados.

Estas lecciones aprendidas nos invitan a reflexionar sobre la importancia de las actividades extracurriculares en el ámbito académico y social, destacando su potencial para fortalecer la formación de los estudiantes de Trabajo Social y promover un impacto positivo en las comunidades. Al reconocer y abordar los desafíos administrativos y de recursos, así como al establecer una ruta metodológica adecuada, se puede aprovechar al máximo estas actividades y maximizar sus beneficios, tanto para los estudiantes como para la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, K. (2004). El currículo invisible: una herramienta clave para el éxito de las universidades y escuelas. *Ceiba*, 45(1), 25-39. <https://revistas.zamorano.edu/index.php/CEIBA/article/view/339>
- Forero Mendoza, I. X. (2009). Actividades extracurriculares un camino eficaz para fortalecer el conocimiento en la práctica universitaria. *Laberinto*, 9(1), 7-9. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lab/article/view/47259>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jara, O. (2017). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. <https://n9.cl/49d3m>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://hdl.handle.net/10656/1446>
- Juliao Vargas, C. G. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://hdl.handle.net/10656/4210>
- Montaño, C. (2004, julio). *Hacia la construcción del Proyecto Ético-Político Profesional crítico*. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social – Alaets. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-045.pdf>
- Montaño Barreto, C. E. (2019). El trabajo social crítico. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 8-21. <https://doi.org/10.29035/pai.5.2.8>
- Netto, J. P. (2003). La construcción del proyecto ético-político del servicio social frente a la crisis contemporánea. En E. Borgianni, Y. Guerra y C. Montaño (coords.), *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 250-271). Cortez Editora. <https://n9.cl/rboef>

- Netto, J. P. (2004). Trabajo Social de cara a la realidad latinoamericana. *Revista Prospectiva*, (9), 19-29. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i9.7351>
- Valencia-Orrego, M. (2021). La dimensión ético-política del trabajo social. *Revista Eleuthera*, 23(1), 241-260. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.13>

Capítulo 13. Club de Aprendizaje para la formación de ciudadanía crítica de niñas, niños y jóvenes de Villavicencio

Katerine Del Pilar Martínez Díaz¹

Paola Andrea Ahumada Escobar²

Cristhian Jhoan Torres Pachón³

RESUMEN

El capítulo presenta una sistematización de experiencias de acuerdo con lo vivido en el proyecto “Club de Aprendizaje: grandes pequeños descubridores”, una iniciativa de educación social liderada por el Centro de Educación para el Desarrollo de la Rectoría Orinoquía de UNIMINUTO y desarrollada en colaboración con la Fundación Sonrisas Milagrosas en Villavicencio, Colombia. Por tanto, se planteó como

-
- 1 Abogada, maestrante en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Profesora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), líder de la estrategia Práctica en Responsabilidad Social del Centro Universitario Villavicencio de la Rectoría Orinoquía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: katerine.martinez@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002024375. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7994-0906>
 - 2 Maestrante en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Profesora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), líder de la estrategia Práctica en Responsabilidad Social de los Centro Misionales Universitarios de la Rectoría Orinoquía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: paola.ahumada.e@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000161310. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6770-7847>
 - 3 Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Docente Investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: ctorres@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000169678. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4484-8893>

objetivo comprender las fortalezas y las barreras de este proyecto en el marco del curso de Práctica en Responsabilidad Social de esta Rectoría. En ese sentido, se identificó que el proyecto buscó promover la ciudadanía crítica a través de habilidades de lectura y escritura en niñas, niños y jóvenes que viven en un contexto atravesado por múltiples vulnerabilidades sociales, tales como el tráfico de drogas, la desescolarización y las violencias. Con estas claridades, los estudiantes de UNIMINUTO participantes del curso en mención trabajaron para desarrollar las habilidades sociales y de comunicación de los niños y jóvenes, enfocándose en temas como la no violencia, la resolución de conflictos, la interculturalidad, los derechos humanos y la ciudadanía crítica. Para esto, diseñaron talleres que incluyeron actividades relacionadas con lo lúdico y la comunicación escrita, gráfica, plástica y musical. En suma, el proyecto logró establecer vínculos y fraternidades entre los participantes y promover condiciones relacionadas con el agenciamiento social. De igual forma, “Club de Aprendizaje” reivindica la importancia de la responsabilidad social universitaria, de la formación de profesionales con un alto sentido y compromiso, y del trabajo colaborativo entre diferentes actores e instituciones, para proponer soluciones a los desafíos de las comunidades, en especial, los relacionados con la vida de niñas, niños y jóvenes.

Palabras claves: agenciamiento social, ciudadanía crítica, escritura, lectura.

INTRODUCCIÓN

“Club de Aprendizaje: grandes pequeños descubridores” es un proyecto social de educación aplicado como estrategia de responsabilidad social universitaria, en las diferentes instituciones y organizaciones sociales públicas y privadas, con las que la Rectoría Orinoquía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) ha generado alianza. Nace desde la propuesta conceptual de la Licenciatura en Educación

Infantil (en el 2016 se llamaba Licenciatura en Pedagogía Infantil), con un enfoque lúdico-pedagógico que incentiva la construcción de conocimiento en niños, niñas, y jóvenes pertenecientes a diferentes contextos socioculturales.

El Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Rectoría Orinoquía articula el proyecto desde la función sustantiva de la Proyección Social, apuntando a la mitigación de las problemáticas sociales de las organizaciones aliadas, en las cuales los estudiantes de UNIMINUTO fortalecen su formación profesional a partir de la promoción de procesos de agenciamiento social.

Una de estas organizaciones es la Fundación Sonrisas Milagrosas (Villavicencio) con la que, entre los años 2018 y 2021, se desarrolló la experiencia “Club de Aprendizaje: grandes pequeños descubridores” con niñas, niños y jóvenes (NNJ). Con su implementación, se buscó contribuir en la formación de la ciudadanía crítica a partir del desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

En este documento se presentan los aprendizajes y las reflexiones suscitadas a partir de un ejercicio de sistematización de experiencias, el cual tuvo como objetivo comprender las fortalezas y las barreras del proyecto “Club de Aprendizaje” desarrollado en la Fundación Sonrisas Milagrosas, en el marco de la Práctica en Responsabilidad Social de UNIMINUTO - Rectoría Orinoquía.

Dicho objetivo nació ante la necesidad de reconocer cuáles han sido los aciertos y los aportes del proyecto “Club de Aprendizaje” al trabajo con niñas, niños y jóvenes que realiza la Fundación, así como también, de valorar las dificultades y las sugerencias de cambio para identificar qué se ha hecho y que falta por hacer en los contextos en los que habita la población objetivo de la experiencia, y de ese modo, entender cómo nuestra acción presente puede cualificar el trabajo realizado para movilizar procesos de agenciamiento social y otras líneas de participación.

En ese orden de ideas, en un primer momento, se exponen los aspectos formales del ejercicio de sistematización (contextualización y metodología); posteriormente, se dan a conocer los referentes conceptuales, el análisis y los resultados de la experiencia. Se finaliza con algunas ideas a modo reflexión y apertura, con las cuales se busca orientar los pasos a seguir y enriquecer el horizonte de la experiencia.

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto social “Club de aprendizaje” ha sido liderado desde la coordinación del Centro de Educación para el Desarrollo de la Rectoría Orinoquía de UNIMINUTO, por medio de los profesores e implementado por los estudiantes del curso “Responsabilidad Social una práctica de vida”. El proyecto se diseñó con el objetivo de contribuir con la formación de la ciudadanía crítica de niñas, niños y jóvenes a partir del desarrollo de habilidades de lectura y escritura, en el espacio de refuerzo escolar de la Fundación Sonrisas Milagrosas, ubicada en el barrio El Rodeo de la comuna 5 de la ciudad de Villavicencio.

La mayoría de la población residente del sector se encuentra en situación de vulnerabilidad social y enfrentan problemas relacionados con el analfabetismo, barreras en los servicios de salud y para el cuidado de la primera infancia, trabajo infantil, limitado acceso a fuentes de agua potable y desempleo. Por su parte, las principales actividades económicas de la comunidad se enmarcan en el comercio informal, como venta de comidas, minutos de celular y arreglos de vestuario. El comercio formal se organiza en tiendas de abarrotes (en las que venden frutas y verduras), supermercados, farmacias, salones de belleza y tiendas de variedades. Por otro lado, en la comunidad se cuenta con presencia de instituciones gubernamentales, tales como instituciones educativas, una estación de policía y un centro de salud.

Ahora bien, el proyecto llega a la Fundación Sonrisas Milagrosas desde la iniciativa de apoyar a las niñas, los niños y jóvenes del barrio El

Rodeo, quienes debido a las problemáticas en su contexto social se encontraban expuestos a situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas y con pocas oportunidades educativas. Una de las profesoras del grupo de docentes que lidera el proyecto tuvo el primer contacto con la exdirectora de la Fundación, para posteriormente celebrar el convenio. Esta apuesta inició con una casa en arriendo medianamente vacía, donde niñas, niños, jóvenes y estudiantes de UNIMINUTO, de los diferentes programas académicos y profesores, implementaron las actividades con base en su compromiso social y la creatividad de cada uno de los participantes.

Con el transcurso del tiempo y debido a los lazos construidos entre los estudiantes de UNIMINUTO y las niñas, los niños y los jóvenes, se fueron generando otras estrategias para contribuir a la Fundación, como, por ejemplo, gestionar donaciones de implementos para mejorar las instalaciones y apoyar en algunas actividades diferentes a las que planeaban los estudiantes, en el marco de la Práctica en Responsabilidad Social.

Por su parte, en el 2019, una de las autoras del presente texto, junto con la exdirectora de la Fundación, realizaron una visita a uno de los colegios del barrio para dialogar con la rectora y gestionar 20 cupos en la institución, con el fin de que las niñas y los niños que asisten a la Fundación tuvieran la oportunidad de estudiar. Los cupos se lograron, pero fue un reto que las niñas y los niños asistieran y permanecieran en el colegio, puesto que algunos padres y madres consideraban que el estudio no era importante. Con la intención de aumentar la motivación de las niñas, los niños y de sus familias, se realizó una campaña para conseguir uniformes, útiles escolares y alimentos para sus jornadas escolares.

De otro lado, los estudiantes al iniciar la Práctica de Responsabilidad Social deben realizar un análisis inicial del contexto y de la población, este ejercicio permitió identificar que en el barrio se llevaban a cabo actividades ilícitas como el microtráfico de estupefacientes. Los grupos que realizaban estas acciones también generaban miedo en la comuni-

dad por medio de actos violentos, reclutaban niñas, niños y jóvenes, y les vendían sustancias psicoactivas.

De igual forma, a partir de los análisis presentados de los estudiantes se identificaron otro tipo de vulnerabilidades sociales, tales como la condición de pobreza multidimensional, casos de abandono familiar, trabajo infantil, habitabilidad de calle, violencia intrafamiliar, estigmatización y precarización de los entornos sociales y culturales.

Con dichas consideraciones, se fundamentaron algunas estrategias pedagógicas de carácter lúdico y reflexivo que permitieran el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y ciudadanas, y la reconstrucción del tejido social, para aportar a la disminución de las brechas sociales y educativas de niños, niñas y jóvenes participantes de la Fundación Sonrisas Milagrosas.

A su vez, para los estudiantes de UNIMINUTO, con las estrategias en mención, se planteó contribuir en la formación de profesionales con una conciencia crítica y sensible frente a las problemáticas sociales de los territorios, y con un alto compromiso del desarrollo social y humano (UNIMINUTO, 2021). Igualmente, se retomaron los principios de responsabilidad social, reconocimiento de la diferencia, respeto por el ambiente, participación activa de las comunidades, generación de oportunidades para el desarrollo regional, interdisciplinariedad y la relación universidad-sociedad (UNIMINUTO, 2018).

Cada estudiante debía, después de realizar un trabajo de análisis e indagación sobre el contexto, diseñar un plan de trabajo enfocado a permitir la exploración del conocimiento con curiosidad, haciendo uso de múltiples recursos y actividades didácticas, y de este modo, ir más allá del espacio del refuerzo escolar de la Fundación. Para esto, se les planteó realizar una evaluación y personalización de las habilidades, necesidades e intereses de niños, niñas y jóvenes. Esto con el fin de desarrollar la comprensión crítica de la realidad social en la cual están inmersos las y los participantes de la experiencia, fortalecer actitudes relacionadas con

una ciudadanía crítica, así como, promover el gusto por la lectura y la escritura como mecanismos para hacer posibles otras maneras de vivir y estar en el mundo.

Para el acercamiento inicial a la población y a sus contextos, las y los estudiantes de UNIMINUTO realizaban un abordaje teórico relacionado con los conceptos de la no violencia, la resolución de conflictos, la interculturalidad, la promoción de los derechos humanos y la ciudadanía. Con este panorama, debían planear talleres que incluyeran algunos de los temas mencionados para fortalecer las competencias de lectura y escritura de niñas, niños y jóvenes. En términos generales, las actividades diseñadas se relacionaban con la comunicación escrita, gráfica, plástica y musical.

Un ejemplo de lo anterior, se puede recordar a partir de la experiencia desarrollada por un grupo de estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Contaduría Pública y Administración en Salud Ocupacional, desarrollado con niñas y niños beneficiarios de la Fundación. Esta actividad consistió en revelar sus habilidades argumentativas a través de la lectura interpretativa, erigiendo posiciones frente a la información recibida en su contexto, tal como se expresa en esta comunicación:

Por medio de la actividad del CHIQUINOTICIERO y la lectura de periódicos, se les brindo las herramientas necesarias para la construcción de un texto informativo, donde se tiene como base el análisis crítico e interpretativo. Las noticias que ellos escribieron y luego expusieron por medio de la simulación de un noticiero tenían como tema primordial el principio de la no violencia y este principio también brindaba las opciones de solución adecuadas. La realización de las actividades cumplió los objetivos y desarrolló en los niños capacidades para su desempeño como ciudadanos, que tienen ideas transformadoras de su entorno que pueden expresar de forma espontánea lo que piensan y sienten [...]. (A. Linares, L. Suárez, A. Domínguez, N. Benito y N. Moreno, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020)

Algunas de las reflexiones y de los aprendizajes suscitadas en este espacio fueron:

Logramos como resultado textos informativos creados por los niños, donde claramente exponían de forma detallada su opinión de las distintas situaciones que se presentan en su comunidad y mediante el análisis de cada uno se buscaba la solución adecuada o el actuar adecuado ante la problemática expuesta. Por cuestión de tiempo, cada grupo aportó noticias de contenido social, con organización, compañerismo y participación equitativa, y de esta manera se observó que las actividades propuestas fueron comprendidas de manera eficaz. (A. Linares, L. Suárez, A. Domínguez, N. Benito y N. Moreno, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020)

En la anterior experiencia citada, se puede identificar algunos de los principios e ideas pedagógicas del “Club de Aprendizaje: grandes pequeños descubridores”, las cuales parten del enfoque pedagógico que la Educación para el Desarrollo (EPD), que promueven la búsqueda de transformación de las realidades sociales a través de ciudadanías críticas y activas con los actores sociales involucrados, fomentando “hábito lector de los niños y niñas de diferentes comunidades vulnerables de la ciudad de Villavicencio, como un puente para la construcción de relaciones sociales sanas y la edificación de una ciudadana crítica en los futuros ciudadanos del país” (Betancur Rojas, 2019, p. 43). Este enfoque propone desde una propuesta lúdica, actividades de fortalecimiento social, relacionadas con una ciudadanía global mediante la reflexión sobre la propia vida y las realidades de su entorno partiendo de situaciones que permitan relacionar la realidad de un mundo globalizado, educando a las nuevas generaciones a través de metodologías basadas en la investigación-acción-reflexión; y que mediante procesos dinámicos, creativos, con pensamiento crítico, se apropien de su realidad, como el punto de partida de una construcción social, comprometida con el desarrollo ciudadano sostenible (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2018).

Una vez diseñado el plan de trabajo, los estudiantes de cuarto y quinto semestre asistían 4 horas a la semana para implementar sus acciones pedagógicas, durante dos meses, y conformaban grupos de 5 integrantes para desarrollar las actividades. Cada seis meses, se contaba con 50 a 55 nuevos estudiantes, los cuales tenían diferentes perfiles profesionales (Contaduría Pública, Administración de Empresas, Trabajo Social, Comunicación Social – Periodismo, entre otros). Los encuentros con la población iniciaron en el año 2018 (segundo semestre) y finalizaron en el 2021, porque al final del año la exdirectora de la Fundación tomó la decisión de viajar fuera del país y transferir su rol a otra persona, y por motivos administrativos no se pudo continuar con el convenio.

Pues bien, los encuentros en mención, además de posibilitar la implementación de las actividades, hicieron posible el establecimiento de vínculos y lazos fraternos entre los actores participantes de la experiencia, de este modo, se generaron aprendizajes mutuos desde las realidades y roles de cada uno. Los encuentros se empezaron a concebir como una “casa común” para compartir, construirse mutuamente y agenciar cambios sociales, como, por ejemplo, fortalecer los lazos comunitarios y acercar a las familias a los procesos educativos que se desarrollan en la Fundación.

Para terminar, en tiempo de pandemia, el “Club de Aprendizaje” continuó acompañando a la Fundación, y aunque había muchas dificultades por no contar con internet y, en ocasiones, solo se tenía el celular de la exdirectora para realizar las actividades, los estudiantes de UNIMINUTO fueron bastante creativos y recursivos para trabajar con las niñas, los niños y jóvenes. También, durante dicho período se contó con el apoyo del grupo de motociclistas “Gonobikerreas”, el cual contribuyó en la donación de pupitres y útiles escolares para fortalecer la capacidad de acción de la Fundación.

METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias se ha entendido como un proceso dinámico que busca la reconstrucción de memorias con el fin de reflexionar sobre lo vivido. Este proceso permite valorar la responsabilidad social universitaria y su pertinencia con el trabajo en la comunidad, así como entender pausadamente las diferentes fases del proyecto, reconstruyendo su cronología, organización, detalles y aprendizajes.

De acuerdo con Jara (2018), la sistematización de experiencias implica una interpretación crítica de lo vivido, identificando los sentidos que los actores le otorgan a las vivencias, así como las relaciones, los motivos y los diversos factores que intervinieron. Por lo tanto, este proceso favorece la apropiación y la producción de saberes y aprendizajes que permite la comprensión situada y teórica de lo vivido, y también, perfilar algunas acciones hacia el futuro con una perspectiva de transformación social.

Con este panorama, inicialmente, se escribió un relato de manera colectivo por las autoras de la presente sistematización, proceso que permitió identificar algunos de los aprendizajes dados con el desarrollo de la asignatura Práctica en Responsabilidad Social, en el escenario como lo fue la Fundación Sonrisas Milagrosas. Por su parte, la escritura planteó una serie de retos porque tras la experiencia se cuenta de que existen muchas historias, situaciones y personas detrás de este, y que difícilmente se pueden sintetizar en un relato. Por tanto, saber qué seleccionar y cómo hacerlo nos planteó una serie de dificultades; condensar tantas vivencias en un texto no es sencillo, en especial, cuando se evocan muchas conexiones emocionales, alegrías, lágrimas e interrogantes.

Luego, se realizó una entrevista de aproximadamente una hora y media a la exdirectora de la Fundación con base en las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles fueron las motivaciones para articular las acciones de la Fundación con las Prácticas en Responsabilidad Social de UNIMINUTO?
- b. ¿Cuáles considera que son los aportes que realizó el proyecto de los estudiantes de UNIMINUTO al desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de las niñas, los niños y adolescentes?
- c. ¿De qué manera la Práctica en Responsabilidad Social se articula con los procesos de caracterización de problemáticas e intereses de la Fundación?
- d. ¿Cómo evalúa la gestión administrativa y social realizada durante la articulación entre las instituciones? ¿Cómo se relaciona esta gestión con los aportes a las niñas, los niños y jóvenes? y ¿cómo valora esta gestión durante la pandemia por COVID- 19?

También, se revisaron y seleccionaron apartados de 10 informes finales de los estudiantes de la asignatura, en la que se inscribe la presente experiencia. La información reconstruida y recopilada fue clasificada y organizada en una matriz de análisis de acuerdo con las siguientes categorías: 1) desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de niñas, niños y jóvenes; 2) caracterización de problemáticas e intereses de la fundación; 3) gestión social y administrativa. Estas categorías se construyeron considerando las intenciones que se tenían con la población objetivo, el trabajo de articulación con la institución y las habilidades transversales que iban desarrollando los estudiantes de UNIMINUTO.

Finalmente, se realizó un ejercicio de triangulación a partir de un análisis categorial básico, que permitió identificar tendencias, divergencias y emergencias con el fin comprender las fortalezas y las barreras del proyecto “Club de Aprendizaje”, implementado en la Fundación Sonrisas Milagrosas.

REFERENTES CONCEPTUALES

Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de niñas, niños y jóvenes

Son los procesos a través de los cuales las personas despliegan sus potenciales, capacidades y destrezas en relación con su expresividad y su participación en diferentes contextos. Estos procesos se dan en la interacción de los sujetos con los ambientes e incluyen aprendizajes que permiten la comunicación de conocimientos, sentires e ideas, para tomar decisiones, argumentar posturas, trabajar en equipo y construir criterios éticos-políticos. En la experiencia del “Club de Aprendizaje”, se enfatizó en habilidades relacionadas con la lectura, la escritura, el agenciamiento social y la ciudadanía crítica.

En ese sentido, la lectura y la escritura se entendieron como procesos sociocognitivos que están íntimamente relacionados al ser capacidades para codificar pensamientos e ideas a través de signos escritos (García, 2019). Desde “Club de Aprendizaje” se buscó potenciar el desarrollo de dichos procesos a partir del uso de múltiples recursos que permitieran conocer distintas perspectivas, contribuyendo a cimentar criterios para seleccionar sobre qué leer/escribir, así como también, mejorar las habilidades adquiridas a partir de la consolidación de hábitos de lectura. Por ejemplo, se usaron estrategias lúdico-pedagógicas a través de actividades de expresión corporal, emocional, verbal, motora y física, identificando las competencias interpretativas, argumentativas y comunicativas de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la observación, la imaginación, sus ideales, para que por medio de información suministrada se crearan y plasmaran textos, mediante el juego, la música, la representación literaria y artística desarrollada en cuentos, narrativas, obras de teatro y dibujos, incentivando sus habilidades entorno a la lectura y escritura.

De ese modo, la adquisición de habilidades lectoras y de escritura posibilitan la construcción de discursos, enriquecen las expresiones escri-

tas y orales, estimulan la imaginación y aportan en la formación de una ciudadanía informada (Villanueva, 2015). Por consiguiente, los sujetos cuentan con mayores insumos para desarrollar una conciencia social, política y cultural que les permite actuar en la sociedad de manera deliberada (Freire y Macedo, 1987).

Lo anterior, contribuyó en la formación de la ciudadanía crítica de niñas, niños y jóvenes, la cual se relaciona con comprender y cuestionar la realidad social en la que se habita, y con base en ello, transformar aquellas situaciones, hábitos, modelos y prácticas que plantean barreras para el desarrollo personal y social (Cabero-Almenara *et al.*, 2019). Así las cosas, se requiere de un pensamiento flexible que dialogue con otras perspectivas y que tenga criterios para tomar decisiones. Además, la ciudadanía crítica implica que los sujetos actúen con responsabilidad social, considerando su compromiso tanto consigo mismos como con los otros miembros de la sociedad (Juliao Vargas, 2010).

Para lograr todo lo anterior, se requiere de una educación orientada al desarrollo de un pensamiento y una conciencia crítica, que permita observar y analizar los contextos más cercanos, sus articulaciones con otro tipo de contextos y las posibilidades presentes y futuras, tras las acciones direccionadas a la transformación y la mitigación de diferentes tipos de problemas. El diálogo resulta ser proceso fundamental para los anteriores objetivos, puesto que les da la oportunidad a los sujetos de aprehender y conocer tanto el mundo como a la propia persona, en el marco de reflexiones colectivas que ponen en circulación múltiples perspectivas (Freire, 2009).

De hecho, el diálogo con nuevas ideas y opiniones puede favorecer la capacidad argumentativa, potenciar el proceso de toma de decisiones, mejorar las habilidades de razonamiento y buscar diferentes soluciones a los problemas o mirarlos “con otros ojos” (Sternberg 1986; Saiz y Rivas, 2008). Para el caso de “Club de Aprendizaje”, esto se planteó a partir del uso de estrategias a través de la contextualización de su entorno y la

vivencia de situaciones cotidianas, que evidenciará un aprendizaje desde sus diferentes roles en la familia y comunidad; al mismo tiempo, participando de manera activa como ciudadanos en la construcción de proyectos comunes, acuerdos colectivos y en la resolución de conflictos a través de espacios de diálogos abiertos.

Con el uso de herramientas creativas y didácticas se fomentó el pensamiento crítico e interpretativo desde la construcción de textos, a partir de la observación de su entorno y realidad, donde los niños, niñas y jóvenes pudieran expresar su perspectiva con un sentido crítico. Desde allí, por ejemplo, en uno de los informes finales de los estudiantes, se puede evidenciar cuando expresan el resultado de las narrativas que, a través de cuentos permiten una reflexión acorde al propósito del proyecto:

Los niños comprendieron la importancia de resolver los problemas a través del dialogo, cada niño nos dio a conocer sus experiencias familiares (la mayoría de estas fueron muy conmovedoras). A través de la narración, interpretación y dramatización incrementaron y fortalecieron sus capacidades de análisis y resolución de problemas cotidianos para una sana convivencia en su entorno familiar y social. (E. Pardo, J. Velásquez, J. Flórez y L. Cárdenas, comunicación personal, 9 de noviembre de 2020)

A su vez, la formación ciudadana crítica, que se buscó potenciar desde “Club de Aprendizaje”, estuvo ligada con el fortalecimiento de condiciones que permitieran procesos de agenciamiento social, la cual se entendió como la capacidad para influir en los contextos y en la realidad social en la que las personas se desenvuelven. Esto es posible porque los actores sociales tienen un papel activo en la construcción y transformación del mundo en el que viven (Rasftopolo, 2015). En ese sentido, los sujetos actúan de manera autónoma en interacción con otros individuos y las estructuras sociales para negociar posturas, tomar decisiones, movilizar recursos y establecer metas de cambio (Gracia, 2017).

Los procesos de transformación social están enmarcados desde la capacidad de los individuos como agentes de cambio, a través de una

participación activa en los distintos ámbitos culturales, políticos, económicos y ambientales. Desde este enfoque, se enfatiza en la capacidad de las personas para actuar y transformar su mundo, en lugar de verlas como objetos pasivos de las fuerzas y los sistemas sociales. Se trata de una forma de empoderamiento que valora la diversidad y la lucha por la justicia, la igualdad y la equidad social. El ser conscientes de su capacidad de agencia otorga a los sujetos una sensación de control y autoeficacia, y sus acciones pueden generar cambios sistémicos en su beneficio, en especial, en aquellos grupos sociales marginalizados y oprimidos (Alfaro y Suárez, 2019).

Caracterización de problemáticas e intereses de la Fundación

Se concibe como un proceso de identificación, reconocimiento y reflexión sobre la realidad y el contexto de la Fundación y de sus participantes (necesidades, características, fortalezas, posibilidades, y dinámicas), para el planteamiento de estrategias afines a la misión y visión, tanto de la Universidad como de la institución alidada.

Las caracterizaciones permiten identificar, conocer, determinar y comprender las realidades y condiciones de un grupo social concreto. Esto implica indagar y sistematizar asuntos relacionados con sus dinámicas, procesos, actividades, creencias, rituales y, si es posible, vislumbrar las identidades compartidas (Gallo Restrepo *et al.*, 2014).

Caracterizar una población no se reduce a la recopilación de estadísticas, también implica realizar diagnósticos de su realidad social, teniendo presente tanto las maneras en las que se ubican y construyen en los sistemas sociales, políticos y económicos, como las maneras en que cambian durante el transcurso del tiempo (Gallo Restrepo *et al.*, 2014). Con base en esto, se pueden diseñar planes y estrategias de trabajo y ejes estratégicos institucionales pertinentes en términos sociales, técnicos, logísticos y financieros.

Gestión social y administrativa

Esta categoría puede entenderse, en el marco del “Club de Aprendizaje”, como las acciones y procesos que estudiantes y docentes de UNIMINUTO, desde el Centro de Educación para el Desarrollo (Rectoría Orinoquía), emprendieron para apoyar las estrategias técnicas y sociales, relacionadas con la misión y la visión de la Fundación Sonrisas Milagrosas. Dichas acciones hacen parte de un proceso colectivo y complejo de toma de decisiones, que permite a través del diálogo y el establecimiento de metas y estrategias comunes alcanzar determinados objetivos referidos a la vida pública y al bien común (Cardoso Cançado *et al.*, 2019).

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de niñas, niños y jóvenes

Las estrategias implementadas por los estudiantes de UNIMINUTO, de acuerdo con su respectivo plan de trabajo, hicieron énfasis en el desarrollo de las capacidades relacionadas con la ciudadanía crítica, la escritura, la lectura, la oralidad y, en pocas ocasiones, se orientaron al pensamiento matemático. En ese sentido, se plantearon actividades lúdicas, artísticas y reflexivas que se articulaban tanto con el apoyo de tareas escolares de niñas, niños y jóvenes, como con el despliegue de habilidades socioemocionales e investigativas, que les permitieran enfrentar y abordar sus realidades. Al respecto, en uno de los informes finales de los estudiantes destaca que:

La actividad de El reporterito soy yo se enfocó en que los niños(as) y jóvenes desarrollarán sus capacidades como oradores, les dimos algunos tips de cómo expresarse [...], eventualmente permitiéndoles conocer cómo elaborar y transmitir sus ideas de manera correcta y coherente, adentrándose en el rol de una profesión, donde tenían que usar su creatividad para elaborar una noticia y exponerla con sus compañeros de la fundación. Con esto el objetivo

principal era visualizarlos a ellos en unos años como profesionales, también despertar su curiosidad por el mundo que los rodea, mirando su alrededor y reconociendo las historias de igual manera tratar de transmitirlos con un lenguaje periodístico. (A. Linares, L. Suárez, A. Domínguez, N. Benito, N. Moreno, comunicación personal, 8 de noviembre 2020)[Fin cita]

De igual manera, un grupo de estudiantes de los programas académicos de Psicología y Contaduría Pública en su informe final nos cuentan sobre la experiencia:

Expresando mis sentimientos a través del arte”, se les habló sobre la importancia de expresar lo que sienten, de lo que observan a su alrededor y lo esencial que es pensar e imaginar las lecturas que realicen, para que mejoren su comprensión lectora y la expresión de los sentimientos. La dinámica que se desarrolló fue leerles el cuento de *Caperucita roja*, luego se hizo dos grupos de niños, se disfrazaron e hicieron la dramatización del cuento, y le dieron un final distinto. Un grupo designó un narrador y los otros iban dramatizando a través de gestos y movimientos corporales lo que sucedía en el cuento. [...]. Mejoraron su comprensión lectora a través de la actividad realizada, expresaron los sentimientos que les surgió en el momento que realizaban la dramatización, aprendieron a interpretar imágenes, lecturas y personajes que encontraron en el cuento que se les leyó, les ayudó para perder la timidez y trabajar en grupo, expresaron sus pensamientos y emociones a través de la dramatización del cuento. En conclusión, manifestaron que aprendieron la importancia de expresar lo que sienten, piensan, de observar, escuchar y leer atentos para tener la capacidad de representarlo. (L. Navarrete, Y. Chivata, Y. Prieto, A. Espinosa y N. Anzola, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020)

Ahora bien, para formar la ciudadanía crítica, los estudiantes de UNIMINUTO partían de las lecturas e indagaciones del contexto, que más tarde, eran conversadas con las niñas, los niños y los jóvenes a través de diferentes mediaciones. Generalmente, los objetivos de las actividades trataban de temas relacionados con el cuidado de la naturaleza y el

territorio, el establecimiento de relaciones y vínculos no violentos, y la transformación de imaginarios sobre la importancia de la educación. Al respecto, un grupo de estudiantes en su informe final nos comparten las reflexiones que comunicaron a la población a través de las actividades:

En el sector ambiental nos deja como podemos contribuir a beneficio del cuidado de nuestras zonas verdes, para que no se genere mayor incremento de contaminación en las aguas, pero no solo eso, sino también los residuos que se tiran en nuestro alrededor, ya que son lugares que nos brindan un espacio de aire puro, las zonas verdes para generar recreación y actividad física. Por eso, si no empezamos a cuidar desde hoy esos espacios donde se disfrutan en compañía de familiares y amigos, no se podrá disfrutar en un futuro, por eso, se genera conciencia para el cuidado y la protección de estos lugares. (D. Cortes, D. Granados y M. Correa, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020)

De igual forma, el desarrollo de las capacidades en mención, en cierta medida, atendía a un interés por parte de los estudiantes de UNIMINUTO, el cual se relacionaba con generar condiciones para el agenciaamiento social. En consecuencia, se reconoce en niñas, niños y jóvenes sus potenciales y comprensiones para transformar algunas de sus condiciones de vida presentes e imaginar cambios a futuro. Para esto, fue necesario conversar sobre las múltiples posibilidades para habitar el mundo, así como también, promover un sentimiento de inconformidad frente a las situaciones violentas, injustas y desiguales. Adicionalmente, se promovían oportunidades para el desarrollo de la autonomía en las acciones para el cambio, puesto que es un proceso que requiere de bidireccionalidad y reciprocidad entre las relaciones sujetos-contextos. Frente a esto, en sus informes finales los estudiantes lo ilustran de las siguientes maneras:

[...] ya que esto les ayudaría a ver el mundo de forma diferente y más, si los infantes están rodeados de un contexto social complejo, por esto es muy importante hacerles entender que hay opciones más efectivas de resolver

problemas que el uso de la violencia y hacerles saber que en el mundo se van a encontrar con ideologías diferentes a las que ellos proponen o conocen, y, por ende, debe respetarlas, y que de esta manera entienda que transformar su entorno y mejorar su estilo de vida. (E. Pardo, J. Velásquez, J. Flórez y L. Cárdenas, comunicación personal, 9 de noviembre de 2020)

El Club de Aprendizaje nos permitió visualizar un trabajo colectivo, en el que se evidenció una comunicación activa entre los niños(as), jóvenes y nosotros, al momento de proporcionarles el material de trabajo, a pesar de su corta edad reconocían a la educación como un factor de cambio social. (A. Herrera, M. Maldonado Morato, K. Guerra y J. Peña, comunicación personal, 8 de mayo de 2021)

Finalmente, se identificó que los estudiantes de UNIMINUTO con las niñas, los niños y jóvenes se relacionaron de manera empática, especialmente, los primeros hacia los segundos. Esto era consecuencia de la comprensión que realizaban sobre las situaciones de vulnerabilidad en las que vivía la población objetivo. También, se establecieron vínculos afectivos y fraternales, bajo el entendimiento que las formas de relacionarse son transmitidas en las enseñanzas y las actividades implementadas.

Caracterización de problemáticas e intereses de la Fundación

El proceso de construir un perfil institucional de la Fundación necesitó de una lectura amplia del territorio social y geográfico en el que está se ubica. Tanto para los estudiantes y docentes de UNIMINUTO como para los profesionales de la Fundación, el contexto social cuenta con unas evidentes situaciones de vulnerabilidad social, muchas de las cuales fueron motivos para la creación de la segunda institución mencionada:

En el proceso de acompañamiento a la institución [Fundación] se evidenciaron desde el inicio necesidades propias de la comunidad con afectación particular en los niños, niñas y jóvenes del barrio, quienes estaban expuestos por no acceder al colegio y de allí es donde nace la Fundación como una opción de aprovechamiento del tiempo libre. Necesidades de carácter

social, desintegración familiar, en algunos casos expuestos a situaciones de violencia y consumo de sustancias psicoactivas. (K. Martínez y P. Ahumada, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022)

La poca información que pudimos encontrar nos dio la percepción de que es un sector que se encuentra en estado de vulnerabilidad tanto social como económica, política, e incluso ambiental; pudimos enterarnos que se presentan muchos actos delictivos y que incluso en el entorno conviven personajes que afectan el orden tanto del barrio como de la ciudad en general. (W. Forero, S. Vivas y K. Martínez, comunicación personal, 28 de febrero de 2021)

Debido a la corta existencia que llevaba la Fundación y a los altos niveles de las problemáticas, se contaban con escasos recursos, alianzas y actividades estratégicas que permitieran responder adecuadamente, y en parte, promovía que se actuará sobre la marcha. Este escenario generó un poco de incertidumbre en los estudiantes de UNIMINUTO, puesto que sentían no tener herramientas para trabajar de manera pertinente (por ejemplo, no tener acceso a internet). Así las cosas, durante el transcurso de la experiencia se contribuyó a fortalecer los procesos de caracterización de la Fundación y, de este modo, posibilitar el establecimiento de líneas de trabajo de manera estratégica, como, por ejemplo, buscar alianzas y apoyos gubernamentales, y proponer la contratación de profesionales o posibilitar la realización de voluntariados.

Este tipo de acciones no deben desconocer el contacto directo, rostro a rostro, con la población, la “esencia” de la creación de la Fundación, en palabras de su exdirectora:

Desde el momento que el programa se inicia con los estudiantes uno presenta todas las falencias y necesidades de la comunidad. Cuando se llegó a la Fundación, el barrio aún estaba sin legalizar, presentando problemáticas. La mejor manera de sensibilizar es observar la realidad uno mismo, y no que otra persona lo cuente. En la llegada de la pandemia observé que no se desarrolló a cabalidad esa sensibilización, por eso es

que los seres humanos si no vamos a compartir una experiencia dolorosa, no es para dejarla, sino para sacarla, para un mejor resultado hay que vivirla. También agradezco a la Universidad desde el ámbito de la Fundación, sin el apoyo que recibí por parte de sus docentes y estudiantes [...]. Ninguna Universidad tiene ese sentido y esa responsabilidad social como la tiene UNIMINUTO. (S. Torres, comunicación personal, 25 de octubre de 2022)

Por consiguiente, es importante generar procesos de caracterización sensibles a los sujetos y sus vidas, haciendo énfasis no sólo en sus problemáticas y vulnerabilidades, o como dice un grupo de estudiantes: “no satanizar las necesidades de los niños” (M. Pérez, S. Guarín, L. Rojas y D. Torres, comunicación personal, 31 de octubre de 2020), sino también se requiere reconocer sus fortalezas, potencias y posibilidades. De hecho, las mismas acciones que se hacen en la Fundación se sustentan desde lo anteriormente comentando, identificando que es posible abordar las problemáticas a través de la inteligencia y el trabajo colectivo, y de este modo, garantizar oportunidades para que niñas, niños y jóvenes crezcan y se desarrollen con protección y educación:

Intervenir colectivamente en las problemáticas que se presenten en el barrio el Rodeo en niñas, niños y adolescentes para lograr un bienestar y mejorar la calidad de vida, partiendo de la pobreza que se ve reflejada. (C. Herrera, J. Gahon, L. Ortiz y M. Medellín, comunicación personal, 28 de febrero de 2021)

[...] hablamos de los niños porque gracias a esta Fundación ellos pueden brindarle distintos conocimientos y una protección de bienestar para su crecimiento, también ellos pueden enseñar a los niños como es de importante cuidar nuestro medio ambiente porque sin este básicamente nos extinguiremos y también como los ponen actuar de manera colectiva para su desarrollo personal. (D. Cortes, D. Lozano y M. Correa, comunicación personal, 28 de febrero de 2021)

Gestión social y administrativa

Desde la gestión social y administrativa se logró afianzar las redes de la Fundación, trabajando con algunas empresas, grupos e instituciones que permitieron mejorar sus instalaciones físicas y recursos, con el fin de tener condiciones adecuadas para aprender y compartir. Igualmente, se posibilitaron, a través de diferentes gestiones, algunos cupos en colegios, materiales didácticos, adquisiciones de pupitres, compra de uniformes y obtención de alimentos. De esta forma, el trabajo de los estudiantes y docentes de UNIMINUTO no se redujo al apoyo escolar/académico, sino que también se aportó en la creación de condiciones dignas para el desarrollo de las actividades misionales de la Fundación. Al respecto un grupo de estudiantes comenta lo siguiente:

Nosotros somos actores de cambio en cada acción socialmente responsable que realizamos en los niños, entonces las actividades no eran meramente recreativas, sino lúdico-pedagógicas, en donde se mostraba nuestra dedicación, empeño y responsabilidad con el acompañamiento, refuerzo y apoyo. (A. Linares, L. Suárez Ramos, A. Domínguez, N. Benito y N. Moreno, comunicación personal, 6 de mayo de 2021)[Fin cita]

[...] no solo centrándonos en pasar una materia, por el contrario, se debe hacer con entrega y amor, ya que muchos de estos niños y adolescentes necesitan apoyo por las condiciones que viven, ya sea dentro de sus hogares, como también por el entorno del que hacen parte en su día a día. (W. Forero, S. Vivas y K. Martínez, comunicación personal, 6 de mayo de 2021) [Fin cita]

De igual modo, los estudiantes de UNIMINUTO enfatizan en que este tipo de iniciativas se deben seguir gestionando en las universidades, puesto que forma un perfil profesional con responsabilidad social y con capacidad para responder ante las diferentes problemáticas: “la importancia de enfatizar en los valores en las universidades con el fin de que

más jóvenes profesionales aporten desde cada una de sus labores diarias a mejorar esta sociedad” (W. Forero, S. Vivas y K. Martínez, comunicación personal, 6 de mayo de 2021).

No obstante, dentro de las gestiones administrativas de la experiencia se debe considerar en próximas oportunidades realizar ejercicios formativos sobre pedagogía y didáctica, con el fin de cualificar las prácticas de los estudiantes, en especial, para quienes no abordan estas temáticas en sus profesiones: “en muchos casos no somos expertos en promover actividades para los niños, debido a las incompetencias que manejamos por no ser nuestra especialidad” (E. Pardo, J. Velásquez, J. Flórez y L. Cárdenas, comunicación personal, 9 de noviembre de 2020). Además, los estudiantes sugieren que se les realice un acompañamiento *in situ* en sus prácticas de manera permanente, diferente a los seguimientos que se hacen de los trabajos escritos y las evaluaciones finales, debido a que esto puede orientar mejor sus acciones y reflexiones.

Otro de los aspectos por mejorar en los procesos de gestión social y administrativa, se relaciona con la comunicación entre la Universidad y la Fundación, por un lado, para la coordinación de asuntos logísticos sobre la participación de los estudiantes (horarios, recursos requeridos, etc.), y por el otro, para generar espacios de reconocimiento de las acciones realizadas. Frente a esto último la exdirectora de la Fundación enuncia lo siguiente:

Todos hicieron una labor diferente, marcaron las vidas de los niños, algunos estudiantes apadrinaron a los niños de la Fundación otorgando útiles escolares y uniformes. Trabajo conjuntamente con un solo objetivo, aportar al bienestar de los niños logrando salvarlos de la drogadicción y el trabajo infantil. Falta gratitud por parte de la Universidad hacia los estudiantes, la Universidad nunca se enteró ni logró saber el impacto de cambio social que hicieron los estudiantes y la gestión desarrollada por uno de sus profesores. La Universidad ignora que una de sus docentes logró 25 cupos para niños venezolanos [...]. (S. Torres, comunicación personal, 25 de octubre de 2022)

Por otro lado, y para cerrar este apartado, como propuesta para siguientes oportunidades de trabajo en escenarios como la Fundación Sonrisa Milagrosas, es importante generar acciones que articulen a las instituciones gubernamentales y otras con responsabilidad social para converger esfuerzos y aumentar la capacidad de respuesta ante las diferentes dificultades de las comunidades. Un grupo de estudiantes ilustra de la siguiente manera lo anterior:

Con esto se quiere decir que, no solo basta con la participación de las estudiantes para la consecución de estos logros, sino también con la ayuda de otras organizaciones o instituciones para los recursos y de profesionales que estén al tanto del proceso de los niños y de la Fundación, y que no se quede netamente en el intento de buscar la colaboración de otras organizaciones o entidades que apoyen la Fundación, no solamente con la Universidad. (M. Pérez, S. Guarín, L. Rojas y D. Torres, comunicación personal, 31 de octubre de 2020)

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

El proyecto “Club de Aprendizaje: grandes pequeños descubridores” en la Fundación Sonrisas Milagrosas” fue una experiencia que permitió trascender algunas de las miradas y estrategias que usualmente se plantean al momento de trabajar con niñas, niños y jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social. De allí, la importancia de comprender las fortalezas y las barreras del proyecto en el marco de la Práctica en Responsabilidad Social de UNIMINUTO, Rectoría Orinoquía. Una de las fortalezas se relaciona con la posibilidad de ampliar los referentes culturales y educativos de las niñas, los niños y los jóvenes a partir de diferentes estrategias lúdico-pedagógicas, con el fin de apoyar en el desarrollo integral de sus capacidades sociales y comunicativas. Igualmente, dichas estrategias se encontraban inscritas en temáticas y problemas tangibles e importantes para la vida de la población objetivo, por ejemplo, la contaminación ambiental y la construcción de relaciones no violentas.

Ahora bien, el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas estuvieron articuladas con la formación de una ciudadanía crítica, la escritura, la lectura y la oralidad, formación que se implementó en el marco de relaciones fraternales y empáticas entre los diversos actores participantes del proyecto.

Dentro de las barreras identificadas se resalta los escasos recursos con que se contaron para el despliegue de las estrategias. Si bien es cierto que en la marcha se hicieron gestiones para la consecuencia de materiales, también lo es que en ocasiones no alcanzaban para satisfacer las necesidades educativas de la población, así como las expectativas didácticas de los estudiantes de UNIMINUTO.

Igualmente, se reconocen algunos cambios en los procesos de las niñas, los niños y los jóvenes; sin embargo, es importante evaluar el impacto que se tuvo frente al desarrollo de la agencia social. En otras palabras, el seguimiento dado a dicho proceso requiere de mayor rigurosidad, tiempo y apoyos para conocer los niveles de participación y de transformación que han realizado y pueden hacer las niñas, los niños y los jóvenes. Para esto, es necesario trabajar en un proceso de transferencia metodológica con los profesionales de la Fundación, quienes tienen mayor contacto y comunicación con la comunidad.

Por otro lado, se reconoce que el trabajo realizado en la Fundación favoreció la materialización de algunos de sus objetivos misionales y aportó en su consolidación, tanto a nivel de infraestructura como a nivel técnico. Los ejercicios de caracterización cualificaron las prácticas sociales y la formación de los estudiantes de UNIMINUTO, al posibilitar comprender las diferentes situaciones de vulnerabilidad social y las capacidades/potencias de la población. Es necesario continuar con estos ejercicios sin dejar de escuchar las voces de las niñas, los niños, los jóvenes y sus familias, porque esto permite realizar interpretaciones sensibles a sus contextos y realidades.

Por su parte, para la Proyección Social de la Rectoría Orinoquía de UNIMINUTO, se recomienda seguir fortaleciendo sus procesos de recopilación de memorias y experiencias, con el fin de reflexionar sobre los valores e impactos sociales generados en las organizaciones aliadas y viceversa. En consecuencia, se tendrían más insumos para la construcción de saberes que permitan coadyuvar en la nueva propuesta de reformulación de los proyectos sociales de formación y el fortalecimiento de los procesos de agenciamiento social en diferentes organizaciones sociales.

Adicionalmente, es necesario incluir componentes temáticos sobre didáctica y pedagogía en el plan de estudios del curso en Responsabilidad Social, que les permita a los estudiantes orientar sus acciones de manera pertinente y contar con mayores criterios reflexivos y metodológicos, especialmente, para quienes no estudian programas académicos relacionados con las ciencias sociales y a la educación.

Una de las fortalezas frente a la gestión social, y que a su vez plantea muchos retos, es la creación de alianzas con otras instituciones y grupos sociales, tales como instituciones educativas y colectivos de la sociedad civil organizada, que para esta experiencia permitieron conseguir diferentes apoyos y recursos en pro del bienestar de la comunidad. De esta manera, las acciones hechas por los estudiantes y profesores de UNIMINUTO establecieron puentes y fueron más allá del apoyo a los procesos escolares y educativos de las niñas, los niños y los jóvenes; estas acciones ofrecieron posibilidades para mejorar las condiciones físicas y sociales, tanto de la Fundación como de las vidas familiares y comunitarias.

Finalmente, el “Club de Aprendizaje” ha posibilitado materializar el principio de corresponsabilidad que tenemos como sociedad frente a las niñas, los niños y los jóvenes, asumiendo diferentes desafíos y retos en la reducción de situaciones de vulnerabilidad social que limitan su desarrollo integral. Esta experiencia reivindica la necesidad de seguir trabajando para construir escenarios posibles y dignos, en los que las niñas, los niños y los jóvenes encuentren en nuestros territorios oportunidades

para vivir una vida plena y en bienestar. Tal como lo ha dicho García Márquez (1996), necesitamos seguir trabajando “por un país al alcance de los niños”.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID]. (2018, 10 de julio). ¿Qué es la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global? *AECID*. <https://n9.cl/znfo8>
- Alfaro, M. y Suárez, V. (2019). Agenciamiento social: una perspectiva de empoderamiento para la acción social. *Revista de Trabajo Social*, 21, 31-45. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2019.53327>
- Betancur Rojas, C. A. (comp.). (2019). *Catálogo Proyectos Sociales de Formación UNIMINUTO. Centros de Educación para el Desarrollo. Vicerrectoría Regional Orinoquía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. <https://n9.cl/3sibw>
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, M. L., y Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the knowledge society: EKS*, 20(10). https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22
- Cardoso Cançado, A., Tenório, G. y Pereira, J. (2019). *Gestión social: epistemología de un paradigma*. Universidad del Azuay. <https://doi.org/10.33324/ceazuay.67>
- Ceballos Vacas, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios González (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-244). Alianza Editorial.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2018, 30 de enero). Acuerdo 010. *Por el cual se aprueban y promulgan los lineamientos para el desarrollo de las prácticas en responsabilidad social de los pregrados de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. (2021). *Proyecto Educativo Institucional UNIMINUTO*. <https://portalweb-uni->

- minuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitales/DocInstitucionales/Uniminuto/PEI_2021.pdf
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gallo Restrepo, N. E., Meneses Copete, Y. A. y Minotta Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación y Desarrollo*, 22(2), 360-401. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v22n2/v22n2a09.pdf>
- García, E. (2019). El impacto de la lectura diaria en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 42(2), 89-102.
- García, M. (1996). *Por un país al alcance de los niños* (vol. 3). Villegas Editores.
- Gracia, M. (2017). Agenciamiento social: una perspectiva compleja sobre la acción humana. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 5(2), 37-42. Doi: 10.11648/j.hssr.2017.0502.03
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Juliao Vargas, C. G. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://n9.cl/el5xp>
- Rasftopolo, A. (2015). Modos de agenciamiento y participación político-cultural juvenil: la propuesta de revista Superficie, otra comunicación en Misiones. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (9), 93-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6171688>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo. Nueva época*, (22-23), 25-66. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarp-cergodf.pdf>
- Sternberg, R. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. *Educational Researcher*, 15(9), 1-37. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Villanueva, L. (2015). *La escritura efectiva*. Pearson.

Capítulo 14. “Aula Móvil”: un espacio no convencional de formación para educadoras y educadores infantiles

Laura Eunice Cuberos Obando¹

Cristhian Jhoan Torres Pachón²

RESUMEN

El siguiente capítulo presenta las reflexiones y los aprendizajes suscitados a partir del desarrollo de “Aula Móvil”, una propuesta educativa no convencional para educadores(as) de la primera infancia en Soacha, Colombia. Esta experiencia buscó promover el pensamiento y análisis crítico de los contextos comunitarios, al igual que proponer estrategias desde la educación popular para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños. En ese sentido, a partir de un ejercicio de sistematización de experiencias se reflexionó sobre la formación de educadores infantiles socialmente comprometidos que puedan generar soluciones pedagógicas a las diferentes problemáticas contextuales en las que habitan las niñas, los niños y sus familias. Por lo tanto, las lecciones

-
- 1 Magíster en Educación por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Coordinadora de Licenciatura Educación Infantil del Centro Universitario Soacha de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: laura.cuberos@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000098740. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2651-8652>
 - 2 Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Docente Investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Correo: ctorres@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000169678. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4484-8893>

aprendidas enfatizan la importancia de los entornos de aprendizaje, así como el papel del juego en el desarrollo infantil integral. De igual modo, se destaca el desarrollo de habilidades docentes en términos de trabajo en equipo, evaluación y gestión social. Dicho esto, se espera que lo vivido a partir del desarrollo de "Aula Móvil" contribuya a la cualificación de los escenarios de formación de educadores infantiles, tanto en el ámbito local como nacional, posicionando la importancia de situar diálogos entre la educación popular y la educación infantil, el desarrollo del pensamiento crítico de educadores(as) y la búsqueda constante de planteamientos pedagógicos innovadores, que incidan en la transformación social de contextos sociales vulnerables, los cuales sin duda plantean desafíos y barreras al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Palabras clave: desarrollo infantil, educación infantil, educación popular, estrategias educativas, formación docente, primera infancia.

INTRODUCCIÓN

En la década de 1960 surge un movimiento educativo de innovación llamado educación popular, a partir del cual se gesta una propuesta metodológica, pedagógica, didáctica y ética basada en el diálogo, la participación y el desarrollo de la conciencia crítica. En principio, la educación popular es, ante todo, una postura política que trabaja con las comunidades marginalizadas y excluidas, por medio de sus comprensiones y experiencias para desarrollar su autonomía (Núñez Hurtado, 2005).

En ese sentido, la educación popular se propone apoyar e impulsar los procesos de transformación y justicia social, consolidando estrategias, reflexiones y técnicas orientadas y basadas en una concepción social, histórica y contextual del conocimiento. Por lo

tanto, para educar sujetos liberados, el conocimiento es usado como instrumento de emancipación y no de enajenación o dominación.

Bajo dichos pensamientos, Freire (2005) plantea una propuesta pedagógica llamada “pedagogía del oprimido”, la cual concibe que, de manera dialéctica, estudiantes y profesores aprenden a leer su realidad y los contextos en los que se encuentran inmersos, con el fin de tomar decisiones que tiene efectos en la transformación de las condiciones presentes y futuras.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el año 2015 se construye el proyecto pedagógico “Aula Móvil”, en el marco de la formación de licenciadas(os) en Educación Infantil de la regional de UNIMINUTO Soacha, como una estrategia itinerante y no convencional para desarrollar el pensamiento crítico, potenciar las capacidades para analizar los contextos de las comunidades con las que se trabaja y proponer algunas alternativas para promover el desarrollo integral de las infancias de Soacha. A su vez, se propuso abordar temas relacionados con la educación no formal, como posibilidad de ampliar las comprensiones y acciones —o de praxis— de los educadores y educadoras en formación.

En el presente texto, se exponen los aprendizajes suscitados alrededor de la formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil que participaron del proyecto “Aula Móvil”, identificados a partir de un ejercicio de sistematización de experiencias realizado en el 2022. Por lo tanto, en las siguientes líneas se reflexionará sobre los perfiles de los educadoras y educadores que participaron en “Aula Móvil”, considerando elementos relacionados con sus conocimientos, las destrezas desplegadas para favorecer el desarrollo integral infantil, sus capacidades para la formulación de estrategias pedagógicas en espacios no formales e itinerantes, sus comprensiones sobre la educación infantil en relación con la educa-

ción popular y, finalmente, las evaluaciones sobre los aportes a las infancias y comunidades.

CONTEXTUALIZACIÓN

Soacha es un municipio del departamento de Cundinamarca y hace parte de la Región Metropolitana de Bogotá. Este municipio limita al norte con los municipios de Bojacá y Mosquera, al sur con Pasca y Sibaté, al oeste con Granada y San Antonio del Tequendama, y al este con la capital del país. Soacha tiene un área urbana con 19 km² de extensión territorial, y un área rural de 165 km² (Agencia de Cooperación Internacional del Japón [JICA], 2008). La zona urbana concentra aproximadamente el 98 % de la población, la cual ha venido aumentando durante la última década, debido a los altos flujos migratorios nacionales e internacionales (Alcaldía Municipal de Soacha, 2022a).

“Sua”, significa “sol” y “Cha” significa “varón”, etimológicamente la palabra *Suacha* significa: “La ciudad del Dios varón”. Este fue el nombre que dieron a estas tierras el pueblo Muisca, comunidad ancestral que pobló el territorio. Sus relatos y persecuciones aún sobreviven en algunos sectores del municipio como el parque ecológico Canoas, la vereda El Charquito, El Alto de la Cruz, Aguazuque, Fusungá, lugares donde los vestigios de este pueblo se observan a través de pictogramas (Alcaldía Municipal de Soacha, 2023).

Actualmente, en algunos momentos al hablar de Suacha o Soacha implica concebirle como un territorio permeado por la erosión social, política y económica, en donde algunos de sus habitantes desconocen su historia, y, por lo tanto, va desapareciendo la identidad y el amor por lo propio, esfumándose consigo la inspiración por las luchas sociales.

En gran parte, lo anterior se debe a los múltiples problemas de diversa índole que enfrenta la población en Soacha, por ejemplo, entre el 54 % y 67 % de las personas están en situación de pobreza, encontrándose el 65,92 % de dicha población dentro del índice de pobreza multidimensional —es decir, el 14 % de la población total— (ACDI/VOCA, 2021; Servicio Jesuita a Refugiados [JRS], 2022). Igualmente, cerca del 45 % de la población apta legalmente para trabajar, lo hace de manera informal, en una lógica del “rebusque”, y la tasa de desempleo es de aproximadamente el 25 % (Alcaldía Municipal de Soacha, 2022b). Asimismo, Soacha es un municipio con poca presencia efectiva de instituciones gubernamentales y con deudas altas en términos de justicia social.

Por otro lado, debido a la cercanía de este municipio con la ciudad de Bogotá, resulta ser un lugar atractivo de destino para la población migrante, especialmente, quienes proviene de Venezuela y para víctimas del conflicto armado colombiano. En consecuencia, la población en Soacha ha aumentado considerablemente durante la última década. De acuerdo con las cifras publicadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la población de Soacha para 2019 era de 645 205 personas. Sin embargo, esta cifra ha sido problematizada por la Alcaldía Municipal, porque, según sus estudios demográficos el número de la población es de aproximadamente 1 300 000 personas (Cruz, 2019).

Ahora bien, frente a las niñas y los niños en Soacha, población de interés del proyecto “Aula Móvil”, se ha identificado que su cantidad es mayor que la población adulta (figura 1). La sociedad del municipio presenta unos índices de niñez y juventud casi tres veces mayor que la de las personas adultas, que, si bien estas no son variables completamente dependientes, sí presentan una relación inversamente proporcional que, según se proyecta, se mantendrá por varios años (Acero *et al.*, 2020).

Figura 1. Pirámide población – grupo etario en Soacha.



Fuente: tomado de DANE (2022).

Una de las problemáticas que se deriva de la correlación entre la alta cantidad de población infantil y la poca presencia/capacidad efectiva de las instituciones gubernamentales es la falta de acceso, oferta y cobertura de servicios de educación y culturales, pues no se cuenta con el número suficiente de instituciones educativas, Centros de Desarrollo Infantiles (CDI), jardines sociales y casas de cultura. Igualmente, para dar atención a la población infantil que habita en el municipio, las ofertas de actividades de educación no formal, aunque son ofrecidas tanto por

la administración municipal como por fundaciones u otras instituciones, no son suficientes.

En Soacha cuenta con 4 centros de bienestar infantil y 6 escuelas de formación, que se encuentran solamente en la comuna 2. Igualmente, se identifica carencia de instituciones educativas que garanticen el derecho a la educación, Además, para el 2002 había 21 instituciones educativas públicas, 3 CDI y 1 jardín social (Acero *et al.*, 2020). Por su parte, faltan atenciones adecuadas en el ámbito recreativo, ya que no hay suficientes escenarios para que la población infantil que pueda servirles para desarrollar sus habilidades motoras y sociales.

Con dichas claridades, emerge el proyecto pedagógico “Aula Móvil”, con el fin de aportar a la solución de algunas de las problemáticas educativas mencionadas, el cual se desarrolla en el escenario académico de “práctica de educación no formal” de la Licenciatura en Educación Infantil de la regional Soacha de UNIMINUTO. “Aula Móvil” se ha planteado reconocer en la práctica pedagógica los saberes de las comunidades de Soacha, en especial de niñas y niños, atendiendo y actuando en sus contextos y en forma adecuada para contribuir a la eliminación de las injusticias sociales y las condiciones de opresión, y a su vez, promover el desarrollo del pensamiento crítico y la acción liberadora (Freire, 2005).

Asimismo, con “Aula Móvil”, en la práctica de educación no formal, se ha pretendido comprender el sentido de la educación popular, con reflexiones abiertas que inviten a pensar el papel del conocimiento en la construcción del sujeto democrático, asumiendo el sentido más amplio de la política. En este aspecto, el reconocimiento de los sujetos que se encuentran en medio de las circunstancias de pobreza es imprescindible para entender desde dónde aportar, a través de actividades lúdicas y reflexivas, a las diferentes dimensiones del desarrollo integral de las niñas y los niños.

Ahora bien, las y los participantes de esta experiencia han sido: la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con su programa Licenciatura en Educación Infantil desde el Centro Universitario UNIMINUTO Soacha;

el docente tutor de las prácticas educativas y pedagógicas; 22 docentes en formación quienes implementan sus horas de práctica educativa en el proyecto “Aula Móvil”; 8 presidentes de Junta de Acción Comunal, aliados estratégicos para la implementación del proyecto; 230 niñas y niños que viven en las 6 comunas de Soacha y en 2 de sus corregimientos.

Como se mencionó, “Aula Móvil” nació como una propuesta educativa de la Licenciatura en Educación Infantil en el año 2015, para trabajar pedagógicamente con las infancias del municipio de Soacha. Pues bien, para analizar cómo se debía realizar la intervención pedagógica de manera pertinente y con un sólido horizonte sociopolítico, se organizó un grupo de estudiantes de práctica pedagógica con sus profesoras para visitar algunos barrios todos los sábados, y realizar observación participante mediante diferentes actividades (Acero *et al.*, 2020, pp. 42-43).

En el 2016, “Aula Móvil” se habilita como espacio de práctica itinerante, concebido como un ambiente de aprendizaje en el que estudiantes asignados, bajo el acompañamiento de la docente líder de práctica profesional, cada sábado visitan los diferentes barrios y veredas de Soacha. Igualmente, se generó un cronograma para las visitas a diferentes barrios durante los semestres, con el propósito de realizar las actividades pedagógicas y conseguir los recursos didácticos necesarios para su implementación.

En el 2017, se formuló “la metodología de trabajo por ambientes de aprendizaje o rincones pedagógicos que respondían a potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas participantes” (Acero *et al.*, 2020, p. 43). Estos fueron: “Ambiente juego y aprendo”, “Padres con responsabilidad”, “Comunico y expreso lo que siento”, “Conozco y quiero mi municipio”, “Viajando por el mundo de la creatividad”, “Observo y experimento”, “Viajando por el mundo de las TIC” y “Explorando mi cuerpo”.

De igual modo, en la Licenciatura de Educación Infantil se articuló la práctica, la formación disciplinar (teoría) y la investigación, con la intención de crear espacios de reflexión, diálogo y construcción de propuestas que mejorarán la calidad educativa ofrecida a la población atendida, y

al mismo tiempo, desarrollar competencias y habilidades en los docentes en formación (Acero *et al.*, 2020, p. 43).

Como producto de lo anterior, se dio inicio al

proyecto de investigación “Pedagogía al Contexto: Aula Móvil”, con el objetivo de caracterizar las prácticas itinerantes de los estudiantes de la licenciatura. Para la ejecución de este proyecto se contó con presupuesto asignado, horas para su implementación (material didáctico y recursos tecnológicos), así como con la participación de los estudiantes del semillero de investigación en Primera Infancia. (Acero *et al.*, 2020, p. 43)

En el 2018, se estableció como requisito para los docentes en formación la elaboración de una propuesta pedagógica para implementar en cada ambiente de aprendizaje, para ello se tuvo en cuenta las necesidades observadas con anterioridad en los contextos y las características de las niñas y los niños. La propuesta debía contener detalladamente temas, objetivos, metodología, recursos y la forma de evaluar las actividades (Acero *et al.*, 2020, p. 43).

En el 2019, “Aula Móvil” se establece como la asignatura de práctica profesional itinerante para las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. Igualmente, se fueron perfilando cada vez más sus características: propuesta de educación no formal para niñas y niños de Soacha, de carácter innovador e itinerante y con un acercamiento a la educación popular.

Durante el 2020, debido a la pandemia y el aislamiento causado por el COVID-19, las acciones de “Aula Móvil” se detuvieron por un mes, luego se retomaron actividades a través de estrategias virtuales. Desde el programa de la Licenciatura, junto con las docentes en formación, se realizó una reestructuración al funcionamiento del proyecto, definiendo nuevos temas, lógicas de trabajo y didácticas para trabajar cada sábado un ambiente de aprendizaje en particular.

Es así como, se asignan 4 estudiantes de la Licenciatura para implementar sus prácticas pedagógicas y trabajar en una comuna específica. Además, se creó una alianza con el Programa Infancia de la Alcaldía Municipal de Soacha, con el fin de garantizar la convocatoria de la población. También se estableció una articulación con la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, para que sus estudiantes de práctica profesional trabajarán colaborativamente con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO.

Después de superar la pandemia, “Aula Móvil” retoma la presencialidad, se organizaron cronogramas semestrales para que las estudiantes realicen la gestión en los diferentes barrios y veredas, con el fin de implementar cada sábado actividades lúdico-pedagógicas con la población infantil y sus familias.

METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias en torno al proyecto de “Aula Móvil” tuvo el objetivo de reflexionar sobre los aportes en la formación docente de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. Este objetivo emergió ante la necesidad de analizar la pertinencia de dicho proyecto, teniendo en cuenta que el perfil del educador infantil de UNIMINUTO busca ofrecer a los contextos profesionales comprometidos socialmente, que contribuyan a generar ambientes y propuestas pedagógicas que mitiguen las necesidades de las infancias.

Con base en ello, se realizó la búsqueda, reconstrucción y recopilación de información sobre la experiencia, identificando hitos, recuerdos e imágenes a través de testimonios, fotografías y entrevistas. En una primera instancia, la docente tutora de las prácticas educativas y pedagógicas, y autora del presente texto, escribió un relato anecdótico, para reconstruir lo vivido de manera reflexiva. También, se diseñó una línea del tiempo,

que permitió identificar datos e hitos importantes sobre el desarrollo de la experiencia.

Luego, se elaboró una cartografía social, que permitió observar la cobertura territorial del proyecto, establecer conexiones entre algunos actores sociales, reconocer algunas características de los territorios y simbolizar plásticamente el trabajo pedagógico realizado. Finalmente, se realizó un grupo focal con tres participantes de la experiencia de “Aula Móvil”: una estudiante activa y dos egresadas, una que participó al inicio de la experiencia y otra como practicante.

La información recopilada se reorganizó a través de una matriz, que permitió realizar un análisis categorial de primer nivel con base en las siguientes categorías (sobre las cuales también se dialogó en el grupo focal realizado):

- Conocimientos sobre estrategias para favorecer el desarrollo integral infantil.
- Competencias para la formulación de intervenciones pedagógicas en espacios no formales e itinerantes.
- Evaluaciones sobre los aportes a las infancias y sus comunidades.

De este modo, se interpretó críticamente la información reorganizada, con énfasis en la formación de educadores(as) infantiles, es decir, intentando dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los conocimientos que construyeron las estudiantes sobre las estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo infantil?, ¿qué habilidades o competencias desarrollaron? y ¿cómo evalúan los aportes a las niñas y los niños, así como a las comunidades?

La reconstrucción realizada permitió entender algunas de lógicas y sentidos de la experiencia vivida, también, identificar los diferentes factores que intervinieron en la formación docente a partir de la implementa-

ción de "Aula Móvil", reflexionando sobre sus maneras de relacionarse y sobre las maneras en la cual se desarrollaron (Jara, 2018).

REFERENTES CONCEPTUALES

A continuación, se presentan dos tipos de referentes conceptuales, los primeros son de carácter teórico y sustentan las reflexiones iniciales del proyecto "Aula Móvil" (educación popular, formación docente y estrategias didácticas, rincones pedagógicos); las categorías siguientes son de carácter analítico, se construyeron considerando algunos elementos de las anteriores, a partir de los intereses y procesos emergentes durante el ejercicio de sistematización de la experiencia.

Educación popular

Las y los docentes son sujetos históricos y políticos, por tanto, la conciencia de ello resulta clave en las propuestas educativas populares. La necesidad de reconocer la historia local en un docente le permite sostener la memoria y el tejido histórico de dónde pertenece. "El maestro, autónomo y crítico, traza un recorrido entre las tensiones culturales, las manifestaciones políticas que calcan el pasado en el presente" (Acero *et al.*, 2020, p. 32), y reflexiona constantemente sobre una sociedad que se transforma constantemente debido a las disputas sociales y políticas, así como a los cambios culturales.

Por ello, una práctica educativa liberadora debe reconocer las identidades, los pensamientos y los tiempos de los territorios en los que se implementa. Además, de acuerdo con Freire (2012):

La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede

ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. (p. 34)

La educación popular se da desde el análisis y la intención de transformar las realidades políticas injustas y desiguales, basándose en el trabajo con los sujetos inmersos en contextos marginalizados y oprimidos, como, por ejemplo, las personas que viven en situación de pobreza. Al respecto, Torres (2011), indica que: “un rasgo central e irrenunciable de toda propuesta educativa popular es su clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática” (p. 21).

En este aspecto, el reconocimiento de las personas que están en circunstancias de pobreza es imprescindible para entender desde dónde aportar con estrategias que articulen transformación, para intentar develar la forma en que se relacionan educandos y educadores con su realidad y el aprendizaje. Por lo tanto, empezamos a entender y reconocer esa otra historia, una historia que construye la “periferia” en el día a día, un escenario que configura lo popular y el alma del territorio (Acero *et al.*, 2020, pp. 33-34).

Ahora bien, de acuerdo con Torres (2011), en las últimas décadas de este siglo, se ha constituido un movimiento pedagógico e intelectual con el fin de conceptualizar histórica, sociológica y antropológicamente a los sujetos educativos, lo cual ha permitido comprender que, el uso de diferentes términos para referirse a los sectores sociales (pobres, pueblo, movimientos, actores sociales, etc.) depende de los múltiples momentos y perspectivas de interpretación de la educación popular y sus implicaciones políticas.

Para finalizar, se resalta la importancia del diseño e implementación de proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos, por medio de las palabras de padre José María Vélaz (en 1981), en su intento por construir una escuela desde la educación popular integral,

quien pensaba —ya desde 1956— que era fundamental concebir una educación para

[...] romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada [...] La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra *sociedad pretendidamente democrática*, en la que los privilegiados de clase, reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales, para ser los *dueños del pueblo* [...] Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral. (Bastos, 1981, pp. 5-10)

Formación docente

La formación docente puede comprenderse como un proceso de construcción personal y profesional permanente, vinculado a un ejercicio de aprendizaje y evaluación de los conocimientos, las habilidades, y las actitudes relacionadas con las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje (Flórez Díaz y Narváez Ochoa, 2016).

En este proceso, un sujeto va construyendo y configurando paulatinamente una praxis pedagógica en interacción con un plan de estudios, los contextos en los que participa y la experiencia educativa y profesional. Tanto el docente en formación como el docente en su trabajo profesional, se preparan para lo que podrían enfrentar y lo que se enfrentan en la vida desde y para la escuela u otros escenarios educativos. Por tanto, a partir de procesos de diálogo, convivencia, reconocimientos, negociaciones e indagaciones, se fundamenta una identidad docente que se enlazada a un proyecto político y profesional (Sanabria y Torres, 2021).

En ese sentido, en términos generales, "Aula Móvil" ha pretendido fortalecer y potenciar determinadas habilidades, conocimientos y prácticas en la identidad docente, a partir de las intersecciones de la educación infantil con el desarrollo integral de niñas y niños, y la educación popular.

Esto en articulación con los objetivos formativos del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNIMINUTO – Soacha.

Igualmente, la praxis del docente es una actividad pensante, de un actuar juntos, de un compartir, de la palabra comprometida y de unos actos colectivos no mecanizados. Para Morín *et al.* (2006), en la acción educativa, es importante “un sujeto capaz de aprender, inventar y crear ‘en’ y ‘durante’ el caminar” (p. 23). La formación docente puede estar encaminada a interacciones que abandonen la comodidad individual para participar en los escenarios de lo público. Consecuentemente, la praxis, como proceso humano, se organiza y teoriza con un alto compromiso y sentido de la realidad social y política.

Estrategias didácticas y rincones pedagógicos

Las estrategias didácticas contemplan tanto métodos como recursos y técnicas, utilizados durante el proceso didáctico (Colom *et al.*, 1981). Para Tobón (2010), las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 246), relacionado con los aprendizajes de los estudiantes. Por su parte, Barriga Díaz y Hernández Rojas (2010) manifiestan que, para favorecer el proceso educativo, las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje se deben complementar.

Las estrategias didácticas se pueden implementar en rincones pedagógicos, los cuales son espacios donde alrededor de un tema o tópico se relacionan diferentes aspectos tales como, la infraestructura, los recursos didácticos, las planeaciones pedagógicas y las interacciones sociales, con el propósito de favorecer los aprendizajes de manera integral. Estos ambientes de aprendizaje deben orientarse a potenciar el desarrollo humano considerando aspectos socio afectivos, cognitivos y físico-creativos (Secretaría de Educación Distrital, 2014).

Conocimientos sobre estrategias educativas para favorecer el desarrollo integral infantil

Esta categoría se entiende como los conocimientos que construyen las y los docentes sobre didáctica, necesidades y características de las niñas y los niños, orientados a la formulación de estrategias para fortalecer su desarrollo. Estas estrategias contemplan no solamente actividades, sino también el diseño y uso de materiales y recursos.

Dentro de los conocimientos sobre las estrategias que nos interesamos por identificar en las y los educadores infantiles en formación que participaron de "Aula Móvil", se encontraron aquellos relacionados con el juego. Cada vez son más los estudios que conciben al juego como potenciador del aprendizaje y del desarrollo infantil, porque les permite aprender y representar su realidad, mediante un fluir natural de interacciones, relaciones, participaciones y construcciones colaborativas (Delgado, 2011). De allí su importancia en el trabajo pedagógico, en especial, en propuestas educativas que no lo instrumentalizan, sino que lo abordan de manera integral y potencialmente. Este es el caso de los espacios educativos no formales que, por su naturaleza, incluyen al juego para aprender y enseñar desde la flexibilidad y su capacidad creadora.

El juego cumple un papel fundamental en las relaciones que establecen las niñas y los niños con su entorno, con las cosas y los espacios. Igualmente, a través de este tienen la posibilidad de descubrir sus habilidades corporales e identificar características de los objetos que encuentran en su mundo. Sobre esto Wininiccott (1993) comenta que: "El juego es una práctica siempre descubridora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida" (p. 75).

Desde una mirada social, el juego es una muestra de la cultura y la sociedad, y por medio de este se representan y reproducen significados y relaciones socioculturales. También, mientras las niñas y los niños juegan, se socializan interactuando y negociando con los demás actores sociales (Gross, 1989; Thió de Pol *et al.*, 2007). En consecuencia, el juego

resulta ser de suma importancia en los escenarios educativos y escolares (Zapata, 1990), por ejemplo, cuando se emplean juegos como las rondas se promueve integralmente del lenguaje, la cognición y las relaciones sociales; con los juegos que implican el movimiento se favorece la motricidad fina y gruesa (Flinchun, 1988); y con los juegos de palabras se apoyan los procesos de memorización, entre otras capacidades cognitivas (Bruner, 1993).

Finalmente, el juego en la educación infantil apoya el desarrollo de la autonomía y la curiosidad de infante (Ospina Medina, 2015), así como, también, resulta ser un espacio fundamental para las y los docentes porque les permite escuchar, observar y examinar las capacidades y procesos de las niñas y los niños desde el surtido de sus lenguajes (Malaguzzi, 2001).

Competencias para la formulación de intervenciones pedagógicas en espacios no formales e itinerantes

Esta categoría analítica hace referencia a las habilidades relacionadas con la gestión social y la práctica pedagógica en escenarios educativos no formales e itinerantes. Las habilidades se orientan a la búsqueda activa de espacios y recursos, así como, a la participación en la construcción de alianzas con actores e instituciones claves de la comunidad, y la implementación de estrategias educativas pertinentes.

A su vez, estas habilidades se desarrollan en un escenario formativo que busca la consolidación de conocimientos y prácticas profesionales en diálogo con situaciones reales (Jiménez Yáñez *et al.*, 2014). De ese modo, las y los educadores infantiles, a través de “Aula Móvil”, podían desarrollar habilidades para solucionar problemas *in situ*, reflexionar sobre sus compromisos sociales y éticos, apropiar información pertinente para el diseño e implementación de estrategias educativas, y contribuir con la responsabilidad social de la academia.

Adicional a esto, desde “Aula Móvil” se buscó fortalecer las comprensiones de las y los docentes en formación sobre la educación infantil en relación con la educación popular; en otras palabras, mejorar sus pro-

cesos de interiorización y reflexión sobre los sentidos pedagógicos de su trabajo con niñas y niños, en diálogo con los planteamientos y propuestas de la educación popular.

Evaluaciones sobre los aportes a las infancias y sus comunidades

Con esta categoría se hace alusión al reconocimiento de los aportes que tienen las propuestas desarrolladas en términos de transformación social, satisfacción de necesidades y mitigación de dificultades/barreras sociales. En ese sentido, uno de los horizontes de "Aula Móvil" ha sido aportar al desarrollo infantil integral, desde la transformación social a través de prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje.

De acuerdo con Chacón-Ortiz (2015), cuando se plantea evaluar los aportes de una propuesta, se está haciendo referencia a la evaluación de resultados, es decir, a la acción de estimar el impacto generado a partir de la implementación de planes y estrategias intencionadas, permitiendo identificar las correlaciones entre los objetivos trazados y los resultados esperados versus los resultados logrados. Por lo tanto, en el análisis que se presenta en el siguiente apartado, se identificará, de acuerdo con las voces de algunos participantes de "Aula Móvil", sus estimaciones y valoraciones sobre lo que se logró y en qué puede mejorar con respecto a lo hecho.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Conocimientos sobre estrategias educativas para favorecer el desarrollo integral infantil

Los conocimientos que han construido las y los docentes en formación del programa de Educación Infantil de la regional UNIMINUTO de Soacha, a partir de su participación en el proyecto "Aula Móvil", se relacionan en

una primera instancia con el reconocimiento social, cultural, político y geográfico de los contextos.

Con base en esto, las docentes planeaban, adaptaban y evaluaban sus prácticas pedagógicas, lo que les permitía reflexionar *in situ* y transformar sus ideas sobre lo proyectado y lo realizado:

Nosotras veíamos que era importante tener en cuenta el contexto, porque independientemente que estuviéramos en Soacha como tal, en diferentes comunas, el contexto era diferente [...] nosotras íbamos con un plan pedagógico, pero cada vez que uno llegaba a una comuna, tocaba manejarlo de diferente manera. En “Aula Móvil” las estrategias se van dando de acuerdo al contexto y es allí donde uno aprende a improvisar, y a desarrollar esas habilidades que uno tiene por vocación. (J. Torres, grupo focal, 21 de abril de 2023)

El conocimiento sobre el territorio ha permitido que las docentes en formación perfilen sus acciones e ideas pedagógicas, de tal forma, que puedan aportar pertinentemente al desarrollo de las niñas y los niños, así como, al de las comunidades a las que pertenecen. Inicialmente, se hizo un reconocimiento de las características, necesidades e interés de los territorios y comunidades; en uno de los relatos se identifica la siguiente descripción de uno de los barrios en los que se implementó “Aula Móvil”:

[...] Encontrándose que hay mucha contaminación, no hay vegetación, más bien un espacio muy seco y al finalizar la subida se encuentra un pequeño caserío cuyas viviendas están construidas en madera, otras encerradas con polisombra verde, algunas son prefabricadas y en materiales como cemento y ladrillo. (L. Cuberos, comunicación personal, 20 de noviembre de 2022)

En ese sentido, el territorio se transforma en un aula a cielo abierto, que requiere de un tipo particular de estrategias didácticas, diferentes a las que se suelen usar en las aulas cerradas, de “cuatro paredes”. Por tanto, las docentes en formación debían indagar y construir conocien-

tos sobre temas como juego, yoga, obras de teatro, reciclaje, improvisación didáctica, pensamiento matemático y creatividad.

A su vez, estas estrategias se enmarcaban en una "meta-estrategia" llamada Ambientes de aprendizaje, que consistía en configurar diferentes espacios simbólicos y físicos que buscaban promover una dimensión del desarrollo infantil de manera integral. Por ejemplo, se implementaron sesiones de juego con las niñas y los niños para promover su pensamiento matemático a través del "rescate" de la tradición lúdica del territorio, haciendo uso del juego Bolirana; para promover la conexión con la naturaleza y la autonomía, se realizaban ejercicios en torno al reciclaje y a la reutilización artística de algunos elementos reciclados; con el fin de estimular el desarrollo desde la gestación, así como favorecer el vínculo entre las madres y sus hijas e hijos, se realizaban sesiones de yoga.

Adicionalmente, para las participantes del grupo focal, las estrategias implementadas potenciaban el desarrollo infantil, abriendo las oportunidades de las niñas y los niños para "salir de su cotidianidad", realizando actividades novedosas que les permitieran pensar y sentir experiencias diferentes, en especial, aquellas relacionadas con la vulnerabilidad social. También dichas estrategias fueron posibles en el marco del trabajo cooperativo, que incluía tanto a las docentes en formación como a otros actores comunitarios claves, tales como, a los líderes sociales, los presidentes de las juntas de acción comunal y las familias.

Otros de los conocimientos que las docentes en formación fortalecieron en "Aula Móvil" se asocian con la creación de materiales didácticos vinculados al juego. Estos materiales se diseñaban intencionalmente hacia el desarrollo de una habilidad o dimensión, por ejemplo, se creaban juguetes para ser usados en obras de teatro y, de ese modo, trabajar la expresión corporal, el desarrollo del lenguaje y el esquema corporal. De forma semejante, se creaban cuentos con el fin de desarrollar la imaginación y la creatividad.

Por tanto, los juegos y los juguetes permitían la construcción de conocimiento sobre los aprendizajes y la enseñanza. Para las docentes en formación el juego es una actividad y escenario idóneo para que las niñas y los niños aprendan, en el cual las personas adultas cumplen un papel fundamental, entre ellos los padres y las madres, puesto que son sujetos que posibilitan esas situaciones de juego, de allí la importancia de vincularles a estos procesos.

Finalmente, cabe resaltar que, para las participantes del grupo focal, desde una perspectiva educativa, el juego debe ser variado y plantear retos o situaciones problemas, de ese modo, se garantiza el desarrollo de habilidades de carácter emocional, cognitivo y comunicativo en las niñas y los niños que se mantendrán a lo largo de su ciclo vital.

Competencias para la formulación de intervenciones pedagógicas en espacios no formales e itinerantes

Son varias y de diverso orden las habilidades que perciben las docentes en formación y que desarrollaron durante y después de su participación en “Aula Móvil”. Una de las más destacadas es la capacidad de reflexionar sobre los espacios de aprendizajes y sus características, trascendiendo las miradas escolares de la pedagogía y de la educación, lo cual les ha permitido situar su rol docente en escenarios educativos diferentes a la escuela.

Otras de las habilidades se asocian con la gestión social, las cuales les ha implicado realizar acciones poco usuales, pero importantes para el quehacer pedagógico, puesto que en los espacios no formales e itinerantes se requiere de estrategias de convocatoria y retención de población, gestión de espacios y recursos, y habilidades de negociación con otros actores comunitarios. Al respecto, una de las participantes del grupo focal comenta:

Recuerdo mucho una vez con mi compañera que nos tocó en San Nicolás, y nos tocó perifonear. El representante de la junta nos prestó un megáfono, y nos dijo: “Es que nosotros no tenemos tiempo, háganlo”. Y pues al prin-

cipio teníamos pena, yo nunca había cogido un megáfono y mucho menos andar calle arriba calle abajo diciéndolo. Nos sentamos primero a escribir en un papelito lo que íbamos a decir... una cosa es como tener un grupo y cantarles y otra cosa es caminar un barrio, digamos ese tipo de habilidades nos salieron a flote. Luego mirar con quién me comunicó, quién nos presta el parque, etc. Todo ese tipo de cosas nos forman, porque mucha gente está mentalizada que la pedagogía es ir a un colegio a trabajar en un salón con unos niños, y eso va más allá, es también la interacción con la sociedad, con los padres de familia [...]. (J. Molina, grupo focal, 21 de abril de 2023)

De igual forma, las docentes en formación comprenden que los procesos de educación no formal, en articulación con la educación popular, son retadores, ambivalentes e inciertos, así como también, son escenarios que requieren de innovación y recursividad pedagógica y didáctica, en los cuales se aprende en la marcha, ajustando los errores y trabajando integral y versátilmente.

Igualmente, debido a las exigencias de los contextos en situación de vulnerabilidad social, las participantes del grupo focal comentan que “Aula Móvil” les ha permitido fortalecer su carácter ante situaciones difíciles, que movilizan una serie de reflexiones personales y políticas sobre las condiciones de vida de las comunidades con las que trabajan; a su vez, asumir dichos retos les reafirma su vocación profesional. En suma, son escenarios educativos que permiten evidenciar y sentir las múltiples tareas y compromisos que se despliegan y se realizan desde el trabajo pedagógico, tal como lo señala la docente líder:

Cada sábado se recorren las diferentes comunas y corregimientos de Soacha para implementar actividades lúdico-pedagógicas con población en condición de vulnerabilidad económica, social y en lugares de difícil acceso. Para el año 2020, se genera la necesidad de implementar el proyecto desde la presencialidad remota, desde la contingencia del COVID-19, con el fin de seguir beneficiando a la población del municipio de Soacha, esto implicó transformar muchas de las acciones que se venían desarrollando, además de

gestionar recursos para trabajar desde esta nueva modalidad. (L. Cuberos, comunicación personal, 20 de noviembre de 2022)

Otra de las competencias que identifican las participantes del grupo focal es su capacidad de escuchar activamente a las niñas y los niños, lo que les permite reconocer sus condiciones de vida, estados de ánimo, saberes, habilidades y realidades. Escuchar y reconocer las voces de las niñas y los niños se convirtieron en habilidades que debían ser desplegadas antes de planear o “exigir cosas” (según la voz de una estudiante). Por tanto, esto ayudaba a valorar la diversidad de los grupos con los que se trabaja, y con base en esta diseñar materiales y actividades.

Una de las habilidades que desarrolle fue que aprendí a evidenciar que no todas las “plantas” crecen igual, y digamos que uno lo observa cuando trabaja con los niños. Los niños de Altos de la Florida no son lo mismo que los niños de Hogares de Soacha. Y sé, que esto no lo pude haber vivido en un colegio. Aprendí a escuchar a los niños, darme cuenta de las cosas, uno a veces llegaba y ellos no habían desayunado, ¿cómo podía empezar mi planeación si no tenían unas condiciones mínimas? Entonces, se gestionaron unos refrigerios [...]. Así tocaba todo el tiempo, debíamos escuchar antes de actuar [...]. Uno como profesor se da cuenta de que no todos los niños tienen la misma condición, no le puedo exigir al niño como “ven y me haces la actividad”, porque no sé si antes el papá le pegó o no comió, o le pasó algo [...]. Uno como profesor es, como he escuchado, doctor, psicólogo, amigo, consejero [...]. (Y. Castellanos, grupo focal, 21 de abril de 2023)

Estas habilidades se han articulado con los procesos de construcción de conocimiento pedagógico de las docentes en formación. Este conocimiento es de carácter contextual y se ha nutrido de manera constante a partir de las interacciones que se dan con las niñas y los niños, y otros actores comunitarios, de modo semejante, ha sustentado (el conocimiento) las prácticas pedagógicas flexibles, diferentes a las lógicas escolares, y que buscan ser cercanas a los lenguajes y las condiciones de vida de las comunidades.

Ahora bien, al poner atención en la formación docente que se posibilita desde "Aula Móvil", se podría afirmar que esta responde a una educación de profesionales con capacidades para proponer soluciones a los problemas educativos de las sociedades del siglo XXI, de maneras creativas, innovadoras y comprometidas. "Aula Móvil" es una experiencia de acercamiento a la educación popular, en la que la práctica pedagógica se constituye en una oportunidad de ejercitar capacidades adquiridas en el transcurso del plan de estudios, así como otras dadas en los contextos; capacidades para diseñar e implementar proyectos que beneficien a las comunidades desde la responsabilidad social que asumen las docentes en formación, como profesionales y sujetos políticos.

Evaluaciones sobre los aportes a las infancias y sus comunidades

Durante la sistematización se han realizado estimaciones y valoraciones sobre lo que se logró, los impactos generados y los aspectos en los que se puede mejorar, considerando como propósitos potenciar el desarrollo infantil y movilizar acciones orientadas a la transformación social. Al respecto, las participantes del grupo focal identifican que, a través de su trabajo pedagógico, se crearon espacios lúdicos y experiencias significativas para las niñas y los niños, garantizando acceso a propuestas educativas innovadoras.

También las participantes mencionan sus aportes en los vínculos tejidos con la comunidad, promoviendo relaciones afectuosas y corresponsables entre los diferentes miembros de las familias. A la par, "Aula Móvil" ha contribuido en el fortalecimiento del trabajo de las juntas de acción comunal, las cuales en ocasiones tenían intenciones de trabajar con niñas y niños, pero contaban con pocos recursos y requerían de orientaciones basadas en el conocimiento técnico para realizarlo de manera pertinente.

Esto ha permitido ampliar los referentes contextuales y culturales de las niñas y los niños, motivándoles a pensar más allá de sus limitaciones del contexto, y a concebir la educación como un proceso importante en

sus vidas. Todos estos aportes se articulaban con fechas culturales dentro de la comunidad, el trabajo interdisciplinar, los intereses de las niñas, los niños y las comunidades, y las intenciones ético-políticas de las docentes en formación. A su vez, “en el año 2017 se da la articulación desde la práctica y la investigación con el fin de realizar procesos investigativos y mitigar situaciones problemas en el territorio” (línea del tiempo).

Por su parte, de acuerdo con las participantes del grupo focal, algunos de los aspectos que se deben mejorar para avanzar en la transformación social y en el fortalecimiento del desarrollo infantil están relacionados con la capacidad de obtener más recursos y apoyos de diversa índole (por ejemplo, refrigerios, materiales, alianzas, etc.). Esto se debe a la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentra la mayoría de la población que participa de “Aula Móvil” y que, en ocasiones, planten barreras para el trabajo pedagógico.

En ese sentido, establecer alianzas con otras instituciones, especialmente gubernamentales, permitiría tener más insumos para apoyar y garantizar los derechos educativos, recreativos y culturales de las niñas y los niños (como de sus comunidades). Finalmente, aunque “Aula Móvil” cuenta con reconocimiento dentro de UNIMINUTO, y con procesos de difusión a través de redes sociales y algunos medios locales de comunicación, es importante continuar fortaleciendo su visibilidad en diferentes escenarios, en parte porque sumaría al aspecto mencionado anteriormente.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

La presente sistematización ha permitido reflexionar sobre los aportes de la participación de “Aula Móvil” en la formación docente de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Regional Soacha de UNIMINUTO. En este marco, se identifica que las docentes en formación se han interesado por implementar estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a abordar integralmente diferentes dimensiones del desarrollo

infantil, desde el pensamiento matemático hasta el pensamiento divergente y la imaginación.

Desde su inicio, en los múltiples momentos de la experiencia "Aula Móvil" se han tenido claro las intenciones éticas y políticas de las intervenciones pedagógicas, lo cual ha hecho que las docentes en formación reflexionen sobre su rol como sujetos políticos, con capacidad de promover cambios sociales y motivar a que estos ocurran en la cotidianidad de las niñas, los niños y las comunidades. Esta constante ha permitido fortalecer la pertinencia social del trabajo que hacen las educadoras infantiles en su formación como profesionales y ciudadanas.

Expuesto esto, se puede identificar que, los conocimientos sobre las estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo infantil, que han construido las docentes en formación, se sustentan en el trabajo interdisciplinario y cooperativo. Este proceso ha estado acompañado del reconocimiento de los territorios, sus complejidades y sus características sociales, políticas y geográficas. Con base en esto, las docentes en formación en el proyecto "Aula Móvil" reflexionan constantemente sobre su práctica pedagógica con el fin de proponer estrategias pertinentes, innovadoras, flexibles, recursivas, y que responden a las necesidades e intereses educativos de las niñas y los niños.

También, "Aula Móvil" permite la construcción de saberes en torno a la creación de materiales didácticos y su vinculación con el juego, entendiéndolo como un eje transversal en las acciones educativas con niñas y niños, debido a su importancia para potenciar sus múltiples inteligencias, el desarrollo socioafectivo y la autorregulación del aprendizaje. El juego en "Aula Móvil" ha permitido que niñas, niños y otros actores comunitarios, reflexionen sobre el mundo que les rodea y aprendan de manera vivencial y con motivación.

Por su parte, las habilidades o competencias que han desarrollado las docentes en formación se asocian con la gestión social, la escucha activa de niñas y niños, y el reconocimiento de las condiciones de vida de

la población como proceso elemental para tomar decisiones y proponer estrategias pedagógicas. De igual manera, “Aula Móvil” ha posibilitado que las docentes en formación vivan procesos educativos no formales y de educación popular, retadores e inciertos, que las ha motivado a implementar acciones innovadoras, recursivas, flexibles y altamente comprometidas con las comunidades. Por tanto, es importante seguir fortaleciendo dichas capacidades, así como también, potenciar sus habilidades relacionadas con las lecturas críticas de los contextos y la conceptualización de argumentos centrales de las propuestas de la educación popular.

Esta sugerencia debe estar presente en las siguientes etapas del proyecto de “Aula Móvil” o en cualquier otra que considere la formación de docentes en el marco de la educación popular. Por tanto, se requiere diseñar estrategias y experiencias que posibiliten que las y los docentes en formación realicen indagaciones sobre los contextos en los que van a desarrollar su práctica pedagógica. Esto necesita una reflexión constante sobre lo que se observa, recopilar información de diferentes fuentes, contrastar lo identificado con varios actores y posicionar un saber pedagógico crítico situado. De este modo, cada acción que realicen las y los docentes estará nutrida de manera rigurosa y dialógica, lo que, a su vez, les ubica como sujetos de saber educativo legítimos para coliderar procesos comunitarios y de agenda política pública.

Las docentes en formación evalúan que sus aportes a las niñas, los niños y las comunidades se relacionan con los procesos socioafectivos, la solidaridad y la construcción de tejido social. Debido al carácter interactivo y cooperativo de las estrategias pedagógicas implementadas, es posible configurar escenarios de aprendizaje compartido, que desarrollan en las niñas y los niños capacidades de trabajo en red para el logro de objetivos comunes y para fortalecer su participación y crear vínculos afectivos.

De igual forma, “Aula Móvil” ha permitido formar docentes que aportan a los objetivos de otros actores comunitarios, tales como los representantes de las juntas de acción comunal, las familias y otras ins-

tuciones. Por consiguiente, se materializa el principio de corresponsabilidad frente a las niñas y los niños, y, por otro lado, se contribuye a la articulación de acciones para mitigar las vulnerabilidades que viven las comunidades beneficiadas.

Lo anterior, conlleva a profundizar en una de las implicaciones pedagógicas quizá más evidentes, pero, a su vez, más subvaloradas en el campo de la educación infantil, y es que los procesos pedagógicos de las niñas y los niños deben dialogar constantemente con las familias y las comunidades. Por lo tanto, las y los docentes pueden ayudar en los procesos de articulación y en la resolución de las tensiones que indudablemente ocurren en dichas relaciones. Con ello, las niñas y los niños crecen y participan en entornos cuyas interconexiones pueden ser más explícitas y colaborativas.

Al respecto, algunas de las acciones como oportunidad de mejora son buscar estratégicamente más recursos y apoyos (entre estos, institucionales) que reduzcan las barreras sociales y económicas de los contextos, y visibilizar el trabajo que se realiza en diferentes escenarios comunitarios, académicos y, si es posible, políticos.

Dicho esto, uno de los aportes de "Aula Móvil" en la formación docente tiene que ver con la oportunidad de concebir la praxis pedagógica como posibilidad para gestar transformaciones que resignifiquen las maneras de actuar, sentir y vivir de los contextos en los que se desarrolla. Lo expuesto lleva entonces a preguntarnos, en los próximos pasos a seguir: ¿cómo la praxis pedagógica en "Aula Móvil" promueve el liderazgo social, la formación ética y cualifica la proyección social universitaria?

Finalmente, se hace un llamado para que las instituciones educativas volteen su mirada a las realidades de las niñas y los niños del municipio de Soacha (Cundinamarca), tanto del sector urbano como rural, para que conozcan sus necesidades y se interesen por desarrollar proyectos educativos que les garanticen una formación integral. Las niñas y los niños merecen nuestros más grandes esfuerzos. De acuerdo con lo reflexionado

en “Aula Móvil”, a través de la lúdica, el reconocimiento de los contextos, el abordaje integral del desarrollo infantil, y en el trabajo con y desde las comunidades, encontrarán grandes posibilidades para construir una educación de alta calidad y digna.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, M. L., Daza Acosta, J. E., Pardo Carreño, M. Y., Hernández Neira, A., Ochoa, M. P., Cuberos Obando, L. y Díaz González, J. A. (2020). *Aula Móvil: experiencia itinerante, aproximaciones a la educación popular*. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://hdl.handle.net/10656/12443>
- ACDI/VOCA (2021). *La intervención del Programa Jóvenes Resilientes (YRA). Plan Municipal de resiliencia juvenil*. <https://www.acdivoca.org.co/portfolio-posts/programa-de-jovenes-resilientes-efecto-colectivo-yra/>
- Agencia de Cooperación Internacional del Japón [JICA]. (2008). *El estudio sobre sistema de monitoreo y alerta temprana para deslizamientos e inundaciones en áreas seleccionadas en el distrito capital de Bogotá y el Municipio de Soacha en la República de Colombia. Informe Final*. https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11878410_02.pdf
- Alcaldía Municipal de Soacha. (2016). *Alcaldía Municipal de Soacha*. Recuperado de <http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/territorios.shtml>
- Alcaldía Municipal de Soacha. (2018). *Proyecto Acuerdo. Por medio del cual se adopta la política pública de las juventudes del municipio de Soacha*. <https://n9.cl/ho2fh>
- Alcaldía Municipal de Soacha. (2022a). Indicador población. *Alcaldía Municipal de Soacha*. <https://n9.cl/om16i>
- Alcaldía Municipal de Soacha. (2022b). Nuestro municipio. *Alcaldía Municipal de Soacha*. <https://n9.cl/fg7l5>
- Alcaldía Municipal de Soacha (2023). Historia. *Alcaldía Municipal de Soacha*. <https://n9.cl/ytb4p>

- Barriga Díaz, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw-Hill Interamericana.
- Bastos, A. (1981). *Fe y Alegría en el pensamiento del Padre José María Vélaz*. Fundación Fe y Alegría. <https://n9.cl/u69ix>
- Bruner, J. S. (1993). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21-35. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a02v19n2.pdf>
- Colom, A. J., Sureda, J. y Salinas, J. M. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Cincel Kapelusz.
- Cruz, M. (2019, 28 de enero). Soacha pide al DANE revisar las cifras del Censo Nacional 2018. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/soacha-pide-al-dane-revisar-las-cifras-del-censo-nacional-2018-319828>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2019, 30 de agosto). *Información general. Soacha, población total*. <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#/>
- Delgado, I. (2011). *Juego infantil y su metodología*. Paraninfo
- Flinchun, B. (1988). Early Childhood Movement Programs. Preparing Teachers for 124 EDUCACIÓN Tomorrow. *Journal physical Education, Recreation and Dance*, 59(7), 62-67.
- Flórez Díaz, J. y Narváez Ochoa, L. E. (2016). La formación docente: una mirada crítica para la comprensión de la calidad en las instituciones educativas. *Revista Gestión, Competitividad e Innovación*, 4(2), 114-130. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/64>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Gross, K. (1989). *Lés Jeux des animaux*. Felix Alcan Editeur.

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Jiménez Yáñez, C. E., Martínez Soto, Y. Rodríguez Domínguez, N. A. y Padilla Hacegaba, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat Octaedro,
- Morín, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, (enero-abril), 3-14. <https://n9.cl/9oku6>
- Ospina Medina, M. P. (2015). *El juego como estrategia para favorecer los procesos básicos del aprendizaje en el nivel preescolar* [trabajo de pregrado, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/1576>
- Secretaría Distrital de Educación (2014). Ambientes de aprendizaje. Educación, Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. *Reorganización por ciclos. Herramienta de consulta y orientación para el diseño*. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://n9.cl/6y8fw>
- Servicio Jesuita a Refugiados [JRS]. (2022). *Informe #1. Configuración territorial y demográfica determina un panorama sumamente complejo en el marco de esta emergencia del COVID-19 para responder y contrarrestar de una mejor manera los efectos de la pandemia*. JRS Colombia. <https://col.jrs.net/es/informe-1/>
- Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S. y Masnou, F. (2007). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor de aprendizaje. En M. Antón (coord.), *Planificar la etapa 0-6* (pp. 127-163).
- Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Editorial ECOE.
- Torres, J. (2011). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata
- Sanabria, T. y Torres, C. (2021). Formación docente frente a la educación inclusiva: entre la utopía y la realidad de las escuelas en Colombia.

- En I. Durango y C. A. Herrero (comps.), *Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Memorias Políticas públicas en educación e investigación, convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje* (vol. 1, n° 6, pp. 45-57). Editorial UD. <https://editorial.udistrital.edu.co/descargar.php?id=1363&in=1>
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Winnicott_Unidad_4.pdf
- Zapata, O. (1990). *El aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar*. Editorial Pax.

Capítulo 15. Educación Superior en prisión: derribando muros y llenando la cárcel de color

Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez¹

Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas²

Ginna Constanza Méndez Cucaita³

RESUMEN

En el presente capítulo, se exponen los análisis y resultados de la sistematización de la experiencia de formación profesional de personas privadas de la libertad y guardianes del cuerpo de custodia del Complejo Carcelario y Penitenciario de Ibagué, entre 2020 y 2022, en el programa de Comunicación Social de UNIMINUTO Rectoría Tolima y Magdalena Medio, a la luz de la mirada, vivencia y sensibilidad de los actores comprometidos con ella. Esta sistematización tuvo

-
- 1 Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectora Académica de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio, Integrante del grupo de investigación EDUCORES: Educación y Desarrollo Humano para la Construcción de Comunidades con Sentido de Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: maureen.gutierrez@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001166980. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2653-0013>
 - 2 Magíster en Educación Versión Internacional por la Universidad Arturo Prat de Iquique Chile. Docente de UNIMINUTO. Correo: leonardo.sanchez.v@uniminuto.edu. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001816464. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2557-7060>
 - 3 Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Gestora Nacional de maestrías. Líder grupo de investigación “Desarrollo rural y educaciones rurales” de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Correo: gmendez@cinde.org.co. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001417572. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7976-3980>

una metodología participativa que los convocó a través de la elaboración de una línea del tiempo, cartografías y relatos, herramientas que permitieron narrarla desde las voces que la hicieron posible. Se identificaron aprendizajes desde lo humano, esta experiencia se orientó a dar sentido de vida a una población que con su derecho a la locomoción limitado, desde su encierro, dio rienda suelta a su propia transformación y la de su entorno, revalorando el papel de la educación como herramienta fundamental para el cumplimiento de la función resocializadora de la pena de prisión y resignificando la función de custodia de uniformados que, asumiendo el rol de compañeros de estudio de los privados de la libertad, inciden significativamente, facilitando su regreso a la sociedad como personas de valor, y otorgando un sentido más humano al proceso de redención de la pena.

Palabras clave: educación superior carcelaria, estrategias de enseñanza, función resocializadora de la pena, motivación para el aprendizaje, resocialización.

INTRODUCCIÓN

La experiencia inédita en el mundo que constituye el presente capítulo se gesta en el año 2020, tras la suma de voluntades de personas e instituciones que impulsaron un proceso de formación profesional de personas privadas de la libertad (PPL) y guardianes custodios del Complejo Carcelario y Penitenciario de Ibagué (COIBA), en el programa de Comunicación Social de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio (RTMM) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), gracias a la gestión interinstitucional liderada por esta institución de educación superior, apoyada por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y la Gobernación del Tolima.

El proceso inicia en el momento coyuntural del segundo pico de la pandemia de COVID-19, lo cual dificultó un poco más su génesis

por la imposibilidad de contacto físico entre educadores y educandos, planteando la necesidad de implementar herramientas comunicacionales como la radio y los textos escritos que, momentáneamente, eliminaron las barreras y traspasaron los muros. La radio y los textos suplieron, en principio, la función y el potencial que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no podían aportar, para estos grupos de estudiantes, debido a que ellos están ubicados en espacios restringidos donde el internet y las plataformas no tenía acceso.

En estas páginas, nuestros lectores conocerán el camino recorrido por los docentes junto a un grupo conformado por 35 personas privadas de la libertad y 19 guardianes del cuerpo de custodia y vigilancia, quienes comparten —como compañeros de clase— un proceso de formación profesional en comunicación social. Este proceso ha develado nuevas y mejores formas de hacer de la educación, la cual una herramienta poderosa para el cambio social y el principal eje articulador entre instituciones que le apuestan a la función resocializadora de la pena privativa de la libertad en Colombia.

Inicialmente, se ubica al lector en el contexto de la experiencia, desde su origen y marco social e institucional para comprender la esencia de un proyecto único en su naturaleza y que puede ser referente para el desarrollo de procesos similares. Seguidamente, se expone la ruta metodológica para la sistematización de la experiencia, sustentada en las voces de los protagonistas a través de relatos, cartografías y conversaciones. Posteriormente, se incluyen los referentes conceptuales que complementan las categorías de análisis; y, finalmente, se presentan los resultados y aprendizajes, identificando los logros alcanzados de la experiencia, que hace valiosa esta apuesta como aporte a los procesos de resocialización de personas privadas de la libertad y al rol que, a partir de su vivencia como compañeros de estudio, pueden desempeñar los guardianes en las acciones de tratamiento y desarrollo de sus compañeros privados de la libertad.

CONTEXTUALIZACIÓN

La experiencia nace 20 años atrás en una celda de la entonces Penitenciaría Nacional “Picaleña” de Ibagué, cuando un privado de la libertad, actual docente de la RTMM de UNIMINUTO y gestor de la experiencia, cursaba tercer semestre de Comunicación Social, modalidad distancia, a través de un convenio entre el INPEC y la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia). En ese momento, como producto de un proceso de paz entre los PPL, representantes del INPEC, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, se había creado en “Picaleña” la Emisora Comunitaria “Ondas de la Paz”.

Figura 1. Emisora Comunitaria “Ondas de la paz”, año 2003.



Nota. Instalaciones de la Emisora Comunitaria “Ondas de la paz”, producto de un acuerdo de paz celebrado entre privados de la libertad pertenecientes a grupos armados ilegales (guerrillas, autodefensas y bandas criminales), exfuncionarios públicos y cuerpo de custodia y vigilancia, cuyo montaje y administración del proyecto comunicacional estuvo a cargo de dos penados estudiantes de Comunicación Social de la UNAD. Fuente: Leonardo Sánchez Vanegas (2003).

En agosto de 2002, el área de Tratamiento y Desarrollo del establecimiento dispone que dos expolicías internos que se formaban profesionalmente, entre ellos un docente de UNIMINUTO, se hicieran cargo de la emisora, diseñando e implementando el proyecto que le diera vida al medio de comunicación que, en 2007, se convertiría en el trabajo “Radio comunitaria para establecimientos penitenciarios y carcelarios”, que permitiría a Leonardo Sánchez, graduarse como Comunicador Social. Desde entonces, la emisora de la Penitenciaría de Ibagué difundió una programación variada, concertada periódicamente con la comunidad penitenciaria, recogiendo e interpretando los gustos, necesidades y objetivos de quienes, comprometidos con su programación, legitimaban su emisora comunitaria siendo a la vez sus realizadores radiales y su audiencia.

Dieciséis años después, en junio de 2019, la subdirectora del Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué (COIBA) impelida por el deseo de aportar a la resocialización de los penados, se tropieza con un habitáculo que los PPL llamaban “emisora”, conociendo entre relatos y documentos empolvados la historia de su fundación. Es importante resaltar que el proyecto de creación de la emisora correspondía a un trabajo universitario de dos exreclusos de “Picalaña”, que para el 2019 se desempeñaban como funcionarios de la Gobernación del Tolima y coordinador de un programa universitario, circunstancia que confirmó su convicción frente a la posibilidad, necesidad e importancia de promover procesos educativos en el centro de reclusión.

Mientras recuperaba la emisora como escenario formativo, la subdirectora del COIBA coincide con el coordinador del programa de Comunicación Social de UNIMINUTO RTMM en reactivar la emisora, pero, además, más allá de adecuar un espacio físico, se adelanta un proceso de formación profesional de comunicadores sociales al interior de la cárcel, con el fin de que se vuelva a dar sentido y utilidad a este medio de comunicación.

Con base en este acuerdo, formulan la propuesta de formación profesional de PPL, que en junio de 2020 es aprobada por el gobernador del departamento del Tolima; además de avalar la iniciativa, sugiere incorporar al grupo de estudiantes PPL a guardianes del cuerpo de custodia y vigilancia de ese reclusorio. Fue así como, lo que era una propuesta para beneficiar a una población vulnerable y desfavorecida como la privada de la libertad, se convirtió en una apuesta sin precedentes que comprometió a sus custodios en la consolidación de sus proyectos de vida y la de los custodiados.

Para optimizar y asegurar la ejecución del proceso, las instituciones convocadas pusieron en común sus agendas sociales apostándole a la formación de personas de una comunidad vulnerable que requería una oportunidad para transformar sus vidas y reincorporarse a la sociedad: Como institución universitaria, UNIMINUTO se constituyó en el eje articulador y gestor de la propuesta académica que la administración departamental del Tolima apoyó, garantizando los acuerdos y gestiones necesarias para financiar el 100 % del proyecto. Finalmente, el INPEC se sumó comprometiéndose a garantizar la vinculación de las PPL y los guardianes del Cuerpo de Custodia y Vigilancia (CCV) del COIBA a su formación profesional.

El inicio del proceso formativo coincide con el momento en que el mundo enfrentaba la pandemia del COVID-19, cuando las medidas de control exigían el confinamiento y aislamiento de la población reclusa, implicando que las PPL estuvieran triplemente aislados: uno, por estar privados de la libertad; dos, por la suspensión de toda visita presencial; y, tres, bajo confinamiento en sus celdas para evitar contagios y propagación del virus al interior del establecimiento, impidiéndoles acceder a las zonas comunes, patios, áreas deportivas, educativas, bibliotecas, entre otras restricciones que afectaban también a los estudiantes guardianes.

Esta situación supuso el surgimiento de la propuesta de *colarse*, con el mensaje formativo a través de las ondas hertzianas, traspasando los

muros para transmitir las clases tutoriales por la emisora UNIMINUTO Radio Tolima, a través de la cual se llevaron los procesos formativos a las celdas de los estudiantes PPL. Este medio tuvo su mejor complemento en el uso de cartillas que, reemplazando las aulas y cursos virtuales, guiaron a los estudiantes en los contenidos y actividades a desarrollar, como apoyo a lo que los profesores explicaban por radio. Desde entonces, superado el confinamiento, la radio sigue presente, pero los estudiantes empiezan a ocupar las áreas educativas, donde cuentan con salas de sistemas que les permiten acceder a las aulas virtuales de sus cursos académicos; mientras que los profesores, además de atenderlos en forma presencial, retroalimentan sus clases radiales haciendo uso de la herramienta Microsoft Teams.

La experiencia es desarrollada en las instalaciones del Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué, compuesto por cuatro estructuras, una que alberga las áreas administrativas de dirección, subdirección, cuerpo de custodia y vigilancia, tratamiento penitenciario, servicios de apoyo y generales. Las otras tres estructuras, divididas en seis bloques-casa, uno con 31 pabellones en los que albergan unas 5850 PPL, entre los que conviven nuestros 35 estudiantes.

A partir de sus diferentes recursos metodológicos, el ejercicio de sistematización ha permitido reinterpretar y resignificar estos espacios, así como definir su contexto desde la perspectiva de quienes narran el lugar de la experiencia desde su mirada y vivencia, como afirma una estudiante guardiana, señalando los dibujos de su cartografía:

Antes de que existiera el programa de formación de PPL y guardianes en Comunicación Social de UNIMINUTO, los espacios de la cárcel eran grises, del cemento de los bloques y los muros; o azules, del uniforme de la guardia y las estructuras metálicas y los barrotes, es decir, no había color. Con el proyecto Picalaña fue cogiendo color. (L. Bolívar, comunicación personal, 30 de agosto de 2022)

METODOLOGÍA

En coherencia con lo que se plantea, la sistematización de experiencias es una apuesta investigativa para registrar las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de los protagonistas, permitiendo analizarlas, problematizarlas y reconocerlas como fuente de aprendizaje y conocimiento. Para ello, igualmente, y siguiendo esta apuesta investigativa, las estrategias metodológicas implementadas fueron de corte participativo, de manera que lo que emergiera proviniera de la voz de los actores protagonistas de la experiencia, como un suceso dinámico que conjugaba diferentes dimensiones de la realidad histórico-social (Jara, 2018) de estos. Con estas premisas, se establecieron las siguientes etapas para la recuperación de la experiencia.

Etapas 1. Definición del plan de sistematización

Se identificaron los momentos necesarios para llevar a cabo la sistematización a partir de las siguientes preguntas:

- *¿Qué contar y para qué?* En un ejercicio inicial de conversación con los estudiantes, se decidió narrar la experiencia desde su origen, durante el segundo semestre de 2020, hasta su desarrollo en el segundo semestre de 2022, centrando la mirada en cuatro ideas fuerza (los encuentros, las emociones, las pequeñas derrotas, las victorias tempranas), a partir de las cuales se recogió la información que dio sentido a la experiencia.
- *¿Con quiénes recuperar la vivencia?* En el proceso tomaron parte funcionarios de las entidades participantes (UNIMINUTO, INPEC y Gobernación del Tolima), así como las PPL y guardianes custodios estudiantes del programa de Comunicación Social de la RTMM, quienes, a través de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, compartieron el significado que le han dado a esta experiencia.
- *¿Cómo se hizo el proceso?* Para garantizar un ejercicio participativo se desarrollaron tres instrumentos de recolección de información (línea

de tiempo, relatos y cartografía) que, aplicados en diferentes momentos y con diferentes actores, constituyeron los insumos necesarios para consolidar la historia y extraer sus aprendizajes.

Etapa 2. Implementación de los instrumentos de la sistematización

A partir de la implementación de las estrategias metodológicas seleccionadas, se recogió el material que fundamentó las cuatro ideas fuerza, destacando los hitos importantes del proceso, como se presenta a continuación.

- **La línea de tiempo.** Se graficó un esquema que permitió recordar los momentos importantes, señalar la secuencia de hechos que han marcado cada una de las acciones y posibilita delimitar el desarrollo de un proceso que ya transita hacia su tercer año; luego se socializaron sus resultados al grupo completo de participantes, nutriéndolo con los aportes que se superponían de acuerdo con la experiencia vivida por cada uno.

Figura 2. PPL y guardianes de COIBA elaborando sus cartografías.



Nota. Las personas privadas de la libertad y sus compañeros(as) guardianes(as) estudiantes del programa de comunicación social de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio de UNIMINUTO elaboraron sus cartografías en una de las sesiones de clases presenciales desarrolladas durante el año 2022. Fuente: Leonardo Sánchez Vanegas (2003).

- **Los relatos.** Reconociendo y entretejiendo diversas interpretaciones sobre una misma experiencia. En esta estrategia metodológica fueron partícipes: una funcionaria del INPEC y cinco estudiantes PPL y guardianes, quienes transitaron el tiempo y el espacio a través de sus narraciones escritas, aportando insumos de relevancia sobre la manera en que cada uno ha vivido su experiencia y lo que ha representado para sus vidas.
- **La cartografía.** En un trabajo en pequeños grupos, los estudiantes realizaron representaciones gráficas de los espacios del proceso, narrando lo que cada espacio representa y cómo la formación profesional ha incidido en sus percepciones sobre su lugar formación y privación de la libertad. Luego, se socializó cada cartografía poniendo en común los productos.

Etapa 3. Organización de la información

La información relevante recogida de las cuatro ideas fuerza se registró en una matriz de análisis y luego se analizó, pasando a su consecuente interpretación, presentación de resultados y reconocimiento de los aprendizajes obtenidos.

REFERENTES CONCEPTUALES

La realidad histórica de un país como Colombia, cuyos fenómenos políticos, socioeconómicos y culturales, como la violencia causada por el conflicto armado, ha derivado en una población reclusa de más de 125 000 personas privadas de la libertad en cárceles y penitenciarías nacionales y regionales, con las consecuentes situaciones que se deriva de problema: violencia, hacinamiento y falta de oportunidades laborales y educativas. En este orden de ideas, la privación de la libertad se constituye en una condición de vulnerabilidad frente al ejercicio del derecho a la educación, por lo que existe un interés en promover, desde lo teórico y normativo,

procesos educativos que apoyen la función resocializadora de la pena. Como plantea Torres Carrillo (2016):

La educación formal —sea que transcurra en condiciones de encierro o no—, debe recuperar los vínculos y sentidos comunitarios a fin de devolver al aprendizaje su potencialidad en la formación de sujetos críticos, autónomos y solidarios. Las prácticas educativas no deben atender a personas privadas de la libertad PPL en su condición de individuos sino, fundamentalmente, de las múltiples relaciones que establecen con otras personas y que los hacen partícipes de comunidades (familiares, barriales, culturales), apuntando a fortalecer valores, vínculos y sentimientos comunitarios, desde los cuales rehacer y sostener renovados proyectos de vida. (p. 3)

En relación con las personas privadas de la libertad en Colombia, Ramírez Castro y Tapias Torrado (2000) analizan el proceso de resocialización aplicado en las penitenciarías y cárceles afirmando que, pese a los avances en garantía de los derechos humanos, la vida en las cárceles colombianas sigue siendo compleja; en sus palabras señalan que:

La actitud de los gestores de las políticas públicas frente al problema de las cárceles obedece a la lógica del principio de las mayorías que gobierna los regímenes democráticos. Los reclusos son personas marginadas por la sociedad. El mismo hecho de que sean confinadas en establecimientos especiales, difícilmente accesibles, hace gráfica la condición de extrañamiento de los presos. En estas condiciones, los penados no son un grupo de presión que pueda hacer oír su voz. (p. 131)

Para garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, un proceso de educación superior debe garantizar la “universalización del derecho de aprender de todos los sujetos incluidos en contextos de encierro” (Gagliano, 2010, p. 13). Siguiendo al autor, un proceso de formación universitaria, para esta población, debe enfocarse en la liberación intelectual, cultural y emocional de las condiciones mentales y actitudinales de encierro, considerando que el destino de las personas no

está escrito y que las limitaciones espaciales son condiciones temporales que un proceso formativo superior debe ayudar a superar. De acuerdo con lo anterior, el Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPPC), elaborado por el INPEC (2017), conjunto con el Ministerio de Educación Nacional, plantea que los propósitos y competencias de la educación para esta población, deben considerar el tránsito de la garantía del derecho a la educación de manera situada, contextual, pertinente, de calidad y a lo largo de la vida.

Bajo estas consideraciones, esta experiencia, desde la vivencia de sus participantes, como se mencionó anteriormente, identificó cuatro ideas fuerza que, desde la condición humana, ha constituido un ejercicio de educación universitaria en contexto carcelario y ha permitido movilizar en términos de sentimientos, intenciones y propósitos de vida a sus participantes.

Idea fuerza 1. Los encuentros

La necesidad de repensar lo que sucede en las cárceles, es una de las ideas que emerge de los relatos de los estudiantes, pues sus preguntas y reflexiones recogen el anhelo por acceder a nuevas formas de interpretar la función de los centros penitenciarios más allá del castigo (Caride, 2010; Foucault, 1984; Márquez-Estrada, 2013). ella que es importante *encontrar* personas que crean en segundas oportunidades e instituciones que aporten recursos para hacer posibles los propósitos de quienes proponen ideas creativas tendientes a educar a las PPL (Cid Moliné, 2009).

De este modo, la experiencia propició el encuentro de dos poblaciones tradicionalmente contrarias, que hoy se relacionan con respeto y apoyo mutuo. Sin perder sus roles, guardianes y PPL se asumen como compañeros de estudio, comparten risas e ideas evidenciando un interés genuino por el otro y el deseo de avanzar como equipo, lo que minimiza algunos de los efectos de la prisionalización (Goffman, 1970). Los guardianes comprenden la importancia que tiene para sus compañeros salir

a las áreas educativas por lo que se organizan para facilitarles su movilidad, las PPL reconocen y respetan la función de sus custodios (Sánchez Vanegas *et al.*, 2023).

En este sentido, experiencias internacionales han destacado que la interacción permanente entre guardianes y reclusos es la piedra angular del proceso de resocialización, en cuanto a que rompe la relación tradicional carcelero/encarcelado, creando una relación constructiva, orientada a la reinserción del recluso al tejido social (Bleiklie *et al.*, 2003; Berger, 2016, p. 10; Sánchez Vanegas *et al.*, 2023). Así, las emociones negativas, los conflictos y la desconfianza se transforman en un vínculo de compañeros que se aportan. Por tanto, cabe señalar que los guardianes comprometidos con el proceso, apropiándolo como suyo, comprenden que su rol es fundamental para el aprendizaje de sus compañeros privados de la libertad.

Idea fuerza 2. Las emociones

Como principales motivaciones de los estudiantes formados en contextos carcelarios, se destaca la necesidad de restablecer los vínculos con las familias y conquistar la admiración y el respeto de los hijos (Catelli *et al.*, 2018). En la experiencia, emociones como la alegría, el agradecimiento, el orgullo, están ligadas a las sensaciones que produce estar al frente de la oportunidad de cambiar el destino al que, al parecer, se estaba condenado; o de seguir avanzando profesionalmente en una nueva profesión —para los guardianes—. Por consiguiente, esta experiencia otorga a los estudiantes una nueva posición frente a sus amigos y familiares y les da una nueva identidad.

Al respecto, la investigación *Educación en las cárceles: perfil educativo de la población carcelaria en São Paulo*, realizada por Acción Educativa (2013) en colaboración con la Pastoral Penitenciaria, sostiene que

el 24 % de las personas que estudian en la cárcel lo hacen porque les “gusta aprender”; el 22% para “continuar los estudios”; el 18% para “ocupar el tiempo”; el 13% para ampliar los chances de “conseguir empleo”; el 12%

“por interés a la redención de la pena”; el 6% para “aprender a leer y escribir”; el 4% para “olvidar que está presa” durante las clases; y el 1% para “conquistar el respeto de las personas que trabajan en la cárcel”. (p. 38, traducción propia)

Como sistematizadores y directos testigos del ejercicio formativo también podemos referir que mejorar la empleabilidad después de su liberación, aprender habilidades prácticas para mejorar su vida en prisión, mantenerse ocupados, encontrar una forma positiva de sobrellevar el aislamiento y la soledad, aumentar la autoestima y confianza en sí mismos, desarrollar un sentido de propósito y dirección en la vida, se incluyen entre las motivaciones y sentido que las PPL le otorgan al acceder al derecho de educarse o acceder a un proceso formativo en esta condición.

De aquí, nace la posibilidad de ratificar que, en el contexto carcelario, el ejercicio de resocializar se traduce en reeducar, pero no buscando únicamente que el privado de la libertad supere la prisión y no reincida en el delito, sino para que, accediendo a procesos de aprendizaje, reciba un tratamiento especial que transforme su conducta, le permita explorar sus emociones, valores y concepciones; de modo que construya una nueva identidad o manera de ser y estar en el mundo (García *et al.*, 2007).

Idea fuerza 3. Las pequeñas derrotas

Algunas dificultades del proceso se refieren a aspectos de forma (recursos, infraestructura, el aislamiento) y otros de tipo metodológico. Los estudios indican que, comúnmente, los espacios destinados a la escolarización en el sistema carcelario son celdas adaptadas, espacios improvisados que no atienden la necesidad ni tienen condiciones mínimas para la enseñanza-aprendizaje (Falcade-Pereira y Asinelli-Luz, 2014).

Otros aseguran que hay recursos técnicos que resultarían imprescindibles para desarrollar una educación inclusiva, que reduzca la brecha tecnológica que atraviesan los contextos de encierro (Pérez, 2020). En esta experiencia, se encontraron espacios poco adecuados

para el aprendizaje y carencia de algunas herramientas; sin embargo, las aulas se reorganizan para cumplir su propósito educativo, encontrando alternativas para suplir temporal o permanentemente lo que hace falta.

Con relación a las metodologías, por lo general, los procesos educativos en los establecimientos carcelarios de Colombia replican estrategias de enseñanza y aprendizaje propias de la educación de niños, niñas y adolescentes, desconociendo las características de las personas privadas de la libertad, las condiciones del contexto en que desarrollan su formación, las necesidades de redención de sus penas y la necesidad de garantizar posibilidades de sostenimiento económico para los internos y sus familias (Toro Valencia, 2005).

De acuerdo con Freire (1997), este afirma que para evitar situaciones de discriminación que reduzcan posibilidades de acceso a la información, las particularidades de la condición de vida de las personas privadas de la libertad no demandan un método pedagógico específico, pero sí la organización de un proceso de construcción de conocimiento sensible a la realidad de los estudiantes privados de la libertad y de sus contextos.

Otra dificultad importante está ligada a la baja expectativa que tiene la sociedad en torno a las personas privadas de la libertad, pues se subvaloran los esfuerzos de quienes aceptan el reto de transformar sus vidas, siendo objeto de burla. Algunos autores señalan que los gobiernos asumen con cautela la formulación de propuestas en favor de la población privada de la libertad por la percepción social que interpreta estas acciones como políticas “blandas” con el delito (Erisman y Conrado, 2016).

Idea fuerza 4. Las victorias tempranas

La Ley 65 de 1993, en sus artículos 142 y 143, define el tratamiento penitenciario como el procedimiento dirigido a preparar al condenado, mediante su resocialización, para la vida en libertad, el cual debe reali-

zarse conforme a la dignidad humana y a las necesidades particulares de cada sujeto. Este tratamiento se puede verificar a través de la educación, la instrucción, el trabajo, la actividad cultural, recreativa y deportiva y las relaciones de familia.

Como parte del tratamiento penitenciario, la apuesta pedagógica en contextos carcelarios debe garantizar una educación orientada a ayudar a la PPL a desarrollar habilidades y capacidades para estar en mejores condiciones de disputar las oportunidades socialmente creadas, una vez cumplida su condena (Da Silva y Moreira, 2011; Sánchez Vanegas *et al.*, 2023). Si bien, estos son objetivos a largo plazo, la experiencia nos muestra que los logros y victorias hacen parte del día a día de los estudiantes que se han aferrado a este proceso, reconociéndolo como oportunidad para su futuro, pero, sobre todo, para vivir de una manera diferente su presente, cumpliendo sus condenas en medio de una actividad que les permite aprender e incidir en las realidades de su entorno.

En este sentido, Cammarosano y Fernandes (2013) piensan la educación como un proceso que restituya la pérdida casi total de autonomía de la población reclusa que le posibilite el acceso al conocimiento, la comunicación con sus familiares y abogados, la permanencia por fuera de la celda; beneficios no relacionados con una perspectiva de futuro, sino con la transformación de su presente (Sánchez Vanegas *et al.*, 2023, p. 57). Estos aspectos se hacen evidentes en las afirmaciones de nuestros estudiantes en torno a lo que han ganado con esta experiencia.

En el caso mexicano, Díaz Pontones y Mora Gutiérrez (2018) estudian los significados, creencias, percepciones y expectativas que tienen los privados de la libertad en torno a la formación universitaria, documentan la diversidad de significados que puede tener la apropiación de nuevos saberes y, con ello, la resignificación o reinterpretación del estilo de vida de cada estudiante en situación de reclusión.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Como se muestra a continuación, la sistematización de la experiencia de los procesos educativos en el contexto carcelario ha sido una oportunidad para transformar la vida de los estudiantes PPL y guardias que participan en ella.

Los encuentros

Figura 3. Clases presenciales de comunicación social a PPL y guardianes en COIBA.



Nota. A partir del año 2022, las personas privadas de la libertad y sus compañeros(as) guardianes(as) estudiantes del programa de Comunicación Social de la Rectoría Tolima y Magdalena Medio de UNIMINUTO contaron con permiso del INPEC para recibir clases presenciales. Fuente: Leonardo Sánchez Vanegas (2003).

- **Voluntades.** En su búsqueda de mejores formas de cumplir su deber una funcionaria del INPEC descubre lugares (la emisora) y personas (líderes educativos y de gobierno) que, sumando voluntades, gestan una experiencia educativa en el contexto carcelario: “Yo pensé en reactivar la emisora para alfabetizar los PPL, pero en el proceso me encontré con dos aliados que le dieron valor a mi idea iniciando un proceso de formación universitaria”.
- **Oportunidades.** La cárcel se concibe como un lugar sombrío. Un PPL afirma que: “La cárcel es muy harta, la gente solo piensa en dormir, comer, fumar... ¿Dónde quedan las metas? ¿Dónde están los sueños? Quedan lejos de aquí, me decía a mí mismo”. No obstante, reconoce cómo esta experiencia cambió su perspectiva, coincidiendo con su compañera guardiana, quien expresa que pese a las situaciones adversas: “un día aparecen ángeles en tu vida, a darte oportunidades para alcanzar tus metas”.
- **Nuevas formas de relacionarse.** Los estudiantes manifiestan su percepción sobre que las PPL y guardianes estudien juntos: “Somos una familia educativa”; “no somos dragoneantes, somos compañeros”, “somos todos iguales en el aula”; “trabajamos todos, queremos mostrar esta unión que tenemos, no decimos preso o guardián, somos estudiantes de comunicación social”. Una guardiana relata que: “lo que más llamó nuestra atención era que debíamos estudiar con los custodiados, seres humanos aislados de la sociedad, de sus familias; pero con sueños, deseos de libertad y un mejor proyecto de vida”.
- **Nuevos significados para los espacios.** La experiencia dotó de nuevos significados cada espacio de la cárcel: “El complejo se transformó en un centro educativo”; “esta experiencia llenó de color la cárcel, ya no estamos en un lugar sombrío”; señalan los estudiantes en las cartografías que evidencian otros espacios para el aprendizaje: “la emisora es donde generamos ideas y desarrollamos la pasión por comunicar”; “las celdas son nuestro principal espacio educativo, hasta allí llega la señal de radio para escuchar las clases”. Pero el lugar

de mayor sentido para ellos es el salón donde ahora reciben clases presenciales desde que el encuentro reemplazó al distanciamiento.

Las emociones

- **Alegría.** En medio de la adversidad emerge la alegría: “vencimos el aislamiento, empezamos a acercarnos a pesar del distanciamiento obligado por la pandemia”. Finalizando el 2021, el INPEC permite el acceso de docentes al complejo penitenciario y el encuentro con sus estudiantes. Una estudiante guardiana afirma: “no puedo describir los sentimientos evidenciados en las lágrimas en los ojos de los docentes y la voz quebrantada de mis compañeros PPL”. Un estudiante PPL cuenta que: “el mejor momento para mí y mis compañeros son las clases presenciales, porque vemos diferentes caras, compañeros y compañeras, los dragoneantes aquí son diferentes, ya hay es una amistad”.
- **Agradecimiento.** En todos sus relatos, los estudiantes agradecen a las personas e instituciones que lideran la experiencia. “Este programa es una bendición, estamos becados y muy agradecidos con esta oportunidad que no vamos a desaprovechar”; “vamos a seguir luchando porque tenemos que salir adelante y no mirar para atrás...”.
- **Orgullo.** El orgullo aflora en varios sentidos: orgullo por el esfuerzo personal, por aprovechar la oportunidad de educarse profesionalmente en el contexto menos esperado, recuperando su dignidad y el respeto de conocidos y familiares: “llegó el momento de contar a la familia lo que hace este viejo: terminé mi primer semestre en comunicación social, mi hijo me aplaudió, a través del teléfono”. Y orgullo por hacer parte de una experiencia considerada ejemplo de alto valor social. Una estudiante guardiana manifiesta que: “de este programa se tiene conocimiento en otras cárceles, en establecimientos nacionales y lo están pidiendo, lo están solicitando, guardianes e internos, porque esto es algo novedoso, un ejemplo para la sociedad, somos un ejemplo”.

- **Identidad.** La identidad se visibiliza en los relatos, en las cartografías, en las conversaciones y hasta en la forma de vestir. Sentir los espacios como propios, ha sido una característica del proceso que motivó a los estudiantes a organizar en sus bloques y con recursos propios, salas de sistemas y bibliotecas, decorándolas con símbolos de la universidad, diseñando logos que imprimen en camisetas reconociéndose como grupo y fortaleciendo su orgullo por contar con esta experiencia de educación universitaria.
- **Frustración.** Pese a todo, la tristeza, impotencia y frustración ante las dificultades del proceso han motivado la deserción de estudiantes que abandonaron el proceso. En las cartografías, se expresaron algunas situaciones que los frustran: “en las celdas a veces sin luz, algunas estudiantes PPL duermen en el piso, con la incomodidad que representa la celda, escriben acostadas boca abajo, así escuchan, así analizan las clases, al lado del baño con olores inadecuados”, dice una estudiante guardiana. La frustración también emerge en estudiantes PPL al no poder salir a estudiar: “si no hay un dragoneante que nos saque del pabellón, no podemos salir al área de sistemas a hacer nuestros trabajos”. Por su parte, una guardiana indica cuando los guardianes no sacan a las áreas educativas a los PPL: “hay que darles psicólogo, porque entran en crisis”.

Las pequeñas derrotas

- **La deserción.** “Al pasar los días empiezan las deserciones, hay PPL que se dejaron consumir por el encierro, los malos consejos y la vida fácil; que recuerdo con tristeza, hoy están arrepentidos de haber perdido su oportunidad”, relata una estudiante uniformada. Algunos no resisten la presión, en una cartografía un grupo indica que: “ahora los que se retiraron, están tras las rejas, tristes, y preguntan cómo hacer para volver [...]”.
- **La falta de recursos.** Estudiantes guardianes comentan que sus compañeros PPL pueden trabajar en las celdas o los patios, pero no es igual a una sala de sistemas, donde el ambiente educativo es sano

y pertinente, porque no hay otros reclusos hablando en voz alta: “Entre el ‘baje el volumen’, ‘dejen dormir’, ‘deje escuchar’ de los compañeros de celda, toman apuntes de lo escuchado por la radio en la medida en que las condiciones se los permite”.

- **La presión de otros.** La incompreensión de los compañeros de celda implica otra dificultad para escuchar clase: “Mientras escuchan las clases, sus compañeras cantan, escuchan música, sin poder pedirles colaboración porque en la cárcel cada quien mira cómo hace”, esto lo afirma una estudiante PPL, a quien su compañero guardián complementa indicando que: “a los otros internos no se les puede pedir bajar la voz o que no hagan ruido, porque otros estudian, porque es posible que respondan con tres piedras en la mano y hasta con cuchillo”.
- **Los traslados.** Durante el proceso se han presentado traslados de PPL y guardianes a otras cárceles del país, poniendo en riesgo su continuidad, situación que ha promovido la persistencia de algunos estudiantes y las ventajas de las estrategias pedagógicas implementadas, sosteniendo a quienes fueron trasladados del complejo penitenciario: “Compañeros que por decisiones del Instituto han sido trasladados, se aferran a la educación superior y al programa de comunicación”.

Las victorias tempranas

- **La libertad.** “Salimos del encierro”, comenta un estudiante. Pese a estar en prisión, varios estudiantes comparten esta expresión: “Una transformación que para mí como privado de la libertad representa mí libertad, una oportunidad, trascendencia y, sobre todo, reveló que el esfuerzo, que cada intento, cada día, mes y año no han sido en vano”, señala un PPL.
- **Recuperar el respeto de la familia y el amor propio.** Desde el principio del proceso, reuniendo los documentos para la matrícula, las familias de los PPL los apoyan, mediando con sus docentes y transformando su concepción de sus familiares reclusos. Un estu-

diante PPL relata: “Cuando empecé a estudiar recibí una llamada de mi esposa para contarme que mi hijo, que no había querido estudiar antes, había empezado una carrera universitaria, motivado por mi ejemplo. Somos ahora un ejemplo de que se pueden cambiar vidas”. Ahora estas personas se reconocen como seres con valor, que pueden cambiar sus vidas, hacer lecturas diferentes de su contexto, generar conocimiento y ser ejemplo para otros.

- **Construir comunidad.** Las cartografías exponen la cooperación entre PPL y guardianes, resaltando los espacios de la cárcel como lugares donde aprenden todos: “No importaba de dónde eres, de qué bando o por qué delito estás, si eres custodio o custodiado [...] somos estudiantes de Comunicación Social, que buscamos tener un futuro diferente y alcanzar metas”.
- **Ganar espacios, ser escuchados e incidir.** Después de años de insistir, cuatro PPL lograron ser ubicados en una celda donde conviven dos estudiantes de Administración de Empresas y dos de Comunicación Social de UNIMINUTO. “Tenemos un ambiente creativo, educativo, en todo momento estamos hablando de proyectos, de la universidad, de los estudiantes”, afirma un estudiante PPL. Antes de estudiar, la comunicación entre PPL y los demás actores del complejo penitenciario era vertical: “sólo cumplíamos órdenes, ahora tenemos una nueva visión de nuestra realidad, identificamos problemas y aportamos soluciones. Se escuchan nuestras ideas y la comunicación es horizontal; sacamos adelante proyectos y emprendimientos; esta experiencia es un factor para la resocialización y reconstrucción de tejido social”.
- **Desarrollar nuevas habilidades.** El uso de tecnologías ha sido un desafío para estudiantes que no las conocían o dejaron de estudiar hace tiempo que, apoyados en sus compañeros, ahora manejan medios digitales y la plataforma virtual. Esta habilidad les permite acceder a canales de comunicación como el chat institucional para comunicarse con sus docentes, recibir orientación y enviar productos por la plataforma. Las cartografías grafican las salas de sistemas que

adolescían de carencias, que se han dotado paulatinamente, mejorando el acceso a internet, contando hoy con mejores condiciones de acceso. Es el caso de un grupo de PPL y guardianes que, adecuando su espacio, lo volvieron tan agradable que afirman: “a veces quisiera traer mi colchoneta y quedarme a dormir aquí”.

LAS LECCIONES APRENDIDAS

La iniciativa que surgió de la voluntad de una funcionaria del INPEC, quien buscaba nuevas formas de cumplir su deber, al descubrir la emisora, encontró aliados entre líderes educativos y de gobierno, quienes sumaron voluntades para gestar una experiencia educativa. Los estudiantes afirman que esta oportunidad ha cambiado su perspectiva y les ha dado nuevas metas y sueños.

La experiencia también ha permitido nuevas formas de relacionarse entre los estudiantes PPL y guardianes, que se reconocen como una familia educativa y compañeros iguales en el aula. El proceso ha dotado de nuevos significados cada espacio de la cárcel y los estudiantes decoran las salas de sistemas y bibliotecas con símbolos de la universidad, diseñando logos que imprimen en camisetas, fortaleciendo su orgullo por contar con esta experiencia de educación universitaria.

La iniciativa ha generado emociones positivas entre los estudiantes, como la alegría por el reencuentro en las clases presenciales, el agradecimiento hacia las personas e instituciones que lideran la experiencia, orgullo por el esfuerzo personal, la identidad al sentir los espacios como propios y por hacer parte de una experiencia considerada un ejemplo de alto valor social. La experiencia es un ejemplo para la sociedad y se tiene conocimiento de ella en otras cárceles y establecimientos nacionales, lo que demuestra su impacto social y su capacidad de transformar vidas.

Culminada la sistematización, los aprendizajes se presentan en forma de enunciados que recogen las ideas fuerza en torno a las cuales emergie-

ron. Con los actores involucrados, se validaron las reflexiones recogidas, puesto que es importante contar como oportunidad para potenciar el ejercicio desarrollado y cualificarlo en sus últimas etapas, en términos de la experiencia de los sujetos, de sus reflexiones y el impacto en sus realidades personales. En síntesis, estas lecciones atienden a:

- ***Espíritu de transformación:*** quienes participan en procesos de educación en contextos carcelarios deben estar motivados por un espíritu de transformación social y creer en el potencial de la educación para la resocialización de los reclusos.
- ***Implicación de todos los actores:*** es fundamental involucrar a todos los actores encargados de los procesos de tratamiento y desarrollo dentro de la cárcel, incluyendo al cuerpo de custodia, para garantizar la efectividad del proceso y generar cambios importantes en las relaciones humanas.
- ***Compromiso con la dignidad humana:*** las entidades encargadas deben sentirse comprometidas con garantizar que la educación en la prisión sea un espacio socializador, respetuoso, libre de discriminación y violencia, y un instrumento para el rescate de la dignidad humana.
- ***Reconocimiento de las emociones:*** es esencial identificar y reconocer las emociones y motivaciones de los estudiantes, y activar un acompañamiento para gestionar los sentimientos negativos que puedan surgir y evitar la deserción.
- ***Inicio con recursos alternativos:*** no es necesario todos los recursos o infraestructura para iniciar el proceso formativo. La motivación y el acompañamiento pueden asegurar las condiciones para avanzar y garantizar el aprendizaje.
- ***Vínculo con referentes inspiradores:*** la motivación debe centrarse en ofrecer a los estudiantes referentes que los inspiren y den valor al esfuerzo que hacen por transformar su vida.
- ***Reducción de riesgos de deserción:*** debe establecerse como criterio de admisión que las PPL aún tengan pendiente un período

de condena superior a la duración del programa universitario, para reducir los riesgos de deserción y evaluar el potencial de la educación en la función resocializadora de la pena.

- **Transformación personal:** el proceso de formación debe contemplar la pertinencia de los programas ofertados y el interés de los estudiantes por alguna área específica, concibiendo la oportunidad de los estudiantes de leer su entorno de forma diferente e incidir sobre él, constituyéndose en referentes para otros.
- **Capacitación del cuerpo de custodia:** vincular a los guardianes en los procesos de formación les abre nuevas perspectivas sobre sí mismos y sobre quienes, por sus funciones, deben vigilar; igualmente, es una estrategia para capacitar al cuerpo de custodia y vigilancia en la labor social que subyace a su actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acción Educativa en colaboración con la Pastoral Penitenciaria. (2013). *Educação nas prisões: perfil de escolaridade da população prisional de São Paulo*. Questão 10. <https://n9.cl/onpec>
- Bleiklie, I., Lægreid, P., & Wik, M. H. (2003). *Changing government control in Norway: High civil service, Universities and Prisons*. Bergen University Research Foundation. <https://n9.cl/pu737>
- Berger, R. (2016, 10 de diciembre). *Kriminalomsorgen: A look at the world's most humane prison system in Norway* [workin papaer]. Duke University. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2883512>
- Cammarosano, E. & Fernandes, E. (2013). A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), 51-69. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnkcrs5L/?lang=pt&format=pdf>
- Caride, J. A. (2010). Introducción. En F. T. Añños (coord.). *Las mujeres en las prisiones: la educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 15-22). Gedisa.

- Catelli, R., Graciano, M., & Bandeira, C. (2018). *Public education policies and their impact on pedagogical practices in confinement contexts in Brazil*. RIL Editores.
- Cid Moliné, J. (2009). *La elección del castigo*. Editorial Bosch.
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 19 de agosto). Ley 65. *Por la cual se establece el Código Penitenciario y Carcelario*. Diario Oficial 40 999. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0065_1993.html
- Da Silva, R. y Moreira, F. (2011). O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *Em Aberto, Brasília*, 24(86), 89-103. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2718>
- Díaz Pontones, M. y Mora Gutiérrez, L. A. (2018). La educación superior en contextos carcelarios, el caso de la Ciudad de México. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad (RECUS)*, 3(1), 14-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6719896.pdf>
- Erisman, W. y Contardo, J. B. (2005). *Learning to reduce recidivism: A 50-State analysis of postsecondary correctional education policy*. Institute for Higher Education Policy. <https://eric.ed.gov/?id=ED558210>
- Falcade-Pereira, I. A. y Asinelli-Luz, A. (2014). La educación como derecho humano para presos en Brasil. *Revista de Humanidades*, (21), 71-90. <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13929>
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro. Pensar y hacer educación en contexto de encierro, n. ° 4*. Ministerio de Educación; Presidencia de la Nación.
- García, M., Vilanova, S., del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4412289>
- Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu Editores.
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC]. (2017). *Modelo educativo para el sistema penitenciario y carcelario colombiano* –

- MESPECC. *Enfoque conceptual pedagógico, curricular y didáctico*. INPEC. <https://www.inpec.gov.co/documents/20143/1246928/45.pdf/8c97ad02-9a04-db8e-04a3-4f96de06eca7>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Márquez-Estrada, J. W. (2013). Estado punitivo y control criminal. Cárceles, prisiones y penitenciarias en Colombia en el siglo XIX. *Revista Criminalidad*, 55(1), 99-112. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v55n1/v55n1a07.pdf>
- Pérez, C. (2020) ¿Por qué pensar en la educación en cárceles en contexto de pandemia? *Revista Pensamiento Penal. Pandemia y Justicia Penal*, 151-174. <https://n9.cl/dzf9v>
- Ramírez Castro, D. P. y Tapias Torrado, N. R. (2000). *Derechos Humanos en las cárceles colombianas* [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://silo.tips/download/derechos-humanos-en-las-carceles-colombianas-diana-patricia-ramirez-castro-nancy>
- Rojas Landinez, S. G., Cáceres Florián, P. A. y Navarro León, E. E. (2020). *Aplicabilidad y efectividad de la función resocializadora como finalidad de la pena dentro del contexto del Sistema Penitenciario y Carcelario de Colombia* [tesis de especialización, Universidad Libre]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10901/18532>
- Sánchez Vanegas, L. A., Gutiérrez Rodríguez, M. J. y Camacho Álvarez, A. (2023). *Lecciones de libertad. Una experiencia de Educación Superior para la resocialización*. Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO]. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-612-3>
- Toro Valencia, B. N. (2005). *Educación superior en las cárceles colombianas. Acceso a la educación en las instituciones carcelarias y penitenciarias de Colombia*. Bogotá, Colombia. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]; Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN].
- Torres Carrillo, A. (2016). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Editorial el Búho.

Capítulo 16. Migrantes en Bogotá: una historia de desarraigo e inclusión social a través del emprendimiento

Andrea Carolina Navia Saldarriaga¹

RESUMEN

Actualmente, la población migrante camina por montañas, páramos y ciudades en busca de condiciones dignas de vida. Se calcula que 7,1 millones de venezolanos están fuera de su país de origen, cerca de 6 millones están en Latinoamérica y 2,4 en Colombia (Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos, Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela y Reach Initiative, 2021). Esto indica que estamos ante una inminente crisis social, en la que se carece de elementos materiales y de comprensión suficientes para establecer respuestas. Los migrantes se asientan en lugares donde consideran que puede resurgir sus proyectos de vida; un espacio con oportunidades y una red de relaciones que les permita contención. Etimológicamente, la palabra *desarraigo* significa “acción de arrancar raíces”, que nos recuerda que pertenecemos al territorio. Tanto así que, si hay con-

1 Magister en Gerencia del Desarrollo por la Universidad Externado de Colombia. Adscrita al Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Recoría Bogotá presencial. Docente de la asignatura Práctica de Responsabilidad Social. Correo: maralaluna@gmail.com. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001831583. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0637-5191>

diciones suficientes, es posible el arraigo, refiriéndose a la recreación del vínculo con el nuevo hábitat. El proceso requiere múltiples elementos para la inclusión, entre ellos: la apertura de espacios de participación, empoderamiento, acceso a servicios sociales y una identidad compartida. Es así que, se ha encontrado que el emprendimiento, la proyección social y la articulación entre las organizaciones de base y la academia pueden contribuir en la consolidación estos requerimientos.

Palabras claves: emigración, inclusión social, inmigración, pequeña empresa, reintegración socioeconómica.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo reflexiona sobre el proceso de desarraigo y arraigo que vive la población migrante en Bogotá y señala cómo el emprendimiento es clave para lograr la inclusión de esta población. Las reflexiones que se mencionarán surgen de la experiencia de la Práctica en Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), en el proyecto liderado por la Fundación Procrear.

Hay que señalar que la Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela —en adelante, R4V— (2023) indicó que Colombia es uno de los países de mayor recepción de población migrante proveniente de Venezuela, llegando a un aproximado de 2,4 millones de personas, de estos, el 20 % se encuentran en Bogotá. Esta situación requiere atención, ya que la precariedad de condiciones a las que se enfrentan las familias requiere de acciones integrales y concertadas. En este sentido, el presente escrito, como un ejercicio participativo, dialógico y analítico facilita la lectura de esta realidad y orienta sobre un posible mecanismo de intervención: el emprendimiento.

Es importante mencionar que, UNIMINUTO, desde su labor de proyección social, creó la unidad académica Centro de Educación para el Desarrollo (CED), desde la cual se trabaja la línea de Negocios Social-

mente Responsables, cuyo objetivo es “fortalecer las capacidades sociales, técnicas y administrativas de personas u organizaciones para motivar la generación de emprendimientos sostenibles y socialmente responsables” (CED, 2021, p. 2).

Por su lado, la Fundación Procrear (2021) es una organización sin ánimo de lucro, ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá, lidera la iniciativa Parche Costurero, donde participan migrantes de Venezuela, en especial mujeres, con el objetivo de lograr su autonomía económica. Desde el 2019, ambas instituciones se articularon para fortalecer sus iniciativas productivas.

En este contexto, la presente sistematización tiene dos propósitos: i) identificar cómo el emprendimiento aporta al proceso de rearraigo e inclusión social, y ii) señalar los aciertos y desaciertos metodológicos en el proceso, haciendo énfasis en aquellos que se pueden replicar. Para esto, se presenta una contextualización del lugar y los actores del proceso; la explicación metodológica; referentes conceptuales asociados a la migración, el desarraigo y la inclusión social; y los resultados de los análisis de la labor que desde el 2019 se viene desarrollando entre ambas instituciones. Por último, hay conclusiones sobre las respuestas a las preguntas propuestas.

CONTEXTUALIZACIÓN

Para entender el contexto, es importante recordar los actores que participan en la experiencia y el territorio, mencionar la dinámica social que ha resultado de las oleadas migratorias de venezolanos en el país. Y también, señalar los momentos más importantes del proceso para entender los posteriores análisis.

El Parche Costurero es un emprendimiento textil, liderado por la Fundación Procrear y surge gracias a las labores que en el 2016 realizó la estudiante de Psicología de la Universidad el Rosario, Estefanía Herrera, quien propuso el desarrollo de actividades con madres y cuidadoras de los niños que asistían a los diferentes programas, con una metodología

centrada en el diálogo sobre la igualdad de género, la salud menstrual, los derechos sexuales y reproductivos. En el 2019, un grupo de voluntarios aportaron los recursos y el trabajo necesario para la adecuación de un taller con máquinas de coser, que permitió a las mujeres participantes de las charlas poner en funcionamiento un emprendimiento colectivo.

Ahora bien, UNIMINUTO, desde su unidad de Proyección Social, se vinculó con la Fundación Procrear, desde hace más de 10 años; sin embargo, el acompañamiento al Parche Costurero surgió en el 2019. Cada semestre se asigna un grupo de estudiantes de diferentes carreras para el desarrollo de labores que aporten al fortalecimiento del emprendimiento textil. Los objetivos de trabajo se definen de acuerdo con el interés de la Fundación, de los aportes de estudiantes y del consenso con las mujeres participantes.

Por otra parte, la Fundación Procrear gestiona proyectos de cooperación internacional y mantiene alianzas con entidades distritales y universidades como El Rosario y los Andes, con quienes también se proponen procesos de atención para las mujeres migrantes. Es decir, desde la Práctica en Responsabilidad Social de UNIMINUTO, nos encargamos del acompañamiento relacionado con el emprendimiento; no obstante, hay otros actores que aportan al bienestar integral de las mujeres.

En términos del contexto territorial, hay que señalar que la Fundación Procrear está ubicada en la localidad de Mártires, en la zona centro sur de Bogotá. Las participantes, en su mayoría, residen allí mismo. Es aquí en donde se asientan más migrantes venezolanos, con respecto a otros territorios en la ciudad y en donde enfrentan más riesgos socioeconómicos, de seguridad y protección. Según datos del Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM), Reach Initiative y la R4V (2021, p. 3), algunas de las situaciones críticas son:

- En el 75 % de los hogares ningún miembro cuenta con estatus migratorio regular. La falta de documentos es una de las principales barreras de acceso a bienes y servicios.

- El 71 % de los hogares están alojados en un cuarto en inquilinato o el denominado “pagadario”, el cual se refiere a un lugar donde se hospeda población altamente vulnerable y que funciona de acuerdo con la economía de subsistencia; es decir, se paga un precio muy bajo a diario, lo que equivale al arriendo de una habitación, de una cama o de un espacio dentro de un establecimiento. El 41 % de la población que vive ahí se encuentra en hacinamiento.
- El 48 % de los hogares reportaron haber sentido discriminación por su nacionalidad, aludiendo principalmente al maltrato psicológico.
- El 76 % de los hogares reportaron el trabajo informal como principal fuente de ingresos, con una alta dependencia de los jefes de hogar a recibir ingresos diariamente.
- La mayoría de los hogares migrantes reportaron encontrarse en riesgo de padecer inseguridad alimentaria, pues tenían acceso a solo dos comidas al día durante más de siete días seguidos.
- Es alto el porcentaje de personas que han tenido que pedir dinero en la calle o solicitar apoyo en las comunidades. Al respecto, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señaló que a nivel nacional el 85 % de los migrantes tiene dificultades para acceder a un trabajo pago, cifra que para el caso de las mujeres está en el 90 % (2022). Esto dificulta que esta población goce de una vida plena, de salud mental y relacional. Asimismo, se les suman los altos índices de criminalidad, la presencia de actores ilegales y las altas cifras de explotación sexual infantil que se presentan en el territorio y que resultan ser determinantes en el proceso de integración.

Esta sistematización recoge hechos ocurridos durante el 2019 hasta el 2022, para lo cual se organizó el relato en tres momentos y se asociaron a los ejes temáticos de la sistematización: el eje 1, *Desarraigo y las máquinas de coser un nuevo hogar*, hace referencia a lo sucedido desde febrero de 2019 hasta marzo del 2020, aquí el proyecto del Parche Costurero está en sus

inicios y el contexto local se caracterizó por ser receptor de una de las oleadas más grandes de migrantes venezolanos. En el eje 2, *Rearraigarse y reinventarse en medio de la pandemia*, expone los hechos sucedidos entre marzo del 2020 y junio del 2021, momento en el que apareció en el mundo el COVID-19 y se implementaron medidas de cuarentena, aislamiento y distanciamiento social en el país. Finalmente, en el eje 3, *La integración social para retomar el camino*, da cuenta de las dinámicas que se presentaron durante agosto del 2021 y mayo del 2022, cuando se retomaban las actividades presenciales por parte de los practicantes, se redireccionan los objetivos y la metodología de trabajo con el Parche Costurero.

METODOLOGÍA

Esta sistematización propone analizar el aporte de la Práctica en Responsabilidad Social que se adelanta en el Parche Costurero, a la inclusión social de las personas migrantes, con la finalidad de encontrar elementos metodológicos que sean replicables y aspectos críticos para establecer mejoras.

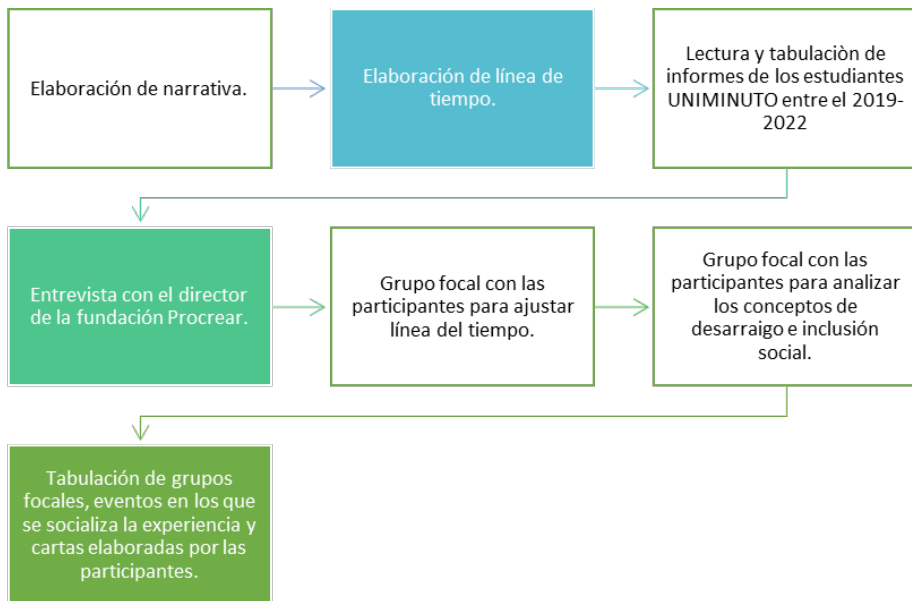
La metodología que se utilizó tiene su fundamento en la investigación cualitativa, la cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 351). Específicamente, se realizó la sistematización de una experiencia, ya que permite recrear los saberes a través del ejercicio interpretativo de teorización y apropiación consciente de lo vivido y facilita la evaluación del proceso sin que pierda su esencia reflexiva. Para el desarrollo de este ejercicio investigativo, se siguieron los pasos dados por Jara (2018) en dicha materia:

- Participar de la experiencia: se planteó la manera de involucrar a los actores participantes del proceso, por lo tanto, se tuvo en cuenta la narrativa de la docente que orientó la práctica social, los infor-

mes de los estudiantes, las voces de las mujeres participantes y la perspectiva del director de la Fundación Procrear.

- Formular un plan de sistematización: se establecieron cada una de las etapas para el levantamiento de información, los instrumentos y ejes de sistematización.
- La recuperación del proceso vivido: para reconstruir la memoria de la experiencia se realizaron las siguientes acciones plasmadas en la figura 1.

Figura 1. Pasos para reconstruir la historia de la experiencia del Parche Costurero.



Fuente: elaboración propia.

Cada acción facilitó: (i) el diálogo para construir visiones conjuntas, (ii) la tabulación para descripción de los hechos; y (iii) la teorización para ampliar los análisis. Las matrices utilizadas para la organización de la información se muestran a continuación.

Tabla 1. Matriz de análisis 1.

	Antecedentes del proceso	Momentos claves del proceso.	Concepto desarraigo	Efectos del desarraigo	Impacto comunidad local	Concepto de inclusión social	Aporte de UNIMINUTO a la inclusión	Logros de UNIMINUTO	Criticas al proceso UNIMINUTO
Mujeres Migrantes									
Participantes colombianos									
Profesional Fundación Procrear									

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 fueron tabuladas las discusiones de dos grupos focales y también, los resultados de la entrevista semiestructurada con el director de la Fundación.

Tabla 2. Matriz de análisis 2.

	Temáticas desarrolladas por los estudiantes	Logros del proceso	Debilidades del proceso	Metodologías	Aprendizajes de estudiante
Fechas de informes					

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 fueron registrados seis informes elaborados por estudiantes UNIMINUTO, desde el 2019 hasta el 2022. La definición de las técnicas utilizadas para el levantamiento de la información fue la siguiente:

Entrevista semiestructurada: técnica en la que se obtuvieron datos preguntándole a los participantes del proceso, con la finalidad de “comprender sus categorías mentales, interpre-

taciones, sentimientos y los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007, p. 344). Se desarrolló en medio de una conversación guiada por el entrevistador, con un esquema de preguntas no estandarizado.

Grupo focal: es una técnica que puede percibirse como entrevista grupal y se centra en la pluralidad de las experiencias y creencias de los participantes, que privilegia el diálogo e intercambio de ideas. Para su desarrollo hay que establecer una guía de preguntas y planificar la manera como se generan los diálogos, se programa las sesiones y se establece la estrategia para lograr su asistencia. Se deben considerar las herramientas para capturar las ideas que luego se analizan (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012).

- Reflexionar a profundidad: en esta etapa, se desarrollaron los análisis y las interpretaciones alrededor de tres ejes de reflexión.
- Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas: en este último paso, se hizo énfasis en los aprendizajes y en las críticas sobre la labor que se ha realizado.

REFERENTES CONCEPTUALES

La migración es un proceso que no es vivido de manera homogénea por todas las personas, entender lo que sucede en medio de esta experiencia sugiere revisar la relación del sujeto con el territorio, la dinámica propia del movimiento humano, las estrategias de arraigo y los requerimientos que faciliten la inclusión social de esta población. Por tanto, para analizar las vivencias de las mujeres que participan del proceso de Parche Costurero, liderado por la Fundación Procrear, se plantean los siguientes referentes conceptuales: migración y la desterritorialización, desarraigo-arraigo e inclusión social.

Experiencia migratoria: un movimiento de desterritorialización-reterritorialización

Martín-Barbero (2006) señala que existen tres tipos de razones para migrar: primero, aquellos que pertenecen a la *diáspora del terror*, que se refiere a quienes se ven obligados a salir para salvaguardar su vida, debido a situaciones violentas. Segundo, la *diáspora de la desesperación* resultado de la exclusión del sistema socioeconómico y son aquellos que buscan mejorar sus condiciones de vida, pero sin garantías para poder lograrlo. Por último, la *diáspora de la esperanza*, aquellos que emigran con unas mínimas condiciones socioeconómicas que les facilita generar un nuevo proyecto de vida. En el caso de la población migrante proveniente de Venezuela, se encuentra que, en su mayoría, obedece su traslado a la desesperación por las dificultades de acceso a elementos básicos, como alimentos, empleo, entre otros en su país de origen.

En la migración, se puede observar la imbricada relación existente entre los sujetos y el hábitat que les rodea, le pertenecemos y le tenemos como referente. De esta relación, se deduce que quien migra vive un proceso de desterritorialización. Deluze y Guattari (citados por Herner, 2009) señalan que esto último se refiere a un movimiento en el que se abandona el territorio, que se puede traducir en un desenraizamiento de un hábitat y una desarticulación de referentes culturales; es una acción que siempre sugiere reterritorializar a través de la creación de nuevos relacionamientos, encuentros y funcionalidades de ese espacio.

Una mirada similar nos la presenta Abad Restrepo (2019), que indica que “coexisten rupturas de las relaciones que se dan entre lo humano y el territorio habitado, pero también hay fenómenos de recomposición, de reconstrucción” (p. 21). Estos autores lo que señalan es que esta relación resulta ser dinámica, conflictiva, heterogénea y, en ocasiones, indeterminada. Por tanto, la reterritorialización es un proceso que, aunque siempre emerja, no se controla, no se predice, puede ser desordenada y hasta caótica.

Siguiendo con el autor mencionado (2019), se plantea que el territorio puede presentar alteraciones internas que pueden establecer variables en los procesos de reterritorialización y desterritorialización en una persona, un ejemplo, en su análisis, son los actores armados, pero pueden ser otros factores. Para el caso de la presente sistematización, los factores que pueden incidir en este relacionamiento pueden estar asociados a la oferta institucional, los actores ilegales que controlan las dinámicas económicas, la xenofobia y la capacidad solidaria de los agentes que son receptores de los migrantes.

La dinámica descrita representa los esfuerzos y las contrariedades que viven los migrantes. Ávila (2009, citado por Loayza y Fernández, 2020) indica que la migración “es un proceso inacabado de trayectorias constantes y transformaciones continuas” (p. 76), que van desde los sentimientos del desarraigo hasta la reinención de diferentes aspectos, como son: las redes, la cultura, la sociabilidad y el ego, lo que da cuenta de las capacidades creativas, de resistencia y recuperación con la que cuentan los sujetos. Esta capacidad es lo que permite que el proceso de migración no sea un ejercicio autodestructivo, a pesar de la complejidad de la vivencia interna y externa de los sujetos.

Entonces, la migración, entendida como el proceso de desterritorialización, puede estar promovida por deseos y proyecciones del sujeto, pero también por elementos estructurales del hábitat, como la exclusión social, económica o política. Por la necesidad de mantener el vínculo con el territorio, este traslado puede conllevar a la reterritorialización, en la que inciden factores del territorio de llegada y la capacidad de recrear relaciones, sentidos, rituales.

En ambos casos, hay un impacto en los lugares de expulsión y recepción. En el primero la pérdida de capital social, financiero y físico; en el caso del país receptor, se aumentan los prejuicios infundados en el aumento del desempleo, caída de salarios, mayor demanda de servicios sociales, aumento de las tensiones por xenofobia y aporofobia, coopta-

ción de grupos ilegales de los migrantes, entre otros. Esto no significa que no haya aspectos positivos, como aprendizajes, intercambios culturales, mejoramiento de la calidad de vida de las personas, entre otros factores (Gómez Walteros, 2010).

Experiencia de desarraigo – rearraigo en el tránsito de la migración

Zubillaga Sales (2014) plantea que la noción arraigo-desarraigo-rearraigo le ha surgido de la revisión de los planteamientos que Deleuze y Guattari hacen sobre la territorialización-desterritorialización-reterritorialización, los cuales se describieron con anterioridad, y dan cuenta de cómo la interacción del territorio con los sujetos va transformando pensamientos, ideas, emocionalidades, identidades, entre otros.

Ahora bien, en la actualidad, el movimiento migratorio parece aumentar, debido no solo a la búsqueda de mejores condiciones materiales, sino ante el miedo de conflictos armados, guerras, expulsión por interés de actores armados o empresariales en las tierras, destrucción de hábitats, sequías, inundaciones, dictaduras políticas, entre otros. Por tanto, hay más sujetos desarraigados en el mundo, sin que podamos comprender completamente cómo esto afecta la dinámica social.

Louidor (2017), en sus reflexiones sobre los aportes de Saskia Sassen, indica que los desarraigados de hoy no son esclavos de colonias, ni provienen de sociedades colonizadas, son víctimas de un sistema generador de desigualdad, donde los modelos de desarrollo y gobernanza generan privilegiados y excluidos, que deben gestionar en otros territorios estrategias de inclusión.

Sin embargo, el autor concluye en su investigación, que si bien aquel que “emigra ya no pertenece a una colonia, se sigue enfrentando a discriminaciones, racismo y otras barreras que hacen difícil su acogida e integración en las sociedades de llegada, lo que son comportamientos heredados de las formas de pensamiento colonialista” (2017, p. 71). Lo que dificulta la reconstrucción de identidad, ciudadanía y soberanía en

aquellos que están en ese proceso migratorio. Martín-Barbero (2006) señala que “el desarraigo hace parte de lo que nos des-hace y también re-hace como individuos y comunidades” (p. 18). Lo cual reafirma que el proceso de migración va contribuyendo a unas dinámicas cíclicas que van transformando el entorno, a quienes emigran y quienes viven en el territorio.

El desarraigo puede concebirse como una ruptura, un desenraizamiento; sin embargo, hay que señalar que quien migra mantiene unos fuertes lazos con su comunidad de origen, quizás más simbólicas o psicológicas, pero es para considerar que siempre tendrá como referente este lugar.

Vale la pena indicar que el rearraigo, es quizás algo que no sucede para todos de la misma manera, en la que incide la disposición individual y elementos del lugar de recepción, como son: los imaginarios, la resiliencia y la capacidad de acogida de la población receptora; la red de apoyo social e institucional dispuesta para la contención y la generación de oportunidades; así también la red de connacionales con los que pueda interactuar; las ideas difundidas por medios de comunicación y personas con poder político; el compromiso del sector empresarial con el desarrollo de puestos de trabajo; la política migratoria del Estado; las condiciones socioeconómicas de los lugares receptores y, así mismo, las capacidades socioeducativas de quienes migran, entre otros (Gissi-Barbieri, 2021). Plantea Gissi-Barbieri (2021) que “la estructura social que espera al recién llegado orientará su camino en una u otra dirección, modificando o reforzando el proyecto migratorio: se asienta o re-emigra, se mezcla o margina, se arraiga o permanece des-arraigado” (p. 81).

El rearraigo sugiere facilitar para el migrante la creación de redes de apoyo, vida cotidiana, de hábitos de vida, identidad y sentido de pertenencia individual y colectivo. Para lo cual, los gestos de solidaridad, empatía, diálogo y reconocimiento son fundamentales. Estos planteamientos son expuestos por Heidegger (1951, citado por Gissi-Barbieri, 2021)

“el habitar es la aceptación que le permite ser al hombre en el entorno, y el entorno hacer al hombre” (p. 80).

En conclusión, la mirada sobre el desarraigo-arraigo requiere un cuestionamiento sobre los modelos políticos y económicos actuales que explicarían los procesos migratorios, pero que además daría cuenta de las capacidades sociales e institucionales de recepción en el lugar. Ambos procesos representan unos costos y beneficios para los lugares de origen y recepción. El desarraigo implica una ruptura de relaciones, elementos simbólicos, identitarios, entre otros, que facilitan los sentimientos de sin sentido, pérdida, ausencia, entre otros. Por su lado, el arraigo es la actitud resiliente, la recreación de elementos identitarios, de vida cotidiana, de la red de contención y apoyo. Ambos procesos moldean a la persona que migra, transforma su subjetividad, su mirada del mundo, a la par, que este va transformando el nuevo hábitat en el que se encuentra.

Inclusión social

Es una condición que tiene como antónimo la exclusión social, por tanto, ambos son conceptos que dan cuenta de una situación de pertenencia o de no pertenencia. Y en la mayoría de los textos para definir cualquiera de los dos significados hacen alusión al elemento contrario, por estar concatenados.

En una revisión hecha por Chuaqui *et al.* (2016) indican que la estructuración del concepto de exclusión social inició en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial, en medio de la estructuración de la idea de Estado benefactor. Lo que imprime en este un carácter institucional. Rizo (2006, citado por Chuanqui *et al.*, 2016) señala que, en 1974, en Francia, Rene Lenoir le da connotaciones asociadas a los beneficios sociales y del mercado. En América Latina, el concepto se difunde en medio de la implementación de los modelos de desarrollo centrados en el crecimiento económico, el libre mercado, las políticas fiscales y de reducción de gasto social, en últimas en la profundización del modelo económico y político

de corte neoliberal. Lo que indica que en su concepción se denuncia y enuncia las fallas de estos sistemas.

Jiménez (2008, citado por Chuaqui *et al.*, 2016) señala que la exclusión social es multicausal, relativa y estructural, según se ha manifestado proviene de las fallas de los sistemas administrativos de carácter político y económico. Los autores mencionados asocian que la exclusión tiene tres posibles formas: la exclusión o dificultad de acceso a sistemas sociales; dificultades de acceder a estos; o la exclusión para mantenerse dentro de servicios, grupos, sistemas.

Por su lado, Fraser (2003) indica que la exclusión social es “un concepto que se ubica en la intersección de dos dimensiones de la justicia social: la mala distribución y la falta de reconocimiento” (p. 56). Lo que exige una respuesta que remedie ambas dimensiones. Azuero Rodríguez (2009) retoma los postulados de Haan y Maxwell, y señala que la exclusión social hace referencia a una situación limitante para el desarrollo humano y que se asocia a la privación económica, social, política.

Por tanto, la inclusión social sugiere la distribución de recursos materiales que garanticen la independencia de las personas a través de la ampliación de oportunidades. Además, el reconocimiento del valor, de la autonomía, la estima e importancia del otro. Esto último demandará la desinstitucionalización de patrones culturales que impiden la equidad y la participación. En relación con los conceptos anteriores, se evidencia que incluir requiere un proceso multidimensional, integral, de largo aliento y de decisiones políticas que promuevan la distribución equitativa de la riqueza.

Por último, Muñoz-Pogossian y Barrantes (2016) analizaron varios conceptos sobre inclusión social que otros organismos internacionales han propuesto, por ejemplo, el Banco Mundial (2014, citado por Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016) resalta aspectos como “el empoderamiento, la participación y el aprovechamiento de las oportunidades, con la finalidad de gozar de acceso igualitario de mercados, servicios, espacios políti-

cos, sociales y físicos” (p. 17). Por otro lado, la CEPAL (2014, citada por Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016) señala que “este es un proceso que busca cerrar brechas en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral y la informalidad” (p. 17).

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

A continuación, se expone el proceso adelantado con las mujeres del Parche Costurero analizando su vivencia del desarraigo, rearraigo e inclusión social.

Desarraigo y las máquinas de coser un nuevo hogar (febrero 2019- marzo 2020)

De acuerdo con las razones para migrar que plantea Martín-Barbero (2006) se puede señalar que las participantes del Parche Costurero hacen parte de la *diáspora de la desesperación*. Según relatan, su motivación para salir de Venezuela fueron las dificultades de acceso al alimento, a una vivienda en condiciones dignas y la necesidad de encontrarse con otros familiares que salieron del país por no tener empleo. Ninguna de ellas contaba con las condiciones básicas para su traslado, lo que hizo difícil y a veces dolorosa la experiencia.

Las mujeres indicaron que el desarraigo es “dejar atrás algo”, “olvidar lo que se dejó sembrado en nuestras familias”, “olvidar un sueño que se tenía” “es una separación de algo, de alguien”, “alejarse por ir hacia un nuevo proyecto” (grupo focal, 21 de octubre de 2022).

Estas percepciones surgen en quienes vivencian el desarraigo y obedece a la pérdida de estructuras sociales, de lo cotidiano, de los valores culturales y las redes sociales, lo que produce sentimientos constantes de nostalgia, culpa, aflicción, ansiedad, rabia y añoranza.

Cuando las mujeres y sus familias llegaron al barrio Santa Fé, experimentaron el miedo o desagrado por el contexto y la ausencia de redes de apoyo. Sin embargo, se asentaron en este lugar por las ventajas económicas y la oferta de servicios institucionales, entre estos los que tenía la Fundación Procrear.

En este marco, desde la práctica de Negocios Socialmente Responsables —en adelante NSR— se inició un proceso de capacitación para la implementación de un negocio individual. En ese momento, las mujeres trabajaban vendiendo en el transporte público, en labores de limpieza y otras se quedaban en casa velando por la seguridad de sus hijos, ya que se encontraban residiendo en los denominados “pagadarios”.

En junio del 2019, la Fundación Procrear inauguró un taller con máquinas de coser, desde donde se ofrecía una oportunidad para crear un emprendimiento colectivo; la propuesta desde la práctica social fue apoyar en la realización de un análisis de mercado, la definición de líneas de producto y la creación de una identidad de marca. Para esto, entre las mujeres y los estudiantes de UNIMINUTO se llevaron a cabo actividades como: encuestas en el sector, visitas a posibles proveedores de insumos, creación de identidad del negocio.

Esta última fue una de las actividades más enriquecedoras, ya que llevó a que las migrantes y a las colombianas socializarán sobre aspectos comunes que debían reflejarse en la marca. Al final, el nombre del emprendimiento fue: *Guerreras Latinas* y el slogan fue “Guerreras latinas: poderosas y divinas”. Esto haciendo alusión a la perseverancia y resiliencia de quienes migran y de las mujeres que en este país luchan por su autonomía económica.

Al respecto, un primer acierto de la Fundación fue considerar la necesidad de impulsar un emprendimiento que les permitiera no permanecer en la economía informal, por los riesgos y las tensiones que se viven en este espacio. Segundo, partir de sus conocimientos y deseos para apoyar su negocio individual, que hasta la fecha se mantiene. Tercero,

es la consecución de las máquinas de coser, pues esto le dio viabilidad al proceso. Fueron las máquinas de coser un elemento aglutinador del grupo y punto de partida para proyectar un futuro en este territorio.

Desde UNIMINUTO, en los procesos de capacitación, se utilizó la pedagogía de Aprender en el Hacer que permitió enseñar conceptos, producir experiencias valiosas y reconocer las potencialidades del territorio. Por último, la discusión sobre la marca facilitó la construcción de procesos identitarios entre las mujeres, a partir del reconocimiento de aspectos similares y diferentes entre ambas culturas.

Re-arraigo y reinventarse en medio de la pandemia (abril 2020 a junio 2021)

En esta temporada, las mujeres continuaban su formación técnica para el manejo de las máquinas de coser y en temas administrativos con la práctica social de NSR. Sin embargo, en marzo del 2020 se anunció en Colombia y en el mundo las medidas de confinamiento por la pandemia del COVID-19. Ante lo cual, las actividades presenciales se suspendieron.

En los primeros meses se tuvo poca información sobre lo que les sucedía a las mujeres y sus familias, pero se podía suponer que su situación no era fácil. Al respecto, ellas relataron que fue una época de mucha tensión por las dificultades económicas, familiares y de salud. Nuevamente, algunas tuvieron que acudir a pedir alimentos en las calles, activaron sus redes de apoyo en el territorio o se beneficiaron de los actos de solidaridad que instituciones, personas u organizaciones realizaban en la zona (grupo focal, 14 de octubre de 2022).

Surge la pregunta: ¿cómo re-arraigarse en este escenario de incertidumbre? Y precisamente la respuesta está en la solidaridad que surgió de los actores locales y distritales, de las oportunidades que luego la cooperación internacional desarrolló a favor de esta población y por el acompañamiento que desde la academia se hizo en medio de esa coyuntura. Por ejemplo, se creó una estrategia virtual para continuar con las capa-

citaciones, sobre cuestiones de trabajo en equipo y se realizó acompañamiento telefónico para abordar temas relacionados con el emprendimiento y sobre sus preocupaciones cotidianas. Una actividad que la Fundación Procrear resaltó como positiva.

En medio de esta situación y con los altos índices de contagio en la localidad de Mártires, las mujeres elaboraron tapabocas que eran entregados en kits de aseo a los habitantes del sector, en especial, a quienes estaban en situación de calle. Una labor que les permitió acceder a recursos económicos para su manutención, pero además reforzaron su rol de liderazgo, ya que en medio de la crisis ayudaban a quienes estaban en condiciones similares o de mayor vulnerabilidad respecto a ellas.

Una vez se flexibilizaron las medidas de confinamiento, surgieron proyectos para fortalecer los emprendimientos individuales de las mujeres, provenientes de la Cooperación Internacional. Accedieron a materiales, capacitación e incentivos para impulsar cada uno de sus negocios. Esto generó un malestar en los residentes colombianos, quienes consideraban que los apoyos que recibían los migrantes eran una medida injusta, por no incluirlos.

Los avances en el proceso del Parche Costurero aportaron al arraigo de las mujeres, pues facilitó la generación de redes de contención, apoyo y crecimiento económico; que, en últimas, generan memorias y nuevas identidades. Esto no quiere decir que este proceso sea lineal o que quienes lo hacen no migren nuevamente. Tampoco es garantía de un entorno totalmente receptivo a la población migrante, ya que como se observó las tensiones en los territorios se hicieron evidentes.

Avanzar en la inclusión social para re-tomar el camino (agosto 2021 mayo 2022)

Fraser (2003) indica que la inclusión social requiere un abordaje integral, en donde es necesario fomentar la participación, el acceso a recursos materiales y la generación de cambios culturales. En contraste

con esto, las mujeres migrantes indicaron que inclusión social son “documentos para la legalización de su permanencia en el país, de tal manera que puedan acceder a otros servicios del Estado”, “que las personas sean aceptadas”, “dejar de asociar al migrante venezolano con delincuente, incapaz o pobrecito”, “conocimiento de las rutas de atención a diferentes servicios”, “necesitamos que nos vean como seres humanos, el trato igualitario sirve para incluir, pues yo soy una persona que tiene sueños, que merece oportunidades” (grupo focal, 21 de octubre de 2022).

Es posible encontrar puntos de encuentro entre los conceptos del autor y de las mujeres, como lo es el reconocimiento del potencial social, individual y cultural del otro. También, la generación de oportunidades que faciliten el desarrollo integral y el acceso a servicios básicos para la garantía de una calidad de vida.

Por otro lado, las mujeres señalaron: “es imposible incluir a todos” y “hay otros que no desean ser incluidos” (grupo focal, 21 de octubre de 2022), haciendo referencia a quienes cometen delitos y no aprovechan las oportunidades. Estas apreciaciones, nos plantea que la inclusión social requiere corresponsabilidad de los ciudadanos, voluntad y credibilidad en las instituciones.

Las mujeres indicaron que el Parche Costurero les ha facilitado su proceso de inclusión, han logrado “construir una nueva familia”, “tener un refugio ante situaciones complejas”, “establecer nuevas relaciones”, “es un espacio donde aprenden y se tiene en cuenta el conocimiento que traen” (grupo focal, 21 de octubre de 2022).

En esta última etapa, la práctica de NSR se centró en cuatro tareas: i) el costeo y venta de los productos, elaboración de etiquetas y la realización de inventarios; ii) apertura de una tienda, de manera experimental, en las instalaciones de la Fundación; iii) la elaboración de la imagen gráfica del proyecto. En esto, se estableció un logo con el nombre del Parche Costurero, dejando de lado el nombre de Guerreras Latinas. Esto obedeciendo a la generación de un nombre más incluyente y no solo asociado a la realiza-

ción de ropa interior, ya que en el trasegar fue un producto que no logró ser producido como se esperaba; iv) capacitación sobre economía solidaria en alianza con el programa de Contaduría Pública de la universidad.

Estos avances contrastan con el hecho que algunas de las participantes retornaron a su país de origen, producto de las políticas de otorgamiento del estatus regular a la población migrante y el mejoramiento de la situación socioeconómica del vecino país. Pero como se ha mencionado en el apartado teórico, la condición de migrante no es fácil de superar.

Un evento que ha ido potenciando el proceso de inclusión fue la elaboración del “Vestido de los sueños”, una propuesta para sensibilizar a las personas sobre la xenofobia. Este está elaborado con la bandera venezolana, la colombiana y con los sueños de personas plasmados en retazos de tela. Es una actividad que le permite a las mujeres hablar sobre su experiencia de migración, cuestionar las actitudes xenófobas, sensibilizar sobre la importancia de incluir a los migrantes e invita a los transeúntes a que dialoguen sobre estos temas.

Aquí los aciertos de la Fundación Procrear fueron promover que las mujeres compartan su historia, discutiendo temas álgidos como la xenofobia o la violencia contra la mujer. En la actualidad, quienes aún viven en la zona y participan del Parche Costurero tienen su emprendimiento individual, ejercen labores como talleristas con el “Vestido de los sueños” y participan en la venta de los productos.

La Fundación Procrear y la práctica de NSR han contribuido a la inclusión social de las mujeres partícipes en este proceso. Esto ha sido posible gracias al trabajo conjunto y coordinado, la promoción de redes de apoyo y por el reconocimiento de los conocimientos que nos transmiten desde sus historias de vida, la generación de una identidad basada en la potencialidad y no en la carencia. Pero estos avances, no serían posibles sin la disposición de cada una de ellas.

APRENDIZAJES Y LECCIONES APRENDIDAS

En este apartado, se hace énfasis en las críticas y aciertos del proceso, y posteriormente, se hace referencia a conclusiones temáticas sobre el desarraigo y la inclusión. Los aciertos de este proceso se han mencionado a lo largo del texto, por tanto, solo se puntualiza en algunos aspectos que se consideran importantes:

- La construcción de redes sociales alrededor de los migrantes es importante en la generación de procesos. Es conveniente que se incluyan actores sociales e institucionales, de manera especial, del territorio que habitan.
- Los procesos con migrantes pasan por momentos diferentes, es necesario identificar la situación social, comunitaria e individual y responder a las necesidades diferenciadas. Esto puede incluir cambios en las temáticas y las metodologías. Para entender mejor lo anterior: En un primer momento, la necesidad del migrante puede estar asociada a reconocer el nuevo territorio, posteriormente puede ser la de participar e incidir en las decisiones que se toman en el mismo. Los proyectos deben planearse desde ese proceso de arraigo-desarraigo-rearraigo que experimentan.
- Respecto a las metodologías utilizadas fue clave la utilización de pedagogías participativas, como fue el caso de Aprender en el Hacer, que orientó el desarrollo temático administrativo y contable. En este sentido, el acompañamiento en gestiones para la consecución de proveedores o compradores permitió afianzar los conocimientos, pero también reconocer los recursos propios del lugar que los recibía.
- En relación con los logros, este tipo de procesos genera conocimientos para la academia, en las mujeres y en los estudiantes participantes. Aportó a las mujeres en la creación y consolidación de su emprendimiento individual y colectivo, por tanto, fortaleció su autonomía económica. Adicionalmente, facilitó a disminuir las tensiones del desarraigo y apoyó su proceso de re-arraigo, en cuanto permitió la construcción de redes de apoyo; el reconocimiento de los conoci-

mientos y del potencial de las migrantes; la reconstrucción de una nueva identidad, primero asociada a la “guerrera”, ahora de “líder o vocera” de la población. En últimas, este proceso del Parche Costurero facilitó que las mujeres tuvieran un lugar real y simbólico al cual pueden rearraigarse, las hace visibles positivamente, les fomenta la articulación y les aporta en esa transformación al territorio que ahora les pertenece.

- Con relación a las críticas, se identifica que: i) se deben complementar las actividades de emprendimiento con seguimiento a los procesos psicosociales o situaciones críticas a las que se enfrentan las mujeres, como es el caso de la violencia basada en género, la feminización de la pobreza o la xenofobia. Esto implica un acompañamiento, quizás, de estudiantes en práctica profesional, pero también sugiere poner estos temas en la agenda pública y en los medios de comunicación, para lo cual la investigación ayuda, pero deberá ser una responsabilidad de la totalidad de actores que intervienen. ii) Se deben hacer mayores esfuerzos para lograr que las mujeres y los migrantes en general se incluyan en diversas oportunidades, es decir, de educación superior, de vivienda propia, de un sistema de salud, de formalizar sus emprendimientos, los cuales deben ser metas en las que las diferentes instituciones intervinientes realicen un esfuerzo por apoyar. iii) La participación social y política será un requerimiento futuro, en el que las instituciones deben considerar cómo incluir a la población. iv) Es necesario que los diferentes actores resuelvan preguntas que aún están pendientes, por ejemplo, ¿cómo evitar que la oferta de sectores ilegales y de explotación no absorba a las mujeres más jóvenes?; ¿cómo incluir a quienes sumergidos en el desarraigo no han logrado ubicar un lugar en esta ciudad?; ¿cómo incluir a los colombianos que históricamente han estado en este territorio y no han encontrado en la oferta actual una oportunidad de crecimiento económico?, entre otras.

Otro de los aspectos que se pueden replicar de esta experiencia es que la inclusión de población migrante debe considerar el emprendimiento como la base del proceso, pero desde una metodología integral y a largo plazo. Otros programas similares pueden incluir capacitaciones para la administración del negocio, desarrollo de habilidades blandas que aporten a la generación de un capital social, economía solidaria, consumo local y responsable. Adicional acompañar la puesta en marcha de planes de vida en el nuevo territorio; generar oportunidades de crédito o incentivos económicos que permitan dotar de herramientas, insumos o maquinaria mínima para hacer viable la iniciativa; desarrollar alianzas territoriales y procurar que el entorno se enriquezca de la experiencia; promover identidades que favorezcan el empoderamiento y el reconocimiento del potencial de las personas migrantes. Metodologías holísticas, participativas, flexibles y desde un enfoque de derechos y género.

En conclusión, la migración es un fenómeno creciente y actual que pone en evidencia las crisis de nuestros sistemas político-económicos y los efectos del cambio climático. Millones de personas seguirán llegando a las ciudades experimentando el desarraigo propio de la des-territorialización. Así que, entendiendo que la re-territorialización es también natural en el ser humano, las instituciones privadas, el Estado y la sociedad en general deben considerar estrategias que faciliten el re-arraigo. Percibiendo lo anterior como una oportunidad y no como un problema, pues la inclusión ha mostrado que tiene poder para enriquecer la cultura, fortalecer la economía, ampliar los saberes, prevenir los conflictos sociales y hacer de la política y la economía sistemas más humanizados. La inclusión de la población migrante deberá ser de tipo económica y social, que, en últimas, supone una mejor distribución de la riqueza, valoración sobre la diferencia cultural y la ampliación para la participación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Restrepo, C. (2019). *Reconstrucción del hábitat: un proceso de territorialización del habitante en condición de cuerpo desarraigado en la ciudad de Medellín. Asentamiento Altos de la Torre*. Editorial Centro de Publicaciones Universidad Nacional de Colombia.
- Azuero Rodríguez, A. R. (2009). Capital social e inclusión social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, (41). 151-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225014901011>
- Centro de Educación para el Desarrollo UNIMINUTO. (2021). *Ficha técnica sublínea de economías y emprendimientos sociales*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España. <https://n9.cl/9nca4>
- Chuanqui, J., Mally, D. y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Valparaíso*, (69), 157-188. <https://doi.org/10.22370/rsc.2017.69.927>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022, 16 de abril). *Encuesta Pulso de la migración*. <https://n9.cl/tcgov>
- Fraser, N. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. En *Inclusión social y nuevas ciudadanía. Condiciones para la convivencia y seguridad democrática* (pp. 58-69). Pontificia Universidad Javeriana.
- Fundación Procrear. (2021). *Fundación Procrear*. <https://procrearfundacion.org/>
- Gissi Barbieri, E. N., Ghio Suárez, G. y Silva Dittorn, C. A. (2019). Diáspora, integración social y arraigo de migrantes Santiago de Chile: imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. En *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (47), 61-88. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.003>
- Gissi-Barbieri, N. (2021). Arraigo y desarraigo en los inmigrantes colombianos en Santiago de Chile: Incorporación social y transnacionalismo en el contexto de la globalización. En F. A. Aliaga (ed). *Migraciones Internacionales: alteridad y procesos sociopolíticos* (pp. 77-99). Ediciones USTA. <http://hdl.handle.net/11634/12036>

- Gómez Walteros, J. A. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13(26), 81-100. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/266>
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM), Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V) y Reach Initiative. (2021, 21 de septiembre). *Evaluación basada en área en los Mártires y Santa Fe, Bogotá D. C.* <https://n9.cl/wdxv5>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de México. <https://n9.cl/fb5ji>
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Revista Huellas*, (13), 158-171. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/248>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Loayza, J. y Fernández, R. (2020). Miedo, desarraigo y proyectos familiares en la población inmigrante venezolana en el Perú. *Pluriversidad*, (6), 73-84. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v0i6.3632>
- Louidor, W. E. (2017). Desarraigo y cuestión multicultural en flujos migratorios poscoloniales. En F. Aliaga (ed.), *Migraciones Internacionales: alteridad y procesos sociopolíticos* (pp. 45-75). Ediciones USTA. <http://hdl.handle.net/11634/12036>
- Martín-Barbero, J. (2006). Pensar juntos espacios y territorio. En G. Herrera y S. Piazzini (eds.), *[Des]Territorialidades y [no] lugares: procesos de configuración y transformación social del espacio*. La Carreta Editores; Universidad de Antioquia.
- Moya, D. (2021) Pluralidad y mundo común en Hannah Arendt: Resignificaciones del fenómeno de la migración y el desarraigo en el mundo

- actual. *Social Review. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 10(2), 149-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8131398>
- Muñoz-Pogossian, B. y Barrantes, A. (2016). Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas en las Américas: introducción. En B. Muñoz-Pogossian y Barrantes (eds.), *Equidad e inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas* (pp. 13-33). Secretaría General de la Organización de Estados Americanos [OEA]. http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf
- Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela [R4V]. (2022). *Informe actualización de las cifras de refugiados y migrantes venezolanos hasta septiembre 2022*. R4V Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-sept-2022>
- Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V). (2023). *Plan de Respuesta para Refugiados y Migrantes [RMRP] 2023-2024*. R4V Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. <https://www.r4v.info/es/rmrp2023-2024>
- Romano, V. (1989). *Cuba en el corazón: Testimonios de un desarraigo*. Anthropos Editorial.
- Velásquez Ortiz, Y. A. (2021). El no retorno de los jóvenes rurales desplazados en Caldas. *Revista CES Derecho*, 12(2), 23-63. <https://doi.org/10.21615/cesder.6169>
- Zubillaga Sales, M. (2014). *Migraciones internas: un movimiento del desarraigo al rearraigo* [trabajo de grado, Universidad de la República de Uruguay]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4450>

Este libro fue diagramado con la
fuente tipográfica Baskerville

Libro de Acceso Abierto
disponible en el Repositorio Institucional
UNIMINUTO

repository.uniminuto.edu

