

ACTORES SOCIALES, ACCIONES COLECTIVAS Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Edwin Diomedes Jaime Ruiz
Editor académico



Actores sociales, acciones colectivas y transformación social

Actores sociales, acciones colectivas y transformación social

Edwin Diomedes Jaime Ruiz

EDITOR ACADÉMICO



Brayan Álvarez, Valeria

Actores sociales, acciones colectivas y transformación social/ Valeria Brayan Álvarez, [y otros veintiocho autores]; Editor académico, Edwin Diomedes Jaime Ruiz, Bogotá: Ediciones USTA, 2020.

192 páginas; gráficos, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores y temático

ISBN: 978-958-782-431-5

E-ISBN: 978-958-782-432-2

1. Educación social 2. Proyección social – Investigación 3. Investigación social – Universidad

4. Proceso de paz – Colombia 5. Participación ciudadana – Colombia

6. Problemas sociales 7. Pedagogía en educación I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.115

CO-BoUST



© Edwin Diomedes Jaime Ruiz, editor académico, 2020,

© Valeria Brayan Álvarez, Martha Alejandra Sierra García, Catherine Daiara Pinilla Palacios, Jhon Alexander Idrobo Velasco, William Andrey Mendoza Cárdenas, Sergio Nicolás Poveda León, María Camila Vargas Figueroa, Juan Pablo Cardona Guevara, Santiago Oliveros Pachón, Miguel Ángel Torregroza Beleño, Edwin Diomedes Jaime Ruiz, Hernando Sáenz Acosta, Lina María Aldana Suescún, Laura Daniela Cétares Zárate, María Alejandra Chala Quintero, Ana María Cortés Domínguez, María José Pinzón Rodríguez, Jessica Daniela Ramírez Suárez, Ana María Rivera Joya, July Johana Alarcón Bernal, Carlos Arturo Sandoval Mendieta, Johana Eloisa Vargas Moreno, Nicole Alejandra Dinás Chinchilla, Mónica Alejandra Prieto Ramírez, Mónica Alejandra Rodríguez Baquero, Daniela Alejandra Cancelado Cifuentes, Germán Esteban Villalba Muñoz, María Victoria Giraldo Macea, Laura Daniela Ballén Vargas, autores, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D.C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Edwin Algarra

Diagramación y montaje de cubierta: Yully Cortés

Fotografía de la cubierta: Esteban Giraldo González

Impresión: DGP Editores S.A.S

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-431-5

E-ISBN: 978-958-782-432-2

Primera edición, 2020

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
AGRADECIMIENTOS	19
PARTE I	
LA EDUCACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	
PROYECCIÓN SOCIAL E INVESTIGACIÓN: DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS	23
Valeria Brayan Álvarez	
Martha Alejandra Sierra García	
PEDAGOGÍAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ <i>DESDE LA ESCUELA</i>	35
Catherine Daiara Pinilla Palacios	
Jhon Alexander Idrobo-Velasco	
INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMÁTICAS COMUNITARIAS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO JUAN XXIII	49
William Andrey Mendoza Cárdenas	
Sergio Nicolás Poveda León	
María Camila Vargas Figueroa	
ESTRATEGIAS SOCIOPEDAGÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS INFANTES DEL BARRIO JUAN XXIII	61
Juan Pablo Cardona Guevara	
Santiago Oliveros Pachón	
Miguel Ángel Torregroza Beleño	

PARTE II
ACCIÓN COLECTIVA

COMPRENSIÓN DE LA ACCIÓN COLECTIVA
EN EL BARRIO NUEVO CHILE, BOGOTÁ, A PARTIR DE ALGUNAS
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS 77

Edwin Diomedes Jaime Ruiz
Hernando Sáenz Acosta
Lina María Aldana Suescún
Laura Daniela Cétares Zárate
María Alejandra Chala Quintero
Ana María Cortés Domínguez
María José Pinzón Rodríguez
Jessica Daniela Ramírez Suárez
Ana María Rivera Joya

ACCIÓN COLECTIVA EN ASIVRU:
MADRES COMUNITARIAS, AGENTES
EDUCADORAS EN EL TERRITORIO DE USME 91
Judy Johana Alarcón Bernal

PARTE III
INCLUSIÓN SOCIAL Y TERRITORIO

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS, ASOCIATIVIDAD
Y GOBERNANZA PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL:
UNA APROXIMACIÓN AL CASO DE MUZO Y MARIPÍ EN EL
OCCIDENTE DE BOYACÁ (COLOMBIA) 103

Carlos Arturo Sandoval Mendieta
Johana Eloisa Vargas Moreno

LA PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL DEL ADULTO MAYOR
EN EL COMEDOR COMUNITARIO SAN LUIS DE LA LOCALIDAD
DE USME 123

Nicole Alejandra Dinas Chinchilla
Mónica Alejandra Prieto Ramírez
Mónica Alejandra Rodríguez Baquero

PARTE IV

CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA E IDENTIDAD

HOGAR FRESITA: CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA Y CAPITAL SOCIAL EN EL BARRIO BOITÁ	137
Daniela Alejandra Cancelado Cifuentes	
Germán Esteban Villalba Muñoz	
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL EN LA FUNDACIÓN CASA DE LA CULTURA DE SUBA	157
María Victoria Giraldo Macea	
Laura Daniela Ballén Vargas	
REFLEXIÓN FINAL	173
SOBRE LOS AUTORES	177
ÍNDICE TEMÁTICO	189

Introducción

La Universidad Santo Tomás ha propuesto históricamente, desde su reapertura en 1965, promover las diferentes funciones sustantivas para el desarrollo institucional a través de la docencia, la investigación y la proyección social. Los diversos procesos sociales expuestos en este texto permiten dar cuenta de la producción, transformación y recontextualización del conocimiento a través de la práctica, así como de los alcances que tienen los sociólogos en los territorios donde hacen investigación, investigación-intervención, formación y acompañamiento.

La Facultad de Sociología ha venido reconfigurando el concepto de *intervención* hacia el de *acompañamiento comunitario*, puesto que lo que se realiza es el acompañamiento a las personas que están organizadas o se quieren organizar para adelantar acciones de beneficio colectivo o bien común. El ejercicio de la sociología va orientado precisamente a poner fin a esa noción tradicionalista sobre la acción del individuo frente a la investigación, muy distinto a esa pasividad que se tenía entendida. El sujeto y lo que le rodea permanecen en una interacción continua; entonces, desafía y enfrenta esos cambios constantes, permitiendo así esa interrelación que forja una nueva percepción para concluir que son sujetos y objetos a la vez.

De igual manera, la proyección social sirve como sustrato al docente en los proyectos implementados por los estudiantes, puesto que facilita la comprensión de diferentes fenómenos sociales que atraviesan lo histórico, lo político, lo económico, lo social y lo cultural. Además,

se constituyen como respuesta a algunas necesidades o intereses de distintos grupos poblacionales que viven cotidianamente en los territorios.

Al comprender que la proyección social se enmarca en aspectos más complejos que abordan análisis, deliberación y transformación, el objetivo principal de este libro responde a las posibilidades de reflexión sobre la práctica pedagógica, las relaciones docentes-estudiantes y la divulgación de los procesos de investigación-intervención. En este sentido, cada tópico aquí tratado, referente a la gestión de la colectividad y la comunidad, adquiere relevancia para que esa evolución y cambio se hagan tangibles en la sociedad.

Es imprescindible llegar a la comprensión de ambos términos. Desde esta perspectiva, cada acción que desarrolle la colectividad se relaciona con la coyuntura que esta obtenga y cuya finalidad sería alcanzar lo que se proponga. Pero Carvajal (2011) también entiende la acción comunitaria así:

[La acción comunitaria es] un conjunto de personas que constituyen una comunidad de fines y medios, relativamente estable en el tiempo, con objetivos comunes que vinculan a los miembros entre sí (tanto externos a la propia comunidad como internos a ella), que desarrollan entre sí lazos y vínculos de todo tipo, estableciendo pautas de comunicación, reglas para debatir y decidir colectivamente. (p. 61)

Por lo tanto, la acción colectiva resulta significativa en las instituciones de educación superior del país, donde se promueven procesos de desarrollo comunitario, emprendimiento social, educación continua, acciones con egresados, prácticas profesionales y relaciones interinstitucionales. Estos procesos concebidos desde la Facultad de Sociología favorecen el reconocimiento de diferentes prácticas y capacidades en los participantes de los proyectos. En este sentido, Ortiz y Borjas (2008) afirman lo siguiente: “El enriquecimiento del cuerpo teórico del saber pedagógico no constituye el fin único de la investigación, pues esto solo tiene sentido en la medida que contribuye con la construcción de una práctica emancipadora para la promoción social” (p. 626).

Se plantea un escenario de construcción de conocimiento fundamentado en el diálogo de saberes desde el encuentro de sujetos-objetos que cimentan una pluralidad de sentidos desde nuevos significados que potencian alteridades y subjetividades diversas. Dichos procesos permiten que docentes y estudiantes se aproximen a distintas realidades y actores sociales que generan iniciativas para el desarrollo comunitario y la transformación social.

Retomando a Fernández y López (2008), se reconocen algunos elementos para el trabajo social comunitario: el planteamiento de un sujeto-objeto de investigación, donde participativamente se evidencian problemas y oportunidades del entorno; la ciudadanía democrática que permite identificar valores colectivos; las dinámicas de la comunidad que posibilitan el intercambio de saberes para fortalecer habilidades y capacidades de las personas; el rigor técnico, para el uso y aplicación de herramientas de seguimiento y evaluación, tal como se muestra en figura 1.

Figura 1. Elementos del trabajo social comunitario



Fuente: Fernández y López, 2008. Tomado de Carvajal, 2011, p. 60.

De esta manera, se aproxima a los estudiantes a procesos de investigación formativa en campo a través de tres fases específicas que permiten relacionar las funciones sustantivas de *docencia*, *investigación* y *proyección social*. La proyección social se relaciona estructuralmente con la investigación, en tanto elemento de análisis holístico e integral de los contextos; además, asume un carácter problémico que busca comprender la realidad social en la que se encuentran inmersos los individuos. La Facultad de Sociología, bajo este propósito, ha venido desarrollando diferentes acciones con organizaciones sociales y comunitarias, instituciones del sector público o privado, a través de la implementación de los espacios académicos de Proyecto I, II y III de la siguiente manera:

- *Proyecto I (tercer semestre)*. Se espera que los estudiantes puedan desarrollar propuestas mediante el enfoque metodológico de la Investigación-Acción Participativa (IAP), aplicada en los territorios donde se ubican los Centros de Proyección Social en las localidades de Usme, Suba, Chapinero y la Comuna 4 de Soacha; también mediante el acompañamiento a organizaciones sociales y entidades públicas o privadas, realizando un ejercicio de revisión documental y contextualización de los territorios.
- *Proyecto II (cuarto semestre)*. Como continuidad del trabajo adelantado en Proyecto I, en este semestre se plantea un ejercicio de diagnóstico participativo del territorio, mediante la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas como la cartografía social, el mapeo de actores, las entrevistas y las encuestas, especialmente desde el enfoque de la IAP, con el fin de construir un diagnóstico territorial para posteriores acciones de intervención.
- *Proyecto III (quinto semestre)*. Como etapa final, los estudiantes implementan el proyecto a través de un plan de acción construido de manera junta con la comunidad u organización, con el fin de generar acciones de cambio y transformación en los respectivos contextos territoriales. Paralelamente, sistematizan el proceso a través de cartillas que facilitan la *sistematización*

de las experiencias reconocidas en campo. Esto se logra a través de cuatro etapas que se exponen en la tabla 1.

Tabla 1. Acciones de cada etapa de investigación por semestre

Semestre	Etapas	Acciones
Tercero	Exploración documental	Se desarrolla sobre la realidad específica que se desea abordar, teniendo en cuenta la metodología de la IAP. El ciclo de la IAP parte de la observación de la realidad para generar reflexión sobre la práctica social.
Cuarto	Ejercicio diagnóstico	Se realiza a través de metodologías participativas, que permiten la construcción conjunta con los grupos o comunidades. Esta etapa incluye la planificación y el desarrollo de acciones para la mejora de la práctica.
Quinto	Elaboración e implementación de un plan de acción	Se lleva a cabo de acuerdo con las necesidades o expectativas de los grupos o comunidades.
	Sistematización de experiencias	Se culmina con una reflexión sobre las acciones y prácticas para la producción de nuevos conocimientos

Fuente: elaboración propia.

Dicho proceso ha permitido que los estudiantes aborden diferentes problemáticas sociales a través de metodologías participativas como la de la IAP, donde se realizan ejercicios exploratorios con herramientas como la revisión documental y la observación, para luego adentrarse en actividades descriptivas de contexto por medio de la elaboración de diagnósticos participativos que facilitan la aplicación de cartografías sociales, mapeo de actores y construcción de alternativas de solución conjuntamente con las comunidades o grupos. De este modo, pueden acercarse a escenarios más explicativos de fenómenos sociales desde ejercicios como la sistematización de experiencias, la construcción de modelos de formación o las líneas de acción que potencian los objetivos de las organizaciones.

Entre 2015 y 2016, se avanzó en la organización y sistematización de la información relacionada con el desarrollo comunitario de la Facultad, los proyectos de extensión de cátedra y proyectos de investigación que tienen proyección hacia la comunidad. Es importante resaltar que, desde el comité de proyección social de la Facultad de Sociología, se planteó una articulación de los diferentes espacios académicos a través del currículo, la extensión y la investigación. A partir de esta propuesta, se han nutrido permanentemente los esfuerzos académicos hacia una disciplina teóricamente fuerte, metodológicamente aplicada y contextualmente situada, desarrollando diferentes contenidos en los espacios académicos de proyecto.

Por esta razón, es de suma importancia destacar que este libro es un texto de divulgación académica con variedad de escritura que aporta a la memoria de los procesos adelantados por los estudiantes y docentes de la Facultad de Sociología, que ha sido agrupado por temáticas en relación con el registro de las acciones o proyectos que se desarrollan en los territorios, organizaciones e instituciones. Así, se encuentra dividida en seis apartados referidos a cada uno de los artículos resultado de las investigaciones.

En el primer capítulo, que abre el eje de Educación, se esbozan los desafíos que tienen la proyección social y la investigación en la construcción de metodologías participativas en el marco de la perspectiva metodológica de la IAP y sus implicaciones en las organizaciones y los territorios. Dicho capítulo se titula “Proyección social e investigación: desafíos en la construcción de metodologías participativas”.

El segundo capítulo presenta el proyecto “Pedagogías para la construcción de paz desde la escuela” que se centra en dar a conocer la importancia que tiene la escuela en el contexto actual de paz, los retos de las cátedras de paz y los impactos y esperanzas de esta.

El tercer capítulo expone el proyecto “Incidencia de la educación en la solución de problemáticas comunitarias con los niños y niñas del Barrio Juan XXIII”, que centra su análisis en las problemáticas de los niños y niñas del territorio y las alternativas de solución a través de estrategias pedagógicas y didácticas.

En el cuarto capítulo, se menciona el proyecto “Estrategias socio-pedagógicas para la construcción de la identidad en los infantes del

barrio Juan XXIII”, que pretende identificar la percepción de los niños y niñas del jardín Los Meñiques sobre los espacios públicos del barrio Juan XXIII, así como indagar cómo construyen identidad mediante la apropiación de los espacios públicos del barrio.

El eje de Acción colectiva se introduce con el quinto capítulo, titulado “Comprensión de la acción colectiva en el Barrio Nuevo Chile en Bogotá a partir de algunas categorías de análisis”¹, que identifica las categorías centrales que permitieron el proceso de construcción y consolidación del barrio Nuevo Chile por medio de la acción colectiva.

El sexto capítulo presenta el proyecto “Acción colectiva de las madres comunitarias de Usme: el caso de la organización Asivru”, que pretende identificar esas actividades efectuadas en conjunto y que, de una u otra forma, influyen de manera positiva en las acciones políticas de las mujeres vinculadas a dicha asociación y territorio.

El séptimo capítulo, con el que se presenta el tercer eje, Inclusión social y territorio, plantea el proyecto “Actividades productivas, asociatividad y gobernanza para el desarrollo económico local: una aproximación al caso de Muzo y Maripí en el occidente de Boyacá (Colombia)”, que pretende analizar las características de las actividades productivas, de asociatividad y de gobernanza local en los municipios de Muzo y Maripí, Boyacá.

Para dar cierre al tercer eje, el octavo capítulo expone el proyecto “La participación e inclusión social del adulto mayor en el comedor comunitario San Luis de la localidad de Usme”, que pretende identificar espacios de participación para el adulto mayor del comedor comunitario en la localidad de Usme, con el fin de elaborar una ruta metodológica que incentive su inclusión social.

El cuarto eje de Construcción de memoria e identidad introduce el noveno capítulo, en el que se aborda el proyecto “Hogar Fresita: construcción de memoria y capital social en el barrio Boitá”, que pretende realizar una reconstrucción de la memoria colectiva, donde se unifiquen

1 Hace parte de los resultados del proyecto de la Facultad de Sociología titulado *Resignificación de la acción colectiva en la Central Nacional Provivienda a partir de algunas experiencias significativas en el Barrio Nuevo Chile en Bogotá*.

los relatos y experiencias de los diversos actores que han confluído en la construcción y desarrollo del jardín objeto de estudio a lo largo de los años, con el fin de analizar su alcance e impacto en el barrio Boitá.

El décimo capítulo hace referencia al proyecto “Construcción de identidad cultural en la Fundación Casa de la Cultura de Suba”, que busca comprender los procesos históricos de la Fundación Casa de la Cultura de Suba, y su impacto en la historia cultural y artística de la localidad.

Para dar cierre a esta publicación, se presenta un capítulo de reflexión final que presenta los diversos aportes teóricos y metodológicos logrados con cada uno de los proyectos, así como los alcances de las experiencias presentadas en perspectiva sociológica.

Referencias

- Fernández García, T. y López Peláez, A. (2008). *Trabajo Social Comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Alianza editorial.
- Carvajal Burbano, A. (2011). *Apuntes sobre Desarrollo Comunitario*. Universidad de Málaga. <http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2011/08/ARIZALDO-CARVAJAL-LIBRO-APUNTES-SOBRE-DESARROLLO-COMUNITARIO.pdf>
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404>

Agradecimientos

El equipo editorial de este libro de la Facultad de Sociología agradece, En primer lugar, a cada una de las personas y organizaciones vinculadas a los diferentes proyectos de desarrollo comunitario. También agradece a los estudiantes, docentes y directivos por su constante apoyo en la construcción y consolidación de las iniciativas propuestas.

Especial reconocimiento merecen las estudiantes Valeria Brayan Álvarez, Martha Alejandra Sierra García, Dayanna Ríos Herrera, María Paula Neira Hernández, Jennifer González, Alejandra Pascagasa y Daniela Reyes por su apoyo en la elaboración de esta propuesta, así como por sus comentarios y sugerencias. Agradece también a Rebeca Barroso por su apoyo en la revisión final del texto.

Finalmente, agradece al decano Miguel Urra Canales por su apoyo en la divulgación de los proyectos e iniciativas realizadas por los estudiantes y docentes en diferentes contextos, aportando a la transformación de dichas realidades sociales.

PARTE I
LA EDUCACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Proyección social e investigación: desafíos en la construcción de metodologías participativas

VALERIA BRAYAN ÁLVAREZ
MARTHA ALEJANDRA SIERRA GARCÍA

Introducción

La investigación en las ciencias sociales trae consigo una serie de retos en cuanto a su diseño y ejecución; sin embargo, cuando se tiene en mente implementar metodologías y espacios participativos, esto implica retomar enfoques investigativos alternativos a la tradición científica institucionalizada para construir e intercambiar conocimientos desde la horizontalidad.

Por ello, es fundamental trascender de la aplicación en la investigación a espacios reflexivos respecto a las dinámicas, lógicas e incluso reglas que orientan el accionar en las ciencias sociales, tanto en prácticas tradicionales como en las consideradas decoloniales. En este orden de ideas, el análisis de los paradigmas, sus significaciones e influencias en los investigadores y objetos de estudio debe ser prioridad en los espacios académicos, para generar estrategias coherentes y plenamente conscientes respecto a las implicaciones que conlleva el utilizar ciertas conceptualizaciones, formas de comunicación y relacionamiento en un

contexto en el que las discontinuidades sociales han gestado una emergencia dentro de los métodos tradicionales en las ciencias.

Este capítulo tiene por objetivo analizar los desafíos de las metodologías participativas en el campo de la investigación de las ciencias sociales, teniendo en cuenta la revisión de paradigmas en investigación, haciendo especial énfasis en los planteamientos de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el paradigma crítico-social. Dicha revisión tuvo lugar de acuerdo con la categoría de Proyección Social, en articulación con el caso específico de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás en Bogotá.

De esta manera, se traen a discusión los desafíos identificados a partir de la revisión de las prácticas formativas e investigativas en los espacios académicos de Proyecto I, II y III, dispuestos para el desarrollo de diferentes enfoques y técnicas de investigación en el trabajo activo con las comunidades y el compromiso con estas. Así, se espera que la apertura de estos espacios de reflexión dé continuidad a los debates respecto a la investigación social y su relevancia en espacios para la transformación.

Metodología

Esta propuesta se enmarca en un enfoque cualitativo, entendido desde los planteamientos de Uwe Flick (2007) como el estudio y análisis del conocimiento y las interacciones humanas en general, resaltando la posibilidad de reflexión frente a fenómenos complejos y sus significaciones. Asimismo, incorpora narraciones o perspectivas desde lo local, particular y oportuno, reflejado en el análisis de las metodologías participativas en el contexto educativo específico.

Con el fin de sintetizar las metodologías participativas, en primer lugar se realizó una revisión documental teniendo en cuenta los aportes metodológicos de Barbosa-Chacón et al. (2013), quienes sostienen que “analizar, apropiar, aplicar y contextualizar referentes teóricos y procedimentales sobre estado del arte y revisión sistemática de literatura se constituyen como bases sólidas para la generación de una metodología de [Desarrollo Rápido de Aplicaciones] RAD” (p. 101), y de este modo se ubican los principales paradigmas en la investigación en

las ciencias sociales, así como el papel de la Proyección Social junto con la discusión de la IAP.

En segundo lugar, y como se planteó anteriormente, tal revisión permitió situar los hallazgos documentales en el marco de las actividades realizadas en los espacios académicos de Proyecto I, II y III para el desarrollo del análisis final de los desafíos que suponen las metodologías participativas en la investigación e intervención social.

Resultados

Perspectivas para comprender las realidades sociales

Cada grupo social tiene un modo particular de estructurarse, de comprender la realidad social, política y cultural en la que se desenvuelve, junto a sus tipos o las formas generales en las que se constituye. Estos son factores necesarios en marcos teóricos y sistemas de conceptos con los que se pueda articular, interpretar, problematizar y explicar las comunidades humanas desde su contextualización y comprensión.

La investigación, desde la corriente social, siempre ha estado asociada al enfoque cualitativo, ese que es capaz de predecir y medir las acciones y los factores que consolidan a la sociedad, bajo la premisa y bandera del método científico, con características coherentes tales como objetividad, verificación, confiabilidad y validez como condiciones imprescindibles. Posteriormente, se empiezan a conformar otros métodos de investigación enfocados en el aspecto cualitativo, que requieren de un sujeto cognoscente influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares. Su comprensión implica el análisis de las formas de sentir, pensar, actuar y percibir de esos sujetos (Cifuentes, 2011).

Se puede evidenciar la conformación de dos maneras de análisis social en función de la investigación: por un lado, la predominancia del racionalismo en cuanto a su poder de aplicación y extensión en una ciencia marcada por la acción humana, que solo considera el universo como tema de progreso de conocimiento (Bachelard, 1971); por otro, la comprensión y aprehensión de las cosas desde el intercambio social, lo que implica entender y adentrarse en el contexto

del sujeto y analizar cada factor para llegar así a la percepción de lo vivido, partiendo de su esencia.

Desde esta perspectiva, la coherencia del enfoque general depende de la lógica escogida para orientar el proceso de indagación. Principalmente hay tres paradigmas para el desarrollo de la investigación social: el empírico analítico, el histórico hermenéutico y el crítico social, entendiendo además los paradigmas como una “expresión del modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas” (López-Noguero, 2002, p. 168), lo que da como resultado la implicación de ciertas metodologías o enfoques investigativos. Cada paradigma amerita una metodología acorde y coherente; en el caso de nuestro interés, el paradigma crítico social se caracteriza por el diálogo y la transformación, que está representada por metodologías participativas que orientan los instrumentos y procedimientos por aplicar.

Por su parte, la proyección social se relaciona directamente con el paradigma crítico social, al referirse a la elaboración de proyectos orientados a la identificación de los problemas y necesidades concretas de la comunidad con el fin de buscar soluciones, puesto que busca constituir una ciencia comprometida para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad (Fals-Borda, 2014).

De acuerdo con lo anterior, al construir metodologías participativas es preciso formularse la pregunta sobre qué se entiende por participación comunitaria, la cual se comprende como una construcción colectiva que implica la comprensión del contexto, en donde se facilita una interacción que trasciende el mecanismo de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, la metodología que más ha conseguido comprender los procesos participativos es la de la IAP, que se constituye bajo los preceptos del pensamiento crítico, la construcción de soberanía y el empoderamiento de las comunidades, al articular la gestión, la planificación, la ejecución y la evaluación de proyectos.

El principal representante de esta metodología fue el sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda (1999), quien definió la investigación participativa como “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno” (p. 82). La IAP

conforma una relación entre teoría y práctica, lo que permite un diálogo de saberes mediante el reconocimiento de la práctica social cotidiana de las comunidades, puesto que se genera una convergencia entre el saber popular y el conocimiento académico, con el fin de consolidar un conocimiento propio.

Tal planteamiento da paso a un debate interno en los métodos utilizados por las ciencias sociales; la ciencia de la sociología no escapa a este, en virtud de su naturaleza científica, que agrega sin duda una imparcialidad en sus resultados y permite que el investigador se desenvuelva con autonomía frente a ese entorno. Asimismo, admite la certificación de las acciones políticas y las herramientas empleadas ante las situaciones críticas que se puedan presentar, con la finalidad de generar nuevos pensamientos, transformaciones y aceptación del contexto o situaciones de una comunidad.

Esto enmarca el visible interés de estudiantes, académicos e intelectuales en el análisis de las condiciones de los contextos en los que se encuentran inmersas las comunidades, e involucra a la sociología como una disciplina que, mediante la capacidad creativa, espíritu crítico y reflexión activa, debe responder a las problemáticas y comprender los nuevos escenarios y categorías emergentes.

En este mismo sentido, Franco-Patiño (2012) enfatiza que la crítica de Fals-Borda se orientó en contraposición a las teorías y los métodos asumidos por las comunidades, quienes optaron por la aplicación de modelos europeos y norteamericanos como el racionalismo cartesiano y el positivismo, para la enseñanza, la investigación científica y sistematización del conocimiento científico. Incluso, su surgimiento puede ubicarse en una suerte de crisis a nivel científico respecto a las maneras de entender y desarrollar la investigación, lo que posibilitó dicha crítica por el sociólogo colombiano en la búsqueda por la resignificación de las prácticas y significaciones académicas.

Hay que tener presente que Fals Borda no niega la importancia de estos modelos, sino que analiza sus aportes insuficientes y restrictivos para entender las realidades locales, que imposibilitan la creación de un modelo reflexivo, independiente y propio, especialmente en los fenómenos que se gestan en América Latina. Es a partir de estas evidencias de las actuaciones científicas y la forma de implementarlas que se

comienza a restablecer cada experiencia investigativa, y se dirige hacia una corriente más dedicada a las distintas comunidades, lo que implica mucho más que la investigación y se enfoca en las carencias, compromisos y en los saberes, no solo a nivel cognitivo, sino también pragmático, de modo que se concluya en la solución a esos determinados problemas.

De esta manera, es preciso resaltar la importancia de articular la IAP con la Universidad, puesto que se constituye tradicionalmente como institución responsable de la búsqueda de la verdad y de la difusión del conocimiento en el ámbito de la capacitación profesional, teniendo en cuenta que tal representación es aceptada y reproducida por la población en términos generales. Este principio fundacional se cumple mediante la práctica de las funciones propias de la proyección social, la docencia y la investigación.

La interacción de la proyección social con el ámbito académico por medio de la docencia se puede manifestar en el diseño de un currículo en el que esté presente la construcción de análisis y conocimientos multifocales. Con respecto a la investigación, se busca aproximar a la veracidad científica y confrontar las problemáticas con los análisis y propuestas.

Esta capacidad intelectual genera una fortaleza a nivel institucional, que permite vínculos de interrelación con el entorno y los distintos actores que puedan hacer parte del fenómeno en cuestión. De esta circunstancia surge la proyección social como consecuencia y finalidad del rol universitario, ya que el aprendizaje exige prácticas y la investigación de su contexto económico o sociocultural, pues permiten conocer, proponer y evaluar acciones.

La proyección social mediante la metodología de la IAP pretende superar la distancia entre sujeto y objeto, puesto que busca generar una relación horizontal entre el investigador y el investigado, con el propósito de fundar un aprendizaje mutuo y un reconocimiento del aporte de cada uno de los actores involucrados. Adicionalmente, procura desarrollar un compromiso con la transformación y no relegar la investigación a una mera descripción o abstracción, incluso entendiendo que dichos procesos pueden transformar tanto a las comunidades como al equipo de investigación, en cuanto se busca un involucramiento activo y real de todas las partes implicadas.

La sinergia investigación-proyección social en la Universidad Santo Tomás

En este marco, la Universidad Santo Tomás ha buscado incidir, mediante la proyección social, en la mejora de la calidad de vida de los individuos y comunidades, en torno a principios humanísticos. Lo que propicia el fortalecimiento de capacidades y habilidades intelectuales mediante estrategias y dinámicas encaminadas por los docentes, con el propósito de cualificar a los estudiantes en responsabilidad social. De igual manera, la Universidad busca orientar las acciones hacia la mejora de las condiciones o problemáticas de las comunidades, manteniendo un carácter interdisciplinar e interinstitucional (privado y público) para favorecer la pertinencia social y académica, aportando al desarrollo integral.

El objetivo principal de cualquier acción para el desarrollo comunitario es asumir a cada individuo como parte de un todo orgánico e interdependiente con el contexto y, por ende, es preciso producir escenarios de transformación en un ámbito cultural y social. No obstante, es primordial que la producción de estos escenarios se dé a partir de un enfoque ético y transparente.

En la Facultad de Sociología se han concretado estos esfuerzos mediante el espacio académico de Proyecto I, II y III, en donde se busca llevar a cabo una planificación y comprensión de la población objetivo, los recursos por emplear, las áreas de trabajo, las metas que alcanzar, la evaluación y la socialización del informe final de resultados.

Las maneras como se seleccionan las áreas en donde se pueda realizar la proyección social se ejercen por medio de la identificación de las necesidades y demandas de la comunidad, la deducción de propuestas de solución a los problemas referidos y, posteriormente, se conforman redes de apoyo con otras organizaciones. Cabe destacar que los participantes en los proyectos elaborados son miembros de organizaciones sociales de base, instituciones, estudiantes, docentes y algunos administrativos con perspectiva social.

Como se ha evidenciado anteriormente, la proyección social en la Universidad Santo Tomás, especialmente en la Facultad de Sociología, busca fomentar herramientas en los estudiantes que les permitan generar un diálogo entre la academia y los territorios, para así permitir la construcción colectiva de conocimiento y la conformación de alianzas a

través de proyectos con comunidades, organizaciones sociales y el sector público-privado, con el fin de estructurar proyectos que den como resultado el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de las comunidades; de este modo, se logra un impacto en el desarrollo social del país.

Las metodologías participativas en investigación social

El uso de metodologías como la IAP conlleva la implementación de nuevas herramientas y paradigmas teóricos para los estudiantes, con lo cual es posible identificar debilidades y fortalezas en su uso dentro del ejercicio propuesto para el espacio académico de Proyecto I, II y III.

Dentro de las debilidades encontradas durante el desarrollo del ejercicio, está el tránsito de la teoría a la praxis y su posterior articulación dentro de un solo escenario que logre la confluencia de la comunidad y la academia. En este punto, los estudiantes deben mantener los criterios de objetividad científica, para ver el conjunto, así como reflexionar y contribuir con teorías que intenten explicar los fenómenos o problemáticas identificadas, evitando caer en tendencias netamente academicistas, ni salir de su papel como investigadores. Dentro de esta fase, también se encuentra la elección de técnicas metodológicas que respondan de forma apropiada a las problemáticas identificadas y la posterior traducción de los hallazgos de un lenguaje científico a uno más sencillo, sin que esto implique su simplificación.

Otra de las debilidades establecidas es el factor temporal, pues el desarrollo de la IAP requiere un tiempo prudente en el que se realicen todas las fases planteadas; por ello, se identificó que el límite de tiempo con el que cuentan los investigadores resulta corto para el desarrollo integral del proyecto, donde la formación de lazos de confianza y el compromiso de participación, tanto del investigador como de la comunidad, resulta esencial; así como puede producirse en poco tiempo, puede ser un proceso demorado e incluso incierto. Asimismo, algunas veces no se logra la continuidad y rigurosidad necesaria para el buen desenvolvimiento de la metodología planteada, sino que, por el contrario, en ocasiones se presentan obstáculos o cruces con las agendas internas de las propias comunidades, lo que en ocasiones no permite llevar a cabo la totalidad de las actividades planteadas.

Por otro lado, identificar la problemática principal desde la cual se traza el desarrollo del proyecto plantea la necesidad de una comunicación constante y efectiva entre comunidad e investigador, donde ambas partes definan un horizonte común desde el cual trabajar. Sin embargo, la problemática planteada en un inicio no siempre es la que se continúa desarrollando, ya que, a medida que se va conociendo y trabajando más a profundidad con la comunidad, es posible que se conozcan nuevas problemáticas de mayor importancia a las identificadas anteriormente, lo que conlleva un redireccionamiento o ajuste metodológico del proyecto.

Las expectativas generadas por parte de la comunidad hacia el trabajo de los estudiantes pueden generar impaciencia frente a los resultados, ya que en ocasiones se esperan resultados de forma inmediata o un impacto más visible en la población. Sin embargo, en ocasiones los investigadores optan por trabajar con proyectos de mediano o largo plazo, que en ocasiones terminan por desalentar a la comunidad y reducir su participación en las actividades. Asimismo, el surgimiento de condiciones y situaciones imprevistas requiere del ingenio y rápida capacidad de reflexión y adaptación del equipo de investigación, para así dar continuidad a los procesos de la mejor manera posible.

Por eso, el diagnóstico de dichas falencias en el proceso formativo en investigación y la determinación de acciones acordes a la proyección social permite identificar una serie de desafíos por abordar dentro y fuera de los espacios curriculares.

Nuevos escenarios metodológicos revisitados

Por otro lado, el desarrollo de habilidades extraacadémicas se presenta como una de las principales fortalezas de este espacio, ya que permite la integración de un nuevo actor —como lo es la comunidad— para el establecimiento y concientización de la problemática desde un inicio, así como la identificación de las necesidades existentes —posibles causantes de la problemática— y la ruta metodológica más adecuada para esta. Este acercamiento de los estudiantes a las comunidades incrementa sus habilidades comunicativas e incentiva la puesta en práctica de la teoría, así como el desarrollo de diversas metodologías de acuerdo con el contexto en que se trabaja.

Dicha participación articulada permite a la vez el desarrollo de nuevas perspectivas en relación con la planificación, la gestión y la intervención, competencias que desde la formación en la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás resultan esenciales, especialmente al generar una orientación complementaria con procesos de planeación relacionados con intereses ciudadanos. Además, se resalta el latente esfuerzo que realizan tanto los estudiantes como los docentes que dirigen estos espacios en instalar capacidades en la comunidad, es decir, dejar atrás la lógica extractivista en la investigación para que, por medio del intercambio de conocimientos, se gesten nuevas habilidades.

Por esta razón, la implementación de nuevos escenarios metodológicos permite la formación integral de investigadores capaces de articular teoría y práctica en un solo espacio, en el que se logre dar soluciones a la comunidad a través del trabajo realizado y a su vez aportar al desarrollo de nuevos conocimientos. Igualmente, este campo académico permite ampliar el horizonte metodológico hasta el momento trabajado por los estudiantes, ya que les ofrece el dominio de nuevas herramientas que les permiten recoger otras fuentes de información.

Este espacio también permite el desarrollo de capacidades participativas para negociar y consensuar, habilidades para el trabajo en equipo y la conformación de redes, así como un alto grado de compromiso y corresponsabilidad con las comunidades, que repercute en diversas experiencias profesionales y en la proyección en el campo laboral. Al ser un proceso que parte de la constante retroalimentación entre comunidad e investigador, es necesario tener en cuenta los aportes que los estudiantes dejan en las comunidades con las que realizan los procesos de acompañamiento. Algunos intercambios significativos de los investigadores y la comunidad se relacionan con la generación de habilidades y capacidades técnicas, metodológicas y teóricas, con el fin de ser implementadas en la toma de decisiones para buscar la solución adecuada a sus necesidades.

De este modo, partiendo de un proceso de reflexión sobre necesidades reales existentes en la comunidad y la prioridad de estas, se logra reconocer líneas de acción interna y externa que comprometen directamente a los involucrados para cumplir de forma asertiva con los propósitos y objetivos establecidos colectivamente. Por lo tanto, la labor del investigador no resulta ser efímera; por el contrario, genera

un valor o aporte práctico en el manejo y gestión de los recursos, la planeación de los proyectos y las actividades futuras de la comunidad.

Del mismo modo, es posible establecer que los espacios académicos de Proyecto I, II y III permiten un acercamiento de los estudiantes a la perspectiva metodológica de la IAP dentro de sus procesos de formación profesional, en la que pueden desarrollar habilidades que les permiten generar procesos de planificación, gestión e implementación conjunta con las comunidades u organizaciones, además de desarrollar nuevos esquemas procedimentales que permitan dar respuesta a diferentes problemáticas sociales que involucren a todos los actores necesarios para su implementación. En este sentido, la proyección social en la Facultad de Sociología se perfila como un complemento dentro de la formación integral de los sociólogos tomasinos.

Conclusiones

Las metodologías participativas exponen los diversos cambios en la forma de comprender la investigación social, encontrando de entrada la manera de concebir el papel del investigador pasando de una relación sujeto-objeto a la de sujeto-sujeto, que enfoca la investigación en el poder transformador del conocimiento situado dentro de una relación más emancipatoria.

En términos éticos, se cambia la relación con las comunidades más allá del extractivismo epistemológico, pues el investigador asume un rol comprometido con el cambio social, llevando un proceso con las comunidades y retornando los hallazgos y resultados de la investigación permanentemente.

En la parte metodológica, este proceso ha permitido explorar otro tipo de técnicas y herramientas de investigación acordes a las realidades sociales latinoamericanas desde un componente que parte de las prácticas, los relatos y las vivencias de los sujetos, dando mayor importancia en la mayoría de los casos al enfoque cualitativo. Es claro en este caso el uso de la cartografía social, el mapeo de actores, las historias de vida, los registros de campo y los talleres.

Lo ontológico brinda una nueva forma de concebir las problemáticas sociales en la que los análisis de corte histórico-hermenéutico vuelven a tomar fuerza desde las perspectivas críticas latinoamericanas,

que permiten comprender la vida humana y que orientan las prácticas y las experiencias hacia la formación de teorías y metodologías basadas en estructuras simbólicas de cada realidad particular.

Finalmente, tener en cuenta cada uno de los elementos mencionados permite comprender la investigación social desde otros lugares de enunciación académica, que propenden por relaciones más horizontales, abiertas y democráticas entre la academia y las comunidades, dando posibilidades de encuentro en torno al bien común e, incluso, a la reciprocidad. Esto tiene lugar a través de un constante reto en la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, al procurar tener en mente la articulación entre la teoría y la praxis en compromiso con la comunidad y de acuerdo con lo que se concibe como Proyección Social.

Referencias

- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. Anagrama.
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Fals-Borda, O. (2014). Praxis: compromiso y ciencia. En N. Herrera y L. López (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 147-209). El Colectivo.
- 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/79283/70535>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Franco-Patiño, S. (2012). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, 36, 45-56. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-180.

Pedagogías para la construcción de paz *desde la escuela*

CATHERINE DAIARA PINILLA PALACIOS
JHON ALEXÁNDER IDROBO VELASCO

Introducción

La idea de paz y su construcción social se ha revisado desde diferentes puntos de vista con ciertas similitudes en cuanto a su significado; en este documento, se va a asumir la paz como producto de los esquemas sociales, liberales y con principios morales que todo individuo tiene derecho a gozar, incluyendo los derechos humanos y de su cultura, evitando los actos violentos (Jares, 1999, citado por Meneses & Reyna, 2015). En ese sentido, se hablará de la generación de condiciones de posibilidad en las que cada sujeto pueda desarrollarse en el marco de la libertad, evitando ser lesionado en cualquiera de los aspectos. Esta forma de comprender la paz permite la articulación con los escenarios escolares en los que las formas de ser individuales transitan por la normatividad institucional y, de entrada, ya hay un tipo de reacción frente a la forma de presentar el “ser libres” o incluso la noción de “convivencia”, que ha exigido transformarla en la “vivencia con el otro”; en otras palabras, permite generar un discurso que no pasa por algún tipo de imposición, sino que es alternativa a los propios contextos.

Adicionalmente, al referirse al concepto de paz, se deben tener en cuenta tres ámbitos de interacción, como lo menciona Galtung (citado por Meneses & Reyna, 2015): la paz como sinónimo de justicia social; la paz como superación de la violencia en realidades sociales perversas, comenzando por la que tiene relación con las necesidades básicas, deseos y objetivos personales y, finalmente, la paz como total realización y mejoramiento de las potencialidades humanas. Allí se puede evidenciar la relevancia del trabajo en la escuela y la importancia de generar espacios de construcción colectiva de este tipo de apuestas. Teniendo en cuenta los tres ámbitos propuestos por Galtung, estos se viven de forma marcada en los espacios educativos, dando la oportunidad de trabajar en la transformación de ciertas prácticas sociales que hasta ahora se han venido naturalizando. De este modo, la sociedad no solo debería pensar en “algo que decir”, sino también en “algo que hacer” con relación a la construcción de la paz; debería ser un derecho y un deber de cada uno, de tal forma que se pueda materializar la paz como una responsabilidad moral que pueda exigirse a nivel local, regional y global.

En vista de que la paz lleva consigo un aprendizaje social, es necesario que la educación proporcione herramientas para que los y las estudiantes entiendan el complejo mundo en el que viven, haciéndolos partícipes de forma realmente democrática, y que se les forme para que puedan construir conjuntamente un sistema de valores en el que estén integrados la tolerancia, la justicia y el respeto a las diferencias, con el fin de vivir en armonía (Monclús & Sabán, 2008). Esto sería adicional a lo que usualmente se imparte en la educación formal, puesto que en todos sus niveles (Preescolar, Primaria, Bachillerato, Básica Media y Universitaria) ha sido un factor fundamental en el desarrollo socioeconómico, político y cultural de los países e incentiva el aumento de las posibilidades competitivas internacionales a futuro (Aguirre, 2016), pues así se forma para la producción y no para la felicidad. Esta última alternativa parece una utopía, pero hay que seguir trabajando en el planteamiento de horizontes utópicos que sirvan como eje orientador de la acción.

Es importante mencionar que, para que se pueda educar *desde y para* la paz, se debe tener en cuenta que la definición de esta palabra en

sí se orienta a la vivencia en un mundo sin violencia. Claro está, esto no significa que se llegue a la perfección, porque siempre van a existir controversias, polémicas y debates al respecto; no obstante, sí deja ver una necesidad de afrontar esta premisa desde la óptica educativa, que permita reunir las diferencias de género, opinión, edad, etnia, entre otros, y que propicie un ambiente intercultural pacífico, centrado en la resolución de conflictos por medio del diálogo y la negociación. Estas acciones permiten un afrontamiento adecuado, no violento y respetuoso, que incentiva la conciliación entre ambas partes del conflicto y construye la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo (Meneses & Reyna, 2015).

Esta situación reta a las instituciones a pensarse los planes educativos desde otras dinámicas en las que emerja la construcción colectiva y, al lado de la tradición educativa, florezca; en ese sentido, se advierte que no se trata de reemplazar una por la otra, sino de evidenciar los límites de los modelos y paradigmas clásicos en los que el estudiante era mero receptor de conceptos, para pasar a la identificación de los y las protagonistas de sus propios procesos, capaces de asumir el rol de conciliadores.

Habrá que hacer acento en el término *desde*, teniendo en cuenta que es el lugar de enunciación: desde la escuela se construye, pues desde allí se reconocen los procesos propios; no es más una pedagogía *para* la escuela, pensada desde otro lado, sino una reivindicación del contexto propio.

De esta forma, este trabajo está dividido en cuatro espacios modestos, desde donde se podrá visibilizar la experiencia que se ha tenido en las visitas: 1) la importancia de la construcción de paz *desde* la escuela, 2) los retos de la cátedra de paz, 3) los talleres y creaciones y 4) los impactos y esperanzas

Metodología

La propuesta de *Pedagogías para la paz desde la escuela* es una iniciativa de Asolé¹ y la Facultad de Sociología de la Universidad Santo

1 Asolé es una iniciativa que trabaja con niños, niñas, jóvenes, educadores y padres de familia en torno a pedagogías para la paz. A través de actividades

Tomás. Este es un proyecto que pretendía en principio generar algunos vínculos de carácter investigativo en instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media vocacional de la ciudad de Bogotá. Sin embargo, la iniciativa empezó a reconfigurarse, en la medida en que la exploración del trabajo con jóvenes exigía otras metodologías de trabajo, como diagnosticar en tiempo récord las relaciones conflictivas en los grupos, plantear estrategias del mejoramiento de la convivencia, generar inquietud frente a las nuevas formas de *con-vivir* más allá del compartir el espacio y reconocer el aporte del *totalmente otro* en la vitalidad de ser estudiante.

El vínculo entre Asolé y la Facultad de Sociología de la USTA es resultado de la revisión, entre personas cercanas, de sus aportes a los procesos de convivencia y construcción de paz en la escuela. Asolé es un proyecto de la psicóloga Catherine Pinilla Palacios, quien ha venido generando espacios en diferentes escenarios educativos y en diferentes niveles (primaria, bachillerato, educación superior), en los que los juegos se combinan con las reflexiones de carácter social y la responsabilidad con la memoria de las comunidades. Lo interesante de dicho proyecto es entrar en diálogo con estas construcciones que propenden por dejar herramientas a las comunidades con las que se desarrollan los ejercicios, de tal manera que la semilla crezca y dé frutos a través del cuidado y aportes de la academia. En términos concretos, como afirma el decano de la Facultad de Sociología, Miguel Urra Canales: “hacer el bien por el bien”.

Desde esta perspectiva, se ve la necesidad de generar un proyecto articulador de diferentes iniciativas, encaminado a la *educación para la paz* desde la escuela, superando los relatos de la historia mayor, evitando la nefasta reproducción de cuadros y retratos basados en los resultados, efectos y desolaciones de los conflictos bélicos. En contraposición, se apunta hacia multiplicación de íconos o emblemas que

lúdicas y reflexivas, en Asolé buscamos que la sociedad conozca sus habilidades, con el fin de fortalecer la convivencia, promoviendo ambientes de paz cada vez más amplios y constructivos. Asolé ofrece programas integrales que propenden por la sana convivencia como formas de desarrollo de las habilidades ciudadanas.

reflejen los principios, privilegios y consecuencias de la paz, el ideal de vivir pacíficamente en armonía y la resolución de conflictos por medio del diálogo y demás actitudes que permitan cambiar y reforzar el concepto de paz (Galtung, 2014). Esta ilusión empezó a materializarse con las diferentes prácticas que se fueron identificando y a través del mejoramiento de los talleres que resultaron de la creación conjunta.

Por medio de talleres, se identificaron rasgos de los conflictos que se tenían en las propias dinámicas de las instituciones. Aprovechando herramientas como el símbolo y la significación que emergen de las representaciones sociales de niños, niñas y jóvenes en las instituciones que se visitaban, se lograba cautivar a cada asistente, en los que se viene identificando un ánimo de participación y liderazgos que eran segregados por no encajar en los cánones establecidos de los imaginarios sociales. Así, a través de juegos emergen roles que estaban escondidos en los grupos, que regularmente obedecían a los cursos a los que pertenecían. Los juegos de roles permitieron evidenciar los imaginarios en torno a los temas sociales locales y nacionales. El conflicto armado colombiano, los Diálogos y el Plebiscito de Paz (resultados) se plantean como temas generales desde los que podrían revisarse las prácticas propias de diálogos, creación de consensos, dificultades y violencias permanentes que requerían un tratamiento más cercano por parte de las instituciones. Sin embargo, las condiciones en las que se trabajaban favorecían la identificación de esas situaciones que ameritaban mayor profundización.

Cada taller tenía en promedio una a dos horas de duración, dependiendo de la edad, la intención, el contexto y la posibilidad de seguir el trabajo de acompañamiento o la articulación con procesos de la red de amigos tejida hasta ahora. Actualmente, hay alrededor de veinte propuestas de talleres que van desde la comunicación asertiva, pasando por la identificación de dificultades de convivencia, hasta formas de resistencia y derechos humanos en el escenario colombiano. Teniendo en cuenta que el reto era dejar capacidades instaladas en las comunidades, en especial para la escuela, se usaron materiales reciclados, trabajos a través del cuerpo y ejercicios de memoria desde las cartografías. Estos elementos fueron clave en el trabajo con jóvenes: la cartografía social sirve como un método y un lenguaje más cercano

a las personas, para que pudieran replicar los talleres, incluso mejorarlos, en la medida de sus posibilidades.

En cada taller, había una herramienta; en cada herramienta, un signo; en cada ejercicio, una forma de acercarse a las necesidades propias y, desde allí, poder construir de forma colaborativa. La preocupación por los derechos intelectuales se desvanece en la medida en que los talleres no tienen autoría con una intención muy sencilla: que los y las jóvenes se apropien de ese tipo de dinámicas sin ocuparse de citar o referenciar, y con la posibilidad de dejar su propia impronta, sintiendo que hacen parte de un país que ha llegado a un nuevo hito en la historia, y que su aporte permitirá extender el concepto de la paz hasta donde se les permita en sus propias prácticas.

Discusión teórica

En el presente apartado se desarrolla conceptualmente cada una de las categorías de análisis que permiten comprender los diferentes contextos en que se desarrollan y las formas como se construye paz desde la escuela. Para este caso particular, se abordan las categorías de escuela, construcción de paz, pedagogías de paz y convivencia. Por tal motivo, el primer escenario analítico será la *escuela*.

De acuerdo con lo propuesto por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID, 2017), se comprende la *escuela* como un espacio donde hay una amplia representación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo; donde se puede expresar la creatividad y originalidad del ser; donde se forjan esos primeros pasos hacia la comprensión activa de actuar y debatir a favor de las necesidades propias y ajenas, desde la concepción de igualdad, desarrollo y equidad, con el fin de reconocer quiénes han sufrido por tantos conflictos y violencia y, a partir de allí, reconstruir algo diferente y con miras a una mejor calidad de vida.

Desde esta perspectiva, González et al. (2018) afirman que la escuela permite la inclusión de las víctimas del conflicto armado mediante la plena pertenencia a la vida institucional, cultural y social de la institución educativa y su contexto. En el Plan Nacional Decenal de Educación (2006) también se plantea que uno de los desafíos de la

educación para la paz en este país es tomar como punto de partida la participación de los agentes sociales y políticos, para dar garantía desde este enfoque, en tanto que no es solo desde la acción educativa o escolar, sino también desde los ámbitos externos, que se difunde e impulsa en cada individuo el importante papel que se debe desempeñar en su cotidianidad

Siguiendo a Briceño et al. (2016), la *construcción de paz* se logra a través de “la promoción de la unidad y la acción colectiva, el diálogo y la participación informal, la identificación con el territorio y la permanencia en el mismo, el uso de herramientas culturales, artísticas y actividades lúdicas” (p. 14). Desde la perspectiva del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013), la construcción de paz debe tener un enfoque territorial que supere los aspectos negativos del conflicto (violencia); se centra en construir paz desde la identificación y fortalecimiento de las capacidades, articulando diferentes actores locales.

A partir de cada uno de los elementos mencionados, se establecen prácticas y experiencias que permiten construir *pedagogías de paz* desde las propias dinámicas locales. Según Muñoz (2016), quien sigue a Freire y Magendzo, propone que una pedagogía para la paz y los derechos humanos “solo tiene sentido en la lectura crítica a las realidades de época, de lo contrario serían simples idealismos o metafísicas que bien podrían contribuir con la legitimación de la sociedad burguesa” (p. 59). Desde otra perspectiva, Mejía (2001) plantea que la pedagogía del conflicto se enmarca en una negociación cultural de comprensiones variadas, a través de la capacidad de interlocución con muchas formas de conocimiento, acción y realización, esto es, aprender de los conflictos.

De este modo, las prácticas pedagógicas de paz aportan a la convivencia, el respeto y la promoción de los derechos humanos desde una perspectiva crítica, que propende por una negociación intercultural, que redunde en la transformación social y donde primen los principios del diálogo y la reciprocidad.

Como afirma Vargas (2019), en los procesos de convivencia es necesario “fortalecer el desarrollo humano desde espacios para el diálogo, procesos de acuerdo, capacidades para escuchar a los demás, respeto

por las opiniones del otro” (p. 35). En el mismo sentido, Chaux y Lleras (2004, citados por Vargas et al., 2018) plantean que, en la convivencia pacífica, los conflictos pueden llegar a resolverse sin necesidad de aplicar la violencia, sino más bien en función de la mediación y conciliación entre las partes afectadas, pero es preciso que cada persona sea capaz de desarrollar “la capacidad de diálogo, escucha activa y establecer una solución en donde los intereses de cada uno se vean favorecidos de manera justa” (p. 6).

A partir de las diferentes definiciones teóricas podemos definir que construir paz desde la escuela es la posibilidad de reconocer los relatos, la memoria y los acontecimientos que dan sentido a la vida colectiva, así como la implementación de herramientas para la convivencia, el diálogo y el encuentro. A través de la construcción de las pedagogías de paz se establecen relaciones de mediación, negociación y reconciliación entre distintos actores más allá de la escuela, lo que potencia la generación de capacidades para una ciudadanía activa.

Los retos para la cátedra de paz

Se ha identificado que en el actual sistema educativo las prácticas de *educación para la paz* podrían tener dos líneas de acción: por un lado, la discusión en torno a las garantías gubernamentales sobre la construcción de escenarios de paz duraderos y estables —en otros términos, pasar del discurso al hecho—; por otro, el ejercicio de los derechos humanos que emerge de la formación en contexto de ciudadanía, trayendo consigo el reconocimiento de ciertas luchas y resistencias que exigen el cumplimiento de los compromisos del Estado. Este primer escenario facilita la comprensión de la vinculación de nuevas líneas temáticas en la enseñanza curricular, mediante el diálogo con sectores sociales que muestran los límites y posibilidades de la democracia nacional contemporánea. En ese sentido, las organizaciones sociales, líderes y apuestas políticas empiezan a sentarse con niños, niñas y jóvenes en espacios educativos, en los que el compromiso social funciona como una forma de conjugar la formación con la identificación de las necesidades propias de sus contextos.

Los dilemas entre excelencia y calidad empiezan a adquirir rostros a través de este tipo de educación para la paz, pues niños, niñas, jóvenes, docentes, administrativos e instituciones pueden aplicar las dinámicas de diálogo en torno a las necesidades propias de cada escenario y, desde allí, configurar los microcurrículos en torno a las formas concretas en las que la sociedad se transforma y en las que aparecen nuevos motores de equidad y justicia. Por ello, se debe hacer todo el esfuerzo como ciudadanos por privilegiar la educación respecto de otros sectores, lo que tiene sentido en tanto la educación se haga accesible a todos y se disminuyan inequidades, en el diálogo con aquellas personas a quienes se les ha negado la posibilidad o a quienes se ha invisibilizado en estos procesos. Se educa para la paz y desde la paz, en la medida en que soy capaz de entrar en diálogo con quienes han sido marginados, quienes han sido llevados al margen de la misma educación.

Educación para la paz adquiere un sentido concreto: formar para la convivencia ciudadana, es decir, desarrollar competencias para una convivencia pacífica, una acción política y una pluralidad en todo sentido. Es allí donde la institucionalidad ha creado un discurso incómodo para los y las jóvenes, ya que la convivencia pasa por la normatividad antes que por la resolución de conflictos o la construcción de escenarios en los que la dignidad de la persona se percibe de forma significativa. Es por esa misma razón por la que la *cátedra para la paz* debe superar un obstáculo evidente: ser direccionada como norma y no como propuesta que convoca a analizar la realidad concreta por sus protagonistas. Entonces, el paso no se dará mientras los actores de cada institución no se sientan conectados con sus propias dinámicas; hasta tanto no se supere ese obstáculo, no podrá concebirse la concreción de la cátedra para la paz. Allí aparecerán sujetos que escuchan de forma activa, capaces de dialogar con el otro, con el *totalmente otro*, quien en su autenticidad existe y comparte el mundo (Ceballos, 2013).

Ese desinterés estaba en sintonía con la Unidad de Proyección Social de la USTA y con otras iniciativas, que fueron tejiendo una red de amigos que día a día se esfuerzan por aportar a la generación de las condiciones en las que la paz trascienda el concepto y aterrice en las prácticas concretas: instituciones educativas, fundaciones, redes,

profesionales, organizaciones sociales. De esta manera, se teje al mismo tiempo *pedagogías* —así, en plural— diversas y ricas en sus formas de llegar a la escuela.

La condición de trabajar con niños, niñas y jóvenes obligó a crear códigos de fácil recordación, que a su vez pudieran impactar en la construcción de un discurso de paz, en prácticas concretas, y que se conjugaron con la vivencia propia de quienes participaron de los espacios. Al mismo tiempo, era necesario justificar —en términos positivos— la asistencia a las instituciones por parte de la USTA. Quizás esta necesidad fue la más fácil de sortear, pues la impronta de *proyección social* que tiene la institución abría el horizonte para diseñar estrategias capaces de articular el compromiso con la transformación social. Lo mejor apenas comenzaba, pues se reconocía la necesidad y la importancia de hablar de *paz*, se tejían redes, se cambiaban los códigos tradicionales, pero era necesario mantener el rumbo.

Impactos y esperanzas

La idea fundamental de aplicar ejercicios, talleres y programas que respondan a la necesidad de educar desde la paz para la obtención de un mundo diferente es que este reto sea aceptado con entusiasmo, al descubrir que hay múltiples apuestas que creen en la educación como un escenario privilegiado para la construcción de la paz, a partir de la generación de las condiciones en las que realmente se pueda ser consciente del momento histórico que vive Colombia. Esto traerá como consecuencia una distinción social en el entorno que favorecerá a muchos, mediante el inicio desde temprana edad de estas actividades, de modo que se produzca en ellos esa transformación intrínseca y sean partícipes o conductores de una nueva generación, capaz de experimentar un mundo con menos violencia, discriminación, daños y flagelaciones, con más posibilidad de una vida digna.

La esperanza está puesta en la red que se ha venido tejiendo poco a poco; espacios en los que coinciden las apuestas de investigación educativa con el Semillero Educación y Política de la Facultad de Sociología; la Red de Estudios Críticos (REC) Latinoamérica, que ha acogido la iniciativa y aporta en la difusión de los talleres, instituciones educativas

públicas y privadas de Bogotá; instituciones de educación superior como la Corporación Universitaria Minuto de Dios, desde donde se han desarrollado los talleres como herramientas que se puedan replicar en otros lugares donde sus profesionales en formación tienen incidencia. Así, la red va creciendo, alimentándose de los aportes de las comunidades con las que se vienen creando vínculos y que permitirán medir los impactos cuando una sociedad más justa, equitativa y en paz se materialice con las nuevas generaciones.

La tarea es permanente. No podrá cerrarse un proyecto de esta magnitud. Por el contrario, será necesario seguir rastreando las diferentes iniciativas en torno a la construcción de paz *desde* la escuela y visibilizarlas, aprovechando el enfoque tan propio de Proyección Social que tiene la USTA. Es preciso reconocer que hay múltiples formas de pensar el contexto, maneras diversas que potencian las habilidades de una generación que ha asumido la construcción de un nuevo país, y que no desea repetir las prácticas bélicas violentas. Para finalizar, la convocatoria para articular todos los procesos posibles debe mantenerse abierta, continuar visitando, conociendo y rediseñando constantemente cada ejercicio; esta debe ser una caja de herramientas que viaje y se ajuste a las necesidades de cada realidad concreta.

Conclusiones

La escuela se convierte en un escenario fundamental para la creación de iniciativas en construcción de paz, pues permite que sea un espacio para la reflexión crítica, en el que estudiantes, docentes y padres de familia construyan comunidad. La educación en sus diferentes vertientes —formal, no formal o informal— va a permitir que surjan lugares comunes frente a la verdad, la justicia y la reconciliación, siendo escenario de encuentro, diálogo y transformación de las relaciones sociales, rompiendo con muchos imaginarios que se han tenido históricamente sobre el conflicto.

Las pedagogías se convierten en un lugar común de enunciación en el que se ponen en juego múltiples perspectivas para comprender el conflicto. Pero sobre todo se entiende allí cómo concebir el papel subjetivo en la construcción de paz: una pluralidad de voces, relatos y

contextos que se encuentran desde sus necesidades e intereses locales (territoriales). El impacto de este texto resulta en las propuestas que surgen de las propias dinámicas locales, de los propios jóvenes; un espacio de diálogo y encuentro entre quienes han vivido la violencia o se han visto afectados por ella.

Referencias

- Aguirre, C. (2016). Educación para la paz y políticas educativas de América Latina. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 3(2), 17-22. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.27-22>
- Briceño, L., Torres, M., Córdoba, A., Le Blanc, J. y Maldonado, D. (2016). *Construcción de desarrollo y paz: aprendizajes y recomendaciones desde los territorios*. Redprodepaz.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Revista Ra-Ximhai*, 9(1), 35-48. <http://uaime.edu.mx/webraximhai/Ej-26articulosPDF/02-PedroCeballosRendon.pdf>
- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). (2017). *Escuela, territorio de paz*. Fecode. <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf>
- Chaux, E. y Lleras, J. (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Unidades. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a12.pdf>
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz ya hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565>
- González, R., Peralta, A. y Molina, S. (2018). La escuela: Escenario para la construcción de paz. *Revista Espacios*, 39(46), 10. <https://revistaespacios.com/a18v39n46/a18v39n46p10.pdf>
- Mejía, M. (2001). En busca de una cultura de paz, desde una pedagogía del conflicto y la negociación cultural. *Revista Contexto & Educação*, 16(61), 61-92. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2001.61.61-92>
- Meneses, F. y Reyna, J. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Revista Ra*

- Ximhai*, 11(1), 153-168. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monclús, A. y Sabán, C. (2008). *Educación para la paz: Enfoque actual y propuestas didácticas*. CEAC.
- Muñoz, D. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8(1), 57-64. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/163>
- Plan Nacional Decenal de Educación. (2006). *Compendio general. Pacto social por la educación*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2014). *Conflictos y Construcción de Paz en América Latina. Material didáctico del curso Escuela virtual*. PNUD.
- Vargas, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: Un estudio multicasos en el contexto bogotano* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Vargas, N., Vargas, A. y Fragua, S. (2018). Paz y convivencia escolar: Una experiencia en Ciudad Bolívar. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 6(1) 2019, 3-15.

Incidencia de la educación en la solución de problemáticas comunitarias con los niños y niñas del barrio Juan XXIII

**WILLIAM ANDREY MENDOZA CÁRDENAS
SERGIO NICOLÁS POVEDA LEÓN
MARÍA CAMILA VARGAS FIGUEROA**

Introducción

El presente capítulo se enfoca en el ámbito educativo de la población objeto de estudio: niños que participan en el Grupo Bíblico Los Amigos de Jesús, dentro del Jardín infantil de Fanny, y niños pertenecientes a la comunidad del barrio Juan XXIII. Mediante el análisis de las diversas actividades que se realizaron en el grupo, se pudo conocer el papel que este desempeña en el barrio, así como determinar su importancia para la comunidad, desde la comprensión de su entorno social y con la capacidad de darle sentido a esas experiencias que se traducen simplemente en vivir y superar las dificultades con aplomo.

De este modo, se evidencian los procesos y logros obtenidos con los niños, ya que ellos han generado cierta conciencia comunitaria a través de la educación, permitiéndoles contrarrestar ciertas problemáticas sociales que se reproducen en el barrio Juan XXIII, tales como

el consumo de sustancias psicoactivas y bebida alcohólicas, el hurto y las riñas. Siguiendo a Carli (2002), se puede afirmar que este tipo de estudios dentro del campo de la educación hacen “importantes contribuciones para entender la construcción de la infancia y sus cuidados incorporando al análisis de lo educativo el cruce de lo social, lo político, la cultura” (p. 5).

Definición de la propuesta metodológica

La población participante de las diversas actividades del proyecto fueron niños y niñas entre los 4 y 13 años, integrantes del grupo Club Bíblico Amigos de Jesús, un grupo infantil cristiano, dirigido por Fanny Calderón y acompañado por otras madres líderes del proceso. El grupo cuenta con la participación de veinte integrantes, de los cuales diez participaron voluntariamente en el proyecto, pues cumplían con los requisitos básicos que se propusieron para delimitar la población: tener entre 4 y 13 años, asistir continuamente al grupo y participar en las actividades propuestas por el equipo facilitador y de madres líderes del club.

Para llevar a cabo el proceso se realizaron encuentros semanales los viernes, en el horario de cuatro a seis de la tarde, en el espacio del salón comunal del barrio Juan XXIII. La estrategia metodológica utilizada fue la realización de talleres y las salidas pedagógicas. Según Cano (2012), los talleres se conciben así:

[Los talleres son] un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (p. 33)

En este mismo sentido, Mohamed et al. (2017) definen las salidas pedagógicas del siguiente modo:

[La salida pedagógica es] un potenciador del aprendizaje y coloca al alumnado en el centro del proceso de enseñanza dando un

carácter secundario tanto a los recursos auxiliares como a los docentes. Con esta actividad se logra que el alumnado esté en contacto directo con el entorno y realiza el proceso de aprendizaje de una manera eminentemente práctica. (p. 208)

La selección de estas estrategias metodológicas para el desarrollo del proceso se dio principalmente por el interés presentado por parte de la líder Fanny Calderón, quien manifestó la necesidad de generar una mayor visibilidad en la comunidad del proceso llevado a cabo por el club y, además, promover la propuesta de educación alternativa en el barrio. También se procuró generar unas líneas de trabajo más específicas relacionadas con el trabajo comunitario, que fortalecieran las redes de cooperación académica entre la Facultad de Sociología y esta organización por más de un año.

El lugar que se definió para llevar a cabo el proyecto fue el barrio Juan XXIII, ubicado en la localidad de Chapinero al nororiente de Bogotá. Este se destaca por ser un barrio construido por autogestión de sus pobladores desde 1950. Por ello, es importante contextualizar la ubicación del barrio, debido a que el objetivo de la intervención se centró en abordar las problemáticas que afectaban el contexto local, propiciando de esta manera alternativas de solución.

Figura 1. Mapa del barrio Juan XXIII



Fuente: tomado de <https://www.google.com/maps/@4.6469884,-74.054323,19z>

Discusión teórica

La importancia teórica y académica de este proceso se evidencia en el uso de la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que no solo se aplica a grandes movimientos sociales, sino también a pequeñas comunidades como es el caso del Grupo Bíblico Los Amigos de Jesús en el barrio Juan XXIII, permitiendo la implementación de distintas herramientas. Como afirma Fals-Borda (1978), “toda investigación seria y responsable parte del contacto con la realidad, porque es ella la que determina las indagaciones. La realidad es el fundamento del conocimiento, donde se pone a prueba y valida el desarrollo teórico” (p. 79). De igual forma, Ana Mercedes Colmenares (2012) describe el carácter de la IAP de la siguiente manera:

La investigación-acción participativa propicia la integración del conocimiento y la acción, toda vez que ella admite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas. Por lo tanto, la transformación y emancipación constituyen los ejes direccionadores de esta opción metodológica. (p. 114)

Además, el presente proyecto implica hacer partícipes a los niños y niñas como sujetos activos en procesos sociológicos y comunitarios, ya que ha sido una población históricamente relegada de los estudios sociales. Tal y como los menciona Santillán (2009):

La crianza y la educación no son entendidas como fenómenos dados, sino más bien como espacios de sentidos disputados en el que intervienen distintos actores [...] la escuela, centros comunitarios, las familias, referentes barriales, que interactúan en contextos locales específicos. (p. 52)

De esta manera se reconoce el papel protagónico de los niños y las niñas en sus diferentes contextos.

De acuerdo con las categorías de análisis escogidas, en relación con la educación se propone lo planteado por Marx (1966), quien manifiesta lo siguiente:

Los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado. (p. 404)

Por otra parte, la educación es entendida por Pourailly (2015) así:

La educación en valores en la infancia es clave para formar generaciones más conscientes de los problemas sociales, urbanos y ambientales que se generan como producto del “desarrollo” que nuestras sociedades experimentan, generando esto un doble beneficio; serán generaciones que aportarán en menor medida al surgimiento de dichos problemas, y a su vez tendrán más herramientas para hacerles frente. (p. 4)

Por último, frente al papel de la educación Freire (1972) expresa lo siguiente

La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada ha sido práctica de dominación. La práctica de libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. (p. 11)

Frente a las categorías de análisis *consumo de drogas, educación, espacio público, inseguridad y exclusión*, se logra evidenciar su pertinencia contextual, puesto que permitieron a los líderes del grupo articular nuevas acciones, con el fin de contrarrestar las problemáticas sociales del barrio. En este sentido, tal como lo afirma Del Olmo (1992), “se asocia el *consumo de drogas* ilegales con la inseguridad ciudadana, la violencia, la juventud, la pobreza, el delito, el peligro económico, político, social y moral; generando en la sociedad un sentimiento de amenaza continua y de temor” (Del Olmo, 1992, p. 245). Sin embargo,

como mencionan Slapak y Grigoravicius (2006), “los discursos a través de los cuales se aborda el tema de las drogas forman parte de la construcción social de la realidad, a la vez que la realidad refuerza los contenidos del discurso” (p. 248).

Por otra parte, se toma el concepto de *habitus*, de acuerdo con lo propuesto por Bourdieu (2000), que lo define como:

un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (p. 178)

Es así como las prácticas comunitarias se convierten en un factor clave al momento de transformar la realidad dentro ciertos escenarios. Para Sánchez y Del Pino (2008), por ejemplo, “la participación comunitaria es aquella que va más allá de la toma de decisiones por parte de los miembros de la comunidad, implica compromiso y responsabilidad en la misma” (p. 3). El rumbo que tome la población en cuestión estará determinado por las articulaciones que establezcan con demás organizaciones y las estrategias empleadas para solventar las problemáticas presentes y futuras.

Resultados

Los resultados se dividen en dos escenarios: un antes y un después de la intervención de los facilitadores. En el primero, se logró evidenciar algunos problemas de convivencia relacionados con la agresividad, el irrespeto y la violencia, además de la ruptura de vínculos de amistad entre los miembros. Como lo menciona Zuleta (1995), en estos escenarios se requiere de una educación humanista, “una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (p. 38).

Mediante este proceso educativo se encontró un escenario totalmente distinto. Aumentaron los niveles de confianza y amistad entre los niños, promoviendo prácticas de cooperación y solidaridad, y

reduciendo la agresividad y los conflictos entre ellos. Durante la intervención con el grupo, se mejoró la participación activa de los niños. En este sentido, cambia la forma de relacionarse de los niños con otros individuos y con el espacio, generando consigo una nueva forma de *habitus* (Bourdieu, 2000).

Por ende, este proyecto ha logrado generar un impacto en la comunidad, específicamente con el grupo de niños que han participado a lo largo del proceso, mediante la promoción de estrategias pedagógicas y apropiación de valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua y el trabajo en equipo, que se evidencian en diferentes acciones de las familias, la escuela y el barrio.

De esta manera, la educación se convierte en un proceso de construcción comunitaria donde cada sujeto es protagonista, posibilitando escenarios de transformación en la estructura social y las prácticas de los niños desde su participación como agentes de cambio. De este modo, el espacio público se convierte en un escenario de aprendizaje colectivo.

Además, la conducta de los niños también se vio permeada por los valores construidos, en tanto herramientas de aprendizaje que se ponían en práctica desde la cotidianidad de cada uno, en diversos espacios y contextos sociales. Esto se reflejó en el cambio progresivo de las propuestas que agenciaron los propios niños para desarrollar las actividades en el espacio público. Como menciona Bertran Coppini (2006), “el espacio público, físico y social, es en sí mismo un lugar de aprendizaje ya que en él nos desenvolvemos como individuos y nos relacionamos como comunidad, y es en estas relaciones cuando se transmiten valores y actitudes” (p. 9).

Este proceso pedagógico, centrado en la promoción de valores sociales con énfasis religioso, también les permitió a los niños y niñas encontrar otras formas de socialización basadas en el respeto y el reconocimiento del otro. Así, conociendo su propio contexto frente a las problemáticas mencionadas, y convirtiendo al Club Bíblico en un lugar de protección para ellos, los niños demuestran cambios sustanciales frente a su relación con el territorio y la identidad que genera en ellos al ser parte de la organización. De esta manera, los valores se convierten en herramienta de transformación social para la búsqueda de nuevos horizontes de estos actores.

En escenarios que siempre están marcados por problemas de inseguridad, los niños y adolescentes son los grupos más afectados en estos contextos según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015):

Sus derechos se ven afectados por el clima de inseguridad y violencia que se viven en sus comunidades, además de estar en riesgo de ser captados y utilizados por las organizaciones criminales para sus actividades exponiendo su vida e integridad personal y sus posibilidades de desarrollo integral. (p. 72)

Teniendo en cuenta este contexto, se generaron redes de apoyo que permitieron crear alianzas para mitigar las problemáticas de consumo y mal uso del espacio público, en conjunto con la Unidad de Proyección Social de la USTA, El Jardín Botánico, la Policía Comunitaria, entre otros, mostrando así las problemáticas en otros contextos y afianzando el impacto de las actividades propuestas. De esta manera, se define la importancia de establecer redes de cooperación con otras instituciones, organizaciones, movimientos y disciplinas, para darle relevancia a las problemáticas diagnosticadas y construir conocimiento colectivo en este tipo de proyectos participativos. Sin embargo, como lo plantea la Unicef (2005), los niños, niñas y jóvenes se enfrentan a:

una serie de circunstancias y tareas diferentes para superar diversos obstáculos. Y, sin embargo, todos ellos tienen algo en común: casi con toda seguridad están excluidos de la provisión de bienes y servicios esenciales –vacunas, micronutrientes, escuelas, establecimientos de salud, agua y saneamiento, entre otros– y no se les protege contra la explotación, la violencia, los malos tratos y el abandono, ni se fomenta su capacidad para participar plenamente en la sociedad, un derecho que les corresponde. (p. 11)

De este modo, el proyecto logra desarrollar los objetivos propuestos, relacionados con la mitigación de la inseguridad, la inclusión de los niños y niñas, la disminución del consumo de sustancias psicoactivas, y el uso adecuado de los espacios públicos. Por esta razón, es evidente que la educación genera alternativas, promueve la participación activa

y crea actividades pedagógicas que contrarrestan diversas problemáticas. El cambio en la percepción de los niños les permitió involucrarse en las diferentes etapas de planeación, implementación y seguimiento a través de los talleres, salidas pedagógicas y jornadas lúdicas que realizaron conjuntamente con los investigadores, cambiando también la visión del barrio.

Respecto a la incidencia del proyecto en el desarrollo social de la comunidad del barrio Juan XXIII, se logró visibilizar y reconocer la labor de El Club Bíblico Amigos de Jesús como un espacio para la formación de los niños y jóvenes, a través de valores sociales en los que se hace énfasis en las problemáticas locales presentes en el barrio. También permitió mejorar los procesos de convivencia y visibilizar los conflictos que deben afrontar los niños y niñas cotidianamente.

El proyecto permitió identificar varias categorías en términos teóricos y prácticos que son sensibles a la realidad de los niños, en particular el consumo de sustancias psicoactivas y bebidas alcohólicas, que se presentan como un riesgo en su rango de edad (4 a 13 años); por lo tanto, se requiere seguir reforzando las actividades propuestas por este grupo, con el fin de evitar futuras consecuencias adversas.

Por otro lado, al ser un espacio diferente al colegio y al hogar, el lugar de encuentro del Club Bíblico —el salón comunal— cumple la función de ser, además de un escenario de memoria colectiva, un espacio para la recreación de los niños en donde establecen nuevas relaciones, al igual que permite el desarrollo tanto de las capacidades físicas como emocionales, que se sintetizan en su creatividad para con las diferentes actividades propuestas tanto por el Club como por los ponentes del proyecto.

El Club Bíblico Los Amigos de Jesús se convierte así en un actor estratégico para contrarrestar las problemáticas del barrio y la comunidad, siendo reconocido por otros actores sociales e institucionales de la zona, ya que se ha fortalecido como organización, pues ha logrado vincular a más niños, niñas y mujeres de la comunidad en torno a su propósito de proteger y empoderar a los más pequeños a largo plazo, constituyendo diferentes espacios de educación popular o comunitaria.

Conclusiones

El encuentro entre estudiantes y comunidades permite un diálogo de saberes a través de herramientas teóricas y metodológicas, que facilitan el trabajo mancomunado y promueven la solución de problemáticas a corto, mediano y largo plazo, desde una reflexión colectiva. Se consolida, por lo tanto, en herramientas de transformación para las personas y grupos sociales.

El trabajo interdisciplinar que se genera gracias a la articulación de diferentes redes ha posibilitado buscar alternativas de solución a las diferentes problemáticas de la comunidad. De igual forma, el diálogo de saberes permite una relación de aprendizaje recíproca, en donde los participantes del proyecto reciben conocimiento académico y los académicos se enriquecen con el saber popular, donde la escucha se convierte en método de intercambio.

La sociología de la educación se convierte, entonces, en una herramienta indispensable para construir nuevos conocimientos, construir otras pedagogías y replantear el papel que esta tiene en la sociedad. De esta manera, se incide en la transformación de las problemáticas comunitarias y las necesidades de la infancia. La educación se convirtió en una herramienta para fortalecer los vínculos sociales y comunitarios en los niños y niñas del Club Bíblico Amigos de Jesús, siendo un escenario de encuentro y reflexión sobre las problemáticas que afectan su cotidianidad.

La elaboración de diagnósticos participativos permitió que las mismas comunidades —en este caso, los niños y niñas— identificaran problemáticas que les son próximas a sus familias o comunidad; asimismo, brindó información al resto de la población para tomar decisiones frente a posibles líneas de intervención comunitaria. El hecho de reconocer espacios comunes en la comunidad permitió que los niños y niñas construyeran sentido de identidad y pertenencia con el lugar, perdiendo el miedo a ocuparlos.

A través de diferentes actividades lúdicas y pedagógicas, construidas conjuntamente con los niños y niñas, se promovió la capacidad de discutir libremente de temas importantes para generar el cambio, propiciar el intercambio de conocimientos, con la finalidad de dirigir

las acciones hacia el aprendizaje tanto individual como colectivo, y concluir con la búsqueda de resolución de los conflictos presentados, con lo que se obtuvieron las herramientas para esas transformaciones desde la praxis.

Referencias

- Bertran-Coppini, R. (2006). *Los proyectos educativos de ciudad: gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Centro Iberoamericano de Desarrollo Urbano Estratégico. http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Seuil.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Miño y Dávila
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia, niñez y crimen organizado*. CIDH.
- Del Olmo, R. (1992). *¿Prohibir o domesticar? Políticas de drogas en América Latina*. Nueva Sociedad.
- Fals-Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer mundo.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Marx, K. (1966). Tercera tesis sobre Feuerbach. En *Marx – Engels, obras escogidas*. Editorial Progreso.
- Mohamed, M., Pérez, M. A. y Montero, M. A. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, 6, 194-210. <http://doi.org/10.30827/Digibug.47156>
- Pourailly, M. (2015). *Espacio público y formación integral en la infancia: Taller de formación en valores comunitarios y medioambientales para*

niños en edad preescolar a partir del espacio público como entorno de aprendizaje [Tesina presentada para optar al grado académico de Master en Desarrollo Urbano y Territorial]. Universitat Politècnica de Catalunya, Cataluña.

Sánchez, L. y Del Pino, M. J. (2008). Una mirada a la participación comunitaria en el proceso de contraloría social. *Paradigma*, 29(2), 35-53.

Santillán, L. (2009). Childrearing and education as social, political and everyday matters: an ethnography of poor neighbourhoods in the suburbs of Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 47-74. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122009000100004&lng=es&tlng=en

Slapak, S. y Grigoravicius, M. (2006). Consumo de drogas: la construcción de un problema social. *Anuario de Investigaciones*, 14, 239-249. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943026>

Unicef. (2005). *Estado mundial de la infancia. Excluidos e invisibles*. Unicef.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio.

Estrategias sociopedagógicas para la construcción de la identidad en los infantes del barrio Juan XXIII

JUAN PABLO CARDONA GUEVARA
SANTIAGO OLIVEROS PACHÓN
MIGUEL ÁNGEL TORREGROZA BELEÑO

Introducción

Esta investigación es el resultado de una colaboración entre la comunidad y los estudiantes investigadores de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, que organizaron la jornada alterna en el jardín Los Meñiques. Además, tiene como principal objetivo involucrar a la comunidad infantil en los procesos territoriales e identitarios, donde se espera que los niños y niñas puedan percibir, nombrar y describir las principales problemáticas y aspectos por mejorar del barrio Juan XXIII. De esta manera, se espera que aporten a la construcción de ideas que mitiguen los obstáculos, partiendo del principio de que la identidad territorial posibilita la acción colectiva que soluciona dichas problemáticas.

La importancia del proyecto se ubica en los alcances que tiene dentro de la comunidad y la academia. Por un lado, dentro de la comunidad se puede demostrar que los talleres realizados pueden servir

como método de reproducción del conocimiento entre los mismos habitantes, dado que se espera que el presente proyecto contribuya no solo al jardín infantil Los Meñiques, sino que trascienda a los hogares y a la vida comunitaria, generando otras percepciones, discursos y prácticas dirigidas a mejorar las condiciones del lugar y las relaciones sociales.

Por otro lado, para la academia este proyecto se presenta como un estudio de caso, con población perteneciente a la primera infancia, en el que se realizan capacitaciones para el reconocimiento de categorías sociológicas como la identidad territorial, el espacio público y la participación de un grupo etario particular dentro de las dinámicas sociales de la ciudad

Definición del problema

Para la definición del uno de los ejes principales de la investigación se contó con el permiso de asistir a las asambleas de Junta de Acción Comunal del barrio en cuestión, donde una de las problemáticas principales identificadas por la comunidad es el *espacio público*, es decir, los lugares de esparcimiento social y los senderos peatonales. Se cuestiona el abandono y el mal uso que han tenido estos en los últimos años, pues eran espacios de reunión y esparcimiento comunal. En este sentido, plantea Del Río (2015) “que el espacio público se define como el lugar en que se presentan y se ponen a debate las propias ideas, significados, propuestas (de personas, grupos, pueblos, naciones, regiones...)” (p. 27).

De este modo, los niños y niñas fueron la población escogida, debido a que eran los actores más afectados por estas problemáticas, quienes no habían sido involucrados como actores directos en la solución de estas situaciones. Ellos no tenían un lugar para realizar sus actividades de esparcimiento y recreación, importantes para su desarrollo infantil. Por es razón, trabajar la noción de espacio público con niños y niñas requiere proponerles, según Del Río (2015), “juegos de diálogo y debate en que los participantes marquen las reglas, los caminos y los horizontes” (p. 27). En este sentido, Cabanellas y Eslava (2005) afirman que “el espacio en la infancia, profundiza los vínculos, las interferencias, las relaciones que se crean entre el cuerpo, los

objetos y el espacio en constante construcción que acompaña al niño en su proceso vital” (p. 19)

Con la identificación de actores se pudo establecer una red de apoyo para el cuidado de los niños y niñas del barrio, permitiendo comenzar el trabajo de resignificación de la experiencia en este lugar, mediante el aprendizaje de otras formas de comprender el territorio. Desde la propuesta de Cabanellas y Eslava (2005), “se entiende el territorio de la infancia como un campo de búsqueda originario de elementos emergentes o que se sumergen en nuestra relación de acoplamiento con el medio” (p. 33). Por lo tanto, sus experiencias y perspectivas se vuelven importantes, pues reflejaban otra forma de ver los conflictos y problemáticas del barrio, así como las posibles alternativas de solución. Desde esta perspectiva, los infantes dejan de ser actores pasivos para convertirse en agentes de cambio y acción, que van construyendo su propia identidad con el lugar.

De este modo, los niños y niñas van construyendo su identidad a través de sus percepciones, emociones y prácticas en relación con su entorno, pues, como lo mencionan Mieles y García (2010), la identidad cultural:

es la sensación de *pertenecer a una misma comunidad* experimentada por un grupo de personas; incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura o de estar permeado por su influencia. También se puede definir como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, estilos de vida, maneras de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias (Unesco, 2001, citado por Mieles y García, 2010, p. 814)

Dado lo anterior, la construcción de identidad territorial desde la primera infancia es una etapa fundamental en la socialización del niño o la niña, ya que desde allí podrá comprender el entorno social en el que se desarrolla y se construye como un sujeto que actúa respecto a su comunidad y las costumbres de esta. Por tal motivo, este proyecto de intervención en el jardín Los Meñiques responde estas problemáticas y necesidades definidas por la comunidad.

Metodología

Para llevar a cabo el objetivo de la investigación, se desarrolló una metodología cualitativa, empleando técnicas de recolección de la información como la cartografía social, definida por Habegger y Mancila (2006) como:

proceso que trata de explorar, revelar, localizar y expresar la complejidad de las diversas realidades (subjetivas y objetivas) del territorio, tanto desde el punto de vista geo-referencial como de los procesos sociales en movimiento; además abarcaría toda una globalidad por ciclos que iría más allá de conocer el territorio pues nos introduciría en procesos emergentes y de acción colectiva que retroalimentarían al propio territorio en nuevos mundos posibles (autopoiesis del territorio). (p. 3)

Esta herramienta facilitó la perspectiva infantil sobre los elementos más significativos del barrio.

En un segundo momento, se realizaron entrevistas a profundidad a través de la estrategia de *reporteritos*. Las entrevistas a profundidad son, según Taylor y Bogdan (1987):

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentro éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p. 100)

La definición anterior evidencia el encuentro cara a cara que tuvieron investigadores y participantes, donde se construyeron lazos de confianza. Esta herramienta metodológica es confiable para la recolección de datos, ya que genera elementos para la comprensión del espacio desde la perspectiva del sujeto entrevistado. Por eso, la herramienta se centró en la percepción de los infantes sobre los lugares que habían referenciado anteriormente en el ejercicio de cartografía social. El contenido de las entrevistas revela la capacidad de los niños y las niñas de identificar las diferentes problemáticas relacionadas

con los espacios más significativos del barrio, ayudando a configurar el plan de acción territorial.

Por otro lado, una de las herramientas transversales para el trabajo de campo fue la *observación participante* directa, que permitió realizar salidas de reconocimiento territorial con los participantes. Según Peretz (2000), la observación participante:

Consiste en ser testigo de los comportamientos sociales de individuos o grupos en los propios lugares de sus actividades o residencias, sin modificar su marcha ordinaria. Tiene por objeto la recolección y el registro de todos los componentes de la vida social que se ofrecen a la percepción de ese testigo particular que es el observador. Él está al lado de las personas y las estudia, asiste a los actos y gestos que producen sus acciones, escucha sus intercambios verbales, hace un inventario de los objetos de que las gentes se rodean o que intercambian o producen. (p. 20)

La implementación de la metodología se realizó a través de diferentes momentos de investigación que responden a los encuentros entre los niños y las niñas del jardín Los Meñiques con los investigadores. Durante cada encuentro se desarrolló una de las metodológicas, iniciando con el árbol de problemas, con el fin de enfocar el proceso en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) hacia categorías específicas que pudieran darle sentido al trabajo y servir como marco orientador de los siguientes procesos. Al ser el primer acercamiento que se tuvo con los niños y niñas del barrio Juan XXIII, fue necesario realizar una actividad rompehielos en un primer momento, para así poder conocer a los participantes y que estos también conocieran al equipo investigador

Para la implementación de la metodología de árbol de problemas con los niños y niñas se les pidió que realizaran en grupo el dibujo de un árbol, dividiendo funciones para que cada uno dibujara una parte de este (raíces, tronco y hojas), logrando que ellos se concentraran en la actividad y tuvieran disposición para trabajar junto al equipo.

Después de elaborar el árbol, se realizó una lluvia de ideas a través de fichas bibliográficas donde cada uno escribió la problemática o elemento que no le gustaba de su barrio. Este ejercicio permitió clasificar las percepciones de los niños e identificar categorías para construir el diagnóstico participativo, configurando los procesos metodológicos posteriores a través de las categorías de espacio público, medio ambiente e identidad.

En la siguiente sesión se realizó la respectiva socialización con los niños y niñas para determinar cuál de las categorías tenía mayor relevancia (prioridad), a través de una matriz que permite evaluar diferentes opciones y su incidencia en la elección. Al final de las votaciones, se analizaron los resultados, y la categoría predominante fue la de *espacio*, entendiéndose como *espacio público*.

En la tercera sesión se desarrolló la actividad de cartografía social, para comprender la construcción cultural de los niños y niñas del barrio Juan XXIII desde la realidad de su contexto social, que perciben a través de sus sentidos, donde develan la percepción que tiene sobre su territorio.

La observación estuvo acompañada de salidas de campo que permitieron reconocer espacios comunes de la comunidad como *la planada, el parque, el mirador*, entre otros espacios de encuentro. Como menciona Triviño (2016), “las salidas pedagógicas, permitirían afianzar y significar los conocimientos desarrollados en el aula de clase, así como coadyuvar a la formación de hábitos, comportamientos, la vivencia de valores y responsabilidades como ciudadanos” (p. 210).

De acuerdo con las herramientas metodológicas descritas, fue posible dar cuenta de las problemáticas que ellos percibían sobre los espacios públicos, relacionados con la construcción de identidad y el sentido de pertenencia hacia el barrio, tales como la falta de salubridad, la inseguridad y la falta de lugares de esparcimiento. También se logró determinar algunas problemáticas y espacios comunes que perciben los niños y niñas, que se convirtieron en un plan de acción participativo que busca generar adscripción identitaria de los infantes, como se muestra a continuación.

Plan de acción territorial de los niños y las niñas

El *plan de acción* tiene la finalidad de poner en práctica acciones que generen conciencia ambiental e identidad territorial a través de la estrategia de *patrulleros ambientales*. Asimismo, busca que los niños y niñas se apropien de los espacios que existen al interior y alrededor del barrio. Siguiendo la perspectiva de la IAP, el objetivo final de la propuesta de patrulleros ambientales es que continúe cuando los estudiantes/investigadores ya no estén acompañando el proceso, es decir, que se convierta en un ejercicio autónomo que genere identidad en los niños y niñas.

En el plan se propone, en un primer momento, realizar recorridos exploratorios donde puedan identificar las zonas que necesitan con mayor urgencia una intervención ambiental. Esto va acompañado de un ejercicio de cartografía social en el que los niños y niñas del barrio definen aquellos lugares que tienen las peores condiciones de salubridad.

Después de realizar el ejercicio de cartografía social, se llevan a cabo las capacitaciones para que los participantes tengan conocimientos y herramientas que les permita intervenir dichos lugares de forma segura, sin afectar su integridad. Este ejercicio logra el empoderamiento de los niños y niñas a través de la generación de nuevos conocimientos y su intervención en el lugar. Dicho proceso se llevó a cabo mediante un trabajo interdisciplinario que requirió el vínculo de profesionales y estudiantes de otras disciplinas, especialmente en áreas ambientales.

Una vez realizado el ejercicio de capacitación se procedió a concertar cuál sería el primer lugar de intervención, con el fin de mantener los propósitos de participación- acción del proyecto. Allí se definieron también las actividades, fechas e involucrados de la comunidad, esperando además una amplia participación de los padres de familia, pues los temas que se abordaban se relacionaban con el espacio público y el medio ambiente.

Finalmente, se realiza un ejercicio de reflexión colectiva con los niños y niñas participantes para evaluar los aprendizajes adquiridos y definir las estrategias de mejora del proyecto, así como ver el impacto que tuvieron las diferentes estrategias en ellos y la comunidad.

Discusión teórica

La infancia es definida por la Unicef (2004) como una etapa separada de la adultez que, por lo tanto, tiene necesidades diferentes a las cuales brindarles atención. En esta medida, se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, por lo cual no son receptores pasivos de caridad, sino sujetos en la facultad de participar activamente en su desarrollo (Unicef, 2004). Por tal motivo, en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la *Declaración sobre los Derechos del Niño*, en la que se defienden los derechos a nacionalidad, educación y salud; posteriormente, en los *Objetivos del Milenio*, se retoman temas de la infancia con el propósito de reducir la mortalidad en niños y niñas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2000). Esta conceptualización se evidencia en la formulación de la política pública de primera infancia de Colombia en el que reconoce al niño o la niña:

como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. [...] Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que, en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2007, p. 21)

En conceptualizaciones teóricas se encuentra a la infancia como categoría demográfica, histórica y social (Butelo, 2012), que se transforma con los contextos donde se definen. Asimismo, existen teóricos que concuerdan con las definiciones de las Naciones Unidas y contemplan la infancia con enfoque de derechos (Jaramillo, 2007) y como una etapa en el ciclo vital en la que se desarrollan habilidades cognitivas, psicológicas y sociales que se enmarcan en ejes socializadores como la familia y el colegio, y que influyen en la personalidad y el ejercicio de futuro ciudadano adulto (Rozo y Vargas, 2017).

En ese sentido, la identidad es un proceso que se encuentra vinculado a la infancia, ya que se construye a partir del proceso de socialización primaria del niño y la niña en la que se adquieren los primeros

elementos necesarios para la vida social. Para Berger y Luckmann (1986), la identidad se asume objetivamente como la ubicación en espacio social determinado donde

El niño aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo, así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño (“Yo soy John Smith”), también lo es el mundo al que apunta esta identidad. (p. 167)

El proceso de construcción de la identidad es social y está ubicado en un espacio definido, por lo cual la identidad territorial —es decir, la apropiación y pertenencia a un lugar en el cual existen símbolos con significado para el sujeto que posibilita la vinculación a la forma subjetiva— es vital para el proceso de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas. La apropiación e identificación territorial se puede expresar en espacios tanto públicos como privados, así como parques y lugares de culto, o el hogar, o el colegio.

Por otro lado, las estrategias sociopedagógicas posibilitan herramientas para el aprendizaje, que se da por medio de la interacción con el ambiente social y de los significantes para el sujeto.

Resultados

Participación de la infancia en la comunidad

La participación se convierte en un elemento fundamental de los niños y las niñas que han hecho parte del proceso, pues les otorga un protagonismo en la construcción de herramientas pedagógicas y la realización de actividades. Como afirman Rojas et al. (2015):

El protagonismo no niega la necesidad de protección de un grupo social especialmente vulnerable al atropello de sus derechos fundamentales, sino que afirma que la mejor forma de protegerlos es promoviendo y garantizando su derecho a ser actores principales de su existencia, tanto en sentido individual como colectivo. (p. 16)

De este modo, el Jardín Infantil Los Meñiques se convierte en un espacio de promoción de derechos y aprendizaje para los infantes, dando cuenta de la resignificación de los espacios por parte de los niños y niñas, y configurando el salón comunal como un espacio de identificación. Por lo tanto, se evidencia la apropiación de una forma concreta por parte de los niños, mediante estrategias pedagógicas de cuidado del espacio y la creación de actividades en el lugar. Tal como lo propone Backer (citado por Cortés y García, 2017), “las estrategias pedagógicas para los niños son herramientas esenciales dentro de la educación inicial, esto se debe principalmente a la transformación social, avances tecnológicos y por supuesto a los intereses propios de los estudiantes” (p. 127).

De este modo, las *diferentes categorías* se articulan fortaleciendo los vínculos comunitarios que se tejen en el espacio público, además de permitir un ejercicio de triangulación entre los hallazgos metodológicos, la teoría utilizada y el análisis de los investigadores.

Estrategias para la construcción de identidad en los niños y niñas

Abordar la estrategia de *patrulleros ambientales* como foco de acción permitió identificar las principales problemáticas percibidas por los niños y niñas que asistían a la jornada alterna, relacionadas con el uso del espacio público, el cuidado del medio ambiente, la conciencia y la identidad barrial. A través de las herramientas metodológicas que se utilizaron para reconocer el contexto, se pudieron aplicar diferentes técnicas de recolección de información, entre ellas la cartografía social, las entrevistas y las salidas pedagógicas. También se generaron propuestas colectivas en la construcción del plan de acción, que sirvió a su vez como ejercicio de monitoreo y evaluación de las actividades durante todo el proyecto.

Sin embargo, es importante destacar que existen situaciones del contexto que amenazan la labor de los *patrulleros ambientales*, debido a la presencia de grandes constructoras que pretenden desplazar a los habitantes a través de grandes proyectos inmobiliarios, demoliendo el barrio y construyendo apartamentos de alto costo. En este escenario, la identificación de los infantes con los espacios comunes genera una

mayor conciencia sobre el territorio, ayudándolos a emprender procesos y acciones que impidan la expulsión de sus viviendas.

Conclusiones

El cambio más significativo dentro de este proyecto fue el cambio de percepción de los niños frente al espacio público, quienes se apropiaron de lugares como el salón comunal, el parque infantil, el mirador, entre otros. De esta manera, se transforma a la vez su realidad social y su conciencia ecológica. En este contexto, toma sentido lo mencionado por Corraliza y Collado (2019): “Uno de los factores que juega un papel relevante en la formación de la conciencia ecológica es la experiencia ambiental durante la infancia a través del contacto directo o vicario con la naturaleza” (p. 191). Así, el contacto directo con el entorno genera otro tipo de valores, prácticas y creencias en los niños y las niñas.

A partir de este referente, se encontró que los infantes se interesaban por plantear soluciones a los conflictos y problemas de la comunidad, pues muchas veces eran los principales afectados, compartiendo una perspectiva más amplia frente a su participación en las situaciones que vivían.

El espacio público se convierte en un referente colectivo de interacción que permite la emergencia de nuevos significados, percepciones y prácticas de los niños y las niñas en relación con lugares del barrio, una conciencia colectiva de los niños y niñas que valoran lo público de otra manera.

La estrategia de *patrulleros ambientales* facilitó el reconocimiento de habilidades y capacidades en los niños y las niñas, para transformar positivamente el territorio. Ellos han asumido un papel protagónico para enfrentar las alternativas de solución a las problemáticas evidenciadas.

Se han generado procesos más empáticos con las realidades locales que permiten construir identidad en la infancia a través de la transmisión e intercambio de saberes, conocimientos y valores. La identidad se convierte en un elemento fundamental para la construcción de vínculos

comunitarios, pero también de resistencia para los niños y las niñas frente a actores externos, como las constructoras que tratan de romper el tejido social.

El proyecto tuvo un impacto en el desarrollo de los niños y las niñas, en la medida en que logró establecer nuevos referentes identitarios con su territorio inmediato, generando adscripciones relacionadas con el cuidado, el encuentro y los aprendizajes. Las estrategias sociopedagógicas evidencian el desarrollo metodológico de la investigación a través de herramientas como la cartografía social, las salidas pedagógicas y las entrevistas, que permitieron dar forma a la construcción de identidad de los niños y niñas en relación con el territorio. Los niños y niñas del barrio Juan XXIII se convierten en un referente histórico como parte de la memoria colectiva, pues aportan a la construcción del territorio desde su propias dinámicas e inquietudes, definiendo nuevas narrativas y relatos.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Butelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298. <http://www.unla.edu.ar/saludcolectiva/revista24/v8n3a06.pdf>
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). Territorios vitales en la infancia. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 27-56). Editorial GRAÓ.
- Corraliza, J. y Collado, S. (2019). Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 190-196.
- Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación*, 10(1), 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>
- Del Río, N. (2015). *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2007). *Política pública nacional de la primera infancia*. http://mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Habegger, S. y Mancila, L. (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4034/2/FPP_PTPF_01_0693.pdf
- Mieles, M. y García, M. (2010). *Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2000). *Declaración del Milenio*. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Peretz, H. (2000). *Los métodos en sociología. La observación*. Ediciones Abya-Yala.
- Rojas, V., Espinoza, C., Ivulic, D., Mardones, R. y Quiroz, R. (2015). Infancia e intervención comunitaria. experiencias y aprendizajes desde el sur. *Dossier Estudios Comunitarios Latinoamericanos*, 3. http://www.comunidadeslatinoamericanas.uchile.cl/publicaciones/revistas/cic/unidad_estudios_comunitarios_latinoamericanos_comunidad_intervencion_comunitaria_3_3.pdf
- Rozo, N. y Vargas, Z. (2017). Análisis de la Política Pública de Infancia y Adolescencia 2011-2021, en Bogotá. D.C., Colombia. *Desafíos*, 30(2), 279-314 <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5325>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Triviño, A. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo. *Infancias Imágenes*, 15(2), 208-224. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a03>
- Unicef. (2004). *Estado Mundial de la Infancia 2005, Infancia amenazada*. Unicef. https://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf

PARTE II
ACCIÓN COLECTIVA

Comprensión de la acción colectiva en el barrio Nuevo Chile, Bogotá, a partir de algunas categorías de análisis

EDWIN DIOMEDES JAIME RUIZ
HERNANDO SÁENZ ACOSTA
LINA MARÍA ALDANA SUESCÚN
LAURA DANIELA CÉTADES ZÁRATE
MARÍA ALEJANDRA CHALA QUINTERO
ANA MARÍA CORTÉS DOMÍNGUEZ
MARÍA JOSÉ PINZÓN RODRÍGUEZ
JESSICA DANIELA RAMÍREZ SUÁREZ
ANA MARÍA RIVERA JOYA

Introducción

Esta investigación se realizó con el objetivo de sistematizar las experiencias de la Central Nacional de Provivienda (Cenaprov) en la construcción del barrio de Nuevo Chile, en la localidad de Bosa, en el sur de Bogotá (figura 1), comprendiendo las dinámicas de organización colectiva, vivienda y autogestión del territorio. Surge a partir de un primer acercamiento con la Cenaprov, organización que ha liderado procesos de autogestión comunitaria en diferentes ciudades del país para la construcción de barrios populares. A partir de esto, nace la necesidad de visibilizar las acciones de la organización a través del trabajo colectivo de las familias y su gestión por la vivienda digna, participando de diferentes procesos y actividades evidenciadas en el trabajo autónomo de los habitantes del barrio Nuevo Chile.

Figura 1. Mapa del barrio Nuevo Chile



Fuente: Tomada de <https://mapas.bogota.gov.co/#>

Cenaprov es una organización sin ánimo de lucro, fundada en Cali por Julio Rincón y Alfonso Barberena, entre los años 1942 y 1946, y jurídicamente legalizada en Bogotá en 1961. Actualmente se encuentra activa en más de 500 municipios alrededor del país. Esta organización surgió de la necesidad de ubicar y capacitar a familias sin techo que intentaban ocupar los territorios que ahora son los barrios Agua Blanca y Terrón Colorado en Cali, con el fin de que las autoridades locales no los desalojaran. Dada esta medida, se organizaron comités con el propósito de ocupar el terreno, para poderlo legalizar, así como autogestionar comunitariamente las viviendas y el acceso a los servicios públicos.

Para 1959, Provivienda había hecho vínculos con el Partido Comunista y había logrado adjudicar terrenos a familias para emprender proyectos de vivienda autogestionados. El 16 de febrero de ese año se realizó una reunión en Bogotá con el objetivo de crear las bases para la ampliación de las acciones territoriales a nivel nacional. Alternamente también se crea la seccional de Bogotá auspiciada por Alfonso Berberena e integrada por líderes obreros y abogados.

Su alianza con el Partido Comunista contribuyó a tener aliados cualificados para lograr la organización de familias en terrenos baldíos o sin uso. Dentro de los integrantes se encontraban abogados,

ingenieros, arquitectos, topógrafos y contadores. Además, permitió ampliar el espectro de municipios activos en las dinámicas de vivienda autogestionada propuestas por Provivienda, ya que muchos de estos estaban aliados y tenían representantes del Partido Comunista y la Unión Patriótica. En consecuencia, esto desencadenó una persecución política a los líderes de la organización durante las décadas de 1980 y 1990.

En 1963, Rosa de Vélez acudió a Provivienda para lograr un acuerdo con el urbanizador del barrio Quindío, en el sur de Bogotá. Para que este cediera los títulos de las viviendas, se tomaron acciones jurídicas en contra del urbanizador y se ocuparon terrenos libres en el mismo predio. A través de la organización llegaron más familias a la zona, luchando y evitando los desalojos por parte de las autoridades. Finalmente, en 1972 se realizó una última ocupación e inauguraron el barrio Gran Quindío.

Experiencias similares como esta fueron lideradas por Provivienda en barrios como la Policarpa, en Bogotá, los cuales hacen parte de la primera generación de barrios fundados y autogestionados por Provivienda en Bogotá durante la década de 1960 y 1970. El barrio Nuevo Chile, en donde se centra esta investigación, hace parte de la segunda generación de barrios fundados por la organización durante la década de 1970, junto con barrios como Quindío, Bellavista, Salvador Allende, entre otras.

El barrio Nuevo Chile, en Bosa, se funda gracias a la asesoría de Provivienda a más de 20 familias que negociaron contratos de arrendamiento, con el propósito de realizar mejoras a los terrenos cercanos a la empresa Carboquímica. Estos contratos funcionaron para volver tras los desalojos de las autoridades en 1971 y 1973. Durante el tercer desalojo por las presiones ejercidas por la empresa Carboquímica, las familias fueron enviadas a la cárcel de Bosa hasta que se comprometieron a no volver al predio. Gracias a la Unión Nacional de Oposición, realizaron una denuncia pública de lo sucedido, y el Alcalde Mayor de Bogotá intercedió para que les devolvieran los materiales y se les permitiera retornar. Finalmente, por la asesoría de ingenieros y arquitectos de la Universidad de los Andes que realizan los planos del naciente barrio, los fundadores nombraron la zona como Nuevo Chile.

La ubicación geográfica de este nuevo barrio es estratégica para los procesos de movilidad urbana, ya que se encuentra en la salida sur de la ciudad, lo que permite la entrada de los productos de otras regiones del país hacia la capital y su consecuente comercialización.

En ese sentido, este barrio ha sido sujeto de transformaciones que han nutrido las experiencias de sus habitantes durante este tiempo, por lo que tiene un importante componente de organización social, identidad territorial e historia del espacio. Por esta razón, surge la presente investigación que busca la sistematización de experiencias significativas en la fundación colectiva del barrio Nuevo Chile, a través de las acciones de Cenaprov.

Metodología

Para el desarrollo del propósito del proyecto se utilizó la metodología cualitativa con enfoque etnográfico, de carácter descriptivo, ya que la investigación busca la recuperación de información para visibilizar las acciones colectivas de Cenaprov en el barrio Nuevo Chile.

Se implementaron técnicas de recolección de datos como la revisión documental, entendida como “una investigación sobre la producción investigativa, teórica o metodológica, en donde emerge la posibilidad de articular las conceptualizaciones, discursos y prácticas, así como indagar por la dinámica y lógica de dicha producción” (Barbosa et al., 2013, p. 90). La utilización de esta técnica permitió reconocer la labor de la organización a nivel nacional y distrital, especificando los barrios que recibieron su asesoría para su legalización. También se recopiló información por medio de registros fotográficos como un instrumento para la activación de la memoria colectiva e individual, historia de vida, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

En la primera fase de implementación se hicieron acercamientos a los barrios emblemáticos de Bogotá por su construcción popular, entre ellos, Policarpa, Quindío, Ciudad Latina y Nuevo Chile. Se eligió este último por el acceso a él en términos de movilidad, interés por parte de los líderes y seguridad para los y las investigadoras. El proyecto de investigación se ha desarrollado con el apoyo de la Central Nacional

Provivienda, quienes facilitaron el ingreso al territorio y el contacto con la Junta Directiva de Nuevo Chile, presidida por Erika Trujillo.

Para la fase de acercamiento, se realizó la vinculación con alrededor de 30 personas: fundadores, líderes comunitarios y miembros de la Junta Directiva de Nuevo Chile. Estas personas fueron protagonistas en la construcción y aplicación de las diferentes herramientas metodológicas. Gracias a su colaboración fue posible determinar elementos relevantes dentro de la formación y consolidación del barrio, así como algunos hitos históricos.

En un segundo momento se realizó un ejercicio de memoria por medio de registros fotográficos que se implementó con los habitantes, la Junta de Acción Comunal y Cenaprov. Las historias de vida se recopilaron de ocho (8) fundadores del barrio, con el objetivo de evidenciar, a través de sus experiencias, la transformación del territorio y las luchas de sus habitantes. Los grupos focales se enfocaron en la población de mujeres y de niños y niñas: el primer grupo estaba conformado por mujeres de diferentes generaciones en el que se narraron los procesos para la construcción del jardín infantil, parques, colegio, bazares y reinados; el grupo focal de los niños y las niñas tuvo como propósito visibilizar la perspectiva de la infancia sobre el territorio y realizar un ejercicio de cartografía prospectiva, para describir los avances que estos veían como prioridad a mediano y largo plazo.

Con la realización del proyecto de investigación, los beneficiarios fueron la Junta Directiva de Nuevo Chile y los 5 500 habitantes del barrio, ya que se otorga reconocimiento y visibilidad, resaltando sus procesos organizativos y de autogestión. De este modo, se tiene en cuenta la construcción de la memoria colectiva con las personas que han habitado el barrio desde sus primeros años y con aquellos que han llegado recientemente.

Discusión teórica

Para el desarrollo del proyecto se toman en consideración algunas categorías teóricas, con el fin de destacar varias de las acciones generadas en este contexto, que se plantean a partir del reconocimiento inicial del

territorio, la revisión de algunos documentos y la aplicación de instrumentos de investigación, en los que se concentra la historia de Nuevo Chile. Como categorías se definen *acción colectiva*, *familia*, *territorio*, *memoria colectiva*, *fiestas* y *vivienda*.

En el contexto de los movimientos sociales, la *acción colectiva* representa una base indispensable para la comprensión del fenómeno. Para Tarrow (1997), “la acción colectiva adopta muchas formas: puede ser breve o mantenida, institucionalizada o disruptiva, monótona o dramática” (p. 19). Esto quiere decir que puede darse a través del tiempo, a corto o largo plazo, manteniendo elementos del sistema o transformándolo. Por lo anterior, la acción colectiva se convierte en el principal recurso con el que los habitantes del barrio Nuevo Chile logran articular los diferentes procesos sociales y dimensionar las acciones de su gestión, frente a estrategias legales, normativas y administrativas que plantea el Estado. En este sentido, las acciones colectivas varían en las formas, generando identidad colectiva, oportunidades políticas, organización y movilización social.

El concepto de *familia* se asume como un elemento articulador, planteado por Jurado (2016) como “el espacio cultural donde las personas adquieren los conocimientos básicos de convivencia [...], donde se reúnen y distribuyen los recursos para el consumo a cuyo alrededor se organiza la residencia y se ejecutan las tareas domésticas” (p. 83). En este sentido, dejan de ser familias patriarcales nucleares y se convierten en familias extensas, monoparentales, entre otras. Esta definición de familia permite construir lazos y vínculos comunitarios a partir de la participación de múltiples actores.

En el caso del barrio Nuevo Chile, es evidente la participación de familias extensas en la construcción de este espacio común de lucha por la vivienda, a partir de factores asociados a lazos de consanguinidad —entre tíos, primos, hermanos y abuelos—; también está relacionado con los problemas de desplazamiento rural que generó el conflicto político de las décadas de los años cincuenta y sesenta entre liberales y conservadores, generando nuevos vínculos de solidaridad, trabajo en equipo y ayuda mutua. De esta manera, es preponderante que, desde lo social, se vislumbre la conceptualización del término *familia*, en virtud

de la percepción diferencial que tiene si se juzga desde diferentes contextos, culturas y sociedades.

Asimismo, el *territorio* ha sido un elemento determinante en la definición de los procesos sociales (familiares y comunitarios). Vargas (2012) define *territorio* desde una perspectiva integradora e interdependiente entre el espacio y lo humano, entendiendo así la configuración del primero desde las dinámicas sociales. Así, se establece la relación de *espacio-territorio* como conceptos que no pueden ser analizados de manera aislada; además, deben tenerse en cuenta aspectos que sobrepasen la línea de lo físico, por ejemplo, las relaciones de poder (sociales, económicas, políticas y culturales).

De este modo, Nuevo Chile se convierte en un referente territorial del sur de Bogotá y la localidad de Bosa frente a los procesos de lucha social por la vivienda, entendidos como una iniciativa colectiva que se logra consolidar gracias al trabajo conjunto de sus habitantes, la participación en espacios de gestión comunitaria y la disputa por espacios de poder y toma de decisiones a nivel local y Distrital, constituyéndose en un proceso claro de memoria colectiva.

Esta memoria colectiva es la que permite ubicar la cronología de los hechos, no solo como individuos capaces de desarrollarse en una sociedad, sino como colectivo, obteniendo el fruto de esas interacciones que se constituyen como beneficio de esa sinergia social y que a la larga permiten generar una diferencia con dicha memoria. Según Halbwachs (1968), la memoria histórica “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (p. 126), mientras que la memoria colectiva “es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden hacer llegar a un individuo o grupos de individuos” (p. 126). Parte de estas experiencias comunitarias se asocian con fiestas y festejos relacionados con sus propias luchas.

Desde un ámbito académico, y vistas como un hecho social, las *fiestas* cumplen funciones importantes dentro de las comunidades, pues exaltan sus características principales y muestran la manera como la sociedad se está pensando a sí misma (Lara, 2015). Bajo esta perspectiva,

Ariño y García (2015) definen la fiesta como una acción simbólica ritual, que se desarrolla periódica y cíclicamente, en donde, además, se expresan y reflejan los valores, las creencias o intereses de un grupo social o comunidad específica, y se actualiza la memoria del grupo que celebra.

El proceso de las fiestas resulta significativo en la construcción y consolidación de los barrios populares de Cenaprov. En el caso de Nuevo Chile, estas han logrado fortalecer la identidad colectiva a través de celebraciones como el día de la mujer, el natalicio de Salvador Allende, el día de los niños y la Navidad; también resulta significativa la celebración de los aniversarios del barrio cada 14 de febrero, donde se integran los habitantes en torno a juegos autóctonos, ollas comunitarias y actividades artísticas.

Esto demuestra que en el contexto local latinoamericano se han establecido distintas prácticas para acceder a la vivienda, como respuesta a la exclusión generada por la pobreza y la desigualdad, y por la falta de políticas públicas que compensen las demandas y necesidades propias de estas sociedades. Se observan formas como las urbanizaciones piratas, las invasiones o tomas de terrenos como otras vías de acceso al suelo, que ponen en marcha procesos de autoconstrucción y autogestión para acceder a la vivienda (Jaramillo, 1993).

Para comprender la manera en que la comunidad logró la construcción de sus viviendas, resultó fundamental el registro fotográfico que facilitó Lucio Lara, uno de los líderes y miembro de la Junta de Acción Comunal, quien también ha participado en diferentes espacios de Cenaprov. Gracias a este material se identificó la importancia de la vivienda como elemento simbólico, representativo y social en la consolidación y apropiación del barrio. El trabajo permitió reconocer y desarrollar las categorías expuestas a lo largo del texto.

Resultados de la acción colectiva como horizonte de sentido

Se ha logrado vincular a diferentes habitantes y procesos sociales que se generan al interior del barrio a través del desarrollo de la

investigación, la aplicación de instrumentos metodológicos y el reconocimiento de los líderes, pues se han visibilizado algunas acciones poco conocidas dentro de la comunidad en las que solo participaba un número reducido de la población. De igual forma, la investigación ha permitido mayor interacción entre la Junta de Acción Comunal y Cenaprov, organización que ha apoyado diversos procesos sociales en el territorio.

Gracias al desarrollo de la investigación, hasta el momento se han logrado obtener algunos productos en los que se han visibilizado resultados parciales, entre los que se encuentra la ponencia “Aportes de la juventud comunista a la resignificación de la acción colectiva en la Central Nacional Provivienda” (Jaime, 2016), presentada por el docente Edwin Jaime en la *II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes*, que tuvo lugar en Manizales, del 7 al 11 de noviembre del 2016. También se elaboró la ponencia “Fortalecimiento de la acción colectiva a través de la metodología IAP: el caso del Barrio Nuevo Chile en Bogotá”, presentada por el docente Edwin Jaime y las estudiantes Jessica Ramírez y María José Pinzón, en el marco de la *Conferencia ARNA*, que tuvo lugar en Cartagena de Indias, del 12 al 16 de junio del 2017.

De igual forma, se presentaron en el *XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, en Montevideo, Uruguay, del 3 al 8 de diciembre de 2017, las ponencias “La configuración del movimiento vivandista a partir de la acción colectiva local en la Central Nacional Provivienda Cenaprov”, elaborada por el docente Edwin Jaime y las estudiantes Ana María Rivera y Lina María Aldana, y “El centro de inquilinos de Cenaprov: proceso organizativo por la vivienda en Bogotá”, escrita por el docente Hernando Sáenz y las estudiantes Daniela Cétares y Ana María Cortés.

Por último, en el marco de la *Semana de la Sociología* desarrollada en el semestre 2017-1, se logró realizar un acercamiento con la Facultad de Arquitectura de la Seccional Tunja de la Universidad Santo Tomás, donde se presentó la galería fotográfica elaborada con los habitantes del barrio Nuevo Chile. Además, se generó un conversatorio en el que participaron algunos estudiantes y docentes, dos mujeres

líderes de Organizaciones Populares de Vivienda (OPV) en Boyacá, y Lucio Lara, líder fundador y fotógrafo del barrio Nuevo Chile.

La memoria como detonante de organización colectiva

El proyecto logró impactar a los habitantes del barrio Nuevo Chile mediante el reconocimiento de sus diferentes acciones colectivas, que les permitió obtener a cientos de familias una vivienda digna y un espacio para habitar; de igual forma, se reconoce la gestión que realizaron los líderes fundadores y las personas pertenecientes a la Junta Directiva, para acceder a los servicios básicos y mejorar la infraestructura del barrio. Es necesario mencionar que, dentro del espacio, se han presentado numerosas formas organizativas que involucran personas con diferentes intereses, como adultos mayores, jóvenes interesados en el cuidado del medio ambiente y niños que han participado en programas artísticos y deportivos.

El proyecto también ha logrado aportar en la identificación de alianzas y lazos de cooperación con Juntas de Acción Comunal de barrios vecinos, como Olarte y Motorista, mediante la gestión de programas para mejorar la calidad de vida de los habitantes, generando mayor impacto y logrando propuestas que pueden afectar a toda la localidad de Bosa. Por último, con el desarrollo de este proyecto de investigación, se logra visibilizar la necesidad de las personas por alcanzar algunas condiciones mínimas de vida a través de la vivienda y la historia de sus luchas organizativas en Bogotá, como resultado de la ausencia del Estado y sus instituciones en los territorios.

Una sociología comprometida con las comunidades

Al realizar trabajo de campo, los profesionales generan un compromiso con las comunidades a través de la identificación de necesidades, la búsqueda de información, la elaboración de instrumentos y

la entrega de resultados necesarios en los procesos de investigación. También logran presentar resultados o productos colectivos frente a un tema o problemática estudiada, donde los productos derivados de las investigaciones no se concentran en los espacios académicos, sino que su destino final son las mismas comunidades que intervinieron en todo el proceso.

Los temas de la memoria y la acción colectiva resultan indispensables en la definición de luchas históricas y reivindicaciones de diferentes actores, por cuenta de la vivienda digna en el país, teniendo la posibilidad de encontrar otro tipo de relatos frente a los barrios populares. Finalmente, los fundadores y habitantes del barrio Nuevo Chile visibilizan su propia historia a través de las acciones colectivas que realizaron a lo largo de 46 años, utilizando los productos que construyeron con el grupo de investigación de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás.

Conclusiones

El trabajo adelantado a lo largo de la investigación permite reconocer que la acción colectiva atraviesa los diferentes procesos de lucha por la vivienda en América Latina, tal como lo demuestra la experiencia de trabajo en el barrio Nuevo Chile; en este caso particular, permitió definir una identidad colectiva que posicionó temas de organización política, movilización social e incidencia pública.

Los vínculos familiares desde sus diferentes composiciones, especialmente monoparentales (madres cabeza de hogar), fueron la semilla para construir y consolidar la normalización institucional del barrio, llevando también al fortalecimiento del tejido social a través de la promoción de valores como la ayuda mutua, la cooperación y la solidaridad.

El territorio se convierte en un elemento de enunciación y diferenciación dentro de la conformación de los barrios populares de Cenaprov en Bogotá, pues los propios habitantes del Nuevo Chile reconocen la ubicación privilegiada que tienen dentro las dinámicas de movilización por la autopista sur, determinando las relaciones de poder (sociales, económicas, políticas y culturales).

De este modo, toma relevancia la memoria colectiva, pues son las prácticas, discursos y relatos los que permiten encontrar elementos en común en los recuerdos de los habitantes, que se transmiten entre las diferentes generaciones que han habitado históricamente este territorio.

Finalmente, las fiestas han sido un elemento de activación de la memoria colectiva, pues rescatan muchos valores promovidos históricamente por Cenaproy, a la vez que definen el sentido de las acciones colectivas entre las diferentes generaciones que habitan el barrio. De esta manera, se reconoce la importancia de mantener o reconfigurar una identidad colectiva en los habitantes del Nuevo Chile.

Referencias

- Ariño, A. y García, P. (2006). Apuntes para el estudio social de la fiesta. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 6, 13-28. <https://revistas-cientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3711>
- Barbosa, J., Barbosa, C. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de sistematización de experiencias educativas. *Investigación Biotecnológica*, 27(81), 83-105.
- Halbwachs, M. (1967). *La mémoire collective*. Les Presses universitaires de France.
- Jaime, E. (2016, noviembre). Aportes de la juventud comunista a la resignificación de la acción colectiva en la Central Nacional Provivienda. Trabajo presentado en *II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes*, Manizales, Colombia.
- Jaime, E., Ramírez, J. y Pinzón, M. J. (2017, junio). Fortalecimiento de la acción colectiva a partir de la metodología IAP: el caso del Barrio Nuevo Chile en Bogotá. Trabajo presentado en *Conferencia ARNA*, Cartagena, Colombia.
- Jaramillo, S. (1993). *El desenvolvimiento de la discusión sobre la urbanización latinoamericana: ¿hacia un nuevo paradigma de interpretación?* Centro de Investigaciones.
- Jurado, M. (2016). La situación, evolución y composición de las familias vulnerables y su socialización primaria en Matamoros, Tamaulipas. *Región y Sociedad*, 28(65), 81-108.

- Lara, S. (2015). Usos y debates del concepto de fiesta popular en Colombia. *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, 21, 147-164. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda21.2015.07>
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Vargas, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91(1), 313-326. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72923937025>

Acción colectiva en Asivru: madres comunitarias, agentes educadoras en el territorio de Usme

JULY JOHANA ALARCÓN BERNAL

Introducción

La Asociación Integrada por Vecinos Rurales y Urbanos (Asivru) es, desde 1990, una de las organizaciones pioneras en luchar por la defensa de los derechos de los niños y niñas, madres gestantes y cabezas de familia dentro del territorio de Usme. A través de acciones colectivas que promovieron la participación política de un gran número de mujeres, se han generado cambios significativos de su comunidad, tal y como la adjudicación de servicios, la creación de hogares comunitarios para el cuidado de los más pequeños, y la adjudicación como asociación pionera en ejercer el programa de Famis —creado para la atención de familias, mujeres e infancia— a nivel nacional.

Sin embargo, al no contar con un reconocimiento académico ni una sistematización de sus experiencias como organización, sus historias solo se encuentran en la memoria de sus fundadoras y en algunos documentos, por lo que su visibilidad en la esfera investigativa es limitada. En esta medida, este proyecto buscó facilitar un proceso de apropiación de las nuevas integrantes y, en especial, dar a conocer todas aquellas acciones colectivas que permitieron transformaciones

significativas, formas de reivindicación y lucha de los derechos por parte de madres comunitarias, cabezas de familia y gestantes.

En consecuencia, uno de los ejes más relevantes de este proyecto fueron los espacios de participación por parte de las madres comunitarias, recreados a través de las metodologías experimentales como el tejido, que permitieron escenarios de investigación acción participante con las integrantes de Asivru, favoreciendo un mayor reconocimiento de sus experiencias significativas a lo largo de su historia.

Por esa razón, los aportes sociológicos tanto teóricos como metodológicos se centran en los procesos de acción colectiva de las madres comunitarias en el territorio de Usme y las metodologías experimentales enfocadas hacia el campo del tejido como herramienta de observación e interacción participante.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo mediante el uso de herramientas metodológicas complementarias, como la cartografía social, la entrevista, el grupo focal y la encuesta, las cuales desarrollaron y fortalecieron las categorías de análisis y el hilo conductor de la investigación.

La población de este proyecto se caracteriza por ser un grupo de lideresas de toda la localidad de Usme, quienes trabajan especialmente en los barrios de Yomasa 1 y 2, Santa Librada, La Aurora, Las Quintas, La Flora, La Fiscala, y las veredas Los Soches y el Uval. Este un grupo etario de 70 participantes, cuyas edades varían desde los 20 a los 80 años. Su objetivo es brindarles a las madres gestantes y cabezas de familia opciones para un mejor cuidado de sus hijos e hijas, aportándole a su comunidad asesorías en temas jurídicos, políticos y de participación.

Discusión teórica

La figura de agente educador se abordó desde la perspectiva de Durkheim (1979), para quien esta figura es la persona mayor que reproduce un sistema de ideas, hábitos y categorías históricas, sociales y culturales; Moreno (2009), por su parte, devela cómo el agente

educador es una persona con un grado de autoridad que reproduce el conocimiento ya estipulado través del *habitus* escolar. Estos dos autores comparten la idea de que el educador es aquella persona mayor con una formación quien reproduce un conocimiento dentro del ámbito educativo.

Lara (1991), en cambios, define al agente educador no solo como aquella persona que va a reproducir su conocimiento dentro de la escuela, sino que promueve la autogestión y la participación dentro de su comunidad; Freire (1970) sostiene que esta es una persona en búsqueda de la transformación de su entorno y su liberación. A lo que estos dos autores le apuntan es a una transformación social y no solo a una reproducción educativa dentro del aula.

Respecto al territorio, los referentes para esta categoría fueron Echeverría (2000), quien lo referencia como una construcción desde la acción y los actores que viven en él. Restrepo (2012) lo define como un espacio que se transforma continuamente, que cambia con el tiempo y en el que es relevante la historia. Asimismo, Giménez (1999) sostiene que es un espacio que se construye con el trabajo que surge desde las necesidades económicas, sociales y políticas. Por otra parte, Vidal y Pol (2005) no solo lo van a ver como una construcción social, sino como un espacio donde se generan procesos identitarios.

La participación política se analiza mediante tres conceptos clave para entenderla. En primer lugar, se abordó la categoría de empoderamiento desde León (1977), que visibiliza la participación de las mujeres. Por otra parte, la participación y la democracia en asociaciones de poder local se analizó desde Brugué et al. (2003), quienes observan desde un plano más comunitario el ejercicio de la participación. Finalmente, el concepto de intervenciones participativas, desde Montenegro (2001), aborda de manera general la metodología que utilizan las asociaciones para generar procesos de participación y transformación dentro de su comunidad.

Desde la acción colectiva se pudo comprender la construcción de las agentes educadoras en Asivru para la transformación de su territorio a través de su participación política. En esta categoría se expusieron algunos análisis e interpretaciones que realizan Torres (2002) y Melucci (1999) en torno a su conceptualización. Dentro de este apartado

surgen categorías emergentes como *prácticas sociales*, *tejido social* y *acción comunitaria*.

Al momento de hacer el ejercicio de triangulación (metodología, teoría y práctica), surgieron varias categorías emergentes referentes al contexto. Respecto a la *autogestión*, Hernández (2004) y Montero (2008) manifiestan que esta categoría despliega elementos importantes para la comunidad como participación, articulación y cooperación, que van a permitir una apropiación en su accionar social dentro de su comunidad y su territorio.

En relación con la *territorialidad*, Echeverría (2000) y Rincón (2012) la definen como el ejercicio por el cual los agentes se apropian del territorio, a partir de un espacio. Son aquellas expresiones que se van a encontrar dentro de un plano simbólico-cultural las que permiten comprender representaciones simbólicas del territorio mismo.

Las *prácticas sociales*, según Camacho (2006) y Ander-Egg (1995), son un factor principal en la relación de la comunidad, que les permite adquirir una serie de conocimientos y aprendizajes en torno a su experiencia, promoviendo una transformación de su realidad social.

Por otra parte, Ucar (2009) y Gomá (2008) definen la *acción comunitaria* como una acción integradora por la solución de las necesidades básicas de la comunidad, cuyo protagonismo va a ser ejercido por el colectivo, y cuyo objetivo será generar transformaciones sociales dentro de los territorios en pro de la comunidad y de la construcción de una ciudadanía más activa.

Finalmente, el *tejido social* se aborda desde las consideraciones de Romero (2006) y Botella (2015), quienes sostienen que este corresponde a las conexiones dentro de las relaciones sociales que se construyen, entretejen y moldean de acuerdo con los elementos comunes que cada una de las particularidades pueda complementar.

Resultados

A partir de los talleres de tejido, se pudo observar que esta es una población que genera procesos de autogestión dentro de sus comunidades, buscando principalmente el beneficio de los más pequeños. Por ende, sus iniciativas van encaminadas hacia el trabajo comunitario a través

de programas de educación donde se les brinda conocimientos de socialización y convivencia a los niños y niñas que están bajo su cuidado.

Para estas mujeres, su trabajo no solo les permite promover desde la educación escenarios de resignificación y apropiación del territorio en los más pequeños, sino que les ha permitido incursionar dentro de la participación política a través de Juntas de Acción Comunal e instituciones aliadas como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Secretaría de la Mujer, entre otras.

Es importante mencionar cómo la cartografía social permitió ubicar a las distintas participantes, identificar todos los relatos e historias que ellas tenían mediante las entrevistas, el grupo focal y las encuestas (un total de 150 encuestas realizadas en los barrios mencionados), así como determinar las percepciones de la comunidad frente al trabajo que ellas realizan.

Las madres comunitarias, agentes educadoras de transformación social

Una de las iniciativas que más ha impactado la transformación social de Usme se resume en el papel de las madres comunitarias, especialmente las vinculadas a la Asivru. Desde su creación, esta asociación ha tenido influencia en la acción comunitaria dentro de su entorno, desde la gestión de los servicios dentro de su comunidad hasta el cuidado de los niños para que las madres cabezas de familia busquen un empleo formal. Estas son acciones de transformación que permiten escenarios de participación y empoderamiento no solo de su comunidad, sino principalmente de las mujeres madres cabezas de familia y gestantes. Por eso, acciones colectivas de las madres comunitarias de esta organización en el territorio se ven plasmadas principalmente en tres escenarios: lo simbólico, lo político y lo social.

Dentro del escenario simbólico se resignifica un espacio a través de las prácticas sociales que ellas ejercen, que se convierte en un lugar de participación, cohesión y autogestión. Para el escenario social, el tejido social se convierte en un factor fundamental donde se genera un aprendizaje de valores comunes para la transformación de su

entorno. Finalmente, para el escenario político se promueven modelos de autogestión y movilización social que permiten una participación de las mujeres dentro de los procesos de formación del territorio y la satisfacción de sus necesidades.

Asimismo, dentro de la historia de Asivru se devela un antes y un después de la llegada del ICBF al territorio, cuando, a partir de su asociación con esta entidad del Estado, se transforma la madre comunitaria en agente educadora. Con base en el cuidado de los niños y las niñas, y la formación de madres gestantes y cabeza de familia, se implanta una serie de categorías o *habitus* escolares que permiten la transformación de su realidad social.

Mediante la educación se brindan tres escenarios de participación política tanto para las agentes educadoras como para las usuarias. El primero se desenvuelve mediante la intervención social, donde se promueven acciones colectivas para la solución de las problemáticas sociales de desnutrición y la falta de oportunidades laborales, económicas y educativas. El segundo implica un escenario de empoderamiento que le brinda herramientas de transformación a través de la escucha, la voz y el cambio. Finalmente, las redes de apoyo a las que ellas pueden asistir permiten que se generen lugares de articulación, donde los derechos de la infancia, de la madre gestante y la cabeza de familia son defendidos.

Por ello, a lo largo de este proyecto, se logró demostrar cómo las acciones colectivas que han llevado a cabo las mujeres pertenecientes a Asivru no solo han incidido políticamente en la localidad de Usme, si no que han transformado las relaciones sociales de las madres comunitarias con su localidad. De este modo, el fortalecimiento del tejido social ha permitido la apertura de escenarios de participación y consolidación de redes que reconfiguran los imaginarios sociales que se tiene sobre las madres comunitarias.

En cuanto al aspecto metodológico, dentro de esta investigación surge una propuesta de acercamiento a la población a través del tejido macramé como herramienta metodológica, puesto que, como lo señalan Aldana y Fajardo (2011), el tejido permite un encuentro más constructivo y participativo a partir del diálogo como encuentro de palabras; así, más que una herramienta, se convierte en un camino que

se construye entre todos, donde se va incluyendo y priorizando la historia y las experiencias de las mujeres de la organización.

En este sentido, el tejido se convierte en una manera de entender la realidad social, que permite compartir con las integrantes de Asivru, desarrollando un modelo de metodología participativa que le otorga una carga más simbólica a la acción colectiva que ellas han tejido. De este modo, se rescata una manera alternativa y creativa para el trabajo comunitario, donde “el trabajo manual permite expresar experiencias que son difíciles o imposibles de comunicar. También ayuda a cruzar las barreras del idioma y la cultura para comunicarse con personas de otras culturas u otros idiomas” (Bacic, 2005, p. 21). A partir de este proceso inicial, se fortalece la intención de implementar la observación participante.

En consecuencia, dentro de la investigación, el tejido permitió el fortalecimiento del tejido social, en la medida en que todas las integrantes reconocieron sus fortalezas y expectativas dentro de la organización, además de brindar procesos de fortalecimiento en la autogestión y resignificación de su historia como organización.

Impacto del tejido social en la acción colectiva

El desarrollo social se impacta a partir del fortalecimiento del tejido social dentro de la asociación, la comunidad y la familia de las integrantes. A través del fortaleciendo de los lazos de amistad y reconocimiento con todas las integrantes de cada uno de los sectores de Usme, se generan procesos de participación dentro de los planes integrales que se generan desde la asociación.

Conclusiones

En esta investigación se da gran importancia al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, puesto que llevó al reconocimiento de las historias y experiencias de las demás personas, generando lo que Fals Borda (2009) llamaría personas *sentipensantes*, capaces de generar procesos de transformación y resignificación dentro de su territorio.

Así, las acciones de cuidado de los niños favorecieron la participación política de las madres gestantes y cabezas de familia, mediante diferentes formas de liderazgo acentuadas en su formación social y política, vinculando además sectores laborales y sociales de una manera más activa.

Al tener la universidad un eje humanista, el profesional tomasino tiene una capacidad más sensible, en relación con otras universidades, de hacer una aproximación más objetiva dentro de los contextos sociales en los que se encuentre. Por ende, su aproximación dentro de los diferentes escenarios, bien sea políticos, económicos, culturales, artísticos, etc., se desarrollan a partir de herramientas transformadoras y creativas que implican una participación activa de la comunidad para la solución de sus problemáticas sociales. Por esa razón, una de las metas desde la formación universitaria tomasina es brindar metodologías, herramientas y conceptos, tanto al campo académico como social, que permitan incidir dentro del marco de las problemáticas que se enfrenta a nivel nacional.

Referencias

- Aldana, A. y Fajardo, S. (2011). De la experiencia a la experiencia pedagógica. Claves para su comprensión. En S. Fajardo, N. Garzón. y D. Sánchez (Eds.), *Tejidos de sentidos. Trayectoria de educación en derechos humanos en Bogotá* (págs. 29-57). Códice LTA.
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen.
- Bacic, R. (2005). Arpilleras que claman, cantan, denuncian e interpelan. *Hechos del Callejón*, 42, 20-22. https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00047275_Hechos%2042.pdf
- Botella, J. (2015). Tejido social. *Papeles para el progreso* (mayo- junio). <http://www.papelesparaelprogreso.com/numero80/8002.html>
- Brugué, Q., Font, J. y Gomá, R. (2003). Participación y democracia. Asociaciones y poder local. En M. Funes, & R. Argiles (Eds.), *Movimientos sociales: Cambio social y participación* (pp. 109-132). UNED.
- Camacho J. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. *Educación Matemática*, 18(1), 133-160. <https://www.redalyc.org/pdf/405/40518106.pdf>

- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Linotipo.
- Echeverría, M. C. (2000). *Ciudad de Territorialidades/ Polémicas de Medellín*. CEHAP.
- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades la región sociocultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 25-57. <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae5/516.pdf>
- Gomá, R. (2008). La acción comunitaria. Transformación social y construcción de ciudadanía. *Revista de Educación Social*, 7.
- Hernández, O. (2004). ¿La autogestión local como vía para la transformación social? *Revista Temas*, 37. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120824100251/angelo10.pdf>
- Lara, L. (1991). *El agente educativo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- León, M. (1977). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Tercer Mundo.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana, y democracia*. Colegio de México.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimiento, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Montero, A. (2008). La Autogestión Social en la práctica comunitaria: Encuentros, resistencias y participación. En *VIII Congreso de Estudiantes en torno a la Psicología Comunitaria*. Universidad de Concepción, Chile. (pp. 225-231). Universidad de la Concepción.
- Vidal, T. y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario De psicología / The UB Journal of Psychology*, 36(3), 281-298.
- Moreno, A. (2009). Elementos para la construcción del campo en la educación colombiana. En *Varios, Seminario internacional "Bourdieu, educación y pedagogía"* (p. 177). IDEP.
- Restrepo, G. (2012). Aproximación cultural al concepto de territorio. *Revista Perspectiva Geográfica*, 4, 143-149.
- Rincón, J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad. *Revista Aquelarre*, 22, 119-131.

- Romero, Y. (2006). Traumas y urdimbre sociales en la sociedad. *Universitat Humanística*, 61, 217-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n61/n61a10.pdf>
- Torres, A. (2002). Las lógicas de la acción colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales. *Cuadernos de Sociología*, 36, 33-62.
- Ucar, X. (2009). *La comunidad como elección: Teoría y práctica de la acción comunitaria*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/54267>

PARTE III
INCLUSIÓN SOCIAL Y TERRITORIO

Actividades productivas, asociatividad y gobernanza para el desarrollo económico local: una aproximación al caso de Muzo y Maripí en el occidente de Boyacá (Colombia)

CARLOS ARTURO SANDOVAL MENDIETA
JOHANA ELOISA VARGAS MORENO

Introducción

La Provincia de Occidente, en el departamento de Boyacá, Colombia, está conformada por 15 municipios¹, cuya capital es Chiquinquirá, y limita con el municipio de Puerto Boyacá y los departamentos de Santander y Cundinamarca. Esta zona se ha caracterizado por ser el epicentro de tensiones y confrontaciones de índoles política, social y económica, influenciadas en mayor medida por conflictos internos entre grupos locales y nacionales que se han disputado el

1 Briceño, Buenavista, Caldas, Chiquinquirá, Coper, La Victoria, Maripí, Muzo, Otanche, Pauna, Quipama, Saboyá, San Miguel de Sema, San Pablo de Borbur y Tunungua.

acceso, el control y el aprovechamiento de la explotación y comercialización de las esmeraldas (Agencia de la ONU para los Refugiados [ACNUR], 2004).

El control de la explotación de esmeraldas estuvo a cargo del Banco de la República durante las décadas de 1940 y 1950, pero para 1960 el abandono institucional y la ausencia de órganos estatales que regularan la explotación y la distribución de la riqueza generó altos índices de corrupción, pues la administración en la explotación de la esmeraldera por parte del Banco de la República ya no era sostenible. En 1959, se expidió la Ley 145, “por la cual se dictan disposiciones sobre esmeraldas”, que brinda permisos concedidos por el Gobierno Nacional para la exploración, explotación y comercialización de esmeraldas en los mercados internacionales. La expansión del mercado resultó en el fortalecimiento del mercado negro, ya que, de acuerdo con Gutiérrez y Barón (2008), quienes toman como referencia datos del Banco de la República,

para 1966, el 95% del mercado mundial de esmeraldas dependía del “mercado negro” colombiano [...] burlaba el control gubernamental y pasaba a manos de un reducido grupo de traficantes ilegales. Solo el 40 o 50% de las esmeraldas recolectadas en las minas llegaba al Banco de la República; el resto se distribuía entre los esmeralderos allí mismo. (p. 109)

De acuerdo con Amaya (2006), el proceso de exploración, explotación y comercialización de esmeraldas estaba al mando de grupos de poder regional que, al capturar la institucionalidad y reemplazar las funciones establecidas del Estado, generaron una fragmentación del tejido social y la conformación de una estructura política alterna basada en el clientelismo. En esta medida, la explotación de esmeraldas se convirtió en la principal actividad económica de algunos de los municipios del Occidente de Boyacá, regulando y determinando las relaciones sociales, políticas y culturales, y consolidando jefes civiles y mafiosos que, teniendo el poder regional y político, acumularon rápidamente gran cantidad de capital (Claver, 2011), y sustituyeron el papel de las fuerzas armadas en términos de seguridad. La lucha por el monopolio de la explotación de esmeraldas generó episodios fuertes de violencia, que

derivaron en masacres y desapariciones, produciendo y reafirmando la violencia en la región (Gutiérrez & Barón, 2008).

Por otra parte, según Pinzón (2015), desde 1960 y hasta 1992 se presentaron tres momentos de la “Guerra Verde” en la región. La primera se caracterizó por un enfrentamiento entre grupos de bandoleros y esmeralderos de la región (lideradas por Efraín González Téllez e Isauro Murcia, respectivamente), que desató hechos de violencia por el control de la región entre los años 1960 y 1984. La segunda “Guerra Verde”, entre 1984 y 1990, tuvo lugar con la consolidación de grupos armados ilegales o grupos de seguridad privados; entonces, se generaron enfrentamientos entre dos bandos: uno con control en los municipios de San Pablo de Borbur, Otanche (vereda Santa Barbara) y Muzo; otro, en los municipios de Pauna, Briceño y Maripí. Este enfrentamiento fue influenciado por la entrada de Gonzalo Rodríguez Gacha, alias “El Mexicano”. En la tercera “Guerra Verde” se da la disputa entre los dos bandos de clanes familiares que tenían el control en municipios del Occidente de Boyacá², y que derivó en una alianza entre narcotraficantes de Gonzalo Rodríguez Gacha y Gilberto Molina para debilitar el bando de “Los culebreros”, alianza que más tarde se disolvió y cuyos aliados terminaron como enemigos.

A comienzos de la década 1990, y teniendo en cuenta los efectos de la guerra, se inicia un proceso de paz en la región liderado por la Iglesia católica, cuyo encargado era el Obispo de Chiquinquirá, junto a otros entes gubernamentales y fuerzas tanto militares como policiales. Dicho proceso redundó en el acuerdo para la paz y en la conformación del Comité Permanente de Normalización, Verificación, Pacificación y Desarrollo del Occidente de Boyacá, que permitiría la disminución de la violencia en la región durante las siguientes décadas. En ese sentido, los municipios de Muzo y Maripí no han sido ajenos a este contexto y se han visto afectados y permeados por el fenómeno de la guerra

2 Las familias con mayor poder económico y político eran los Rodríguez, los López y Castellanos, los Molina, los Suárez y Bustos. No obstante, también hacía contraposición otro bando conformado por los Barrera García, Murcia Chaparro, Romero Abril y Cañón, quienes tuvieron mayor rango, porque lograron extender su influencia a otros territorios.

esmeraldera y otros episodios de violencia que se han configurado en el Occidente de Boyacá.

Actores locales en el desarrollo del occidente de Boyacá

El municipio de Maripí se encuentra ubicado en la ladera oeste de la Cordillera Oriental, en la depresión de la cuenca del río Minero hacia el valle del río Magdalena. Se caracteriza por una topografía de tipo quebrado y está atravesado por varias fallas geológicas. Tiene una altitud que oscila entre los 425 y los 2950 msnm; además, cuenta con una extensión total de 112 km² y una población proyectada de 7372 personas (973 en cabecera y 6399 en veredas) (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2017).

También cuenta con una importante diversidad ecosistémica y oferta ambiental, que facilita la producción agropecuaria. Su diversidad de pisos térmicos posibilita la producción de diferentes productos. Las actividades productivas se desarrollan en torno a la agricultura, la ganadería, la minería (esmeraldas) y el comercio (Alcaldía de Maripí, 2017). La explotación de esmeraldas en algunas zonas del municipio ha incidido en su vocación productiva dirigida del sector agropecuario hacia la minería.

Por su parte, Muzo está ubicado en las estribaciones de la Cordillera Oriental, con una altitud promedio de 815 msnm, con una extensión total de 147 km² y una población proyectada de 8789 personas (5319 en cabecera y 3470 en veredas) (DNP, 2017).

Muzo es conocido por tener en su haber los yacimientos de las esmeraldas más finas y hermosas del mundo. Por lo tanto, su actividad económica se concentra principalmente en la minería (el 75% de la población se dedica a la explotación y comercio de esmeraldas y se realiza principalmente de manera informal), ganadería y agricultura, donde se destacan productos como caña panelera, cacao, yuca, aguacate y otros (Alcaldía de Muzo, 2017).

Luego de la firma de los Pactos de Paz de Quípama, ratificados en 1990, que daban fin a la “Guerra Verde”, tanto en Muzo como en Maripí se han llevado a cabo iniciativas de desarrollo para generar

alternativas de bienestar y vida para los pobladores de la zona. No obstante, actualmente no se ha logrado mitigar las problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales, en donde persiste un importante porcentaje de la población bajo niveles de pobreza (en 2005, Muzo contaba con 45,7 % de población con necesidades básicas insatisfechas [NBI], mientras que Maripí con 47,6 %), escenarios de violencia (para 2016 Muzo contaba con un promedio de 33,7 homicidios por cada cien mil habitantes, frente a 8,37 homicidios por cada cien mil habitantes del departamento de Boyacá) (DNP, 2017).

En este marco, desde el 2016 la Corporación para el Desarrollo y la Paz del Occidente de Boyacá (Corporación Boyapaz)³ hace presencia en algunos municipios del Occidente de Boyacá. Su intervención tiene como propósito la implementación de proyectos que favorezcan el desarrollo y la paz territorial en la región, para lo cual toman como base o referente los fundamentos de los Programas de Desarrollo y Paz⁴, que buscan fortalecer la construcción del Estado social de derecho, mediante la participación ciudadana desde el territorio, fortaleciendo el empoderamiento de los pobladores a través de la transformación de las relaciones humanas, sociales y la gestión de conflictos que generen condiciones de vida dignas (Corporación Boyapaz, 2017; Prodepaz, s. f.).

Metodología

Este ejercicio se realizó en el marco de la alianza entre la Maestría en Planeación para el Desarrollo y la Corporación Boyapaz, en el que docentes y estudiantes de los espacios académicos *Instrumentos de*

3 Antes de la Corporación Boyapaz, se han conformado organizaciones para la promoción de la paz entre las que se destacan las siguientes: Comité Permanente de Normalización, Verificación, Pacificación y Desarrollo del Occidente de Boyacá; la Asociación para la Normalización, Verificación y Paz del Occidente (Asopaz), y la Corporación Boyacá se atreve por la Paz (Corboypaz).

4 Se entiende como Programa de Desarrollo y Paz (PDP) a un proyecto o plan de acción que está en continuo desarrollo, en el que participan diferentes agentes tanto sociales como políticos, cuyo fin es el logro y obtención de la convivencia en un mundo distinto.

planeación en Colombia y Experiencias de desarrollo territorial contaron con el apoyo de actores locales.

La metodología empleada se sustenta en un enfoque cualitativo, que se orienta por una serie de procedimientos, entre los que se desarrollan las distintas formas de recolectar los datos que necesita el investigador para registrar y plasmar la realidad de cada individuo involucrado en esta (Vasilachis de Gialdin, 2008) y toma como referencia el método “cadena de valor” propuesto por el DNP (2012) para organizar la información.

La aproximación analítica de las características de los municipios de Muzo y Maripí en el occidente de Boyacá (Colombia) se concentra en las categorías expuestas en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis principales

Categorías analíticas	
Actividades productivas	• Características de las actividades productivas del municipio • Potencialidad productiva de la región • Condiciones de trabajo en actividades productivas
Asociatividad	• Características asociaciones y procesos asociativos • Contexto para la asociatividad • Mecanismos de gestión de las asociaciones
Gobernanza local	• Características de las alianzas entre públicos y privados • Participación de actores locales en las decisiones

Fuente: elaboración propia.

La población que se consultó para el ejercicio se conformó por representantes de asociaciones productivas, organizaciones de la sociedad civil (JAC), gobiernos locales y empresas privadas. Para la recopilación de información se utilizó información secundaria (recopilación documental) e información primaria (talleres, grupos focales y entrevistas abiertas y semiestructuradas). La sistematización y análisis

de información se realizó a través del método “cadena de valor”, propuesto por el DNP.

Finalmente, y respecto a las fases del ejercicio, se inició con la revisión de fuentes de información secundarias e identificación de referentes teóricos; posteriormente, se realizó la identificación y delimitación de la población para la realización del trabajo de campo. Durante el trabajo de campo se realizaron actividades en torno a recorridos territoriales y ejercicios de cartografía social, así como talleres de diagnóstico participativo, grupos focales y entrevistas (la realización de los ejercicios puede variar entre municipios). Luego se realizó la sistematización de la información por medio del método cadena de valor y la formulación del documento final.

Marco conceptual

Coffey y Poles (citado por Velázquez, 2000) enfatiza que “el Desarrollo Económico Local (DEL) como un proceso de crecimiento y cambio estructural de la economía de una ciudad, o región, en el que se pueden identificar al menos, tres dimensiones” (p. 6): económica, sociocultural y político-administrativa.

Respecto a la dimensión económica en el marco del Desarrollo Económico Local, esta se caracteriza por contar con un conjunto de herramientas que proporciona el desarrollo y la productividad a la mediana industria, creando de este modo una oportunidad para favorecer la economía y forjar escalas de competencia en el comercio. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2004), la dimensión financiera debe incluir tanto la formulación como implementación de estrategias que den acceso a las mejoras económicas a través de herramientas aplicadas desde el entorno local, y que redunden en beneficios de competitividad, generando así trabajos decentes y oportunidades para los individuos.

Frente a la dimensión sociocultural, Vásquez Barquero (2000) menciona que comprende esa organización que involucra tanto lo económico como lo social, así como los entes específicos y, aún más, los principios en los que se fundamenta ese proceso. Este sistema

de relaciones incide en las alianzas que se dan entre productores locales, a través de esquemas de asociatividad, que les permite fortalecer sus ventajas al producir o comercializar sus productos. Finalmente, Vásquez Barquero (2000) menciona que la dimensión política y administrativa se caracteriza por las iniciativas locales que crean un entorno local favorable a la producción e impulsan el desarrollo sostenible.

El liderazgo de los actores locales en los procesos de desarrollo económico local es un factor relevante. De acuerdo con la OIT (2004), el desarrollo económico local (DEL) debe empoderar a los actores locales para definir el futuro de los territorios donde viven, en los que se promueva un trabajo conjunto con los gobiernos nacionales y regionales, y otras organizaciones internacionales, en el marco de esquemas de gobernanza, para la colaboración entre actores públicos y privados, al igual que entre grupos sociales y políticos.

De acuerdo con Rhodes (1996), la gobernanza se refiere a nuevas formas de gobierno en el que Organizaciones No Gubernamentales (ONG), entidades del sector privado y otros actores externos al Estado, que tiene un papel más relevante en las decisiones públicas, la elaboración de políticas públicas y la planeación. Parafraseando a Jessop (1998), la gobernanza implica dirigir de manera organizada distintos entes y empresas que son, dentro de su sistematización, muy independientes entre sí, pero estructuralmente acoplados debido a su interdependencia mutua.

En esta medida, es importante tener en cuenta que la promoción del DEL en el marco de esquemas de gobernanza no es competencia exclusiva de los gobiernos locales. Según Albuquerque (2003), existe una gran variedad frente a los actores que pueden promover procesos de desarrollo económico local, entre los que se encuentran administraciones “municipales, provinciales y regionales, la administración central [...], así como los empresarios innovadores. También organizaciones de la sociedad civil como: entidades financieras locales o regionales; asociaciones empresariales, cámaras de comercio, asociaciones de agricultores, industriales y comerciantes [...], entre otras” (p. 29).

Características de las actividades productivas: discusión

Maripí cuenta con una diversidad ecosistémica y de recursos hídricos que generan la posibilidad de desarrollar diferentes actividades productivas. Tradicionalmente, ha tenido una vocación productiva de tipo agrícola donde se destacan productos como caña de azúcar, cítricos, yuca, plátano y café (Alcaldía Maripí, 2017), así como la ganadería extensiva, principalmente en clima frío, que se destina a la producción de leche, y actividades de piscicultura y crianza de cerdos.

A pesar de lo anterior y de que su población principalmente se encuentra en el área rural (se estima en el 88,8% para 2017 según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]), las actividades productivas como el cultivo de productos agrícolas solo representa el 5,88% de la concentración de valor agregado del municipio. De acuerdo con productores locales, aspectos como la baja capacitación técnica para los cultivos y altos costos de producción, así como el transporte y la comercialización, y los conflictos por el uso de suelo y los efectos de la minería, explican este comportamiento.

Respecto a capacidades técnicas y costos de producción, los productores locales manifiestan que existe un bajo acceso a procesos de tecnificación de las actividades agropecuarias, que disminuye los niveles de productividad. Esto, además, dificulta los procesos de asistencia técnica al encarecer los proyectos que desde entidades gubernamentales u otras se requieran desarrollar en este sentido.

Frente a transporte y comercialización, la topografía del municipio, la cobertura y el estado de las vías secundarias y terciarias dificultan el acceso y encarecen los costos de transporte, generando desventajas en costos a productos de la región frente a los de otras regiones.

En torno a conflictos en uso del suelo, es importante considerar que Maripí cuenta con una oferta ambiental importante, principalmente en términos de recurso hídrico. De acuerdo con representantes de productores, desde las entidades responsables de temas ambientales se promueven prácticas de conservación que generan conflictos con las prácticas para la producción agropecuaria y el uso del suelo.

Por ejemplo, las restricciones en algunas zonas a la tala de árboles dificultan la destinación de suelo para cultivos o para potreros que permitan tener el ganado.

Las características de las actividades productivas inciden directamente en las condiciones de trabajo. De acuerdo con los actores locales, la vinculación a jornadas de trabajo, principalmente en actividades agropecuarias, se realiza entre personas independientes y propietarios de fincas a través de acuerdos verbales, donde el valor de jornal oscila entre \$20 000 y \$25 000 por día más la alimentación. Este modelo de contratación genera un alto grado de informalidad e inestabilidad laboral de trabajadores que se dedican a estas actividades.

La minería en Maripí es considerada una fuente de trabajo e ingresos para los pobladores locales. De acuerdo con ellos, la existencia de actividades mineras genera expectativas frente a la generación de altos niveles de ingreso, incentivando a los pobladores del municipio, principalmente jóvenes, a dedicarse a esta actividad. Sin embargo, la posibilidad de vincularse al desarrollo de estas actividades de manera formal es limitada, generando desempleo o explotación informal de minerales (barequeo) que no satisfacen las expectativas respecto a sus ingresos, promoviendo la desprotección social, riesgos a la salud (en algunas ocasiones), entre otras tensiones que genera esta actividad a nivel local.

El bajo nivel de salarios incentiva a trabajadores a realizar actividades productivas alternas (informales o ilegales) a las tradicionales, a migrar del área rural a las cabeceras urbanas, o de Maripí hacia otros municipios. De acuerdo con actores locales, la minería ha tenido una gran incidencia en este aspecto, ya que los jóvenes, y en algunos casos niños, prefieren irse a las minas que dedicarse a actividades del campo. Existe una seria preocupación por la falta de oportunidades que se generan en el municipio para los jóvenes, que han migrado hacia otros municipios, limitando la producción y generación de ingresos. Para 2015, el 49,3% de la población del municipio pertenecía al Programa Red Unidos para la superación de la pobreza (DNP, 2017).

Por otro lado, Muzo cuenta con los yacimientos de esmeraldas más finas del mundo, entre las que se encuentra la denominada

“gota de aceite”, que es escasa en otros yacimientos. Su actividad productiva se basa principalmente en la explotación y comercialización de esmeraldas y, en menor medida, en el desarrollo de actividades de ganadería y agricultura, donde se destacan productos como caña panelera, cacao, aguacate, cítricos, entre otros (Alcaldía de Muzo, 2017).

A diferencia de Maripí, una parte importante de la población de Muzo se ubica en la cabecera del municipio (se estima en 60,5% para 2017 según el DANE), que se dedican a actividades relacionadas con la minería. De acuerdo con productores agropecuarios locales, las deficientes vías de acceso que comunican el municipio con la región y el país en general generan aumentos en los costos de producción y de transporte que dificultan la comercialización de sus productos, lo que incentiva que la actividad minera sea el foco de la actividad productiva del municipio.

La explotación de esmeraldas ha venido cambiando. Antes era liderada por actores locales o grupos familiares que tenían a cargo las minas (como se evidenció en la década de 1960 y hasta inicios del nuevo siglo); pese a eso, desde hace algunos años estas familias han ido vendiendo sus derechos o asociándose con empresas multinacionales para la explotación o comercialización de las esmeraldas.

Respecto al trabajo con empresas (multinacionales u otras formales), de acuerdo con actores locales, el bajo nivel de capacitación y formación de la población del municipio dificulta su vinculación para vacantes con determinados perfiles que requiere la empresa. Aspectos como la falta de cobertura y continuidad de programas de educación (para el trabajo, técnica, tecnológica y profesional); condiciones económicas al interior de las familias; la falta de acompañamiento a los estudiantes bachilleres en la configuración un proyecto de vida; el bajo interés de algunos grupos de población para la formación y capacitación, todo estos son aspectos que explican este comportamiento.

De esta manera, se presenta un desajuste entre la oferta laboral (trabajadores con aptitudes para las actividades que requieren) y la demanda laboral (necesidades de conocimiento y experiencia en algunos perfiles) que genera desempleo en el municipio, a pesar de contar

con estas empresas. Además, la inexistencia del servicio público de empleo dificulta la intermediación laboral o la existencia de prácticas adecuadas en este tipo de procesos.

Además, se evidencian casos de trabajo en explotación artesanal o informal de esmeraldas a través del “barequeo” o “guaqueo” que, a pesar de generar altas expectativas de ingresos (al tener la posibilidad de encontrar piedras de alto valor y “enguacarse” en actividades como la denominada “voladora”⁵), generan inestabilidad laboral y de ingresos; informalidad laboral; deficiencia en términos de seguridad y salud en el trabajo; bajo interés en formación técnica y profesional, entre otros aspectos que inciden en la generación de desigualdad y mantenimiento de condiciones de pobreza.

A pesar de que Muzo desarrolla actividades de explotación minera desde épocas precolombinas y, especialmente, desde la década de 1960, aún mantiene altos niveles de pobreza (para el 2015 el 38,2% de la población pertenecía al programa Red Unidos para la Superación de la Pobreza [DNP, 2017]), una elevada tasa de homicidios que refleja problemáticas sociales en la región (33,7 por cada cien mil habitantes para 2016, frente a 8,37 promedio departamental) y la configuración de una “cultura del trabajo minero” que, en términos de los actores locales, busca el dinero fácil, la inmediatez del enriquecimiento con la minería y el individualismo. Estos son factores que afectan el desarrollo social y económico del municipio.

Si bien los actores locales identifican la minería como una fuente de generación de ingresos importante para los habitantes del municipio, expresan la importancia de buscar opciones que permitan diversificar la vocación productiva a nivel local, que permita generar espacios de trabajo diferentes a los que existen actualmente, donde el papel del gobierno (regional y local) y otras entidades presentes en el territorio es fundamental.

5 La “voladora” es la actividad en la que g.uaqueros lavan los residuos estériles (tierra y piedra) que se sacan de las minas de esmeraldas y son llevados al río Minero con la esperanza de encontrar esmeraldas.

Características de la asociatividad: resultados

De acuerdo con representantes del gobierno local, en Maripí existen asociaciones que se conformaron desde hace 10 y 15 años, principalmente en actividades agrícolas (productores de caña y de cacao) que han logrado organizarse y dar valor agregado a sus productos, acceder a proyectos del gobierno local y otras entidades, brindando algunos insumos y maquinaria para el proceso productivo y también mejorando sus procesos de comercialización. Pese a ello, el desarrollo de procesos asociativos en el municipio es aún incipiente, en actividades agrícolas y otros sectores económicos del municipio (Maripí cuenta con una asociación minera).

La lógica de “inmediatez” para la obtención de resultados y generar ingresos de los procesos asociativos, así como la indefinición de una visión clara y de proyectos colectivos para cumplirla, son elementos que desincentivan a las personas que integran estos ejercicios y que no evidencian la importancia de estos procesos en el mediano plazo. La conformación y fortalecimiento de una asociación requiere de tiempo, trabajo y en algunos casos recursos. Por eso, si una persona ve el proceso de asociatividad exclusivamente como una forma de generar ingresos en el corto plazo, puede frustrar su participación en estos.

Según lo manifestado por representantes de organizaciones locales, las asociaciones del municipio presentan debilidades en mecanismos que permitan gestionar la toma colectiva de decisiones, solucionar los conflictos que se puedan presentar y definir proyectos colectivos, lo que termina generando polarización, descoordinación y baja comunicación entre los asociados, predominando prácticas individualistas que debilitan el proceso asociativo colectivo. Es importante, según estos actores, reforzar el conocimiento en aspectos como liderazgo y gestión de conflictos en este tipo de organizaciones.

Existe un bajo nivel de conocimiento de los asociados en aspectos técnicos, administrativos (información contable, uso de herramientas TIC) y estratégicos (formulación de proyectos) que dificultan el acceso a oportunidades de financiamiento o a otra oferta institucional para fortalecer estas organizaciones.

Frente al rol de las entidades territoriales, los actores locales identifican la Alcaldía Municipal como un actor clave para acompañar la conformación de iniciativas asociativas y procesos que contribuyan al empoderamiento de la población. Según ellos, el ente puede llevar proyectos a poblaciones específicas, articularse y mejorar la cobertura de la población beneficiada con estos procesos y transmitir conocimientos de una forma más efectiva, ya que su presencia en el municipio es permanente. No obstante, también reconocen que existe una baja capacidad de recursos y personal en el ente territorial para acompañar los procesos asociativos limitando el impacto esperado.

Además de la Alcaldía Municipal, los actores locales reconocen el trabajo que ha venido adelantando el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), como un actor que ha promovido iniciativas de capacitación, que han derivado en modelos de asociatividad; sin embargo, recalcan que estos ejercicios podrían realizarse de una manera más periódica y estable para generar mejores resultados.

A pesar de las dificultades, los actores locales reconocen la importancia de participar en esquemas asociativos, y mencionan que este tipo de actividades estimula el trabajo en equipo. Además, es una forma de acercarse a la oferta institucional desde espacios más formales, para buscar mecanismos que les permita mejorar sus procesos productivos, sus productos y los esquemas de comercialización.

En Muzo también se evidencia un desarrollo incipiente del proceso asociativo, que se concentra en iniciativas del sector minero y de algunas actividades como agricultura, artesanías y turismo. De acuerdo con actores locales, los costos para sostener actividades de explotación en el sector minero, la “cultura del trabajo minero”⁶, la debilidad en conocimiento técnico y administrativo, y el papel de las entidades locales (gubernamentales, empresas y otros) afectan el desarrollo de las iniciativas de asociatividad.

Según los productores locales, los costos de los títulos mineros dificultan la configuración de esquemas asociativos que promuevan

6 La “cultura del trabajo minero” se caracteriza por el individualismo y pone la figura del “patrón” en el imaginario de una parte de la población como el único medio para gozar de reconocimiento social, influencia económica y política.

la explotación de minerales. Este tipo de actividad requiere un importante apalancamiento financiero que respalde la operación. Sin embargo, los barequeros y mineros artesanales están promoviendo la configuración de esquemas asociativos que permitan fortalecer y defender la actividad minera tradicional. Este aspecto ha generado un interés particular de algunos grupos de población flotante que ven la asociatividad como una forma de obtener permisos para trabajar en las “voladoras” de la mina.

Al igual que como se mencionó en el caso de Maripí, el bajo nivel de conocimiento de los asociados en aspectos técnicos, administrativos (información contable, uso de herramientas TIC) y estratégicos generan barreras al acceso de oferta institucional para el fortalecimiento de la asociatividad, no solo de los entes territoriales sino de oferta de otras entidades presentes en el municipio.

A pesar de que se han realizado intervenciones para organizar los negocios comerciales de pequeños productores y capacitaciones a agricultores y comerciantes a través de la Cámara de Comercio, la oferta institucional a nivel municipal aún es incipiente, por la limitación del presupuesto municipal para apoyar con recursos, los proyectos productivos resultantes de productores asociados y la baja capacidad del personal para gestionar la consecución de estos en otras escalas de gobierno.

Más allá de las dificultades que los actores locales manifiestan, también reconocen la importancia de promover la asociatividad e ir modificando patrones que se han identificado como problemáticos. Reconocen que la diversificación del proceso asociativo puede ser una opción para la generación de empleos e ingresos en Muzo y destacan casos como las iniciativas que vienen adelantando jóvenes y mujeres del municipio en actividades como las artesanías y el turismo.

Características de la gobernanza local

En Maripí los actores locales destacan la Alcaldía Municipal como un ente importante para el liderazgo de procesos de desarrollo, y reconocen la facilidad de acceso a esta entidad a pesar de que reconocen las limitaciones, que en términos presupuestales tiene esta entidad para

responder a sus necesidades. Reconocen a las Juntas de Acción Comunal (JAC) como espacios de interacción activa en los que pueden participar y expresar ideas o necesidades de sus comunidades. Llama la atención que el conocimiento o reconocimiento de otros escenarios de participación (Consejo Municipal de Desarrollo Rural, Consejo Territorial de Planeación u otros) no se evidencian de manera directa. A pesar de reconocer a las JAC como escenarios de participación, también mencionan los *actores locales*, en los que en algunos casos existen intereses individuales de parte de integrantes que desdibujan el carácter colectivo de estas organizaciones; además, en ocasiones las comunidades se alejan de estos espacios, pues sienten que no cuentan con el suficiente conocimiento para abordar temas específicos que allí se discuten.

De acuerdo con actores locales, la generación de alianzas entre gobierno, sector campesino y representantes de la actividad minera es casi nula. A pesar de que se cuenta con la asociación de productores mineros, Maripí tiene una vocación principalmente agrícola campesina y existen una menor presencia de entidades que puedan apalancar procesos de gobernanza a nivel local, como las ONG, empresas multinacionales u otras, teniendo en cuenta la baja capacidad operativa y financiera de la Alcaldía Municipal.

En el caso de Muzo, los actores locales destacan que existe un alto nivel de desconocimiento de la gestión pública por parte de la comunidad, ya sea en términos del Plan de Desarrollo Municipal o de los procesos y proyectos que tienen las entidades públicas para el municipio. Además, afirman que los espacios de participación son limitados, inclusive para los líderes comunitarios, y que existe un bajo compromiso para el cumplimiento de los acuerdos que se generan en estos espacios de participación, sin tener resultados tangibles para la población.

Destacan que se percibe un ambiente de desconfianza entre comunidad y gobierno que surge al momento en que se evidencia debilidad en la planeación de intervenciones por parte de los entes territoriales, descoordinación y poca continuidad en los procesos o, en algunos casos, multiplicidad de actividades lideradas por diferentes entidades. Además, existen casos en que se realizan acuerdos o políticas que no integran o no consultan la opinión de las comunidades, y la participación ciudadana se limita al desarrollo de prácticas clientelistas.

A pesar de que el municipio cuenta con la presencia de entidades como Empresas mineras (nacionales y multinacionales), ONG y otro tipo de organizaciones que pueden apalancar procesos de gobernanza territorial con la Alcaldía municipal, estas alianzas aún son incipientes. En esta medida, manifiestan la necesidad de organizarse y, en conjunto, generar acuerdos que permitan un mejor espacio de participación frente a los mineros y al gobierno local, fortaleciendo liderazgos que promuevan acciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Impacto del desarrollo social integral en el occidente de Boyacá: conclusiones

El análisis de las características de las actividades productivas, asociatividad y gobernanza en los municipios de Muzo y Maripí permite evidenciar la existencia de una serie de recursos naturales y ventajas comparativas existentes en estos municipios, que se convierten en un gran potencial para la promoción del desarrollo a nivel local. Sin embargo, también plantea retos importantes frente a los mecanismos que permitan su promoción, ya que la explotación de recursos (principalmente mineros) y la existencia de condiciones geográficas para actividades agropecuarias no han sido aprovechados para el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad en general.

Como mencionan Vásquez Barquero (2000) y la OIT (2004), es importante promover procesos de gestión de conocimiento con productores locales que permitan mejorar sus formas de producción, agregar valor a sus productos para pasar del aprovechamiento de ventajas comparativas (la producción de caña y panela, explotación de esmeraldas) a la configuración de ventajas competitivas que disminuyan los efectos que tiene la distancia, los costos de transporte y otros sobre la competitividad de los productos. De esta manera, la competitividad de los productos no se basará en su precio, sino en las características que los hacen diferentes de otros (por ejemplo, café y panela especializada tipo exportación, exportación de joyas u otras artesanías relacionadas con la esmeralda). Además, la promoción de actividades asociadas a la conservación ambiental debe ser un asunto por revisar a nivel local como fuente de generación de “empleos verdes”.

Frente a la configuración de esquemas asociativos, a pesar de ser incipientes, se evidencian iniciativas destacables en los municipios. Es importante promover este tipo de esquemas que faciliten el acercamiento y el trabajo entre productores locales y entre productores locales y entidades de apoyo, para mejorar y fortalecer los procesos productivos y de comercialización de sus productos. La existencia de esquemas de asociación permite acercar la oferta institucional de manera más eficiente al ampliar la escala de la población por acompañar (no es igual implementar un programa dirigido a un productor que a un conjunto de productores).

Sin embargo, es importante tener en cuenta la forma como se gestionan y orientan los esquemas asociativos. Algunas experiencias han demostrado que esquemas asociativos que han iniciado y desarrollado actividades de cooperación bajo un arreglo institucional informal, por lo menos en sus inicios, permiten crear confianza entre los participantes y crear esquemas asociativos sostenibles en el tiempo (Chapple y Montero, 2013). Esto quiere decir, que la realización de un arreglo institucional formal que legalice un esquema asociativo (una asociación o una cooperativa) no necesariamente genera confianza y cooperación entre los actores; es más, en algunos casos primero se genera de manera informal la cooperación y confianza para luego llegar a un esquema formal.

En la gestión de los esquemas asociativos es importante analizar los incentivos que tienen los actores locales para participar de estas iniciativas. Casos como la experiencia Cluster de turismo de La Candelaria (Sandoval, 2014) evidencian que, cuando los incentivos de participación se basan en aspectos como la transmisión de conocimiento, la cooperación entre actores para realizar eventos conjuntamente, el mejoramiento técnico de procesos productivos, el fortalecimiento de esquemas de comercialización, u otros, pueden ser más sostenibles que en el caso en que el principal incentivo para la asociación es el acceso a oferta institucional para acceder a recursos financieros.

A pesar de la tradición esmeraldera de la región y de la presencia de actores relevantes con potencial para liderar procesos de desarrollo local, los municipios aún se caracterizan por la baja presencia institucional del Estado, la baja capacidad institucional de los entes

territoriales locales (recursos de inversión, personal, entre otros), pero principalmente la desarticulación de diferentes organizaciones y entidades para liderar y apalancar procesos de desarrollo local.

En esta medida, es importante promover la configuración de alianzas entre los diferentes actores presentes en el territorio bajo esquemas de gobernanza, donde, como menciona Jessop (1998), se promueva la direccionalidad desde la organización de diversas empresas, que son emancipadas entre sí, pero en estructura se llegan a articular para el logro de un objetivo común: el desarrollo a nivel local. Aquí, entidades como la Corporación Boyapaz, empresas mineras, alcaldías locales y otras entidades presentes en los municipios tienen la oportunidad, en palabras de Stiglitz (2012), de pasar de la “maldición a la bendición de los recursos naturales” (párr. 1).

Referencias

- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). (2004). *Diagnóstico departamental de situación de DD. HH. y DIH en Boyacá*. ACNUR.
- Albuquerque, F. (2003). *El enfoque del desarrollo económico local*. OIT en Argentina-Italia Lavoro.
- Alcaldía Municipal de Maripí. (2017). *Municipio*. <http://www.maripi-boyaca.gov.co/tema/municipio>
- Alcaldía Municipal de Muzo. (2017). *Municipio*. <http://www.muzo-boyaca.gov.co/tema/municipio>
- Amaya, G. (2006). Producción de Esmeraldas en Muzo Boyacá durante el radicalismo colombiano. Siglo XIX. *Historia y espacio*, 27.
- Chapple, K. y Montero, S. (2016). From learning to fragile governance: Regional economic development in rural Peru. *Journal of Rural Studies*, 44, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.01.009>
- Claver, P. (2011). *Verde la historia secreta de la guerra entre esmeralderos*. Editorial Intermedio.
- Corporación para el Desarrollo y la Paz del Occidente de Boyacá (Boyapaz). (2017) *Presentación de la corporación para la Universidad Santo Tomás*.

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2017). *Ficha de caracterización territorial. Municipio Muzo*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/archivos/1450104578_35a3c-52ff0e433f9be8501f2283e09cc.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2012). Orientaciones para que un Alcalde o Gobernador diseñe e implemente un sistema de seguimiento a su plan de desarrollo. *Serie Guías metodológicas Sinergia*. DNP.
- Gutiérrez, F. y Barón, M. (2008). Órdenes subsidiarios Coca, esmeraldas: la guerra y la paz. *Colombia Internacional*, 67, pp.102-129. <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n67/n67a06.pdf>
- Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. *International Social Science Journal*, 50(155), 29-46. <https://doi.org/10.1111/1468-2451.00107>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2004). *Desarrollo económico local en situaciones de post-crisis. Guía operacional*. OIT.
- Pinzón, C. (2015). *Las estrategias de desarrollo en el Occidente de Boyacá*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Prodepaz. (s. f.) *El programa en el oriente, nordeste y magdalena medio antioqueño*. <https://www.programadesarrolloparalapaz.org/contexto/historia/>
- Rhodes, R. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies*, 44 (4), 652-667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Sandoval, C. (2014). *Aglomeración turística y desarrollo económico local. El caso de la localidad de La Candelaria (Bogotá-Colombia)* [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. Repositorio Uniandes. <http://hdl.handle.net/1992/12335>
- Stiglitz, J. (2012). De la maldición a la bendición de los recursos naturales. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/de-la-maldicion-la-bendicion-de-los-recursos-naturales-columna-368511/>
- Vázquez-Barquero, A. (2000). *Desarrollo económico local y descentralización. Aproximación a un marco conceptual*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31392/1/S00020088_es.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2008). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

La participación e inclusión social del adulto mayor en el comedor comunitario San Luis de la localidad de Usme

NICOLE ALEJANDRA DINAS CHINCHILLA
MÓNICA ALEJANDRA PRIETO RAMÍREZ
MÓNICA ALEJANDRA RODRÍGUEZ BAQUERO

Introducción

Este proyecto busca aportar a los análisis sobre la participación de los adultos mayores en la comunidad, definiendo diferentes interacciones sociales respecto a su involucramiento con un círculo social determinado, rompiendo la idea por la cual el adulto mayor llega a ser excluido, debido a una supuesta *improductividad* o falta de utilidad a nivel social en relación con su estado de vejez (Rodríguez, 2011).

Por ello, desde la teoría y la aplicación de la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), se busca comprender las relaciones existentes entre los habitantes del barrio San Luis y su entorno, para así generar espacios de inclusión y promover actividades o mecanismos de participación, con el fin de favorecer la salud social, emocional, física y psicológica del adulto mayor. Una de las acciones más importantes de este proyecto es poder compartir los conocimientos de los adultos mayores, sus percepciones e historias con miras a generar

un intercambio de saberes y, de esta manera, identificar las principales problemáticas de su entorno, por medio de la definición de espacios donde se promueva la escucha, comprensión y participación, elementos que esta población demanda.

El propósito de este proyecto es identificar los espacios de participación que promueve para el adulto mayor el comedor comunitario del barrio San Luis, en la localidad de Usme, Bogotá, generando conocimientos en torno a la participación de los adultos mayores desde las diversas actividades desarrolladas en su propio contexto.

El principal interés para trabajar con la población de adultos mayores está relacionado con la posibilidad de generar espacios de inclusión y participación desde el comedor comunitario y la misma comunidad del lugar. De este modo, se generan consigo iniciativas que pueden ejercer los propios adultos mayores, donde sus problemáticas se pueden convertir en nuevos espacios de interacción, convirtiéndose en actores protagónicos de su entorno. Así, se busca que sean individuos activos dentro de la comunidad, incorporando nuevas prácticas participativas desde la cotidianidad, el aprovechamiento de tiempo de ocio y de los espacios comunes del barrio.

De esta manera, se busca fortalecer el conocimiento teórico práctico respecto a las problemáticas de esta población, debido a su poco desarrollo en el campo sociológico, gestando espacios de debate frente a las maneras y posibilidades de concebir a los adultos mayores como actores sociales, convirtiéndolos en sujetos de derechos pertenecientes a una comunidad, y dando paso a nuevas prácticas o conceptos sobre el ser adulto mayor y las significaciones que esto conlleva.

Metodología

La ruta metodológica fue de tipo cualitativo, teniendo en cuenta una perspectiva de la IAP para la identificación y análisis de las problemáticas del contexto desde la percepción de los participantes, para posteriormente buscar estrategias de solución que vinculen a otros miembros de la comunidad. La relevancia de esta perspectiva en relación con la presente propuesta radica en la construcción de conocimientos por

medio del intercambio de saberes. Como lo plantea Colmenares (2011), se integran los procesos del conocer y el actuar, en una búsqueda por el entendimiento de los actores sociales y su realidad para obrar de acuerdo con lo que se logró identificar, siempre teniendo en cuenta a los adultos mayores como agentes sociales en la comunidad.

Además, definiendo que el trabajo con adultos mayores podría desarrollarse en torno a la actividad física como elemento central, y estableciendo la revisión de la literatura desde la sociología del deporte para el componente conceptual, se acordó generar un trabajo interdisciplinar con el equipo psicosocial del comedor mediante la realización de talleres, mediante un posible camino articulador entre las diferentes realidades sociales y lugares de enunciación. Todo esto tiene lugar, a su vez, por la reivindicación del papel de los adultos mayores como actores activos partícipes de su comunidad.

Discusión teórica

La conceptualización y el estudio de los grupos etarios trae consigo una serie de disputas respecto a su delimitación y caracterización, debido principalmente a la generalización que representa un concepto como niñez, juventud, adultez y, en este caso, vejez. Por ello, existen diferentes perspectivas respecto a la definición de vejez. Al respecto, Belando-Montoro (2007) logra hacer una síntesis respecto a los modelos sociológicos de la vejez, encontrando los siguientes enfoques o teorías:

- Desvinculación, desacoplamiento o retraimiento: relaciona la aparición de la vejez con procesos de disminución de participación en relaciones sociales, roles y obligaciones generales para impulsar una jubilación tranquila, tanto para los adultos mayores como para sus familias. Esta perspectiva tiene como hipótesis la disminución de actividad social para posibilitar espacios de reflexión y plenitud.
- Actividad: se opone a la teoría de la desvinculación al plantear una relación entre el desempeño de actividades remuneradas e interacciones sociales activas con una vejez plena.

- Roles: surge a partir de finales del siglo xx y tiene en cuenta los roles como elementos definitivos en el ciclo vital de los actores sociales. Por ello, ante la eventual disminución y pérdida del ejercicio de los roles en la vejez, esta población es apartada progresivamente de la comunidad.
- Estratificación por edades: se relaciona directamente con la teoría de los roles planteando una serie de categorizaciones y actividades, teniendo en cuenta los grupos etarios existentes en una comunidad. Es así como la vejez se gesta como un grupo etario fuertemente marcado bajo preconceptos y caracterizaciones.
- Continuidad: se considera que la vejez es la prolongación de otros momentos vitales previos a esta. Por ello, se plantea realizar una serie de diagnósticos y predicciones para definir las características de la vejez, teniendo en cuenta la niñez, la juventud y la adultez.
- Medio social o socioambiental: se definen la salud, capital económico y apoyo social como elementos del entorno físico y social determinantes del nivel de actividad en las personas mayores, interconectando el ambiente con el actor social.
- Subcultura: el aislamiento y características comunes en dicho grupo etario han llevado a varios académicos a considerar establecer un grupo social exclusivo de adultos mayores, implementando elementos identitarios que permitirían catalogarlos como subcultura.
- Interaccionismo simbólico: identifica formas específicas de comunicación y uso de símbolos mediados por el lenguaje, para así establecer que quienes pertenecen al grupo etario de la considerada tercera edad gestan formas específicas de autoidentificación e interpretación de los otros.

Teniendo en cuenta dichas perspectivas, se identifica, en primer lugar, la dificultad que representa el delimitar un grupo tan amplio como lo puede ser la vejez y, en segundo lugar, la necesidad de profundizar en los estudios específicos de este grupo etario de acuerdo a la zona o contexto en donde se desarrolle, evitando así caer en algún tipo de generalización e invisibilización de los posibles elementos de diversidad durante el ciclo vital.

Retomando el elemento pluralista, los aportes de Bazo (1992) permiten tener un marco de referencia más general, por medio de la existencia de una nueva vejez, entendiendo a este grupo etario como una construcción social que depende del contexto en donde se desarrolle. Es así como dicha etapa del proceso vital se considera como un proceso individual, en cuanto tiene en cuenta factores biológicos y socioeconómicos que derivan en características específicas respecto a educación, ocupación e incluso dependencia.

Sin embargo, la construcción de mitos y prejuicios, en parte debido a la falta de conocimiento respecto a las características de la composición del grupo etario de los adultos mayores, produce una violencia generalizada. Mier-Sosa (2016) afirma que la construcción de estereotipos negativos ha derivado en exclusión y escenarios de segregación frente a la participación social. En este sentido, Gallardo et al. (2016) entienden la participación social como “la integración del individuo en las diversas instituciones, asociaciones y redes informales de la comunidad. El ser parte de una agrupación de carácter social o comunitario se relaciona con sentimientos de integración y como una potencial fuente de apoyo social” (p. 105). De esta manera, el realizar acciones relacionadas con la identificación y pertenencia a un grupo social, se pueden disminuir aquellas situaciones de violencia.

Resultados

La participación de los adultos mayores en Usme

La población de este proyecto se caracteriza por ser un grupo etario entre los 50 y los 87 años. Según el Ministerio de Salud (s. f.), un adulto mayor es toda aquella persona que tenga 60 años o más, siendo el

rango de la mayoría de las personas que asisten de manera constante al comedor comunitario. Se tiene un registro de 28 adultos mayores, de los cuales la mayoría son mujeres y pertenecen a los estratos 1 y 2, siendo ellas quienes más aprovechan este espacio. Finalmente, la asistencia general ronda entre 18 y 24 adultos mayores, quienes cada fin de semana se integran a las actividades programadas conjuntamente en la comunidad.

Asimismo, se busca que la población sea reconocida más allá de los estereotipos o las dinámicas de exclusión, que demanda espacios para compartir, encontrarse y escuchar al otro, un espacio para la integración entre pares de su misma edad. Son un grupo heterogéneo no solo por su edad, sino por sus procesos de socialización, pues algunos cuentan sus problemas, otros cuentan sus historias de vida, otros socializan sus necesidades de acuerdo a su edad. Sin embargo, estas formas de socialización no les permite hablar con los otros o reconocer que tienen necesidades similares o diferentes, invisibilizando o negando posibles escenarios colectivos.

A partir del proceso realizado con los adultos mayores, se logró que ellos se reconocieran como sujetos de derechos con capacidad para participar y proponer sobre las decisiones que les afectan directamente, aportando y construyendo nuevas iniciativas en el comedor comunitario, desde un sentido de identidad y acción colectiva. También se ha perfilado como una población capaz de realizar actividades otrora limitadas por la sociedad, demostrando ser individuos que reivindican acciones por parte del Estado.

No obstante, es una población que manifiesta una pérdida de capacidades y en ocasiones un deterioro de la salud, pero esto no les impide ser individuos activos a nivel social; es decir, se caracterizan por ser actores políticos y productivos dentro de la sociedad. Los adultos mayores que participan en el proyecto se caracterizan en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes del proyecto adultos mayores

N.º	Nombre	Edad	Sexo
1	Amado Traslaviña Etelina	58	F
2	Bonilla Rincón Jaime	58	M
3	Castañeda Rondón Carmen	51	F
4	Castiblanco Pedro Elías	73	M
5	Díaz Ana Cecilia	83	F
6	Domínguez Marina	64	F
7	Espinoza Blanca Cecilia	62	F
8	Estupiñan Margarita	62	F
9	Fique María del Carmen	87	F
10	G Braulio	72	M
11	Gómez Rita	47	F
12	Gómez Wilson	33	M
13	Gonzales Gloria	77	F
14	Lesmes Rosa Tulia	58	F
15	López Miriam	50	F
16	Martínez Flor Alicia	46	F
17	Molano Abelina	45	F
18	Muñoz Castro Gloria	73	F
19	Niño Javier	72	M
20	Ramírez Rojas Hameth	60	M
21	Restrepo Everardo	N/S	M
22	Ríos Torres Leonor	54	F
23	Rodríguez María	N/S	F
24	Romero María	58	F
25	Tarquino Acevedo Henry Nelson	35	M
26	Villa Ruby	66	F
27	Zea Murcia Isabel	74	F

Fuente: elaboración propia con base en los registros de asistencia del proyecto.

Papel de las instituciones en la participación e inclusión de los adultos mayores

En un primer momento, se identificaron las *instituciones de salud* con las cuales los adultos mayores tienen mayor interacción o que ellos consideran más importantes, por el acceso y cuidado personal; sin embargo, reconocen algunas dificultades relacionadas con el acceso, el desplazamiento o la distancia para llegar a dichos lugares. Se abarcaron instituciones como la Unidad Primaria de Atención (UPA) de Marichuela, para los servicios de medicina general; Capital Salud, donde se expiden autorizaciones para recibir medicamentos del Sisben, y Colsubsidio, donde algunos se encuentran afiliados a esta Caja de Compensación. También se hizo referencia al Centro de Atención Médica Inmediata (CAMI) de Santa Librada, por el mal servicio que allí se presta para el adulto mayor.

Igualmente, se hizo reconocimiento de las *instituciones educativas*, ya que muchos de los adultos mayores asisten al comedor comunitario junto con sus nietos. Por esto, se plantea la necesidad de pensar en espacios intergeneracionales para los adultos mayores dentro del comedor comunitario, ante las situaciones de abandono a que se exponen algunos de ellos.

Otra de las instituciones que ellos consideran importantes son las Juntas de Acción Comunal, pues son referentes de encuentro comunitario en reuniones y asambleas. Así como el Punto de Articulación Social (PAS), que facilita espacios de recreación para adultos mayores. Por último, pero no menos importante, son las bibliotecas públicas y comunitarias, que prestan servicios de lectura, alfabetización, talleres para personas con discapacidad, talleres de danza, audiovisuales, entre otros.

Los espacios institucionales resultan de gran importancia para determinar las actividades que pueden ser realizadas con los adultos mayores, en la medida en que son espacios abiertos que ayudan a facilitar este propósito, siempre y cuando se tengan en cuenta factores de acceso como el clima, los espacios y las rutinas. En este sentido, se encontraron agentes importantes dentro del comedor comunitario que pueden ayudar a la realización de actividades e incluso tomar la iniciativa para ser un punto de apoyo.

Así, instituciones como la Empresa Social del Estado (ESE) Hospital Usme y la Secretaría de Integración Social benefician la promoción de programas y proyectos que se articulan a la implementación de políticas públicas relacionadas con las condiciones de salud y bienestar de los adultos mayores.

El compromiso de las familias como institución se hace evidente por su ausencia en muchos casos, llevando al abandono de los adultos mayores, y generando que ellos mismos se vean como una carga para sus familias. También refleja problemas económicos de algunos de los asistentes al comedor comunitario, que solo se lograron mitigar a través del apoyo físico, mental y emocional que allí les brindaban. A partir de esto, renace el interés por espacios que incentiven actividades lúdicas que permitan la integración de otras generaciones con los adultos mayores, en temas que ellos mismos consideraban importantes.

Parte de estas actividades se enfocaron en los aspectos físicos, mentales y emocionales. Las actividades físicas permitieron la participación de las mujeres, niños y trabajadores del comedor comunitario, logrando la integración mediante sesiones de rumba y baile. En cuanto al aspecto emocional, se dieron a conocer las problemáticas identificadas en el comedor comunitario, específicamente relacionadas con los adultos mayores, buscando conjuntamente posibles soluciones que generen escenarios de interacción y solidaridad entre los distintos actores. Igualmente, se realizaron actividades para reconocer la importancia de los adultos mayores en el comedor comunitario y otros espacios sociales, motivándolos a participar de manera activa y dinámica. Finalmente, en el aspecto mental, se realizaron diversas actividades que permitieron ejercitar su capacidad mental e intelectual, logrando la creatividad, cooperación y la ayuda mutua entre los adultos mayores.

En definitiva, con la intervención del proyecto se incrementó la participación de los adultos mayores, logrando los objetivos descritos y evidenciando que la vejez no debe verse como una culminación de actividades o deterioro de la vida, sino, por el contrario, como una etapa en la que ellos siguen siendo importantes en diversos espacios por su experiencia y sabiduría.

Conclusiones

Este proyecto impacta el desarrollo social integral de los adultos mayores desde su cotidianidad. A nivel personal, aporta a su capital humano y social, fortaleciendo sus relaciones e interacciones con otros individuos. Además, de manera colectiva, les permite construir lazos familiares, vecinales, grupales e institucionales con acciones afirmativas por la vejez. Asimismo, los adultos mayores, desde su posición etaria y social, son quienes cambian, mejoran o incluyen prácticas a su diario vivir, satisfaciendo sus propias necesidades para garantizar su bienestar y calidad de vida, cambiando modelos estereotipados de dependencia social.

Este proyecto es relevante en la medida en que entiende al adulto mayor como individuo activo social, política y económicamente, que se reconoce como sujeto de derechos y deberes, y que busca la solución a sus problemas. Así, logran desmitificar los imaginarios sobre el adulto mayor y la vejez, mediante la creación de redes de participación y socialización a través de la generación de capacidades.

Este se convierte en un ejercicio de descubrimiento de fortalezas y capacidades de cada individuo, para el beneficio grupal y comunitario, dejando en evidencia aspectos relacionados con la construcción de marcos normativos y políticas públicas en beneficio de la vejez. A partir de los ejes analizados en el proyecto, es posible abrir nuevos campos de estudio relacionados con la salud, el género, la seguridad social, el deporte, la recreación y la educación.

También se evidenciaron las oportunidades que estas personas tienen como ciudadanos partícipes en la familia, la comunidad y el barrio, para la formulación y demanda de políticas de inclusión, protección social, derechos humanos, entre otros. De esta manera, no solo se impacta a nivel micro, sino también estructural, evidenciando la necesidad de nuevos estudios en la academia.

Un aspecto por resaltar es la reinterpretación del concepto de vejez, debido a las proyecciones que se hacen sobre los adultos mayores, siendo de gran importancia teórica comprender a este grupo poblacional desde una perspectiva multidimensional que afecta lo social, lo

económico, lo político y lo cultural, de manera tal que terminará permeando a la sociedad, no solo en la actualidad, sino también para el futuro, tal como lo menciona Rodríguez (2011):

La esperanza de vida ha aumentado considerablemente con el tiempo: en Europa es de 80 años y se espera que entre el 2010 y el 2030 el número de personas en edades de 65 a 80 años aumente en un 40%. Según la OMS, en América Latina la esperanza de vida varía de 60 a 79 años. (p. 21)

Como lo plantea la misión institucional de la Universidad Santo Tomás, los profesionales tomasinos deben actuar en contextos sociales desde una perspectiva crítica, que aporte a la solución de problemas sociales a nivel superestructural (Universidad Santo Tomás, 2004). Por lo tanto, se parte de que los profesionales de esta institución se forman para transformar los contextos sociales mediante herramientas de enseñanza-aprendizaje que permiten la solución de problemáticas sociales en contextos específicos, en un tiempo y lugar determinados.

El quehacer del profesional tomasino en contextos sociales debe favorecer el acceso a la información, herramientas, modelos o programas que mejoren la calidad de vida de la gente, desde una concepción ética que ayude a la solución de problemáticas en un determinado contexto social. Debe contribuir a la generación de nuevos conocimientos teórico-prácticos que benefician el diálogo interdisciplinar.

Es importante señalar las posibilidades que brinda la investigación social desde una perspectiva interdisciplinar, pues permite generar un impacto en la sociedad, convirtiendo a los investigadores en sujetos políticos que buscan cambiar la realidad, trascendiendo el ámbito académico de la Universidad y fortaleciendo el tejido social en grupos o comunidades que históricamente se han visto fragmentadas.

Referencias

- Bazo, M. T. (1992). La nueva sociología de la vejez: de la teoría a los métodos. *Reis*, 60, 75-90. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_060_07.pdf
- Belando-Montoro, M. (2007). Modelos sociológicos de la vejez y su repercusión en los medios. Reconstruyendo identidades. Una visión desde el

ámbito educativo. *Comunicação e Pessoas Maiores. Actas do Foro Internacional*. pp. 77-94.

Colmenares, A. M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

Gallardo, L., Conde, D. y Córdova, I. (2016). Asociación entre envejecimiento exitoso y participación social en personas mayores chilenas. *Gerokomos*, 27(3), 104-108. http://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v27n3/04_originales3.pdf

Ministerio de salud. (s. f.) *Envejecimiento y vejez*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/promocion-social/Paginas/envejecimiento-vejez.aspx>

Mier-Sosa, F. (2016). Violencia social hacia el adulto mayor en la hipermodernidad. Un enfoque desde la sociología clínica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 188-208. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n2/v6n2a10.pdf>

Rodríguez, K. D. (2011). Vejez y envejecimiento. *Documentos de Investigación*, 12, 1-42. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3286/Documento%2012_ARTES%20FINALES.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Universidad Santo Tomás. (2016). *Presentación institucional*. <http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/presentacion-1>

PARTE IV
CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA E IDENTIDAD

Hogar Fresita: construcción de memoria y capital social en el barrio Boitá

DANIELA ALEJANDRA CANCELADO CIFUENTES
GERMÁN ESTEBAN VILLALBA MUÑOZ

Introducción

El Jardín Infantil Hogar Fresita está adscrito al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que desde 1998 busca ayudar a los vecinos de la zona con el cuidado de sus hijos, mediante la modalidad de guardería. Para ello, brinda algunos elementos pedagógicos y educativos relacionados con identificación de espacios, desarrollo de aspectos comunicativos y la implementación de un plan nutricional. Lleva aproximadamente 18 años prestando dichos servicios a la comunidad, en donde han pasado distintas generaciones de alumnos, quienes crearon vínculos afectivos con el jardín y las personas que brindaban su servicio (la profesora Francy y su familia), formando una red de apoyo dentro de la comunidad.

El Jardín Infantil Hogar Fresita en el barrio Boitá, de la Localidad de Kennedy en Bogotá, hace parte de una larga lista de jardines que cuentan con el apoyo del ICBF, que prestan espacios para la protección y el cuidado de la infancia mientras sus padres o cuidadores trabajan. Asimismo, algunos de los niños que asisten a esta institución enfrentan

problemas económicos para costear un jardín privado o pertenecen a una población vulnerable.

En este espacio se desarrolla un visible recambio generacional, pues los primeros alumnos de dicho jardín son quienes ahora llevan a sus hijos al jardín, teniendo como referencia sus experiencias y los lazos afectivos que hay en dicho lugar. A partir de esto, se considera pertinente realizar una reconstrucción histórica del jardín, visibilizando su importancia en el barrio como constructor de identidad comunitaria en el marco de redes de apoyo que se gestan a su alrededor. De igual forma, se intenta reconocer a los actores principales que influyeron en la consolidación del jardín, algunos de los primeros alumnos, familias y personas de la comunidad, junto con la presentación de sus relatos y experiencias en el establecimiento de este jardín; adicionalmente, se procura un análisis de las dinámicas desarrolladas en este espacio, teniendo en cuenta las categorías conceptuales de tejido social, legitimidad, capital cultural y social.

Metodología

Con el fin de obtener información que sea útil para el ejercicio de reconstrucción histórica, se tomó el periodo entre 1998 y 2015. Para ello, se utilizó una metodología de tipo cualitativo, partiendo de la priorización de los detalles dentro de las historias vitales de los actores en la comunidad. Según Taylor y Bogdan (1984), “en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados en un todo” (p. 20). De esta manera, se brindan varias herramientas al investigador para obrar en su ejercicio para el acercamiento a la comprensión de la realidad social de manera multidimensional, no segmentada.

Asimismo, se definió la utilización de muestreo por juicio para la obtención de los datos, teniendo en cuenta las características particulares del contexto. Según Navarrete (2000), esta estrategia consiste en una “selección de las unidades a partir sólo de conceptos conceptuales, de acuerdo con los principios de la representatividad estructural, es decir, las variables que delimitan la composición estructural de la

muestra son definidos de manera teórica por el investigador” (p. 169). Para este ejercicio, dichos conceptos o categorías fueron *capital social*, *capital cultural*, *legitimidad* y *tejido social*.

Para el proceso de recuperación de memoria, se hará uso de la sistematización de experiencias como línea principal de acción del proyecto, entendida desde la perspectiva de Jara (2001) como un proceso de ordenamiento y reconstrucción de elementos objetivos y subjetivos, con el fin de comprender una dinámica compleja, su origen, contexto y actores. Asimismo, se retoma la propuesta de Mejía (2009), quien propone que la sistematización de experiencias se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP), donde los actores del proceso y el investigador se encuentran compenetrados y sincronizados con lo que allí se realiza.

Partiendo de estas definiciones, se puede determinar que los investigadores se involucran con los procesos de investigación, actuando bajo una racionalidad *sentipensante*, que permite hacer un proceso lógico de sistematización, acompañado de aspectos sentimentales que median la acción, en función de intentar reconstruir y analizar las vivencias, experiencias y sentimientos que reflejan las personas y comunidades. Esta es una definición nacida de la praxis y de la interacción con los actores y sus discursos.

Con base en esta praxis, el primer instrumento de investigación que se utilizó fue el Grupo Focal, que según Archenti (2018) “se orienta hacia una pluralidad de perspectivas vinculadas a una temática, que surge en la interacción colectiva, en cuya dinámica se ponen al descubierto las motivaciones y cosmovisiones de los participantes” (p. 280), llegando así a uno de los objetivos de la aplicación de este instrumento, y es el captar aspectos ideológicos y de memoria colectiva en función de las experiencias y las emociones que median el proceso.

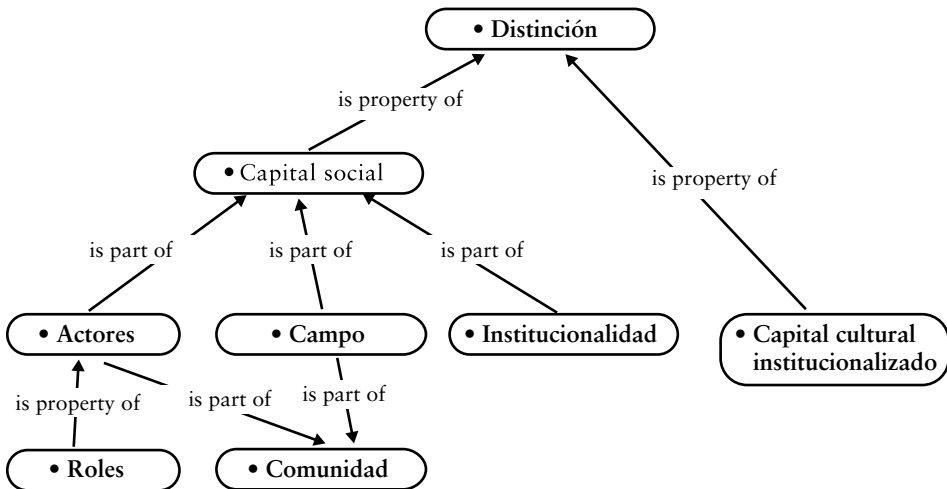
Otra herramienta utilizada fue la entrevista abierta y semiestructurada, teniendo en cuenta a los actores específicos. Para ello, retomamos a Montañés-Serrano (2009), quien hace una aproximación a las herramientas de investigación de tipo participativo, al definir la entrevista abierta “como una conversación simulada en donde ninguna persona pregunta ni el orden de la conversación está preestablecido,

aunque si esgrime sobre el hecho de que exista una contextualización y guía básica al principio” (p. 138).

También se utilizó como herramienta metodológica la entrevista a profundidad, debido a su modo de aplicación. Molano (2008) enuncia que muchas veces “se intenta utilizar esta para *zafarse* un poco de las lógicas de la ciencia positiva y generar un vínculo de cercanía entre el ejercicio científico y los datos subjetivos en torno a la investigación” (p. 103). La última herramienta que se utilizó fue la encuesta, con el fin de reconocer los conocimientos de la comunidad sobre el jardín y reunir sistemáticamente los datos a partir de lo planteado por Zapata (2005).

Finalmente, para el proceso de análisis y sistematización de datos, se utilizó el *software* de organización de datos cualitativos Atlas.Ti, para hacer un ejercicio de codificación y categorización de citas en función de las categorías de análisis, facilitando la construcción de una red hermenéutica y la triangulación de información (figura 1).

Figura 1. Relación de categorías



Fuente: elaboración propia con ATLAS.Ti (versión 7).

Discusión teórica

Como se mencionó en el apartado metodológico, para realizar el muestreo por juicio de esta iniciativa se tomaron en cuenta seis categorías: *institucionalidad*, *legitimidad*, *tejido social*, *distinción*, *capital social* y *capital cultural*, orientadores del análisis y sistematización de las experiencias recogidas en el Jardín Infantil Hogar Fresita.

En primer lugar, bajo términos de políticas sociales se entiende por *institucionalidad* “un entramado de incentivos que estructura los límites y oportunidades de negociación y acción para los actores de la política social” (Martínez & Maldonado, 2019, p. 28). Asimismo, al transportar dicha noción hacia ámbitos relacionados a prácticas sociales y gubernamentales, mantiene su carácter estructurante como el conglomerado de reglas, normas y significaciones que orientan las interacciones sociales en todos sus niveles. En el caso aplicado del Jardín Infantil Hogar Fresita, ubicamos la noción de institucionalidad en las estrategias, reglamentaciones, procedimientos y ordenaciones que se generan desde el ICBF o el jardín infantil, orientando las prácticas que se desarrollan en este último.

La validez de dicha institucionalidad se sustenta en gran medida por la legitimidad. Según Weber (2014), dicha validez legítima organiza los órdenes sociales a partir de elementos relacionados con la creencia en la tradición, el afecto, los valores morales y la legalidad, coincidiendo con las ordenaciones que engloba la institucionalidad. Además, la legitimidad puede ser concebida bajo dos enfoques: 1) como un esquema de dominación coactiva mediante la autoridad, en donde los sujetos son pasivos; 2) como un esquema voluntario, en donde los sujetos se consideran activos y aceptan el contenido de las ordenaciones del orden e institución (Cruz-Soto, 2008).

Dichas lógicas de ordenanzas e interacción se ubican en un contexto donde, a lo largo del tiempo, se han forjado redes alrededor del jardín infantil, permitiendo identificar conceptualmente el tejido social, que “debe concebirse como un conjunto de interdependencias entre partes, elementos, procesos donde se dan una serie de relaciones internas e interdependientes, que sirven de soporte emocional, cultural,

físico, social y aún económico a sus interactuantes” (Chávez y Falla, 2004, p. 176).

Desde una perspectiva bourdieusana, para poder participar en las distintas redes del tejido social, o específicamente en los determinados campos sociales, es necesario poseer cierto tipo de capitales, de los cuales el social y cultural serán discutidos. Colorado (2009) sintetiza al capital social como el cúmulo de relaciones sociales y redes a las que se pueden acudir durante el ciclo vital o un tiempo determinado al interior de un campo social. Por otro lado, el capital cultural se refiere a los bienes culturales que posee y adquiere el actor, ya sean objetos materiales, estudios o grados de escolaridad.

Siguiendo en esta lógica, la acumulación de capitales produce cierto estatus dentro del campo social y, en este caso, distinción. Para Bourdieu (1988), la distinción es el significado que se le otorga a un actor o un campo como valor agregado, alguien que se posiciona dentro de un conjunto u otros pares, permitiendo hacer una comparación entre variables, tal como se hizo con la encuesta, donde se midió el conocimiento y reconocimiento que se tiene del Jardín Infantil Fresita frente a otros jardines de la zona. Igualmente, según Touraine (1984), estos actores se autorreconocen dentro un espacio, y son referenciados por los demás; con *referenciados* no se trata de enunciar que estén cargados de capital social, sino sencillamente que son reconocidos como actores dentro de la misma comunidad.

Resultados

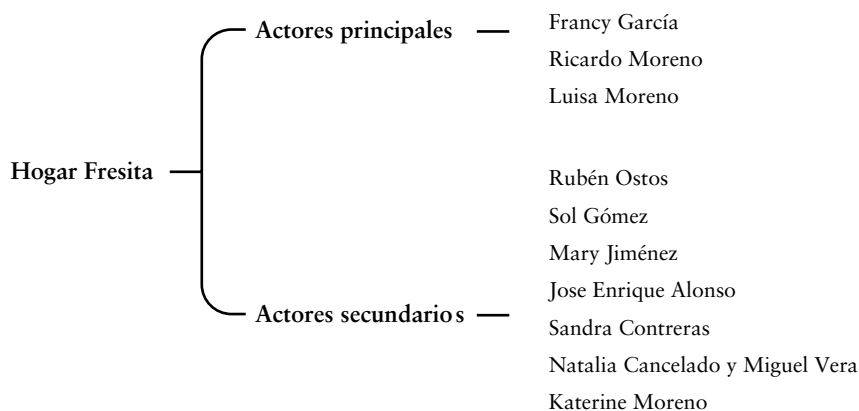
Niños, niñas y padres que construyen comunidad

En el proceso de identificación de los actores clave, se reconoció el papel de Francy García, directora del jardín durante 18 años; su hija Luisa Moreno, quien se ha involucrado en los diferentes procesos pedagógicos del jardín, gracias a su formación profesional en pedagogía infantil, haciendo parte de esta institución como profesora auxiliar, y Ricardo Moreno, esposo de Francy, quien ha sido el principal apoyo para la consolidación del Jardín, no solo económicamente, sino en el apoyo emocional para llevar a cabo el proyecto. Por último, se

identificó a Luz Miriam Barragán, madre de la profesora, quien ayudó en la conformación del Jardín en sus inicios y su consolidación hasta el día de hoy.

Los actores secundarios que han ayudado de manera directa o indirecta en la construcción de memoria del Jardín han sido Rubén Ostos y José Enrique Alonso, primeros estudiantes que tuvo el Jardín cuando empezó a funcionar. Asimismo, los padres hacen parte de manera fundamental en este proceso de reconstrucción de memoria, ya que en algunos casos conforman relaciones socioafectivas con las personas del Jardín, como es el caso de Sol Nidia Gómez, quien llevó a su hijo al jardín cuando este era niño, y ahora su hijo, mucho tiempo después, llevó a su nieto para que fuera cuidado por la profesora Francy. Por último, se encuentra Sandra Contreras, quien ha tenido a sus dos hijos en el jardín, por lo cual hace nueve años hace parte del proceso.

Figura 2. Mapa de actores del Hogar Fresita



Fuente: elaboración propia.

El Jardín Infantil Fresita, en sus 18 años de operación, ha tenido una multiplicidad de actores que han sido trascendentes y relevantes. Tal como se demuestra a lo largo del estudio, se reconocieron personajes principales que han sido gestores del jardín infantil, tal como se muestra en la figura 2 (construida por los propios actores).

Francy García y Luisa Moreno, al ser gestar este proyecto, tener contacto directo con la comunidad y ser la autoridad dentro del jardín, se convierten en referentes directos dentro de la comunidad. Tal como lo afirma Rubén Ostos, egresado del jardín infantil:

Para mí las personas más importantes son Luisa y la Teacher Francy y Ricardo, el esposo [...], Francy porque es la cabeza del hogar y las otras tres personas es como un apoyo muy especial, un apoyo, es importante porque las tres cumplen funciones diferentes. (Comunicación personal, Rubén Ostos, 2016)

En este sentido, los roles que cumplen los actores dentro del jardín resultan fundamentales, aunque se diferencian en las tareas que cada uno cumple. Estas se ven enmarcadas dentro de la división del social del trabajo. Tal como lo propone Parsons (2013), hay roles adscritos y roles adquiridos dentro del ejercicio; primero es el reconocimiento de varias tipologías de roles adquiridos, como son los de maestra y madre comunitaria. Tal como lo menciona Sandra Contreras:

La profesora Francy, Luisa también, me han parecido muy excelentes maestras. Las tareas de la profesora Francy en el Jardín Fresita son más que una madre comunitaria; ella se preocupa por la educación de los niños tanto en la parte intelectual como en la parte emocional, y también la parte de su desarrollo físico, en cuanto a la alimentación que ellas como ICBF les exigen a ellas. (Comunicación personal, Sandra Contreras, 2016)

Aquí se relacionan los roles con las tareas sustantivas, permitiéndole a los actores mantener su rol asignado, los actores dentro del campo específico son relacionados con unos roles y unas tareas específicas. En el caso particular de Francy García, se le asigna el rol de maestra, teniendo como tareas velar por la educación, desde una perspectiva emocional, moral y psicológica. Son estas tareas las que generan que las personas la reconozcan como maestra, que también le otorga un capital social institucionalizado y un capital cultural internalizado. En el caso de Luisa Moreno, ella también es un referente muy importante dentro del Jardín Infantil Hogar Fresita, tal como lo manifiesta Sol Gómez:

Luisita es como una segunda al mando de todo ellos, porque siempre ella está pendiente de todo, las didácticas, los bailes... en todas esas cosas con los niños. La verdad, eso también es importante: que cuentan con un respaldo grande después de la señora Francy. (Comunicación personal, Sol Gómez, 2016)

Por último, el papel de Ricardo Moreno está relacionado con apoyar e incentivar a Francy García con la creación del jardín desde el primer día de labores. Según Luisa Moreno, “es la persona encargada de las labores diarias dentro del hogar y también dentro del jardín” (Grupo focal, Luisa Moreno, 2016).

La participación de otros actores como Rubén Ostos, Sandra Contreras, José Enrique Alonso, Luz Barragán y Natalia Cancelado está relegada actualmente; aunque tuvieron un impacto dentro del jardín en algún momento de la historia, se encuentran desligados o sencillamente no son tan imprescindibles dentro del ejercicio del Jardín Infantil.

Reconstrucción de la memoria histórica del Jardín Infantil Fresita

Dentro del ejercicio de *reconstrucción histórica* se encontró que la comunidad reconoce espacios físicos fuera de la interacción, no solo como objetos o lugares, sino que también reconocen el concepto de campo como constructo teórico, dándole un énfasis a la variable *tiempo*. Más que el espacio *per se*, lo que representa son experiencias vividas, cómo este espacio se configura en un referente más amplio encaminado a la interacción y las relaciones sociales entre las personas. Tal como lo menciona Ricardo Moreno:

El lugar como espacio siempre ha sido aquí el conjunto, el conjunto es nuestro pionero porque el conjunto nos ha apoyado, todos los vecinos (...) aparte del respeto y la confianza que todos los habitantes del conjunto manifiestan al jardín y a la profe Francy. (Grupo focal, Ricardo Moreno, 2016)

Esta caracterización del espacio demuestra cómo se cohabita con las personas del sector, mientras la otra está más encaminada a centrar su mirada en la casa donde se ubica el jardín, a través de las relaciones que se gestan allí

Los vínculos que se construyen en torno a la unidad familiar se manifiestan constantemente en cada uno de los padres y acudientes. A pesar de que se defina como un Jardín del ICBF, este espacio trasciende su propio lugar de enunciación, pues los actores principales toman diferentes roles que son reconocidos por los niños; tal como lo propone Sandra Contreras: “pero de igual manera ella más que una maestra es como una segunda mamá” (Comunicación personal, Sandra Contreras, 2016).

De este modo, las subjetividades, conocimientos y sentimientos se reconfiguran en el jardín infantil como escenario colectivo, como familia, dándole una connotación al campo de análisis, jugando un papel determinante como escenario y como campo de interacción en la formación de lazos sociales. La profesora Francy, Luisa, Katherine y Ricardo demuestran que los lazos se crean y perduran en el tiempo, tal como menciona Katherine Moreno: “pues yo con Rubén tuve mucho aprecio y a mí y a mi hermana nos dice que somos las hermanas todavía nos hablamos con él y a veces viene” (Entrevista, Katherine Moreno, 2016).

Institucionalización de las prácticas

La institucionalización, relacionada en este caso con el ICBF, da un punto de partida para el ejercicio del jardín, pues está conectado con normativas, regulaciones y estatutos que se requieren para la formalización de este. También existe un acompañamiento constante en el proceso de formación de las madres comunitarias en temas de salud, sexualidad y violencia.

Se puede decir, desde la perspectiva de institucionalidad, que el jardín maneja cierto nivel de autonomía en sus prácticas cotidianas o *de puertas para adentro*, como lo dice Luisa Moreno, pues las estrategias pedagógicas son gestadas por quienes trabajan allí. De este

modo, se le otorga gran importancia a la institucionalidad, al garantizar su reconocimiento externo, y genera confianza en los usuarios a nivel interno como parte de la red de jardines infantiles de ICBF en la localidad. Además, se reconocen los procesos que gestiona de manera autónoma el Jardín Infantil.

Un elemento importante a nivel administrativo para el jardín es la vigilancia que se tiene por parte del ICBF, que le ha permitido transformar sus propias prácticas; sin embargo, la presión que se ejerce a veces institucionalmente se percibe como algo negativo, tedioso y muchas veces limitante, tal como lo menciona Francy García: “Comienza es a ‘fregar’ el Bienestar con sus visitas estándares, y son muy estresantes esos estándares que a uno le exigen, pero a nosotros sí, entonces cambió toda la política del jardín” (Entrevista abierta, Francy García, 2016).

Si bien se reconoce la institucionalidad en su parte operativa, en la realidad *de facto* representa un obstáculo, ya que se reglamentaron las visitas por parte de las profesoras a los hogares de los niños para verificar las condiciones en las que ellos viven, legitimando los procedimientos del ICBF y minimizando la autonomía de los jardines infantiles.

También se expone el acompañamiento en temas pedagógicos, pues ha sido una herramienta que ha fortalecido las capacidades del equipo que atiende el jardín infantil, tal como lo propone Luz Barragán: “Francy comenzó así haciendo sus cursos como pedagoga y todo lo que le han hecho de cursos” (Comunicación personal, Luz Barragán, 2016). La cualificación ha sido indispensable para brindarles una buena atención a los niños y también para cumplir con la función institucional del ICBF.

Otro aspecto importante en el acompañamiento pedagógico se relaciona con las charlas temáticas que se ofrecen a los niños y padres de familia, tal como lo menciona Natalia Cancelado: “Les dan charlas las que vienen a hacer charlas de sexualidad, de protección al menor” (Comunicación personal, Natalia Cancelado, 2016). Además de estos procesos pedagógicos, también se hace una evaluación de los niños en temas relacionados con salud, nutrición y psicología.

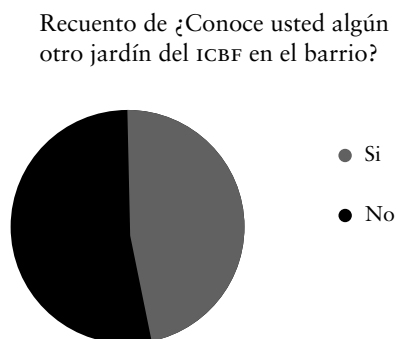
De acuerdo con este contexto, se puede afirmar que las perspectivas institucionales del ICBF tienen una incidencia directa en el jardín

infantil, mediante mecanismos coercitivos; sin embargo, este busca no perder su autonomía pedagógica para mantener el valor agregado de su labor educativa, que se centra en realizar un trabajo con base en las necesidades de los niños y los padres.

Distinción y posicionamiento dentro del campo

Con la aplicación de 70 encuestas, se llegó a la conclusión de que el 60 % de los encuestados reconocen el Jardín Fresita, frente al 40 % que no lo conoce, demostrando que el posicionamiento en el campo es marcado en función del reconocimiento; no obstante, otras personas de la comunidad tienen un conocimiento limitado y básico, pues muchos de los que contestaron solo conocían la ubicación del jardín, pero no tenían una conexión directa con él. Por ello, se seleccionó la última pregunta para comparar el conocimiento que tenían sobre al jardín infantil fresita y otros jardines del bienestar familiar presentes en el sector (figura 3).

Figura 3. Capital social y distinción



Fuente: elaboración propia.

En efecto, sí existe algún tipo de reconocimiento de los jardines infantiles por parte de las personas del sector (más de la mitad), con un 52,9 % así los ratifica.

Uno de los aspectos más relevantes en esta investigación está relacionado con los servicios extra que presta el Jardín Infantil Fresita, que lo hace destacarse de manera directa en su campo de acción,

adquiriendo capital cultural institucionalizado mediante la función que cumple Luisa Moreno como pedagoga infantil, tal como lo afirma Luz Barragán: “Luisa está estudiando y ella ayuda a los niños” (Comunicación personal, Luz Barragán, 2016).

El proceso pedagógico adelantado por el jardín está enmarcado en su oferta institucional que se ha ampliado durante los últimos años, tales como asesorías de tareas (extra clase), espacios de encuentro entre padres, maestros y niños, y la extensión de sus horarios. En este sentido, afirma Francy García:

Los otros jardines no ofrecen lo que el Jardín Fresita siempre ofreció: puertas abiertas para los padres, amor, comprensión, buena alimentación y buen trato para los niños, y frente a eso, un afecto que entra al jardín y uno es como un padre más. Además, lo asimilamos más como a un hijo nuestro. Entonces eso: los padres se dan de cuenta del cariño, el profesionalismo, el amor, hacia su trabajo y que ahí haya recargo; [a] usted cuando trabaja con amor todo le fluye. (Grupo Focal, Francy García, 2016)

Todo esto lleva a la configuración de un capital social acumulado evidenciado en los exalumnos y las familias, que reconocen y promueven la calidad y calidez que ofrece el jardín infantil fresita, mediante narrativas que se van construyendo colectivamente, es decir, en un ejercicio de voz a voz.

Capital social

Esta concepción es sumamente importante en términos de reproducción del crecimiento al jardín, pero como génesis tiene el principio de apropiación que se gesta en su ejercicio, para lo cual es importante recalcar que, para generar un capital social en este ámbito, es vital primero que nada destacarse dentro del campo en específico, cosa que el Jardín Fresita ha logrado a lo largo de 18 años —este tema se ahondará en el apartado de distinción—, y con base en lo que dice Rubén Ostos:

Hay una vinculación por recomendación; entonces, digamos que si alguien dice que este jardín es bueno, que es bueno el cuidado, que es bueno el acompañamiento, entonces esa sería

como la información que se da del jardín y el encargado que este mismo crezca y se reproduzca. (Comunicación personal, Rubén Ostos, 2016)

Dando aquí los primeros esbozos de capital social, que enuncia en primera medida este concepto de recomendación, que se podría simplificar, como bien lo dice Sandra Contreras, en este “voz a voz” (Entrevista, 2016), esto es lo que ayuda a que el jardín crezca y sea foco de reconocimiento en cuanto a este aspecto, uno de los factores en donde más se recalca por parte de los actores que participaron en la investigación. Si bien desde la institucionalidad se reconoce el hecho de que el jardín se mueva por “recomendación”, como lo enuncia la misma Francy García, “nunca pongo aviso porque siempre he tenido sobrecupo, ya me conocen y soy rotulado “Francy sobrecupo” (Entrevista, 2016), es este factor que comienza a generar conexiones dentro de la misma comunidad, ya que se pasan los contactos de los abuelos a los padres y de los padres a los hijos, como es el caso de Doña Sol, y de varias personas que dejaron a sus hijos y después a sus nietos.

Capital cultural institucionalizado

El componente de *capital cultural institucionalizado* hace referencia a la cualificación de los actores a través de títulos profesionales, ya sean universitarios, técnicos o de aprendizaje, que conceden un respaldo empírico a la labor desempeñada, generando reconocimiento, capital social y distinción dentro del campo. Este concepto se relaciona con el de *capital cultural internalizado*, en cuanto hace parte de los aprendizajes adquiridos, ya sea desde una perspectiva educativa o desde la experiencia.

El capital cultural institucionalizado se evidencia dentro del Jardín Infantil Fresita, pues, aunque se resalta la labor de Francy García como profesora principal y directora durante su trayectoria de 18 años, la formación de Luisa Montero como pedagoga infantil es resaltada de manera directa por las personas cercanas al jardín, tal como lo hace Natalia Cancelado: “Sé que la hija estudia pedagogía y pues obviamente los conocimientos de la academia los brinda el jardín” (Comunicación personal, Natalia Cancelado, 2016). De esta manera, se legitima el

capital cultural institucionalizado, en la medida en que este se convierte en señal de distinción dentro del campo y en un referente dentro de la misma comunidad.

Teniendo en cuenta el autorreconocimiento del actor propuesta por Touraine (1984), Luisa Moreno menciona lo siguiente:

Yo pienso que el cambio [...] siempre ha tenido la práctica y la experiencia, creo que el cambio, cuando yo entré a estudiar esta carrera, porque sí, yo voy y estudio, con las nuevas metodologías, nuevas o sea todo lo nuevo, y vengo y lo aplica acá. Creo que entonces ya hay un cambio que siempre ha sido para mejorar. (Comunicación personal, Luisa Moreno, 2016)

Esto le otorga al ejercicio pedagógico del jardín infantil un valor agregado que genera expectativas desde los actores externos, ya que visualizan un reconocimiento y un capital cultural institucionalizado performativo, en la medida que no solo se queda en la academia, sino que ella lo utiliza en campo mediante las actividades diarias del jardín. Así lo resalta Sandra Contreras:

Luisa es una maestra que lo que ella está estudiando ahorita, ella lo aplica al jardín súper excelente, porque por ejemplo ella le[s] deja a los niños tareas, a los niños les deja manualidades, les deja muchas cosas que pueda ser que en otros jardines de esta misma índole no les enseñe. (Comunicación personal, Sandra Contreras, 2016)

De esta manera, la formación pedagógica de Luisa Moreno es reconocida por los padres de familia, ya que ven la utilidad directa de los aprendizajes que adquieren sus hijos, viendo la operatividad que también tienen dentro del jardín. Asimismo, se reconoce a Francy García como un referente de capital cultural internalizado, fruto de su experiencia, como lo menciona Sol Gómez: “Ella día tras día ella se ha preparado más y ahorita ya es una licenciada, para enseñarles muchas más cosas a los niños” (Comunicación personal, Sol Gómez, 2016). Ambas son referentes en este campo, aunque haya más actores con más capital institucionalizado, como Ricardo, Rubén y Sandra; sin embargo, no tiene relevancia dentro del jardín infantil, ya que su campo de acción es distinto.

Capital cultural internalizado

El capital cultural internalizado es una forma de reconocer la experiencia y los conocimientos adquiridos de un actor, en este caso particular; Francy García es quien más posee este tipo de capital en el jardín infantil, tal como lo afirma José Enrique: “Mi tía Francy [...] viene con este jardín hace mucho tiempo” (Comunicación personal, José Enrique Alonso, 2016), asignándole una posición dentro del campo, con base en el tiempo de trayectoria. Esto parte desde su propia subjetividad y de lo que es —cúmulo de sentimientos, pensamientos, fortalezas, miedos, etc.—, y le da una resignificación en el campo y lo materializa en la experiencia y la manera en que desempeña su labor de maestra. Tal como lo reconoce la propia Francy García:

Usted mira acá ese fruto que se ha generado, a través de 18 años, de tener el estatus del mejor jardín, tener la experiencia y el conocimiento [...], uno se va ganando la confianza de la gente, porque uno dice: “¿en estos dieciocho años cuántos chinos han pasado?”. (Grupo Focal, Francy García, 2016)

Se expresa la perspectiva de Touraine (1984) cuando exalta la transformación del entorno de manera conjunta con la propia transformación del actor, haciendo referencia directa a la obtención del capital a través del conocimiento, una performatividad del capital social y capital cultural internalizado que aumenta el capital cultural institucionalizado mediante el proceso de formación pedagógica.

Procesos de legitimidad de las acciones

Este proceso hace referencia a la categorización que se realizó con la comunidad, entendida como lo reconocido y aceptado por ellos, reflejando dos perspectivas diferentes: una mirada institucional, que reconoce la importancia y beneficios de la institucionalidad del ICBF en función de las tareas diarias y en la manera de conducir el jardín; otra mirada, en donde el jardín es mucho más legítimo por sus procesos internos que por las lógicas institucionales del ICBF.

En este sentido, Luisa Moreno reconoce la autonomía que tiene el jardín frente a la institucionalidad: “Sí, porque nosotros nos registramos porque este jardín es del ICBF, pero nuestra planeación siempre siguiendo los parámetros del ICBF, pero lo que se hace de puertas para adentro es de nosotros, es nuestro jardín” (Grupo Focal, Luisa Moreno, 2016). Por lo tanto, no requieren la presencia reguladora y vigilante del Estado para seguir implementando su modelo pedagógico.

No obstante, otras personas reconocen de manera legítima la presencia directa del ICBF, como lo menciona Sandra Contreras: “Entonces, por eso, me ha parecido muy buena la ayuda [...] del ICBF” (Comunicación personal, Sandra Contreras, 2016), dándole más valor a la institucionalidad que a la autonomía, mostrando que las docentes solo eran medios para reproducir la institucionalidad.

Los actores principales en esta investigación definen que la legitimidad se establece en términos de autonomía, ya que, si bien el ICBF brinda acompañamiento, dinero y asesoría, esto se da en términos burocráticos, mediado por procedimientos y papeleos que generan presión y estrés en las docentes. Esto permite que se desarrollen espacios de autonomía y *separación* institucional, en tanto la praxis se desarrolla de forma pertinente en beneficio de los niños y padres de familia.

Formación de tejido social

Los procesos de formación de tejido social y comunidad son importantes en el jardín infantil, pues fortalecen las relaciones propias entre cada uno de los actores. Estas están encaminadas a los vínculos vecinales y familiares que se gestan en el entorno, gracias a los directivos del jardín que generan escenarios que aplican otro tipo de valores sociales, como lo menciona Francy García:

Yo digo que ayudamos a la comunidad que son cabeza de familia, no saben dónde dejar los niños; nosotros le[s] recibimos sus niños y yo soy una de las que soy flexible al horario: nuestro horario es de 8 a 4, nadie nos recibe a ese horario, pero a mí me dicen a las 6 de la mañana, y a las 6 los recibo hasta las seis de la tarde, que eso no era permitido por bienestar; entonces, yo me ampliaba al

horario de los padres y no al horario que nos dan. (Grupo Focal, Francy García, 2016)

Aportar en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del barrio ha hecho que las relaciones se vuelven más estrechas entre quienes convergen allí. Las relaciones familiares y los vínculos comunitarios se hacen evidentes en la interacción que tiene el núcleo familiar de Francy García con los niños del jardín y sus padres. Existen casos en los que se configuran lazos de solidaridad, cooperación y construcción del tejido social, con base en las necesidades transitorias de las familias.

De esta manera, se fortalecen los vínculos entre alumnos, padres y profesores, haciendo de sus necesidades un espacio de diálogo, encuentro y reflexión, y generando además un vínculo más cercano a través de redes de apoyo personales y colectivas. Este se constituye así en un espacio propicio para encontrar posibles soluciones.

Conclusiones

El impacto social integral que se generó con esta investigación está relacionado con la recuperación de la memoria colectiva a través del fortalecimiento del tejido social que ha logrado construir el Jardín Infantil Fresita en el barrio Boitá, de la localidad de Kennedy, Bogotá. Esta es una historia contada por los propios actores (niños, padres, profesores y familias), condensada en los relatos de los diferentes actores clave y secundarios, que habían pasado desapercibidos o ignorados por la comunidad.

Se reconoce además el esfuerzo de las personas involucradas por mantener este espacio como un referente de los mejores jardines infantiles de la localidad, empoderándose aún más de los procesos de manera colectiva. El profesional tomasino tiene un papel importante en el contexto de la educación para la primera infancia, y del Jardín Infantil Fresita en particular, puesto que este tema ha sido poco abordado desde la sociología, lo que ha provocado vacíos al momento de analizar estas dinámicas sociales, así como existe el imaginario de que el trabajo con estos grupos de edad es preferiblemente para trabajadores

sociales o psicólogos. Los sociólogos deben abrirse campo en la primera infancia, pues es allí donde muchos de los fenómenos sociales empiezan a reproducirse.

Referencias

- Archenti, N. (2018). *Focus group* y otras formas de entrevista grupal. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Ed.), *Manual de metodología de las ciencias sociales* (pp. 279-290). Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus Editorial.
- Chávez, Y., A. y Falla, U. (2004). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en la población desplazada. *Tabula Rasa*, 2, 169-187. <https://doi.org/10.25058/20112742.212>
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. En R. López Zárate (Presidencia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Veracruz, México.
- Cruz-Soto, L. A. (2008). El concepto de legitimidad en la autoridad: elementos de análisis para comprender la relación autoridad-subordinación. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, 40, 68-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71612100006>
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Ponencia presentada en el *Seminario ASOCAM: Agricultura sostenible Campesina de Montaña*, Cochabamba, Bolivia.
- Martínez, R. y Maldonado, C. (2019). Institucionalidad y desarrollo social. En R. Martínez (Ed.), *Institucionalidad social en América Latina y el Caribe* (pp. 23-52). Santiago de Chile.
- Mejía, M. (2009). *La sistematización como proceso investigativo. O la búsqueda de la episteme de las prácticas*. CEPAL. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En F. Gutiérrez, S. Kofes, R. Londoño, A. Molano, G. Sapriza, & A. Piscitelli (Eds.), *El uso de las historias de vida en las ciencias sociales* (pp. 102-112). Anthropos Editorial.
- Montañés-Serrano, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría práctica de una investigación participativa*. Carrera Edición.

- Navarrete, J. M. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Parsons, T. (2013). *El sistema social*. <https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur, essai de sociologie*. Fayard.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Editorial Pax México.

Construcción de identidad cultural en la Fundación Casa de la Cultura de Suba

MARÍA VICTORIA GIRALDO MACEA
LAURA DANIELA BALLÉN VARGAS

Introducción

Durante las últimas décadas, los procesos migratorios del campo a la ciudad, la composición demográfica poblacional y el conflicto social y armado han traído cambios significativos en el país, que se hacen más evidentes en algunas localidades de Bogotá, siendo Suba un referente de estas transformaciones. Muchas de estas situaciones generan efectos sobre el tejido social, reflejados en el desarraigo y la falta de sentido de pertenencia con el territorio, tal como lo demuestran las acciones desarrolladas por diferentes organizaciones en la Casa de la Cultura de Suba.

La llegada de nuevos pobladores ha puesto en evidencia la necesidad de construir elementos de cohesión social que permitan definir una identidad colectiva, en la que las personas se vean como actores de sus propias realidades, rescatando muchas de sus habilidades, experiencias y relatos traídas de muchos lugares del país, resignificando prácticas de reexistencia en la ciudad.

Para ello, es necesario comprender la evolución histórica del territorio que trae consigo diversos momentos: inicialmente, reconocer a

los habitantes originarios de los pueblos indígenas muisca y su vocación agrícola; en un segundo momento, la recomposición hacia la formación de grandes haciendas y un centro urbano colonial; en un tercer momento, determinar los procesos migratorios de expansión de la ciudad de Bogotá, divididos a su vez en varias etapas. Dicho contexto permite comprender el encuentro intercultural a partir de la expansión territorial y la llegada de nuevos pobladores.

Este proyecto aporta al desarrollo de los procesos de identidad cultural de los habitantes de la localidad de Suba, pues reconoce el valor histórico de diferentes grupos e iniciativas que se han dado en este contexto. Además, muestra diferentes facetas de colaboración y cooperación entre diferentes organizaciones, así como algunos conflictos que surgen de diferencias internas de los procesos o de intereses particulares que a veces aparecen.

La investigación es un referente de memoria colectiva para valorar el papel de las Casas de la Cultura en las dinámicas de participación ciudadana, social y comunitaria, reivindicando el papel de la cultura en la construcción de la sociedad. En este sentido, la investigación centra su objetivo en reconstruir la historia de la Casa de la Cultura de Suba (1997-2015), a través de la identificación de los actores más relevantes y los problemas principales relacionados con su gestión, que hacen parte de la historia de este lugar, determinando a su vez elementos que permiten la construcción de identidad colectiva dentro de este espacio.

Este ejercicio resulta significativo en la formación sociológica, pues permite explorar diferentes categorías de análisis relacionadas con los procesos culturales, la identidad cultural, la acción colectiva, la integración ciudadana y los vínculos comunitarios. De este modo, la identidad cultural se convierte en el eje central de análisis en este capítulo, pues permite comprender una serie de valores, creencias, tradiciones, símbolos y modos de comportamiento, que se encuentran asociados con los diferentes procesos adelantados en la Casa Cultural de Suba a través de los diferentes procesos organizativos. Asimismo, facilita la exploración de diferentes técnicas y herramientas metodológicas para el desarrollo de la investigación, que fueron construidas en algunos casos con la comunidad y que favorecieron los resultados de este proceso de intervención-investigación.

Este texto visibiliza las Casas de la Cultura como espacios que promueven la construcción de la identidad cultural en contextos locales como la localidad de Suba, donde convergen múltiples subjetividades, narrativas y experiencias que enriquecen el campo cultural y la apropiación comunitaria.

Metodología

La metodología utilizada para este proceso de investigación está enfocada en una propuesta cualitativa. Tal como afirman Quevedo y Castaño (2002), la metodología cualitativa se entiende como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7). El enfoque utilizado en el presente trabajo responde a la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que busca generar procesos de investigación y aprendizaje conjuntamente con la comunidad, con el fin de mejorar las condiciones sociales de la población que intervenir.

Para el proceso de recolección de información, se utilizaron diferentes técnicas como revisión documental, como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante, talleres, entre otras. Dichas técnicas giraron en torno a algunas preguntas como las siguientes: ¿por qué las Casas de la Cultura son espacios importantes para la configuración de identidad cultural y vínculos comunitarios? ¿Cómo los procesos artísticos y culturales generan lazos y vínculos de solidaridad?

En primer lugar, se realizó una revisión documental de textos relacionados con la historia de la localidad de Suba. Según Cajiao (2013, citado por Gómez et al., 2016), en este proceso “no solo se leen textos escritos, se lee la realidad, en este caso el tema escogido, dado que las relaciones subjetivas, objetivas como intersubjetivas están desarrollados por símbolos, códigos, imágenes, fenómenos, etc.” (p. 51). En este sentido, para fortalecer el trabajo de investigación se tuvieron en cuenta trabajos realizados desde la Fundación Casa de la Cultura, entre ellos: *Suba cultural experiencias para re-encantar la vida, entre calles y letras* y *Suba al aire: trayectorias y resultados de una apuesta social*.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con Díaz et al. (2013) estas “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p. 163). También se realizaron grupos focales que, en perspectiva de Hamui-Sutton y Varela-Ruíz (2012), “son un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56).

Cada actividad estuvo acompañada con procesos de observación participante, que es definida por Schensul et al. (1999) como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (p. 91).

Discusión teórica

Particularmente para el caso colombiano, y quizás de manera más específica el bogotano, las Casas de la Cultura emergen hacia la década de 1980 con el interés de mantener una conexión entre el pasado y el presente a través de procesos comunicativos, entendidos no únicamente en su sentido oral, sino también en su expresión simbólica.

Para entender más estos procesos, particularmente el de la Casa de la Cultura de Suba, se hace necesario retomar la propuesta de Brizuela (2014), quien define que la labor de las casas de cultura “es hacer que los bienes culturales estén siempre presentes como espacios simbólicos que construyen la identidad cultural local, y transmitirlos a futuras generaciones” (p. 5).

Identidad cultural

Como menciona Rey (2002), la cultura es “una dimensión que cuenta decisivamente en todo proceso de desarrollo, como el fortalecimiento institucional, la existencia de tejido y capital social y la movilización de la ciudadanía (p. 19). En este sentido, afirma Molano (2007) que el concepto de *identidad cultural* “encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como

costumbres, valores y creencias (p. 73). En este mismo sentido, propone Cepeda (2018) que la identidad cultural “se trata de un sentimiento de pertenencia a un colectivo social que posee una serie de características y rasgos culturales únicos, que le hacen diferenciarse del resto y por los que también es juzgado, valorado y apreciado” (p. 254).

Por otro lado, Flórez (2005) menciona que “las identidades se construyen, se refuncionalizan, se destruyen y crean otras nuevas; o lo que es lo mismo, que el proceso de conformación de la identidad y sus formas de expresión cotidianas es dinámica e interactiva” (p. 46).

La segunda categoría analizada en este texto se relaciona con la *integración ciudadana*, que según Miranda (2010):

redunda al mismo tiempo en el florecimiento de una cultura común multicultural y en el fortalecimiento de una cultura cívica imprescindibles para garantizar el sentido de pertenencia y la cohesión de la sociedad, en suma, la integración política y cultural. (pp. 137-138)

Asimismo, Hunt (2015) menciona que la integración ciudadana está íntimamente relacionada con la cultura ciudadana, pues posibilita:

la combinación de costumbres, acciones y reglas mínimamente compartidas que generan un sentimiento de pertenencia, facilitan la coexistencia urbana, generan respeto hacia patrimonios comunes e inculcan el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos. (p. 123)

Los procesos de integración ciudadana permiten que las comunidades vayan construyendo vínculos sociales y comunitarios que afianzan el arraigo y el sentido de pertenencia, que se manifiestan en lazos de solidaridad, cooperación y ayuda mutua. Estos *vínculos comunitarios* permiten, según Weber (1977, citado por Torres, 2002), generar un sentido de pertenencia basado en “toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales” (p. 4). En este sentido, encuentra Palacios (2017) que los vínculos comunitarios están relacionados con el desarrollo cultural local y comunitario, requiriendo en su interior una gestión cultural participativa. Sin embargo, como menciona Torres (2002):

La preeminencia de vínculos y valores comunitarios en los espacios y coyunturas específicas de la vida social señalados, no significa que entre sus participantes no existan diferencias ni jerarquías internas [...] los vínculos comunitarios no siempre se dan entre iguales, sino también entre relaciones jerárquicas y de dominación. (p. 11)

Dichas relaciones de dominación ponen en evidencia la necesidad de generar procesos sociales y comunitarios a partir de ejercicios de *acción colectiva*, que contrarrestan de alguna manera estas relaciones de poder. Según Castañeda (2010), la acción colectiva “está relacionada con el grado de cohesión o la acción coordinada de la sociedad civil [...] que comparten una disposición para defender sus derechos” (p. 103). Asimismo, Gamson (1992) propone que los marcos de acción colectiva tienen tres componentes: “los marcos de injusticia, la identidad colectiva y las expectativas de éxito y eficacia” (p. 206).

De este modo, cada una de las categorías de análisis aporta a la comprensión de la Casa de la Cultura de Suba como escenario de construcción de identidad cultural, en el que convergen procesos de acción colectiva, vínculos comunitarios e integración ciudadana, siendo un espacio para el diálogo el encuentro intercultural.

Resultados

La localidad de Suba ha sufrido cambios a lo largo de la historia, que se enmarcan en los antepasados prehispánicos, el desarrollo de la Colonia, la organización administrativa del Estado nacional y los procesos actuales de descentralización.

En la época prehispánica, la localidad de Suba fue hogar de diferentes comunidades indígenas, principalmente la muisca, siendo punto también de intercambio comercial a través de los mercados que allí se ubicaban. En la Colonia albergó diferentes formas de propiedad como la gran hacienda, estancias y resguardos indígenas, entre los que cabe mencionar su aporte a los procesos de producción agraria en la región de la sabana de Bogotá, que responde a la explotación de recursos y mano de obra de población indígena.

Dicho proceso viene acompañado por el crecimiento de Santa Fé de Bogotá y la relación con las haciendas productoras de alimentos agrícolas como puntos de abastecimiento; también trae consigo un proceso de memoria histórica de lo que ha sido este lugar con el transcurrir del tiempo.

La organización administrativa del estado colombiano trajo consigo la organización de las ciudades y municipios, que estableció áreas geográficas para organizar los procesos de administración pública del Estado, definiendo unas formas particulares de comprender el territorio desde una perspectiva de centralización y descentralización.

Aunque esta ciudad era un gran centro de recepción de los migrantes, se distinguió por mantener sus actividades de producción como la agricultura y la ganadería, llevada a cabo por los campesinos. Cuando empieza el crecimiento poblacional para los años 1960, aproximadamente, se dio el paso al urbanismo y a la floricultura; ya para finalizar la década de los 70, la localidad de Suba estaba totalmente urbanizada.

A inicio de la década de los 90, mediante Decreto del Estatuto Orgánico de Bogotá, se da comienzo a las llamadas Juntas Administrativas Locales (JAL), que originó un despliegue de eventos en cuanto a lo político, notándose un incremento en los niveles de participación comunitaria resultando en procesos de descentralización bien definidos.

En otro orden de ideas, según algunos historiadores y estudiosos del tema, la historia de Suba debe considerarse desde cuatro etapas esenciales:

- Primera etapa: se da entre 1950 y 1960, donde se vieron los primeros dando curso a esas formas primitivas en cuanto a los servicios, ya que se contó solo con lo básico, en aquellos lugares más alejados.
- Segunda etapa: entre 1950 a 1970, en esta época los que migraron empiezan a desarrollarse en algunos territorios, en vista de ser tomados en cuenta por los planes de desarrollo que gestionaba el gobierno, lo que ocasionó un incremento en el sur, conocido hoy día como Minuto de Dios y sus cercanías.

- Tercera etapa: Esta se reconoce entre 1970 y 1980, en la etapa se vivencia también esas transformaciones en la población por los agentes privados, notándose el cambio hacia las zonas marginales del centro
- Cuarta etapa: Se da en dos décadas, de 1980 al 2000; durante esta etapa se conserva y se refuerza la mayoría de los planes que se venían gestionando en las etapas anteriores; también es una época en la que se da el merecido coste a la tierra, pues surge la transformación más demarcada como lo es el paso de lo agrícola al urbanismo.

Las Casas de la Cultura como constructoras de identidad local

Las Casas de Cultura surgen a partir de una serie de organizaciones de la sociedad civil que deciden unirse desde propuestas culturales, con el fin de contrarrestar problemas sociales en algunas localidades de la capital y, a su vez, con la idea de crear lugares descentralizados para que las personas (niños, jóvenes y ancianos) pudieran desarrollar actividades artísticas y culturales.

Como se menciona en las entrevistas realizadas, estas casas surgen a partir de un proceso colectivo, específicamente de un proyecto nacido en Bogotá en 1997, como posibilidad de contar con espacios o con un territorio donde se fomente y se posibilite un desarrollo sociocultural en las localidades, con el apoyo del Instituto Distrital de Cultura y con el apoyo de la administración local.

Durante las décadas de 1970 y 1980, varios grupos culturales realizaron jornadas de recreación para niños, teatro juvenil y talleres, especialmente en esta época, debido a las necesidades que se presentaban en estos barrios, lo que hizo que algunos jóvenes ayudaran a la comunidad. En esta misma época, surge la Casa de la Cultura del Rincón, promovida por el líder comunitario Roberto de Mendoza; esta casa tendría como propósito ser un espacio de alfabetización permanente que facilitará la comunicación con la comunidad a través del teatro.

A partir de la década de 1990, las organizaciones culturales empiezan a gestionar recursos públicos y privados con la convicción de consolidar sus iniciativas como grupos de música y teatro. Para esta época surge la Casa de la cultura de Ciudad Hunza, ubicada en el cerro sur de Suba, junto a la organización Eclipse, donde se planeó fortalecer el trabajo de teatro y títeres, junto con procesos formativos en arte, literatura, gestión comunitaria, entre otros.

Otra de las organizaciones que surge es la Corporación Cometa, que tiene como fin la participación política local desde acciones socioculturales. A su vez, surge La Fundación Casa de la Cultura en un predio dispuesto por el Fondo de Desarrollo Local, que antes era un bar denominado “San Caballos”; en este espacio, se empezaron a dictar talleres permanentes de danza para adultos mayores.

Posteriormente, en las casas de la cultura se crean varios procesos (tanto a nivel interno como externo); entre los procesos internos que prevalecen, se encuentran las tertulias y cine foros —con la ayuda de peñas publicitarias— que eran llevados a las *esquinas calientes*, es decir, a las zonas donde prevalecía la delincuencia desde un proyecto denominado “Suba te cuenta”, que posteriormente tomaría el nombre de “Suba al Metal”. A nivel externo, junto a la administración, se destaca un proyecto llamado “Núcleos de desarrollo cultural de Suba”, que buscaba descentralizar las Casas Culturales en el territorio. Este proyecto es uno de los más recordados, pues generó posiciones encontradas entre los diferentes actores debido a que, en algunos casos, descentralizar las actividades posibilitó mayor cantidad de procesos, pero menor calidad en los contenidos.

Luego, a partir de una mala administración, se presenta una crisis en esta casa y se da una disolución de la matrícula mercantil, dando lugar a que en el 2005 *Suba al aire* (una radio comunitaria) asuma la coordinación de la Casa de la Cultura con la dirección de Eder Cuadrado y la representación legal de Cristian Sotelo. Esta casa sigue con el mismo objetivo de dictar los talleres, con el acompañamiento de varias organizaciones como Mandala teatro, Triada (títeres), Colombia sonora, Danza Burunde (danza con adultos mayores), Cine club la chimenea, Ambrosia, Mi primera canita, Danza jóvenes y niños, Danza la vida teatro, Suba al aire, Capoeira Veloz, entre otros.

A partir de una serie de inconvenientes ocurridos en el 2005, se hacen visibles otros actores que no se pueden desconocer en el devenir histórico de la casa, entre ellos la Alcaldía Local de Suba, que como ente gubernamental ha tenido diferentes matices en la historia, primero, por una participación activa en los procesos y, luego, por ser un antagonista o un sujeto sin voz ni voto, como lo manifiesta Éder Cuadrado:

Estos últimos cuatro años han sido algo complicado, por lo que hubo, o mejor dicho, no hubo una cercanía con la administración local, lo que castigó a las actividades que se realizaron acá al punto de que intentarían cerrar la casa y cambiar las guardas —lo que fue una situación incómoda— ya que al interior de la casa no solo había arte en ese momento sino varias personas y procesos. (Comunicación personal, Éder Cuadrado, 8 de marzo del 2016)

Ante este tipo de situaciones e inconvenientes, continuamente se mencionan las diferentes estrategias que tuvo la comunidad para frenar o parar los ataques y conflictos que habían desatado las decisiones tomadas por la administración local:

Efectivamente se recibe un documento para sacarnos y que se quedaran con la casa: y es ahí cuando vemos que hay unos datos errados, como que la dirección no correspondía; entonces lo recibimos, se le toma la foto, se redistribuye y no se la aceptamos porque la dirección no correspondía. Al rato llegan nuevamente, pero eso tenía como tres irregularidades más, entonces hacemos que se les devuelvan el ejercicio, — y ya había dos tweets que en menos de media hora tenía alrededor de 3500 retuiteadas en la cuenta de la Alcaldía mayor con, en ese momento, al alcalde Gustavo Petro—. Con ayuda de la comunidad, de un muchacho de treinta años, que efectivamente se tomó este ejercicio también como suyo, en el consejo también se anclaron personas de ese momento, personas como el concejal Cristian Moreno mi compañero de las otras organizaciones, compañeros como William Díaz, personajes como el maestro Noguera, la periodista Isabel... Mucha gente empieza a reunirse en torno del ejercicio; y fue agradable poder sentir el apoyo hacia la casa de la cultura y de la casa de la cultura a Suba al aire, entonces ese día pasó mucha gente de la localidad por el

parque, que en algún momento habían recibido hasta cheques de la DIAN y llegaron a manifestar su apuro —algunos que tenían a sus hijos allá para que cambiaran—... Ya luego se manifiesta la alcaldesa de ese momento, la señora Perilla, diciendo que esa no era su intención y que había sido una mala lectura de lo ocurrido, pero que acaso no creó cartas y estaba tratando de ingresar intentando cambiar las guardas, ¿que eso no fue una medida?, no es una mala lectura, pero bueno. (Comunicación personal, Éder Cuadrado, 8 de marzo del 2016)

Luego de trastabillar, y más allá de todas esas dinámicas que hacen que algunos actores se hayan alejado de la casa de la cultura, este proceso se ha mantenido y eso nos lleva a hablar de que hoy en día, aunque ese apoyo administrativo no esté, por lo menos los dejaran tranquilos y con un espacio fijo, espacio que vive dificultades, ya que se mantienen con los aportes voluntarios que hace la comunidad, lo que muchas veces no alcanza para pagar las cuentas —y menos si se alude al actual alcalde de Bogotá, quien no tiene planes de entregarle recursos a ninguna casa cultural de la ciudad—.

El papel de las casas de la cultura en el desarrollo social integral

Las Casas de la Cultura se convierten en un catalizador que brinda la suficiente energía para reconocer la importancia que tienen estos espacios en la construcción de la vida en comunidad. Son espacios simbólicos que promueven el sentido de unidad y organización social en torno a la cultura. También generan proyectos que visibilizan experiencias artísticas y culturales que reproducen conocimientos y democratizan el acceso a ellas.

Este tipo de experiencias permite mantener una conexión entre el pasado y el presente para pensar un futuro estable en el que se mantengan las costumbres y tradiciones; de ahí que las Casas de la Cultura se perfilan como espacios públicos abiertos y accesibles, en el que se generen continuamente espacios para desarrollar la cultura, establecidos por las diferentes comunidades y las autoridades

gubernamentales, fomentando de esta manera la conservación y protección del acervo cultural, transmitido de generación en generación en dicho territorio.

De esta manera, lo cultural se convierte en una forma de expresión de la vida humana a través de la danza, la música, las artes, la literatura, entre otras, fundamentalmente como forma de expresión de las libertades a las cuales aspiramos, teniendo en cuenta que la cultura envuelve nuestras vidas, deseos y más íntimas frustraciones.

Por ello, es necesario mantener un estado de cohesión entre los individuos para fortalecer los vínculos colectivos y la organización social, evitando que se rompa el tejido social y se produzcan posibles actos o situaciones de violencia. Por lo tanto, las instituciones deben reconocer la importancia que tienen las Casas de la Cultura para las comunidades y la sociedad en general, como espacios de inclusión y transformación social en el contexto actual de posconflicto, tal como lo menciona Valencia (2015): “Las casas de cultura han sido bastiones de humanidad en medio de la guerra, ¿por qué no recurrir a ellas para construir nuevas mentalidades, nuevas ciudadanías?” (párr. 7).

Comprender las Casas de la Cultura como un proceso sociológico

Desde la sociología es importante comprender el papel que han tenido a lo largo de la historia las Casas de la Cultura, reconociendo los distintos actores que allí confluyen, siendo escenarios que promueven la construcción de identidad en cada territorio desde las prácticas artísticas. De esta manera, se entienden las iniciativas del Estado más allá de las prácticas burocráticas, y se promueve el papel protagónico de las comunidades y organizaciones sociales: una sociología comprometida con los procesos sociales y culturales en diferentes lugares.

Analizar experiencias significativas como la Casa de la Cultura de Suba permite construir nuevos conceptos y significados frente a las formas de comprender la cultura, en escenarios como este que buscan democratizar el conocimiento y el arte.

Conclusiones

Se logró a partir de este texto responder a la reconstrucción de la historia de la Casa de la Cultura de Suba, desde los procesos de construcción de identidad cultural, que se relaciona con valores, creencias, símbolos y comportamientos.

Las Casas de la Cultura son espacios que permiten la construcción de identidad de la comunidad, grupos y colectivos desde las tradiciones, costumbres y valores que les son propios. En el caso particular de Suba, la riqueza se halla en el encuentro intercultural que ha traído consigo el proceso migratorio hacia esta localidad.

El proceso histórico abordado en el texto frente a la Casa de la Cultura de Suba evidencia el acompañamiento que a lo largo del tiempo se ha dado a diferentes procesos culturales y organizativos, potenciando escenarios de acción colectiva y trabajo territorial. Se determinó el papel de diferentes actores y organizaciones relacionados con el devenir histórico de la Casa de la Cultura de Suba, a través de la construcción de conocimiento y el análisis de información construida a lo largo del proceso.

Asimismo, se reconocieron las diferentes dinámicas, actividades y actores que interactúan dentro de los procesos desarrollados por la Casa de la Cultura. De esta manera, se presenta el contexto de la localidad, experiencias y agendas comunes a lo largo del tiempo.

Los diferentes procesos organizativos descritos demuestran la importancia de la Casa de la Cultura de Suba como escenario dinamizador de la construcción de identidad local, pues permite que cada uno de los procesos ayude a configurar un sentido de pertenencia con el territorio.

Referencias

- Brizuela, A. (2014). *Patrimonio y Casas de cultura: la construcción de la identidad cultural*. https://www.academia.edu/2476763/Patrimonio_y_Casas_de_cultura_la_construcci%C3%B3n_de_la_identidad_cultural
- Castañeda, G. (2010). Cultura, acción colectiva y cambio. *Economía: Teoría y Práctica, especial II*, 95-127. <http://www.scielo.org.mx/pdf/etp/nspe2/nspe2a5.pdf>

- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262 <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Flórez, I. (2005). Identidad cultural y sentido de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. *La Palabra y el Hombre*, 136, 41-48.
- Gamson, W. A. (1992). The Social Psychology of Collective Action. En Aldon D. Morris & Carol McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in Social Movement Theory* (pp. 53-76). Yale University Press.
- Gómez, D., Carranza, Y., & Ramos, C. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista CHAKIÑAN*, 1, 46-56. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n1/2550-6722-rchakin-01-00046.pdf>
- Hamui-Sutton, A., Varela-Ruíz, M. (2013): La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Hunt, S. (2015). Cultura ciudadana. Una nueva mirada al límite entre el estado y la sociedad. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 52, 119-141.
- Miranda, F. (2008). La configuración de la identidad ciudadana en un contexto multicultural. *Praxis Filosófica*, 27, 135-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2090/209014644008>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675/67500705>
- Palacios, D. (2017). Desarrollo cultural local y desarrollo cultural comunitario. Deslinde conceptual para una gestión participativa. *Culturas, Revista de Gestión Cultural*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.4995/cs.2017.7487>
- Rey, G. (2007). Cultura, desarrollo y cooperación. Los reordenamientos de la agenda cultural. *Quórum. Revista de Pensamiento Iberoamericano*, 17, 39-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=520/52001705>
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. (2012). *Plan Decenal de Cultura Bogotá D.C. 2012-2021*.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Suba*. <http://www.sdp.gov.co/transparencia/informacion-interes/otras-publicaciones/monografias-2009-suba>

- Schensul, S., Schensul, J. & LeCompte, M. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en Ethnographer's Toolkit). AltaMira Press.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Red Académica*, 43. <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Valencia, C. (2015). Las casas de cultura. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15291715>

Reflexión final

La estructura de este texto se convierte en una herramienta de comunicación contrahegemónica, cumpliendo su objetivo de problematizar y analizar la realidad social desde múltiples perspectivas, siendo un texto de divulgación académica relacionado con el trabajo de estudiantes, docentes y comunidades. Aquí, las jornadas de trabajo con niños, niñas, jóvenes, adultos mayores, mujeres, campesinos se hacen evidentes a través de la construcción comunitaria.

El desarrollo del texto permite exponer la articulación de las funciones sustantivas universitarias de proyección social, docencia e investigación. Además, aporta a la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes, docentes y comunidades, pues les permite reflexionar sobre sus propias prácticas y experiencias, desde una perspectiva de compromiso social con las realidades del país. A lo largo de las experiencias expuestas se evidencia la necesidad de generar capacidades y habilidades en las comunidades y organizaciones de los territorios de intervención.

Retomar las experiencias de investigación-intervención realizadas por docentes y estudiantes de la Facultad de Sociología resulta significativo en el contexto actual, que reivindica la construcción de conocimiento propio y situado desde una perspectiva latinoamericana, generando nuevas iniciativas epistemológicas para comprender el mundo más allá del positivismo clásico propio de la formación sociológica tradicional.

Esto ha permitido abordar diferentes referentes teóricos como estrategia de diálogo interdisciplinar y transdisciplinar, que logra la sociología a través de categorías como la educación, la acción colectiva, la inclusión social, el territorio, la memoria y la identidad. Las diferentes propuestas presentadas a lo largo del texto ponen en diálogo variedad de categorías de análisis, logrando exponer múltiples marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos, ya que estos han sido históricamente escenarios de disputa ideológica y discursiva, pues determinan el conocimiento socialmente aceptado y validado dentro de la concepción científica de la ciencia.

En este contexto, las metodologías participativas y transformadoras como la IAP cobran vigencia y relevancia para comprender la sociología contemporánea que viene cuestionando las dinámicas opresoras de la sociedad capitalista, que desconocen o invisibilizan los sectores populares subalternos.

A nivel metodológico la IAP se convierte en un referente común para la mayoría de las iniciativas de investigación-intervención expuestas en este texto, dando cuenta del compromiso sociológico de los docentes y estudiantes con las comunidades, los territorios y diversos grupos poblacionales. Es una apuesta al diálogo de saberes intercultural desde la teoría y la práctica, que pone en evidencia algunos postulados de teóricos europeos y norteamericanos con realidades propias de las historias locales. De esta manera, se muestran avances en la construcción de nuevos conocimientos. El diálogo intercultural también requiere de nuevas formas de aprender haciendo desde la didáctica y la pedagogía, donde los estudiantes idean alternativas de acción a lo largo de sus proyectos.

De esta manera, los ejercicios de memoria colectiva resultan significativos a lo largo de los diferentes capítulos, pues algunos de ellos utilizan o tratan de abordar metodologías como la sistematización de experiencias que permite articular diversas herramientas de investigación aplicada. Igualmente, facilita el reconocimiento de técnicas e instrumentos relacionados con las IAP, como cartografías sociales, historias de vida, conversaciones informales, mapas de actores, diarios de campo y talleres.

Como espacios de intervención comunitaria, este tipo de ejercicios favorece el fortalecimiento de liderazgos que repercuten en las iniciativas

organizativas y en el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva. También contribuye a las necesidades de las comunidades, dando respuesta desde los objetivos planteados por los distintos proyectos. Es necesario resaltar que este tipo de proyectos se centra en relaciones de empatía, que promueven valores como la confianza, la solidaridad, el trabajo en equipo y la reciprocidad. Además, permite la exploración de diferentes herramientas metodológicas y pedagógicas para el trabajo con diversos grupos poblacionales.

Es la posibilidad de reconocer a muchos hombres y mujeres que luchan cotidianamente por sus derechos para vivir y convivir en sus comunidades, en épocas de desigualdades crecientes e inequidades evidentes, quienes defienden los territorios para lograr sociedades más justas, democráticas e igualitarias. Así, se demuestra la importancia de las nuevas ciudadanías (infancias, juventudes, mujeres, adultos mayores) que han sido invisibilizadas históricamente.

También es la oportunidad para reflexionar sobre el territorio desde lo geográfico y cultural, pues facilita comprender diferentes experiencias, narrativas y prácticas de algunos actores sociales expuestos en este texto. Se hace eco de iniciativas y procesos liderados por diversos colectivos y actores en algunas localidades de Bogotá a través de escenarios sociales, culturales, ambientales y políticos, enriqueciendo sus propios procesos de acción.

Igualmente ha permitido reconocer y promover escenarios de construcción de paz. A través de este tipo de proyectos en múltiples contextos, ha cambiado percepciones frente al ámbito educativo y comunitario, con el fin de poder involucrar a los actores que viven diariamente en escenarios de conflicto, siendo participantes activos de sus propias realidades.

Finalmente, el impacto de las diferentes iniciativas expuestas en este documento sirve como proceso de socialización de diálogos, aprendizajes y experiencias, que remiten a contextos locales y actores particulares. Esta propuesta demuestra que, cuando se camina junto a las comunidades, se aprende a escuchar e investigar de otra manera, intercambiando habilidades y conocimientos que contribuyen al desarrollo de las organizaciones y la sociedad.

Sobre los autores

Valeria Brayan Álvarez

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, con experiencia en aplicación y análisis de herramientas de investigación cualitativa y cuantitativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8830-9966>

Correo electrónico: valebralz98@gmail.com

Martha Alejandra Sierra García

Socióloga de la Universidad Santo Tomás. Ha realizado investigaciones en torno a la construcción de identidades y representaciones sociales a partir de la literatura, consumos culturales, territorio, ambiente y arte. Ha participado en espacios de investigación en la II Bial Iberoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes, Manizales, Colombia. En el Simposio Nacional de Grupos y Semilleros de Investigación USTAMED 2015, en el congreso ALAS 2017 (Montevideo, Uruguay) con la investigación “*Bestseller juveniles: construcción de modelos de identidad a partir del consumo cultural*” que fue publicado en el libro *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI* de CLACSO; y ALAS 2019 (Lima, Perú). Fue coordinadora del proyecto “Reconociendo mi comunidad: viviendo en mi presente, transformando mi futuro en niñas y niños de 5 a 10 años” de la Fundación Bolívar Davivienda en 2019. Obtuvo mención meritoria por su trabajo de grado en coautoría titulado “Justicia Hídrica, Poder y Configuración Territorial: procesos

de administración y gestión del agua dulce en los barrios Macklin Hill, Sarie Bay y Campo Hermoso de la isla de San Andrés”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2270-5736>

Correo electrónico: marthasierra813@gmail.com

Catherine Daiara Pinilla Palacios

Psicóloga educativa de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Especialista en Neuropsicología escolar de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Directora del proyecto en psicoorientación Asolé para las comunidades educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7987-3960>

Correo electrónico: ps.catherinepinilla@gmail.com

Jhon Alexander Idrobo-Velasco

Licenciado en Filosofía y Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, donde actualmente es docente de la Facultad de Sociología e investigador del Instituto de la Paz y el Desarrollo (IPAZ-DE). Líder del Grupo de investigación interinstitucional Tlamatinime e integrante del Grupo de investigación Estudios interdisciplinarios de la sociedad y la cultura. Coordinador del Semillero de investigación Eirene Latinoamérica. Miembro de la Asociación suramericana de filosofía y teología interculturales ASAFITL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2228-0002>

Correo electrónico: jhonidrobo@usantotomas.edu.co; alexanderidrobovelasco@gmail.com

William Andrey Mendoza Cárdenas

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás. Se destaca en el campo de la planeación y gestión de proyectos comunitarios, con especial interés en la conflictividad socioambiental y en procesos culturales y educativos. Entre 2014 y 2020, fue participante del semillero Vida cotidiana y cultura popular, donde obtuvo su primera experiencia investigativa, también formó parte del colectivo Terranfibia, con el cual adelantó el trabajo investigativo “Trabajo y subjetividades en el conflicto por la apropiación del territorio 1991 – 2014: Sumapaz – Localidad 20, Bogotá”.

Además, fue coordinador del proyecto académico “Incidencia de la educación en la solución de problemáticas comunitarias con los niños y niñas del barrio Juan XXIII” cuyo proyecto obtuvo un reconocimiento por parte del Centro de Proyección Social de la Universidad Santo Tomás (CPS) como una experiencia significativa. Por último, en su trabajo de grado analizó la configuración identitaria y la subjetividad política a partir del género musical punk.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0395-0904>

Correo electrónico: mendozacardenaswilliam668@gmail.com

Sergio Nicolás Poveda León

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás. Ha recibido varias distinciones, entre ellas, el promedio *cum laude* y la mención meritoria de su trabajo de grado por la Universidad Santo Tomás, en el que estudió las representaciones sociales del territorio de jóvenes universitarios en condición de migrantes en Bogotá. Sus campos de investigación son la educación y su importancia en la resolución de conflictos; desarrollo; territorio y medio ambiente. Participó como ponente en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamérica de Sociología, con la ponencia titulada “El Derecho a la Familia y la Adopción Igualitaria desde una perspectiva académica”. De igual forma, siendo auxiliar de investigación, participó en la elaboración de la ponencia titulada “Análisis del trabajo y subjetividades en conflicto por la apropiación del territorio 1991-2014 Sumapaz–Localidad 20, Bogotá”, que fue presentada en el Simposio de Investigaciones USTAMED. Su más reciente experiencia laboral fue en el Instituto Nacional de Metrología, donde abordó la construcción de memoria histórica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3173-7163>

Correo electrónico: sergiopovedaleon@gmail.com

María Camila Vargas Figueroa

Socióloga de la Universidad Santo Tomás. A lo largo de su vida académica ha participado en espacios y equipos de investigación como el Colectivo Terranfibia. Participó como auxiliar de investigación en el proyecto “Análisis del trabajo y subjetividades en conflicto por la apropiación del territorio 1991-2014 Sumapaz-Localidad 20, Bogotá”.

Posteriormente se vincula como auxiliar de investigación al Instituto de Estudios Socio-Históricos Fray Alonso de Zamora (Ieshfaz), donde tomó parte en la tercera fase de la misma investigación. Por su interés en la historia, las dinámicas, los conflictos y actores presentes en el Sumapaz, elaboró una tesis de grado titulada *Análisis del alcance de la Zona de Reserva Campesina de Sumapaz. Estudio de caso a partir de acción colectiva del Sintrapaz*. Su investigación e intereses académicos se centran en conflicto; territorio y medio ambiente; acción colectiva; ordenamiento territorial, enmarcados principalmente en la sociología rural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8812-8225>

Correo electrónico: mariavargasf15@gmail.com

Juan Pablo Cardona Guevara

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás, con diplomado en Cooperación internacional para el desarrollo en escenarios de reconciliación. En su trabajo de grado “Reflexión conceptual del conflicto y análisis del riesgo en el programa Nacional de Casas de Justicia y Centros de Convivencia Ciudadana” abordó los conceptos del conflicto y riesgo en función de la funcionalidad del Programa Nacional de Casas de Justicia y Centros de Convivencia Ciudadana, con el fin de elaborar políticas de mejora para el programa y las esferas que lo atraviesan. Sus campos de investigación son, el conflicto, los métodos alternativos de solución de conflicto, la sociología rural e identidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2763-3177>

Correo electrónico: juancardona@usantotomas.edu.co

Santiago Oliveros Pachón

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás, con habilidades en la implementación de encuestas y entrevistas, con experiencia en trabajo comunitario con la Fundación Tiempo de Juego y formación en Cooperación Internacional para el Desarrollo en Escenarios de Reconciliación. Ponente en el Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios en la ciudad de Cartagena (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3367-9983>

Correo electrónico: santiagooliveros@usantotomas.edu.co

Miguel Ángel Torregroza Beleño

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás, estudiante de VII semestre de Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana. Experiencia en trabajo comunitario principalmente en trabajo con infancia. Sus campos de investigación son los estudios culturales, los conflictos socioambientales, las relaciones entre ciudad y literatura, literatura moderna y romántica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3150-1986>

Correo electrónico: migueltorregroza@usantotomas.edu.co

Edwin Diomedes Jaime Ruiz

Candidato a doctor en Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Gestión Pública de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Sociólogo de la Universidad Santo Tomás. Profesor de tiempo completo y Coordinador de Proyección Social de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación conflictos sociales, género y territorios.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7032-5981>

Correo electrónico: edwinjaime@usantotomas.edu.co

Hernando Sáenz Acosta

Economista, doctor en Planeación Urbana y Regional. Docente de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, director del grupo de investigación: “Conflictos sociales, género y territorios”. Entre sus campos de investigación están los mercados informales de vivienda, la segregación socioespacial y la movilidad residencial y cotidiana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4166-317X>

Correo electrónico: hernandosaez@usantotomas.edu.co

Lina María Aldana Suescún

Socióloga egresada de la Universidad Santo Tomás, con intereses en sociología del conflicto, políticas públicas, planeación, gerencia y evaluación de proyectos. Asistente de investigación en el proyecto “Construcción de memoria, acción colectiva y transformación social en el barrio Nuevo

Chile de la ciudad de Bogotá 1971-2016” realizado en la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás. Actualmente se encuentra realizando la maestría en Planeación para el Desarrollo en la USTA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8911-3033>

Correo electrónico: laldanasuescun@gmail.com

Laura Daniela Cétares Zárate

Economista de la Universidad Santo Tomás. Participó en el Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS con la ponencia “El Centro de inquilinos de CENAPROV: proceso organizativo por la vivienda en la ciudad de Bogotá”. Fue miembro del semillero de investigación de la facultad de Sociología y participó en el programa de radio de la Facultad de Sociología “Efecto Mariposa”. Su tesis de grado de Economía se titula *La vivienda en Colombia: de una política de mercado a una política de hábitat* y fue laureada. Actualmente trabaja como analista de información para la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios, analizando el contexto humanitario de Norte de Santander.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0426-5631>

Correo electrónico: ldcetares16@gmail.com

María Alejandra Chala Quintero

Socióloga de la Universidad Santo Tomás con experiencia en investigación en temas de memoria, construcción y pedagogía para la paz. Miembro del Semillero de investigación Eirene Latinoamérica de la Facultad de Sociología de la misma universidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-4313>

Correo electrónico: malejandrachalaq@gmail.com

Ana María Cortés Domínguez

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, en su trayectoria como estudiante de pregrado participó en los semilleros de investigación Educación y Política y Entropía de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás; fue Joven Investigadora e Innovadora en el año 2018; participó como ponente en el Simposio de investigación USTAMED 2018 con la ponencia titulada “Segregación Socioespacial y Movilidad Residencial: un ejercicio de bibliometría” y en el XXI Congreso de la

Asociación Latinoamericana de Sociología en Montevideo, Uruguay con las ponencias “El Centro de inquilinos CENAPROV: proceso organizativo por la vivienda en la ciudad de Bogotá” y “Linchamientos: una estrategia de securitización promovida por medio de las redes sociales en Bogotá, Colombia”. Fue asistente de investigación en el proyecto de Facultad Re-significación de la acción colectiva en el Barrio Nuevo Chile en Bogotá a partir de las experiencias de la Central Nacional Provivienda (CENAPROV) y culminó sus estudios con el trabajo de grado titulado “Segregación Socioespacial y Movilidad Residencial: Un ejercicio de bibliometría para la elaboración de un estado del arte”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5027-266X>

Correo electrónico: cortesdominguez.ana@gmail.com

María José Pinzón Rodríguez

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, candidata a magíster en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; con experiencia en investigación en temas de memoria, territorio, derechos humanos y construcción de paz. Miembro del Semillero de investigación Eirene Latinoamérica de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6154-5827>

Correo electrónico: mariajosepinzonr@gmail.com

Jessica Daniela Ramírez Suárez

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, con interés en la realización y el diseño de proyectos de intervención social. Participó en el proyecto de grado “Campo Triste”: Factores de deserción estudiantil en la Institución Educativa Departamental Campo Alegre del municipio El Rosal, Cundinamarca” obteniendo una mención especial como Clasificación Meritoria en el año 2019.

Asistente de investigación en el proyecto “Construcción de memoria, acción colectiva y transformación social en el barrio Nuevo Chile de la ciudad de Bogotá 1971-2016” de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás del año 2016 al 2018.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1310-7870>

Correo electrónico: jessicaramirezs@usantotomas.edu.co; jdanielars@gmail.com

Ana María Rivera Joya

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, miembro del semillero (De) generando los géneros y co-fundadora del grupo de género y diversidad sexual FRACTAL USTA. Graduada con tesis laureada *Corporalidades propias y ajenas según el debate del porno y el discurso de la pospornografía en la ciudad de Bogotá* y asistente de investigación en el proyecto “Resignificación de la acción colectiva en la Central Nacional Provienda a partir de algunas experiencias significativas en el barrio Nuevo Chile en Bogotá D.C.”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0214-4396>

Correo electrónico: anariveraj@usantotomas.edu.co

July Johana Alarcón Bernal

Socióloga de la Universidad Santo Tomás con formación ética, crítico-constructiva, creativa y propositiva en la gestión, diseño y formulación de proyectos que propenden por el fortalecimiento del tejido social y la acción colectiva. Se destaca en el campo de la planeación y gestión de proyectos comunitarios, con especial interés en procesos artísticos, culturales y educativos. Fue integrante del semillero de investigación Naturópatas, donde obtuvo su primera experiencia investigativa. Investigadora principal del proyecto ¡Tipos de reconocimientos socioambientales: quebradas; “La Vieja” y “Las Delicias”. UPZ Pardo Rubio-Rosales. Chapinero”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3021-8695>

Correo electrónico: jjalarconb1@gmail.com

Carlos Arturo Sandoval Mendieta

Economista, magíster en Estudios sobre desarrollo, especialista en Desarrollo local y regional y especialista en Finanzas. Ha trabajado como consultor y asesor en entidades públicas y privadas del orden nacional y territorial en temas relacionados con políticas públicas e instrumentos de planeación para competitividad, desarrollo local y trabajo decente. Campos de acción e interés en investigación: políticas públicas y gobernanza; desarrollo económico local, competitividad y aglomeraciones productivas; trabajo decente y empleo para el desarrollo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6744-7814>

Correo electrónico: carlossandovalm@usantotomas.edu.co

Johana Eloisa Vargas Moreno

Politóloga y máster en Ciencias Humanas y Sociales con énfasis en Apuestas Urbanas. Especialista en Instrumentos de Ordenamiento Territorial. Experiencia en el campo del urbanismo como investigadora, analista, consultora y gestora de políticas públicas de ordenamiento del territorio, gestión del suelo, mejoramiento integral de barrios, renovación, revitalización, patrimonio, procesos de paz y ciudad. Tiene experiencia en el diseño, gestión e implementación de políticas en los sectores de Gobierno (participación), Hábitat, Cultura–Patrimonio y en el Sistema Integral de Verdad, Justicia y Reparación. Es investigadora y docente, así como coautora de artículos, publicaciones e informes de carácter académico y de recomendaciones de política pública. Dinamizadora de procesos de formación y participación política a través de herramientas pedagógicas y comunicativas con enfoques diferencial, poblacional, ciclo vital y de géneros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8709-7604>

Correo electrónico: eloisavargasmoreno@gmail.com

Nicole Alejandra Dinas Chinchilla

Socióloga con énfasis investigativo en conflictos socioambientales a causa de la minería carbonífera para los campesinos de la vereda Salamanca, en Samacá (Boyacá). Defensora de derechos humanos, víctimas y paz de la Comisión Intereclesial de Justicia. Se ha desempeñado en el área de archivo y comunicaciones en atención a alertas tempranas de campesinos, afrocolombianos e indígenas a quienes actores armados y estatales han vulnerado sus derechos en el marco del conflicto armado colombiano. Ha trabajado en procesos de sistematización de la memoria sobre los crímenes de Estado a nivel nacional. Ha desarrollado trabajo de campo con adultos mayores y mujeres en espacios donde estas poblaciones han sido invisibilizadas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4424-4010>

Correo electrónico: nicoledinas@gmail.com

Mónica Alejandra Prieto Ramírez

Socióloga con énfasis investigativo en conflictos socioambientales a causa de la minería carbonífera para los campesinos de la vereda

Salamanca en Samacá (Boyacá). Ha realizado trabajos en la identificación de problemáticas en el desarrollo y ejecución de estudios de impacto ambiental para el caso de la hidroeléctrica Hidroituango mediante el análisis de la valoración económica de los recursos naturales. Por otra parte, ha participado en el trabajo de campo sobre la identificación de mecanismos de apropiación de niños, niñas y adultos mayores para el Parque Nacional Natural Chingaza para la protección y conservación del territorio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3932-6521>

Correo electrónico: mpra06@gmail.com

Mónica Alejandra Rodríguez Baquero

Profesional en sociología de la Universidad Santo Tomás. Obtuvo una mención meritoria en su tesis de grado titulada *Los afrocolombianos y la CEA, imaginarios sociales sobre la otredad*. Perteneció actualmente a la Fundación Red Elegguá como asistente de investigación. En el año 2019 presentó la ponencia “Interculturalismo y educación: Incidencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad de Bogotá” en el XXXII Congreso Internacional ALAS (Perú). Publicó un artículo en la Revista de Estudiantes de Sociología en el 2018 titulado “Cantaoras de Pogue: resistencia, tradición y preservación cultural. Para el 2017 se presentó en el XXXI Congreso Internacional Alas Uruguay con la ponencia “La influencia política de Álvaro Uribe Vélez en la ruptura de los acuerdos de paz 2016”. Finalmente fue ganadora junto a sus compañeras del primer premio a nivel de la universidad en la semana de la creatividad Universidad Santo Tomás, edición 2016, con el proyecto “Aplicación para medir los valores de solidaridad en las empresas de economía solidaria”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5312-0127>

Correo electrónico: monica.rodriguezb@usantotomas.edu.co

Daniela Alejandra Cancelado Cifuentes

Socióloga de la Universidad Santo Tomás con énfasis en temas de sociología urbana, representaciones sociales, análisis y tratamiento de bases de datos, con experiencia en sistematización de experiencias con

comunidades, desarrollo e implementación de metodologías de corte cuantitativo y cualitativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3873-2931>

Correo electrónico: danicnh@gmail.com

Germán Esteban Villalba Muñoz

Sociólogo de la Universidad Santo Tomás con énfasis en representaciones sociales, sociología rural, análisis y tratamiento de bases de datos, con experiencia en sistematización de experiencias con comunidades, desarrollo e implementación de metodologías de corte cuantitativo y cualitativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-4861>

Correo electrónico: esteban.vili123@gmail.com

María Victoria Giraldo Macea

Profesional en sociología de la Universidad Santo Tomás con intereses académicos en los temas de conflicto, cultura, planeación y territorio. Cuenta con formación sobre la Jurisdicción Especial para la Paz, de la Defensoría del Pueblo y tiene experiencia en intervención social con víctimas de desplazamiento forzado en la zona pacífica del país. Coautora del capítulo “Aproximación al problema de la tenencia de la tierra en Colombia: de la negociación en la mesa de La Habana al medio Ariari”, incluido en el libro *Las huellas del desarrollo. Intersecciones entre conflicto, reconfiguración social y pacificación en Colombia* (Ediciones USTA, 2019).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9888-6596>

Correo electrónico: maria.giraldom@usantotomas.edu.co; giraldomv@gmail.com

Laura Daniela Ballén Vargas

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, con formación en temas afines a la investigación social y a la utilización de herramientas tanto teóricas como prácticas para el análisis e interpretación de los fenómenos sociales. Sus intereses académicos e investigativos se centran en la sociología del medio ambiente, conflicto y movimientos sociales.

Coautora del capítulo “Aproximación al problema de la tenencia de la tierra en Colombia: de la negociación en la mesa de La Habana al medio Ariari”, incluido en el libro *Las huellas del desarrollo. Intersecciones entre conflicto, reconfiguración social y pacificación en Colombia* (Ediciones USTA, 2019).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8424-1965>

Correo electrónico: laura.ballen.vargas@gmail.com;
lauraballen@usantotomas.edu.co

Índice temático

A

acción

colectiva 12, 17, 41, 61, 64, 77, 82, 84, 85, 87, 91-93, 97, 128, 158, 162, 169, 174

comunitaria 12, 94, 95

actividad

agropecuaria 111, 112, 119

minera 113, 117, 118

productiva 113

actores

locales 41, 106, 108, 110, 112-114, 116-118, 120

sociales 13, 52, 57, 124-126, 175

adulto mayor 17, 123, 124, 127, 130, 132

aprendizaje 26, 28, 36, 50, 51, 55, 58, 59, 63, 67, 69, 70, 72, 94, 95, 133, 150, 151, 159, 160, 175

asociatividad 17, 103, 108, 110, 115-117, 119

B

Boitá (barrio) 18, 137, 154

C

ciudadanía 13, 42, 69, 94, 160, 168, 175

comunidad 12-16, 24-34, 38, 39, 45, 49, 51, 52, 54-58, 61-63, 66, 67, 69, 71, 83-87, 91-95, 97, 98, 118, 119, 123-128, 132, 133, 137-140, 142, 144, 145, 148, 150-154, 158, 159, 161, 162, 164, 166-169, 173-175.

conflicto 37-43, 45, 55, 57, 59, 63, 71, 82, 103, 107, 111, 115, 157, 158, 166, 168, 175

construcción

colectiva 29, 36, 37

comunitaria 55, 173

- de identidad 17, 18, 63, 66, 69-72, 158, 159, 162, 168, 169,
 - de memoria 17, 18, 135, 137, 143
 - de paz 16, 35, 37, 38, 40, 41, 45, 175
 - convivencia 35, 38-43, 54, 57, 82, 95, 107
 - cultura
 - casa(s) de la 18, 157-159, 162, 164-169
- D**
- desarrollo
 - económico 17, 110
 - local 120, 121, 165
 - social 30, 57, 97, 114, 119, 132, 167
 - docentes 11-13, 16, 19, 29, 32, 40, 43, 45, 51, 85, 107, 153, 173, 174
- E**
- educación 12, 16, 21, 36, 38, 40-45, 49, 50-58, 60, 70, 95, 96, 113, 127, 132, 144, 154, 174
 - escuela 16, 35-42, 44, 45, 52, 55, 56, 93
 - espacio
 - académico 16, 23-25, 29, 30, 107
 - común 58, 66, 71, 82, 124.
 - cultural 82, 87
 - de inclusión 123, 124, 168
 - de participación 17, 23, 92, 118, 119, 124,
 - público 17, 53, 55, 62, 66, 67, 69-71, 167
 - social 69, 131
 - estrategia
 - metodológica 50, 51,
 - pedagógica 16, 55, 70, 146,
 - sociopedagógica 17, 61, 69, 72
 - estudiantes 11-16, 19, 27, 29-33, 36-38, 39, 45, 58, 67, 70, 85, 107, 113, 143, 173, 174
 - experiencia
 - sistematización de 15, 80, 91, 139, 141, 174
- F**
- familia 52, 55, 58, 67, 68, 77-79, 82, 83, 86, 91, 91, 95-98, 105, 113, 125, 131, 132, 137, 138, 146, 147, 149, 153, 154
 - padres de 37, 45, 67, 151, 153
 - formación 11, 16, 19, 30, 32-34, 42, 45, 57, 66, 71, 81, 93, 96, 98, 113, 142, 146, 150-153, 158, 173
 - fortalecimiento 29, 41, 85, 87, 96, 97, 104, 115, 117, 120, 154, 160, 161, 174
- G**
- gobernanza 17, 103, 108, 110, 117-119, 121

H

historia 18, 33, 38, 40, 80, 81, 82, 86, 87, 91-93, 95-97 123, 128, 138, 145, 154, 158, 159, 162, 163, 166, 168, 169, 174

I

identidad 55, 58, 61-63, 66-71, 80, 82, 84, 87, 88, 128, 138, 157, 158, 160-162, 164, 174

inclusión 17, 40, 56, 123, 124, 130, 132, 168, 174

infancia 50, 53, 58, 62, 63, 68, 69, 71, 81, 85, 91, 96, 137, 154, 155, 175

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) 95, 96, 137, 141, 144, 146-148, 152, 153

investigación-acción participativa (IAP) 14-16, 24-26, 28, 30, 33, 52, 65, 67, 85, 123, 124, 139, 159, 174

J

jóvenes 37-40, 42-44, 46, 56, 57, 86, 112, 117, 164, 165, 173

Juan XXIII (barrio) 16, 17, 49-52, 57, 61, 65, 66, 72

Junta de Acción Comunal (JAC) 81, 84-86, 95, 108, 118, 130

M

madres

cabeza de familia 87, 91, 92, 95, 96, 98

comunitarias 17, 92, 95, 96, 146

memoria

colectiva 18, 57, 72, 80-83, 88, 139, 154, 158, 174

metodología 15, 16, 23-26, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 64, 65, 80, 85, 92-94, 97, 98, 107, 108, 123, 124, 138, 151, 159, 174

mujeres 17, 57, 81, 85, 91, 93, 95-97, 117, 128, 131, 173, 175

municipios 17, 78, 79, 103-109, 111-121, 163.

N

niños/as 16, 17, 37, 39, 42-44, 49, 50, 52, 54-58, 61-72, 81, 84, 86, 91, 95, 96, 98, 112, 125, 126, 131, 137, 142-149, 151, 153, 154, 164, 173

Nuevo Chile (barrio) 17, 77-88

O

organización colectiva 77, 86

P

participación

ciudadana 107, 118

comunitaria 26, 54, 163

política 91, 93, 95, 98, 165

social 127

paz

educación para la 41-43, 46

- problemáticas 81-83, 85-88, 91-97, 105, 107, 110, 114, 121, 157, 163-165, 168, 169, 173-175
- comunitarias 16, 29, 58
- sociales 15, 33, 49, 53, 96, 98, 107, 114, 133
- S**
- San Luis (barrio) 17, 123, 124
- sociedad 12, 25, 26, 36, 38, 41, 43, 45, 53, 56, 58, 63, 83, 84, 108, 110, 128, 133, 158, 161, 162, 164, 168, 174, 175
- Suba (barrio) 14, 18, 157-160, 162, 163, 165, 166, 168, 169.
- tejido social 72, 87, 94, 95-97, 133, 138, 139, 141, 142, 153, 154, 157, 168
- territorio 11, 12, 14, 16, 17, 29, 41, 55, 63, 64, 66, 71, 72, 78,
- trabajo
- comunitario 51, 94
- de campo 65, 86, 109
- transformación
- social 13, 41, 55, 70, 93, 95, 168
- V**
- valores 13, 26, 36, 53, 55, 57, 63, 66, 71, 84, 87, 88, 95, 141, 153, 158, 161, 162, 169, 175
- vejez 123, 125-127, 131, 132
- vivienda 71, 77-79, 81-88



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la cubierta
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía Sabon Lt Std.
2020

Agendas y debates

En esta obra se analizan varios procesos de educación, acción colectiva, inclusión social, territorio, memoria e identidad, como resultado de los proyectos de investigación-intervención desarrollados por docentes y estudiantes de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás. Gracias a la articulación con diferentes sectores sociales y comunidades, principalmente madres, lideresas comunitarias, adultos mayores, campesinos, niños, niñas y jóvenes, los autores exploran herramientas teóricas y metodológicas que implementan en organizaciones sociales, instituciones educativas y entidades públicas y privadas, con el propósito de mitigar o transformar diversas problemáticas locales.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE SOCIOLOGÍA

