

Daniel Andrés Bonilla Montenegro  
Yeison Alejandro Gil Sánchez  
Yesica Gil Sánchez  
Juan Sebastián Mayorga Cardozo  
Jennifer Castillo Ospina  
Leidi Johana Caipe Rodríguez  
Jorge Augusto Basante Gómez  
Gelly Johanna Rojas  
Francy Lineth Castrillón García  
Luis Orlando Jiménez Ardila  
María Liliana Mejía Vásquez  
Sarita Judith Rodríguez Martínez  
Luis Alfonso Aya Velandia  
Roxi Elena Montero Prens  
Laura Daniela Cuta Solano  
Ingrid Jimena Pérez Barón  
Andrea Catalina Quiroga Manrique  
Érico Rentería Pérez  
Martha Cecilia Garcés Ascutar

Tomo  
**1**

# DESDE LAS MÁRGENES

**AREANDINA**

Fundación Universitaria del Área Andino



# Desde las márgenes

Experiencias, retos  
y abordajes de transformación  
e intervención social

**Tomo 1**



# Desde las márgenes

Experiencias, retos  
y abordajes de transformación  
e intervención social

**Tomo 1**

*Daniel Andrés Bonilla Montenegro (Compilador)*

*Yeison Alejandro Gil Sánchez*

*Yesica Gil Sánchez*

*Juan Sebastián Mayorga Cardozo*

*Jennifer Castillo Ospina*

*Leidi Johana Caipe Rodríguez*

*Jorge Augusto Basante Gómez*

*Gelly Johanna Rojas*

*Francy Lineth Castrillón García*

*Luis Orlando Jiménez Ardila*

*María Liliana Mejía Vásquez*

*Sarita Judith Rodríguez Martínez*

*Luis Alfonso Aya Velandia*

*Roxi Elena Montero Prens*

*Laura Daniela Cuta Solano*

*Ingrid Jimena Pérez Barón*

*Andrea Catalina Quiroga Manrique*

*Érico Rentería Pérez*

*Martha Cecilia Garcés Ascuntar*

**AREANDINA**

Fundación Universitaria del Área Andina

Bonilla Montenegro, Daniel Andrés

Desde las márgenes: experiencias, retos y abordajes de transformación e intervención social tomo 1 /  
Compilador Daniel Andrés Bonilla Montenegro. -- Bogotá: Fundación Universitaria del Área  
Andina, 2022.

ISBN (Digital) 9789585139503

Incluye índice. 1. Acción social. 2. Indígenas. - 3. Conflicto armado. 4. Problemas sociales.

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

986.1-scdd22

## **Desde las márgenes. Experiencias, retos y abordajes de transformación e intervención social. Tomo 1**

©Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, septiembre de 2022.

©Daniel Andrés Bonilla Montenegro, Yeison Alejandro Gil Sánchez, Yesica Gil  
Sánchez, Juan Sebastián Mayorga Cardozo, Jennifer Castillo Ospina, Leidi Johana  
Caípe Rodríguez, Jorge Augusto Basante Gómez, Gelly Johanna Rojas, Francy  
Lineth Castrillón García, Luis Orlando Jiménez Ardila, María Liliana Mejía Vásquez,  
Sarita Judith Rodríguez Martínez, Luis Alfonso Aya Velandia, Roxi Elena Montero  
Prens, Laura Daniela Cuta Solano, Ingrid Jimena Pérez Barón, Andrea Catalina  
Quiroga Manrique, Érico Rentería Pérez, Martha Cecilia Garcés Ascuntar

ISBN (digital): 978-958-5139-50-3

Fundación Universitaria del Área Andina  
Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

### **PROCESO EDITORIAL**

**Director editorial:** Omar Eduardo Peña Reina

**Coordinación Editorial:** Camilo Andrés Cuéllar Mejía

**Diseño de carátula:** Luis Esteban Piñeros

**Diagramación:** Proceditor Ltda.

*Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra  
y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la  
Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.*

## **BANDERA INSTITUCIONAL**

Pablo Oliveros Marmolejo †  
Gustavo Eastman Vélez  
**Miembros Fundadores**

Carlos Patricio Eastman Barona  
**Presidente de la Asamblea General y Consejo Superior**

José Leonardo Valencia Molano  
**Rector Nacional y Representante Legal**

Martha Patricia Castellanos Saavedra  
**Vicerrectora Nacional Académica**

Karol Milena Pérez Calderón  
**Vicerrectora Nacional de Crecimiento y Desarrollo**

Erika Milena Ramírez Sánchez  
**Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera**

Felipe Baena Botero  
**Rector - Seccional Pereira**

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco  
**Rectora - Sede Valledupar**

María Angélica Pacheco Chica  
**Secretaria General**

Omar Eduardo Peña Reina  
**Director Nacional de Investigaciones**

Carine Beatriz Gómez Angulo  
**Decana Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

Gustavo Adolfo Gil Ángel  
**Director programa de Psicología presencial**

Camilo Andrés Cuéllar Mejía  
**Subdirector Nacional de Publicaciones**





# Tabla de contenido

<b>Nota introductoria.....</b>	<b>9</b>
<b>Proyecto Alegría: Escuelas de liderazgo con incidencia en la condición humana de los territorios.....</b>	<b>11</b>
<b>Promoción de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza de la comuna 1 de Palmira .....</b>	<b>33</b>
<b>Diseño de una lista de chequeo para evaluar en Comisarías de Familia el perfil de desarrollo de niños, niñas y adolescentes en estado de vulnerabilidad.....</b>	<b>57</b>
<b>Transformación social a partir de estrategias educativas solidarias.....</b>	<b>77</b>
<b>Más allá del estadocentrismo y de la crisis civilizatoria. ....</b>	<b>101</b>
<b>El modelo CEDEI como herramienta para la implementación de una estrategia de desarrollo de base y su lectura desde la perspectiva del desarrollo ecológico.....</b>	<b>119</b>
<b>Una experiencia de promoción de la salud comunitaria a partir del tejido social de las familias de un colegio en la ciudad de Bogotá.....</b>	<b>147</b>
<b>Territorios comunes: una propuesta de investigación en co-labor con organizaciones sociales en la ciudad de Bogotá.....</b>	<b>167</b>
<b>El arte urbano como mediación para la prevención de violencia. Un análisis de las intervenciones sociales.....</b>	<b>191</b>



## Nota introductoria

Los retos y dinámicas globales a los que nos enfrentamos demandan un acercamiento profundo por parte de las ciencias sociales y humanas. Por ello, hemos considerado que este libro es un aporte relevante para tratar de acercarnos a estas realidades que hacen parte de la vida cotidiana de las personas implicadas en experiencias que son compartidas a lo largo de estas páginas. Se trata de una tarea valiosa, no solo del trabajo dentro de las aulas o las academias, sino de los diferentes lugares, sectores, rincones, espacios y contextos en los cuales surge la posibilidad de facilitar procesos e incorporar elementos teóricos/metodológicos/prácticos que se tornan cercanos a los nuevos retos de las sociedades actuales.

Por otra parte, se busca que esta compilación aporte a la reflexión y a la crítica en relación con el trabajo que se hace en diferentes escenarios o contextos sociales, puesto que en ocasiones estos procesos son opacados por otras dinámicas. Lo anterior, resuena en las formas en las que apropiamos las experiencias de las otras y los otros y que componen nuestro trabajo como profesionales, académicos, ciudadanos y humanos. Cada uno de estos capítulos permite, de alguna manera, esclarecer estrategias de acción cercanas a la gente, a los grupos desfavorecidos o a las personas que han sido históricamente vulneradas.

Este proyecto nace de un impulso localizado por parte de quien escribe estas primeras palabras del libro, que le ha llevado a coincidir con muchas personas que se toman de manera ético-política y responsable su labor en contextos sociales comunitarios. Este ha sido un proceso arduo, que espera culminar con un impacto significativo en la expresión de aspectos poco conocidos de las comunidades con las que se ha trabajado en cada uno de estos capítulos. Por otra parte, es importante mencionar que no solo ha sido un trabajo de compilación, sino que se quiere dejar un espíritu de camaradería que se vincula con los intereses propios, colectivos y sociales. Es en ellos que entran en diálogo los temarios de este primer tomo de este proyecto.

El libro está compuesto de diez capítulos en los que discurren metodologías, experiencias y reflexiones con diversas orientaciones teóricas y metodológicas. Hemos tratado de mantener un hilo conductor a lo largo de las páginas, que resalta la pluralidad de tratamientos de los diferentes contextos sociales comunitarios y a su vez la necesidad de acercarnos a procesos facilitados desde una orientación diversa para la consecución de transformaciones en/con/desde/para y por las comunidades.

Resta decir que, tras estos textos están diferentes personas, grupos, comunidades, ideologías, resistencias, movilizaciones, además de apuestas por construir, comprender y transformar el trabajo que se realiza en la academia. Estas comunidades que aparecen en el libro hacen parte fundamental del trabajo, por lo que es importante que tengamos presente que, tanto en las experiencias como en los procesos de investigación alternativos que se proponen aquí, están presentes, viven, respiran, y se piensan creativamente otras formas de sustentar sus experiencias vitales.

Finalmente, queremos agradecer las coincidencias, las juntanzas que tuvieron como excusa a este libro. Fue en ellas en que se reconocieron diferentes manos, voces y experiencias que trabajan en otras latitudes y que están vinculadas con el trabajo comprometido, sentipensante, alternativo, crítico y localizado en Nuestra América. También, queremos agradecer a aquellas otras personas que aportaron parte de su vida para que pudiésemos conocer algo de su experiencia al entrar en contacto con los procesos de trabajo.

**Daniel Andrés Bonilla Montenegro**

# **Proyecto Alegría: escuelas de liderazgo con incidencia en la condición humana de los territorios**

**Yeison Alejandro Gil Sánchez<sup>1</sup>, Yesica Gil Sánchez<sup>2</sup>  
y Juan Sebastián Mayorga Cardozo<sup>3</sup>**

Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una  
Latinoamérica Sostenible

---

1 Sociólogo de la Universidad Santo Tomás de Colombia, Especialista en DDHH y Estudios Críticos del Derecho, CLACSO, candidato a magíster en Historia con Énfasis en Historia Contemporánea. Correo electrónico: yeison.gil@correo.usa.edu.co

2 Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Correo electrónico: yesicagil96@gmail.com

3 Sociólogo de la Universidad Santo Tomás de Colombia, candidato a magíster en Educación Inclusiva e Intercultural en la Universidad Internacional de la Rioja . Correo electrónico: sebastianmayorga0104@gmail.com

## Resumen

El Proyecto Alegría es una iniciativa desarrollada por un grupo de trabajo interdisciplinar. Su labor es poner a disposición de los jóvenes una serie de prácticas sociopedagógicas con base en una metodología experiencial que se adapta al contexto en que se aplica. El objetivo del Proyecto es formar personas, jóvenes líderes para el cuidado de la vida y la paz; con criterio crítico, creativo, espiritual y ético al servicio de las comunidades, mediante el ejercicio de escuelas de liderazgo en las que se fortalecen los principios de la vida, la persona humana, el liderazgo, la comunidad y la paz.

El texto a continuación tiene como finalidad demostrar cómo estos procesos incidieron de forma positiva en la condición humana de las comunidades donde se desarrollan, y resaltar la labor de los jóvenes como agentes transformadores de sus territorios. Así pues, las escuelas de líderes son una herramienta al servicio de la construcción de paz en las comunidades, pues incentivan acciones desde los propios miembros de la comunidad. Son ellos quienes, después de participar en este proceso, se empoderan y se apropian de sus fortalezas, debilidades y capacidades para utilizarlas en función de sus necesidades, las de su comunidad y su territorio.

*Palabras clave:* Condición humana, Construcción de paz, Jóvenes, Prácticas pedagógicas.

## Proyecto Alegría, una apuesta transformadora

La Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible (Lazos) es una institución sin ánimo de lucro que busca la formación de jóvenes líderes cuidadores de la paz y de la vida, para que se conviertan en agentes de desarrollo en su territorio. En este sentido, este texto busca mostrar algunas de las formas en que la organización ha impactado en los lugares en los que ha hecho presencia a partir de un trabajo basado en un metodología propia y peculiar. Además, se brindan algunos detalles íntimos de la organización y de su experiencia.

Este texto se compone de tres partes: la primera es una pequeña reseña histórica de la organización en la que se muestran sus inicios y

cómo, poco a poco, se fue consolidando; en la segunda parte, se muestra la problemática a la cual se enfrenta la Fundación y cómo se entiende y se trata esa problemática desde las prácticas pedagógicas: la formación de líderes en el territorio; finalmente, la tercera parte del documento presenta algunas experiencias significativas que ha tenido la Fundación, a partir de relatos y opiniones de algunos de los beneficiarios del Proyecto Alegría.

Ahora bien, para mayor claridad acerca del contenido de este texto, es fundamental definir algunos conceptos centrales para la organización; esta definición permite una mejor comprensión. El primer concepto es el de “escuela de liderazgo”: una herramienta de formación de la fundación para la ejecución del proyecto. La escuela de liderazgo es un método de formación no tradicional que contempla dos momentos: el primero es la creación de un espacio aislado de las dinámicas cotidianas de los participantes en el que se crean lazos de fraternidad, compañerismo y solidaridad, y en el que además se realiza una formación continua en torno a herramientas de liderazgo, ciudadanía, valores y emprendimiento; y en un segundo momento, la escuela de líderes se traslada a la cotidianidad del joven. En este segundo espacio se complementa la formación iniciada en la primera etapa.

Hablar de “escuela de liderazgo” implica, en consecuencia, hablar de *liderazgo*, un concepto central del proyecto. De hecho, ese concepto ha estado presente en la historia de la humanidad de manera continua, tal y como lo muestran Estrada (2007) y Giraldo & Naranjo (2014), en lo que respecta a la dirección de los grupos humanos. Si bien, como lo exponen Vázquez, Bernal y Liesa (2014), el liderazgo comprende una serie de capacidades, habilidades, actitudes y cualidades, todos los autores muestran que el liderazgo se forma —concepción que difiere de unas primeras concepciones históricas—, lo que implica la posibilidad de que el liderazgo pueda ser desarrollado en todos los sujetos pues no existe un solo tipo de liderazgo.

Si bien, como agregan Giraldo & Naranjo (2014) desde el trabajo realizado por Gómez (2008); García (2011); Lupano y Castro (2008), existen varias teorías que hacen posible analizar el liderazgo y su transformación conceptual a lo largo de la historia (teoría de las relaciones, la influencia, la contingencia, del gran hombre, de los rasgos o del

comportamiento), ser líder implica cualidades relacionadas con la proactividad, la creatividad, la influencia, el trabajo en equipo, los seguidores, los proyectos y los resultados conjuntos, y la comunicación asertiva.

Cada uno de estos elementos conceptuales son trabajados por parte de la fundación en bloques de formación, a partir de la implementación de distintas prácticas pedagógicas. Es decir, el Proyecto Alegría busca el desarrollo de estas capacidades dentro de los procesos. Si bien el concepto de liderazgo cuenta con una amplia caracterización con base en las características de los líderes, este se tiende a confundir con el de jefe. En ese sentido, Alegría busca consolidar líderes en las comunidades, no jefes. Por ello, se pretende construir una formación que propicie el trabajo en equipo, la alta estimulación, la retroalimentación constante, el trabajo creativo, la visión a largo plazo y la actitud innovadora, desarrolladora e inspiradora. Estas son capacidades que concuerdan con la definición de líder hecha por Giraldo & Naranjo (2014) desde el trabajo realizado por Hughes, Ginnet & Curphy (2007), y que busca diferenciar los dos conceptos, el de líder y el de jefe.

Un tercer concepto a trabajar es el de “prácticas pedagógicas”, entendidas por Torres Carrillo (2011) como las acciones desarrolladas en el marco de la enseñanza-aprendizaje de saberes. Dichas acciones, agregan Debesse & Mialaret (1972), se pueden desarrollar en varios niveles (docente, administrativo y político); sin embargo, independientemente del nivel de la acción, las “prácticas se dan en un contexto, bajo una construcción cultural y con un fin, lo que les permite desarrollar metodologías, organización y relaciones con la realidad” (Gil Sánchez, 2016, p. 20).

En conclusión, este documento permite mostrar de manera narrativa el aporte de la organización a la construcción de una sociedad pacífica, solidaria y que busca el desarrollo colectivo para así transformar el entorno cotidiano de cada uno de los beneficiarios.

## **La consolidación de un sueño: de la adquisición de experiencia a formación de líderes**

La Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible se fundó en el año de 2011 gracias a la suma de apren-



dizajes y experiencias personales, académicas y laborales de más de cinco años del movimiento juvenil Indivisa Manent (IM) de la Salle<sup>4</sup>. Ese movimiento era una red de grupos juveniles lasallistas con impacto nacional, unidos por una filosofía y un espíritu propio; la identidad se consolida y fortalece mediante prácticas denominadas “escuelas de formación”<sup>5</sup>, tal como lo expone la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2020).

La Fundación está compuesta por un grupo de jóvenes egresados de varias instituciones educativas<sup>6</sup>, con estudios en educación superior en distintas áreas del conocimiento. Se consolida de esta forma un equipo interdisciplinar cuyos intereses de formación y proyección social, dirigidos a la población juvenil vulnerable de distintos lugares del país, es el eje articulador.

Según los documentos de memoria de la Fundación Lazos (2013), parte de la formación de los miembros se enmarca en los principios lasallistas de la fe, el servicio, el compromiso, la justicia y la fraternidad; estos son pilares del recorrido de profesionalización y de las experiencias de intervención en comunidades rurales y urbanas: posibilitan la autoevaluación, la configuración y la necesidad de consolidar una fundación al servicio de la vida mediante la formación de líderes juveniles en y desde los contextos territoriales (pp. 4-5).

Como miembros de la Fundación, podemos decir que toda nuestra experiencia formativa está enmarcada en una visión humanista y basada en los valores. Esta visión se consolidó en el marco de las labores de intervención y transformación social de varias comunidades del país como Granada y Villavicencio en el Meta; Nilo, Beltrán, Paquiló, Cambao, Santandercito y Funza en Cundinamarca; Mongua en Boyacá; Magangué en Bolívar; y las localidades de Engativá, Ciudad Bolívar y Usaqué en Bogotá D. C., entre otras.

---

4 Cuyo objetivo es el de “consolidar itinerarios formativos coherentes, sistemáticos y estructurados para los lasallistas del Distrito Lasallista de Bogotá donde se articulan las diversas experiencias de pastoral afianzando el desarrollo de capacidades integrales por medio de la construcción de comunidades de fe en liderazgo” (Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020)

5 Dichas escuelas de formación se han presentado en varios tipos a lo largo de los años, como la Escuela Pastoral (ESPAL), Escuela de Catequistas (ESCAT), Escuela de Líderes (ESLIS), el Escuela de Líderes y Participación Neolaia, las Escuelas Locales entre otras.

6 En principio del Colegio Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), en donde recibieron su formación en liderazgo, que posteriormente reprodujeron bajo la práctica de “formadores de formadores”.

Una de estas experiencias —que puede ser la más significativa por su incidencia en el nacimiento y la consolidación de la fundación como iniciativa autónoma— fue la implementación del proyecto Alegría en la población de Ricaurte, departamento de Cundinamarca<sup>7</sup>. Según los registros de Fundación Lazos (2013), de la mano de las instituciones gubernamentales y los gremios de la población civil, logramos la implementación de las escuelas de formación en liderazgo dirigidos a jóvenes entre los trece y los dieciocho años. Las escuelas están enfocadas en el cuidado de la vida y la paz bajo el criterio tiempo-espacial, en el contexto y desde el contexto (p. 5); y cuyo objetivo es el de “formar personas, jóvenes líderes para el cuidado de la vida y la paz, con criterio crítico, creativo, espiritual y ético al servicio de las comunidades, mediante el ejercicio de Escuelas de liderazgo no convencional” (Fundación Lazos, 2013, p. 5).

Dicho objetivo, expone la Fundación Lazos (2013), tiene como finalidad incidir en la condición humana de la comunidad en diferentes territorios mediante la implementación de prácticas pedagógicas en las y los jóvenes, quienes a su vez reproducen dichos saberes y prácticas en sus contextos. Así, inciden en el cambio de paradigmas, despiertan nuevas visiones dentro de las opciones vocacionales de los sujetos orientadas al ser transformativo y propositivo en sus comunidades (p. 5); frente a este tema, agrega Karen, una de las participantes:

Sí, porque yo lo puedo transmitir a varias personas, a los niños, porque si sigo trabajando con ellos es como un cambio para el pueblo porque los niños son el futuro, para enfocarlos para que no se metan en cosas malas. (Entrevista Karen Moreno, 25 de septiembre de 2016) (Gil Sánchez, 2016, p. 63)

La puesta en práctica de las escuelas de líderes en varios municipios del departamento de Cundinamarca, tanto desde la fundación, como desde nuestro quehacer diario en labores personales y laborales, llevó a que la experiencia fuese reconocida mediante la solicitud del desarrollo y la participación de la Fundación en distintas escuelas de líderes. Incluso una de ellas, la implementada en el municipio de Funza,

---

<sup>7</sup> La documentación de esta actividad ha sido registrada en los archivos de la Fundación a través de relatos y otras estrategias diseñadas para tal fin.

Cundinamarca, se realizó un proceso formativo con la población juvenil que recibió el *Premio Galardón Docente Categoría Red Educativa* Funza, 2014 (Fundación Lazos, 2013, p. 5).

La implementación del proyecto, su acompañamiento y evaluación son comentados en testimonios y relatos de los participantes de las escuelas de liderazgo y de los voluntarios; y adicionalmente en el trabajo investigativo y documental de los miembros de la Fundación. Este es el caso del texto “Análisis de indicadores de gestión del Proyecto Alegría de las Escuelas Juveniles de Líderes Realizadas en la población de Ricaurte, Cundinamarca”, escrito por Julián Felipe Mayorga. En el texto se describen las escuelas de líderes como espacios de formación y educación adoptados por la fundación dentro de su proyecto, cuyo fin es generar impacto social y económico por parte de jóvenes de Ricaurte en su municipio.

El texto, publicado por la Universidad de la Salle en 2015, expone, a partir de indicadores de gestión, un diagnóstico de la calidad de vida de los habitantes antes y después de la implementación de las escuelas de liderazgo. Identifica eficiencia, oportunidad y efectividad de las escuelas. Alegría presentó “efectos positivos en cuanto a la gestión realizada” (Mayorga Cardozo, 2015, p. 7), aunque, agrega que, para esta fecha, aún era muy pronto para evidenciar un impacto económico, este se proyecta a largo plazo desde el apoyo financiero gubernamental o de entidades privadas. Santiago, uno de los voluntarios de la fundación, menciona:

Nosotros ayudamos en cuanto a la vinculación de contactos, en cuanto a un primer acercamiento y ellos quedan vinculados a su comunidad y ciertas instituciones, depende del proyecto que estén realizando. [...] y esto puede contribuir a su futuro, porque los proyectos están para afectar a su comunidad. (Entrevista Santiago Clavijo, 10 de septiembre de 2016) (Gil Sánchez, 2016, p. 53)

Ese mismo año, fue publicado el texto “Jóvenes de Ricaurte: Dos relatos diferentes de una misma historia”, de Julián F. Mayorga y Juan S. Mayorga, en el que se expone parte de la realidad social y demográfica a la que se enfrentó la implementación del proyecto Alegría. Además, se explora la visión de varios de los jóvenes participantes en torno a

las prácticas desarrolladas y las escuelas mismas. Dicha memoria narrativa<sup>8</sup> pretendió evidenciar desde la fuente primaria, el participante, el impacto que tuvo la escuela de líderes, y cómo la escuela sigue presente en sus vidas, no solo como un recuerdo, sino como una etapa en la que desarrollaron una gran variedad de herramientas que implementan en su cotidianidad personal y comunitaria. Carlos, otro de los participantes del proyecto menciona que:

El grupo de nosotros se llamaba GENCRIS XXI, con ellos realizábamos actividades con chevrones, con los niños pequeños, les enseñábamos valores del respeto y los poníamos en práctica con ellos. Dialogábamos y nos colaborábamos en las tareas de cada uno". (Entrevista Carlos Mora, 25 de septiembre de 2016) (Gil Sánchez, 2016, p. 56)

Por su parte, el texto "Influencia de los procesos biológicos y sociales en la construcción de las expectativas de los jóvenes de Ricaurte, Cundinamarca", de Juan Sebastián Mayorga, buscó responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las influencias del proceso educativo e institucional en la construcción de las expectativas de los jóvenes del municipio de Ricaurte?, ¿cómo influye la condición de juventud en la construcción de expectativas?, ¿qué garantías tiene el territorio para la construcción y desarrollo de las expectativas? y ¿cuáles son las expectativas de los jóvenes en sus proyectos personales dentro de cinco años?

Dichos interrogantes expuestos en el texto editado por la universidad Santo Tomás en 2016 buscaron comprender la influencia de los procesos biológicos y sociales en la construcción de las expectativas de los jóvenes de la institución educativa del municipio. El texto muestra cómo el resultado es la comprensión del joven, más allá de la condición biológica, ya que estos sujetos, construidos socialmente, son quienes deciden sobre el rol y el estatus que desean desempeñar (Mayorga Cardozo, 2016, pp. 69-70).

Sin embargo, los diferentes programas de las instituciones municipales de carácter social no responden por completo al desarrollo satis-

---

<sup>8</sup> Incluida en el texto "La Salle: Construyendo Paz en Colombia - Documentación de Experiencias Pastorales de Proyección Social en el Distrito Lasallista de Bogotá", publicado por la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas - Distrito Lasallista de Bogotá en 2015.

factorio de las expectativas, y la principal expectativa es desarrollar su formación profesional. De ahí que la falta de oferta académica y laboral hace que muchos de los jóvenes no logren ingresar a la educación superior o tengan que migrar de municipio para lograrlo, pues se entiende que estos procesos solo son posibles si las instituciones administrativas y académicas presentes en el territorio aportan de forma permanente a la conformación y fortalecimiento de una identidad colectiva de jóvenes en el municipio, cuyas subjetividades tengan la posibilidad de desarrollarse en el mismo espacio, en torno a una actividad en específico (Mayorga Cardozo, 2016, p. 70).

Por su parte, el texto “Prácticas socio-pedagógicas para la Reivindicación de la condición humana: Estudio de caso en la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible”, de Yeison Gil, analiza cómo las prácticas pedagógicas implementadas en el marco de las escuelas de líderes en el municipio de Ricaurte inciden en la reivindicación de la condición humana de los jóvenes participantes y, en consecuencia, de los habitantes del municipio. El texto, editado por la universidad Santo Tomás en 2016, expone cómo las prácticas implementadas por el equipo de la fundación en las escuelas de líderes aportan al mejoramiento de los procesos educativos y en consecuencia a la condición humana de los sujetos, pues la reproducción de las prácticas posibilita la reproducción de la condición de vida actual, mientras que, por el contrario, la implementación de nuevas prácticas influye en el cambio de condición de vida. Frente a esto, Tatiana, una voluntaria de la fundación agrega:

Los contenidos temáticos inicialmente se van dando bajo la estructura de conocer el contexto, lo primero es identificar ciertas falencias o ciertas cosas a potencializar en los jóvenes y en la población donde se está haciendo la inmersión. En necesario empezar a identificar cuáles son las cosas que necesitamos promover en los chicos para que a partir de los bloques de formación ellos puedan ir desarrollando ciertas habilidades, ciertas capacidades, que en algún momento el colegio o ciertas instituciones no les ha posibilitado dentro de su desarrollo. (Entrevista Tatiana Rodríguez, 12 de octubre de 2016) (Gil Sánchez, 2016, p. 41)

Este hecho incide en la cotidianidad de los sujetos, jóvenes que participan de las actividades y el equipo de trabajo de la Fundación, y en el texto se analiza desde los aportes conceptuales, investigativos y quehaceres prácticos, sociológicos, educativos, pedagógicos, entre otros. Todas y cada una de las experiencias documentadas, testimonios, memorias documentales, registros históricos de la fundación e investigaciones académicas de los textos expuestos son producto del trabajo de intervención social realizada a lo largo de años. En esos textos hemos expuesto cómo, desde los indicadores, el proyecto tiene impacto positivo en el territorio; así mismo, cómo dicho impacto se puede materializar en el sujeto joven como un actor incidente en el municipio, siempre y cuando cuente con el apoyo requerido; y, finalmente, cómo se debe implementar el apoyo en los procesos formativos, y especialmente en las prácticas implementadas en las y los jóvenes participantes.

Ahora bien, como ya mencionamos, el proyecto Alegría desarrolla escuelas de liderazgo con incidencia en la condición humana de los territorios desde la formación humana, ética, y para el cuidado a la vida y la paz. Entonces, surge la cuestión de la experiencia misma, pues la consolidación de este cúmulo de experiencias —principalmente las que desarrollamos en Ricaurte— plantean nuevos retos al momento preciso de la intervención social: ¿cuál es la metodología de trabajo?, ¿qué es una escuela de liderazgo en la práctica?, ¿cómo se desarrollan dichos espacios?, y ¿cuál es su incidencia en la condición humana de las y los jóvenes? Estas preguntas serán desarrolladas explícita e implícitamente a lo largo del texto.

## **Proyecto Alegría: su impacto en la condición humana y un proyecto de vida transformador**

En Colombia, la población joven, como una realidad histórica perpetuado por varias décadas, ha sufrido diferentes vulneraciones y olvidos por parte de las organizaciones o instituciones encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos que, como colombianos, deben cumplir con ellos constitucionalmente. Ahora bien, esta problemática social que deja en un estado de fragilidad evidente a todos los jóvenes, especialmente a los adolescentes, es también garantía de otras dificultades como la drogadicción, el narcotráfico y la delincuencia. En

otras palabras, al no garantizar el acceso a derechos esenciales como la educación y el trabajo, los jóvenes adolescentes optan por el camino de las drogas y la delincuencia como vía para conseguir un estilo o proyecto de vida; así, pues, se agudiza la dura realidad colombiana (Fandiño Parra, 2011).

Por otro lado, debido a la falta de garantías y al estado de vulnerabilidad de esta población, los jóvenes que no caen en la drogadicción o en la delincuencia no generan metas ni proyecciones de vida que aporten al desarrollo social, económico y político del territorio local y nacional. Se convierten en mano de obra barata y poco calificada. Sin embargo, negar los esfuerzos que se han generado por parte de las diferentes organizaciones y el aparato estatal estaría mal y sería un acto irresponsable de este escrito, pues varias políticas, secretarías y viceministerios se han creado tratando de atender la problemática anteriormente descrita; no obstante, sus acciones no han sido totalmente efectivas y no han disminuido, de manera significativa, los índices desprotección a la juventud y adolescentes.

En el caso de Colombia, Muñoz (2003) afirma que los jóvenes entre 14 y 26 años representan el 21% del total de la población colombiana. Desafortunadamente, muchos de ellos están marginados de la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y las posibilidades de expresión. Esta situación es caldo de cultivo para el ingreso y la participación en diversos circuitos de ilegalidad: delincuencia común, guerrilla, paramilitares, redes del narcotráfico y contrabando, prostitución, etcétera. Ante estas problemáticas, sostiene Muñoz, el Estado colombiano, como muchos otros en Latinoamérica, ha tomado acciones que han ido desde la elaboración de documentos y leyes hasta la creación de viceministerios y consejerías. Sin embargo, a pesar de los recursos y esfuerzos, los asuntos de juventud no han logrado generar los resultados previstos porque, entre otras cosas, las políticas de juventud no han tenido un norte, ni metas productivas, ni un fundamento investigativo. Para Muñoz, el panorama muestra dos grandes tendencias: o bien los asuntos de juventud han dejado de estar en la atención pública como efecto de la crisis económica, política y criminal que hace de ciertas situaciones

“asuntos no-prioritarios” o bien las políticas que se trazan se desdibujan, pierden vigencia y no trascienden en las agendas públicas. (Fandiño Parra, 2011, p. 156)

Este fracaso en la atención a la problemática de juventud y adolescencia puede explicarse por una desconexión entre las políticas públicas y los proyectos de intervención con las realidades de los jóvenes y adolescentes, por lo que no se genera un cambio real y significativo dentro de la mentalidad. Sin embargo, este tema sería el centro de una investigación mucho más rigurosa y extendida.

Con estas premisas en mente, la Fundación Lazos es una organización cercana a los jóvenes, que busca, por medio del uso de diferentes prácticas pedagógicas, la construcción de un proyecto de vida por medio de escuelas de liderazgo en donde llevan a cabo espacios formativos.

En estas escuelas se aísla a los participantes en un espacio físico determinado donde se imparten los bloques formativos y se crea una atmósfera de convivencia y fraternidad entre los beneficiados que se encuentren en edades pares. Este tipo de ejercicios permite el desarrollo social y económico del beneficiado y de su entorno. Es necesario aclarar que la fundación busca el desarrollo a nivel personal y social, por lo que el conocimiento del territorio y de la condición humana se convierten en pilares fundamentales en la intervención de la organización.

En esta intervención, realizada por la Fundación, es central el Proyecto Alegría que, a través de un enfoque experiencial y gracias a bloques formativos, busca brindar herramientas de liderazgo, ciudadanía, emprendimiento y educación en valores para generar bases sólidas en la creación de un proyecto de vida estable, duradero y que permita al joven convertirse en agente de cambio dentro de su territorio y un líder cuidador de la vida y la paz.

Cabe resaltar que la búsqueda final del Proyecto Alegría se centra en la creación de un proyecto de vida en jóvenes líderes. Debemos preguntarnos, sin embargo, ¿a qué se refiere este proyecto? A la configuración de una herramienta que, por medio de la identificación de metas, gustos y sueños, traza una serie de acciones que permiten su cumplimiento (Iriberry, 2019): en este caso, acciones orientadas al cuidado de la vida y la paz.



En este orden de ideas, se puede establecer que las personas, dentro de su desarrollo personal, poseen y crean su propio plan de vida y si esto es así, ¿para qué sirve la intervención de la Fundación dentro de la construcción del proyecto de vida? Como se especificó, el proyecto de vida es creado para obtener o desarrollar ciertas metas particulares, independientes del desarrollo social, espiritual y personal beneficioso para el individuo, y es en este punto en particular en el que se hace efectiva la intervención de la Fundación con las escuelas de liderazgo.

En otras palabras, un sujeto puede planificar su vida según sus gustos, sus metas, sus crianzas, los contextos y las posibilidades de su entorno; tenemos en cuenta que, como se mostró al principio de este apartado, para la juventud colombiana este contexto no es muy favorable. Esta realidad hace que la planificación particular de la vida de un joven no esté alineada con el desarrollo territorial adecuado para la equidad de derechos y deberes. Por el contrario, perpetúa problemáticas evidentes dentro de entornos de vulnerabilidad, por lo que la Fundación construye bases éticas, ciudadanas y sociales para la creación de proyectos de vida de líderes proactivos dentro de sus territorios: líderes cuidadores de la vida y de la paz.

En resumen, para la Fundación Lazos (2013),

El fundamento epistemológico para la realización de las escuelas de líderes se encuentra orientado por el pensamiento, crítico-social, de carácter pedagógico experiencial, cuya intención es hacer un recorrido indagatorio a través de preguntas, experiencias significativas y respuestas de los participantes a sus contextos en perspectiva de cuidado y transformación de sus comunidades (pp. 10-11).

Ahora bien, desde un punto de vista más pragmático, esta metodología de carácter experiencial parte de la lectura territorial; es decir, del reconocimiento de los espacios, dinámicas y actores presentes en el entorno. Este enfoque es adoptado con el fin de poder implementar el Proyecto Alegría sin trasgredir de manera violenta o impositiva el entorno. Tras el mapeo de actores de la lectura territorial, se inicia el trabajo de articulación, con el fin de consolidar apoyos para el desarrollo de los procesos de convocatoria en las escuelas; solo de esta forma se consolidará un escenario pensado desde el territorio hacia el territorio mismo.

Una vez realizadas las convocatorias tanto para zonas urbanas como rurales, se da inicio al primer nivel de la escuela. En este primer nivel, la formación se da en un espacio cerrado con las comodidades necesarias para todos los participantes. Este formato permite que las y los jóvenes puedan participar de los bloques de formación con la mínima distracción posible, siempre con el acompañamiento permanente del equipo de trabajo.

Posteriormente, las y los participantes ponen en práctica los saberes aprendidos en sus comunidades mediante el desarrollo de iniciativas, proyectos y actividades, sin dejar de lado el acompañamiento de la Fundación. A este momento se le denomina “escuela externa”. Las escuelas, tanto internas como externas, buscan no solo el desarrollo cognitivo y práctico, sino también la materialización de la formación en beneficio de las comunidades por parte de las y los participantes.

Finalmente, parte de las iniciativas, proyectos y actividades desarrolladas por las y los jóvenes se dirigen a niños y niñas de las comunidades, con el fin de que, mediante el modelo de *formador de formadores*, se logre ampliar el impacto de Alegría en el territorio, y así mismo, preparar a los menores para que se vinculen a las escuelas más adelante.

Cada una de las etapas de la metodología planteada estará acompañada por unos encuentros de formación, estructurada, a saber, con un currículo de carácter vivencial y dialogante, que se comprende desde una alternativa pedagógica, didáctica, de enseñanza – aprendizaje y evaluación acordes a las exigencias en la educación de personas, jóvenes líderes para el cuidado de la vida y la paz. (Fundación Lazos, 2013, p. 11)

Los bloques formativos presentes en el proyecto Alegría y en las escuelas de liderazgo brindan herramientas necesarias para la construcción de proyectos de vida transformadores pero, ¿cómo se sabe que las herramientas brindadas por la fundación cambiarán el entorno del beneficiado? La respuesta es: a partir de un proceso de intervención articulado, el proyecto Alegría conecta cada uno de los elementos transmitidos para la creación de un proyecto de vida innovador. Esa articulación desemboca en la formación de líderes cuidadores de la vida y la paz en sus territorios. Además, se genera un horizonte valorativo que se constituye en eje primordial dentro de nuestra formación; es este eje

el que guía y orienta las herramientas de liderazgo, de ciudadanía, sociales y de emprendimiento implícitos en el proyecto. Sin embargo, ¿desde qué punto tomamos la parte valorativa dentro del proyecto?

Para el Proyecto Alegría la concepción de “valor” tiene un sentido cambiante dependiendo de la persona y, por lo tanto, del entorno. Sandoval Manríquez (2007) nos habla de la concepción de valores según varias perspectivas que tienen en común la noción transformadora de este concepto:

Este concepto abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre y una mujer sean tales, sin lo cual perderían la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad. Desde un punto de vista socioeducativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. (Sandoval Manríquez, 2007, p. 98)

Tanto el concepto humanista como el socioeducativo presentan a los valores como guías hacia la excelencia, dotan de humanidad a quienes los practican, sin negar el carácter evolutivo, temporal y subjetivo del concepto. Ahora bien, la noción valorativa guía las acciones y los conocimientos hacia la transformación social y la realización de la persona, por lo que los valores, dentro de la formación de Alegría, se establecen como facilitadores del cambio en los conocimientos de ciudadanía, liderazgo y emprendimiento: cada herramienta se convierte en una guía que permita la alteración del contexto y de la persona beneficiada del proyecto.

En este sentido, el Proyecto Alegría, busca la transformación del sujeto a partir de valores que impulsan el crecimiento de la persona y estas a su vez de herramientas de liderazgo como materiales de desenvolvimiento social, ciudadano (como los conocimientos básicos de una

democracia participativa) y de emprendimiento (como una oportunidad de auto sostenimiento) que generen un desarrollo en el contexto y en el territorio. Además, el Proyecto pretende enlazar a los beneficiados con diferentes entidades (universidades, empresas, organizaciones, etc.) para fortalecer la formación tradicional y así facilitar el acceso a oportunidades que brinda una nación como la nuestra.

Finalmente, el Proyecto Alegría es una intervención en la juventud colombiana que aspira a brindar diversos elementos, guiados por los diferentes valores sociales y que incentiva el desarrollo social y personal en liderazgo, ciudadanía y emprendimiento. El Proyecto, finalmente, aporta a la transformación del beneficiado en un agente de cambio dentro de su territorio y en líder cuidador de la vida y la paz.

## **Si solo fue una vida la que transformamos, valió la pena**

El Proyecto Alegría alberga diversos espacios de reconocimiento en los que los individuos se sumergen en la búsqueda por su lugar en el mundo. Este lugar ya no es inalcanzable, sino al contrario, es un mundo asequible, listo para ser caminado, observado, pero, sobre todo, un mundo listo para ser transformado.

Sin embargo, reconocer lo anterior no es fácil: entendernos a nosotros mismos es un reto, el darnos cuenta de que somos parte de una sociedad y más aún, el creernos capaces de ser agentes de cambio en una realidad difícil, a veces desgarradora, que muchas veces nos arrebató nuestros sueños y energías, parece imposible. No obstante, un día logramos convencernos de que nosotros podemos, a través de pequeñas o grandes acciones, cambiar aquello con lo que no estamos conformes. Es a esto a lo que el Proyecto Alegría se enfrenta una y otra vez: llegar a comunidades que, a pesar de que sus características demográficas, geográficas y sociales son diferentes, presentan aspectos comunes.

Entre los aspectos comunes de estas comunidades están la individualidad manifiesta en los jóvenes y las difíciles situaciones familiares que influyen en la falta de esperanza y de sueños de aquellos quienes, en especial en zonas rurales, no se conciben más allá de su reducida zona geográfica y de la actividad económica preponderante en el territorio

y el núcleo familiar, además de sentimientos como la rabia, la tristeza, la rebeldía, y el desdén hacia la autoridad, además de un claro desconocimiento sobre las capacidades y el potencial.

Estos jóvenes, abrumados por las realidades de su territorio, se sienten destinados a vivir una vida insatisfactoria, llena de carencias no solo materiales, están rodeados de violencia, abandono e inconformidad, y se condenan a sí mismos a resignarse a vivir en las mismas condiciones de otros, sin aspiraciones y sin un cambio sustancial.

Por otro lado, y después de haber convivido y llevado a cabo nuestro proyecto con los jóvenes que nos permiten llegar a ellos, siempre hemos salido recargados gracias a que en cada ocasión constatamos lo que una vez aprendimos: en cada persona hay un potencial de ser un agente de cambio, solo se necesita una oportunidad para reconocerlo y un espacio de aplicación. Es así como aquellos jóvenes que una vez eran apáticos empiezan y logran convencerse de que tienen las capacidades para influir positivamente en sus entornos más cercanos y, si así lo deciden, influir como líderes en la vida de todos los que los rodean.

Esa transformación la hemos visto reflejada en satisfactorios cambios personales de aquellos que hemos conocido. Gratamente hemos recibido historias de jóvenes que en alguna ocasión fueron participantes de nuestras escuelas: nos cuentan de los cambios de su vida, los de sus familias y los de su entorno social. Aquellos adolescentes y jóvenes que aspiraban a que lo máximo que lograrían sería trabajar en la tierra y reproducir las carencias con las que vivían, le han apostado a cambiar su proyecto de vida; así mismo, le han apostado a reproducir sus aprendizajes y a ser agentes de cambio de nuevas generaciones.

Hay quienes buscaron construir sus propios espacios de influencia en sus municipios por medio de nuevas escuelas de liderazgo. Ahora son estos jóvenes, y no nosotros, quienes buscan proporcionar herramientas a sus vecinos en función de mejorar las condiciones de su territorio, y lo lograron.

Uno de estos grupos, bajo el nombre Líderes de Ricaurte Listos para el Servicio a la Comunidad (Gil Sánchez, 2016, p. 60) lograron, no solo re-crear las escuelas, sino también fomentar convenios con autoridades

locales —como la Alcaldía— y entidades educativas para que otros jóvenes pudieran acceder a diversos espacios educativos. Esto significó el logro del objetivo más importante del Proyecto Alegría: la creación de líderes que, a través de una mirada crítica hacia su realidad, trabajan en función de su territorio y su comunidad para transformar la condición humana de sus semejantes.

Los resultados no solo se quedaron en un momento puntual: los participantes del proyecto lograron construir proyectos de vida más allá de las barreras socioeconómicas, y se aferraron a este proyecto a pesar de las adversidades. Uno de los participantes, Juan, por ejemplo, pasó de resignarse a terminar el bachillerato y trabajar en el campo, a decidirse a estudiar una carrera profesional; en el camino, ayudó a impulsar el negocio de sus padres y de esa forma lograr también pagar sus estudios universitarios. María José, una mujer fuerte, crítica, quien hoy es mamá, decidió alejarse de la violencia que vivía a diario para estudiar, trabajar, y darle un futuro digno a su hija; estos ejemplos se ven ampliamente estudiados en el texto “Prácticas sociopedagógicas para la reivindicación de la condición humana”:

Frente a la condición actual de los involucrados con el proceso educativo de la fundación, se evidencia que el 81% de estos está vinculado actualmente a escenarios educativos, y de ellos, el 50% cursan estudios profesionales; se evidenció, además, que el 70% de los participantes relacionan su vinculación educativa o laboral con su participación en las actividades. (Gil Sánchez, 2016, p. 37)

Pablo y su hermana, además de seguir sus estudios profesionales, se integraron a la fundación para ser parte del Proyecto Alegría con quienes los guiamos la primera vez, constantemente listos al llamado de una nueva escuela, un nuevo rumbo y nuevos jóvenes a quienes apoyar.

Por otra parte, el 81% de los participantes, afirma que los conocimientos y capacidades adquiridas mediante su participación en las actividades desarrolladas por la fundación les permitirán tener mejores condiciones de vida, vincularse a procesos laborales o académicos. (Gil Sánchez, 2016, p. 38)

La transformación también se ve en los casos de Rulfo y Natalia, quienes crearon, cada uno, una empresa y hoy ayudan al desarrollo económico de su municipio.

Como ellos, hay otras tantas historias de jóvenes que dedicaron su proyecto de vida al servicio de su comunidad, siempre anhelando ser agentes de cambio en sus territorios, ayudando a quien lo necesita, incluyéndose a ellos mismos, ya sea desde lo privado o desde lo institucional.

Ahora bien, si uno analiza el Proyecto tan solo desde un municipio en específico, puede que el alcance no se vea como prometedor, pero, si tenemos en cuenta que no el Proyecto no solo se dio en un municipio, sino en dos, tres, cuatro, siete —así sea en uno de cada departamento del país— el alcance no tiene límites.

En Colombia convivimos a diario con frases como “construyamos un país en paz”, “llevemos paz a los territorios”, pero estas son frases que suenan tan lejanas que nos hacen preguntarnos: ¿quién es el encargado de llevar y construir la paz?, realmente ¿qué es la paz? Para nosotros, la paz significa oportunidades, bienestar, cambios, valentía, responsabilidad social, voluntad, alegría. Bajo cada experiencia que nos ha brindado el proyecto hemos podido constatar que todos nosotros somos los encargados de esa ardua tarea puesto que estamos seguros de que “La paz, en estos términos, se construye desde el interior, se contagia en el establecimiento de relaciones interpersonales fundamentadas en el servicio y se convierte en condición para alcanzar el éxito personal” (Mayorga Cardozo & Mayorga Cardozo, 2015, p. 138). Así pues, nuestro país necesita personas formadas, críticas, llenas de energía y de fe en sus capacidades, que crean que “el amor, la comprensión y el servicio son esenciales, a sabiendas de que solo así puede sembrarse la semilla del progreso y de la equidad social” (Mayorga Cardozo & Mayorga Cardozo, 2015, p. 137).

Puede que se vea insuficiente, que no lleguemos a muchas personas, o tal vez sí; puede que la realidad ponga muchos obstáculos, pero si logramos transformar siquiera una vida en estas condiciones, estamos seguros de que valdrá la pena.

## Referencias

- Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2020). *Movimiento Indivisa Manent*. <https://lasalle.org.co/pastoral/indivisa-manent/>
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia Et Technica*, 13(34), 343-348.
- Debessse, M., & Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Oikostau Ediciones.
- Fandiño Parra, Y. J. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11(4), 150-163. <https://www.re-dalyc.org/pdf/2991/299124247009.pdf>
- Fundación Lazos. (2013). *Proyecto Alegría*. Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible.
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 41-54.
- Gil Sánchez, Y. A. (2016). *Prácticas Socio-Pedagógicas para la Reivindicación de la Condición Humana: Estudio de caso en la Fundación Lazos Construyendo Humanidades en una Latinoamérica Sostenible* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás.]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4035/2017yeisongil.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Giraldo, D., & Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: desarrollo del concepto, evolución y tendencias*. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/8672/1026275656-2014.pdf?sequence=1>
- Gómez, R. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento y Gestión*, 24, 157-194.
- Hughes, R., Ginnet, R., & Curphy, G. (2007). *Liderazgo cómo aprovechar las lecciones de la experiencia*: McGraw-Hill.
- Iriberri, A. M. (2019). *Universidad Interamericana para el Desarrollo*. [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md1/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto\\_de\\_vida\\_nuevo.pdf](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md1/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto_de_vida_nuevo.pdf)
- Lupano, M., & Castro, A. (2008). Estudios sobre el liderazgo - Teorías y Evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Mayorga Cardozo, J. F. (2015). *Análisis de indicadores de gestión del proyecto "Alegría" de las escuelas juveniles de líderes realizadas en la población de Ricaurte-Cundinamarca*. Universidad de La Salle.



- Mayorga Cardozo, J. F., & Mayorga Cardozo, J. S. (2015). Jóvenes de Ricaurte. Dos relatos diferentes de una misma historia. En C. Forero, *La Salle: Construyendo Paz en Colombia. Documentación de experiencias pastorales de proyección social en el Distrito Lasallista de Bogotá* (pp. 129 - 147). Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas - Distrito Lasallista de Bogotá.
- Mayorga Cardozo, J. S. (2016). *Influencia de los procesos biológicos y sociales en la construcción de las expectativas de los jóvenes de Ricaurte, Cundinamarca*. Bogotá D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Sandoval Manríquez, M. (diciembre de 2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década*, (27), 95-118. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56621/59912>
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular, Trayectoria y actualidad*. Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes.
- Vázquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55132460004.pdf>

## Bibliografía complementaria

- Buitrago Nova, J. A. (2014). Emprendimiento en Colombia. *Administración y Desarrollo*, 43(59), 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6403431>
- Cajal, A. (s.f.). *Lifeder.com*. <https://www.lifeder.com/competencias-ciudadanas/>
- Daft, R. (2006). *La Experiencia del Liderazgo*. México: CENGAGE Learning.
- Escuela Europea de Excelencia. (s.f.). *EEE*. <https://www.escuelaeuropeaexcelencia.com/2015/08/que-es-el-liderazgo-aspectos-relevantes/>
- González, J. A. (s.f.). *Michel Page*. <https://www.michaelpage.es/advice/empresas/consejos-de-iniciacion-del-personal/cualidades-de-liderazgo-mas-importantes>
- Mateu-Mollá, J. (s.f.). *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/psicologia/proyecto-de-vida>
- Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). *Mineducación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?_noredirect=1)
- Reina Rodríguez, C. A. (2012). *Historia de los jóvenes en Colombia 1903 - 1991* [Tesis], Universidad Nacional de Colombia.



# Promoción de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza de la comuna 1 de Palmira, Valle, Colombia

**Jennifer Castillo Ospina<sup>9</sup>, Gelly Johanna Rojas<sup>10</sup>, Leidi Johana Caípe Rodríguez<sup>11</sup> y Jorge Augusto Basante Gómez<sup>12</sup>**

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades,  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

---

9 Coordinadora del semillero Con-ciencia de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: Jennifer.castillo@unad.edu.co

10 Estudiante de Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: gellyjohanna@hotmail.com

11 Estudiante de Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: leidi.caípe6291@correo.policia.gov.co

12 Estudiante de Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: jorge.basante@correo.policia.gov.co

## Resumen

El presente trabajo hace parte de los resultados obtenidos en una intervención psicosocial realizada desde las prácticas profesionales del programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia con niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza de la Comuna 1 de la ciudad de Palmira. El objetivo de esta intervención fue promover la resiliencia a partir de factores de protección: la autoestima y las habilidades comunicativas del programa de intervención Mentalidades Saludables Para Súper Niños (Azri, 2013). La intervención tuvo una duración de ocho meses y comprendió cuatro sesiones grupales semanales. Los resultados del diagnóstico permitieron identificar los principales factores de riesgo para estos menores de edad, entre los que se contaban la baja autoestima y la comunicación poco asertiva para la resolución de conflictos. De esta manera, y con la intervención, se lograron fortalecer estos factores de protección a través de la arteterapia en espacios resilientes que permitieron desarrollar competencias y habilidades para cambiar y enfrentar favorablemente diversas situaciones adversas, para dar paso a una oportunidad de crecimiento personal, familiar y social. Finalmente se pudo concluir que la intervención realizada desde el enfoque social comunitario en la obra Social Santa Rosa de Lima del municipio de Palmira fue un espacio oportuno para contribuir a la salud mental de la comunidad y se resalta la pertinencia de los programas de intervención psicosocial desde la práctica académica.

*Palabras clave:* Factores de protección, Intervención psicosocial, Pobreza, Resiliencia.

## Introducción

La resiliencia representa un cambio de perspectiva en las formas deterministas de entender las problemáticas del ser humano: desde este enfoque se propone reconocer los recursos y las fortalezas, más que las debilidades y las patologías. Como profesionales de la salud, la importancia de este concepto radica en la necesidad de reconocer y ofrecer posibilidades, más que limitaciones, frente a las problemáticas sociales, familiares, emocionales, etcétera, que pueden desencadenar

factores de riesgo para la salud mental y física de las personas (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997). En la ciudad de Palmira, el Observatorio de Seguridad, Convivencia y Cultura Ciudadana ha registrado 1564 casos DE violencia intrafamiliar; los más críticos se encuentran en los barrios Zamorano, Villa Diana, Simón Bolívar y Coronado (DE la comuna 1), desde al año 2010 hasta el año 2018. Estos barrios presentan mayores desordenes sociales por parte de la comunidad relacionados con consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, delincuencia común, peleas por territorios entre bandas criminales, prostitución, además de trabajo informal. Se trata de una zona de alta vulnerabilidad.

Es así como en marzo de 1999, llega al barrio Coronado la Congregación Religiosa Hermanas Misioneras de Santa Rosa de Lima, una fundación sin ánimo de lucro que vela por las comunidades en condiciones de vulnerabilidad, y en especial por la población infantil. La fundación inicia un acercamiento a la comunidad mediante visitas domiciliarias con el fin de conocer las condiciones de riesgo de esta población. Encuentran problemas relacionados con violencia intrafamiliar, desintegración de los hogares, prevalencia de madres cabeza de hogar y la ausencia de religión en la vida. Esta congregación cuenta con la ayuda de diferentes entidades en lo que tiene que ver con recurso humano —docentes para la jornada escolar complementaria, psicólogos y trabajadores sociales— y recurso material —alimentación (desayuno y almuerzo) que se ofrecen a los niños en la jornada en la que permanecen en la congregación—. Estos recursos favorecen a un aproximado de cincuenta y dos familias.

De esta manera, la relevancia de esta intervención radica en la vulnerabilidad que vive la población infantil en situaciones de pobreza, ya que según la Unicef (2001), cuando una familia se encuentra en estado de pobreza, los más jóvenes son los más afectados porque se pone en peligro sus derechos a la supervivencia; se presentan situaciones de desnutrición, ingesta de agua contaminada y saneamiento inadecuado. De esta manera, según Unicef (2001) la pobreza es una de las principales causas de que los niños y niñas no asistan a la escuela, sean víctimas de malos tratos y explotación. Por su parte, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019) usa desde el 2012 el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que comprende

cinco dimensiones: condiciones de la niñez y la juventud, la salud, el trabajo, el acceso a servicios públicos domiciliarios, las condiciones educativas del hogar y las condiciones de la vivienda. Según estos índices, en el 2018:

Las mayores privaciones por hogar en el departamento Valle del Cauca se presentaron en los indicadores: trabajo informal con un 67,5%, bajo logro educativo con un 39,4% y rezago escolar con 23,8%. Las menores privaciones por hogar se presentaron en los indicadores: material inadecuado de pisos con 0,7%, inasistencia escolar con 2,0% y trabajo infantil con 2,1%. (DANE, 2019, p. 4)

Para Lera (2009), la pobreza tiene un impacto negativo en el desarrollo infantil, pues los niños y niñas son afectados por el entorno en que viven, y esto perjudica a su vez el coeficiente intelectual, el comportamiento, viven más situaciones de estrés, etcétera. Parafraseando a Kotliarenco et al. (1997), se ha identificado que nacer en condiciones de pobreza o vivir en un ambiente que no es sano para la salud mental produce condiciones de alto riesgo para el bienestar de las personas; es por ello que la ayuda externa relativa solo a suplir las necesidades básicas es insuficiente, pues los niños y niñas necesitan vínculos afectivos seguros, que fomente en ellos el amor y la confianza en sí mismos. Por ello, es importante desarrollar proyectos que promuevan espacios y experiencias en torno a la resiliencia en poblaciones que viven situaciones de riesgo derivadas de sus condiciones de vida, y así elaborar intervenciones útiles para la comunidad.

Es desde esta perspectiva que se plantea el estudio: después de varios meses de trabajo con esta población, es hace patente la importancia de conocer cómo afrontar, acompañar y encaminar a esta población a la prevención y promoción (García-Vesga & Domínguez-de la Ossa, 2013). De esta manera, el objetivo de esta intervención fue fortalecer factores de protección orientados a la promoción de la resiliencia en los niños, niñas y adolescentes de la Obra Social Santa Rosa de Lima a través de la arteterapia.

## Resiliencia en contextos de pobreza en población infantil

La pobreza económica es un factor derivado del riesgo psicosocial, ya que afecta no solo la calidad de vida, la salud mental y física de las personas, sino también a las familias en el ejercicio de la parentalidad. Estos perjuicios están en estrecha relación con la resiliencia (Barudy & Dantagnan, 2010; 2011; Martín, Cabrera, León y Rodrigo, 2013). En estos contextos de pobreza, los padres y madres experimentan situaciones de vida precarias: habitan lugares de alta densidad poblacional, de alta marginación, en contextos inseguros para los niños(as) y, en condiciones de hacinamiento, entre otros (Kotliarenko & Aceitón, 2006).

En cuanto al rol de proveedor(a) de los padres, este rol trae consigo condiciones permanentes de estrés, impotencia y descontrol que afectan a su vez el tipo de vínculo afectivo que establecen con sus hijos e hijas, así como las prácticas de crianza que ejercen (Betancourt, Verbel & Solano, 2012; Kotliarenko & Aceitón, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín & Rodríguez, 2006). En el caso de la mujer cuando es la principal proveedora del hogar, esta situación es más difícil, ya que vive una sobrecarga de trabajo dentro y fuera del hogar que la lleva a realizar tanto el trabajo reproductivo como el extradoméstico, lo que no le permite permanecer suficiente tiempo en casa (García & Oliveira, 2005; Navarro, 2010).

De esta manera, el ejercicio de capacidades parentales relacionadas con la empatía y el apego, según Barudy y Dantagnan (2010), dependerán de la influencia que tenga la historia infantil de los adultos, algunas características de su personalidad y la interacción con su contexto social y cultural. Con el desarrollo de estas capacidades, se pretende que los padres y madres ejerzan en sus prácticas de crianza la educación, los cuidados y la socialización que necesitan los niños y niñas para desarrollarse sanamente.

Diversos estudios tanto teóricos como empíricos (Amar, Kotliarenko & Llanos, 2000; Betancourt et al., 2012; Fuentes, Medina, Maya & Escobar, 2009) han encontrado en la resiliencia un papel activo del sujeto como agente de cambio que utiliza sus recursos y mecanismos protectores

para superar factores de riesgo o estrés en situaciones de pobreza. Para estos autores, es necesario que los niños que viven en contextos como los descritos desarrollen características individuales relacionadas con la protección, como la autoestima, la empatía, la autonomía, el humor y la creatividad. Estas características permitirán enfrentar la adversidad y el fortalecimiento. Ya que en muchos casos estos adultos no contaron con el apoyo de adultos significativos que los rodearan, y al ver un fracaso en su rol de proveedores(as), experimentan condiciones de estrés que los afectan en el vínculo que establecen con sus hijos.

## Concepto de resiliencia

La resiliencia es una capacidad que ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas: inspira una reflexión que integra muchas ideas, teorías y prácticas (Puig & Rubio, 2013), dada su importancia en el desarrollo humano y más específicamente en la superación de situaciones adversas que sobrepasan la capacidad de los individuos para afrontar situaciones difíciles. La palabra “resiliencia” proviene del latín *resilio*, que significa “rebotar, saltar, volver atrás” (Kotliarenco et al., 1997). En la ingeniería civil, el concepto es usado para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora (Munist, Santos, Kotliarenco, Ojeda, Infante & Grotberg 1998). En 1972, Michael Rutter acuña este término para las ciencias sociales y, en esta misma época, Bowlby lo lleva al campo de la psicología. Así fue como la connotación de este término en las ciencias sociales empezó a cambiar y permitió ampliar la visión que se tenía de la adversidad y de las respuestas del ser humano ante ella. La resiliencia no solo hace referencia a un enfrentamiento, sino también al crecimiento posterior al enfrentamiento (Puig & Rubio, 2013).

La resiliencia, de acuerdo con Vanistendael (2011), se ha definido desde distintos postulados y por parte de diferentes autores. Para Rutter (2012), por ejemplo, la resiliencia es un conjunto de procesos mediados por la interacción de las características personales del individuo y su medio familiar, social y cultural, y que tienen como fin afrontar y recuperarse de situaciones adversas, estresantes o de riesgo que pueden ocasionar un estado de vulnerabilidad en las personas. Para Barudy y Dantagnan (2011), además de las habilidades, actitudes y creencias que cimientan las bases de una personalidad resiliente, es necesaria la ayuda de un profesional, o lo que Cyrulnik (2013) llamaría



un “tutor de resiliencia”, una persona que por voluntad brinda apoyo afectivo y social a quien lo necesita. Por otra parte, Grotberg (1995) explica esta relación mediante un modelo tríadico que describe y resalta la importancia tanto de las características personales (“yo soy”), como del apoyo de una persona significativa (“yo tengo”) y de las herramientas que en la interacción con otras personas se han adquirido (“yo puedo”). Desde esta perspectiva, el individuo es un constructor activo de su propio proceso, pues reconoce la importancia de la interacción de todos estos factores para llegar a un estado completo de la resiliencia. Así, la resiliencia se construye en un proceso dinámico en el cual interactúan factores de riesgo y protección; no se trata, pues, de una respuesta innata a la adversidad.

Otros enfoques, como el del constructivismo, describen al sujeto resiliente como “capaz de construirse a sí mismo dentro de un contexto que lo moviliza en su propia existencia y le brinda la posibilidad de enriquecerse o declinar frente a la sociedad” (Rodríguez, Yanguma & Arroyabe, 2011, p. 45). Es decir que es el propio sujeto el que decide si afronta las situaciones de riesgo haciendo uso de factores de protección (Neimeyer, 1993). En consecuencia, en el proceso de resiliencia las personas son agentes activos e interpretadores de sus propias situaciones, son capaces de utilizar sus recursos de forma eficaz en la resolución de situaciones. Para este estudio, se utilizarán las definiciones propuestas por tres autores que coinciden en sus posturas acerca de la resiliencia. Para Cyrulik (2013), la resiliencia es la capacidad de aguantar el golpe emocional y retomar el desarrollo personal en circunstancias adversas. Sin embargo, el desarrollo de esta capacidad no es simple: al igual que Vanistendael et al., (2013) y Lacharité (2005), este autor le otorga al sujeto un papel activo en la construcción de la resiliencia. Según Cyrulik (2013), dentro de este proceso es necesario “Elaborar un proyecto para alejar un pasado, metamorfosear el dolor del momento para convertirlo en un recuerdo glorioso o divertido” (p. 32). Por lo tanto, será el trabajo de la metamorfosis el que posibilitará que el sujeto cambie la representación que tiene de lo que le sucedió y consiga modificar la representación de su dolor.

Es por ello que se propone un modelo integral que permita comprender las experiencias de vulnerabilidad que enfrentan estas poblaciones, así como sus recursos y fortalezas para la construcción de la

resiliencia. Tal como lo plantean Lacharité, Elsen y Santos (2003), la resiliencia ha sido un elemento fundamental en el campo del desarrollo humano pues ha contribuido a la formación de sujetos.

## **La expresión artística como intervención en contextos de vulnerabilidad**

La expresión artística en la población infantil es la mejor vía para expresar las problemáticas, sentimientos dolorosos o vergonzosos, ya que a través de los medios que le proporciona el arte se pueden expresar en tercera persona, inventar un personaje que lo represente. Es lo que Cyrulnik (2013) llama “autobiografías en tercera persona”. Al respecto, este autor plantea cómo a través de una obra artística el sujeto preserva su pudor y el otro que escucha o ve la obra comprenderá que en realidad la obra habla de su autor y no de un personaje de ficción; de esta manera el sujeto que ha sufrido o padecido podrá dar testimonio. Desde la arteterapia, se busca que el participante comprenda, a partir de sus propios productos y de su propio proceso, aquello que le preocupa o adolece. En referencia a esta perspectiva, Malchiodi (2003) se centra en el uso de las imágenes en el tratamiento, más que en las verbalizaciones: mediante las imágenes, el sujeto representará de forma concreta el esquema específico que controla sus percepciones y suposiciones.

Entre los beneficios de la arteterapia se encuentra el trabajo activo del sujeto a través de distintas estrategias como el dibujo, el collage, u otros medios. También hacen parte de la arteterapia la relajación y las estrategias de regulación emocional: para ello, se propone al sujeto que recorte imágenes, use fotografías que le permitan calmarse y las conserve en un diario visual o en un lugar en que puede observarlas regularmente. Por tanto, la tarea es un elemento central entre el terapeuta y el sujeto participante, ya que permite llevar el tratamiento más allá de las sesiones. Cuando se habla de comunidades en arteterapia, estas se convierten en el eje central de la intervención, en los protagonistas del proceso de cambio “creando su propia historia y poniendo en juego sus fortalezas personales para adquirir control sobre su pro-

pio presente y su futuro. Y activando factores de protección como la resiliencia para así obtener una respuesta positiva a los efectos adversos de la vulnerabilidad social” (Mayo, 2018, p. 107).

Por ende, resulta fundamental implementar intervenciones psicosociales fundadas en la arteterapia, ya que esta ofrece un acercamiento a las comunidades desde una postura más humana, creativa y alterna; promueve experiencias positivas y un relato diferente al de la exclusión y la vulnerabilidad. Es fundamental entender que estas comunidades no solo viven la escasez de recursos económicos, sino también sociales y familiares. Esa escasez lleva a las familias a estar en riesgo de encontrarse en los límites del sistema social, es decir, de la exclusión. Para Mayo (2018), “La vulnerabilidad se encuentra relacionada no sólo con una problemática en sí misma, sino también con la vivencia individual de la situación y su capacidad de afrontarla” (p. 105). Es por ello que, al vivir la exclusión social, las comunidades no encuentran recursos para afrontar situaciones adversas, y menos cuando se proponen intervenciones dirigidas y generalizadas que no permiten la exploración psicológica y el reconocerse como seres capaces frente a la adversidad. De esta manera, para el autor la arteterapia aporta a la intervención psicosocial tres elementos centrales: a) facilita el cambio; b) facilita la proyección a futuro; c) es un espacio de detección de problemáticas y necesidades.

Finalmente, se concluye que la arteterapia contribuye y favorece las diferentes estrategias de acción en la intervención psicosocial de manera capacitadora y reparadora, pues promueve estrategias para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas. Estas personas, finalmente, puede movilizar recursos propios ante las situaciones adversas.

## Método

### Diseño

Se utilizó un diseño no experimental de corte transversal (Sampieri, Collado & Lucio, 2014): se valora una situación, una comunidad, un fenómeno o evento en un punto del tiempo y se determina la relación entre distintas variables en un momento determinado. La duración de la intervención fue de ocho meses y comprendió cuatro sesiones grupales semanales de una hora y treinta minutos cada una. Se reco-

lectaron las producciones gráficas y escritas elaboradas por los participantes en cada sesión y se realizó un análisis de contenido con el software Atlas.ti 5.2 desde un enfoque interpretativo. En los resultados se muestra la construcción de la resiliencia en los participantes a partir de los elementos de intervención que permitieron fomentar factores de protección como la comunicación asertiva y la autoestima. También se resalta la arteterapia como una vía que permitió alcanzar los objetivos del proyecto en una población con características específicas.

## Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia (Suri, 2011). La muestra quedó integrada por un total de cuarenta y cinco participantes: niños, niñas y adolescentes de entre seis y catorce años pertenecientes a la Comuna 1 de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca, Colombia. Son participantes escolarizados y están inscritos en la Obra Social Santa Rosa de Lima, donde permanecen en la jornada contraria a la escuela para recibir alimento complementario nutricional, refuerzo académico y alternativas para hacer buen uso del tiempo libre promoviendo su formación integral mientras sus padres trabajan.

## Materiales

Para la fase de diagnóstico se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de información:

### Diario de campo

El diario de campo es una herramienta propia de los facilitadores, ya que es de tipo formativo y tiene como objetivo documentar todos los detalles e información posible desde su propia óptica, lo que permite tener una evaluación de proceso sesión por sesión (Rodríguez & García, 1999). Esta herramienta permitió hacer un diagnóstico de la comunidad, identificar la población beneficiada de la congregación y los factores de riesgo de la población infantil.

Se identificó que la población pertenece a los estratos 1, 2 y 3. En la actualidad, asisten a la Obra un total de 153 niños, niñas y adolescentes con edades de entre los tres y los quince años; entre ellos, sesen-

ta y seis asisten a instituciones educativas, desde guardería hasta el grado octavo de bachillerato. De los demás niños no se tiene esta información, debido a que no aparece registrada en la carpeta de inscripción y no fue posible obtenerla porque los padres no asisten a la congregación. En total, son setenta y un familias que se benefician de los servicios que presta la congregación, de las cuales veintiuna son familias nucleares; veintitrés, familias extendidas; y veintisiete, familias monoparentales. Hay diez familias desplazadas: dos de Buenaventura (Valle), una de Yumbo (Valle), una de Timbiquí (Cauca), una de Chocó, ocho de Venezuela y dos familias de las que no se tiene registro del lugar de procedencia.

La zona donde viven las familias beneficiadas se caracteriza por ser una de las más violentas de la ciudad de Palmira: predominan problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia intrafamiliar, los homicidios, los hurtos, la delincuencia común, las peleas por territorios entre bandas criminales, la prostitución, entre otras.

Entre los principales factores de riesgo se identificaron comportamientos agresivos, baja autoestima, menor disposición al acatamiento de ciertas normas y límites; así mismo, se observaron conductas disruptivas en el aula y una tendencia a la resolución violenta de los conflictos.

### **La observación participante**

La observación participante es una técnica cualitativa que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes. Esa técnica permite recoger datos desde la subjetividad de las personas, y estos datos permiten comprender los acontecimientos sociales (Vitorelli, Lima, Almeida, Santos, García, Ribeiro & Mendes, 2014). Esta técnica permitió observar el comportamiento de los niños en un espacio específico de interacción con sus compañeros, los orientadores y las hermanas de la congregación. Se observaban diariamente muestras de afecto de los niños con los orientadores. Sin embargo, se observó el lenguaje agresivo y las maneras violentas de resolución de los conflictos, así como la baja autoestima cuando se referían a ellos mismos. Esto llevó a identificar repertorios limitados a un contexto violento desprovisto de recursos y elementos positivos.

## **Entrevista de grupo**

Una entrevista de grupo es básicamente una conversación que tiene unos objetivos específicos, y que se desarrolla en una situación social en la que se quiere obtener información. La herramienta implica la presencia de un profesional y de al menos una persona. La particularidad es que la entrevista se realiza en un ámbito de discusión grupal (Iñiguez, 2008). A través de la entrevista de grupo que se realizó a la población infantil, se identificaron algunos patrones, como el contexto violento en su comunidad y violencia intrafamiliar; en cuanto a las emociones, un elemento central fue la tristeza consecuencia de la violencia intrafamiliar y de problemas relacionados con los hogares disfuncionales.

## **Programa Mentalidades saludables para súper niños**

Para la fase de intervención, se utilizó la adaptación del programa Mentalidades saludables para súper niños. El programa comprende nueve módulos en total; cada módulo representa un superhéroe con una habilidad en particular. Cada superhéroe tiene su propia tira cómica, ejercicios interactivos, hojas de trabajo y actividades que refuerzan la habilidad que se desea trabajar en el módulo correspondiente. Cuando se inicia cada módulo, por medio de una tira cómica, se presenta a los niños la historia del personaje que corresponde a la habilidad que se va a trabajar; es así como a través de una forma divertida se logra el desarrollo de cada una las sesiones. Este programa se adapta a todos los estilos de aprendizaje y por ende se logra que los menores estén animados en cada actividad que se realiza, lo que permite el refuerzo de las habilidades aprendidas. Cada segmento de actividades viene con instrucciones detalladas, material requerido y un propósito claro, como se muestra en la Tabla 1 (Modulo 1. Autoestima) y Tabla 2 (Modulo 2. Habilidades de comunicación). Para ello, se utilizaron mesas, sillas, material para manualidades y recursos que fueran lavables y no tóxicos, así como lapiceros, crayolas, calcomanías, revistas, etc.

## **Procedimiento**

En la primera fase se realizó el diagnóstico con la comunidad a intervenir por medio del diario de campo, la observación participante y la

**Tabla 1. Módulo 1. Autoestima 2**

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Actividad</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Hrs de trabajo</b>	<b>Duración</b>
Autoestima	Conocerse a sí mismas y las unas a las otras. Reconocer las fortalezas y debilidades de cada una para normalizarlas y aprender a vivir con ellas.	1	1. "Cosas positivas y negativas que hay en mí" 2. Hoja de escritura: "Cosas positivas y negativas que hay en mí"	Dibujo Hoja de trabajo individual	91 hora y 30 minutos	2 semanas
1		3. Diseña la portada de tu diario"		Arteterapia (Dibujo-collage)	1 hora y 30 minutos	
1		4. " Playeras para verte positivamente a ti misma"		Arteterapia (Dibujo-collage)	1 hora y 30 minutos	
1		5. Evaluación del modulo		Arteterapia (Dibujo-collage)	1 hora	

*Nota:* Azri, S., 2013, Healthy Mindsets for Super Kids. A resilience Programme for children Age 7-14. Jessica Kingsley

Tabla 2. Módulo 2. Habilidades de comunicación

Tema	Objetivo	Sesiones	Actividad	Técnicas	Hrs de trabajo	Duración
Habilidades de comunicación	Aprender el uso del cuerpo y las palabras para lograr una comunicación asertiva. Reconocer y discutir sobre sus estilos de comunicación y los que ven en los demás, identificando sus ventajas y desventajas frente a la comunicación asertiva.	1	1."Escoge la/las caras que muestren cómo te comunicas con los demás" 2."Existen tres tipos de comunicación: ¿En dónde te ubicas tú?" 3."Escultura de los tres tipos de comunicación"	Intervención verbal Intervención verbal Arteterapia (Imagen en movimiento)	1 hora y 30 minutos	2 semanas
1	4."Fórmula mágica de la comunicación"		Hoja de trabajo grupal		1 hora	
1	5.Evaluación del modulo		Arteterapia (Dibujos-historias)		1 hora	

Nota: Azri, S., 2013, Healthy Mindsets for Super Kids. A resilience Programme for children Age 7-14. Jessica Kingsley



entrevista de grupo, la cual tuvo una duración de cuatro meses. Después de obtener y analizar los resultados, se dio la viabilidad por parte de la docente encargada y las directivas de la institución para iniciar con la intervención psicosocial, la cual se desarrolló de manera grupal en un lapso de cuatro meses y comprendía cuatro sesiones semanales.

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos recolectados en el diagnóstico, se realizó un análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005). Para los resultados de la intervención, se utilizó un análisis centrado en los objetivos de cada actividad y se analizaron las descripciones de los dibujos las cuales se agruparon en categorías de análisis emergentes.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los módulos.

### **Módulo Autoestima**

Este es el módulo introductorio que permite hacer un preámbulo de todo el programa; en él, los niños se familiarizan con la dinámica de trabajo. Al inicio de la sesión denominada Romper el Hielo, se pide a los niños que se identifiquen con una de las emociones que se presentaban; algunos preferían las emociones positivas y dejaban de lado aquellas emociones que socialmente se denominan negativas como la rabia, el miedo, etc. Sin embargo, a partir de la socialización de la actividad, los niños lograron comprender, reconocer y expresar ambos tipos de emociones. También aprendieron sobre estrategias para manejar las emociones, exteriorizarlas y usarlas en cada situación. Los menores comprendieron que el autoconcepto que han alcanzado durante su ciclo vital puede ser modificado, ampliado o reforzado teniendo en cuenta los diferentes comportamientos. Esta actividad es más importante cuando se trata de reconocer la autoestima que les permiten aceptarse tal y como son; por ejemplo, uno de los participantes dice "antes pensaba que era bruto porque no entendía nada cuando leía... ahora sé que en eso no soy bueno, pero sí soy bueno en

matemáticas y en inglés”. De esta manera, se logra reconocer habilidades que los mismos niños ignoraban porque su único relato de vida era el de reconocer sus fallas y defectos.

**Figura 1. Diploma de reconocimiento**



Nota. Hace parte de las actividades realizadas en el módulo de Autoestima. Realizado por un participante (11 años).

En la sesión Todos Somos Buenos en Cosas Diferentes, se identifica el cambio que surge a partir de la intervención, ya que al inicio los menores tenían pensamientos de inferioridad e incluso se atribuían rasgos negativos: “soy inútil, un bueno para nada, bruto”. Este era el relato predominante en su corta historia de vida. Sin embargo, a partir de la intervención se logró resignificar estos relatos negativos y crear relatos alternos en los cuales prevalecían sus fortalezas; por ejemplo, una de las adolescentes manifestó antes de la intervención que una de sus cualidades era “ser buena para nada”, pero después de la discusión realizada en la sesión reconoció que tenía una gran fortaleza: jugar fútbol. Otro ejemplo es evidente en la figura 1: uno de los participantes, después de las sesiones de autoestima, logra reconocer en sí mismo sus fortalezas al escribir: “Soy bueno pintando, estudiando, ayudando a las demás personas, así soy”. Es importante resaltar cómo al final de la oración se afirma a sí mismo, lo que muestra un empoderamiento.

## Módulo Habilidades de Comunicación

La sesión Múltiples Áreas en Nuestras Vidas logra que los menores identifique sus habilidades en diferentes áreas: la educativa, la religiosa, la social, la familiar etc. Al iniciar el ejercicio, muchos de ellos manifestaron sentirse mal porque no eran buenos en ciertas asignaturas del colegio, lo cual les provocaba tristeza pues se sentían fracasados como consecuencia de ser maltratados o regañados por sus padres o cuidadores. De igual forma, se sentían tristes y con rabia, y dirigían estos sentimientos a los compañeros que sí eran buenos en estas habilidades. Al final del módulo, los niños ya habían fortalecido sus relatos positivos sobre sí mismos e incluso sus proyecciones al futuro, un elemento que en el diagnóstico inicial se señalaba como un factor de riesgo. En esta verbalización vemos cómo se da esa proyección: “Voy a estudiar mucho porque soy muy buena estudiante y cuando trabaje le voy a comprar una casa a mi abuela para que ya no tenga que salir a vender arepas en la calle”.

Los niños también identificaron las habilidades que tenían en ciertas áreas en las que otros no eran muy buenos. Se sentían muy felices y motivados a mejorar aquellas habilidades en las que quizás no eran tan buenos. Por ejemplo, uno de los participantes dice: “Me di cuenta de que soy buena dibujando y ya no me pongo triste cuando no me va bien en matemáticas”. Con este módulo, se logró también un acercamiento con los niños integrantes de la Obra Social Santa Rosa de Lima. El proceso fue el de identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las diferentes actividades, y en las distintas sesiones se explicaba que se deben aceptar los fracasos y desilusiones como formas de mejorar y no como vehículos para expresar frases negativas contra sí mismos.

En el desarrollo de la sesión Pasivo, Agresivo, Asertivo, la mayoría de los menores identificaron los tres estilos de comunicación y la importancia de utilizar el estilo correcto en diferentes escenarios del diario vivir. De acuerdo con sus verbalizaciones, la mayoría utilizaba el estilo de comunicación agresivo como mecanismo de defensa teniendo en cuenta los escenarios de violencia y maltrato a los cuales se ven enfrentados en sus diversos contextos (casa, colegio, barrio). Pero cuando ponían en práctica el estilo de comunicación asertivo, ellos mismos

identificaron que disminuyeron de manera considerable sus conflictos ya sea en la casa o con sus compañeros de colegio; por ejemplo, uno de los participantes manifestó: “Mi mamá está muy feliz porque ya casi no peleo con mi hermano porque cuando él está jugando dentro de la casa y grita ya no le pego... ahora le digo que por favor espere que haga mis tareas y jugamos los dos”.

En la sesión Utilizando el Lenguaje Corporal, los menores demostraron que identifican los diferentes tipos de lenguaje corporal (pasivo, agresivo y asertivo). Pudieron además plasmar en una obra teatral diferentes escenarios y personajes que estos tipos de lenguaje corporal representan; uno de los escenarios en los cuales pusieron en práctica estas habilidades fue en su barrio, donde interactúan medida con sus vecinos y en el cual se presentan muchos conflictos. Uno de los participantes manifestó: “Aprendí que debo hablarle a mi vecina con respeto y decirle de una forma amable que por favor le baje a la música”.

En la sesión Juego de Roles y Comunicación, y de acuerdo con los escritos de esta actividad, la mayoría de los niños identificaron que, con la utilización de la fórmula mágica —un conjunto de palabras llamadas “mágicas” porque generan en el otro una respuesta positiva, como “por favor”, “gracias”, “significaría mucho para mí”, etc.—, obtuvieron mejores resultados al interactuar con su familia, compañeros, amigos, vecinos. Notaron que la utilización de estas palabras disminuía el conflicto y lograba obtener beneficios. Por ejemplo, sus padres les daban permiso para asistir a una fiesta, o les daban algo que necesitaran o quisiera (juguete, preparación de comida favorita, etc.). Así mismo, y como hubo un aprendizaje en torno al hablar de forma más amable, podían evitar hacer sentir mal a la otra persona. Estas palabras mágicas les permitieron tener mejores relaciones con sus compañeros, como se ve en este ejemplo “Antes en el colegio agarraba los colores de mis compañeros sin permiso, ahora les pido el favor que me los presten y ya no peleo con ellos”.

## Discusión

El objetivo de esta intervención fue fortalecer los factores de protección y en el camino, cultivar la resiliencia en los niños, niñas y adoles-

centes de la Fundación Obra Social Santa Rosa de Lima a través de la arteterapia. En ese sentido, se implementó un programa de intervención que surgió de la adaptación de algunos módulos del programa *Healthy Mindsets for Super Kids* (Azri, 2013). Este programa fue diseñado para promover la construcción de la resiliencia en el núcleo preventivo de la salud mental y está dirigido a niños y niñas de los siete a los catorce años.

De acuerdo con los resultados, se evidencia que la Fundación, aunque es un ambiente favorable para los participantes, no cuenta con un área estable y permanente de psicología o servicio social que pueda atender las problemáticas de estos menores en su contexto familiar: solo cuentan con el servicio voluntario de profesionales y practicantes de algunas universidades. Por otra parte, y debido a las características socioeconómicas de esta población, fue pertinente indagar acerca de la vulnerabilidad en la primera infancia que, parafraseando a Olivo (2013), va más allá del análisis de los bienes materiales o las necesidades básicas de los niños, pues estas formas se refieren a la contextualización de su historia, las problemáticas de su cultura y de su grupo social en relación con los significantes que circulan en las situaciones de vulnerabilidad que vivencian. Por tanto, las formas de expresión de los niños cuando se refieren a sus problemáticas da cuenta de la relación que llevan con esas problemáticas. En el caso de esta intervención, es evidente el uso que hicieron los participantes del dibujo, de la narración, de la imaginación para expresar y resignificar sus problemáticas.

Fue importante conocer y analizar las formas de expresión de los menores específicamente a través del arte. Por esta vía de análisis, se identificó que tanto los factores de protección como los de riesgo están dados en relación con la experiencia del propio sujeto, sus redes de apoyo y sus recursos personales, y hay que resaltar que la exteriorización de las emociones les permitió mejorar su comunicación con los demás, expresar sus puntos de vista, llegar a una liberación emocional, y desarrollar una autoestima basada principalmente en el fortalecimiento de la autoimagen positiva y el reconocimiento de la autoimagen negativa como la aceptación de sí mismos.

Estos factores de protección permitieron el fortalecimiento de las redes sociales y la aparición de elementos positivos en la autoimagen.

Estos dos aspectos resultan ser un eje central para situar la discusión, ya que en la fase de diagnóstico estos dos aspectos se mostraron de forma negativa en los participantes; es decir, se encontraron elementos negativos en la autoimagen y no se identificaron herramientas que los menores utilizaran en la relación con el otro. La autoimagen negativa es resultado directo de la falta de soporte social de la poca exteriorización de sus emociones frente a los demás.

Por tanto, se considera que el mayor beneficio del programa de intervención fue la promoción de estos factores de protección a través de la elaboración de elementos simbólicos, de la imaginación, del verse representados e identificados en los personajes o superhéroes de cada módulo. Esta actividad en específico fue beneficiosa en el contexto familiar y escolar, pues mejoraron las relaciones interpersonales, el desempeño académico, la comunicación y los niños lograron adoptar una actitud abierta frente a los demás.

De esta manera, los participantes reconocieron maneras constructivas de expresar emociones que pudieran afectar a otros e incluso a ellos mismos. En el transcurso de la intervención, y en lo que respecta a la relación con sus compañeros y facilitadores, los niños configuraron distintos repertorios de opciones de búsqueda para posibles soluciones y planes alternativos, y que permitieron no siempre recurrir a una misma respuesta, en su mayoría violenta y solitaria. Se sugiere el fortalecimiento de factores externos de resiliencia, específicamente en el entorno social, tal y como lo plantea Barudy y Dantagnan (2011). Hablamos de un entorno comunitario afectuoso que le dará al sujeto más recursos y posibilidades en la construcción de la resiliencia. Fue justamente este espacio el que permitió el desarrollo de los factores de protección a través de la intervención.

Finalmente, se concluye que la promoción de la salud mental se puede promover mediante estrategias como el dibujo, el collage, el video, la narración en espacios que favorecen la resiliencia y que aportan elementos significativos para el trabajo con población infantil que vive situaciones de vulnerabilidad, pues ya se ha demostrado que la resiliencia es parte de la promoción de la salud mental y emocional, así como de la calidad de vida.

## Referencias

- Amar, J., Kotliarenko, M., & Llanos, R. (2000). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación & Desarrollo*, 11(3), 162-197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811107>
- Azri, S. (2013). *Healthy Mindsets for Super Kids. A resilience Programme for children Age 7-14*. Jessica Kingsley
- Barudy J. & Dantagnan, M. (2010). *Guía de evaluación de competencias parentales*. <http://j.mp/wCvsKn>
- Barudy J. & Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa
- Betancourt., Verbel, L., & Solano, N., (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 98-107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2990250510>
- Cyrułnik, B. (2013). *Los patitos feos*. Random House Mondadori, SAS.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). Boletín Técnico Pobreza Multidimensional Departamental 2018. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/2018/Region\\_bt\\_pobreza\\_multidimensional\\_18\\_valle\\_del\\_cauca.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/Region_bt_pobreza_multidimensional_18_valle_del_cauca.pdf)
- Fuentes, N., Medina, J., Maya, A. & Escobar, S. (2009). Resiliencia en niños en situación de pobreza de una comunidad rural. *UCMaule - Revista Académica*, (37). <http://www.ucm.cl/uploads/media/resiliencia.pdf>
- García-Vesga, M., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, (8) 7-39. ISBN 90-6195-038-4 ISSN 1382-4813
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277- 1288. <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.short>
- Iñiguez, L. (2008). *Entrevista Grupal. Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista\\_grupal.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_grupal.pdf)

- Kotliarenco, M., & Aceitón, H. (2006). La resiliencia como una ventana de oportunidad. Un análisis sobre resiliencia y pobreza. Trabajo presentado en la III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International, México. [http://www.uam.mx/cdi/pdf/iii\\_chw/kotliarenco\\_aceiton\\_chile.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/iii_chw/kotliarenco_aceiton_chile.pdf)
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, Fundación W. K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer [CEANIM].
- Lacharité, C., Elsen I., & Santos, M. (2003). Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paidéia*, 13(26). <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf>
- Lacharité, C. (2005). From risk to psychosocial resilience: conceptual models and avenues for family intervention. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 14, 71-77. <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14nsp/a08v14nsp.pdf>
- Lera, M. (2009). Impacto de la pobreza crónica en la resiliencia; claves para entender la perpetuidad de la miseria. *Paideia*, 46, 73 - 97
- Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. The Guilford Press. Recuperado de <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/psiquiatria-psicologia-clinica-y-psicoterapia/manuales-y-textos-basicos/850-handbook-of-art-therapy/file>
- Martín, J., Cabrera, E., León, J., & Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de psicología*, 29(3), 886-896. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia, en Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 13, 33-52
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M, Ojeda, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI). <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20OMS.pdf>
- Neimeyer, G. J. (1993). *Evaluación constructivista*. Paidós
- Olivo, P. M. A, (2013) Las subjetividades infantiles en contextos desfavorables. En: *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica*. Gedisa
- Puig, G., & Rubio, J. (2013). Manual de resiliencia aplicada. Gedisa



- Rodrigo, M., Máiquez, M., Correa, A., Martín, J., & Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community centre-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse and Neglect*, 30(9), 1049-1064. Doi: 10.1016/j.chiabu.2006.03.004
- Rodríguez, G., & García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe
- Rodríguez, J., Yanguma, C., & Arroyave, M. (2011). Comprensiones de la resiliencia en los libros editados en español y localizados en seis bibliotecas de Bogotá, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1), 57-71. ISSN: 1794-9998
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24 (2), 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio P. (2014). *Metodología de la investigación*. 122 McGraw-hill / interamericana
- Suri, H. (2011). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*. 11(2), 63-5. DOI 10.3316/QRJ1102063
- UNICEF (2001). Estado mundial de la infancia. <http://www.unicef.org/spanish/sowc/>
- UNICEF (2005). Vigía: Los derechos de la niñez mexicana, (2). [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_vigia\\_II.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf)
- Vanistendael, S. (2011). *La resiliencia no se construye a cualquier precio, siempre tiene una dimensión ética*. Trabajo presentado en la II Jornada sobre Victimología, "Desvictimización y reparación: potenciar la resiliencia y prevenir la victimización secundaria". Universitat de Barcelona, España. [http://www.ub.edu/web/ub/es/menu\\_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan\\_vanistendael.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan_vanistendael.html)
- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P., & Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Gedisa
- Vitorelli, k., Lima, D., Almeida, A., Santos, C., García, C., Ribeiro, P., & Mendes, M. (2014). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de enfermería*: 23, 1-2. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>



# **Diseño de una lista de chequeo para evaluar en Comisarías de Familia el perfil de desarrollo de niños, niñas y adolescentes en estado de vulnerabilidad**

**Francy Lineth Castrillón García<sup>13</sup>, Luis Orlando Jiménez Ardila<sup>14</sup> y María Liliana Mejía Vásquez<sup>15</sup>**

---

13 Psicóloga, Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: francyli825@gmail.com

14 Psicólogo especialista en Ciencias Forenses, Magíster en Psicología y PhD en Psicología, Docente del programa de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: ljimenez77@areandina.edu.co

15 Psicóloga Forense, Terapeuta Sistémica de Pareja y Familia. Asesora Institucional - SDIS - Comisaría 10 de Familia Engativá 1. Correo electrónico: lilianamejia13@yahoo.com.ar

## Resumen

El objetivo del capítulo es presentar los aspectos relevantes de la elaboración de un instrumento para evaluar el perfil de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que están vinculados a procesos administrativos en Comisarías de Familia para la protección o restablecimiento de derechos vulnerados. Se tiene en cuenta la acción específica de intervención social que el Estado, a través de las instituciones encargadas de la protección de los derechos de la infancia en Colombia, deben realizar. De igual manera, se describirán las áreas implicadas en la evaluación: (1) motriz, (2) cognitiva, (3) del lenguaje, (4) de adaptación y (5) socioafectiva. El instrumento lleva el nombre de “Perfil de Desarrollo de Niños, Niñas y Adolescentes 2 (PDNNA-2). Fue diseñado con base en los diferentes niveles del ciclo vital de una persona hasta la adolescencia —de los cero meses hasta los diecisiete años—, y se tienen en cuenta que este periodo es jurídicamente relevante, en Colombia, para la Ley 1098 de 2006.

Palabras clave: Comisaría, Derechos, Desarrollo, Evaluación.

### **Aspectos relevantes que justifican el diseño del instrumento**

Según lo dispuesto en la Ley 1098 de 2006, la Ley 1878 de 2018, las normas contenidas en la Constitución Política y los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia —en especial la Convención de los Derechos del Niño—, las instituciones habilitadas para lidiar con delitos a los niños deben responder al propósito de “Restablecer los derechos de los NNA”.

Se plantea, entonces, que para garantizar la restitución de estos derechos, es necesario implementar un instrumento que permita al psicólogo realizar una valoración integral del NNA. Esta valoración comprende categorías de análisis que ayudan a identificar las características de desarrollo, según la edad del NNA.

## Referentes conceptuales

En este orden de ideas, se trata de fortalecer el debido proceso en todas las etapas del proceso administrativo de restablecimiento de derechos de NNA, iniciando con la evaluación de psicología que se realiza en la Comisaría de Familia, y cuya función es analizar el perfil de desarrollo de NNA que ingresa al sistema con derechos amenazados o vulnerados.

Para construir el instrumento de evaluación, se parte de la definición conceptual de desarrollo evolutivo humano en sus tres primeros estados y se considera la teoría del ciclo vital.

Orjuela et al. (2008) indican que desde la concepción y durante toda su vida, los seres humanos emprenden un proceso de cambio. Estos cambios se ven influenciados por aspectos propios del individuo o pueden ser modificados por circunstancias del ambiente. Cuando se nace, existe una dependencia de los padres para poder desarrollar todas las habilidades: para crecer sanamente, se necesita de comida, protección, educación, entre otros factores que permiten que una persona logre ser independiente (p. 24).

Los primeros años de vida son primordiales, puesto que cada contacto e interacción que vive el niño y niña con madres, padres, miembros de la familia y otros adultos genera una actividad eléctrica y química en el cerebro, en la que millones de células se organizan en redes para establecer el proceso sináptico. Este proceso marca la susceptibilidad del cerebro a las primeras experiencias (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2001). Por lo tanto, para hablar del sano desarrollo evolutivo de los NNA, se requiere de una visión multifactorial que ayude a integrar explicaciones más ajustadas a la realidad contextual de esta población.

Cada niño y niña, de acuerdo con la etapa evolutiva que atraviesa, adquiere ciertas destrezas que van apareciendo en distintos momentos y difieren en cada niño, ya que el entorno social y familiar influyen considerablemente en el perfeccionamiento de estas habilidades (Orjuela et al., 2008).

En este sentido, los investigadores estudian tres ámbitos fundamentales del desarrollo humano relacionados con el desarrollo físico, el cual contempla el crecimiento del cuerpo y del cerebro; las capacidades sensoriales y motoras; el desarrollo cognoscitivo —el aprendizaje, la memoria, la atención, el razonamiento, el lenguaje y la creatividad, y finalmente, el desarrollo psicosocial, que incluye las emociones, las personalidad y relaciones sociales— (Papalia et al., 2012).

Aunque se mencione como un factor diferente, Papalia et al. (2012) sugieren que se debe tener presente que el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial se interrelacionan; es decir que cada aspecto del desarrollo puede afectar a otro sistema. Así, a futuro estas relaciones dificultan o varían el desarrollo. En ese sentido, los avances o retrocesos en el desarrollo cognoscitivo pueden constituir factores que afectan lo físico, lo emocional y lo social porque, como lo explican los autores, si no hay relaciones positivas entre estos procesos, se puede ver afectada la salud general (p. 6).

Así, se puede concluir que tanto las anomalías biológicas y psicosociales como el buen desarrollo dependen de múltiples causas estrechamente relacionadas entre sí. En esta línea de pensamiento, a continuación, se describen las circunstancias legales que dan origen a la necesidad de instaurar dinámicas de evaluación y diagnóstico que sean de obligatorio cumplimiento e implementación por parte de las entidades encargadas de hacer cumplir la ley.

## Referente legal

Es pertinente referirse a la Ley 1878 de 2019 (por la cual se modifican algunos artículos de la Ley 1098 de 2006 o Código De Infancia y Adolescencia en cuanto a la verificación de garantía de derechos). Para implementar esta disposición legal, es necesario realizar una valoración inicial psicológica y emocional por la presunta vulneración de derechos de NNA; por ello, con el diseño de la lista de chequeo se propone un modelo de valoración integral que favorezca acciones para atender estos casos.

Igualmente, la Constitución Política de Colombia resalta la importancia del respeto entre todos los integrantes de la familia: enfatiza en relaciones de convivencia basada en la igualdad de derechos y deberes, y en que cualquier forma de violencia se considera destructiva de la armonía y unidad (Art. 42); a su vez, la familia, la sociedad y el Estado están en la obligación de proteger, asistir y garantizar que los niños se desarrollen en un ambiente armónico e integral (Art. 44).

## **Bases para el diseño del instrumento**

La construcción del instrumento se basa en aspectos observables y de indagación directa con el NNA, y en específico en el concepto de desarrollo que tiene en cuenta diferentes dimensiones (desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, adaptación y área socioafectiva). Estas dimensiones permiten identificar la existencia de alguna dificultad en el desarrollo de esta población. Además se tienen en cuenta los diferentes niveles del ciclo vital de los cero meses hasta los diecisiete años.

## **Categorías de análisis**

Delval (2006) comenta: “El desarrollo físico constituye la base sobre la que se establece el desarrollo psicológico, aunque éste sea bastante independiente de las características físicas” (p. 305). Además, el desarrollo motor implica el desarrollo de los músculos, los nervios y las capacidades sensorio-perceptivas que permitirán ejecutar actos motores; así, se trata de un indicador importante del funcionamiento cognitivo (Palau, 2005).

Por su parte, el desarrollo cognitivo es un proceso en el que se organiza mentalmente la información recibida a través de los sentidos; es decir, es un proceso de aprendizaje que surge de la socialización e interacción con el medio ambiente: se otorgan herramientas para resolver nuevas situaciones (Agudelo et al., 2017).

De acuerdo con Piaget (1988), el desarrollo cognitivo comprende cambios en la capacidad de pensar y razonar que aparecen a medida que el niño va creciendo. Este mismo autor define cuatro categorías de desarrollo fundamentales en la explicación epistemológica del desarrollo humano: la etapa sensoriomotora, que describe un periodo que va del nacimiento hasta los dos años; la etapa preoperacional, que va de los dos años hasta los siete años aproximadamente; la etapa de operaciones concretas que va de los siete hasta los once años aproximadamente; y la etapa de operaciones formales, que comienza en la adolescencia y se extiende hasta la edad adulta.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, nos referimos a los procesos relacionados con la comprensión de las palabras e la información implícita en el mensaje, y la producción del lenguaje oral y de la comunicación (producción y uso de sonidos, palabras o frases) para transmitir información a los demás (Sánchez, 2015).

Por su parte, la adaptación, un aspecto importante en el desarrollo de las personas, comprende dos procesos: primero, el desarrollo de la independencia, la habilidad del niño, niña o adolescente para adaptarse a las iniciativas sociales propuestas por los padres, cuidadores u otros familiares y también para actuar por sí solo; segundo, la cooperación, la capacidad que tiene el niño, niña o adolescente para lograr relacionarse con los demás y trabajar en equipo (Puche et al., 2009).

Finalmente, el área socioafectiva juega un papel importante en el aprendizaje y la adquisición de costumbres a través de las dinámicas familiares. Esta área también tiene que ver con la calidad de las interacciones del niño, niña o adolescente con los demás, la construcción del vínculo afectivo con figuras paternas y maternas que dan inicio al contacto social, el aprendizaje de pautas de comportamiento, la capacidad para hacer amistades y establecer relaciones personales (Puche et al., 2009).

## **Ciclo vital**

Los científicos del desarrollo consideran durante su vida el ser humano atraviesa una serie de etapas denominadas “ciclo vital”. Ese proceso



de crecimiento y desarrollo se ve influenciado por las interacciones no solo de los factores genéticos, sino también de los factores ambientales (García & Vera, 2002).

De acuerdo con Papalia (2012), existen ocho etapas del ciclo vital: prenatal desde la concepción hasta el nacimiento; la infancia desde el nacimiento hasta los tres años; la niñez temprana de los tres a los seis años; la niñez media entre los seis y los once años; la adolescencia entre los once y los veinte años; la adultez temprana entre los veinte y los cuarenta años; la adultez media entre los cuarenta y los sesenta y cinco años; y finalmente la adultez tardía de los sesenta en adelante (p. 7).

En conclusión, es importante resaltar que el desarrollo es un proceso escalonado y progresivo, ya que en cada ciclo de vida se complejiza la habilidad aprendida y se perfecciona con la práctica.

Las categorías de trabajo que tomamos en cuenta para la construcción de la lista de chequeo se basaron, parcialmente, en el modelo de ciclo vital propuesto por Papalia (2012), al cual hicimos algunas modificaciones relacionadas con los rangos de edad: nacimiento hasta los diecisiete años —es decir, infancia, desde el nacimiento hasta los tres años—; niñez temprana, de los cuatro a los seis años; niñez media, de los siete a los once años; adolescencia, de los doce a los diecisiete años.

Para facilidad y comprensión de las categorías de trabajo, se establecieron colores según el rango de edad, dado que ello facilita al entrevistador ubicarse fácilmente en dicho rango para efectos de la aplicación rápida de la entrevista (ver figura 1).

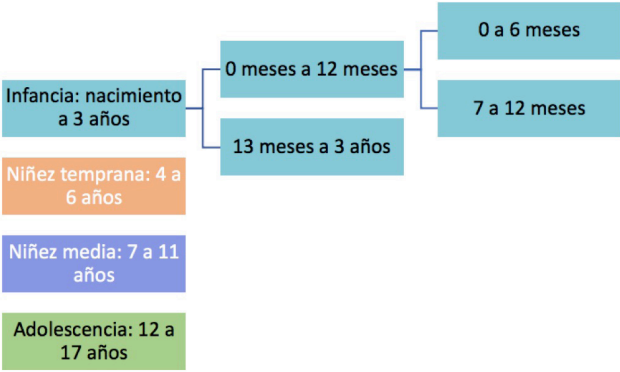
No obstante, se consideró pertinente subdividir en dos categorías el ciclo de infancia, que va del nacimiento a los tres años: la primera, de los cero meses hasta los doce meses; y la segunda, de los trece meses a los tres años. A su vez, en la evaluación del desarrollo motor (que se realiza en todas las categorías del ciclo vital), se hace una clasificación especial, que va de los cero a los seis meses, y otra que va de los siete a los doce meses (ver figura 2).

**Figura 1. Colores asignados a cada ciclo vital**



Nota. Elaboración propia

**Figura 2. Modificaciones en la etapa de infancia**



Nota. Elaboración propia

## Gráfico resumen de las categorías de análisis

Para mejor comprensión del lector, a continuación se presenta un cuadro resumen en el que se describe el instrumento. Este consta de dos partes: en la Parte A (color azul) se valoran los aspectos generales de desarrollo a partir de cuatro categorías de análisis (desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje y adaptación); y en la Parte B (color verde) se valoran los aspectos socioafectivos del NNA. Ambas subpruebas están asociadas con el ciclo vital. En este gráfico está integrada la información de los gráficos 1 y 2 (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Gráfico resumen**

<b>Parte A</b>	<b>Valoración de aspectos generales de desarrollo</b>	<b>1. Desarrollo motor</b> <b>2. Desarrollo cognitivo</b> <b>3. Desarrollo del lenguaje</b> <b>4. Adaptación</b>	<b>De 0 meses a 12 meses</b> <b>Infancia</b> <b>Niñez temprana</b> <b>Niñez media</b> <b>Adolescencia</b>
<b>Parte B</b>	Valoración socioafectiva		

Nota. Elaboración propia

## **Influencia del vínculo entre padres e hijos en el desarrollo de los niños y niñas**

Los padres y cuidadores encargados del cuidado y la protección son las principales figuras para los niños y las niñas. Este vínculo se compone de sentimientos, fantasías y expectativas que se construyen dentro de la conciencia de otra persona con respecto al otro que representa un referente importante. El vínculo comienza cuando los padres anhelan la llegada de un hijo. Además, un niño(a) debe ocupar el lugar del hijo(a) deseado(a), criado y protegido; sin embargo, existen familias en las que esto no sucede, y muchos niños juegan un rol familiar que no les corresponde (Orjuela et al., 2008).

Cabe destacar que la madre, a través del contacto piel con piel con el recién nacido, es la primera persona que empieza a interactuar y a establecer vínculos con el bebé. No obstante, la presencia del padre está tomando una importancia significativa en la construcción del vínculo afectivo, por lo que no se puede desatender ninguna posibilidad de relación padre-hijo(a) o madre-hijo(a) (Lantarón, 2014).

En este sentido, es necesario destacar la importancia de los vínculos afectivos en la promoción de relaciones amorosas con los diferentes referentes familiares, padres, familia y amistades cuando llegue a la adolescencia y a la adultez (Urrego et al., 2014). Se debe tener en cuenta que el humano se reconoce como un ser social, ya que por medio de cada interacción y cada contacto que tiene aprende nuevas destrezas, fortalece sus habilidades y así conoce y entiende el mundo. No obstante, antes de llegar a la adultez, el humano entra en una situación de vulnerabilidad y de dependencia de los adultos que están bajo su

cuidado, lo que puede conllevar a vivir situaciones de maltrato. Es muy común en la familia y ocurre con bastante frecuencia por el desconocimiento de los adultos o por el estilo de vida que se lleva en la actualidad.

## **¿Qué consecuencias ocasiona en el desarrollo de los NNA el maltrato?**

Los NNA que han sido expuestos a algún tipo de maltrato pueden presentar efectos negativos que impactan su desarrollo cognitivo, socioafectivo y emocional, presente y futuro. Varias investigaciones han demostrado las consecuencias a largo plazo (Deambrosio et al., 2018).

En efecto, Alarcón et al. (2010) describen las principales consecuencias en el desarrollo: área cognitiva: problemas de atención y concentración, disminución del rendimiento escolar, retraso en el desarrollo del lenguaje, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, absentismo, estrés postraumático; área socio afectiva: aislamiento social, agresividad, baja autoestima, conducta antisocial, irritabilidad y cambios de humor, abuso de alcohol y sustancias psicoactivas, desórdenes de la conducta alimentaria, sentimientos de culpa, conductas disruptivas e impulsividad, conductas delictivas, ansiedad, depresión, desajustes emocionales, sensación de desprotección y vivencia del mundo como algo amenazante (pp. 106-107).

Además, según Orjuela et al. (2008), se pueden presentar síntomas como parentalización; es decir, cuando el niño niña o adolescente asume roles parentales y protectores hacia los hermanos menores o hacia la madre (p. 41).

A continuación, se explicará cada apartado del instrumento; nos centraremos en su estructura: la entrevista semiestructurada, los apartados, la lista de chequeo y los apartados A y B. También veremos las instrucciones para obtener la calificación de cada ítem; el procedimiento para aplicar la lista de chequeo, algunas consideraciones que se deben tener en cuenta para evaluar a los NNA y finalmente, información con respecto a la administración general de la lista de chequeo.

## Estructura del instrumento

La lista de chequeo se conoce como PDNNA-2: Perfil de Desarrollo de NNA, y 2 porque se compone de dos partes:

**Entrevista semiestructurada:** La entrevista semiestructurada permite indagar en aspectos como el entorno familiar, y en particularidades como la relación con el padre o la madre, según sea el caso, con los hermanos o con otros familiares o cuidadores; con la alimentación, el cuidado personal, el estudio y todos aquellos eventos y situaciones que se relacionan con el cumplimiento de los derechos. La entrevista inicial consta de la recolección de la siguiente información:

**Datos de Identificación del evaluado(a):** Al momento de la aplicación, primero deben registrarse los datos del NNA y los datos de su padre y madre; debe también verificarse que se complete toda la información en este cuadro. Este apartado se encuentra en la parte inicial de la hoja y la información es necesaria para establecer plena identidad del NNA entrevistado (ver tabla 2).

**Motivo de valoración:** En este apartado se describe la razón o las razones por la cual(es) el NNA está siendo vinculado al Sistema Nacional de Bienestar Familiar o a la Comisaría de Familia. La motivación es el resultado de una solicitud que hace la (el) titular del despacho, esto es el Comisario (a) (ver tabla 3).

**Tabla 2. Datos de Identificación del evaluado(a)**

1. Identificación del evaluado (a)					
	R.U.G.		M.P.		R.D.
Fecha De Valoración			Hora de inicio entrevista		
			Hora de finalización entrevista		
Nombres y apellidos		NUIP / T.I.			
Lugar y Fecha de nacimiento				Edad	
Escolaridad				Sexo	
Nombre del padre				Ocupación	
Teléfono			Dirección		
Nombre de la madre				Ocupación	
Teléfono			Dirección		

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 3. Motivo de valoración**

2. Motivo de la valoración
Describir aquí cual es la razón o razones por la cual (s) el niño está vinculado o se va a vincular a la Comisaría de Familia.

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 4. Apertura de la entrevista**

Apertura de la entrevista	
<p><i>Al inicio de la entrevista se le pide al NNA que narre de manera libre y espontánea la situación que vive en su entorno familiar, relacionada con su padre o su madre según sea el caso, con sus hermanas o con otros familiares o cuidadores; con la alimentación, el cuidado personal, el estudio y todos aquellos eventos y situaciones que se relacionan con el cumplimiento de sus derechos por parte de todas estas personas.</i></p>	<p><i>(En este espacio escriba lo relatado por el NNA de acuerdo con las anteriores preguntas)</i></p>
<p>o Para ello se sugiere realizar las siguientes acciones:</p> <p>Establecer sobre la conciencia que tiene el menor acerca de la problemática por la cual está en la comisaría de familia, para ello se le sugiere al entrevistador que realice la siguiente pregunta: ¿Sabes por qué estas hoy aquí?</p>	
<p>o Si al narrar, el niño no identifica la problemática por la cual está en la Comisaría, se sugiere que el entrevistador realice las siguientes preguntas introductorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Con quién vives?</li> <li>2. ¿Cómo es la relación con las personas con las que vives?</li> <li>3. ¿Quién está a cargo de tu aseo personal? ¿Su apariencia es apropiada para su edad y a las condiciones climáticas?</li> <li>4. ¿Quién te prepara los alimentos?</li> <li>5. ¿Quién está pendiente de todo lo relacionado con el colegio y estudio?</li> <li>6. ¿Cuándo te portas mal que hacen tus papas?</li> <li>7. ¿Cómo es la forma en que te corrigen?</li> <li>8. ¿Dime que es lo que no te gusta de tu mamá y/o tu papá (según sea el caso)?</li> <li>9. ¿Dime que es lo que más te gusta de tu mamá y/o tu papá (según sea el caso)?</li> <li>10. ¿Cuéntame cómo es tu rutina en un día entre semana y un fin de semana? (a qué horas te levantas, a qué hora desayunas, a qué hora te bañas, a qué hora sales para el colegio, quien te lleva al colegio, a qué hora regresas del colegio, a qué hora almuerzas, a qué hora haces tareas, a qué hora te acuestas. El fin de semana igual que lo anterior, pero se pregunta sobre la recreación y el tiempo compartido con sus progenitores y hermanos)</li> <li>11. Tiene conexiones con redes familiares extensas que brindan apoyo</li> </ol>	

Nota. Elaboración propia.

Apertura de la entrevista: La apertura comprende once preguntas principales que indagan en aspectos como el entorno familiar (el padre y la madre, según sea el caso, los hermanos u otros familiares o cuidadores), con la alimentación, el cuidado personal, el estudio y todos aquellos eventos y situaciones que se relacionan con el cumplimiento de los

derechos. La columna del frente es el espacio para que el entrevistador escriba lo relatado por el NNA de acuerdo con las preguntas. Pueden realizarse otras preguntas si así lo considera pertinente (ver Tabla 4).

Lista de chequeo: En esta lista se chequean las respuestas dadas por los NNA. Se verifica así si desarrollo es el esperado para su edad. A su vez, la lista de chequeo consta de dos subpruebas:

Parte A: Se valoran los aspectos generales de desarrollo a partir de cuatro categorías de análisis: desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje y adaptación (ver tabla 5).

**Tabla 5. Parte A. Valoración de aspectos generales de desarrollo**

PARTE A					
VALORACIÓN DE ASPECTOS GENERALES DE DESARROLLO					
	ITEMS	Ejecuta			
		Si	No		
Niñez temprana (4 a 6 años)	<b>DESARROLLO MOTOR</b>				
	1	Se para y camina en punta de pies			
	2	Se para en un solo pie			
	3	Lanza y atrapa la pelota			
	4	Corta papel con las tijeras			
	5	Camina en línea recta			
	6	Se amarra los zapatos			
		<b>TOTAL</b>			
		<b>DESARROLLO COGNITIVO</b>			
	1	Conoce su edad			
	2	Identifica la función de los objetos, por ejemplo, teléfono, agua			
	3	Reconoce 3 colores o mas			
	4	Agrupar objetos por sus semejanzas y los clasifica teniendo en cuenta su forma, color, tamaño, textura, peso, etc.			
	5	Reconoce las diferencias físicas entre un hombre y una mujer			
	6	Sabe cuál es la derecha – izquierda, arriba - abajo			
	7	Conoce las figuras geométricas como triángulo, círculo, cuadrado			
		<b>TOTAL</b>			
		<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>			
	1	Responde a preguntas de qué y dónde			
	2	Cuenta situaciones vividas, lo que quiere, observa o siente			
	3	Describe fotos, imágenes o su dibujo			
	4	Nombra más de 6 objetos de un dibujo o foto			
	5	Dice 2 opuestos (grande, pequeño)			
		<b>TOTAL</b>			
		<b>ADAPTACION</b>			
	1	Puede vestirse solo			
	2	Va al baño solo			
	3	Describe lo que le gusta y lo que le interesa			
4	Tiene buenos hábitos de higiene y autocuidado (como: se lava las manos solo, se cepilla los dientes)				
5	Come todo lo que le sirven				
	<b>TOTAL</b>				

Nota. Elaboración propia.

Parte B: Se valoran los aspectos socioafectivos del NNA (ver tabla 6).

**Tabla 6. Parte B. Valoración socioafectiva**

PARTE B					
VALORACIÓN SOCIO AFECTIVA					
Niñez temprana (4 a 6 años)	ITEMS	Ejecuta			
		Si	No		
1	Organiza juegos				
2	Hace favores o mandados				
3	Habla de sus padres, hermanos o familiares				
4	Identifica que los demás pueden sentir emociones y tener pensamientos				
5	Comparte sus juguetes				
6	Establece fácilmente relaciones interpersonales				
7	Siente que puede confiar, sentirse seguro y protegido con su mamá				
8	Siente que puede confiar, sentirse seguro y protegido con su papá				
9	Sus vínculos afectivos son estrechos				
10	Tiene habilidades sociales (saludo, gracias, por favor)				
TOTAL					

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 7. Número de preguntas para establecer punto de corte por ciclo vital en cada una de las categorías**

CICLO VITAL		CATEGORÍA DE ANÁLISIS		NO. ÍTEMS	PUNTO DE CORTE
Infancia: de 0 meses a 3 años	De 0 meses a 12 meses	0 a 6 meses	Desarrollo motor	5	3
		7 a 12 meses		10	6
		Desarrollo cognitivo		5	3
		Desarrollo del lenguaje		5	3
		Adaptación		4	2
	Área socio afectiva		9	6	
	Infancia: 13 meses a 3 años	Desarrollo motor		10	6
		Desarrollo cognitivo		5	3
		Desarrollo del lenguaje		5	3
		Adaptación		5	3
Área socio afectiva		9	6		
Niñez temprana: 4 a 6 años	Desarrollo motor		6	4	
	Desarrollo cognitivo		7	4	
	Desarrollo del lenguaje		5	3	
	Adaptación		5	3	
	Área socio afectiva		10	6	
Niñez media: 7 a 11 años	Desarrollo motor		4	2	
	Desarrollo cognitivo		5	3	
	Desarrollo del lenguaje		5	3	
	Adaptación		4	2	
	Área socio afectiva		10	6	
Adolescencia: 12 a 17 años	Desarrollo motor		4	2	
	Desarrollo cognitivo		8	5	
	Desarrollo del lenguaje		5	3	
	Adaptación		5	3	
	Área socio afectiva		6	4	

Nota. Elaboración propia.

Esta Lista de Chequeo tiene como objetivo aportar información al profesional acerca del perfil de desarrollo del NNA cuando ingresa al proceso de Verificación de Derechos en la Comisaría de Familia. Así puede conocer si su desarrollo es adecuado para su edad. A partir de ese



análisis, puede establecer si hay algún tipo de circunstancia que esté afectando los derechos del NNA, bien sea por acción o por omisión, por parte de padres o cuidadores.

En cuanto a la calificación, es importante aclarar que se establece únicamente para la lista de chequeo para determinar si el desarrollo es el esperado para la edad del evaluado.

La lista de chequeo se puntúa teniendo en cuenta si el NNA ejecuta o no ejecuta, según indique el apartado. Se marca con una X la casilla correspondiente a cada ítem según sea el caso; al final se hace la sumatoria de las puntuaciones de las categorías de análisis. Así, se establece si hay o no el desarrollo esperado para la edad del NNA. En la tabla 7 se encuentran los puntos de corte para cada etapa del ciclo vital y cada categoría. Puntuaciones mayores o iguales a las indicadas en la tabla 1 sugieren un desarrollo adecuado para la edad del NNA.

## **Procedimiento para aplicar la lista de chequeo**

Una vez realizado el registro de datos del NNA y el motivo de consulta, y de haber realizado la entrevista semiestructurada, el entrevistador registra la edad del NNA (al día en que se aplica la lista de chequeo).

Es primordial que el registro de los datos se haga mediante la observación del comportamiento o preguntas directas con el niño, niña o adolescente. De esta forma, es importante no esperar que todos los NNA se comporten de la misma forma.

Luego, se lee los ítems que se evalúan en la Parte A (desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje y adaptación). En cada categoría hay una casilla para sumar la totalidad de los ítems que se ejecutaron y los que no se ejecutaron. En la Parte B (área socioafectiva) se realiza el mismo procedimiento.

Al finalizar, hay un espacio dispuesto para diligenciar las observaciones, las conclusiones y las recomendaciones a seguir por parte del profesional que aplica el instrumento (ver figura 3).

**Figura 3. Observaciones, conclusiones y conducta a seguir**

<p><b>Observaciones:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Conclusiones:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Conducta A Seguir:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Nota. Elaboración propia.

Algunos ítems requieren de instrucciones, ejemplos o preguntas guía para orientar y facilitar al evaluador(a) la correcta aplicación del instrumento y así mantener un procedimiento estandarizado de administración. Se brindan lineamientos generales que se pueden encontrar en el manual de aplicación (ver figura 4).

**Figura 4. Manual de aplicación PDNNA-2**



Nota. elaboración propia.

## Conclusión

El instrumento de Perfil de Desarrollo de Niños, Niñas y Adolescentes - 2 (PDNNA-2) proporciona puntajes por cada categoría de análisis; por lo tanto, no se comparte un puntaje estándar para toda la lista de

chequeo. Además, la construcción del instrumento se basó en aspectos observables y de indagación directa con el NNA, y en el concepto de desarrollo desde diferentes dimensiones (desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, adaptación, área socio afectiva). Estos aspectos nos permiten identificar la existencia de alguna dificultad en el desarrollo de los NNA.

El PDNNA - 2 permite realizar una evaluación sistemática del NNA de forma fácil ya que los ítems a evaluar son comunes a las cotidianidades de los NNA. En este sentido, por medio de este instrumento se quiere dar a conocer la importancia de las interacciones y relaciones que los NNA tienen en todos los ámbitos de su vida. También se quiere recalcar la importancia de una crianza positiva y cómo la calidad de las relaciones que tiene el niño o niña favorecen un desarrollo psicológico y socioemocional adecuado, y cómo se promueven relaciones basadas en el respeto, la comunicación y el reconocimiento de los NNA como sujetos de derecho.

El uso de la herramienta implica entender que los NNA son seres sociales, con necesidades que deben ser cubiertas por adultos responsables, y que tienen la capacidad de tomar decisiones y expresar sus sentimientos.

Así mismo, se pretende establecer una herramienta de evaluación inclusiva, de fácil aplicación, que consolide un trabajo interinstitucional y brinde las herramientas necesarias para fortalecer los procesos de Verificación de Garantía de Derechos en las Comisarías de Familia. Se construyó un instrumento con información accesible relacionada con el desarrollo psicológico y socioemocional que brinda información en tiempo real sobre el estado de salud físico y emocional del niño, niña y adolescente.

## Referencias

Agudelo-Gómez, L., Pulgarín-Posada, L. A., Tabares-Gil, C. (2017). La estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. *Revista Fuentes*, 19(1), 73-83. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/72890/05EstSensDesarCognPrimInf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Alarcón-Forero, L. C., Araujo-Reyes, A. P., Godoy-Díaz, A. P., & Vera-Rueda, M. E. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *Revista MedUNAB*, 13(2), 103-115. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/1155>
- Congreso de la República (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. De 08 de noviembre de 2006. Capítulo I. Título I (principios y definiciones).
- Congreso de la República (2018). Ley 1878 de 2018. Diario Oficial No. 50.471 de 9 de enero de 2018.
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 42. Capítulo II: De los derechos sociales, económicos y culturales. Título II: De los derechos, las garantías y los deberes.
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 44. Capítulo II: De los derechos sociales, económicos y culturales. Título II: De los derechos, las garantías y los deberes.
- Deambrosio, M.; Gutiérrez de Vázquez, M., Arán-Filippetti, V., Román, F. (2018). Efectos del maltrato en la neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no Institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77355376015/html/index.html>
- Delval J. (2006). El desarrollo físico y motor. En *El desarrollo Humano* (7ª ed.). Ediciones Siglo XXI. p. 305.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2001). La importancia de los 0 a 3 años de edad. En *Estado Mundial de la Infancia 2001*. (pp. 11-12). [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub\\_sowc01\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_sowc01_sp.pdf)
- García-Suso, A., & Vera-Cortés, M. L. (2002). El ciclo vital y la salud humana. *Revista La enfermería viva*, 61-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031053>
- Lantarón-Izaguirre, C. (2014). La importancia del apego en la etapa infantil. *Revista Nuberos Científica*, 2(13), 63-68. <http://nc.enfermeriacantabria.com/index.php/nc/article/view/24/23>
- Orjuela-López, L., Perdices, A. J., Plaza, M., & Tovar-Belmar, M. (2008). Algunos aspectos relevantes del desarrollo evolutivo de los niños y niñas. En *Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*, (pp. 24-45) Ed. Save the Children. <http://www.cop.es/uploads/PDF/MANUAL-DE-ATENCION-A-MENORES-VICTIMAS-DE-VIOLENCIA-DE-GENERO-EN-EL-AMBITO-FAMILIAR.pdf>
- Palau E. (2005) Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años. Ediciones CEAC. (pp. 13-23).

- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). Estudio del desarrollo humano. En *Desarrollo humano*. (p. 6). McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget* (4ª ed). Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Puche-Navarro, R., Orozco-Hormaza, M., Orozco-Hormaza, B. C., Correa-Restrepo, M., & los miembros de Corporación niñez y conocimiento (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-210305\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf)
- Sánchez-Quirce, Y. (2015). *La adquisición y desarrollo del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años*. [Trabajo de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15881/TFGL%201015.pdf;jsessionid=73085F-BEE2F008CD2775543BB794D1DA?sequence=1>
- Urrego-Betancourt, Y., Restrepo, J. G., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M., & Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7 (2), 51-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299032684006>



# **Transformación social a partir de estrategias educativas solidarias**

**Sarita Judith Rodríguez Martínez<sup>16</sup>**

---

<sup>16</sup> Sarita Judith Rodríguez Martínez. Magister en Psicología, Trabajadora Social, Universidad del Valle. Cali-Colombia. Profesora, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle – Colombia. Correo electrónico: sarita.rodriguez@gmail.com – gesolidaria@gmail.com

## Resumen

Con base en las propuestas de análisis de Rentería (2004; 2019) y Guedes-Gondim y Rentería-Pérez (2019) que tiene como centro las intervenciones sociales y profesionales en grupos, organizaciones y comunidades, se desarrolla en este texto una reflexión crítica de los procesos de transformación posibles en comunidades populares urbanas y rurales mediados por tecnologías de actuación. Estas tecnologías comprenden diversidad de estrategias solidarias que tienen como objetivo la participación de personas con necesidades, expectativas, e intereses comunes vinculadas a organizaciones solidarias en diversos ámbitos de actuación, en calidad de personas asociadas o empleadas. Para ilustrar este análisis, el objetivo de discusión del capítulo es el estudio del caso de una organización cooperativa con vocación de servicio financiero en comunidades populares urbanas y rurales del suroccidente colombiano, que se propuso promover cambios en las personas en el ámbito individual y en el colectivo. La organización parte de la ética cooperativa y de las prácticas solidarias alternativas, distintas a las que tradicionalmente se derivan del sistema capitalista (Rodríguez & Rentería, 2007). Se presentan algunos resultados de la intervención social a partir de procesos de educación cooperativa que no necesariamente incluyen las transformaciones esperadas en todos los participantes, pero implican la superación de lógicas de actuación tradicionales y la construcción colectiva de alternativas (Coraggio & Arancibia, 2014) para solventar necesidades comunes en la perspectiva de una vida mejor en comunidades en las que la Cooperativa se articuló con otras organizaciones sociales.

La experiencia muestra cómo, a partir de la vinculación de diversas estrategias en un proceso de transformación guiado por la ética solidaria, la educación cooperativa y la articulación con organizaciones de diversos sectores puede aportar a que intervenciones sociales contribuyan a la construcción de prácticas cotidianas (Spink, 2013) que fortalezcan la autogestión y la autorregulación a nivel individual y colectivo.

*Palabras clave:* Contexto organizativo solidario, Educación cooperativa, Intervención social, Psicología social, Transformación social.



## Introducción

Las intervenciones profesionales en el campo de lo social constituyen formas particulares de asumir a las personas y a las diferentes formas en que se organizan para satisfacer, realizar o transformar necesidades, defender, promover o exigir derechos. Desde una perspectiva reflexiva y crítica, se considera a las personas como sujetos de cambio que tienen la posibilidad de gestionar alternativas propias de resolución de situaciones en las que hay necesidad de mejora o transformación. Se asume entonces la *intervención social* como un conjunto de acciones no cotidianas en la vida de personas, grupos, organizaciones o comunidades, orientadas a la promoción de cambios (o no). Este tipo de intervención tiene como fundamento los procesos educativos y la participación de interventores expertos que orientan el logro de los objetivos tanto de grupos, personas y formas organizativas (Rentería y Carvajal, 2006) participantes, así como de las organizaciones o instituciones que generalmente las instituyen (Rentería, 2004; 2019).

Se retoma una experiencia de intervención profesional en los campos disciplinares de trabajo social y psicología (organizacional y del trabajo). Estas disciplinas son marcos referenciales para la reflexión; se tiene en cuenta que la intervención fue realizada por la autora de este capítulo, quien es formada en trabajo social (pregrado) y en psicología (posgrado).

La intervención se da en una cooperativa con vocación de servicio financiero en comunidades populares urbanas y rurales del suroccidente colombiano; se propuso en el marco de la educación cooperativa, y su objetivo era el de promover cambios individuales y colectivos en las personas. La iniciativa parte de una ética cooperativa, con prácticas solidarias alternativas, distintas a las que tradicionalmente se derivan del sistema capitalista (Rodríguez & Rentería, 2007).

En este texto se presentan algunos resultados de la intervención social, especialmente los relacionados con procesos de educación cooperativa. Los resultados no necesariamente incluyen las transformaciones esperadas en todas las personas participantes, pero implican la superación de lógicas de actuación tradicionales y la construcción

colectiva de alternativas (Coraggio & Arancibia, 2014) a necesidades comunes, la búsqueda por una vida mejor en comunidades en las que la cooperativa se articuló con otras organizaciones sociales.

En el contexto de la economía solidaria<sup>17</sup>, una empresa cooperativa es una forma organizativa, que funge como alternativa a las empresas de economía capitalista; un elemento fundamental de su acción es la participación de las personas asociadas como sujetos activos que gestionan de manera colectiva la transformación de situaciones o necesidades identificadas como comunes, bajo la doble condición existencial; esto es, la necesidad entendida como carencia o dificultad, y como potencialidad o capacidad de resolución (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986).

Se muestra en este trabajo que la intervención profesional en una organización cooperativa, en el campo de la educación solidaria, implica el reconocimiento y la comprensión de los elementos que guían su acción (Rodríguez, 2006). La lógica de la intervención construida — en la que agentes externos se involucran en un contexto organizativo particular con unas personas y grupos específicos— es en realidad la construcción de un tejido que facilita la participación de las personas en diversos ámbitos (Rentería, 2019) de la gestión socioempresarial y del control social vistos aquí como autorregulación de un ejercicio de participación democrática y autogobierno.

La intervención profesional se centró específicamente en el área social de la cooperativa. Se muestra el impacto social de diferentes proyectos gestionados a partir de procesos de educación cooperativa. La reconstrucción de la experiencia de intervención se realizó con base en fuentes documentales de archivos de la cooperativa y de la autora del texto como partícipe directa del Comité de Educación<sup>18</sup>, y como profesional

---

17 En Colombia, de acuerdo con la Ley 454, la Economía Solidaria es entendida como *el "sistema socioeconómico, cultural y ambiental conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto, actor y fin de la economía"* p.1

18 El Comité de Educación en una cooperativa es la instancia de apoyo permanente a las funciones del Consejo de Administración en relación con el área de educación, por tanto se encargan de la coordinación, la dirección, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos, de formación y capacitación en la cooperativa.

como trabajadora social y directora del Área de Educación Cooperativa. Los resultados presentados dan cuenta de logros en diferentes ámbitos de la organización y también se exponen otros logros que no necesariamente corresponden a las transformaciones esperadas, pero que implican la superación de lógicas de actuación tradicionales y a la construcción colectiva de alternativas (Coraggio & Arancibia, 2014) para la solución de necesidades comunes de los asociados, sus familias y las comunidades en las que la Cooperativa se involucró en articulación con otras organizaciones.

En este sentido, se propone una reflexión acerca de los aprendizajes de la experiencia; estos pueden aportar a que intervenciones sociales futuras contribuyan de manera significativa a la construcción de prácticas cotidianas (Spink, 2013) que fortalezcan la autogestión.

Se concluye que la intervención social en lo social (Carballeda, 2012; Estrada, 2013), en tanto se proponga contribuir a desarrollos socioeconómicos, culturales y ambientales en contextos específicos (Rentería, 2019) en los que se desarrollen experiencias particulares, implican la transformación misma de las personas que intervienen: la posición que asumen respecto a sí mismas en su proceso de individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2002), su papel en el trabajo colectivo para la transformación de situaciones y su posición ética y política con respecto de la intervención.

Se reconoce que la reflexión en torno la intervención social en contextos como el cooperativo es válida. Por ejemplo, la pandemia por covid-19 ha visto el resurgimiento de la solidaridad (Rivera, Reyes, Pavez, Gómez & de la Cuadra, 2020) y de las formas de economía solidaria. Estas son alternativas viables a las situaciones derivadas de la incertidumbre y de las desigualdades sociales propias de la economía capitalista. En ese sentido, sería importante que quienes intervienen en lo social se formen y se actualicen en cuanto a nuevas y diversas estrategias de intervención con otros para facilitar su participación como sujetos de derechos, activos, y en capacidad de lograr transformaciones con otras personas con vínculos en la asociatividad para el bien común y un buen vivir (de la Cuadra, 2015).

# Algunos referenciales conceptuales

## Intervención social en lo social

La intervención es un proceso que involucra personas, acciones, resultados. Se trata de un proceso continuo que incluye investigación, estrategias de acción, reflexiones y posibles nuevas acciones en un campo específico reconocido, en el que se observa la necesidad de realizar, mejorar o cambiar. En este sentido, la intervención social, entendida como un campo social de análisis y de acción, puede ser una ocupación de diferentes disciplinas y profesiones. Algunas requieren de un tipo de práctica social o saber especializado que pueda lograr intervención en lo social (Estrada, 2013; Carballeda, 2012); este es el caso del trabajo social que, de manera específica, interviene en la cuestión social. Se entiende aquí el trabajo social con base en la propuesta de Coraggio y Arancibia (2014), como “el entramado de problemas interdependientes, con significado social, jerarquizados y articulados, que amenazan la cohesión de la sociedad como tal” (p. 212).

Para el caso de la intervención en organizaciones cooperativas de economía solidaria, la cuestión social como construcción social está imbricada con la cuestión económica, son parte de la complejidad social. Retomemos esta perspectiva teniendo en cuenta que la experiencia del caso al que se refiere este capítulo se da en una organización cooperativa de carácter económico. La intervención está directamente asociada con la organización de capacidades y recursos del orden personal, grupal y organizacional. Esa organización se da con el propósito de promover procesos de transformación: el proceso continuo de reflexión y de cambio en el que las personas asociadas y los grupos específicos en la organización cooperativa, a partir de necesidades identificadas, se implican en acciones que posibiliten mejorar su calidad de vida, la de sus familias y de las comunidades con las que interactúa, con el objetivo de construir nuevas nociones de sentido individual y colectivo consecuentes con la ética cooperativa.

Retomemos ahora el concepto de intervención en organizaciones como intervenciones sociales (Rentería, 2019). Si queremos comprender este concepto tenemos que comprender la experiencia de intervención a partir de los parámetros de referencia y niveles de actuación

en las organizaciones (Rentería, 2019; Rentería & Carvajal, 2006). La organización es concebida como fenómeno, como construcción social y como unidad de análisis; así mismo es un todo sistémico, en el que cada uno de sus componentes y niveles implica representaciones, significados, sentidos, prácticas y aprendizajes que pueden facilitar o dificultar “su surgimiento, mantenimiento, desarrollo, modificación o desaparición en sus contextos sociales específicos” (Rentería, 2019, p. 117). Al mismo tiempo, la organización es un sistema abierto que puede ser analizado con base en los niveles de actuación presentes y el contexto organizacional. De acuerdo con Rentería (2019), cuando comenta los niveles de actuación<sup>19</sup> vistos en función de la empresa cooperativa, podemos decir lo siguiente:

- El nivel individual-personal corresponde a los repertorios particulares de interpretación y actuación frente a la ética solidaria, los posicionamientos, decisiones y acciones de las personas asociadas y las empleadas;
- El nivel ocupacional-actuación implica lo que hacen esas personas, la razón de ser de la relación activa con la cooperativa como contexto organizacional de las personas asociadas en el proceso de gestión democrática como integrantes de alguna de las instancias de la cooperativa. Se trata del papel que asumen para el logro de propósitos siendo parte del proceso que los define. En el caso de las personas empleadas, el cargo, las funciones o responsabilidades que cumplen en cuanto a lo que se espera de ellas en la organización, y para lo cual han sido contratadas.
- El nivel divisional-funcional comprende las formas de organización establecidas para direccionar la empresa cooperativa a través de instancias o formas organizativas, como el Consejo de Administración, la Junta de Vigilancia<sup>20</sup> y el Comité de Educación; en esta última se concentra gran parte de la experiencia que se presenta.

---

19 Aunque el modelo conceptual propuesto por Rentería (2019) está orientado desde la Psicología Organizacional y del Trabajo, a quienes trabajan dependiendo de las empresas, en este caso, se trata de hacer un paralelo en la estructura de gestión democrática a cargo de los asociados a la cooperativa, cuyos cargos son desempeñados con carácter voluntario.

20 El Consejo de Administración es elegido por la Asamblea General de asociados como la instancia permanente de dirección de la cooperativa, la Junta de Vigilancia es el órgano de control social

- El nivel corporativo-integrador es el diferenciador intangible que permite mantener simbólica, operacional y jurídicamente la unidad del contexto organizativo; en este caso, la cooperativa como un todo dinámico multidimensional y al mismo tiempo específico.
- El nivel del entorno-legitimador evaluador es el que permite el reconocimiento de la cooperativa en el contexto externo a través de sus productos y servicios sociales y financieros en el sector de la economía solidaria y los contextos particulares en los que se reconoce su actuación en articulación con otras organizaciones y el entorno social general en que existe y actúa.

La experiencia de una organización cooperativa es comprensible a partir de diferentes niveles y se focaliza en el Comité de Educación. Es solo una de las instancias de la cooperativa, pero es también el eje integrador y promotor de la formación y el desarrollo de la organización a partir de sus principios, valores y prácticas; por tanto, a continuación, se presentan algunos de los planteamientos centrales de la educación cooperativa.

## **Educación cooperativa y participación de las personas**

La economía solidaria, y en particular el cooperativismo, plantea una forma económica alternativa a las tradicionales, basada en la solidaridad de las personas que se asocian en un tipo de organización particular. Este sistema propone que las personas transformen su papel: pasan de ser sujetos dirigidos y dependientes, para ser agentes activos de su propio destino junto con otras personas en situaciones similares. Se superan así lógicas derivadas de su proceso de socialización permeado por sistemas políticos y de mercado dominantes, con pautas de vida que tienden hacia la individualización, según autores como Bauman (2005) y Beck y Beck-Gernsheim (2002).

La inmersión en el sistema solidario implica la formación de nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar; es decir, la generación de nuevas

---

elegido en la misma asamblea y los Comités (Educación y otros) son constituidos por asociados delegados por el Consejo de administración para apoyar diferentes procesos sociales y económicos de la cooperativa.

prácticas en las que la persona aprende el ejercicio de la solidaridad y la ayuda mutua en sus relaciones con los demás y se apropia de capacidades para participar en la gestión democrática y el control social de las empresas cooperativas (Rodríguez, 2006; Rodríguez & Rentería, 2007). Es en este sentido que la educación cooperativa asume un papel fundamental para la promoción, el desarrollo, el seguimiento y el sostenimiento de este tipo de organizaciones.

El cooperativismo comprende objetos materiales, ideológicos, políticos, sociales y simbólicos para incidir en personas que de hecho ya poseen unos recursos materiales, cognitivos y simbólicos que van de la mano con las prácticas socioeconómicas y culturales de su vida cotidiana (Rodríguez, 2006). La lógica solidaria es un instrumento en la búsqueda de otra racionalidad: muestra que la transformación no está en manos de una sola persona; se trata más bien de un proceso por el cual las situaciones específicas generan imprevisibilidad, además de variabilidad y heterogeneidad de formas de lidiar con la novedad (Rodríguez, 2011). En consecuencia, cambian los métodos de trabajo y en particular la forma en que se plantean los diferentes procesos que hacen parte de la organización solidaria, entre ellos la educación. En otras palabras, el cooperativismo implica la formación de una nueva mentalidad, de unos nuevos sentidos y la transformación de representaciones sociales, de tal forma que las personas puedan hacer práctico el modelo de la solidaridad y la ayuda mutua en sus relaciones y construcciones colectivas generales.

En las cooperativas, las personas son al mismo tiempo asociadas (co-dueñas) y usuarias de los servicios. Este doble estatuto hace la diferencia con otro tipo de empresas en las que los dueños se diferencian claramente de sus clientes o usuarios. En el cooperativismo, una persona se esfuerza en conjunto con otras para alcanzar sus ideales y obtener los beneficios esperados: gestiona de manera activa. Sin embargo, la realidad de estas organizaciones es que sus asociados no siempre están preparados para asumir un papel reflexivo y autogestor como el modelo solidario lo propone (Rodríguez, 2006; Rodríguez & Rentería, 2007). En consecuencia, hay participaciones débiles. La construcción de una nueva postura es uno de los aspectos centrales de los procesos de formación y desarrollo y, por lo tanto, un foco importante de la intervención en este tipo de organizaciones.

Retomando a Velásquez y González (2003), la participación es una forma de intervención social que permite a las personas reconocerse como actoras que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses (de clase, de género, de generación), expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducir esos hechos comunes en formas de actuación personal y colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar situaciones. En este sentido, es entendida como la intervención (directa o indirecta) de distintos actores (asociados) en la definición de las metas de acción de una colectividad (un grupo o comité particular y/o la cooperativa) y de los medios para alcanzarlas. Es un proceso social que genera la interacción o relacionamiento de diferentes personas en la definición de su destino colectivo, por esto, los procesos educativos cobran fuerza en tanto aportan a la construcción de formas de participación efectiva.

La participación en el contexto de la cooperativa es un proceso que involucra a cada miembro de la organización como persona (su ocupación o desempeño [siendo parte de algún comité, por ejemplo]) y en las situaciones de la organización (su contexto). Para que esto sea posible, se requiere motivación y capacidad para contribuir con las metas de la organización y compartir la responsabilidad y el compromiso, por lo que se hace necesario considerar estrategias que reconozcan las dimensiones contextuales y psicológicas de los procesos participativos (Engel & Rentería, 1988).

Las anteriores aclaraciones conceptuales facilitan la comprensión de la experiencia, pues la intervención, a partir de las estrategias de educación cooperativa, buscó promover que las personas se involucraran en los diversos procesos solidarios, tanto a partir de los productos y servicios financieros, como más allá de ellos, con el propósito de facilitar cambios en sus representaciones, concepciones, actitudes, y formas de actuación en coherencia con la ética cooperativa y desde allí aportar al desarrollo de la empresa cooperativa y al de las localidades en las que la cooperativa estaba inmersa.



## **Sobre la intervención en sí: caracterización, operacionalización y desarrollo**

La cooperativa que constituye el contexto organizativo en el cual se lleva a cabo la intervención se creó por iniciativa de profesores de una universidad pública en la ciudad de Cali con el propósito de resolver necesidades económicas que su salario no les permitía cubrir. Encontraron que el colectivo introducía la fuerza y la cooperación necesaria para posibilitar créditos y fortalecer una cultura cooperativa de la cual algunos de ellos eran conocedores. Luego de unos años y después de realizar diagnósticos socioeconómicos en algunos territorios de la ciudad la cooperativa se expande fuera de las fronteras universitarias y se posiciona en comunidades en las que una de las prácticas comunes era el crédito de usura. La Cooperativa empezó a trabajar con hombres y mujeres de esas comunidades que aceptaron el reto de aprender nuevas prácticas de crédito, incluyendo el ahorro. Estos hombres y mujeres se vinculan a la Cooperativa en calidad de codueños (asociados). Así se dio inicio a los primeros procesos de formación que acompañan la actividad económica de la Cooperativa, con el propósito de promover cambios en las personas, en su ámbito individual y en el colectivo para promover prácticas solidarias.

La Cooperativa vinculó al área social a una trabajadora social que, en conjunto con el Comité de Educación, coordinó la estrategia educativa desarrollada a partir de diagnósticos que permitieron identificar necesidades, intereses y expectativas de la población asociada. Se tuvieron en cuenta los particulares contextos comunitarios de cada agencia de la Cooperativa. El Comité de Educación dedicó varias jornadas de trabajo a reflexionar en torno a los conceptos generadores de los procesos de educación cooperativa; así, se asumió un concepto de persona como eje de la acción colectiva, en el que se reconocía su capacidad creadora y recreadora de la realidad como sujeto social, con capacidad para transformarse y transformar con otras personas. A partir de ese proceso, se reflexionó acerca del concepto y el papel de la educación cooperativa, y se buscó coherencia con un tipo de educación transformadora y liberadora, y no como “educación bancaria” (Freire, 1971). La planificación se orientó a fortalecer estrategias coherentes con esta perspectiva. En este caso, la intervención de la trabajadora social —en calidad de experta— constituyó un aspecto clave, en tanto aportó a

la construcción de las estrategias y orientó su ejecución y desarrollo a partir de sus competencias profesionales en la intervención social con personas, grupos y comunidades.

Durante seis años, se implementaron estrategias facilitadoras de cambios tanto en las personas asociadas y empleadas de la cooperativa, como en los contextos particulares de organización. Las estrategias incluyeron acciones de formación, desarrollo de prácticas culturales, formación de grupos diversos, comunicaciones, acompañamiento a las comunidades urbanas y rurales en las que estaba presente la cooperativa y el apoyo al desarrollo local desde el componente financiero que incluía el ahorro y el crédito, entre otras.

Algunas de las estrategias fueron diseñadas por la trabajadora social, y otras en conjunto con el Comité de Educación y los equipos profesionales de diversas disciplinas (psicología, trabajo social, comunicación social, economía, administración). Así mismo, también se diseñaron estrategias en conjunto con asociados organizados en comités específicos, según la intencionalidad y los grupos objetivo con los cuales se promovieron los procesos participativos y educativos.

De esta manera, el objetivo principal tenía que ver con que las diferentes áreas de la Cooperativa (comercial, financiera y social) participaran en la generación de acciones colectivas con el propósito de aportar al desarrollo de las personas asociadas, sus familias y comunidades. Fue importante apoyar desde el área social, la lógica comercial de las personas que lideraban cada una de las agencias (sucursales) presentes en los cuatro departamentos del suroccidente colombiano a los que se había extendido la presencia y gestión de la Cooperativa, de manera que se incorporara la visión socioeconómica y cultural de la ética cooperativa, para el reconocimiento de las necesidades, intereses y expectativas de las personas y organizaciones presentes en las comunidades de cobertura de cada oficina, para implementar estrategias conjuntas de desarrollo local. A continuación, grosso modo, en la tabla 1 se presentan algunas de las estrategias y programas que desde la educación cooperativa se implementaron según niveles de actuación (Rentería, 2019; Rentería & Carvajal, 2006) para promover y fortalecer la participación de las personas, en busca del logro de transformaciones subjetivas, grupales, organizacionales, sectoriales y comunitarias.

**Tabla 1. Programas y estrategias de educación cooperativa**

<b>Niveles de actuación</b>	<b>Programas</b>	<b>Estrategias y/o acciones</b>
<b>Individual-personal (repertorios iniciales de interpretación actuación frente a la ética solidaria de asociados y empleados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativismo básico</li> <li>• Promoción de la cultura del ahorro</li> <li>• Educación para el manejo del crédito como herramienta de desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres de expresión creativa.</li> <li>• Formación para la promoción de la cultura solidaria en los asociados.</li> </ul>
<p><b>Ocupacional-actuación (participación concreta de las personas en cada instancia como asociados)</b></p> <p><b>Divisional-funcional (Formas organizativas dispuestas por la cooperativa para llevar a cabo la acción de la cooperativa-Consejo de Administración, Junta de Vigilancia, Delegados a la Asamblea)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación especializada en la dirección de empresas cooperativas</li> <li>• Formación para el control social en las empresas cooperativas</li> <li>• Formación dirigencial para la participación democrática</li> <li>• Direccionamiento estratégico</li> </ul> <p><i>Para el caso de los empleados, la cooperativa implementó un centro de capacitación, que tenía su propia estructura para cada área y cargo ocupacional. Este espacio se coordinó en conjunto con la trabajadora social, solo para los casos de capacitación en temáticas cooperativas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentros</li> <li>• Seminarios</li> <li>• Foros</li> <li>• Pasantías</li> <li>• Gestión del conocimiento y generación de herramientas comunicativas (producción de textos, cartillas, boletines)</li> </ul>
<b>Comités (Educación, Crédito, Solidaridad, Comités de Admisiones y Comités de promoción y desarrollo solidario, entre otros)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualificación de la participación para los procesos democráticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en liderazgo, cultura del voluntariado, comunicación para el desarrollo, desarrollo sostenible.</li> </ul>

(Continúa)

<b>Niveles de actuación</b>	<b>Programas</b>	<b>Estrategias y/o acciones</b>
<b>Empleados</b>	Formación cooperativa	<p>Talleres de expresión creadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoría y acompañamiento a los y las directoras de oficina para la realización de diagnósticos y asistencia personalizada antes, durante y después de otorgado el crédito.</li> <li>• Acompañamiento a la gestión comercial con perspectiva social de desarrollo local.</li> </ul> <p>Encuentros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Documentación (préstamo de textos)</li> </ul>
<b>Corporativo-integrador Asociados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos Voluntarios</li> <li>• Comités de Admisiones en cada agencia</li> <li>• Eventos artísticos</li> </ul> <p>Programa ecológico</p>	<p>Formación para el liderazgo de asociados en cada agencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio y aprobación de nuevas solicitudes de afiliación de personas a la cooperativa.</li> <li>• Obras teatrales alusivas a la cultura de la cooperación y la ayuda mutua.</li> <li>• Coro (asociados y empleados)</li> <li>• Peñas artísticas</li> <li>• Educación ambiental</li> </ul>

(Continúa)

<b>Niveles de actuación</b>	<b>Programas</b>	<b>Estrategias y/o acciones</b>
<b>Familias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Ambiental</li> <li>• Formación infantil y juvenil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorridos ecológicos</li> <li>• Apadrinamiento de espacios públicos para el mantenimiento de zonas verdes y manejo de basuras.</li> <li>• Grupo ecológico, formación cooperativa a través del juego y el arte.</li> </ul>
<b>Comunidades</b>	<p>Tienda de la solidaridad (Desplazamiento del equipo interdisciplinario a comunidades rurales y urbanas, para reconocimiento del territorio, sus necesidades, prestación de servicios apropiados)</p> <p>Comunicaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres de formación</li> <li>• Jornadas lúdicas con niños, niñas y jóvenes</li> <li>• Tertulias</li> <li>• Peñas artísticas (diversas expresiones de asociados y grupos comunitarios)</li> <li>• Articulación con organizaciones comunitarias para generación de estrategias locales</li> </ul> <p>Comerciales de televisión alusivos a la solidaridad.</p> <p>Publicidad en canales comunitarios alusivos a la cooperación.</p> <p>Boletín institucional con artículos de asociados</p>

(Continúa)



La estrategia de intervención buscó potenciar la participación de las personas, pues se identificó que el sentido cooperativo de los fundadores, a medida que la cooperativa crecía, mejoraba y ampliaba los servicios, atraía a personas cuyo propósito fundamental se centraba en el crédito, de la misma manera que cuando adquirían productos con cualquier entidad financiera. Por tanto, un prerrequisito para la obtención de créditos fue la participación en cursos de cooperativismo, a los que asistían con “actitud de desagrado la mayoría de las veces”; sin embargo, en el desarrollo de las actividades de capacitación, y a través de metodologías creativas, los asociados se involucraban y las evaluaciones permitieron identificar una mayor sensibilización respecto a los elementos de la ética cooperativa.

Así mismo, y a medida los asociados se acercaban a los diferentes programas y acciones de educación cooperativa, era posible reconocer que mientras “algunos se mostraban incrédulos y desconfiados” frente a la *propuesta cooperativa*; otras personas asumieron un papel activo, y más allá de los eventos de capacitación e información, hicieron parte de los grupos voluntarios, se propusieron como promotores de servicios de la cooperativa, lideraron procesos en sus comunidades, aportaron también para movilizar convenios entre instituciones presentes en la comunidad, apoyaron a los equipos de las agencias, y en general se encontraron transformando muchas de sus actitudes individualistas y egocéntricas en solidarias, asumiéndose como codueños de la cooperativa. La lógica de propiedad conjunta también fue asumida de manera estratégica en la conformación de comités de admisiones en cada agencia, como una manera de descentralizar una función correspondiente al Consejo de Administración<sup>21</sup>, y acercar el vínculo de asociación a la cooperativa, a través de asociados pertenecientes al sector, en conjunto con algunas personas del equipo cada agencia. Este fue un proceso conjunto de aprendizaje, que también apoyó eventualmente la trabajadora social en su rol orientador y de experta en procesos participativos y de educación solidaria.

En la reflexión sobre intervención social en la Cooperativa, es importante mencionar que el papel de la lúdica, los procesos creativos y

---

21 En las cooperativas, el Consejo de Administración es la instancia encargada de aprobar los nuevos ingresos de asociados, en este caso, se trató de delegar el estudio de las solicitudes de admisión en los Comités por agencia.

recreativos a través del arte, la estrategia de formación y comunicación fueron importantes para el desarrollo de las diversas expresiones que surgieron entre la población asociada, las personas empleadas y las comunidades, en tanto se trató de mantener coherencia entre principios y valores cooperativos, y las prácticas desarrolladas.

Otro elemento facilitador de la experiencia fue la formación previa de las personas que hicieron parte del Comité de Educación y de las instancias directivas, gran parte de ellos profesionales de la educación, la comunicación y de las ciencias sociales y humanas: se lograron diseñar y validar distintas estrategias para poblaciones diversas en cada localidad con presencia de la cooperativa. Así mismo, fueron importantes los procesos de diagnóstico, seguimiento, evaluación y sistematización de las acciones liderados por el área social de la cooperativa, a la que pertenecía la trabajadora social como directora del Departamento de Educación. En este sentido, se pudieron validar, mejorar, redireccionar, o cambiar actividades, según lo fueron mostrando los procesos de realimentación de información y los resultados; de esta manera se validó la importancia de la evaluación permanente durante el proceso de intervención y no solo al final.

Como parámetro de referencia (Rentería, 2019) que permite validar la experiencia de intervención y el reconocimiento externo, se puede mencionar el contexto en el que la Cooperativa llevó a cabo su gestión. A manera de ejemplo, algunas de las organizaciones solidarias del país y de Latinoamérica realizaron pasantías en la Cooperativa: encontraban referentes prácticos y metodológicos para llevar a cabo procesos educativos aproximados a la realidad de las personas y según la ética cooperativa como parte de una empresa cooperativa de servicios financieros.

En la figura 1 se ilustra el proceso metodológico de la intervención. Se aclara que, aunque se presentan fases diferenciales, en la práctica, estas se llevaron a cabo en paralelo, pues se trata de procesos de diagnóstico, implementación, reflexión y acción que daban inicio a procesos mejorados o nuevos, según los resultados de los procesos de evaluación y reflexión de cada una de las acciones emprendidas.



**Figura 1. Fases del proceso de intervención**



Nota. Elaboración propia, 2020.

## A manera de reflexiones, conclusiones y recomendaciones

Al escribir este capítulo, una de las motivaciones fundamentales fue reflexionar acerca de la intervención social profesional, en este caso del trabajo social en el campo específico de las organizaciones solidarias. Se quería hacer una recuperación de la experiencia de trabajo en una cooperativa y reconocer que en el ejercicio práctico se hace explícita la capacidad de sortear situaciones impredecibles, a veces no consideradas en el ámbito de formación académica, en particular en lo referente a la economía solidaria en lo conceptual y lo metodológico. Por tanto, es en el encuentro con las personas, los grupos y las organizaciones, que se pone a prueba el conocimiento contextualizado y diversificado según las situaciones de la vida cotidiana de esas otras personas con las que se construyen discursos y prácticas apropiadas para sus propias transformaciones.

En ese proceso, de manera conjunta, confluyen y se funden los aprendizajes en una realimentación continua que permite cambios en la subjetividad de las personas que hacen parte de los procesos, y también en la persona que interviene como profesional. Es decir, las

transformaciones son mutuas y recíprocas. De ahí la riqueza encontrada en el caso particular que se expuso en este capítulo, pues en un continuo de eventos, la inmersión en la ética solidaria, y las apuestas políticas y socioeconómicas que traen consigo, ubican el rol profesional en la perspectiva de la investigación, la reflexión, la acción (Guedes Gondim & Rentería-Pérez, 2019) y la participación (Velázquez & González, 2009; Engel & Rentería, 1988) con otros y otras, cuya diversidad enriquece y al mismo tiempo favorece la gama de posibles, de alternativas, en contextos instituidos amplios.

La educación cooperativa implementada en coherencia con el modelo cooperativo (que se puede extender al sistema de Economía Solidaria) es una de las estrategias de construcción y desarrollo de la ética solidaria expresada en principios, valores y prácticas (Rodríguez, 2011) para el bien común y también como un facilitador para el mejoramiento de organizaciones de este tipo, en un sentido general; ello implica que tanto las personas asociadas como los profesionales orientadores de los procesos educativos requieren hacer la inmersión en los referentes y prácticas ético-filosóficas y disciplinares-profesionales que implican la posibilidad de construir de manera conjunta reconociendo los saberes, las posibilidades, las potencialidades, al mismo tiempo que las dificultades. La reciprocidad es parte de esa coconstrucción. No se trata solo de intervenir en los problemas de otros —en el sentido de imposición unilateral (Rentería, 2004)—. Esto se aclara puesto que cuando se interviene en lo social (Carballeda, 2012), aunque se asuma una postura reflexiva y crítica, por lo general se interfiere en la cotidianidad, y en las maneras de hacer comunes y validadas por las personas en los procesos.

Cuando se contrata a un profesión para intervenir, se espera que la intervención logre lo que desde la perspectiva de la organización contratante se considera lo adecuado o necesario; en ocasiones, incluso, los profesionales se encuentran ante dilemas éticos en cuanto a decidir el rol a desempeñar. Es importante comprender la lógica que subyace a la intencionalidad de la acción, y en ese sentido, cuáles son los resultados esperados según los intereses particulares de quien contrata y de quienes se implican en la intervención (Rentería, 2004). En el caso de las organizaciones solidarias, los profesionales son contratados para que su intervención beneficie a las personas asociadas de la organización —quienes son al mismo tiempo beneficiarias, y quienes

gestionan, administran y autorregulan su propia empresa—. Por lo tanto, se trata de una lógica diferente a la que subyace en otros procesos de intervención social; en este caso, las personas son consideradas al mismo tiempo como sujetas de derechos, de obligaciones y responsabilidades consigo mismas y con el colectivo del cual hacen parte: aportan recursos y trabajo y generan alternativas de transformación de sus situaciones. Por tanto, la intervención en estos casos se centra más en acompañar procesos de generación de mayor autonomía, participación efectiva y gestión conjunta para el logro de cambios y transformación de conflictos. En el primer caso, se desarrollan generalmente intervenciones impositivas *sobre* personas, grupos, comunidades u organizaciones, y en el segundo se desarrollan intervenciones *con* las personas, en las cuales se buscan acuerdos comunes que articulen intereses sin eliminar las diferencias (Rentería, 2004).

En la intervención social en lo social (Carballeda, 2012), quienes ejercen la psicología o el trabajo social<sup>22</sup> pueden dar cuenta de los desafíos permanentes a los que se enfrentan las personas y organizaciones de ese contexto: la inestabilidad socioeconómica y política trae consigo consecuencias en la subjetividad de las personas que participan en la intervención, y cuando estas se mantienen como seres individuales en aislamiento social, las alternativas de mejora o de cambio se reducen, se limitan a sus posibilidades inmediatas o a lo que otros puedan “aportar para ella” o “ayudar”. Sin embargo, cuando las situaciones son compartidas, se encuentran rasgos y planteamientos comunes; al mismo tiempo, se evidencian caminos similares, y la ayuda mutua se propone como una alternativa de gestión en medio de la adversidad, que al mismo tiempo puede contribuir a alcanzar las diversas autonomías en la vida de las personas; así se transforman las múltiples formas de dependencia que limitan la acción y el buen vivir (de la Cuadra, 2014).

En la medida en que se hagan efectivas en las personas las transformaciones a nivel personal al identificar sus características, sus necesidades, sus expectativas y sus motivaciones, es posible liderar procesos individuales y colectivos de autogestión y de autorregulación en los que en realidad se propicie un proceso en que “las personas influyeran en las decisiones, tomen decisiones, reflexionen sobre su realidad, socialicen informaciones, emitan sus puntos de vista, debatan ideas, negocien,

---

22 Campos disciplinares base de la reflexión presentada en el capítulo

resuelvan problemas, reevalúen decisiones tomadas en Asambleas, en fin, se apropien de la gestión propiamente" (Esteves, 2004). Así, en el cotidiano de las prácticas, cuando la educación solidaria logra pasar la frontera de lo institucionalizado, se acciona un proceso de producción y atribución de sentido que se basa en el modo en que las personas ven, interpretan, representan y construyen la realidad social.

De acuerdo con la afirmación de Engel y Rentería (1988), posibilitar la participación de las personas asociadas en los diferentes procesos, implica articular las metas y objetivos del nivel personal con los de la organización; así mismo, las personas participan o no de acuerdo con su propio concepto o la representación que tengan de la participación. Es necesario entonces poner en común el concepto que se asume *participación* en la cooperativa, de tal manera que, por una parte, el proceso se potencie en términos de toma de decisiones, solución de problemas, definición de estrategias y procedimientos de trabajo, entre otros; y por otra, identificar aquellos aspectos que podrían garantizar procesos de participación efectiva en las personas que hacen parte de ellos.

Los procesos de educación solidaria implican la necesidad de que quienes intervienen: que se replanteen sus propias actitudes, representaciones y prácticas, pues en la mayoría de los casos, esos factores son arrastrados simbólicamente como espejos de sí mismos. En tanto estas sean puestas en escena y en evidencia, es mucho más fácil transformarlas y apoyar el aprendizaje significativo de las otras personas. De igual manera, si a partir de la educación cooperativa se consturye la intención de facilitar el desarrollo de potencialidades y talentos individuales y colectivos, se puede afirmar que se puede influir en las personas, en las dimensiones del pensar, el sentir y el hacer, que también tienen un efecto en cómo se concibe y se construye el tener. Esto implica que también las personas que realizan la intervención se involucren en sus propios diagnósticos y planes personales, teniendo en cuenta sus cualidades, debilidades, expectativas, experiencias, saberes, creencias, valores y principios particulares.

## Referencias

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. Sage.
- Carballeda, A. (2012). *La Intervención social en lo social / exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Paidós. <https://www.margen.org/carballeda/Problematicas%20sociales.pdf>
- Coraggio, L. & Arancibia, I. (2014). Recuperando la economía: entre la cuestión social y la intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1) 211-221. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2014.v27.n1.40153](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.40153)
- De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis* [En línea], 40. <http://polis.revues.org/10893>
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2012). Ley 454 de 1998. Colombia <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3433>
- Engel, A. & Rentería, E. (1988). *Relación entre factores motivacionales y la participación eficaz en el trabajo*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=cfa50f4f-e747-40ff-a276-c11e7763e-3c6%40sdc-v-sessmgr02&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=cat07246a&AN=udv.130052>
- Esteves, E. (2004). *Sócio, trabalhador, Pessoa: negociações de entendimentos na construção cotidiana da autogestão de uma cooperativa industrial*. [Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-11032005-104138/pt-br.php>
- Estrada, V. (2013). Resignificar la historia de la profesión para resignificar la intervención profesional en lo social. En *Fundamentos teóricos y metodológicos de la intervención en Trabajo Social*. pp. 67 – 97. Grupo Editorial Lumen.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>
- Guedes-Gondim, S. M., & Rentería-Pérez, E. (2019). Da pesquisa-ação à ciência do desenho (design science): a validade da pesquisa prática/intervenção e a produção do conhecimento. In: M. N. de Carvalho, L. Cordeiro-Freitas, T. Cury-Pollo. *Instituições, saúde e sociedade: contribuições da Psicologia*. EduEMG. [http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2019/Instituicoes\\_saude\\_e\\_sociedade\\_eletronico.pdf](http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2019/Instituicoes_saude_e_sociedade_eletronico.pdf)

- Max-Neef, M., Elizalde, A & Hopenhayn, M. (1986) Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. *Development Dialogue*, 96. [http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86\\_especial.pdf](http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf)
- Rentería, E. (2019). *Psicología (s) organizacional (es) y del (de los) trabajos: Coexistencia de realidades e implicaciones disciplinares y para las personas. Una re-introducción*. Programa Editorial Universidad del Valle. [https://www.researchgate.net/publication/336703040\\_PSICOLOGIAS\\_ORGANIZACIONALES\\_y\\_DELde\\_los TRABAJOs\\_Coexistencia\\_de\\_realidades\\_e\\_implicaciones\\_disciplinares\\_y\\_para\\_las\\_personas\\_Una\\_Re-introduccion](https://www.researchgate.net/publication/336703040_PSICOLOGIAS_ORGANIZACIONALES_y_DELde_los TRABAJOs_Coexistencia_de_realidades_e_implicaciones_disciplinares_y_para_las_personas_Una_Re-introduccion)
- Rentería, E. (2004). De las intervenciones grupales a las intervenciones sociales. Un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones profesionales. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 37-49. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res18.2004.03>
- Rentería, E. & Carvajal, B. (2006) Abordaje psicosocial de la diversidad y papel de formas organizativas en la estructuración de contextos organizacionales instituidos. *Psicología desde el caribe*. (17), 149-175. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2052>
- Rivera, G., Reyes, M. I., Pavez, J., Gómez, N., & de la Cuadra, F. (2020). Las Economías Solidarias revisadas desde las transformaciones de la subjetividad, la creación de comunidades y la producción de diversidad. *Psicoperspectivas*, 19(2), 1-5. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue2-fulltext-2082>
- Rodríguez, S. J. (2011). *La lúdica como estrategia didáctica*. Documento de trabajo en proceso formativo. Corporación Creemos.
- Rodríguez, S. J. (2006). *Relación asociados/trabajadores y su organización cooperativa de trabajo asociado, a partir de los sistemas de mediación simbólica*. [Disertación de Maestría, Instituto de Psicología, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/8468/CB-0505260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, S. J. & Rentería, E. (2007). Una aproximación a las concepciones y versiones del trabajo en organizaciones de trabajo asociado. *Revista Colombiana de Estudios del Trabajo*, 1, p. 7-36. [https://www.researchgate.net/publication/339032545\\_Una\\_aproximacion\\_a\\_las\\_concepciones\\_y\\_versiones\\_de\\_trabajo\\_en\\_organizaciones\\_de\\_trabajo\\_asociado](https://www.researchgate.net/publication/339032545_Una_aproximacion_a_las_concepciones_y_versiones_de_trabajo_en_organizaciones_de_trabajo_asociado)
- Spink, M. J. (2013). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. [www.centroedelstein.org.br](http://www.centroedelstein.org.br)
- Velásquez, F & González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?*. Fundación Corona. [https://issuu.com/azoma/docs/glc\\_25\\_participacionciudadanacolombia\\_librocomplet](https://issuu.com/azoma/docs/glc_25_participacionciudadanacolombia_librocomplet)

## Más allá del estadocentrismo y de la crisis civilizatoria: redes complejas, lógicas no clásicas y altruismo

Luis Alfonso Aya Velandia<sup>23</sup>

*“Nadie piensa bien si no piensa en todas las posibilidades  
Pero pensar en todas las posibilidades incluye  
pensar incluso en lo imposible”.*

Carlos Maldonado (2018)

---

<sup>23</sup> Psicólogo. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Magister en Investigación Integrativa de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. Especialista en pedagogía e investigación en aula de la Universidad de la Sabana. Correo electrónico: [luis.aya@uniminuto.edu.co](mailto:luis.aya@uniminuto.edu.co)

## Resumen

La humanidad atraviesa una crisis civilizatoria que ha puesto en peligro la misma existencia del ser humano; aún no hay respuestas concretas sobre cómo hacerle frente; sin embargo, sí hay indicios que dan cuenta de otras posibilidades: estas exigen replantear creencias tradicionales acerca del Estado, la economía, la naturaleza humana. Han surgido propuestas que implican el desarrollo y el estudio de redes, lógicas no clásicas, procesos altruistas, perspectivas desde las periferias de la sociedad. Se trata de miradas que se apartan del centro, de lo tradicional, para proponer otros mundos que tengan como eje articulador a la vida misma.

*Palabras clave:* Ciudadano, Colaboración, Comunitario, Redes complejas, Ser.

## Introducción

Debido a diferentes cambios sociales, ambientales, políticos y económicos, el mundo se encuentra en lo que varios pensadores de diferentes perspectivas han llamado “crisis civilizatoria”. Según Leff (2017), es el “modo de vida occidentalizado que se ha vuelto global” (p. 51), en el que existe caos climático, problemáticas sanitarias (Zibeche, 2018), los territorios se han convertido en espacios para adquirir riqueza acumulativa y que dejando muerte (Márquez, 2020); en sí, es el olvido de la vida. Siguiendo las ideas de Covarrubias (2009), esta crisis puede verse en diez rostros: la depresión económica mundial, el desarrollo desigual entre centro y periferia, la elevada explotación laboral y la exclusión social, las dificultades alimentarias, los problemas de subsistencia, el caos energético, el deterioro ambiental, la migración forzada, la despolitización y las problemáticas culturales.

Estas problemáticas componen un panorama poco favorable de la realidad actual del mundo y es allí desde allí que se formula la pregunta básica: ¿qué se puede hacer? Para responder esta pregunta es necesario replantear la situación: “en verdad, nadie resuelve auténticamente nada si no transforma al mismo tiempo todo el marco en que emerge el problema” (Maldonado 2017b, p. 72). Es decir que no se podrán ha-



cer cambios si las herramientas parten del mismo lugar donde se creó el problema; por ello, es necesario acudir a nuevas perspectivas, miradas diferentes que abran otros caminos para enfrentar la crisis.

Estas miradas otras pueden surgir de los llamados *bordes*, aquellos lugares alejados del centro, fuera de la lógica tradicional, ya que allí existe cierto grado de libertad que permite hacer las cosas de maneras diferentes. Estos espacios brindan nuevas perspectivas a lo cotidiano (Useche, 2016). Igualmente están los aportes de la ciudadanía, las universidades, el voluntariado, como menciona Pacheco (2020): en la actualidad existen situaciones de incertidumbre que requieren de perspectivas innovadoras; los gobiernos tienen presupuestos restringidos que limitan sus campos de acción en favor de las personas; existen problemas que son más grandes que el individuo y que exigen el trabajo colaborativo de muchas y diferentes mentes. El resultado del apoyo de otros sectores con perspectivas de innovación social al Estado resultará en la disminución de gastos, la generación de propuestas con las comunidades; es decir, mayor contextualización de la problemática y su respectiva solución: mayor eficiencia con mayor impacto.

De tal manera el mundo pasa por una crisis civilizatoria que pone en riesgo su propia vida, por ello es necesario acudir a nuevas perspectivas para encontrar soluciones: de un lado, está la perspectiva de las periferias; y por otro, sin que sean excluyentes, se encuentran los aportes de diferentes sectores distintos al llamado Estado.

## **Formas otras para ver al Estado, la economía y el desarrollo**

Para tener una perspectiva más amplia, se estudiará cada uno de los elementos a considerar: inicialmente, el papel del Estado, pues, como menciona Mazzucato (2019) es necesario reconsiderar el papel de los gobiernos en las economías, es necesario un equilibrio del rol estatal. No se debe caer en una perspectiva Estado-céntrica, en la cual es este el que lo provee todo, pues a la vez lo controlaría todo, y en ese control se pueden perder derechos fundamentales. Además, el sector privado perdería la oportunidad de aportar desde la innovación.

Tampoco deberíamos adherirnos al otro extremo, el que considera un Estado mínimo en el que los gobiernos solo organizan las reglas mínimas del mercado y así ponen en riesgo el aspecto humano relacional de las personas y el nuevo deber de los estados de dar valor a sus países.

Con respecto a lo social-relacional, es de mencionar a Butillione (2020): la ley del intercambio equivalente no es suficiente, los seres humanos somos comunitarios, y requerimos no solo dinero, sino también de afecto, socialización, interrelacionarnos con los otros. Es en este panorama que los estados poseen una misión importante, pues en él entra en juego la educación, la vivienda digna y la calidad de vida. El sector privado no podría asumir toda esta responsabilidad por costos y por visión de producción en un mundo globalizado capitalista.

El otro aspecto importante del Estado es el del valor a los países. Es Mazzucato (2016) quien menciona cómo los estados, al generar procesos de inversión en unión a la innovación privada, han logrado grandes cambios para la humanidad. Las evidencias y el estudio dan cuenta de la importancia de que el Estado no solo distribuya la riqueza o de que garantice los mínimos para el mercado, sino que debe buscar nuevas opciones para hacer valorizar más la innovación de sus países. Un fenómeno tal se logra con la unión del Estado y la empresa privada en relación con la calidad de vida, y con una participación fundamental de la sociedad civil.

Se debe buscar un punto medio en el cual se permitan libertades y oportunidades a emprendedores para proponer nuevas perspectivas de mercado, pero sin descuidar el desarrollo social de la población. Este punto es uno en el que los estados intervengan, apoyen y generen nuevas oportunidades, más no determinan la vida de sus poblaciones de manera absolutista. No deben desaparecer y presentarse como simples gerentes de lo económico.

Es un deber reflexionar sobre la historia de los estados: en ocasiones se han desviado de sus objetivos y han perdido credibilidad. Demuestran que solo con gobiernos y políticas no se pueden lograr los fines sociales y económicos, sino que se necesita de la participación de la ciudadanía y sus organizaciones.

Un ejemplo de este fenómeno es el relacionado con el concepto de desarrollo. Este pasó por diferentes momentos: inicialmente era una meta a la que todos los estados querían llegar con base en la creencia de que entre más dinero habría más desarrollo. Se discriminaron a cientos de países por no contar acumulación de objetos producto de las industrias; se los nombró como subdesarrollados y se aplicaron estrategias educativas y económicas para que todos fueran iguales.

En esta carrera por una igualdad (por ser iguales y no por lograr que todos tuviesen equidad en oportunidades), en la década de 1990 se consideró que los estados debían perder soberanía; además, los medios de comunicación empezaron a tener más poder que los mismos gobiernos. La siguiente tabla amplía la información de las fases por la cuales pasó la idea de desarrollo.

Esta breve historia del concepto de desarrollo presenta cómo los estados demostraron que su labor no podía ser cumplida exclusivamente con representantes, leyes y gobiernos, sino que se vuelven indispensables las participaciones de las ciudadanías para ampliar las perspectivas de futuro; esta es la importancia de la diferencia y la diversidad.

## Las otras lógicas

Otro aspecto importante en el presente escrito es la superación del estado-centrismo, así como enfrentar la crisis civilizatoria con las lógicas no clásicas (LNC): “son alternativas, en su mayoría a las LFC, pero hay unas que pueden ser consideradas como extensiones de la LFC” (Maldonado, 2017, p. 65). Es decir, pensar diferente, emplear otras formas para buscar verdades a las estrategias comunes de la lógica formal clásica. Como menciona Palau (2002), hay diversas lógicas alternativas: la lógica erotética, en la que lo que importa es la pregunta, no tanto la respuesta; la lógica polivalente, en la que existen diferentes verdades. Lo interesante es poder vislumbrar que se puede pensar de otras maneras y llegar a nuevos resultados.

**Tabla 1. Perspectivas del desarrollo**

<b>Perspectiva de Desarrollo</b>	<b>Año</b>	<b>Aspectos Generales</b>
Enfoque caritativo-asistencial	40-50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de objetivos educativos</li> <li>• Se busca dar recursos materiales, ayudas humanitarias.</li> <li>• Mirada inmediatista a corto plazo.</li> <li>• El Norte soluciona el subdesarrollo del Sur.</li> </ul>
Enfoque desarrollista y aparición de la educación para el desarrollo	60	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El subdesarrollo como problema del tercer mundo.</li> <li>• El desarrollo producto de etapas.</li> <li>• La tecnología y la ciencia como solución.</li> <li>• Se pasa del asistencialismo a la cooperación.</li> <li>• Los países industrializados facilitaban técnicas para que países "atrasados" superaran sus problemas.</li> </ul>
Desarrollo crítico y solidario	70	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El subdesarrollo como producto del neocolonialismo.</li> <li>• El desarrollo de unos países era a costa del subdesarrollo de otros.</li> <li>• Enfoques más críticos.</li> <li>• Cuestionamiento de modelos eurocéntricos.</li> </ul>
Desarrollo humano y sostenible	80	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisis del desarrollo.</li> <li>• Inicia la idea de desarrollo humano, un desarrollo que va más allá de cifras.</li> <li>• Se propone trabajar desarrollo y paz.</li> <li>• Se busca mayor participación de la mujer.</li> <li>• Surgen aportes de la educación ambiental, consumo consciente.</li> <li>• La relación Norte-Sur toma un papel más importante.</li> </ul>
Desarrollo para una ciudadanía global	90	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La crisis del desarrollo como problema global, el Sur se encuentra endeudado y el norte con impactos negativos en el plano ambiental.</li> <li>• Surgen miradas deconstruccionistas del desarrollo.</li> <li>• Pérdida de la soberanía del Estado.</li> <li>• Utilización de medios de comunicación masiva.</li> </ul>

*Nota.* Creado a partir de López, L., & Orrego, A., 2012, DE-construyendo la Educación para el Desarrollo. *Una mirada desde Latinoamérica. Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.*

Entre esos resultados de pensar diferente puede ubicarse la ontología relacional, la cual hace referencia a

Que en muchas sociedades no-occidentales o no-modernas, no existe la división entre naturaleza y cultura como la conocemos, y mucho menos entre individuo y comunidad —de hecho, no existe el “individuo” sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no-humano, y a lo largo de los tiempos. Lo humano y lo natural forman un mundo, con otras distinciones. (Escobar, 2012, p. 12)

Una lógica diferente permite que surjan nuevas formas de relación, no solo entre seres humanos y símbolos, sino también entre lo humano y lo no-humano, la naturaleza. Si la idea es enfrentar una crisis civilizatoria y se ve la necesidad de nuevas respuestas a preguntas que no han sido posibles de resolver, el pensar diferente aporta un gran elemento: puede ayudarnos a superar la idea según la cual el estado debe ser el centro y proveedor único; exigirá imaginar y crear nuevos mundos en los cuales otras posibilidades puedan realizarse.

## **El campesino periurbano rural**

Un camino praxeológico se propone en este punto. Ya se vio parte de la teoría, ahora es importante relacionar con la praxis. Para ello, habría que lugares específicos de Bogotá: las zonas rurales de la ciudad —aquellas en Usme y Ciudad Bolívar—, allí viven campesinos que en su cotidianidad han visto cómo sus tradiciones van perdiéndose (como dicen ellos, “la ciudad se los va tragando”), su música se olvida, el relleno Doña Juana los invade y afecta su salud física y emocional (Homes, 2019), y parece que lo único que les queda es desaparecer.

Sin embargo, los campesinos de estos lugares han desarrollado formas de enfrentar las difíciles circunstancias sociales, políticas, ambientales y económicas que los agobian día a día.

Esta situación civilizatoria compleja, representada en sus diez caras, los va ahogando lentamente desde hace varios años; los campesinos de zonas periurbano-rurales usan lógicas diferentes y su amor por el territorio (topofilia) es central. Este último, término para Tuan (1974), es:

Una especie de sentimiento de “apego” (relación emotivo-afectiva, la denomina Tuan) que liga a los seres humanos a aquellos lugares con los cuales, por una u otra razón, se sienten identificados. En tal medida, dicho sentimiento exaltaría algo así como la “dimensión simbólica” del habitar humano y, por lo mismo, expresaría lo que el geógrafo chino-norteamericano denomina: un poderoso “instinto” de pertenencia al mundo o, si se prefiere, de apropiación de “él”. (Yory, 2007, p. 49)

Ese sentimiento mantiene a los campesinos en pie. Han desarrollado una ontología relacional con la naturaleza en la que la tierra no solo es para explotar, sino que es un ser al que se debe que cuidar, pues existe un mutualismo naturaleza-humano que preserva la vida.

El Estado no ha logrado comprender la realidad de las zonas rurales y menos aún de las llamadas zonas periurbano-rurales —es decir, sectores que están a las afueras de las ciudades—. Estas zonas son tratadas como urbe, pero, sus pobladores, tradiciones, y ontologías son campesinas; aun así, las personas de estos sectores, como Quiba, Pasquilla, Pasquillita, Sumapaz, entre otras, han generado, desde los bordes, nuevas de vivir que se basan en la tradición, la cultura del campo.

Los campesinos se dan cuenta de que el Estado no podrá comprender sus realidades y en esa medida deben seguir exigiendo que las leyes realmente se encaminen a otorgarles buena calidad de vida: es decir, que el Estado cumpla su función frente a la vida de sus ciudadanos. Al mismo tiempo tienen que luchar para que sus acciones no caigan en el olvido.

Por ello han creado, entre campesinos y profesores de colegios rurales, encuentros en los que se realza la importancia del campo, la música, la tradición oral y la danza, no solo con la idea de hacer fiesta, sino para crear espacios de encuentro, devolver el orgullo de vivir en el campo, exaltar su ontología relacional, y a la vez dar a conocer a las nuevas generaciones la importancia del campo y el campesino.

No puede faltar el concurso de música campesina, la carranga que, como menciona Campos (2016), es un género musical con una narrativa especial que el maestro Jorge Veloza desarrolló para recordar la vida cotidiana y fortalecer la identidad del campesino colombiano:

Soy hijo de campesinos  
y lo canto con orgullo,  
campesinos son los míos,  
como lo han sido los tuyos.  
Que vivan los campesinos  
y que los dejen vivir,  
que el campo sin campesinos,  
existe sin existir. (Velosa, 2015)

La lucha de estos campesinos es la de evitar depender del Estado, organizarse con fines sociales, económicos y políticos no para tomar el poder sino para vivir, y algunos dirán que para reexistir. Sin embargo, estos campesinos no dejan de exigirle al Estado que debe tomar acciones claras que beneficien la calidad de vida de las personas. Estas fiestas se dan en el mes de noviembre en la zona de Pasquilla y Mochuelo, y reúnen a varias generaciones que exaltan su orgullo campesino; a la vez son escenario un encuentro para organizarse socialmente y continuar defendiendo sus territorios.

Para todo ello, las lógicas de pensamiento deben ser otras, unas en las que la estética tenga un papel más fuerte, las relaciones personales y el cuidado de la vida en todas sus formas prime sobre las lógicas del consumo. El tiempo muestra qué ganancias se han dado producto de esta lógica: por ejemplo, las personas jóvenes han logrado vivir del campo y de la música, se han protegido las zonas campesinas, se ha preservado el festival y cada vez más personas lo conoce, se ha logrado que organizaciones sociales de base aporten a la construcción de proyectos de vida en y para el campo.

Uno de varios ejemplos en los que otras formas de lógica y una posición media del papel del Estado y en los que la acción ciudadana es fundamental se da en estas zonas periurbano-rurales; ahora bien, otro ejemplo está las zonas de humedales, uno en especial ubicado en la localidad de Kennedy y que tiene como nombre "La Vaca".

## Los humedales

En La Vaca, un grupo de mujeres recupera el humedal que antes era un estacionamiento de camiones, todo a partir de conocimientos no académicos, de reuniones de comunidad, y con el ojo puesto en el bienestar de los niños y niñas del sector.

Igual que en el caso anterior, todas las dificultades que debieron enfrentar estas mujeres se solventaron a partir de maneras diferentes de pensar. Buscaron otras lógicas y entendieron que las ciudadanías deben organizarse, proponer ideas y a la vez exigir al Estado que apoye nuevas iniciativas. Lograron recuperar el humedal y emprender acciones que beneficiaron a muchas personas sin hogar. Actualmente, La Vaca es un ejemplo de humedal comunitario para el distrito (Canal Capital, 2013).

## Replantearse para la vida

Teniendo presente lo anteriormente mencionado, se puede destacar que la sociedad vive un proceso de cambio muy fuerte y para salir adelante la humanidad debe replantearse la manera de pensar para así generar nuevas oportunidades. Estas transformación pueden darse en lugares que cuentan con cierto grado de libertad de la cultura occidentalizada, comúnmente se ubican en los bordes. Además es fundamental que los ciudadanos reflexionen, por una parte, sobre el papel de los estados, pues el Estado debe agregar valor a la vida y no solo distribuir bienes; debe aportar a la calidad de vida desde nuevas ontologías; y por otra parte, sobre el rol de los ciudadanos, quienes deben construir comunidad, nuevas formas de actuar y de exigir sus derechos, al construir colaborativamente la vida.

Estas reflexiones deben partir de la crítica a lo que la cultura actual busca: una economía política, un trabajo individualista, enaltecer el yo con una idea de acumulación (Aya, 2019) para plantear nuevas perspectivas como el trabajo colaborativo, una economía civil, orientarse al homo socialis (ver tabla 2).



**Tabla 2. Reflexiones**

<b>Posturas actuales</b>	<b>Posibilidades otras</b>
Economía política	Economía civil
Yo	Nosotros
Individualismo	Altruismo
Homo economicus	Homo socialis

Nota. Creado a partir de Aya, L., 2019, *Diseño Humano*. <http://pacarinadelsur.com/home/alma-matinal/1804-diseno-humano>

A partir de lo propuesto en el presente capítulo, se ha hablado de superar el estado-centrismo y las lógicas no clásicas; ahora, se hablará de las redes complejas y del altruismo comunitario como dos elementos que ayudan a evitar la dependencia y enfrentar la crisis civilizatoria.

El ser humano, como ser social, requiere interrelación tanto para su dimensión biológica como para su desarrollo comunitario. Es de destacar que los logros más grandes del ser humano fueron obtenidos mediante trabajo en equipo. Esta necesidad y la oportunidad de relacionarse con otros es fundamental para dos elementos importantes del humano: las redes, “conjuntos de muchos nodos conectados que interactúan de alguna forma” (Aldana, 2011, p. 2), y es que cada nodo puede ser una persona y la conexión, el tipo de relación que tiene, denominada “compleja” cuando la cantidad de nodos y relaciones es muy grande numeroso; y el altruismo como vía.

Para los ejemplos de los campesinos y los humedales que fueron expuestos anteriormente, el papel de las redes puede apreciarse en su completitud: las comunidades no trabajan solas, sino que buscan unirse con otras, ampliar sus perspectivas al trabajar colaborativamente con universidades u otros centros de pensamiento y saben que es de gran importancia crear relaciones con nodos principales como las alcaldías y juntas administradoras locales.

## **Las redes y el altruismo**

Las redes permiten a las comunidades nuevos saberes, otras oportunidades en aspectos económicos y políticos, pues sus esfuerzos comunitarios deben llegar a un término más estable: fortalecer o cambiar leyes.

**Tabla 3. Redes y su importancia en el aspecto social**

<b>Redes</b>	
<b>Definición</b>	Conjuntos de muchos nodos conectados que interactúan de alguna forma" (Aldana, 2011, p. 2)
<b>Partes</b>	<i>Nodos</i> Personas Organizaciones
	<i>Conexiones</i> Tipo de relación que poseen
<b>Utilidades</b>	Brinda herramientas para comprender relaciones de un sistema consigo mismo y con otros sistemas
	<i>Para quién estudia la red</i> • Permite descubrir las relaciones del sistema • Puede detectar fallas en las relaciones o potencialidades de este
	<i>A quién pertenece a la red</i> • Genera una comprensión más amplia de la importancia del trabajo en equipos. • Permite nuevas formas de relación y trabajo • Ayuda a conectarse más fácil con otros sistemas para buscar visibilizarse.

Nota. Creado a partir de Aya, L., 2019, *Diseño Humano*. <http://pacarinadelsur.com/home/alma-matinal/1804-diseno-humano> y Lozano Pérez, S. (2008). *Procesos sociales y desarrollo sostenible: un ámbito de aplicación para el análisis de redes sociales complejas*. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7077>

Por último, pero no menos importante, debemos hablar de altruismo, "una intención y acción que beneficia a otros sin esperar nada a cambio" (Ricard, 2013, pp. 40-41). El ser humano viene biológicamente predeterminado para ayudar; por ello, las comunidades están preparadas para apoyarse de forma mutua con el ideal de lograr un beneficio comunitario. En ese mismo sentido, deben organizar acciones que les permitan a las personas conocerse y construir altruismo, es decir, crear espacios de encuentro para fortalecer los tejidos sociales.

Para ello son necesarias las relaciones entre personas, pero no basadas en clientelismos sino en intercambios de saberes, en los que haya un trabajo de igual a igual, es decir una coconstrucción de nuevos mundos (ver tabla 3).

## Formas otras de pensar

Teniendo presente toda la información expuesta, a continuación se podrá encontrar un esquema que resume diferentes posturas propuestas que permiten hacer frente a la crisis civilizatoria y superar una idea de dependencia hacia el Estado (ver Tabla 4).

## Conclusiones

A manera de conclusión, la civilización actual está pasando por una profunda crisis en todos los niveles. Varios expertos mencionan que, de llevarse mal este proceso, puede afectar la vida humana, pero, si se realiza un buen proceso, esta situación llevaría a una nueva forma de vivir, de relacionarse entre los seres humanos y con la naturaleza.

Para lograr el segundo camino, resulta de vital importancia cambiar las formas de pensar, atreverse como humanidad a crear nuevos mundos, como mencionan los zapatistas de México. Es importante repensar las formas de relación entre sector privado-ciudadano-Estado, pues no puede seguir existiendo una dependencia que anule a alguno de la tríada, sino que se deben plantear nuevas formas para una existencia equilibrada; ello exigirá usar otras formas de pensamiento, reconocer que el ser humano es cooperativo y altruista, pues así se inicia una nueva versión de humanidad en la que no se compite con tal de superar a los demás, sino que se trabaja para los demás sin descuidarse a sí mismo. Igualmente, esta conciencia de la colaboración lleva al trabajo en red que aporta al mejoramiento de varios sistemas al tiempo.

Es un tema muy amplio pues también es importante analizar aportes de una nueva política que favorezca la vida, una espiritualidad que genere un relacionamiento más fuerte entre seres vivos, un camino de

**Tabla 4. Posturas alternativas**

<b>Formas otras de</b>	<b>Pensar</b>	Lógicas no for- males	Patafísica
			Polivalentes
			Contrafácticas
			Multimodal
			Difusa
			Epistémica
			Intuicionista
			Libre
			de fábrica
			Dinámica
			Paraconsistente
			Relevancia
			del tiempo
			Cuántica
	Abductive		
	<b>Relacionarse</b>	Interrelación	Sentipensar
			Altruismo
			Espiritualidad
	<b>Economía</b>	Homo Socialis	Solidarismo
			economía de comunión
			valor compartido
			Trueque
			economía Social
economía colaborativa			
economía civil			
<b>Política</b>	prima la vida	Biopolítica	
<b>Comunicación</b>	desde lo micro	alternativa y comunitaria	

Nota. Creado a partir de Maldonado, C., 2017a, *Política+Tiempo= Biopolítica. Complejizar la política*. Ediciones desde abajo; Maldonado, C., 2018, *Pensar: lógicas no clásicas*. Universidad del Bosque; Batipste, B., 2012, 14 de septiembre, *Patafísica: iluminar la ciencia con la oscuridad de la duda | Fiesta del Libro 2012 | Parque Explora* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qS-LsqPBNCY>; Ricard, M., 2016, *En defensa del altruismo: el poder de la bondad*. Urano y Smerilli [Fundación Pablo VI]. (2019, 5 de septiembre). *Qué es la economía civil. Una introducción* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_KyTKTMatk4](https://www.youtube.com/watch?v=_KyTKTMatk4)

humildad social y biológica que permita ver al otro como un yo y no como un enemigo, la educación como un vehículo para estos cambios, pero, no solo una educación formal, sino una que esté donde vive la gente, una popular que trabaje de la mano con la formal. La crisis ya está en la cotidianidad de los seres: lo importante es que los seres se reconstruyan de una forma compleja y colaborativa para continuar en el camino de la vida y no del auto exterminio.

## Aplicabilidad

Con lo anteriormente expuesto en el texto se propone la *creación de nuevos espacios para el encuentro*; es decir, momentos y lugares que le permitan a las personas humanizarse, relacionarse con aspectos como el servicio, el autoreconocimiento, la humildad, el altruismo, el dialogo, la empatía, la competencias sociales básicas que se han perdido por el consumo desbordado. Para ello, hay varios aportes históricos, como la cultura del encuentro propuesta por el papa Francisco (Scannone, 2015), las investigaciones de Congleton, Hölzel y Lazar acerca del *mindfulness*, entre otros. Estos aportes permiten reconstruir la humanidad desde lo biológico, lo social, lo espiritual, buscando complementar al ser humano.

Se requiere comprender que ni los estados ni la empresa privada podrán generar el suficiente apoyo para las necesidades sociedades; por ello, se requiere de la existencia de la *organización social permanente de base*, la unión de personas con fines comunes en pequeños grupos en pro del mejoramiento de la calidad de vida que fortalezcan la dimensión política y organizativa de comunidades, que desarrollen capacidades de relacionarse en red con otras comunidades, que trabajen mancomunadamente cuando sea necesario, pero que, igualmente, tengan la habilidad de la no dependencia, es decir, que puedan seguir siendo autónomas en sus procesos, siendo los fines el punto de encuentro cuando la situación lo requiera.

Además, es necesario que tengan liderazgos más allá del caudillismo; más bien, que fomenten *liderazgos comunitarios* que permitan que

todos sean capaces de ubicarse a la cabeza del grupo, de forma alternada, sin que ello debilite procesos, pues serán las metas las que guíen el proceso a partir de formas éticas de trabajo.

También se requiere *fomentar la creatividad en las personas y comunidades*, al aplicando las lógicas no clásicas, así podrán reconstruir nuevas realidades, vislumbrar otras posibilidades para la vida diaria, la política y la economía comunitaria.

Deben tomar los *saberes comunitarios, las experiencias de vida de las periferias como lugares de inspiración* para la búsqueda de otras formas de organización, gobierno y producción, de tal manera que al combinarlas con procesos académicos puede generar puertas a nuevas posibilidades más humanas.

Los procesos mencionados requieren espacios para encontrarse, pensar, crear, aprender y enseñar; sin embargo, no son los espacios tradicionales los que deben ser destinados a esta misión. Más bien, debe haber un llamado a los lugares otros que van surgiendo o que aún no están creados y que pueden permitir ideas nuevas. Algunos aportes para estos lugares están *en la educación popular, en la pedagogía crítica, en la comunalidad* y el manejo del tiempo, tal y como lo piensan las comunidades indígenas. Estas se concentran en beneficiar a las siguientes generaciones y no solo a los presentes. Por último, se requiere una gran motivación hacia el cambio. Recordando a la Guardia Indígena, hay que seguir creando e intentando humanizar a las personas *hasta que el sol se apague*.

## Referencias

- Aldana, M. (2011). Redes complejas: estructura, dinámica y evolución. *Social Networks*, 14(1-2), 121-135.
- Aya, L. (2019). *Diseño Humano*. <http://pacarinadelsur.com/home/alma-matinal/1804-diseno-humano>
- Batipste, B. (2012, 14 de septiembre). *Patafísica: iluminar la ciencia con la oscuridad de la duda | Fiesta del Libro 2012 | Parque Explora* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qS-LsqPBNCY>

- Buttillione, R. (2020, 31 de julio). Repensar la economía global: la economía de francisco y el mundo post pandemia [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lhoYzCCsgQ&t=3405s>
- Campos, S. M. R. (2016). Ruana y carranga: una visión cinematográfica de la música carranguera como fenómeno social y de resistencia cultural del campesinado cundiboyacense. *Nómadas*, (44), 269-272.
- Canal Capital. (2013, 27 de septiembre). *El humedal La Vaca, una joya ambiental en Kennedy* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=LxT0\\_q0VRM0](https://www.youtube.com/watch?v=LxT0_q0VRM0)
- Congleton, C., Hölzel, B. K., & Lazar, S. W. (2015). *Mindfulness can literally change your brain*. [https://mindleader.org/wp-content/uploads/2017/08/HARVARD-BUSINESS-REVIEW\\_MIndfulness-can-change-your-brain.pdf](https://mindleader.org/wp-content/uploads/2017/08/HARVARD-BUSINESS-REVIEW_MIndfulness-can-change-your-brain.pdf)
- Escobar, A. (2012). *Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo*. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7724/WALEKERU-Num2-p7-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Homes Borda, J. L. (2019). *Configuración de la infancia como sujeto social en las movilizaciones sociales frente a la problemática ambiental del Relleno Sanitario Doña Juana*.
- Leff, E. (2017). Debates sobre las reflexiones propuestas por Enrique Leff en *Epistemologías del Sur para germinar alternativas al desarrollo. Debate entre Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado*. Editorial Universidad del Rosario.
- López, L., & Orrego, A. (2012). DE-construyendo la Educación para el Desarrollo. *Una mirada desde Latinoamérica. Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO*.
- Lozano Pérez, S. (2008). *Procesos sociales y desarrollo sostenible: un ámbito de aplicación para el análisis de redes sociales complejas*. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7077>
- Maldonado, C. (2018). *Pensar: lógicas no clásicas*. Universidad del Bosque.
- Maldonado, C. (2017a). *Política+Tiempo= Biopolítica. Complejizar la política*. Ediciones desde abajo.
- Maldonado, C. E. (2017b). *Epistemologías del Sur para germinar alternativas al desarrollo. Debate entre Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado*. Editorial Universidad del Rosario.
- Márquez F. [Clacso tv] (2020, 1 de junio). Afrodescendientes, racismo y crisis civilizatoria - Segunda Transmisión [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=s18vmMr-Geo>

- Mazzucato [Ministerio de ciencia, tecnología e innovación] (2016, 22 de abril). *Conferencia completa de Mariana Mazzucato* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IA-fDEY0hZE>
- Mazzucato, M. (2019). El Estado emprendedor. Socializar riesgos y recompensas. *Propuestas para el Desarrollo*, (III). <http://www.propuestasparaeldesarrollo.com/inicio/index.php/ppd/article/view/Propuestasparaeldesarrollo2019>
- Pacheco, J. (2020). *Ingenieros sin fronteras Minuto de Dios, en PCIS, Parque Científico de Innovación Social, Foro Saber PCIS: "La Ingeniería humanitaria desde la experiencia de Ingenieros sin Fronteras", llevado a cabo en Bogotá.*
- Palau, G. (2002). *Introducción filosófica a las lógicas no clásicas.*
- Ricard, M. (2016). *En defensa del altruismo: el poder de la bondad.* Urano.
- Scannone, S. J. (2015). *El papa Francisco y la teología del pueblo.* <https://fund-encuentro.org/index.php/razonyfe/article/view/9890>
- Smerilli [Fundación Pablo VI]. (2019, 5 de septiembre). *Qué es la economía civil. Una introducción* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_KyTKTMatk4](https://www.youtube.com/watch?v=_KyTKTMatk4)
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. Melusina.* [www.melusina.com/rcs\\_gene/topofilia.pdf](http://www.melusina.com/rcs_gene/topofilia.pdf).
- Useche, O. (2016). Ciudadanía en resistencia. *El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de reexistencia social.* UNIMINUTO. Editorial Trillas de Colombia.
- Velosa J. (2015, 05 de junio). El programa "El Campo en la Radio" en compañía de Jorge Velosa hacen un homenaje al campesino colombiano. RTVC. <https://www.rtv.gov.co/noticia/el-programa-el-campo-en-la-radio-en-compania-de-jorge-velosa-hacen-un-homenaje-al-campesino-colombiano>
- Zibechi R. [Rota Verbum] (2018, 18 de enero). *Raúl Zibechi - Crisis: ¿Económica o civilizatoria?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z-qXAUdZyRFI>



# **El modelo CEDEI como herramienta para la implementación de una estrategia de desarrollo de base y su lectura desde la perspectiva del desarrollo ecológico**

**Roxi Elena Montero Prens<sup>24</sup>**

---

<sup>24</sup> Corporación CEDEI, Colombia. Correo electrónico: roxy.montero@gmail.com

## Resumen

La verificación empírica de propuestas para el desarrollo social y humano aplicables en contextos comunitarios y su lectura desde referentes teóricos validados es presentada en el presente capítulo. Se usa la experiencia del programa Podemos, implementada en cuatro comunidades del Distrito de Cartagena. El análisis de la evidencia empírica es realizado con base en el referente interno Modelo CEDEI para el desarrollo integral de la persona. Este modelo se fundamenta en la perspectiva de las potencialidades humanas desde lo teórico y la facilitación, y en los procesos creativos y los momentos desde lo metodológico. Como referente externo de análisis se usa la teoría de la ecología del desarrollo o perspectiva ecológica, que plantea pensar de manera sistémica, en estructura y funcionamiento, los procesos de desarrollo humano. Entre los hallazgos expresados en el documento se incluyen los patrones comunes de un modelo sistémico relacional presente tanto en los referentes teóricos seleccionados como en la experiencia analizada; el protagonismo de los niveles micro y meso de entornos de relacionamiento y desarrollo; el trabajo directo con las capacidades individuales y colectivas como propósito de la implementación; y la promoción del desarrollo humano en los sujetos participantes mediante la ampliación de la consciencia de interacción sistémica entre los entornos más distantes o complejos de desarrollo, lo que da origen al fortalecimiento del capital social. La experiencia analizada puede considerarse un modelo para tratar el desarrollo comunitario desde el desarrollo humano integral.

*Palabras clave:* Desarrollo ecológico, Desarrollo humano, Modelo CEDEI, Modelo de intervención.

## Antecedentes

El modelo CEDEI es una propuesta para desarrollar procesos de desarrollo en contextos sociales diversos, que tiene como eje central el desarrollo integral de la persona. Surgió a partir de los estudios de Montero, en el año 2000, se concretó como propuesta teórica y metodológica a finales de 2002, y fue puesto a prueba entre el 2003 y el 2005. El pilotaje se realizó en el marco de las acciones institucionales de tres organizaciones de diversa naturaleza en la ciudad de Cartage-

na: la Fundación Mamonal, fundación empresarial y conocida como el brazo social de la Asociación Nacional de Empresarios e Industriales (ANDI); la Corporación Cívica Juvenil de Pasacaballos (Corcijupas), organización comunitaria de base; la Corporación Cultural CANDILÉ, organización no gubernamental que usaba el arte para la promoción del desarrollo y la convivencia en las comunidades de Cartagena; y la Sociedad de Mejoras Públicas, organización cívica que administraba las murallas, fuertes y castillos del Distrito de Cartagena y que implementaba proyectos de promoción de la cultura y el patrimonio inmaterial en los territorios.

La validación de esta apuesta teórica y metodológica se condensó en la obra de Montero (2005), que constituyó la primera versión estructurada de lo que se conoce actualmente con el nombre de “Modelo CEDEI”. El modelo ha sido usado desde entonces en alrededor de treinta y cinco programas y proyectos en diversos ámbitos de desarrollo en Colombia, Canadá e Italia. En 2011, la Corporación CEDEI diseñó, con un modelo de facilitación, el programa Podemos, una estrategia de desarrollo local y de base para promover el desarrollo de las comunidades de Barú y El Pozón.

En 2013, la CEDEI se vincula al proyecto Comunidades que Educan, una apuesta liderada en el Caribe colombiano por la Fundación Pro-migas, y para la cual se escoge Podemos como estrategia para el eje de desarrollo de base y participación comunitaria en cuatro territorios: Pontezuela, La Boquilla, Manzanillo del Mar y el barrio La Candelaria, en Cartagena.

La experiencia de Podemos aquí analizada ha sido estudiada antes desde la perspectiva ecológica, el enfoque de desarrollo de base, el enfoque de desarrollo local y el enfoque de derechos (Montero, 2016). En este escrito, se hará alusión al uso del modelo CEDEI como fundamento epistemológico y metodológico de la estrategia Podemos entre 2014 y 2016 en las cuatro comunidades mencionadas; se analiza a la luz de la perspectiva de desarrollo ecológico planteada por Bronfenbrenner (1978) y que define el desarrollo en términos de la ampliación de la consciencia de los niveles de entorno de desarrollo en los que el sujeto se desenvuelve, cómo el sujeto se relaciona y cómo es influido por estos.

## El Modelo CEDEI

El Modelo CEDEI es una forma de encaminar procesos de desarrollo tanto individuales como colectivos. Está estructurado alrededor de la perspectiva de las potencialidades humanas, Y de los procesos compartidos para catalizar el desarrollo personal, de los demás y del colectivo (CEDEI, 2014)

### Las potencialidades en las dimensiones humanas

Intentar comprender el desarrollo humano tomando como foco al sujeto o a la persona es un ejercicio que propio de procesos analíticos que se enfocan en una parte de ese sujeto. Estos planteamientos han permitido conocer mejor aspectos específicos de la persona y han fortalecido el ejercicio de las ciencias sociales en la práctica cotidiana. La perspectiva de las potencialidades pone sobre la mesa la complejidad del objeto del desarrollo humano, la persona humana y, consciente de esta complejidad, plantea una propuesta integradora que se nutre de los aportes de diversas teorías, pues considera la “porción del objeto” de la que se ocupan y plantea un diálogo epistemológico. Así, se da un tratamiento integrador que reconoce la utilidad de la desagregación del objeto para mejorar su conocimiento, al tiempo que valora su integración desde un enfoque sistémico (Luna, 2002; Montero, 2005).

La perspectiva de las potencialidades plantea el desarrollo humano en ocho dimensiones o esferas: biológica, cognitiva, del lenguaje o comunicativa, ético-moral, erótico-afectiva, político-social, lúdico-creativa y del lenguaje. En cada una de ellas, el sujeto posee potencialidades cuyo desarrollo puede promoverse, y resulta en transformación de capacidades. Luna (2002) plantea que la perspectiva de las potencialidades asume el desarrollo como un proceso en el cual se producen modificaciones estructurales o comportamentales que pueden valorarse en la persona y que se configura gracias a las relaciones articuladas entre las diferentes esferas del desarrollo —cada una con su lógica, potencialidades y metas de desarrollo— (Montero, 2016).

### La apuesta metodológica del Modelo CEDEI

El Modelo CEDEI basa su accionar en el tránsito por tres momentos con el propósito de lograr la apropiación de la agencia por parte de

los sujetos en desarrollo; también se pretende el fortalecimiento de la autonomía. Durante la implementación, tanto los roles como los dominios evolucionan hasta alcanzar el protagonismo de los sujetos en desarrollo, quienes además despliegan sus propias capacidades. Los tres momentos propuestos por CEDEI son los siguientes: el momento directivo, en el que es el facilitador quien propone y dirige, partiendo de su dominio sobre un tema o área específica; el momento participativo, en el que el facilitador y los participantes comparten las acciones de proponer y dirigir, y así participan de las acciones que se requieren para el logro de los objetivos que se han propuesto conjuntamente; y el momento autónomo, en el que el rol protagónico corresponde al participante, quien se encarga de proponer, dirigir y ejecutar la acción. En este punto el facilitador juega un papel de soporte (Montero, 2005; 2015).

### **Una visión integrada del Modelo CEDEI**

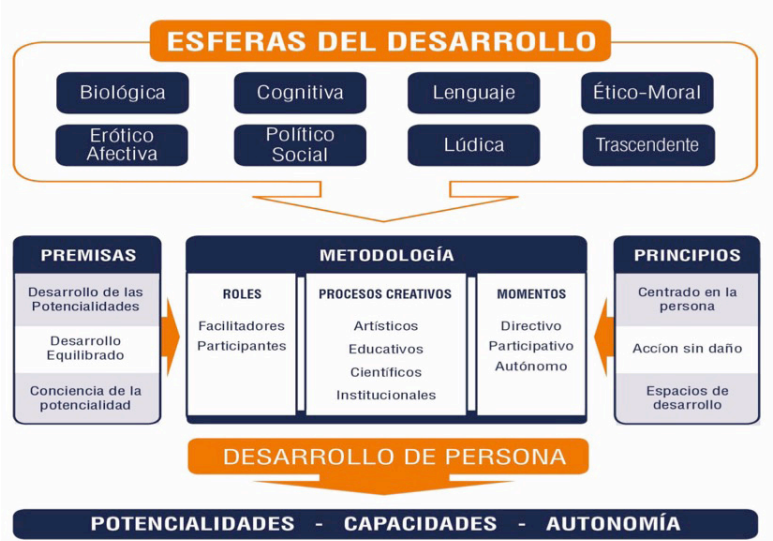
Para comprender los alcances de esta propuesta teórica y metodológica, se puede recurrir a la afirmación hecha por Montero (2016): “El fin último del Modelo CEDEI es la transformación de las potencialidades y capacidades y el fortalecimiento de la autonomía en las personas y los grupos humanos”.

La figura 1 esquematiza la realidad del Modelo CEDEI, y parte de la propuesta de ocho dimensiones o esferas humanas de desarrollo relacionadas con potencialidades. Continúa mostrando el proceso para el desarrollo de esas potencialidades y el despliegue de las capacidades; y finaliza con el propósito que resume la intención del Modelo CEDEI.

## **Bonfrenbrenner y su perspectiva ecológica del desarrollo humano**

La visión de desarrollo humano propuesta por Urie Bronfrenbrenner (1978) contempla una ruptura con las perspectivas que equiparaban desarrollo a crecimiento y, por tanto, se inscribe dentro de las que conciben el concepto de desarrollo como el de un cambio perdurable en el tiempo que reconfigura al sujeto; esta visión también la compara la perspectiva de las potencialidades, la base del modelo CEDEI.

**Figura 1. Esquema del Modelo CEDEI para el desarrollo de la persona**



Nota. CEDEI., 2014, Propuesta para la implementación de PODEMOS Desarrollo Local, en cuatro contextos educativos del Distrito de Cartagena. CEDEI.

La perspectiva ecológica también se concentra en la relación entre el sujeto y su entorno, al igual que la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1988), pero a diferencia de esta, da más relevancia a la percepción que el sujeto tiene del ambiente y de la relación. Para la ecología del desarrollo o perspectiva ecológica del desarrollo, este se concibe como “el cambio perdurable en el modo en que la persona percibe el ambiente que le rodea y en el modo en que se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1978, p. 24). Al ser la percepción una construcción en permanente revisión, esta puede ser modificada, y se modifica también la relación misma entre el sujeto y los entornos de desarrollo, pues se incluyen los otros sujetos que hacen parte de ese entorno. De este modo, se modifican también los comportamientos del sujeto en cada entorno.

Por supuesto, es más claro el concepto que el mismo Bronfenbrenner (1978) establece del desarrollo humano. El autor lo define como:

Un proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida,

y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido. (p. 24)

El concepto de desarrollo humano adquiere para el autor una aceptación positiva, en cuanto el sujeto en desarrollo amplía su percepción del ambiente y de la propia capacidad para contribuir a su mejoramiento. Asume así un rol activo en el proceso personal y en el procesos social; entendiendo que su actividad es vital para los diversos niveles y entornos de desarrollo.

### **Las estructuras vistas como los niveles en los entornos del desarrollo**

La perspectiva ecológica propone una visión sistémica del proceso de desarrollo que vincula a cada sujeto con su entorno en una relación vinculante. De este modo, el sujeto y sus entornos de desarrollo dialogan de forma permanente en diferentes niveles que van abarcando cada vez más en la medida en que el sujeto avanza en su desarrollo humano; es decir, en su comprensión de la complejidad de su entorno y la influencia recíproca que existe entre la realidad personal y la realidad del entorno.

El sujeto identifica la existencia de unos niveles de relacionamiento que Bronfrenbrenner (1978) denomina "microsistemas" (los entornos más próximos de relacionamiento en los que el sujeto incide de manera directa y en los que juega un rol específico), "mesosistema" (unos entornos de mayor complejidad, estructurados a partir de las relaciones que se establecen entre los microsistemas de los que el sujeto hace parte debido a la presencia que estos sistemas tienen en común: la del sujeto), "exosistemas" (unos entornos todavía más complejos, en los que la relación directa con el sujeto no es tan evidente, y solo es posible evidenciarla en la medida en que se identifica la presencia de otros sujetos que hacen parte también del microsistema del sujeto en desarrollo) y los "macrosistemas" (unos entornos no difícilmente operacionalizables por el sujeto, que son percibidos mayoritariamen-

te como patrones culturales que establecen correspondencias entre los diferentes micro, meso y exosistemas, gracias a los cuales se puede construir un cierto nivel de identificación).

### **Las dinámicas vistas como los patrones de relacionamiento y comportamiento**

Tan importante como identificar los niveles y entornos de desarrollo del sujeto es identificar los patrones o confluencias en el relacionamiento y el comportamiento en diferentes entornos. El desarrollo humano, desde la perspectiva ecológica, comporta las transformaciones de las percepciones del sujeto sobre su entorno, que impacta su relacionamiento, sus roles y su conducta. Al mismo tiempo, los cambios en las percepciones proporcionan las condiciones para que se den modificaciones en las dinámicas de los entornos y en los entornos mismos en términos de su complejidad, de las relaciones y de las funciones entre sus miembros (Montero, 2016).

En efecto, Bronfenbrenner (1978) utiliza tres conceptos claves para explicar la importancia de los patrones de relacionamiento entre el sujeto y el entorno; es decir, del comportamiento mismo del sujeto en los diferentes entornos: transición ecológica, es decir, las modificaciones en la posición del sujeto en un ambiente ecológico debido a modificaciones en el rol del sujeto, en el entorno o en ambos; actividad molar, es decir, el comportamiento desplegado de modo cada vez más frecuente o complejo por el sujeto en un entorno determinado en el cual ese comportamiento tiene un momento, una intención y un significado que le son propios; y validez del desarrollo, la sostenibilidad y la profundidad de los cambios ocurridos a partir de las transiciones ecológicas y actividades molares que se determinan en virtud de la extensión de dichas transiciones y actividades ocurridas en un entorno específico, a otros entornos de desarrollo.

## **Podemos: La experiencia del Modelo CEDEI en cuatro comunidades y su lectura desde la ecología del desarrollo**

Para la selección de estas comunidades se utilizó el Índice de Potencial de Cambio, diseñado por la Fundación Promigas y usado en diez Instituciones educativas y sus comunidades de influencia (Martin & Avila, 2012).



Pontezuela, Manzanillo del Mar y la Boquilla son comunidades que inicialmente fueron rurales, dedicadas la primera a la agricultura, y las dos últimas, a la pesca. Debido a la expansión urbana no planificada del Distrito de Cartagena, estas tres comunidades han perdido su base económica rural y se han volcado al turismo, la economía informal y el traslado diario de habitantes al casco urbano de Cartagena para la realización de trabajos, mayoritariamente no calificados, como principales actividades de subsistencia. Las dos últimas de las actividades mencionadas también son características de la población de La Candelaria. Como problemáticas compartidas por las cuatro comunidades seleccionadas se identificaron el aislamiento en términos de acceso y movilidad, la débil presencia del Estado, la fragmentación del tejido social y la dificultad de sus habitantes para el acceso a los medios económicos y los servicios que posibiliten la movilidad social (CEDEI, 2014; Montero, 2016).

La implementación de la estrategia Podemos tenía el propósito de “Generar, en los contextos educativos de Boquilla, Manzanillo, Pontezuela y La Candelaria, los elementos básicos necesarios para el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de base en torno a la educación de los niños y niñas del territorio, desde un enfoque de derechos, con equidad, participación e inclusión” (CEDEI, 2014).

En términos de alcance, la experiencia comprende el trabajo directo con alrededor de doscientas cincuenta facilitadores; estos trabajaron con unas veinte mil personas en los cuatro territorios. Desde la selección de las comunidades y los territorios hasta el cierre de la estrategia Podemos trascurrieron cinco años.

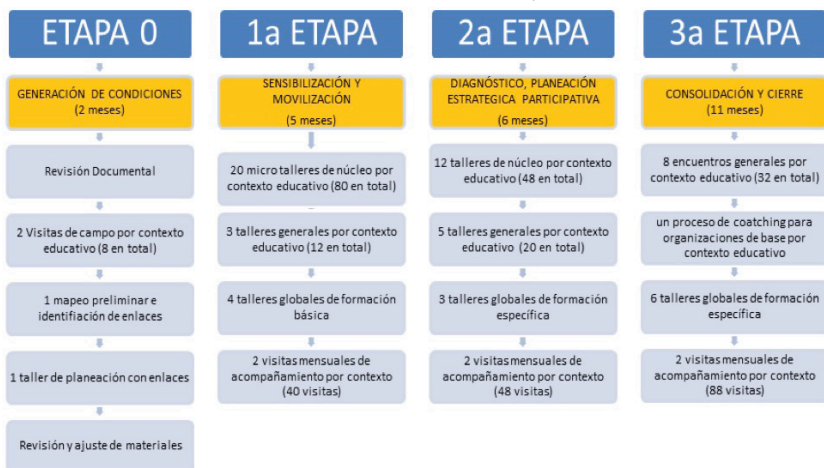
## **Apuesta metodológica desplegada en la experiencia**

Como ruta de implementación se planteó un trabajo cartográfico en términos territoriales y sociales. En el proceso de caracterización y nucleación del territorio, se identificaron los hitos que constituían las identidades y las subidentidades presentes en cada uno de los contextos, así como las fronteras imaginarias; los actores que interactúan en el territorio, las alianzas, las rupturas y las confrontaciones; así como

los aspectos que pudieran ser asumidos como potenciales endógenos. Los facilitadores del proceso trabajaron en el territorio y con sus actores en cuatro etapas en las que se abarcó todo el territorio a través de un análisis llamado “Nucleación”, el mapeo social y geográfico del territorio, el inventario de liderazgos presentes y la identificación de liderazgos emergentes y potenciales; el diagnóstico, la planeación participativa y la implementación de soluciones viables para afrontar la problemática (CEDEI, 2014).

La ruta metodológica vivida se describe en la figura 2., en la que se marca además un horizonte temporal general.

**Figura 2. Estrategia metodológica para trabajar en el territorio, pensada desde la nucleación del territorio y desde lo temporal**



Nota. CEDEI., 2014, *Propuesta para la implementación de PODEMOS Desarrollo Local, en cuatro contextos educativos del Distrito de Cartagena*. CEDEI.

En términos de decisiones metodológicas concretas, la nucleación del territorio se llevó a cabo teniendo en cuenta la visión del territorio compartida por la comunidad que lo habita; de este modo, se respetó la dinámica natural del territorio y se redujeron importante barreras de participación. Las actividades colectivas se realizaron en los contextos cotidianos, y se evitó sustraer a los participantes de su entorno con el propósito de reducir las barreras asociadas con la movilidad, la no apropiación de los espacios, y fortalecer la visión conjunta de la realidad común del territorio.

**Figura 3. Ruta de implementación de la estrategia Podemos en el marco del proyecto Comunidades que Educan**



Nota. CEDEI., 2014, *Propuesta para la implementación de PODEMOS Desarrollo Local, en cuatro contextos educativos del Distrito de Cartagena*. CEDEI.

Se decidió trabajar en los contextos educativos desde el acompañamiento a los procesos de las organizaciones sociales; de este modo se amplió la base de personas y organizaciones del territorio movilizadas. Se visibilizaron tanto las necesidades y potencialidades de las personas como las de grupos y organizaciones, junto con las del territorio. Así, se facilitó la construcción de alternativas en las que todos ganaran. Se promovieron las pequeñas victorias para llegar a la obtención de objetivos más complejos para reducir la incertidumbre que resulta de procesos de largo aliento, y generar aprendizajes útiles para el logro de los resultados más ambiciosos (CEDEI, 2014; Montero, 2016).

En términos de resultados y efectos, la figura 3 muestra una ruta genérica que considera los patrones comunes de logros en los cuatro territorios. Este proceso partió del deseo, los intereses y los objetivos individuales de los participantes por estructurar acciones conjuntas en las que, además de atender las realidades individuales, se lograran ob-

jetivos colectivos en la búsqueda del bien común. Considerar los patrones comunes permite leer la estrategia como una unidad de análisis en los cuatro territorios.

## **Visión de desarrollo de CEDEI reflejada en la experiencia**

Dado que la estrategia Podemos ha sido diseñada con base en el modelo CEDEI para el desarrollo integral de la persona, existe una amplia correspondencia entre la experiencia aquí compartida y este modelo de desarrollo.

### **La perspectiva de las potencialidades humanas**

Epistemológicamente, el modelo CEDEI parte de la perspectiva de las potencialidades humanas: todas las personas poseen potencialidades agrupadas en ocho dimensiones o esferas del desarrollo: biológica, cognitiva, erótico-afectiva, del lenguaje, político-social, lúdico-creativa, ético-moral y trascendente. Estas potencialidades pueden desarrollarse, ponerse en acción para transformarse en capacidades a partir de la experiencia concreta del sujeto en torno a sus intereses y áreas de dominio (Montero, 2005; 2015). La experiencia Podemos parte de las individualidades de las personas que conforman las comunidades, las organizaciones de base y las instituciones presentes en el territorio. Esta visión permite identificar y facilitar el desarrollo de las potencialidades de las personas para que se transformen en capacidades individuales y para el fortaleciendo su autonomía. Así, pueden continuar agenciando su desarrollo y el de sus territorios, otro aspecto característico del modelo CEDEI presente en la estrategia es el desarrollo con otros. Esta consideración deriva en la potenciación de capacidades colectivas y del capital social al articular la vida de las instuciones educativas con la vida organizativa y los espacios territoriales que suententan el desarrollo comunitario alrededor de la identificación y solución de problemáticas comunes. Cada participante parte de aquellos aspectos que le son familiares o en los que tiene un mayor dominio; en la interacción con los demás, facilita la apropiación de dominios y el desarrollo de capacidades de los demás, al tiempo que aprende y avanza en sus propias potencialidades, a partir de los otros pares, que le sirven de facilitadores (Montero, 2016).

## **Los tres momentos para el desarrollo con autonomía**

El modelo CEDEI plantea el proceso de desarrollo de las potencialidades a través de tres momentos que facilitan la adquisición de mecanismos para el desarrollo en un marco en el que el sujeto fortalece su autonomía y capacidad de agencia. Estos momentos son el momento directivo, el momento participativo y el momento autónomo (Montero, 2005; 2015).

En el momento directivo, el facilitado propone y dirige. Durante la experiencia analizada, los facilitadores plantearon elementos disruptivos iniciales, como la ausencia de incentivos tangibles. Para lograr que los participantes se concentraran en el desarrollo de las potencialidades antes que en la recepción de dádivas, los facilitadores desplegaron la estrategia de movilización, que fue exitosa en tres de los cuatro territorios.

Para cada una de las comunidades, el facilitador realizó una exploración del territorio, propuso rutas para la convocatoria, estableció las características de los espacios de reunión, los contenidos iniciales de los talleres y la metodología para su realización y la del proceso de caracterización. Este primer momento se vivencia con más peso en la etapa de generación de condiciones y en la de movilización. Debido a que los avances fueron heterogeneos entre los cuatro territorios, los facilitadores propusieron a las comunidades estrategias como la desagregación de los núcleos por calles, tardes al parque, identificación de formadores de opinión, cine comunitario, uso de estrategias de comunicación comunitaria diferenciales por comunidad. Este proceso permitió lograr una mayor proximidad con las personas, incrementó la asistencia a las actividades formales del programa, fortaleció la apropiación de los principios de la ciudadanía activa reflejados en la práctica.

En el momento participativo, el facilitador y los participantes proponen y dirigen conjuntamente. Un elemento necesario para avanzar hacia el segundo momento es el logro de la confianza del facilitador en las capacidades de los participantes, de estos en sí mismos y en las capacidades de sus pares. Esto fue necesario para alcanzar acuerdos que permitieran acciones conjuntas, intercambio de información y toma de decisiones. Los participantes fueron capaces de identificar

aliados presentes ya en los territorios y retomar o en algunos casos construir de cero relaciones con estos aliados potenciales para construir con ellos alternativas de solución a necesidades específicas de su comunidad. El momento participativo planea un avance hacia la construcción de capacidades colectivas y de capital social. Este proceso fue evidente además en la asunción de roles propios de la ciudadanía activa, en la que los participantes hacen el tránsito de “habitantes indiferentes, temerosos, sin participación a actores con poder en la toma de decisiones frente a las pequeñas problemáticas que afectan la vida y la convivencia de sus micro y meso sistemas” (Montero, 2016, p. 35).

En el momento directivo, los participantes proponen y dirigen autónomamente. En el último año de implementación, algunos de los participantes lograron estructurar su acción desde el rol de sujetos integradores que promueven la unidad desde la acción. Fue posible gracias al surgimiento de liderazgos situacionales otorgados entre ellos mismos que validaban los dominios de los participantes en aspectos determinados y fortalecía los vínculos afectivos. La consolidación de espacios de construcción colectiva pragmáticos y emocionalmente nutricos contribuyó a la reafirmación de la identidad colectiva reflejada en la preocupación por problemas comunes que tocan a cada quien en su propia individualidad, formas de actuar colectivas consolidadas y la ampliación de la consciencia de los entornos de desarrollo que les son comunes.

### **Los roles en el modelo CEDEI**

El Modelo CEDEI comprende dos roles principales: el participante (sujeto en desarrollo) y el facilitador (sujeto que facilita el desarrollo). Estos roles definen las dinámicas de interacción, los alcances y las responsabilidades de los sujetos de acuerdo con la posición que ocupan en el proceso de desarrollo. De este modo, el facilitador logra percibirse a sí mismo como un instrumento consciente que actúa de manera intencionada para contribuir al logro del desarrollo de las potencialidades y el fortalecimiento de la autonomía de los participantes. Así mismo, los participantes asumen a su ritmo el protagonismo y la responsabilidad de su propio desarrollo (Montero, 2015).

En la experiencia analizada, el facilitador propició oportunidades de desarrollo de manera constante para las potencialidades de los participantes a fin de lograr su transformación en capacidades individuales en las diferentes dimensiones humanas. Las organizaciones de base en las comunidades también fueron abordadas como sujetos —en el rol de participantes—; de este modo, se promovió el despliegue de capacidades colectivas y se asumieron potencialidades endógenas de las organizaciones y del territorio como punto de partida. Tal como sucede en el paso del momento directivo al autónomo, el participante persona promueve la transformación de las capacidades individuales a las colectivas; como las organizaciones se asumen bajo el rol de participantes, el paso se da de capacidades colectivas a capital social.

En la experiencia de Podemos en Cartagena, se utiliza el Modelo CEDEI para avanzar en el desarrollo de base, y es importante analizar los mecanismos para el logro de las capacidades colectivas y el capital social como principales propósitos del enfoque. La innovación propuesta en el uso del Modelo CEDEI está dada por el punto de partida: la capacidades individuales. En ese sentido, se considera al sujeto como la unidad funcional del desarrollo base. Como muestra la tabla 1., la experiencia Podemos, al ser leída desde el Modelo CEDEI y desde el enfoque de desarrollo de base, evidencia el valor agregado del primero frente a las estrategias tradicionales del segundo.

Si bien el Modelo CEDEI plantea su visión de desarrollo a partir de las capacidades individuales, este considera también los entornos de desarrollo en los diferentes niveles; desde las instancias relacionales de diadas y los círculos de mayor proximidad —correspondientes a los microsistemas—, hasta la búsqueda del bien común y la participación ciudadana como herramienta; es decir, desde la promoción del logro de capacidades individuales hasta la ampliación de la democracia, pasando por las capacidades colectivas y el capital social.

**Tabla 1. Análisis de la estructura de implementación de Podemos**

Componentes Podemos	Modelo CEDEI	Desarrollo de base
<i>Capacidades Individuales</i>		
Autonomía Sujeto de derechos. Desarrollo de potencialidades y capacidades. Desarrollo personal y familiar.	Autonomía de las personas. Transformación de las potencialidades personales en capacidades de la persona.	No contempla al sujeto individual.
<i>Capacidades colectivas</i>		
Endogenía. Capacidad de gestión. Participación. Capacidad de interlocución. Desarrollo local desde la base.	Autonomía de las organizaciones. Transformación del potencial endógeno en capacidades colectivas.	Construir patrones de acción exitosos. Identificación de necesidades comunes. Potenciación de los recursos endógenos.
<i>Capital Social</i>		
Fortalecimiento de las organizaciones sociales. Generación de sinergia. Promoción de espacios de encuentro y construcción de identidad compartida.	Autonomía de las comunidades. Sinergia. Patrones relacionales. Patrones colectivos de pensamiento y acción. Potencial endógeno transformado en cambio social.	Redes. Entramados relacionales. Roles y normas sociales derivados de la acción colectiva. Interacción de las organizaciones de base.

Nota. Montero P., 2016, *Sistematización de la experiencia PODEMOS Proyecto de Desarrollo de Base con Enfoque Local en Cartagena de Indias.*



## Una lectura desde la perspectiva ecológica del desarrollo

La experiencia Podemos, construida a partir de la implementación del Modelo CEDEI para el desarrollo integral de la persona, considera el enfoque ecológico en el sentido literal de la definición *desarrollo humano* construida por Bronfrenbrenner (1978). Esta definición tiene en cuenta los niveles y los entornos de desarrollo, los patrones de relacionamiento y de comportamiento de los sujetos en los entornos. La ubicación de la persona, del sujeto en desarrollo, como eje del proceso, implica el reconocimiento de la percepción subjetiva de la realidad y la modificación de esa percepción para impactar sobre el desarrollo individual de la persona y de sus diferentes niveles y entornos de desarrollo. De este modo, el punto de partida planteado es el fortalecimiento de las capacidades individuales para avanzar hacia el fortalecimiento de las capacidades colectivas y el desarrollo del capital social. La hipótesis que subyace a la estrategia Podemos es la siguiente: "...si se fortalecen las capacidades individuales, las capacidades colectivas y se amplía el capital social, desde un enfoque de derechos y de desarrollo de base, se logrará mejorar las condiciones educativas y el desarrollo-local en los territorios" (Montero, 2016, p. 26).

La estrategia plantea un diálogo permanente entre los diferentes niveles de desarrollo, en el que los protagonistas son los participantes o sujetos en desarrollo, tanto para lo que concierne a sus vidas como lo que se refiere a sus familias, cuerdas, barrios, etc. Para visibilizar esa apuesta por el despliegue de capacidades en cada uno de los niveles y entornos de desarrollo, se estableció una estrategia por componentes, —ámbitos de desagregación—. Al respecto, Montero (2016) aclara que "Podemos se pensó a través de una estrategia de abordaje que combina unos componentes que enmarcan los niveles de cambio, con unas etapas de implementación que señalan los momentos del cambio situado" (p. 27).

# Consideración de los niveles y entornos de desarrollo en Podemos

El trabajo directo de la estrategia Podemos ocurre principalmente en los microsistemas y los mesosistemas de los sujetos en desarrollo. Es allí que se produce el fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas, al tiempo que se generan las condiciones para el desarrollo del capital social. Los efectos se dan en el nivel del exosistema en términos de la ampliación de la democracia, aunque son incipientes.

## Microsistemas

Los microsistemas son entendidos como entornos de desarrollo en los que los sujetos cumplen roles y funciones determinadas y en los que establecen patrones estables de relacionamiento y acción (Bronfenbrenner, 1978). La estrategia implementada se planteó para funcionar en este nivel, luego de formular preguntas subyacentes que orientaron el accionar de los facilitadores y los participantes. Estas preguntas se clasificaron de acuerdo con los planos operativo, epistemológico y ontológico. Las preguntas subyacentes para los microsistemas fueron, según Montero (2016), las siguientes: en el plano operativo, ¿cómo podrían los participantes trabajar para su desarrollo personal? ¿Cómo están los participantes tratando los problemas para solucionarlos? En el plano epistemológico, ¿cómo saben si lo que hacen para solucionar los problemas funciona? ¿Lo que están haciendo para solucionar sus problemas está funcionando? ¿Cómo podrían solucionar sus problemas mejor? En el plano ontológico, ¿cómo saben si la forma de avanzar y solucionar los problemas es la correcta? ¿Qué tan correcta es la forma que han elegido para solucionar sus problemas?

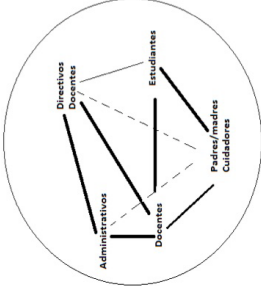
Las acciones concretas se enfocaron en el trabajo con cada persona, con el diálogo directo con las familias, los talleres de núcleos y por cuadradas, el trabajo al interior de las organizaciones de base y las instituciones del territorio. La interpretación de la realidad de Podemos —desde la teoría ecológica del desarrollo— permitió la identificación de entornos de desarrollo a nivel de microsistemas orgánicos del proceso en los diferentes territorios. La tabla 2 muestra los resultados de análisis de los dos principales entornos microsistémicos en los cuatro territorios: el establecimiento educativo y los equipos de gestión. Se identificó, además, una variedad de microsistemas propios de lo que se denominó “comunidades educativas ampliadas”, parte orgánica de la vida familiar, comunitaria y social de cada territorio.

Otro aspecto en el que se trabaja, de acuerdo con los niveles de entornos de desarrollo propuestos por Bronfrenbrenner (1978), es en los logros obtenidos en las diferentes dimensiones de cambio. En lo que respecta al nivel de microsistemas, el proyecto se refiere a la dimensión de transformación personal o dimensión subjetiva: el fortalecimiento de elementos de la autoestima relacionados con el autoconcepto de los participantes; la instalación de sí mismos como parte del territorio (lo que sirve de puente para los niveles mesosistémicos y exosistémicos); el fortalecimiento de la identidad de los sujetos; la transformación positiva de los sentimientos, pensamientos y actitudes en torno a las propias capacidades para afrontar los problemas, para participar y para desarrollarse como personas. También en términos de la dimensión de transformación relacional o dimensión objetiva, Podemos logró avanzar en la participación de las personas en los asuntos del territorio; es decir, en el continuo de la participación; la vivencia de la ciudadanía activa, especialmente al activar los poderes de información, acción y asociación (Montero, 2016)

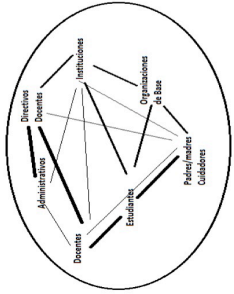
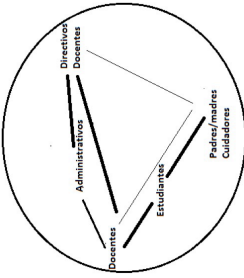
## Mesosistemas

Los mesosistemas son el espacio de interacción entre dos o más microsistemas en los cuales toma parte el sujeto en desarrollo; interactúan en la medida en que comparten este sujeto en común de manera permanente (o casi permanente) (Bronfrenbrenner, 1978). Para este nivel y estos entornos de desarrollo, se plantean preguntas subyacentes para la operación en los tres planos antes mencionados (operativo, epistemológico y ontológico). Según Montero (2016), estas preguntas son las siguientes: en el plano operativo, ¿por qué participan en la organización y desde ella? ¿Para qué participan en la organización y desde ella? ¿Cómo participan en la organización y desde ella? ¿Hay diferencia entre la forma de participar desde estos dos roles? ¿Cómo podrían participar mejor? En el plano epistemológico, ¿cómo saben si lo que hacen para participar funciona? ¿Es esta forma de tratamiento que está usando la mejor opción en las circunstancias presentes? En el plano ontológico, ¿La forma en la que participan está generando transformaciones positivas? ¿Cómo podrían hacerlo mejor? ¿Lo que hacen beneficia a la comunidad y al territorio?

**Tabla 2. Principales microsistemas de acción en la estrategia Podemos implementada desde el Modelo CEDEI.**

<b>Descripción</b>	<b>Estructura</b>
<p><b>Microsistema Establecimiento Educativo</b></p> <p>Presenta unos roles formales (directivos, docentes, estudiantes, padres/madres y administrativos) y unos roles activos o reales (directivos, docentes, estudiantes y administrativos). Cada uno de los roles es desempeñado por un gran número de sujetos. Suelen limitarse las consciencias de los sujetos a algunos roles o a combinaciones reducidas en tamaño, pero en las que intervienen todos los (Sigue)</p>	 <p>Estructura y relacionamiento en el microsistema Establecimiento Educativo.</p>
<p><b>Descripción</b></p> <p>roles, por lo que constituyen una especie de versiones miniatura, de igual complejidad, que se podrían denominar como microsistemas subordinados. La dinámica de relacionamiento encontrada, es muy similar en los cuatro con textos abordados.</p>	<p><b>Estructura</b></p>

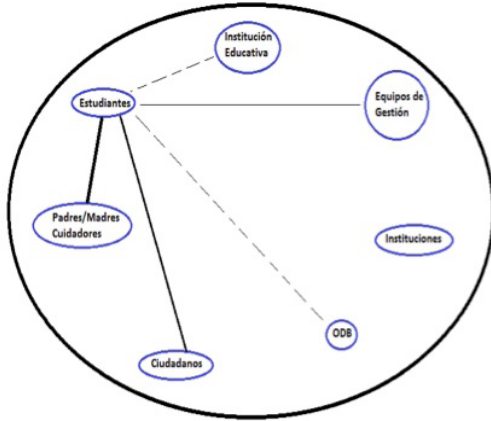
(Continúa)

Descripción	Estructura
<p><b>Microsistema Equipo de Gestión</b></p> <p>Este microsistema es artificial o inducido; ha sido generado por el proyecto para favorecer su ejecución y la sostenibilidad de los resultados. Debido a su eficacia, este microsistema se institucionalizó en los cuatro contextos, permeando los diferentes entornos y momentos de la vida de los establecimientos educativos focalizados para la implementación del proyecto. Los roles formales en este microsistema son: estudiantes, docentes, padres/madres, organizaciones de base, directivos docentes, instituciones del territorio; todos en calidad de representantes de su grupo poblacional. La existencia de este microsistema facilitó la implementación de procesos y el mejoramiento en las cuatro áreas de la gestión educativa. Se constituyó en un microsistema permanente y fue extrapolado a otros procesos ajenos al proyecto que le dio origen. Se identificaron dos dinámicas de relacionamiento en este microsistema, determinadas por la mayor o menor relación con los actores sociales del territorio.</p>	 <p>Estructura y relacionamiento en equipo con todos los roles activos.</p>  <p>Estructura y relacionamiento en equipo con poca participación de los roles ligados a actores del territorio.</p>

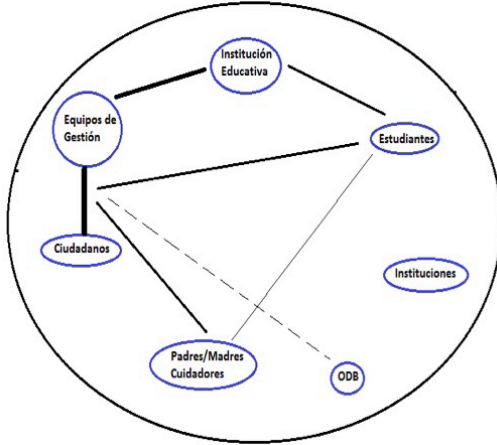
Nota. Montero P., 2016, *Sistematización de la experiencia PODEMOS Proyecto de Desarrollo de Base con Enfoque Local en Cartagena de Indias.*

**Figura 4. Meso sistemas 1**

A



B



Nota. (A) Mesosistema construido desde el liderazgo de los estudiantes. (B) Mesosistema construido desde desde el liderazgo compartido entre el equipo de gestión y los líderes de la comunidad. Montero, P., 2016, *Sistematización de la experiencia PODEMOS Proyecto de Desarrollo de Base con Enfoque Local en Cartagena de Indias*.

Las acciones concretas se enfocaron en los talleres de diagnóstico y planeación participativas, ejercicios de cartografía social con los repre-

sentantes de las organizaciones de base e instituciones en el territorio; establecimiento de alianzas entre los actores sociales del territorio y la toma de decisiones concertadas.

También en el nivel de mesosistemas, se encontraron estructuras y dinámicas orgánicas de la estrategia Podemos. Se identificaron cuatro mesosistemas que representan las dinámicas relacionales. Tres de estos mesosistemas muestran los patrones reales observados por Montero (2016), y el cuarto muestra los patrones que los propios sujetos perciben y reportan. Las más adelante muestran los resultados del análisis de estos cuatro entornos mesosistémicos en los territorios.

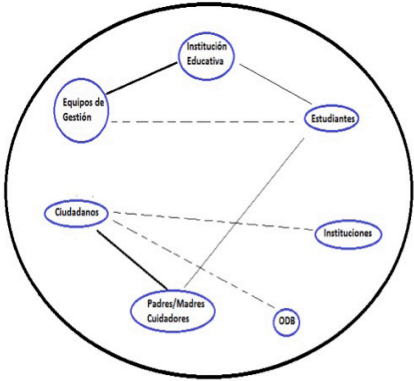
La figura 4. (A) Esquematiza los mesosistemas que surgieron en los contextos en los que el liderazgo operativo del proceso fue asumido por los sujetos que tenían el rol de estudiantes. Estos mesosistemas se caracterizaron por dinámicas relacionales fuertes entre los microsistemas de estudiantes, padres/madres, ciudadanos y equipos de gestión; relaciones frágiles y poco estructuradas con las instituciones educativas como un todo y las organizaciones de base, así como ausencia de relaciones con las instituciones presentes en el territorio. Estos fenómenos obedecen en gran medida al grado de validación del microsistema líder por parte de los otros y al acceso de los sujetos que lo conformaban a instancias de relacionamiento formales.

La figura 5. (B) Muestra los mesosistemas que surgieron en contextos en los que el liderazgo operativo del proceso fue asumido de manera compartida por los microsistemas equipo de gestión y comunidad. Las dinámicas relacionales entre los diferentes microsistemas fueron funcionales, con excepción de las organizaciones de base que no lograron una participación regular en el proceso y las instituciones presentes en el territorio que se mantuvieron principalmente al margen del proceso.

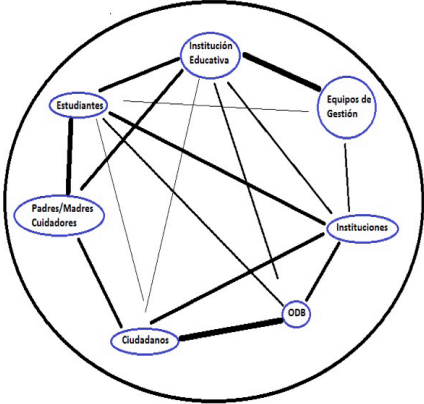
La figura 5. (A) Representa el mesosistema instalado en la comunidad en la que el liderazgo de la estrategia no fue asumido de manera clara por ninguno de los microsistemas vinculados al proceso. Este mesosistema se estructuró a partir de los patrones y dinámicas de relacionamiento naturales ya existentes en el territorio. Es decir, la implementación de la estrategia, en términos relacionales, no generó transformaciones en las estructuras y patrones de relacionamiento en el nivel de los mesosistemas.

**Figura 5. Mesosistemas 2**

A



B



Nota. (A) Mesosistema atomizado, según núcleos de relacionamiento naturales. (B) Mesosistema de PODEMOS desde la percepción de los sujetos participantes. Montero, P., 2016, *Sistematización de la experiencia PODEMOS Proyecto de Desarrollo de Base con Enfoque Local en Cartagena de Indias*.

En el ejercicio de sistematización de la estrategia llevado a cabo por Montero (2016), los diferentes actores de los cuatro contextos compartieron su percepción sobre las estructuras y las dinámicas de relacionamiento existentes entre los diferentes microsistemas del proceso.

En cuanto a los logros correspondientes a las dimensiones de cambio propuestas por Podemos, y en relación con el nivel de mesosistemas



propuesto por Bronfenbrenner (1978), se lograron avances en la dimensión de transformación relacional o dimensión objetiva: la participación de las personas en los asuntos del territorio, es decir en el continuo de la participación; la vivencia de la ciudadanía activa, especialmente a partir de la activación de los poderes de información, acción y asociación. Así mismo se identificaron avances en la dimensión de transformación de los patrones colectivos de pensamiento y acción o dimensión intersubjetiva: la consolidación de la identidad territorial; la identificación de problemáticas comunes que actúan como catalizadores del trabajo colaborativo y el establecimiento de formas de acción conjunta para la toma de decisiones en el territorio; el trabajo conjunto para solucionar los problemas de todos y el uso de los poderes de la ciudadanía activa; y el fortalecimiento de organizaciones de base.

## Exosistema

Los exosistemas se entendieron como entramados no siempre visibles de los microsistemas en los cuales el sujeto no tiene un rol o función determinada, o de los que no hace parte, pero con los cuales interactúa a través de los miembros de los microsistemas a los que pertenece. La comprensión de este entramado comporta una visión más amplia del entorno por parte del sujeto en desarrollo y es en sí mismo un ejercicio que promueve el desarrollo humano (Bronfenbrenner como se citó en Montero, 2016).

Las preguntas subyacentes a la estrategia de facilitación implementada fueron según Montero (2016) las siguientes: en el plano operativo, ¿cómo funcionan las organizaciones de base y los otros actores y microsistemas del territorio? ¿Por qué funcionan de esa manera? ¿Existen estrategias de articulación en este funcionamiento? ¿Cómo podrían funcionar mejor? En el plano epistemológico, ¿cómo saben si su funcionamiento es efectivo? En el plano ontológico, ¿cómo determinan la efectividad del accionar las organizaciones de base?

Si bien el exosistema no fue trabajado a partir de acciones directas por parte de los facilitadores, sí se promovió la visibilización de los entornos de relacionamiento ulteriores al accionar directo de los sujetos en desarrollo a través de la identificación de conexiones con terceros establecidas por los miembros compartidos. Con referencia a la transformación de elementos en el exosistema desde la dimensión de cambio

o transformación de las estructuras sociales e instituciones, Podemos se planteó como un avance deseable la construcción de una agenda propia de territorio, una mejor y más efectiva interlocución con el estado y otras entidades.

## A modo de conclusión

La concepción del Modelo CEDEI incorpora el enfoque sistémico relacional que se conecta íntimamente con la teoría del desarrollo ecológico expuesta por Bronfrenbrenner. El modelo considera de manera intencionada los niveles de entornos de desarrollo propuestos por este autor y trabaja desde la promoción de transiciones ecológicas, la adquisición y desarrollo de actividades molares y la extrapolación de las mismas para dar validez al desarrollo.

La experiencia Podemos es una prueba empírica de la lectura que puede hacerse de ese modelo a la luz de la ecología del desarrollo, desde los aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos; estos últimos, resultado de la evidencia. La teoría del cambio que subyace a la estrategia trasciende los elementos del enfoque de desarrollo de base y se dirige al enfoque propuesto por la teoría del desarrollo ecológico, trabaja de manera directa en los niveles de entornos micro y mesosistémicos para la generación de capacidades individuales y colectivas. Promueve también la ampliación de la consciencia hacia los exosistemas, de modo que se logre el desarrollo del capital social en los territorios.

Los desafíos asumidos en términos del establecimiento de parámetros reflexivos de acción en lo operativo, lo ontológico y lo epistemológico permitieron direccionar de manera intencionada los logros en las dimensiones subjetiva, objetiva e intersubjetiva de los sujetos en desarrollo; ampliaron su percepción de los entornos de desarrollo y se generaron acciones transformadoras positivas desde los sujetos participantes. Es decir, se promovió el desarrollo humano en términos de la ecología del desarrollo.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1978). *La ecología del desarrollo humano*. (A. Devoto, Trad.). PAIDOS. ISBN:9788475094441
- CEDEI. (2014). *Propuesta para la implementación de PODEMOS Desarrollo Local, en cuatro contextos educativos del Distrito de Cartagena*. CEDEI.
- Erikson, E. H. (1988). *El ciclo vital completado*. (E. Prieto, Trad.). Paidós. ISBN:968.853.084.0
- Luna, M. T., & Teresa, M. (2005). Perspectivas del desarrollo humano. Módulo de Desarrollo Humano. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín: CINDE, 3-10.
- Martin, J., & Avila, R. (2012). *Acompañamiento y Cambio Escolar: elementos para su comprensión y aplicación*. Promigas.
- Montero, P., R. E. (2000). *Necesidades Que Inciden En La Participación De Los Estudiantes En El Programa de Prevención Integral Como Alternativa del Servicio Social Estudiantil En Cartagena*. Universidad de San Buenaventura.
- Montero P., R. E. (2006). *Rutas Para el Desarrollo Integral de la Persona* (1 ed.). Fundación Mamonal. ISBN: 10148-213
- Montero P., R. E. (2015). Un modelo para el desarrollo integral de la persona. En CEDEI, *Modelo CEDEI para el desarrollo*. pp. 25. CEDEI.
- Montero P., R. E. (2016). *Sistematización de la experiencia PODEMOS Proyecto de Desarrollo de Base con Enfoque Local en Cartagena de Indias*. (Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura). HYPERLINK "<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4865>" <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4865>



# **Una experiencia de promoción de la salud comunitaria a partir del tejido social de las familias de un colegio en la ciudad de Bogotá, Colombia**

**Laura Daniela Cuta Solano<sup>25</sup> y Ingrid Jimena Pérez Barón<sup>26</sup>**

---

25 Psicóloga, Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: lauracuta01@gmail.com

26 Psicóloga, Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: jimnaperez08@gmail.com

## Resumen

Las diversas dinámicas sociales fueron afectadas de manera considerable por la pandemia de covid-19. Se dificultó el contacto humano y el trabajo en diferentes contextos sociales, como los colegios, se hizo problemático. El siguiente trabajo tiene como objetivo potenciar la salud comunitaria, y tejer redes de apoyo y afecto en medio de la coyuntura de la pandemia. Se realizó con un grupo de familias que hacen parte del colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá. En primer lugar, en este trabajo, se realiza una contextualización de las familias y del colegio participantes. Posteriormente, se reconceptualizan elementos que se tuvieron en cuenta para la consecución de esta propuesta; luego, se presentan estrategias y actividades que se desarrollaron en el marco de la propuesta; y finalmente se exponen reflexiones y discusiones con respecto a los retos de trabajo en contextos de emergencia social.

*Palabras Clave:* Bienestar, Familia, Redes de apoyo, Salud Comunitaria.

## Introducción

El trabajo social comunitario adquiere cada día mayor relevancia, y debe continuar la dinámica de aportar en procesos relacionados con la salud comunitaria y el tejido social, pues no existen muchos proyectos que se ajusten a la contingencia de covid-19 particularmente en espacios socioeducativos de bajos recursos.

La problemática descrita ha traído consigo el aumento de la desigualdad social: la adaptación a la emergencia social por parte de poblaciones donde la necesidad y la escasez abundan es compleja. Este es uno de los motivos para enfocar el proyecto en reconocer a las familias, sus recursos individuales, colectivos y barriales por medio del fortalecimiento de las redes de apoyo. No debemos olvidar que se trata de relaciones humanas que tienen un impacto en la vida de cualquier persona. Algunas de estas relaciones tienen componentes afectivos que cada persona construye en su ambiente social; entre ellos se encuentran miembros de la familia nuclear, amigos, vecinos, compañeros de

trabajo y conocidos de la comunidad, y estos vínculos formados se convierten en sistemas de apoyo y son indispensables para el bienestar y la salud (Orcasita & Uribe, 2010).

Implementar acciones de sensibilización y fortalecimiento de habilidades que mejoren y promuevan la salud comunitaria —las circunstancias por las que transita un individuo a lo largo de su vida como la herencia, las conductas individuales, las redes sociales y comunitarias, las condiciones de vida y trabajo y las condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales— también influye en la calidad de la salud (Benito, Nuin & Sorrain, 2016). Así, se implementa una estrategia basada en la pedagogía popular que busca la transformación social y permite que los oprimidos se conozcan y se desarrollen socialmente. En este proceso es fundamental el diálogo, la adaptación a un contexto de participación, y en ese sentido, se busca que el proceso comprenda diferentes etapas que permitan a la comunidad llegar a puntos como la concientización desde la crítica de la realidad, y la comprensión y construcción de nuevas formas de actuar (Muñoz, 2016). Estas etapas de la intervención se realizan con el fin de trabajar las necesidades identificadas en la comunidad. Se dejan como resultado aprendizajes colectivos de cada sesión, consolidación de círculos de cultura, nuevos vínculos dentro de la comunidad educativa y la construcción de un directorio comunitario en el que se deposita la información de los recursos individuales con los que cuentan los miembros de la comunidad

## Marco teórico

La educación popular comprende su proceso desde el aprendizaje individual, por medio de la práctica y de las experiencias que se gestan en el contexto social. Paulo Freire introduce estas ideas importantes para el pensamiento latinoamericano en la década de 1960; su proceso comienza en Brasil, país en el que se evidencian altos niveles de desempleo, alfabetización y pobreza, por lo que empieza a trabajar con población vulnerable. Su objetivo es transformar la sociedad y abrir un camino para que los oprimidos se conozcan y se desarrollen socialmente; en este proceso, es fundamental el diálogo, la adaptación a un contexto de participación. Así mismo, se busca que el proceso comprenda diferentes etapas que permitan a la comunidad llegar a ideas

y prácticas fundamentales, como la concientización desde la crítica de la realidad y la comprensión y construcción de nuevas formas de actuar. Es posible de esta manera la transformación progresiva de la realidad actual a partir de acciones; se logra conciencia de los problemas sociales por medio de la emancipación del sujeto.

Ahora bien, desde la educación popular busca que los sujetos sean capaces de reflexionar mediante el ejercicio de la crítica y se encuentre una acción liberadora por medio de la dialéctica. De acuerdo con esta lógica, la educación popular está ligada a la pedagogía crítica (Muñoz, 2016).

La pedagogía crítica está vinculada a diversas corrientes pedagógicas: busca problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas. El sentido crítico debe desarrollarse en los participantes para lograr concientizar las acciones individuales y las problemáticas sociales que se generan en la comunidad para lograr la transformación social (Brito, 2008). Es así que la pedagogía popular se ha ido desarrollando como un concepto teórico-práctico que nació en América Latina a partir del pensamiento de Paulo Freire. Es una educación que permite al sujeto descubrirse a sí mismo y reflexionar sobre su propio ser, y por lo mismo el sujeto tiene la capacidad de utilizar sus propios recursos, como el diálogo, para expresar las experiencias que tuvieron influencia en el proceso de transformación social.

El diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de los sujetos sociales se articula para darle sentido a la pedagogía popular. De esta manera, la activación se genera cuando la comunidad encuentra un ambiente de aprendizaje que le permita la reflexión sobre las causas que han generado vulnerabilidad, y así mismo encontrar posibles soluciones con los recursos que se tienen (Acevedo, Gomez & Zuñiga, 2016). Se reconoce que las aulas son espacios de transformación, un contexto que tiene poder en la implementación de estrategias de cambio y que no se debe reconocer solo como un lugar para memorizar temáticas. La importancia de realizar una exploración de las capacidades y posibilidades con las que cuentan las personas en la comunidad permite que se realice una transformación social, y aún más en países que han sido territorios de violencia y conflicto armado,



como lo es el caso de Colombia (Muñoz, 2016). Gran parte de estos países latinoamericanos viven problemáticas y desigualdades profundas a causa de la desproporcionada concentración de poder, los sistemas económicos que benefician a solo una parte de la población y oprimen al pueblo. La propuesta educativa popular tiene una 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 (Torres, 2007).

El enfoque de la Pedagogía Popular permite realizar una integración con el modelo de la *pedagogía social comunitaria, un modelo para la intervención socioeducativa integral*, ya que este pretende la mejora de la calidad de vida y del bienestar subjetivo de las personas; a la vez, fomenta la cohesión social, el proceso mediante el cual la ciudadanía desarrolla unidad pertenencia e inclusión con el fin de lograr la potencialización y la participación de los agentes en la comunidad al desarrollar acciones de sensibilización y prevención. Con los cambios que hemos podido evidenciar en tan corto tiempo, entendemos que un país como Colombia no está preparado para dar una respuesta a todas las problemáticas que surgen en medio de una crisis; estos cambios económicos, políticos, históricos y sanitarios hacen que la crisis social de ciertos grupos y estratos sociales sea más evidentes. Surge la necesidad de trabajar con la comunidad teniendo en cuenta las diversas metodologías, como el acompañamiento psicosocial y educativo, la animación cultural, el reconociendo del sujeto como activo y autónomo, capaz de reiniciar y reconstruir sus procesos de construcción de identidad y socialización por medio del trabajo comunitario (Morata, 2014).

Es importante realizar un *diagnóstico social*. Existen diversas aristas para comprender su significado, por ello es necesario explicar el concepto desde su etimología: diagnóstico proviene del griego *diagnostikos*, formado por el prefijo *día* (“a través”), y *gnosis* (“conocimiento”); se trata de un “conocer a través de” o un “conocer por medio de”. En principio, se utilizó el concepto como término técnico-profesional en el campo de la medicina, para hacer referencia a la caracterización de una situación mediante el análisis de algunos síntomas. Posteriormente hubo un traspaso de este término de la medicina a las ciencias sociales; se transformó en un elemento clave en los métodos de intervención social (Aguilar & Ander-Egg, 1999).

Al realizarse el traspaso de este término a las ciencias sociales se hizo necesario comprender el diagnóstico como diagnóstico social y una de las aproximaciones más relevantes es la que realiza Richmond: “el diagnóstico social puede describirse como la tentativa de realización de una definición lo más exacta posible de la situación y personalidad de un ser humano que presenta una dificultad social de su situación y personalidad en relación con otros seres humanos de los que, de algún modo depende o que dependen de él y en relación también con las instituciones sociales de su comunidad” (Richmond como se citó en Cury & Arias, 2016, p. 420).

Para complementar el análisis, es importante la realización de un *diagnóstico social participativo*. Según Nirenberg (2006), se trata de una herramienta de intervención psicosocial que incluye los saberes y los puntos de vista de actores diferentes que se vinculan con el tema de interés, y en particular de aquellos que viven —padecen— una situación problemática. La modalidad participativa añade un valor agregado sumamente relevante: la iniciación de un proceso de construcción de un escenario en el que interactúan distintos actores sociales, un espacio de intercambio de información, de articulación y de negociación, un ámbito para el aprendizaje social de todos los participantes y un espacio de oportunidad para el protagonismo de los actores sociales que luego serán involucrados en los proyectos.

Esta herramienta, como lo menciona Koren & Galea (2010), al ser una reconstrucción analítica, sintética e interpretativa, debe contener un componente descriptivo (cómo son o suceden las cosas en un determinado contexto), un componente explicativo (cuáles son las causas o factores condicionantes para que en esa situación y en este particular contexto las cosas sean o sucedan de esa forma), un componente predictivo (cuáles serían las consecuencias si no se interviene o se deja que las cosas sigan su curso espontáneo).

Cuando partimos del reconocimiento de las personas de la comunidad y de la importancia del proceso, se establece que la colaboración en las comunidades se basa en la relación de las personas y de las acciones que incentivan un propósito. Sin embargo, esta relación se deteriora a medida que las personas se conciben solo de manera individualista y no de manera holística. Se busca entonces que las perso-

nas logren hacer gestión dentro y fuera de la comunidad para que sus recursos o capacidades empiecen a tener mayor valor y comiencen a tejer procesos en equipo.

El *trabajo en red* será realizado con y para las familias de la comunidad, por lo que es necesaria la comunicación, el lenguaje y la escucha activa, herramientas que nos dan la oportunidad de construir realidad frente al reto en el que se encuentra la sociedad. Este proceso deja como evidencia las acciones que en comunidad se irán realizando, generando conocimiento y demostrando valor de cambio, por lo que la educación y la cultura serán relevantes en los procesos colaborativos que se desarrollen. Los espacios son diseñados con el fin de que las personas se desenvuelvan y consideren que pueden crear, conocer y aprender nueva información y que ante todo se activen las formas de interacción social (Figueroa, 2016). La red se convierte en espacio de convivencia en la que se generan intercambios dinámicos; por ello se quieren crear vínculos con los participantes, logrando integración en redes que ya se encuentran creadas en la comunidad y de las que se pretende formar parte.

La familia es el núcleo en el que se forjan las primeras experiencias y conceptos del individuo frente a la vida, según sus dinámicas y formas de desarrollarse en el mundo. Dentro de la comunidad educativa las familias juegan un papel importante ya que son agentes primarios en el proceso de educación y muchas veces no son tenidos en cuenta como grupo de trabajo que aporta a la institución, aunque se debe aclarar que las familias son diversas en cuanto a capacidades, recursos, capital social; sin embargo, muchas atraviesan situaciones complejas que no deberían convertirse en limitantes de su labor como agentes educativos importantes (Pérez, 2014). No se debe subestimar la importancia de trabajar en red con las familias para realizar la reestructuración de las prácticas de autocuidado, el manejo de la economía del hogar, el sustento de necesidades básicas teniendo en cuenta la diversidad de recursos, las capacidades y el capital social de cada familia.

Sabemos de la importancia de trabajar en red con la comunidad, así que también es necesario proponer la construcción de nociones de *salud comunitaria*, porque permiten entender que la salud no solo corresponde a factores biológicos: los determinantes sociales también

influyen, como lo menciona la OMS (como se citó en Benito, Nuin & Sorarrain, 2016): las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen son resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, y dependen a su vez de las políticas vigentes.

Factores como la herencia, las conductas individuales, las redes sociales y comunitarias, las condiciones de vida y trabajo y las condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales también influyen en la calidad de la salud, ya que no es lo mismo afrontar las problemáticas con condiciones de vida en las que hay acceso a la atención médica garantizada, a una economía estable, redes de apoyo, recursos tecnológicos; a estar desvinculados al sistema de salud, no tener un empleo estable, ser madre o padre cabeza de familia. Los cuidados y las precauciones sanitarias pasan a un segundo plano, ya que las preocupaciones son otras, como suplir las necesidades básicas presentadas en el momento.

Teniendo en cuenta que se trabajará con las familias pertenecientes al colegio los Comuneros Oswaldo Guayasamín, se piensa en la importancia de disminuir las necesidades tanto educativas, como sociales y de salud física y mental que afectan, no solo a los individuos, sino también al entorno; en consecuencia, se buscan soluciones y complementar las estrategias de salud comunitaria. Se realizará un trabajo en red con la comunidad para que de manera efectiva se pueda compartir información, aprender de las experiencias del otro, trabajar en conjunto y por supuesto generar acciones de participación que permitan la colaboración y la complementación entre los recursos y las capacidades que tienen los actores sociales (Ballester, Orte, Oliver & March, 2003).

La comunidad cuenta con recursos que pueden ser potencializados, así que se trabajará el reconocimiento en los *activos en salud*. Según Rotegard (2009), son el conjunto de potenciales-cualidades internas y externas de posesión individual innatas y adquiridas con el fin de llevar al individuo a tener comportamientos saludables y unos resultados óptimos de bienestar y salud. Este enfoque tomó fuerza en las estrategias de promoción de la salud y salud comunitaria del modelo de activos en salud (MAS) propuesto por Morgan & Ziglio (2007). Su finalidad es fortalecer la promoción de la salud y la salud comunitaria

desde una perspectiva de salud que fomenta en las comunidades una nueva perspectiva que tiene como centro aquello que mejora su salud y bienestar; en últimas, potencia la equidad en la salud.

Este modelo cuenta con tres fases: la primera tiene como base la salutogénesis, el camino intermedio de la salud y el bienestar, y busca desarrollar o potencializar el “sentido de coherencia” necesario para que los individuos o colectivos gestionen la realidad en la que se encuentran inmersos, y de esta manera aumentar la probabilidad de tomar las decisiones correctas en términos de la salud y construir las herramientas para enfrentarse a circunstancias adversas (Morgan & Zilo, 2007), además de que incluye aspectos como vida afectiva, relaciones familiares, cultura y demás factores que puedan influir en el proceso, y así cede a una visualización holística de los procesos en la comunidad; la segunda fase pretende movilizar los activos que se resaltaron en la primera fase en la vida real mediante la técnica del mapeo de activos que busca identificar y emplear las habilidades individuales innatas o adquiridas, los recursos físicos y organizativos disponibles, ya que la movilización de las capacidades y activos garantizará el desarrollo de una comunidad; y la tercera y última fase está centrada en sistematizar o documentar el porqué de las acciones participativas realizadas en la segunda fase han tenido éxito, y en evaluar el proceso realizado para garantizar que se ha cumplido con los ideales planteados o identificar algunos aspectos para mejorar y contribuir a que el modelo tenga un mayor impacto (Morgan & Zilo, 2007).

Los activos protectores de la salud se encuentran en el contexto social de las personas; es esta una de las razones por las que se quiere implementar el modelo de activos en salud como estrategia de trabajo en la propuesta de promoción en salud comunitaria, y a través la identificación y el fortalecimiento de los activos se garantizará una potencialización de los recursos individuales y colectivos para incidir positivamente en el cambio de hábitos y adopción de nuevos hábitos que llevaran a la mejora de la salud, el bienestar y el buen vivir.

En medio de la potencialización y el fortalecimiento de los recursos es necesario realizar un reconocimiento de las *redes de apoyo social*; a nivel afectivo, esta forma de relacionarse contribuye al bienestar de manera individual y colectiva. Según Orcasita & Uribe (2010), las rela-

ciones humanas tienen un impacto en la vida de cualquier persona. Algunas de estas relaciones tienen componentes afectivos que cada persona construye en su ambiente social: entre ellos, se encuentran miembros de la familia nuclear, amigos, vecinos, compañeros de trabajo y conocidos de la comunidad. Estos vínculos formados se convierten en sistemas de apoyo y en elementos indispensables para el bienestar y la salud. Es importante establecer que estas redes de apoyo son fundamentales para la vida de cada persona y pueden variar con el transcurso del tiempo para responder a las necesidades del momento.

Estas interacciones son procesos que se construyen de manera permanente y a modo de colectivo: es un proceso recíproco que se convierte en una fuente de recursos afectivos, psicológicos, materiales y de servicio fundamentales para la mitigación de riesgos que puedan presentar las familias. Estas redes de apoyo se convierten en lazos entre sí, conformados por personas cercanas, ya sea familiares, amigos, vecinos, entre otros, que están dispuestos a apoyar en casos de crisis sin importar el estrato socioeconómico (Guzmán, Huenchuan & Montes de Oca, 2002).

## Metodología

La estrategia se implementará por medio de herramientas y plataformas digitales como Meet, Hangouts, Zoom, Skype y otros canales de comunicación virtuales, para llevar a cabo los encuentros con las familias y en cumplimiento de las normas de bioseguridad frente a la pandemia causada por covid-19: las reuniones o aglomeraciones están restringidas para evitar el contagio. Los espacios de trabajo virtual serán de gran importancia y se tendrán como principal medida de acercamiento a la comunidad. Esta propuesta se desarrollará en tres fases como se describen a continuación:

### Fase diagnóstica

#### Conocimiento y afianzamiento

En esta fase se recibirá a las familias que harán parte del proyecto con actividades lúdicas y herramientas digitales. En esta fase se afianza la

confianza en el grupo para así conocer varios aspectos de las familias vinculadas al proceso, se ahondará en temáticas relacionadas con las dinámicas familiares basadas en la experiencia de cuarentena, los métodos y tiempos de estudio, los roles, los espacios de ocio, las prácticas de autocuidado, la economía del hogar, los recursos con los que cuentan a nivel individual y cómo se pueden fortalecer para el beneficio del núcleo familiar y de la comunidad con el fin de estructurar un espacio de escucha activa en el que las familias logren sentirse seguras al expresar sus relatos.

### **Tejiendo vínculos**

En este segundo momento de la fase inicial se pretende reconocer los vínculos que se han establecido a nivel barrial dentro de la coyuntura y cuáles han contribuido a la disminución de necesidades que han surgido. Se quiere reconocer cómo son las dinámicas participativas de los individuos de la comunidad, y de esta manera pretendemos que se gesten estrategias para fortalecer la comunicación y las redes de apoyo de la comunidad.

## **Fase inicial**

### **Reconocimiento individual**

En esta etapa se brindan herramientas para que cada uno de los miembros de la familia se reconozca como parte fundamental de la misma, y se identifica qué acciones estoy tomando “yo” para contribuir con la calidad de mi salud y a su vez aportando al bienestar de mi entorno familiar.

### **Fortalecimiento de habilidades para la mejora de las dinámicas familiares**

Se busca fortalecer en familia habilidades como la comunicación, la convivencia en el hogar, el manejo de las emociones, potenciamiento de recursos y capacidades. Los temas serán trabajados semanalmente mediante actividades y herramientas que garanticen la comprensión y la aplicabilidad de las habilidades en el núcleo familiar y la comunidad.

## **Transmisión de información entre familias**

Se quiere lograr que la buena comunicación no solo sea en casa, y que los participantes usen los canales de comunicación más utilizados (como WhatsApp) para difundir información a las demás familias que no tengan acceso a la plataforma digital en la que se realizan los encuentros; de esta manera, los participantes se convierten en actores de cambio en la comunidad y a su vez se fortalecen los vínculos entre las familias que hacen parte del colegio y no cuentan con los mismos insumos para participar.

## **Construcción de círculos de cultura**

El aprendizaje constante bidireccional es una característica principal de los objetivos de las sesiones que se llevarán a cabo: se implementará la construcción de círculos de cultura, estrategia que hace parte de la pedagogía popular propuesta por Paulo Freire. El círculo de cultura es el espacio en el que un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. Allí no existe la relación vertical tradicional de maestro que todo sabe y estudiante que nada sabe; allí todos los participantes generan aprendizajes y conocimientos y discuten diversos temas que se trabajarán en cada sesión.

## **Fase productiva**

### **Red de intercambio de saberes, bienes o servicios “Trueque”**

Se estructura una iniciativa que permita reconocer las capacidades o recursos con los que cuentan las personas de la comunidad y que se encuentran sin empleo o ingresos fijos. Se realiza un intercambio de recursos con las demás familias o personas de la comunidad que estén interesados en adquirir un saber, un bien o un servicio, para que estos a su vez brinden un recurso; de esta manera la preocupación por adquirir un capital monetario disminuye y se satisfacen algunas de las necesidades que tienen las diversas familias. Se debe ser claro con las familias en que deben seguir las recomendaciones de bioseguridad para la protección de su salud y de la comunidad.



Se iniciará una recolección de información para la composición de una base de datos en la que se evidencie y se reconozca el nombre de la persona, la información de sus servicios o el bien que presta y números de contacto. Este será un directorio para la comunidad.

De esta manera, entre las personas de la comunidad podrán conocer sus habilidades, entablar lazos y permitirá la disminución de riesgo que la crisis socioeconómica puede presentar.

### **Promoción de salud comunitaria**

Se vincula a las familias en el propio cuidado de otras familias. Queremos que las actividades psicosociales sean replicadas a partir de perspectivas propias, sin perder el objetivo de la sesión; de igual manera, estas actividades serán un puente de comunicación con los facilitadores o las instituciones para que algunas necesidades urgentes sean atendidas y solucionadas dentro de un lapso de tiempo corto que permita mitigar las necesidades con el fin de vincular familias de otras comunidades que puedan aportar a la disminución de riesgo en áreas que pueden ser vulnerables: alimentación, cuidado integral de la salud física y mental, fortalecimiento de redes de apoyo, entre otras.

## **Impacto social**

Durante el proceso, se establecieron círculos de cultura que permitieron el diálogo de saberes, intercambio de experiencias y conocimientos sobre las diversas dinámicas familiares y comunitarias en medio de la emergencia social.

La realización de las sesiones permitió sensibilizar y concientizar a las familias acerca de los múltiples factores que pueden afectar la salud más allá de lo biológico, tanto a nivel individual y comunitario. Es decir, factores como redes sociales, condiciones de vida y trabajo y condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales que también influyen en la calidad de la salud. Se promovió la participación activa de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones ante las situaciones problemáticas y la prevención de futuros factores de riesgo, para así vincular el reconocimiento de sus recursos y redes de apoyo.

Como resultado del proceso anterior, se consolida un espacio interactivo entre la institución educativa y las familias de la comunidad para fomentar el fortalecimiento del tejido social, proceso que se desconocía en las instituciones como parte fundamental para la transformación social y que debe estar presente en próximas intervenciones que quieran enfatizar tanto en procesos educativos como de calidad de vida.

## Discusión

El proyecto implementado tuvo como propósito el tejido redes para la construcción de la salud comunitaria en el colegio los Comuneros Oswaldo Guayasamín. En este espacio convergen diversas dinámicas sociales en las que la interacción con el otro es un medio importante para el aprendizaje y la construcción de relaciones interpersonales. La intervención con la comunidad fue limitada y reducida a la interacción por medio de la virtualidad a raíz de la contingencia sanitaria causada por el covid-19 que obligó a la población mundial al confinamiento en casa.

Esta situación inesperada permitió evidenciar diversas problemáticas que han existido en la sociedad y que habían sido invisibilizadas: una de ellas, la amplia desigualdad que existe en el país y que afecta de manera directa a las poblaciones más vulnerables como lo son las comunidades y familias que hacen parte del colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, institución educativa distrital en la que pululaban las dificultades para educar desde la virtualidad, debido a las condiciones de vida y necesidades que tienen los estudiantes, la falta de recursos tecnológicos, el limitado acceso a internet, la precariedad y pobreza que existe en muchas familias, causa principal para que la educación desde casa no tenga un desarrollo óptimo. Sin embargo, se adoptaron diversas estrategias para mantener la comunicación con los estudiantes y sus familias utilizando plataformas de comunicación actuales que permitieron la continuidad del proceso educativo en curso, esta estrategia fue la utilizada durante el proceso de intervención del proyecto.

De los resultados obtenidos en el proyecto se resalta la creación de círculos de cultura que permitieron el intercambio de saberes frente a las temáticas relacionadas que promueven e incentivan los activos en salud con los que ya cuenta la comunidad para su beneficio; de igual manera, se compartió información que permite prevenir o incrementar situaciones de riesgo. En el transcurso de la intervención se encuentra que la comunidad cuenta con recursos como negocios, microemprendimientos, conocimiento en diversas labores y saberes populares, entre otros, que generan ingresos y mejoran la calidad de vida. Estos activos y recursos están siendo potenciados para que la comunidad barrial o local los conozca y acceda a ellos para generar un beneficio mutuo para la comunidad.

Con respecto al fortalecimiento del tejido de redes sociales, se crearon espacios de interacción y diálogo para generar y reforzar los vínculos de los participantes. Al ser un proceso virtual encontramos dificultades relacionadas con la deserción por temas de conectividad, ya sea por falta de recursos tecnológicos o por problemas con el acceso a internet. Este fenómeno generó inestabilidad en el proceso de promoción de la salud comunitaria, sin embargo, las sesiones fueron pensadas con el fin de que los participantes comprendieran la temática de cada sensibilización sin estar ligada a una asistencia obligatoria a todas las sesiones, pero su constancia podría garantizar un tejido de redes sociales más sólido en la comunidad.

Para el fortalecimiento del tejido social, el proyecto implementó la construcción de un directorio comunitario que condensa información de los recursos con los que cuentan las familias de la comunidad, estrategia que permitió que los participantes reconocieran y crearan vínculos a partir de los recursos tanto individuales como colectivos.

La implementación de un proyecto de salud comunitaria nos permitió un mayor conocimiento sobre las prácticas y acciones que han llevado a una posible solución y a su vez contribuir en la mejora del bienestar de la comunidad. Para llevar a cabo la intervención se contó con una etapa de investigación previa, la construcción de un diagnóstico social participativo, la ejecución de un plan de acción, el ajuste teniendo en cuenta los obstáculos en las etapas desarrolladas. Es de destacar que la población con la que se trabajó carece de recursos tecnológicos para

un trabajo netamente virtual y a su vez se evidencia una ruptura de los vínculos sociales ya existentes. Sin embargo, se pudo percibir la aceptación que tuvo la propuesta realizada, pero para dar continuidad es necesario asumir un compromiso hacia el proyecto por parte de la comunidad y de la institución educativa para que se mantengan espacios de interacción social que fortalezcan el crecimiento de los vínculos sociales.

Por otro lado, la disposición por parte de las personas que dirigieron el proyecto destaca la intención por aprender nuevas ideas, técnicas de trabajo, intercambiar experiencias. Las personas en los roles de estudiantes, cuidadores y personal docente mostraban problemáticas distintas, pero siempre brindaban propuestas para una posible transformación que estuviera alineada con los objetivos y metas del proyecto. Sin duda, los ajustes realizados durante el proceso vienen de diferentes puntos de vista, orientaciones constructivas para la creación de actividades planeadas según los tiempos estipulados en el cronograma, pero estaban focalizadas en el objetivo central: el fortalecimiento de las redes de apoyo mediante la promoción de la salud comunitaria.

Nuestra actitud como equipo de trabajo encargado de direccionar el proyecto influyó significativamente en el proceso interventivo, las sesiones semanales, las reflexiones de cada encuentro, y en sí, en todas las etapas del proceso. Es importante precisar que las acciones que mantuvieron el desarrollo del proyecto estuvieron enmarcadas en los requerimientos impuestos por la pandemia y que a su vez se realizaron siempre con la ética y profesionalismo que deben ser propios de nuestra carrera. Es necesario agregar que durante los procesos de intervención se debe tener presente que nos enfrentaremos a múltiples desafíos y para poder sobrellevar cada una de las diferentes situaciones es necesario tener una mirada holística que nos permita actuar en coherencia ante los retos. A su vez, la experiencia de promoción de la salud comunitaria a partir del tejido social ha sido gratificante y significativa en nuestro proceso de formación académica y profesional, pues reforza el aprendizaje que se ha adquirido a lo largo de la formación: hemos fortalecido el pensamiento crítico y ético basado en las problemáticas de la realidad social actual que han ido incrementando por la crisis ocasionada por el covid-19; que sin duda ha dado lugar a nuevas estrategias de trabajo, a nuestro crecimiento y desarrollo como profesionales de psicología.

Para finalizar, es pertinente decir que las familias deben ser partícipes de los procesos educativos pues contribuyen en las primeras experiencias y conceptos que genera el individuo frente al desarrollo de su vida individual y social; de allí la importancia de su inclusión en la formación integral como agentes primarios para transformación de la realidad cotidiana.

## Referencias

- Acevedo, M. Gómez, R. & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En Cendales, L. Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz (Eds), *Pedagogías y metodologías de la educación popular*. Ediciones desde abajo.
- Adamini, M. (2016). Aproximaciones al análisis del discurso en los estudios identitarios. Universidad Nacional de La Plata, CONICET, Argentina. *Relmecs*, 6(1), ISSN 1853-7863
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J., & March, M. (2003). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. IV Congreso de Educación Social Estatal. Universidad de las Islas Baleares. <http://www.eduso.net/archivos/Ivcongreso/comunicaciones/c65.pdf>
- Barragán, D. (2016) Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. Artículo de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Benito, A; Nuin, B; & Sorarrain, Y. (2016). *Guía metodológica para el abordaje de la salud desde una perspectiva comunitaria*. Osakidetza
- Brito, L. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cunha R, & Mantilla, R. (2015). Sociodrama temático: un procedimiento de investigación. *Revista Brasileira de Psicodrama*. 23(1), 14-22.
- Cury,S; & Arias, A. (2016). Hacia una definición actual del concepto de Diagnóstico Social. Breve revisión bibliográfica de su evolución. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 9-24.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167

- Ferreri, X. & Alonso, J. (1987). *El sociodrama y otras técnicas dramáticas en la prevención del abuso de drogas: aspectos teóricos y revisión bibliográfica*. 1ª Conferencia europea de educación para la salud. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Figueroa, C. (2016). *Libro tejeRedes – Trabajo en Red y Sistemas de Articulación Colaborativos*. Madrid. <https://www.cpalsocial.org/documentos/445.pdf>
- García, P. (2014). Persuasión, catarsis y lo sublime: procedimientos retóricos del texto literario. Universidad Autónoma de México.
- González, J. (1999). Psicoterapia de grupos: Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas. Manual Moderno, S.A.
- Guzmán, J. M., Huenchuan, S. & V. Montes de Oca. (2002). *Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual*. CEPAL pp. 35-70
- Habegger, S. & Mancila, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*.
- Koren, E. & Galea Robles, C. (2010). *El diagnóstico participativo: una herramienta para democratizar la cultura*. Paper presented at the Primer Congreso Internacional de Gestión Cultural - Nuevos Paradigmas en el Marco del Bicentenario.
- Mancila, R; & Fernández, A. Gestión de Programas Sociales: del Diagnóstico a la Evaluación de Impactos". CONFAMA CEPAL.
- Monje, C. (2011). *Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad SurColombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de comunicación social y periodismo.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32
- Morgan, A; & Zilo, E. (2007). Revitalizar la base de evidencia para la salud pública: un modelo de activos. *Promoción y Educación*, 2, 17-22.
- Muñoz, L. (2016). Pedagogía Popular: Una experiencia para la transformación social. Doctoranda en ciencias de la educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11).
- Nirenberg, O. (2006). El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales. *CEADEL*, 44.
- Orcasita, L. Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-82

- Pasarin, M; & Díez, E. (2013). Salud comunitaria: una actuación necesaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(6), 477-478.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.
- Pérez, M. (2014). Trabajo en red: Una propuesta metodológica para promover la corresponsabilidad en la educación en el territorio. *Educación Social*, 49, 129 – 142.
- Piza, H. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción de espacios públicos*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Arquitectura y diseño. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/813/arq34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rotegard, A. K., Moore, S., Fagermoen, M. & Ruland, C. (2009). Health assets: A concept analysis. *International Journal of Nursing*.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Secretaria de Educación. (s.f). *Redes de Portales y Páginas del Sector*. Colegio Los Comuneros – Oswaldo Guayazamin (IED)
- Secretaria de Educación del Distrito (2014). *Guía para la promoción del Cuidado y Autocuidado en los colegios distritales*.
- Torres, A. (2007). *Educación Popular, Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Urra, E., Muñoz, A. & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50-57





# **Territorios comunes: una propuesta de investigación en co-labor con organizaciones sociales en la ciudad de Bogotá<sup>27</sup>**

**Andrea Catalina Quiroga Manrique<sup>28</sup>**

---

27 Agradezco a todas las personas que hicieron parte de los Comités de Historia Territorial de las organizaciones sociales. Sin ellas, estas reflexiones no hubieran tenido sentido.

28 Magister en Geografía, Universidad de los Andes. Antropóloga, Universidad Nacional de Colombia. Docente, Centro de Educación para el Desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Artículo resultado del proyecto de investigación: "Investigación en co-labor: organizaciones sociales y territorio. Una apuesta por construir en conjunto en Bogotá" Código: PU17-001, financiado Corporación Universitaria Minuto de Dios, Sede principal. E-Correo electrónico: catalina.qm@gmail.com-acquirogaman@uniminuto.edu.co

## Resumen

En cada rincón de la ciudad se producen territorialidades que nacen de iniciativas locales que priorizan otras formas de vivir y transformar el territorio. Bogotá no es ajena a estos procesos de construcción de otras formas de producir el espacio. Experiencias como No le Saque la Piedra a la Montaña (Ciudad Bolívar) y el Cabildo Indígena Muysca de Suba adelantan procesos de territorialización desde la reflexión de la vida cotidiana y la acción política. Frente a estos contextos, la academia está llamada a proponer formas de investigación que construyan de forma situada y colaborativa sentidos sobre la ciudad desde lo común. En consecuencia, este escrito se propone presentar las experiencias de defensa del territorio de estas dos organizaciones sociales a través de una reflexión metodológica del proceso de investigación en colabor. También busca presentar una reflexión en torno a un ejercicio de intervención social que integró diversas voces y permitió avanzar en un análisis sobre las formas en las que se puede realiza la investigación en torno a espacios de transformación con organizaciones sociales.

*Palabras claves:* Ciudad, Investigación en colabor, Organizaciones sociales, Territorio.

## Introducción

Pensar en los procesos de construcción de *territorios comunes* es un reto metodológico y teórico en el contexto de Bogotá, pues en la ciudad se encuentran espacios de homogeneización y unificación de las formas de territorialización o que imponen formas de movilización y acción a los pobladores locales. Estas tensiones en relación con las formas de vivir la ciudad se agudizan porque las organizaciones sociales avanzan en procesos de planificación local. En este panorama, la producción de lo *común* desde la construcción de organizaciones sociales y la vida cotidiana se convierten en posibilidades de vivir la ciudad de formas diversas. En ese sentido, este capítulo propone una forma de abordaje de intervención social desde la investigación en colabor que va de la mano con la construcción de otras ciudadanías.

Este escrito tiene como objetivo, a través del reconocimiento del proceso de defensa del territorio de dos organizaciones sociales de Bogotá<sup>29</sup>, presentar una reflexión teórica y metodológica sobre un trabajo mancomunado.

El escrito presenta un balance de las propuestas de investigación comprometida y una reflexión situada llamada “investigación en colaboración”. Luego avanza con la descripción y el análisis de la aplicación y la construcción de dicha propuesta de investigación, y finalmente, se enuncian algunos avances en la producción conceptual que dejó la experiencia. Además, esta forma de trabajo conjunto con organizaciones sociales constituye una iniciativa por avanzar sobre otras formas de tratar la transformación y la intervención sociales. En las conclusiones se formulan proyecciones y preguntas para continuar el debate.

## **Los caminos recorridos en la construcción de una investigación comprometida**

Este apartado presenta algunos antecedentes de propuestas de investigación de trabajo conjunto que desde la década de 1970 varios grupos de activistas y académicos vienen proponiendo. Estas iniciativas se preguntan por la posibilidad de generar una investigación que promueva espacios de reflexión local y, además, aporten a las luchas de pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Para comenzar, un antecedente importante es la reflexión teórica y metodológica realizada por Leyva & Speed (2008), quienes indican

---

29 El concepto de territorio no se entiende como relativo a una característica física del espacio; por tanto, no supone un contenedor de la vida social. Por el contrario, el territorio es el resultado de un proceso de relaciones de poder que producen y transforman el espacio habitado (Montañez y Delgado, 1998). En otras palabras, es el resultado de la construcción social del espacio que cobra sentido en la producción y transformación de las relaciones de poder (Lefevre, 1974). En consecuencia, el territorio es visto como una construcción socio-física de las representaciones y narrativas frente al espacio habitado, sus usos, problemas, delimitaciones y transformaciones en medio de dinámicas históricas de poder y significados sociales, que lo han dinamizado y puesto en constante disputa política (Harvey, 2005).

que hoy vivimos en un contexto de disputas por los territorios<sup>30</sup>, pero también por las formas de producción y circulación del conocimiento. Este contexto de disputa y surgimiento de organizaciones sociales en todas las latitudes del continente permite que nazcan iniciativas de investigación que rompan con el continuismo de un ejercicio jerárquico y colonial propuesto por la investigación tradicional. La pregunta que está en el centro de estas propuestas alternativas es la siguiente: ¿cómo descolonizar la investigación? En respuesta a este interrogante, las autoras destacan la necesidad de pensar la investigación como un campo de tensiones y contradicciones (Leyva & Speed, 2008).

En ese marco del debate por descolonizar la investigación, el primer punto de partida fue la Investigación Acción Participativa (IAP). Los ejercicios de investigación de la IAP fueron propuestos en la década de 1970. Los académicos y académicas involucrados buscaban que la investigación fuera producida en diferentes coordenadas y que diera cuenta de diferentes construcciones locales. Así, la IAP nace del interés por acompañar movimientos campesinos que estaban bajo la bandera de la lucha la tierra (Fals Borda, 1999; Rahman & Fals Borda, 1992; Camacho, 1986).

Archila (2015) documenta los caminos transitados por esta iniciativa y menciona que, para comprender los nuevos giros en los procesos de investigación comprometidos, es clave comprender tres etapas de la IAP: la primera etapa se da de finales de la década de 1960 y durante toda la década de 1970, y nace de las preocupaciones por el compromiso científico y los primeros pasos de la IAP; la segunda etapa comprende la consolidación de la IAP como un nuevo paradigma, durante la década de 1980; y la tercera etapa comprende los replanteamientos de la IAP y el giro hacia la investigación colaborativa (Archila, 2015). En términos generales, la propuesta de reflexión metodológica presentada en este capítulo estaría ubicada en esta última etapa.

Otro de los antecedentes claves es la *investigación colaborativa*. Esta investigación nace de las preocupaciones de académicos activistas que, desde la década de 1990, y con base en trabajos de acompaña-

---

30 Estas disputas por los territorios se ven agudizadas, en Latinoamérica, por la implementación de proyectos de extractivos, de infraestructura, ampliación de la frontera urbana, políticas públicas de transformación de usos del espacio, entre otros.

miento a grupos indígenas, proponen escribir a dos voces y dar voz a los que hasta ahora no eran protagonistas de la escritura de la historia (Vasco, 2005; Rappaport, 2007). La investigación colaborativa pasó por un proceso de reflexión al decidir no mezclar jerárquicamente las dos voces —las dos formas de producción de conocimiento—, sino por el contrario, dar voz a la producción del otro. Rappaport (2007) menciona que muchas de las personas que concibieron esta alternativa pensaron metodológica y epistemológicamente la etnografía colaborativa y los procesos de coteorización “como producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores” (Rappaport, 2007, p. 204).

Un elemento en común que tenían estas propuestas —la IAP y la investigación colaborativa— es que asumieron el reto de abrir el debate sobre el compromiso político y ético que tiene la academia con la transformación de las desigualdades. Estos procesos de investigación dejaron claro que era necesario que la academia tomará partido y se comenzará a romper la división positivista entre la práctica y la teoría<sup>31</sup> (Archila, 2015). Sin embargo, si bien los postulados de la IAP y la investigación colaborativa han sido muy importantes para la academia, por lo menos en Latinoamérica, fueron procesos contextuales que nacieron en un momento particular de los movimientos sociales en el continente; son propuestas situadas y contextualizadas en procesos históricos particulares, y por esta razón es importante hacer una revisión crítica de estos procesos hoy, puesto que no hacerlo sería desconocer las transformaciones que se han dado tanto dentro de la academia como dentro de las reivindicaciones de los movimientos sociales.

---

31 En varios lugares del mundo se comenzaba a discutir en reacción a las relaciones entre la práctica y teoría. Deleuze, por ejemplo, en su diálogo con Foucault, menciona que “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (Foucault y Deleuze, 1992, p. 3).

## Los aportes del feminismo y el activismo a la investigación colaborativa y comprometida políticamente

Para complementar estos debates, quisiera discutir los postulados que académicas feministas y académicos activistas produjeron en relación con el tema. En primer lugar, las académicas feministas no solo se preguntaban por su relación con el “otro” y el compromiso político, sino que tenían como centro del debate la responsabilidad de la academia en la comprensión del mundo, la producción de conocimiento y el papel de las y los investigadores. En ese sentido, a IAP y la investigación colaborativa abrieron un camino muy interesante para las reflexiones del ejercicio de investigación en relación con el “otro”, el que lucha, y las críticas feministas reflexionaron sobre la producción de la ciencia y sobre el “nosotros”, el investigador que se involucra y comienza a ser parte de los espacios, y sobre lo que se supone debe ser el conocimiento objetivo en la ciencia.

En esta vía, Díaz (2009) comenta que hay un punto central en las discusiones feministas en relación con la producción del conocimiento. La autora argumenta que el problema está en la comprensión de lo que se supone que es la objetividad y la validez de un conocimiento útil para la ciencia (Díaz, 2009)<sup>32</sup>.

Para comprender este debate sobre la objetividad de la producción de conocimientos, parto de los postulados de Haraway (1995), quien indica que es necesario luchar “a favor de las políticas y epistemologías de la localización, el posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional” (Haraway, 1995, p. 335). En este sentido, es clave comprender, para abogar por esta parcialidad de la producción de conocimiento, el concepto de los

---

<sup>32</sup> De una u otra forma, esta intención era uno de los objetivos de la Investigación Colaborativa en la década de los setenta, pero allí el debate de la validez y la objetividad no era central, lo era más bien su uso político.

*conocimientos situados*<sup>33</sup>. Los conocimientos situados se enfocan en una lectura de lo cotidiano<sup>34</sup>, desde el cuerpo. Estos conocimientos son objetivos en la medida en que están contruidos desde el punto de vista parcial. Esto quiere decir que el ejercicio de posicionamiento sería la garantía de la objetividad. Se trata de un ejercicio de investigación que debería estar atravesado por reconocer las conexiones y las tensiones que se producen en la producción del conocimiento (Haraway, 1995).

De estas discusiones sobre lo que implica la parcialidad, la localización de la producción de los conocimientos —estudios de vida cotidiana y los ejercicios conjuntos de investigación, nacen las iniciativas de la Investigación Activista Feminista (IAF). Una de las posibilidades de estos ejercicios, para Díaz & García (2017), es que permiten “validar nuestros conocimientos colectivamente” (p. 66). Entonces, en primer lugar, es importante destacar cómo para la IAF es fundamental la posibilidad de pensar de forma diferente la producción de conocimiento y la validez de este para las luchas cotidianas de las organizaciones sociales.

Un aporte de la IAF a nuestro ejercicio de investigación en la ciudad de Bogotá es que las autoras mencionan un punto importante en relación con la posición del investigador como tal, al sujeto que hace la investigación:

Esta nueva generación de investigadores/as ha sufrido en sus cuerpos los rigores del neoliberalismo y de las políticas de ajuste estructural, en forma de trabajo precarios e inestables (...) son jóvenes que combinan su labor académica con trabajos eventuales, además, estos investigadores/as —entre los que nos incluimos— no consideran el activismo solamente como un ámbito de estudio, sino que han sido o son activistas comprometidos con los movimientos sociales, de manera que el activismo forma parte de su cotidianidad (Díaz & García, 2017, p. 67).

---

33 Es importante mencionar que, para llegar a la discusión de los *conocimientos situados*, es necesario reconocer los aportes de Rich (1984) y Harding (1993).

34 La vida cotidiana, nos permite abordar la complejidad de los procesos sociales. En esa medida, pensar la vida cotidiana como un espacio de acción política es clave para avanzar en procesos de investigación y es desde esta mirada de lo cotidiano que también se dota de objetividad la producción del conocimiento.

Este último punto es muy importante porque, como se mencionó, este tipo de IAF nos permite también pensar en las formas de posicionamiento de los investigadores.

Frente a este último punto, y con base en las propuestas de investigadores activistas, también es clave mencionar los aportes que hace Borrás (2016), quien menciona que “los académicos-activistas [*scholar-activists*] son aquellos que pretenden, explícitamente, no solo interpretar el mundo de manera académica, sino que también pretender cambiarlo. Los académicos-activistas están conectados, sin pedir disculpas, a proyectos o movimientos políticos”<sup>35</sup> (Borrás, 2016). El mismo autor comenta que el trabajo del activismo en la academia es un trabajo que debería conectar a los académicos con su labor de hacer un mundo más justo.

Para finalizar, un último referente de nuestro ejercicio de investigación es la Investigación Militante (IM). Vélez-Galeano (2017) realiza un trabajo con comunidades afrodescendiente en Colombia y apunta a que existen cuatro claves de la IM: (i) vínculos con el territorio, que se refiere a la cercanía del investigador con el problema y con las luchas locales; (ii) contexto regional, que refiere a la necesidad de conectar escalas de reflexión al problema local; (iii) ética de la IM, que parte de la necesidad de avanzar sobre la rigurosidad y la validez de los conocimientos producidos; y, finalmente, (iv) las fuentes de la IM, sobre las cuales recalca la necesidad de avanzar en la lectura de diversas fuentes de diversas producciones. Estas claves son importantes porque nos ayudan a pensar una conexión territorial y unos procesos que, en la práctica de la investigación deben ser explícitos y consensuados (Vélez, 2017).

---

35 Además, Borrás menciona que: “Hay tres tipos de activistas académicos, todos los cuales están relacionados con movimientos y proyectos políticos, a saber, (i) activistas académicos que se ubican principalmente en instituciones académicas que realizan actividades de activismo; (ii) activistas académicos que se basan principalmente en movimientos sociales o proyectos políticos y realizan activismo académico desde adentro; y (iii) académicos-activistas que se encuentran principalmente en instituciones de investigación independientes no académicas” (Borrás, 2016)



## La investigación en colabor y la construcción de territorio: una aproximación metodológica

Ya que tenemos como referentes a las escuelas que han debatido sobre el papel de la investigación en contextos de innovación e intervención social, trabajar en conjunto se convirtió en un reto teórico y metodológico de una investigación que, desde el inicio, se propuso entablar una relación diferente con las organizaciones sociales. En ese sentido, y teniendo como punto de partida que comprender la investigación implica, de forma muy general, comprometerse a pensar, escribir, discutir y aprender sobre un tema determinado, se llegó a un acuerdo general con las organizaciones sociales: la investigación es, inevitablemente, un trabajo<sup>36</sup>. De allí, el nombre de la propuesta en colabor.

Se entiende por investigación en colabor (IC) un ejercicio dialéctico que implica comprender que la construcción de los conceptos es un ejercicio contextualizado y situado (Haraway, 1995; Vasco, 2005). La colabor implica que se pongan en juego formas de vivir y el proceso de acción política, tanto de los investigadores de las organizaciones sociales, como de los investigadores que se acercan desde la academia. La IC es una posibilidad de pensar la ciudad y su construcción desde experiencias locales que construyen sus *historias territorializadas* y producen conceptos desde la cotidianidad<sup>37</sup>.

Para profundizar en la propuesta y los trayectos que la construyeron, es importante anotar algunas de las preguntas que pensadas en la lógica de tensiones (Leyva & Speed, 2008) le dieron forma a esta propuesta

---

36 Siguiendo a Gutiérrez y Salazar (2015), entiendo el trabajo como " la condensación de procesos de reiterada producción colectiva de decisiones, por lo cual permiten la modificación y regeneración sistemática del flujo de intercambio y distribución de los bienes que tienen alguna utilidad-para-otros, estos bienes están preñados de sentidos diversos y múltiples que provienen de los variados acuerdos en común, esto es, de la capacidad colectiva de autorregulación que hace inviables otras formas de reproducción de la vida" (Gutiérrez y Salazar, 2015, p. 42)

37 Es importante mencionar que la Investigación en Co-labor, por tanto, se convierte en una propuesta de investigación localizada en Bogotá y producida por un centro de investigación en donde la mayoría de sus docentes pertenecen a procesos sociales. Este punto es importante mencionarlo porque cada una de estas propuestas teórico-metodológicas por abordar las relaciones con las organizaciones sociales nace de una mirada local y contextualizada de la posición del investigador, como vimos en el primer apartado.

de IC: ¿para qué sirve la investigación? (esta pregunta nace la tensión de entre transformación e interpretación; ¿quiénes producen un espacio de investigación en colabor?, y ¿cuál es su papel dentro del proceso? (estas preguntas surgen de la tensión entre la relación entre el investigador y el “otro”); ¿qué se produce en una investigación en colabor? (esta pregunta nace de la tensión entre producción académica y acción política; y, ¿dónde se produce un proceso de investigación en colabor? (esta última pregunta abre la discusión sobre la dimensión espacial de los procesos de investigación).

Es importante aclarar que estas preguntas nacen del ejercicio mismo de investigación. Es decir, son preguntas fundadoras de las reflexiones y fueron, en últimas, las hojas de ruta del trabajo. Por otro lado, estas preguntas permitieron aclarar cuatro puntos de reflexión que llevaron a la definición de lo que implica una IC en procesos de reconocimiento de defensa y construcción territorial en la ciudad de Bogotá.

En primer lugar, frente a la pregunta *¿para qué sirve la investigación?*, en la discusión con las organizaciones sociales consideramos que la experiencia de IC parte de la necesidad de reconocer que las *historias territorializadas* de las organizaciones sociales se construyen con multiplicidad de voces que han pasado por el proceso —voces tanto internas como externas—. Esto quiere decir que la comprensión de la producción del territorio y los procesos de planificación participativa pasan por reconocer los actores que interviene en este, y en ese sentido la IC permite un espacio de discusión entre todos ellos. En últimas, el ejercicio de investigación en colabor requiere que todos los participantes de la investigación (academia, organizaciones, etc.) se dimensionen dentro del proceso como individuos que al releer el camino transitado comprendan que pensar la problemática social de interés de la organización social solo es y fue posible por la colectividad. En consecuencia, la IC implica una reflexión multisituada que nos permite decir que la investigación sirve en la medida en que se convierte en un espacio de interlocución entre varios actores.

Así, la investigación no es un ejercicio mesiánico ni asistencialista, sino que es un espacio de discusión que puede apalancar reflexiones que, desde la vida cotidiana, permitan avanzar en agendas políticas locales. Es clave, en esta misma línea, mencionar lo que Gutiérrez y Salazar (2015) tratan en su texto sobre la transformación: “[la transfor-

mación] es un flujo sistemático de acciones de resistencia y luchas en el presente que defienden y amplían las posibilidades concretas de reproducción de la vida —humana y no humana— en su conjunto” (Gutiérrez & Salazar, 2015, p. 17). En ese sentido, solo en la comprensión de las posibilidades que genera un espacio de interlocución se puede avanzar en procesos de transformación que dependen, en todo caso, de las acciones políticas que se mueven desde lo local en relación con otras escalas y otros actores involucrados.

En segundo lugar, frente a la segunda pregunta *¿quiénes producen un espacio de Investigación en Colabor?* y *¿cuál es su papel dentro del proceso?*, es imperativo reconocer que la IC pone en tensión los trabajos —labores—. Para comenzar el proceso con cada una de las organizaciones sociales fue importante resaltar en qué consistía cada una de las actividades necesarias en el proceso y poner de manifiesto los retos de cada una de ellas y la responsabilidad que implicaban. Asumimos ese proceso de división del trabajo y reconocimiento de las subjetividades de la mano de Federici (2016), para quien “las diferencias no son el problema, el problema es la jerarquía. La jerarquía hace que las diferencias se vuelvan fuente de discriminación, de devaluación y de subordinación”.

En esa medida, cuando se debatió sobre la necesidad de asumir una serie de responsabilidades —trabajos— en el marco de la investigación, se planteó una reflexión sobre la construcción de los sujetos que hacen la investigación. Todo esto, sin borrar las tensiones que se generan en el marco de la diferencia. Esta reflexión sobre el papel que teníamos como investigadores permitió la discusión y una constante construcción conjunta.

En tercer lugar, frente a la pregunta *¿qué se produce en una investigación en colabor?*, es importante destacar que el proceso de la investigación constituye en sí mismo un ejercicio de reflexión, tensión y propuesta de los espacios de relación entre diferentes actores involucrados. En esa medida, hacer énfasis en el proceso, más que en los productos, constituye una propuesta frente a lo limitado del formato institucional de investigación y la producción de resultados en la academia. Es decir, una de las grandes enseñanzas de este proceso es que se constituye en una serie de tensiones entre lo que se espera de la investigación para la institución académica y lo que representa la investigación para el ejercicio político local de las organizaciones sociales.

Situar la investigación en el espacio llevó a la última pregunta *¿dónde se produce un proceso de investigación en colabor?* En este punto, se dio la discusión frente a una comprensión diversa de lo que significa la ciudad para cada organización. En el proceso entendimos que la ciudad no solo es un espacio de acumulación; por el contrario, es un terreno estratégico para subvertir y poner en entredicho los procesos de explotación y expansión continua. El contexto espacial del ejercicio de investigación implica nuevos retos de análisis y coordinación. Pensar la ciudad, o lo que se entiende y organiza como ciudad, es un proceso inacabado y que requiere de un ejercicio de discusión que se dio en las *historias territorializadas* locales. Uno de los grandes retos que representó esta investigación fue la ubicación y la influencia de las organizaciones sociales sobre la construcción de sus espacios. Como mencionamos, esta investigación nació de una pregunta sobre la ciudad y cómo se construye ciudad desde lo local.

En el siguiente esquema se resumen las preguntas y tensiones que dieron como resultado la reflexión de la Investigación en Colabor (ver figura 1).

**Figura 1. Tensión y preguntas bases de la Investigación en Colabor**



Nota. Elaboración propia.

En resumen, lo que busca la propuesta de IC es generar un análisis complejo de las formas locales (teóricas-metodológicas) para asumir un proceso de investigación que tiene como objetivo pensar cómo las organizaciones sociales y su trabajo cotidiano ordena y planea el territorio.

## **Experiencias locales e historias territorializadas: construyendo territorio desde la vida cotidiana y la acción política**

Una vez avanzada la reflexión sobre lo que implica la investigación en co-labor y sus referentes teóricos metodológicos, este apartado tiene como fin reconocer cada uno de los caminos andados con las organizaciones sociales que fueron protagonistas. Se espera que en cada uno de los relatos de las experiencias se puedan reconocer los siguientes elementos: el quehacer de cada una de las organizaciones, sus aportes a la construcción de los territorios que habitan, las preguntas que los llevaron a construir su proceso de investigación en colabor y la escritura de *historias territorializadas*. Sumado a esto y para comprender el ejercicio realizado en cada organización, es importante conocer el contexto de la propuesta metodológica de la construcción de *historias territorializadas*.

Ya que las organizaciones compartían elementos de reflexión sobre su papel dentro de la construcción y ordenamiento del territorio, el concepto de *territorio* fue central para las reflexiones metodológicas. En el proceso de investigación, partimos de comprender el territorio como una construcción sociofísica de las representaciones y narrativas en torno al espacio habitado. Es decir, el territorio abarca tanto el espacio físico como los vínculos que se establecen con este, y así el concepto facilita la comprensión de las luchas simbólicas que se tejen entre distintos actores. Es decir, el territorio está enmarcado en una serie de relaciones de poder que transforman y producen espacios (Cortés, Quintero & Valcuende, 2008; Mancano-Fernandes, 2009; Harvey, 2005; Lefevre, 1974).

Partimos de pensar el concepto de territorio en la discusión local y fue en ese encuentro y discusión con las organizaciones sociales en el que la lógica de *historias territorializadas* cobró sentido. Si bien se puede suponer que en el mismo concepto de territorio se comprende la dimensión histórica, en el ejercicio de investigación se encontró que existen muchas historias que construyen muchos significados sobre el espacio. Es decir, no hay una única historia que construya el proyecto de cada una de las organizaciones: estos proyectos parten de la multiplicidad de voces y trayectorias de sus miembros. En esa discusión se mencionó que era necesario reconocer la diversidad de trayectorias que dieron lugar al proyecto común, y en ese sentido, se definió que las historias tenían que ser nombradas como tal. Es decir, que el concepto de historia no puede suponerse como incluido dentro de otro. Así, para las organizaciones, el concepto de historia respondía más a lo que menciona Foucault (1966) sobre el ejercicio de la historia “todo conocimiento está enraizado en la vida, una sociedad, un lenguaje que tienen una historia; y en esta historia misma encuentra el elemento que le permite comunicarse con otras formas de vida, otros tipos de sociedad, las otras significaciones” (Foucault, 1968, p. 364).

En resumen, la construcción de las *historias territorializadas* paso por la reflexión de la necesidad de situar los conocimientos y asumirlos como parte de un todo que no puede comprenderse sin escuchar las visiones parciales de los actores involucrados, de sus vidas políticas y los aportes que hace el estudio de la vida cotidiana a estas definiciones. La propuesta de las *historias territorializadas* permitió, en la práctica, comprender y pensar la complejidad de los procesos de territorialización de cada una de las organizaciones sociales.

En términos prácticos, la complejidad del proceso de construcción de estas historias supuso una mezcla de métodos de investigación (técnicas de historia oral, de memoria, cartografía social) que fueron adaptados y repensados por cada una de las organizaciones sociales. El camino definido para cada investigación partió de construcción de equipos de investigación que llamamos Comités de Historia Territorial (Vasco, 2005). El objetivo central de este espacio fue la formación de investigadores y la producción de un proceso de investigación para la acción política.

Un tema importante en la construcción de estos procesos de investigación es que desde el inicio se definió que las *historias territorializadas*, producto de este proceso de investigación, eran una herramienta, sobre todo, para las mismas organizaciones sociales. En este sentido, el comité era el encargado de evaluar y planear qué tipos de conocimientos eran útiles al proceso de investigación y acción política. Es importante mencionar que estos comités fueron elegidos por cada una de las organizaciones y de ellos dependió el ejercicio de coordinación de agendas y planeación general de la investigación. Yo, como investigadora que venía de la universidad, participé de estos espacios y me involucré en cada una de sus investigaciones<sup>38</sup>.

## **No le Saque la Piedra a la Montaña: construcción de espacios de resistencia en el sur de la ciudad**

El nombre de la mesa ambiental No le Saque la Piedra a la Montaña resuena en muchos espacios de discusión de temas ambientales en Bogotá desde el 2014. Esta mesa, compuesta por jóvenes ambientalistas, educadores populares y artistas ha venido trabajando en la defensa del territorio de Ciudad Bolívar contra la explotación minera, la expansión urbana y la implementación de un modelo de desarrollo que no reconoce los espacios de la vida cotidiana en la localidad.

El primer contacto con la organización se hizo por medio de quien, en ese momento, era el encargado de las alianzas con otras organizaciones. La presentación de la propuesta se dio en una cafetería del barrio Potosí, y desde allí se comenzó un proceso conjunto que, entre idas y venidas, duró aproximadamente dos años. La construcción de la pregunta de investigación *¿cómo se construyen espacios de resistencia en el sur de Bogotá?* no estaba guiada por la universidad. Por el contrario, fue la Mesa Ambiental la que propuso la necesidad de pensar los caminos transitados hasta ese momento. La Mesa quiso reconocer las trayectorias políticas y organizativas que los llevaron a disputar un espacio de la montaña como parte de la vida del barrio. Este proyecto de planeación local es llamado "Parque Ecológico Cerro Seco".

---

<sup>38</sup> Uno de los aportes más interesantes de la construcción de estos comités fue que, en la práctica, el comité nos permitió dejar de hablar de la relación entre investigadores locales e investigadores externos sin dejar de ver la tensión que supone un grupo de discusión y formación

El Comité de Historia Territorial estuvo conformado por tres personas de la Mesa ambiental y por mí. Una de las primeras tareas que planteamos fue sistematizar noticias y comunicados que se habían producido desde y sobre la Mesa Ambiental. También, nos dimos a la tarea de realizar una lectura crítica de los documentos oficiales sobre la delimitación del Parque Ecológico Cerro Seco. Una vez culminada esta sistematización se entrevistó a varios miembros de la organización. Estas entrevistas tenían como objetivo preguntar las motivaciones personales que cada uno había tenido para entrar a la Mesa y las proyecciones individuales en el espacio grupal. Con esta información, realizamos una sistematización de todo lo realizado por la Mesa y de esa forma construimos una línea de tiempo. En la reflexión sobre la línea de tiempo, definimos tres ejes que habían articulado el trabajo de la defensa del territorio: formación interna, formación barrial e incidencia institucional.

Adicionalmente, el trabajo de investigación del Comité también resultó en la planeación de un Diplomado de Fortalecimiento de Liderazgos Colectivos realizado en el año 2017. Este ejercicio fue muy interesante porque la estructura académica y la organización general estuvieron a cargo del Comité. El diplomado se centró en reconocer las debilidades existentes como organización social, pero también en la construcción de alianzas y en el fortalecimiento de algunos temas que se consideraron centrales para el futuro de la acción política en la zona.

Finalmente, y en relación con la comprensión y la propuesta de construcción de territorio, se debe mencionar que la causa común de pensar un espacio para el barrio, el Parque Ecológico Cerro Seco, es un ejercicio de construcción común de una ciudad que pueda atender a las necesidades locales. Una lectura sobre la importancia ambiental del espacio basada en la necesidad de defender el derecho a la ciudad fue el centro del debate del proceso de investigación. La propuesta local de construcción de un territorio para la vida fue el centro del debate de la investigación, y es el centro de las propuestas de acción política de la mesa.



## Cabildo Indígena Muysca de Suba: educación propia intercultural y territorio ancestral

El proceso con el Cabildo Indígena Muysca de Suba se centró en la participación dentro del Consejo de Educación. Este espacio, promovido por maestras y personas interesadas en los procesos de fortalecimiento de la *educación propia intercultural*<sup>39</sup> del pueblo Muysca se convirtió en el Comité de Historia Territorial. Los primeros acercamientos al proceso se dieron gracias a los convenios que sostenía la organización con la universidad.

La preocupación de Consejo de Educación era transitar y reconocer los caminos que se habían adelantado en relación con la educación propia intercultural como parte central de los procesos de fortalecimiento y recuperación del territorio ancestral del pueblo Muysca, habitante de la localidad. Para eso, el grupo ya había comenzado con una serie de reflexiones y espacios comunitarios. Para el momento en que la universidad propone la realización de una investigación conjunta, el Consejo de Educación ya tenía adelantado un trabajo de indagación y reflexión.

Una vez la universidad comenzó a hacer parte del equipo de investigación, se avanzó con la realización de unas encuestas relacionadas con los temas centrales y unos ejercicios de círculo de palabra con abuelos y abuelas, y entre el propio Consejo de Educación. Uno de los ejercicios fue un proceso de reconocimiento de los pilares o estantillos que dan lugar a la educación propia intercultural del pueblo Muysca de Suba. En estos espacios de discusión se determinó que la educación es una espiral de formación con cuatro estantillos: territorialidad, usos y costumbres, espiritualidad y saberes ancestrales.

La definición de estos pilares espirituales y conceptuales en el proceso de educación fue acompañada de la reflexión en torno a la pregunta

---

39 "La Educación Propia para el Consejo significa la posibilidad de realización de un ejercicio de identidad que se constituye en una herramienta de empoderamiento político para la reconstrucción y pervivencia del pueblo indígena Muysca en la ciudad de Bogotá, en el que se reconoce que todas y todos somos parte de un territorio ancestral. En otras palabras, la Educación Propia e Intercultural es una posibilidad para crecer, vivir, aprender en familia, formarse dentro de la crianza Muysca con sus usos y costumbres, con respeto, hacia la Hiitscha Guaia" (Consejo de educación Muysca de Suba, en presa)

*¿en dónde comienza la educación del pueblo Muysca?* Esta reflexión fue un ejercicio muy interesante pues incluyó una discusión que partía de la vida cotidiana de todas las integrantes del grupo. La conclusión fue que la educación propia intercultural comienza desde antes de la gestación. La decisión de tener un hijo o hija, para el pueblo Muysca de Suba, debe estar acompañada de un proceso de reconocimiento de los saberes del pueblo Muysca, y es por medio de este proceso que la defensa del territorio ancestral, que hoy parece consumido por la ciudad, cobra sentido. Es así como la reflexión y el rescate de los saberes del pueblo Muysca de Suba es una forma de soportar los procesos de defensa del territorio.

## **Sobre los territorios comunes y la construcción de ciudad: los conceptos que surgen del proceso de investigación colaborativa**

*“La historia en sí misma es un común, siempre y cuando las voces que la narren sean diversas —incluso cuando revele los modos en que hemos sido divididos—”*

(Caffentzis y Federici, 2013, p. 55)

Las experiencias mencionadas en el apartado anterior tenían un eje compartido: *¿cómo hacer lo común, lo comunitario?*, y *¿cómo eso comunitario construye los territorios?* La defensa del territorio del Parque Ecológico Cerro Seco y la reflexión en torno a la educación propia intercultural del pueblo Muysca, como ejercicios de fortalecimiento de los procesos de identidad y la defensa del territorio, comparten la preocupación por construir un proceso comunitario que resalte los sentidos cotidianos de la vida en común en estos rincones de la ciudad.

En ese sentido, este apartado busca reflexionar en torno a la propuesta de la construcción de *territorios comunes*. La propuesta de definición de la palabra *comunes* que se asume en esta investigación es tomada de los postulados de Gutiérrez & Salazar, para quienes lo comunitario:

es una forma de establecer y organizar relaciones sociales de co-operación —vínculos y haceres compartidos y coordinados— que tienden a generar equilibrios dinámicos no exentos de tensión con el fin de reproducir la vida social, en medio de los cuales una colectividad tiene y asume la capacidad autónoma, autodeterminada y autorregulada de decidir sobre asuntos relativos a la producción material y simbólica”. (Gutiérrez & Salazar, 2015, p. 21)

Es así como lo comunitario no es un objeto dado, sino que es un proceso en sí mismo. Este proceso de construcción de lo comunitario tiene como base un entramado comunitario que le da sentido. Para los mismos autores, un entramado comunitario es “una constelación de relaciones sociales de “compartencia (...) —jamás armónica o idílica, sino pletórica de tensiones y contradicciones— que opera coordinada y/o cooperativamente de forma más o menos estable” (Gutiérrez, 2008, p. 22).

Entonces, la producción de *historias territorializadas*, construidas desde los entramados comunitarios de las organizaciones sociales, tiene como fin reconocer las trayectorias de los proyectos políticos y se constituye, de esta forma, en una herramienta de intervención y construcción conjunta con las organizaciones sociales. La realización de este tipo de investigación permitió avanzar en una reflexión conjunta que permitió comprender los *territorios comunes* como un proceso por medio del cual las organizaciones sociales, o las experiencias de base, construyen sus propuestas en el marco de la diferencia, la tensión y la posibilidad de acción política. Lo interesante de comprender el concepto de *territorios comunes* como un proceso es que nos permite reconocer las diferencias y las acciones diversas que sobre él se producen. Como resultado del proceso de investigación, se llegó a la reflexión en torno a lo que se comprende como un *territorio común*, y se definió de la siguiente forma:

Un *territorio común* es la expresión socio-material de las relaciones entre nosotros, los otros, la naturaleza y las cosas que nos rodean y cobran sentido en nuestro andar. Un *territorio común* es un proceso de contraste, transformación en el que todos y todas participamos diariamente. El *territorio común* se construye con nuestros proyectos, apuestas y sueños. En resumen, un *territorio común* es una

construcción que hacemos de forma colectiva y en relación con los espacios que habitamos: allí imprimimos nuestras expectativas y organizamos nuestra vida cotidiana. (Producción conjunta, en proceso de edición)

Los *territorios comunes* para las organizaciones sociales participantes en el proceso de investigación son la producción de un espacio en el que se vean reflejados los intereses y las acciones políticas que nacen y se construyen desde la vida cotidiana. Además, si partimos de la premisa de que el modelo hegemónico del desarrollo, del cual son resultado las ciudades, requiere de la ruptura de relaciones comunales (Caffentzis & Federici, 2013), podríamos pensar que la reconstrucción de estas relaciones comunales en el marco de un proyecto de propuesta de transformación territorial puede ser un ejercicio interesante para superar espacios de desigualdad.

Eso quiere decir que el proceso de construcción de los *territorios comunes* permite reconocer formas locales de asumir y ordenar el espacio que van más allá del proyecto de desarrollo capitalista impuesto. Esto para el caso de las organizaciones se puede reconocer en el ejercicio de trabajo conjunto, tanto en términos de investigación, como de acción política en relación con la defensa de sus territorios. No le Saque la Piedra a la Montaña utiliza herramientas de incidencia institucional y formación local para construir la propuesta del Parque Ecológico Cerro Seco y, el Cabildo Indígena Muysca de Suba construye la fundamentación de los procesos de educación propia intercultural con base en una lectura de recuperación y resignificación del territorio ancestral.

Si bien, gracias a su complejidad el camino sigue siendo largo en cuanto a la producción de *territorios comunes*, este concepto nos permite reconocer una posibilidad política del uso de un concepto desarrollado en el ejercicio mismo de la investigación con las organizaciones. Sin embargo, estos primeros acercamientos de la teorización de un concepto surgido en una experiencia de trabajo de investigación en colaboración puede dar luces de las posibilidades que abre esta forma de investigación para otros proyectos que, situados, construyan formas diversas de ver el mundo.

## Conclusiones: investigación, intervención y construcción de otras realidades

En conclusión, este capítulo buscó presentar la reflexión de un ejercicio de investigación que integró diversas voces y que dio lugar no solo a una presentación de un estudio de caso, sino que me permitió avanzar en una reflexión sobre las formas en las se puede trabajar la investigación con organizaciones sociales que avanzan en procesos de defensa de sus territorios. En ese sentido, se presentó, primero, un balance de las propuestas de investigación comprometida y una reflexión situada, llamada investigación en colabor; luego se avanzó en la descripción y análisis de la aplicación y construcción de dicha propuesta de investigación con dos organizaciones sociales de Bogotá; y finalmente, se enunciaron algunos avances en producción conceptual que dejó dicha experiencia.

Como una primera conclusión es clave mencionar que la propuesta territorial que adelantan estas experiencias de organización social es un proceso que resulta de la construcción de una serie de entramados comunitarios que, llenos de tensiones y de acuerdos, proponen una forma de vivir la ciudad desde una posición situada y contextualizada. Es decir, los procesos de investigación llevados a cabo con cada organización social dieron como resultado la producción de unos conocimientos locales que, al ser posicionados y localizados, pueden ser clave para avanzar en espacios de interlocución con el Estado o con la academia. Se podría pensar que el ejercicio de reflexión que permitió la investigación en colabor puede ser un aporte a los espacios de acción política dentro de las organizaciones sociales.

En esta medida, estas experiencias de IC se dieron en el marco de un proceso de comprensión del territorio como una construcción local que resulta en reflexiones y acciones políticas que construyen, desde la vida cotidiana, un *territorio común*. En ese sentido, la apuesta de este escrito fue reconocer los caminos transitados con dos organizaciones sociales en la construcción de sus *historias territorializadas* como una apuesta de investigación en colabor y su aporte a la construcción de

un concepto que dé cuenta de estos procesos: la comprensión de lo que es un *territorio común*. Considero, en ese sentido, que una investigación de corte permite avanzar en la construcción de otras formas de intervención que vayan de la mano con los sentires locales.

Más que un recetario metodológico, o una reflexión teórica general sobre las formas de trabajar una investigación comprometida, este escrito buscó ser un aporte para pensar los procesos de defensa territorial desde lo local y los procesos de intervención y el papel de la academia en procesos sociales. Considero que avanzar en reflexiones teóricas metodológicas abre una posibilidad de comprender desde una serie de experiencias situadas los conceptos que nacen de la cotidianidad de la acción política, y aportan a la construcción, tal como menciona un líder social perteneciente a la Mesa Ambiental No le Saque la Piedra a la Montaña, de “una ciudad que sea como un libro que solo puede leerse y escribirse con los pies”.

## Referencias

- Archila, M. (2015) Trayectoria del diálogo de saberes en Colombia. En Archila, M (Coord.), *Hasta cuando soñemos” Extractivismo e interculturalidad en el sur de La Guajira*. CINEP/PPP.
- Borras, S. M. (2016). *Land politics, agrarian movements and scholar-activism*. Lectura Inaugural.
- Caffentzis, G., & Federici, S. (2013). Comunes contra y más allá del capitalismo. El Aplante, *Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 51-72.
- Camacho, A. (1986). La investigación-acción-participativa: política y epistemología. *La Colombia de hoy, sociología y sociedad*, 21-31.
- Cortés, A., Quintero, V. & Valcuende, J. M. (2008). Contemplar o vivir. Símbolos y legitimaciones en un espacio protegido. En: O. Beltran Costa, J. Pascual Fernández, & I. Vaccaro (Coord.), *Patrimonialización de la naturaleza. El marco social de las políticas ambientales* (pp. 65-82). ANKULEGI.
- Díaz, A. (2012). De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista. En M. Liévano & M. Duque (Eds), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos*, (pp. 165-192).

- Díaz, A., & García, R. G. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (38), 63-84.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias*, 110, 1-15.
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1992). *Los intelectuales y el poder*. Microfísica del poder.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, R. & Salazar, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente. *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 1. 15-50.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Cinta moebio*, 45. 253-274.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Harvey, D. (2005). El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. *SocialistRegister*.99–129. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 7(1–2), 120–134.
- Lefevre, H. (1974). *La producción social del espacio*. Capitan Swing.
- Leyva, X., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete, & S. Speed (Eds.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34–59). CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Mançano Fernandes, B. (2009). Territorio, teoría y política. En F. Lozano Velásquez & J. G. Ferro Medina (Eds.), *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI* (pp. 35–62). Pontificia Universidad Javeriana.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Rahman, M. A., & Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. La investigación-acción participativa. *Inicios y desarrollos*, 205-233.

- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Rich, A. (1984). Notes towards a politics of location. *Feminist postcolonial theory: A reader*, 29-42.
- Vasco, G. (2007) Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, (6), 19-52.
- Vélez-Galeano, H. (2018). Metodologías críticas e investigación militante con comunidades afrodescendientes. *Bitácora urbano territorial*, 28(3), 143-152.



# **El arte urbano como mediación para la prevención de violencia. Un análisis de las intervenciones sociales**

**Martha Cecilia Garcés Ascuntar<sup>40</sup>  
y Érico Rentería-Pérez<sup>41</sup>**

---

40 Martha Cecilia Garcés Ascuntar. Magister en Psicología Social, Universidad de São Paulo – Brasil. Psicóloga, Universidad del Valle. Profesora Universidad del Valle – Colombia. Correo electrónico: martha.garces@correounivalle.edu.co

41 Erico Rentería-Pérez. Doctor en Psicología, Posdoctorado en Psicología Social y del Trabajo, Universidad de São Paulo – Brasil. Profesor Titular, Universidad del Valle – Colombia. Profesor Visitante Internacional invitado, Universidad Federal de Bahía – Brasil. Correo electrónico: erico.renteria@correounivalle.edu.co

## Resumen

Se presenta una experiencia de intervención social llevada a cabo por la administración municipal de Cali, Colombia, denominada “Proyecto de Gráfica Urbana para la Paz”, que pasó de ser un festival a constituirse en una estrategia pedagógica de prevención de violencia y de fortalecimiento de factores protectores de jóvenes en territorios marcados por la violencia, las fronteras invisibles y el microtráfico en la ciudad.

El capítulo se desarrolla según las propuestas de análisis de Rentería (2004, 2019) y de Guedes-Gondim y Rentería-Pérez (2019) acerca de las intervenciones sociales y profesionales en grupos, organizaciones y comunidades cuando se trata de experiencias de intervención desde la gestión pública para la disminución de la violencia. El proceso resulta relevante tanto en su forma de intervención social como por cuestiones de método (cómo se hizo), las técnicas (la gráfica urbana) y los contenidos (la prevención de violencia). El Proyecto integró diversas formas organizativas (colectivos de artistas, comunidad, jóvenes sin experiencia en arte pero con intereses, expandilleros, organizaciones comunales) en un festival que inicialmente estaba centrado en la convergencia de grupos interesados en un mismo lenguaje (la paz); y que posteriormente, se convierte en un proceso pedagógico enfocado en los jóvenes, una estrategia de prevención de violencia.

La discusión desde la psicología social crítica se centra en cómo el proyecto nace como una intervención grupal, cómo gracias a los procesos de *feedback* y la agencia de la comunidad y los profesionales se transforma en una intervención social (Rentería, 2004) en la que el contexto, la socialización y los repertorios (Davies & Harré, 1990) mediados por la expresión artística permiten reunir personas y transformar espacios.

*Palabras claves:* Arte urbano, Ciudad, Intervención social, Psicología social crítica.

## Introducción

El presente capítulo presenta una experiencia de intervención desde la gestión pública que buscó, a través de la inserción social, la dismi-

nución de la violencia en una de las ciudades con mayores índices de homicidios y delitos en Colombia (Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública, 2019; FIP, 2017; Fandiño-Losada, *et al*, 2017; Fundación ideas para la Paz, 2017). La experiencia en referencia es el Proyecto de Gráfica Urbana para la Paz<sup>42</sup>, llevado a cabo entre 2017 y 2019 en Santiago de Cali (Colombia). Este proceso resulta relevante desde la perspectiva de la psicología social crítica, tanto por su forma de intervención social, como por las cuestiones de método (cómo se hizo), las técnicas (la gráfica urbana<sup>43</sup>), los contenidos, y las implicaciones (la prevención de violencia).

En la búsqueda de estrategias y herramientas que transformaran dinámicas violentas de la ciudad en acciones de paz y reconciliación con lenguajes alternativos, la Alcaldía de Santiago de Cali, durante la administración 2016-2019, en cabeza de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, realizó un proceso de intervención que pasó de ser un festival de gráfica urbana para la paz, a constituirse en una estrategia pedagógica de prevención de violencia a través del fortalecimiento de factores protectores de jóvenes en territorios marcados por la violencia, las fronteras invisibles y el microtráfico en Cali.

En sus inicios, en el 2017<sup>44</sup>, el festival contó con diferentes artistas latinoamericanos, nacionales y locales que realizaron dieciséis pintadas artísticas e interviniendo doscientos veintidós metros lineales en la ciudad con propuestas discursivas en torno a la paz y la reconciliación. Igualmente el festival incluyó una agenda académica de discusiones e intervenciones, entre otras actividades que lograron impulsar y visibilizar el arte urbano (especialmente el grafiti) como aliado de lo público para transmitir un mensaje que llegara a todos los ciudadanos y lo resignificara como algo marginal o ilegal (Ballaz, 2009; Herrera & Olaya, 2011; Abarca, 2010). En este sentido, la primera versión de este proyecto logró también la intervención del transporte público de la

---

42 <https://www.cali.gov.co/pazycultura/publicaciones/134400/Graficalia/>

43, tiene su origen en el fenómeno cultural, social y artístico de expresiones visuales en Estados Unidos en los años 70; asociado al *street art* o arte urbano, y al movimiento *hip hop* (Ballaz, 2009; Abarca, 2010)

44 <https://www.cali.gov.co/pazycultura/publicaciones/134400/Graficalia/>

ciudad: tres buses articulados del sistema Masivo Integrado de Occidente (MIO) fueron pintados con íconos de la denominada *caleñidad*, expresión ciudadana de identidad<sup>45</sup> y pertenencia.

Gracias a los mecanismos de *feedback* asumidos por los profesionales, los artistas y la comunidad partícipes del Proyecto de Gráfica Urbana para la Paz, durante los años siguientes se logró consolidar una intervención social (Guedes-Gondim & Rentería-Pérez, 2019; Rentería, 2004). Primero, el festival logró consolidarse en la agenda cultural de Cali, y en sus versiones de 2018 y 2019 continuó posicionando a la ciudad como lienzo para el arte urbano local, nacional y extranjero.

Aunque el festival, desde una perspectiva antropológica, es una celebración con una función social integradora y comunitaria —y la palabra “festival” está asociada a conceptos como “fiesta” y “ritual” (Brisset, 2009; Goldblatt, 1997) que denotan popularidad y accesibilidad para todos—, dentro del proyecto este evento era limitado en su intervención tanto por su duración, como por las acciones de corto alcance tanto en términos poblacionales como espacio-temporales (se realizaba una vez al año, durante una semana y en territorios priorizados).

Es por lo anterior que la siguiente apuesta que consolidó el proyecto como una intervención social fue la construcción y el desarrollo de una estrategia pedagógica basada en la gráfica urbana desde una perspectiva psicosocial como instrumento de construcción comunitaria (Ballaz, 2009). La estrategia pedagógica se enfocó en la población identificada con mayor riesgo de vinculación a dinámicas delictivas o vulnerable a las mismas (en el caso de Cali, los adolescentes y jóvenes), y se propuso trabajar la resolución pacífica de los conflictos y la transformación de espacios físicos<sup>46</sup> (generalmente asociados con

---

45 Expresión derivada del gentilicio Caleño(a) de las personas oriundas de Cali.

46 Inicialmente los espacios intervenidos eran públicos o de la administración municipal, posteriormente se amplió a los privados, sobre todo en la estrategia pedagógica, donde previo a la autorización o permiso de los dueños se realizaba la pintada del muro como parte del cierre de la intervención.

dinámicas de violencia, fronteras invisibles o microtráfico), a través de creaciones de gráfica urbana en la ciudad (usando técnicas como el dibujo, el estencil<sup>47</sup>, el estampado, el uso de tizas, el *lettering*<sup>48</sup> y el grafiti).

La metodología realizada con talleres y ejercicios experienciales permitió que los participantes identificaran factores protectores y de riesgo en su territorio, reconocieran lenguajes comunes para construir narrativas de paz y cultura ciudadana en sus barrios, sus familias y en ellos mismos. En este sentido, no solo lo discursivo (el festival), sino la acción (lo pedagógico) dialogaban para la intervención de las problemáticas a tratar desde una perspectiva de acción social (Guedes-Gondim & Rentería-Pérez, 2019; Rentería 2004).

## Elementos conceptuales de referencia

La psicología social crítica, como todas las perspectivas críticas sociales en el cuadrante epistemológico y paradigmático humanista radical (Burrell & Morgan, 1979), corresponde a la reflexividad acerca del contexto de la problemática e incorpora las voces presentes. Esta perspectiva parte de la comprensión amplia del entorno, las condiciones concretas y las relaciones que dan lugar y que mantienen las problemáticas sociales o el *status quo*, posibilita dar o visibilizar la voz de los que no pueden hablar o no han sido escuchados (Alvesson, 2008).

Desde el marco de la psicología social crítica, el Proyecto de Gráfica Urbana es interesante como herramienta explicativa sobre el impacto de una intervención para la transformación social, tanto de los grupos objetivos o de las formas organizativas (Rentería, 2019; Rentería & Carvajal, 2006) beneficiarias, como de los que no, y sobre el quehacer de las "instituciones públicas o gubernamentales" y el rol de los participantes del proyecto.

---

47 Proviene del término *stencil*, que en español equivale en el español a estarcir, la cual es una técnica y resultado de estampar algo con la ayuda de una plantilla <https://definicion.de/stencil/>

48 La técnica del *lettering* refiere en este caso el "arte de dibujar letras". <https://elclubdellettering.com/que-es-el-lettering/>

## Sobre la transformación de lo social

La conceptualización de soporte general se centra en la transformación en lo social bajo la perspectiva de la investigación-acción/intervención/práctica (Guedes-Gondim y Rentería-Pérez, 2019). Así, se logra analizar el proceso mismo de intervención social y el uso de la Investigación Acción Participación (IAP) en la práctica social y política del proyecto (Fals Borda, 1999, 1978); así como los participantes, grupos de trabajo y formas organizativas (Rentería & Carvajal, 2006) que a partir de su acción o de su agencia (Archer, 2001; Malvezzi, 1999) posibilitaron esa transformación —o por lo menos su intento—.

Para entender la transformación de lo social, se parte del concepto de *intervención*. Para el análisis de este proyecto, este concepto es considerado como conjuntos de acciones no cotidianas en la vida de personas, grupos u organizaciones, que implican diversas técnicas incluidas en métodos que buscan alcanzar objetivos o metas —definidos conjuntamente o no— para y con personas o grupos específicos (Rentería, 2004). En el caso del proyecto de intervención en referencia, estos objetivos o metas estuvieron relacionados inicialmente en el ejercicio del festival y posteriormente en el proceso pedagógico, en la acción social de carácter voluntaria y colectiva que busca el bienestar social o bienestar común “de naturaleza no mandatoria, que es valorada socialmente y cuyas consecuencias llevan cambios en el colectivo” (Guedes-Gondim & Rentería-Pérez, 2019, p. 39); y en la acción social como la base de toda investigación-acción/intervención. Este tratamiento conceptual ampliado y empleado en este capítulo tiene la función de ayudar a la comprensión de las intervenciones sociales más allá de su tratamiento técnico tradicional.

Por otro lado, la intervención es vista desde la resolución de problemas prácticos o su intento, a través del ensayo de diferentes soluciones; es decir, partir de diagnósticos —léase investigación— para validar posteriormente las acciones implementadas y obtener conocimiento a través del involucramiento directo en la práctica de la acción social (Guedes-Gondim & Rentería-Pérez, 2019; Rentería, 2004; Fals Borda, 1999). Es decir, se usa el conocimiento científico o experto para aproximar el fenómeno o problemática, y a partir de los procesos técnicos de indagación y acción, se generan nuevos conocimientos y aprendizajes, solo que no exclusivamente para el uso de la academia o la ciencia

—si bien las alimentan o actualizan—, sino para los participantes que modifican sus repertorios (Spink, 2000) de comprensión, actuación, y posicionamiento frente a las problemáticas o fenómenos sociales implicados (Davies & Harré, 2007).

El foco de la investigación-acción es exploratoria. Se trata de “la búsqueda de nuevas posibilidades de respuesta mediante *test* empíricos de alternativas de soluciones para problemas que no siempre están bien estructurados, como lo son los problemas sociales” (Guedes-Gondim & Rentería-Pérez, 2019, p. 41). Así, se relaciona con la praxis del Proyecto de Gráfica Urbana por la Paz, pues en toda intervención deviene de alguna forma la exploración-investigación, en tanto que se fue descubriendo el quehacer a través de aproximaciones y construcciones que a veces se asemejan al modelo de error-ensayo, y al encontrar con los participantes la mejor manera de realizar la intervención a través de diversos sistemas de retroalimentación (Rentería, 2004); finalmente se basa en una lógica abductiva; primero aplicada al festival y luego a las acciones del proceso pedagógico.

En este sentido, la transformación social en este proyecto se presenta desde el momento en que la Alcaldía llama a los diversos grupos sociales abiertos (Rentería, 2004) a partir de lo que ya está instituido dentro de la organización —su misión y su quehacer—, para intervenir o transformar una realidad específica (algunas prácticas violentas, el espacio público, la relación grafiteros-Alcaldía). Adicionalmente, la estrategia pedagógica en sí misma generó una transformación en un sentido de acción colectiva y la praxis de los grupos sociales y la Alcaldía, pues el conocimiento y el cambio se producían desde la acción reflexionada, la resolución de problemas prácticos y la agencia de diferentes actores sociales (Montero, 2010; 2012).

Por otro lado, la perspectiva del *design science* o ciencia del diseño aporta a la reflexión sobre el concepto de intervención; se da una comprensión más real y concreta —especialmente en su uso en las organizaciones estatales—, pues estas se suelen enfocar solo en el campo de lo diagnóstico para intervenir y llevar una situación del estado A al estado B. La ciencia del diseño propone trabajar a partir de un problema práctico, y del “ensayo y el error” para buscar lo que funciona o no con el objetivo de lograr mejores resultados (Guedes-Gondim &

Rentería-Pérez, 2019). Entonces, lo que tradicionalmente las ciencias sociales llaman intervención, en el caso del proyecto en mención, y desde la perspectiva de la *design science*, es la acción directa representada desde la formulación de la idea, la construcción del proyecto, la convocatoria y la intervención en un programa en acción (en una forma más ejecutiva: plan de trabajo, cronograma etc.); y por último, una retroalimentación que aporta al cambio del proyecto en sí mismo, que deriva en un informe oficial sobre lo realizado o, como en el caso de este capítulo, en informes adicionales derivados del proceso.

Finalmente, la intervención en una perspectiva sistémico-dialéctica de lo social (Rentería, 2019, 2004) se sustenta en que el grupo y sus dinámicas están expuestas en el reconocimiento de las diferencias entre actores, grupos sociales o institucionales, contradicciones y conflictos que el “experto” o “investigador” no pretende eliminar; por el contrario, estos son fuente de acciones de coerción de cierto “grupos aislados”; pero sobre los cuales mantiene un reconocimiento que llevará al manejo consensuado y al avance del proyecto. En este caso, cuando hablamos de “consenso”, no nos referimos a un “estar de acuerdo” entre todos y con todo, sino a estar de acuerdo en que las decisiones y acciones del momento o fase de la intervención son las más convenientes. Es decir, se establecen acuerdos sin negar las diferencias, pero siempre probando las mejores opciones dentro de las posibilidades existentes en aras a alcanzar los objetivos establecidos.

## **Sobre la intervención de los grupos de la actuación hacia la agencia**

La intervención social, como práctica de relaciones horizontales, implica unos retos pues se trabaja sobre la transformación de realidades de las personas, se rompe inicialmente con la práctica institucionalizada de los “beneficiarios” o los “clientes” versus los “expertos” o “especialistas” como dos polos antagónicos y en una relación de poder de lo instituido (Rentería 2004; Fals Borda, 1999).

Esta relación horizontal expone no solo la forma en la que se desarrolla una intervención social, sino que establece la concepción de sujeto implícito en la acción social, lo que en muchas ocasiones implica papeles sociales en el sentido de actores (Goffman, 1992, 1985) más que de



agentes (Archer, 2001): las personas se “constituyen y reconstituyen a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participan”. De este modo, “uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante que depende de las posiciones disponibles entre las prácticas discursivas” (Davies & Harré, 1990, p. 244).

Esta apuesta por un rol activo y reflexivo del sujeto que es intervenido, se contrapone con ciertas lógicas de las intervenciones sociales de organizaciones estatales, las cuales suponen a los participantes como “beneficiarios” o actores (Goffman, 1992; 1985) que están desprovistos de conocimientos y actúan según los guiones que les son presentados o impuestos. Este rol activo implica, por el contrario, potencialmente avanzar a la conversión de los sujetos en agentes (Archer, 2001) o “agentes económico-reflexivos” (Malvezzi, 1999), sujetos que pueden reconocer las paradojas y contradicciones de su actividad puesta en contexto, que son transformadores de su realidad a través de la interpretación y la agencia. No existe la reducción a argumentos exclusivos de interpretaciones individualistas o individualizadas.

Frente al proceso de los grupos, o mejor, de las formas organizativas (Rentería, 2019; 2004; 1997; Rentería & Carvajal, 2006) en un sentido más amplio y pluralista, fue fundamental considerarlas desde el principio del proyecto como una(s) entidad(es) reales provistas de sentidos, orientadora(s) y movilizadoras del mismo. En este sentido se reconocieron tres formas organizativas: la primera, el(los) colectivo(s) de arte urbano (*grafiteros*<sup>49</sup> especialmente) que buscaban una validación y reconocimiento por las instancias oficiales o institucionales; la segunda, el objetivo principal del proyecto, los jóvenes o en general toda la población que vulnerable al conflicto urbano, un grupo —en sentido de agrupamiento— para el proyecto, que no necesariamente se consideraba grupo antes de iniciar su participación; por último, las personas “que intervienen” tanto en el rol de formuladores de políticas o *policy-makers*, como en el rol de “realizar o promover un cambio” a través de su propia actuación.

Es así que, frente a la noción de agencia y de formas organizativas, se posibilita una lectura del funcionamiento del proyecto. Sin contemplar estos tratamientos teóricos, es posible su interpretación a través de

---

49 Expresión comúnmente utilizada para designar o reconocer a quienes pintan grafitis

las acciones realizadas y el posicionamiento de los participantes como sujetos capaces de ayudar en salidas a las problemáticas actuales por medio de acciones comunicativas dirigidas y orientadas por y desde nuestra condición de humanos, así como desde su conocimiento del contexto social, histórico y de actuación (Habermas, 1987).

## **Sobre la intervención en sí: caracterización y desarrollo**

Con base en los parámetros y elementos definitorios de las intervenciones propuestos por Rentería (2004; 1997); así como el proyecto aprobado (Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, 2019), se presenta en este apartado la configuración llevada a cabo en el Proyecto de Gráfica Urbana para la Paz a la luz de la intervención social, no solo en su nivel discursivo (el festival) sino en la acción (lo pedagógico) y su estrategia de intervención de las problemáticas a tratar desde una perspectiva de acción social (Rentería, 2004) teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden (el para qué), el foco de intervención (en este caso, procesal) y el nivel de involucramiento de los participantes (en este caso, los cointerventores).

### **Sobre la entidad, grupo o forma organizativa que requiere intervención**

El Proyecto de Gráfica Urbana para la Paz, en su dimensión sociopolítica y el contexto institucional instituyente —en este caso la Alcaldía de Santiago de Cali—, pretendía intervenir a población con mayor riesgo de vinculación a dinámicas delictivas, especialmente a jóvenes o adolescentes de sectores vulnerables de la ciudad; sin embargo, la intervención terminó involucrando diferentes niveles sociales y formas organizativas del movimiento de arte callejero en la ciudad.

En primer lugar, el formato original del proceso fue el de un festival, y el resultado de este proceso fue visibilizar y “formalizar” —dar forma a cuestiones ya existentes, pero no necesariamente reconocidas en sus “formatos” diferentes (Spink, 1988)— las expresiones de grafiti en la ciudad como legítimas y, sobre todo, legales, aunque “informales”. Este proceso parte de la búsqueda de lenguajes alternativos para hablar sobre paz, o como el proyecto mencionaba “hablarnos bonito, para

hablarnos en colores” (Botero, 2017, 8m37s), y de la gráfica urbana como estrategia que podría prevenir o intervenir algunas dimensiones de “la violencia”. Igualmente, estos grupos o formas organizativas de la ciudad vinculadas con el arte urbano, como la Mesa de Gráfica Urbana<sup>50</sup> o el Festival Borondo<sup>51</sup> fueron impactados en este proyecto por la inclusión de artistas a la administración municipal y la consolidación de espacios de ciudad para estas manifestaciones artísticas.

Por otro lado, el proceso pedagógico permitió llegar a los barrios de la ciudad en los que la cultura del arte urbano (graffiti, muralismo, estén-cil, hip-hop) ya era patente mucho antes que la presencia institucional del gobierno local llegara con el proyecto. La “apuesta” fue llegar con oportunidades a los jóvenes que habitan barrios con condiciones de vulnerabilidad (Botero, 2017), no con la pretensión de que se volvieran artistas, sino con la intención de ampliar los repertorios para (Spink, 2000; Davies & Harré, 2007) pensar y ejercitar formas de actuación distintas o proyectos de vida distintos inspirados en el arte.

### **El contexto específico**

El proyecto se dio en la coyuntura social de la firma del Acuerdo de Paz en Colombia con la guerrilla de las FARC-EP (Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, 2019) y la creación de una dependencia de la administración municipal de Santiago de Cali que tiene como objetivo “diseñar e implementar políticas, programas y proyectos que permitan la prevención de la violencia, la resolución pacífica de conflictos, la promoción y protección de los derechos humanos y el fomento de una cultura y pedagogía de paz y reconciliación” (Decreto extraordinario N° 411.0.20.0516, 2016, artículo 106).

Bajo esa premisa, la pretensión institucional era reducir los índices de violencia de la ciudad a partir estrategias no policivas y de carácter social (Fandiño-Losada et al., 2017) que involucraran los saberes y las formas de actuación de los ciudadanos como agentes de dinámicas de convivencia. Por ello, el festival y el proceso pedagógico se asumieron como

---

50 <https://webcolombia.wixsite.com/mesadegrificacali>

51 <https://cartelurbano.com/eventos/agenda/borondo-festival-de-grafica-urbana-en-cali-2019>

escenarios para intervenir algunas de las problemáticas de violencia y conflicto que existen en los territorios, como las fronteras invisibles o la protección a la vida (Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, 2019).

Por otro lado, el proyecto estaba articulado con diferentes acciones pensadas en los programas de la Alcaldía para prevenir e intervenir algunas dinámicas de violencia. Se encontraban bajo un mismo marco conceptual de orden epidemiológico que concibe este fenómeno como un problema de salud pública pues se propaga geográficamente (por ello la focalización territorial del proyecto) y en dimensiones individuales y grupales (por ello la focalización población del proyecto) (Ransford et al., 2017). Así, tanto el Proyecto de Gráfica Urbana por la Paz como otros con el mismo objetivo (prevención de violencia) no llegaban atomizados al territorio, y se establecían bajo un diagnóstico previo: cómo llegar, qué ofrecer y quién lo necesita.

### **La estrategia de intervención y las acciones realizadas**

La experiencia de intervención social llevada a cabo en Cali pasó de ser un festival de gráfica urbana para la paz a constituirse en una estrategia pedagógica de prevención de violencia a través del arte urbano y el fortalecimiento de los factores protectores de jóvenes en territorios marcados por la violencia, las fronteras invisibles y el microtráfico.

En la puesta en marcha de la pauta pedagógica del proceso fue más evidente el nivel de agencia y reflexividad de las personas que participaban desde diferentes roles; primero porque el proceso pedagógico pretendía bajo la excusa de la gráfica urbana, crear herramientas para construir narrativas y espacios de encuentro alternativos de convivencia a partir de los repertorios de los participantes. Segundo, porque era vital reconocer lo que para los participantes era cotidiano (Spink, 2008) pero no visible en materia de la prevención de la violencia; se ampliaron de esa manera las opciones de lectura, comprensión y actuación en torno a esos fenómenos o problemáticas.

Entonces, se construye el proyecto desde la perspectiva de que las personas construyen y dinamizan colectivamente los procesos sociales (Sato & Souza, 2001) y que estas deberían ser agentes de sus propias soluciones a las situaciones actuales (Habermas, 1987). Así, en la

agencia la persona se reconoce como un ser de acción “en este sentido la construcción de lo social se basa en una acción que por el hecho de ser humana está acompañada por lo simbólico. Esa dimensión simbólica y subjetiva se caracterizaría por ser conscientemente asumida y direccionada” (Rentería, 2004, p. 48). Este debería ser uno de los propósitos prioritarios de cualquier intervención social.

## **El cambio esperado**

El proyecto buscó ser un mecanismo novedoso y atractivo para la ciudad que, con un equipo de profesionales en distintos campos, resignificara entornos asociados con la violencia y motivara a la ciudadanía a encontrar nuevos lenguajes para comunicarse. El cambio inicialmente esperado sobre la disminución de violencia suele analizarse a partir de índices de homicidios y hurtos en la ciudad (Fandiño-Losada *et al*, 2017; Fundación ideas para la Paz, 2017). Sin embargo, para efectos de análisis, el cambio real fue realizado en los territorios intervenidos a partir del empoderamiento y la agencia (Archer, 2001; Malvezzi, 1999): se legitimó el arte urbano<sup>52</sup> —o arte callejero— como una posibilidad de ampliar repertorios para las personas que participaron directamente, pero también de las ciudadanos que encontraron en el cotidiano de sus calles un arte “para todos”.

En este proceso, se encontró que los participantes lograban construir acciones que permitieran protegerlos en los momentos en los que la violencia o el conflicto eran evidentes, pero para los jóvenes que ya estaban involucrados en grupos al margen de la ley, el proceso reflexivo pasó por reconocer los repertorios disponibles (Spink, 2000; Davies & Harré, 2007; Goffman, 1992; 1985) y las posibilidades que ofrecía la Alcaldía. Todo lo anterior culminaba con la confluencia de estos procesos en el festival anual y en la expresión y manifestación al público de la intervención en los espacios, que a su vez provenía de una intervención social de carácter institucional e instituido (Rentería, 2019, 2004; Rentería & Carvajal, 2006).

---

52 En inglés *street art* o arte callejero. Sin embargo, el concepto de arte urbano es usado mayoritariamente en contextos institucionales y académicos.

## Los aprendizajes para la intervención social

El Proyecto de Gráfica Urbana para la Paz, en una perspectiva de intervención social, logró transformar contextos, personas y espacios a través de la legitimación del arte como forma de comunicación cotidiana por fuera de ciertos estereotipos de público y lugar de exhibición — los museos y sus asistentes—, y como una acción colectiva y social que permite crear nuevos lenguajes para expresar la paz de forma creativa e innovadora (Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, 2019). El arte se convierte en la disculpa para la intervención social.

Este proceso realizado en el marco de una administración municipal, logró integrar un proceso artístico (el grafiti) que en su origen estuvo marginalizado y asociado con el vandalismo o la prohibición (Ballaz, 2009), y se volvió una propuesta y herramienta de diálogo intercultural y ciudadano accesible; esto posibilitó visibilizar competencias y repertorios no solo de la “población objetivo” o los “grupos de valor”, sino de las personas en su cotidiano en una perspectiva de “conocimiento en uso” (Spink, 2000).

Al integrar diversas formas organizativas (colectivos de artistas, comunidad, jóvenes, expandilleros, organizaciones comunales) inicialmente para un festival centrado en lenguajes alternativos —para la paz— y posteriormente convertirlo en un proceso pedagógico enfocado en los jóvenes para prevenir la violencia, posibilitó la agencia en/de las formas organizativas existentes. Las personas transformaban sus cotidianos con pintadas, y los ciudadanos convivían con los muros que se iban pintando (solicitando intervenciones en sus barrios o en sus muros); así, se logra reducir el número de actividades delictivas y se modifica la percepción de inseguridad en los sectores intervenidos.

Si bien el proyecto en un principio no pretendía convertirse en una lectura académica, la práctica, la retroalimentación y el proceso llevado a cabo posibilitó una disculpa para darle la voz a quienes pueden hablar o no (Alvesson, 2008) y mostrar una expresión diferente de la construcción de paz y la intervención en el proceso de socialización de los jóvenes.

Finalmente, la intervención, desde una perspectiva de la agencia (Archer, 2001; Malvezzi, 1999) de las formas organizativas y actores sociales, fue lo que permitió que el proyecto tuviera un impacto en el territorio desde la perspectiva de prevención de la violencia: primero, se le dio sentido a las acciones que ya se llevaban a cabo en los territorios, y se visibilizaron y fortalecieron los procesos que la comunidad venía haciendo para mejorar la convivencia o reducir los problemas; segundo, la resignificación de los espacios como “comunes” en el cual jóvenes vinculados a la violencia transformaban su barrio (con las pintadas y los procesos que estas implicaban) y ampliaban sus repertorios (Spink, 2000; Davies & Harré, 2007) a través del arte.

## Referencias

- Abarca, F. J. (2010). *El postgraffiti, su escenario y sus raíces: graffiti, punk, skate y contrapublicidad* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/11419/>
- Alcaldía de Santiago de Cali (2016, 28 septiembre). Decreto extraordinario N° 411.0.20.0516 de 2016 [Alcaldía de Cali]. Por el cual se determina la estructura de la Administración Central y las funciones de sus dependencias. <https://www.cali.gov.co/documentos/2461/decreto-extraordinario-n-4110200516-de-2016/>
- Alvesson, M. (2008). The future of critical management studies. *The SAGE handbook of new approaches in management and organization*, 11-30.
- Archer, M. (2001). *On being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Ballaz, X. (2009). El graffiti como herramienta social. Una mirada psicosocial a las potencialidades críticas del arte urbano. En: Markez, I., Fernández, A., & Pérez-Sales, P. (Coord.) *Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva* (pp. 131-144). Asociación Española de Neuropsiquiatría.. [https://www.researchgate.net/publication/236841863\\_VIOLENCIA\\_Y\\_SALUD\\_MENTAL](https://www.researchgate.net/publication/236841863_VIOLENCIA_Y_SALUD_MENTAL)
- Botero, F. (8 de diciembre de 2017). *Háblame en Colores | Felipe Botero* | TEDx-ValledelLili [Video] YouTube Conferencia TED. <https://www.youtube.com/watch?v=FLc4QJGihU&t=327s>
- Brisset, D. E. (2009). Investigar las fiestas. *Gazeta de Antropología*, 25 (1), [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_13DemetrioE\\_Brisset\\_Martin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_13DemetrioE_Brisset_Martin.html)

- Burell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. Ashgate.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública. (2019). Metodología del ranking (2018) de las 50 ciudades más violentas del mundo. <http://seguridadjusticiaypaz.org.mx/seguridad/1566-metodologia-del-ranking-2018-de-las-50-ciudades-mas-violentas-del-mundo>
- Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (12), 242-259. <https://atheneadigital.net/article/viewFile/n12-davies-harre/445-pdf-es>
- Fals Borda, O. (1978). *Por la Praxis. El problema de como investigar a realidad para transformarla*. Federación para el análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fandiño-Losada, A., Guerrero-Velasco, R., Mena-Muñoz, J. H., & Gutiérrez-Martínez, M. I. (2017). Efecto del control del crimen organizado sobre la violencia homicida en Cali (Colombia). *Revista cidob d'afers internacionals*, 116, 159-178. <https://www.jstor.org/stable/26379144?seq=1>
- Fundación Ideas para la Paz – FIP. (2017). Informe “así se concentra el homicidio en las ciudades”. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1504>
- Goffman, E. (1985). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Editora Guanabara. <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>
- Goffman, E. (1992). *A representação do eu na vida cotidiana*. Vozes. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203915/mod\\_resource/content/1/U-3%20-%20%2810%29%20GOFFMAN%2C%2BE.%2BA%2Brepresenta%C3%A7%C3%A3o%2Bdo%2Beu%2Bna%2Bvida%2Bcotidiana.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203915/mod_resource/content/1/U-3%20-%20%2810%29%20GOFFMAN%2C%2BE.%2BA%2Brepresenta%C3%A7%C3%A3o%2Bdo%2Beu%2Bna%2Bvida%2Bcotidiana.pdf)
- Goldblatt, J. (1997). *Special Events: Best Practices in Modern Event Management*. Editorial John Wiley & Sons.
- Guedes-Gondim, S. M., y Rentería-Pérez, E. (2019). Da pesquisa-ação à ciência do desenho (design science): a validade da pesquisa prática/intervenção e a produção do conhecimento. En: M. N. de Carvalho, L. Cordeiro-Freitas & T. Cury-Pollo. (2019). *Instituições, saúde e sociedade:*



*contribuições da Psicologia*. EdUEMG. [http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2019/Instituicoes\\_saude\\_e\\_sociedade\\_eletronico.pdf](http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2019/Instituicoes_saude_e_sociedade_eletronico.pdf)

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Herrera, M. C. & Olaya, V. (2011). Ciudades tatuadas: arte callejero, política y memorias visuales. *Nómadas*, (35), 99-116. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105122653007.pdf>
- Malvezzi, S. (1999). El agente económico reflexivo. *Desarrollo y capacitación*, 49, 16-19.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Psykhe*, 19(2), 51-63.
- Montero, M. (2012). El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria. "patrimonio": economía cultural y educación para la paz. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1(1), 54-76.
- Ransford, C., Decker, R. B., Cruz, G. M., Sánchez, F., & Slutkin, G. (2017). The Cure Violence model: violence reduction in San Pedro Sula (Honduras). *Revista CIDOB d'afers internacionals*. (116), 179-204. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/10.24241-rcai.2017.116.2.179>
- Rentería, E. (1997). Grupos e intervenções grupais: Concepções, relações e implicações na perspectiva de profissionais que trabalham com grupos. [Disertación de Mestrado, PUC-SP, Brasil]. [https://www.researchgate.net/publication/327110301\\_GRUPOS\\_E\\_INTERVENCOES\\_GRUPAIS\\_CONCEPCOES\\_RELACOES\\_E\\_IMPLICACOES\\_NA\\_PERSPECTIVA\\_DE\\_PROFISSIONAIS\\_QUE\\_TRABALHAM\\_COM\\_GRUPOS](https://www.researchgate.net/publication/327110301_GRUPOS_E_INTERVENCOES_GRUPAIS_CONCEPCOES_RELACOES_E_IMPLICACOES_NA_PERSPECTIVA_DE_PROFISSIONAIS_QUE_TRABALHAM_COM_GRUPOS)
- Rentería, E. (2004). De las intervenciones grupales a las intervenciones sociales. Un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones profesionales. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 37-49. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res18.2004.03>
- Rentería, E. (2019). *Psicología (s) organizacional (es) y del (de los) trabajos: Coexistencia de realidades e implicaciones disciplinares y para las personas. Una re-introducción*. Programa Editorial Universidad del Valle. [https://www.researchgate.net/publication/336703040\\_PSICOLOGIAS\\_ORGANIZACIONALES\\_y\\_DELde\\_los\\_TRABAJOs\\_Coexistencia\\_de\\_realidades\\_e\\_implicaciones\\_disciplinares\\_y\\_para\\_las\\_personas\\_Una\\_Re-introduccion](https://www.researchgate.net/publication/336703040_PSICOLOGIAS_ORGANIZACIONALES_y_DELde_los_TRABAJOs_Coexistencia_de_realidades_e_implicaciones_disciplinares_y_para_las_personas_Una_Re-introduccion)

- Rentería, E. & Carvajal, B (2006). Abordaje psicosocial de la diversidad y papel de formas organizativas en la estructuración de contextos organizacionales instituidos. *Psicología desde el caribe*. (17), 149-175. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2052>
- Sato, L., y Souza, M. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>
- Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana. (2019). Graficalia, hálbame en colores (31 de diciembre 2019). <https://www.cali.gov.co/pazycultura/publicaciones/151227/graficalia-hablame-en-colores/>
- Spink, P. K. (2000) (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Cortez Editora. <http://maryjanespink.blogspot.com/search/label/Pr%C3%A1ticas%20Discursivas>
- Spink, P. K. (1988). A forma do informal. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, outubro. [https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/spink\\_-\\_a-forma-do-informal.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/spink_-_a-forma-do-informal.pdf)
- Spink, P. K. (2008). O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 20, 70-77. <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326473010.pdf>