# EntrenArte, Experiencia con Mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol, Cali: una lectura desde las Pedagogías sin Escuela

**Daniela Agudelo Marín**

**Diana Carolina Pereira Abella**

**Karina Salazar Cifuentes**

**Doctorando César Augusto Sánchez**

**Asesor trabajo de grado**

**Universidad Santo Tomás**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa**

**Bogotá, 2025**

* Agudelo Marín, Daniela / Universidad Santo Tomás / Colombia / Profesional en Estudios Literarios / https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384076 / daniela.marinagu@usantotomas.edu.co
* Pereira Abella, Diana Carolina / Universidad Santo Tomás / Maestrante/Colombia / Especialista en Intervención Comunitaria / https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384183 / diana.abellaper@usantotomas.edu.co
* Salazar Cifuentes, Karina / Universidad Santo Tomás / Colombia / Trabajadora social / https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001672703 / karina.cifuentessal@usantotomas.edu.co

# EntrenArte, Experiencia con Mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol, Cali: una lectura desde las Pedagogías sin Escuela

**Daniela Agudelo Marín**
**Diana Carolina Pereira Abella**
**Karina Salazar Cifuentes**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en pedagogías críticas e intervención socioeducativa**

**Doctorando César Augusto Sánchez**
**Asesor trabajo de grado**

**Universidad Santo Tomás**
**Facultad de Educación**
**Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa**
**Bogotá, 2025**

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 014525 del 28 de julio de 2022

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

**Resumen**

Esta tesis sistematiza la experiencia EntrenArte, desarrollada con mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol (Cali), con el objetivo de reconstruir e interpretar críticamente los procesos formativos, organizativos y territoriales que emergen en escenarios comunitarios fuera de la educación formal. El problema central radica en la escasa visibilización de los saberes, aprendizajes y formas de organización que construyen las mujeres en estos contextos, reducidos frecuentemente a intervenciones instrumentales que desconocen sus dimensiones pedagógicas, políticas y subjetivas.

El marco teórico articula la sistematización de experiencias desde la educación popular (Jara, 2018) con las pedagogías feministas y decoloniales (Hooks, 1994; Walsh, 2013), comprendiendo la experiencia como un campo de producción de conocimiento situado en el que el cuerpo, las emociones y la vida cotidiana son dimensiones centrales. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas, grupos focales, cartografía social y registros de campo, analizados mediante codificación cualitativa y triangulación.

Los resultados muestran que EntrenArte trasciende su carácter deportivo-artístico para constituirse en un proceso formativo integral. Espacios como la cancha, el parque y la calle son resignificados como escenarios pedagógicos; prácticas con material reciclable articulan creatividad, conciencia ambiental y autonomía; y emergen redes de sororidad y cuidado que desafían la fragmentación urbana. En términos territoriales, se identifican procesos de apropiación del espacio público como formas de acción política desde lo cotidiano. La tesis concluye que EntrenArte configura una pedagogía situada del afecto en la que el autoconocimiento se articula con la autoorganización y el fortalecimiento del tejido social.

**Abstract**

This thesis systematizes the EntrenArte experience, developed with adult women in the Puertas del Sol neighborhood (Cali, Colombia), with the aim of critically reconstructing and interpreting the formative, organizational, and territorial processes that emerge in community spaces outside formal education. The central problem lies in the limited recognition of the knowledge, learning, and self-organization practices built by women in these contexts, which are

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 014525 del 28 de Julio de 2022

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

often reduced to instrumental interventions that overlook their pedagogical, political, and subjective dimensions.

The theoretical framework draws on the systematization of experiences within popular education (Jara, 2018) and feminist and decolonial pedagogies (Hooks, 1994; Walsh, 2013), understanding the experience as a field of situated knowledge production in which the body, emotions, and everyday life are central dimensions. The study adopted a qualitative approach using semi-structured interviews, focus groups, social cartography, and field records, analyzed through qualitative coding and triangulation.

Results reveal that EntrenArte extends beyond its athletic and artistic dimensions to become a comprehensive formative process. Spaces such as the court, park, and street are reimagined as pedagogical settings; practices using recycled materials link creativity, environmental awareness, and autonomy; and networks of solidarity and mutual care emerge, challenging urban fragmentation. Territorially, processes of public space appropriation are identified as forms of everyday political action. The thesis concludes that EntrenArte constitutes a situated pedagogy of affect in which self-knowledge articulates with self-organization and the strengthening of social fabric.

**Palabras Clave**

Sistematización de experiencias, Pedagógicas populares feministas, Pedagogías sin escuela, Mujeres adultas, Autoconocimiento, Autoorganización, tejido social.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Tabla de contenido

EntrenArte, Experiencia con Mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol, Cali: una lectura desde las Pedagogías sin Escuela ..... 6

*Introducción* ..... *6*

Capítulo I: Fase de reconocimiento y plan de sistematización ..... 8

1.1. Caracterización y contexto de la experiencia ..... 8
1.2. Justificación ..... 11
1.3. Objetivos de la sistematización ..... 15
1.4. Metodología ..... 15
1.5. Planificación y Cronograma ..... 21

Capítulo II: Fase de recuperación de la experiencia ..... 24

2.1. Descripción detallada de las actividades ..... 24
2.2. Descripción detallada de las actividades ..... 32
2.3. Percepciones y voces de las participantes ..... 45
2.4. Documentación visual y escrita ..... 49

Capítulo III: Fase de análisis e interpretación crítica de la experiencia ..... 52

3.1. Introducción a la fase de análisis ..... 52
3.2. Marco de referencia ..... 53
3.3. Descripción e interpretación de los datos ..... 60
3.4. Reflexión sobre aprendizajes y tensiones ..... 89
3.5. Reflexión educativa o pedagógica ..... 91

Capítulo IV: Conclusiones y comunicación de aprendizajes ..... 93

4.1. Conclusiones ..... 93
4.2. Recomendaciones ..... 95

ANEXOS ..... 99

Anexo 1. Consentimiento informado para entrevistas y relatos de experiencia ..... 99
Anexo 2. Entrevista Semiestructurada ..... 100
Anexo 3. Cartografía social ..... 103
Anexo 4. Relatos Testimoniales ..... 105
Anexo 5. Transcripción Entrevista Diego Ospina ..... 107
Anexo 6. Transcripción Entrevista Stephania Castillo ..... 110
Anexo 7. Transcripción encuentro grupal mujeres ..... 114
Anexo 8. Transcripción Aprendizaje sin aula ..... 122
Anexo 9. Transcripción Lugares Inseguros ..... 123
Anexo 10. Transcripción Lugares Seguros ..... 125
Anexo 11. Transcripción Recuerdos ..... 127
Anexo 12. Transcripción Relatos testimoniales mujeres participantes ..... 128
Anexo 12. Cartilla De Sistematización para Mujeres Participantes ..... 130

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**EntrenArte, Experiencia con Mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol, Cali: una lectura desde las Pedagogías sin Escuela**

## Introducción

Esta propuesta de sistematización de experiencias surge ante la necesidad de recuperar, analizar y comprender los procesos de intervención socioeducativa desarrollados en contextos educativos no convencionales. En particular, se aborda la experiencia EntrenArte, implementada con mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol, Comuna 14 de Cali, en el año 2019. Esta experiencia se sitúa en un territorio atravesado por dinámicas de exclusión social, desigualdad estructural, violencia sociopolítica y despojo territorial, configurándose como una práctica socioeducativa situada que emerge desde los márgenes y desde la vivencia comunitaria.

El hecho de que esta experiencia haya sido previamente documentada posibilita recuperar las memorias de lo vivido desde una perspectiva crítica, analítica y reflexiva, así como aportar a la construcción teórica a partir de saberes generados en la práctica. En este sentido, y siguiendo a Jara (2018), la sistematización se comprende como una articulación entre teoría y práctica que permite producir conocimiento desde la experiencia educativa (p. 40). Así entendida, se constituye en un ejercicio que no se limita al registro de hechos, sino que busca interpretar sus sentidos, tensiones y aprendizajes en diálogo con las pedagogías críticas y la educación popular.

Lejos de reproducir modelos formales, la experiencia EntrenArte propone alternativas para la construcción del aprendizaje, integrando el arte, la memoria, el trabajo colectivo y el uso simbólico del espacio público como recursos pedagógicos y políticos. Desde una perspectiva crítica y decolonial, esta investigación tiene un doble propósito: por un lado, comprender las pedagogías sin escuela desde sus propias lógicas, reconociendo sus sentidos, aportes y tensiones en diálogo con marcos teóricos críticos; por otro, generar conocimiento que contribuya al fortalecimiento de prácticas pedagógicas comunitarias y al debate académico sobre los alcances y límites de la educación en contextos de exclusión.

El objetivo general se orienta a analizar la experiencia desde el marco de las pedagogías sin escuela, para comprender su contribución a procesos transformadores. Desde un enfoque

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

epistemológico situado, crítico y dialógico, la sistematización se asume no solo como un ejercicio de reconstrucción narrativa, sino también como una práctica investigativa que valida saberes populares, reconoce las mediaciones comunitarias y cuestiona las formas hegemónicas de producción del conocimiento.

La relevancia académica de este trabajo radica en su aporte al campo de las pedagogías críticas, al ampliar la comprensión de lo educativo más allá del espacio escolar institucionalizado, visibilizando prácticas formativas que emergen de la vida cotidiana, los afectos, las resistencias y los vínculos comunitarios. Asimismo, contribuye a los debates metodológicos sobre la sistematización como enfoque de investigación en contextos de acción, particularmente en relación con experiencias históricamente invisibilizadas o deslegitimadas. En esta línea, la investigación ofrece herramientas analíticas y metodológicas que pueden dialogar con otros territorios y procesos, aportando a la construcción de propuestas educativas desde perspectivas populares, decoloniales y situadas.

El informe de sistematización se estructura en cuatro capítulos. El primero aborda la fase de reconocimiento, en la que se caracteriza la experiencia y se presenta el plan de sistematización, incluyendo el contexto, la justificación, los objetivos y la metodología. El segundo capítulo corresponde a la fase de recuperación de la experiencia, mediante la reconstrucción de las actividades, los momentos clave y las voces de las participantes. El tercer capítulo se centra en el análisis e interpretación crítica, articulando los hallazgos empíricos con referentes teóricos. Finalmente, el cuarto capítulo presenta las conclusiones y aprendizajes del proceso, destacando aportes, tensiones y desafíos. Este recorrido busca no solo sistematizar una experiencia particular, sino contribuir a la construcción de una pedagogía desde abajo, comprometida con la transformación social y la justicia educativa.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

## Capítulo I: Fase de reconocimiento y plan de sistematización

### *1.1. Caracterización y contexto de la experiencia*

Como parte del programa "Deporte Comunitario", impulsado por la Secretaría del Deporte y la Recreación de Cali, la experiencia EntrenArte, realizada en el año 2019, fue dirigida a personas adultas (entre 18 y 70 años) en situación de vulnerabilidad económica, en su mayoría mujeres jefas de hogar, personas en búsqueda de empleo o con tiempos limitados debido a responsabilidades domésticas. La propuesta integró el arte con la actividad física, mediante la construcción de objetos estéticos y funcionales elaborados con materiales reciclables que se utilizaron en el diseño de circuitos motrices y la creación de espacios lúdicos y cooperativos en entornos comunitarios, favoreciendo tanto la salud física como la consolidación de relaciones y lazos sociales.

EntrenArte se configuró desde un horizonte ético y pedagógico orientado hacia la construcción de subjetividades críticas, fortalecimiento del tejido social y resignificación del territorio como escenario de intervención y participación ciudadana. Su enfoque pedagógico y estratégico se inscribe en la educación popular al imbricarse en procesos que buscan la participación y ejercicios de ciudadanía que no sólo formen en habilidades y competencias específicas, sino que además busquen transformar las condiciones iniciales de la población (Streck, 2018), en este caso, condiciones relacionales, de convivencia y de apropiación territorial, propiciando aprendizajes significativos que emergen de las interacciones cotidianas, de los vínculos colectivos y las prácticas creativas.

Su ejecución estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario de profesionales en deporte, psicología y artes plásticas, cuya labor se centró en la facilitación de técnicas grupales que combinaron la actividad física, las artes y el trabajo colaborativo, articulando prácticas pedagógicas con estrategias psicosociales orientadas a promover el bienestar y la convivencia. Además, la intervención contó con el acompañamiento de líderes y juntas de acción comunal, actores clave en la gestión territorial del proyecto y en la disposición de espacios físicos para el almacenamiento y desarrollo de los circuitos.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

La experiencia se desarrolló en Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca y uno de los principales centros urbanos del suroccidente colombiano. Territorio atravesado por profundas desigualdades sociales, económicas y educativas. Cali concentra una población diversa y mayoritariamente joven, con una alta participación de mujeres en edad productiva y educativa, lo que configura un escenario marcado por tensiones entre las posibilidades formativas, las condiciones materiales de existencia y las trayectorias educativas fragmentadas (Cámara de Comercio de Cali, 2025). De acuerdo con la investigación de la Universidad Icesi, EnCaliPedia (2023), su composición demográfica articula una fuerte heterogeneidad étnica y cultural, producto de procesos históricos de migración interna, desplazamiento forzado y asentamiento de poblaciones afrodescendientes y campesinas, lo que la sitúa como un espacio de confluencia de saberes, memorias y prácticas sociales, pero también de exclusión estructural.

El barrio Puertas del Sol fue el lugar de implementación de la experiencia, ubicado en la Comuna 14, distrito de Aguablanca, se caracteriza por una alta densidad poblacional, predominancia de comunidades afrodescendientes y condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, expresadas en elevados indicadores de necesidades básicas insatisfechas, acceso limitado a servicios, precariedad habitacional y escasas oportunidades laborales formales (Cámara de Comercio Cali, 2025).

En este contexto cultural y comunitario, el sistema educativo enfrenta desafíos significativos relacionados con la permanencia y la equidad. De acuerdo con las cifras publicadas por el Sistema Integrado de Información Estadística Distrital (2025), el sistema educativo tiene una cobertura decreciente por niveles. En primaria del 75,6%, en bachillerato del 72,2% y en la media académica del 50,1%; la cobertura disminuye progresivamente a medida que se avanza en los niveles educativos, evidenciando procesos de abandono escolar que no pueden comprenderse de manera aislada, sino en relación con las condiciones sociales, económicas y territoriales que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Este panorama tiene efecto directo en la vida de las mujeres, quienes se ven mayormente excluidas de los sistemas de aprendizaje de educación formal y vinculación laboral ya que, de acuerdo con lo expuesto por Yurani Andrea Ordóñez, secretaria de Mujer, Equidad de Género y

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Diversidad Sexual de la Gobernación del Valle del Cauca, “las mujeres asumen una mayor parte de las responsabilidades del cuidado y del trabajo no remunerado, como lo demuestra el hecho de que el 35% tienen como actividad principal las labores del hogar” (Fundación WWB, 2024), lo que les implica tener un menor tiempo para dedicar otras dimensiones de la vida pública, impactando su baja representación en el nivel educativo, el mercado laboral, la salud, la seguridad y la convivencia.

En este sentido, la inclusión de las mujeres en la vida pública comprende una búsqueda por el acceso, la disminución de brechas y conexión con oportunidades que les permitan participar de esas otras dimensiones de orden socioeconómico y educativo, este último como la posibilidad de apropiarse de saberes académicos, pero también experienciales, culturales y populares que emergen de sus propias vivencias.

Ante esto, lejos de reproducir modelos educativos formales, EntrenArte propuso a las mujeres participantes alternativas para la construcción de aprendizajes, integrando el arte, la memoria, el trabajo colectivo y el uso simbólico del espacio público como recursos pedagógicos y políticos. Esto, a través de un acompañamiento que les motivara a aplicar y compartir sus destrezas cognitivas, potencial intelectual, experiencial, creativo y su identidad con el grupo.

Este tipo de propuestas pedagógicas permiten que cada persona desarrolle un papel en el grupo, y que su desenvolvimiento dentro del mismo dependa de sus afinidades y características individuales, según Gonzáles Salazar (2003), la mediación activa incentiva que se construyan relaciones de amistad forjadas a través de elementos como el reconocimiento de intereses comunes, la identificación con otras perspectivas y experiencias de vida e incluso la posibilidad de coincidir en horarios; lo que se traduce, muchas veces en encuentros periódicos, conexión e identificación sensible.

Los encuentros se desarrollaban con una frecuencia de dos sesiones semanales, mediante metodologías que integraban la actividad física con componentes psicosociales y artísticos. La regularidad en el horario y el espacio facilitó la construcción de vínculos entre las participantes. En este proceso, el programa fue orientándose progresivamente al fortalecimiento del lazo social, aumentando la continuidad de los encuentros y ampliando los espacios de interacción más allá de

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

las sesiones iniciales, con el propósito de potenciar las relaciones, las cuales se consolidan como uno de sus principales logros.

Como resultado, se consolidó un grupo relativamente homogéneo de mujeres que construyeron relaciones de amistad y comenzaron a reunirse de manera frecuente. Entre los cambios identificados por los facilitadores se destacan la mejora en la resolución de conflictos, la disposición al diálogo, el reconocimiento de la importancia de los vínculos sociales para la vida cotidiana y la resignificación de estigmas que históricamente han marcado las relaciones entre mujeres.

Uno de los efectos más significativos de la experiencia EntrenArte fue la emergencia de dinámicas de apropiación social y sostenibilidad de los encuentros por fuera de los marcos institucionales, donde las participantes se comienzan a autoorganizar y reconocer como colectividad. Así, una vez finalizada la intervención pedagógica formal, varias participantes continuaron reuniéndose de manera autónoma, configurando espacios de juntanza, apoyo mutuo y circulación de experiencias.

Tras este reconocimiento y en el marco de la presente sistematización, el análisis se centra en un grupo de mujeres que participaron en EntrenArte durante el año 2019 y que mantienen vínculos activos de encuentro y organización colectiva en la actualidad. Estas mujeres se constituyen en fuentes primarias del proceso investigativo, en tanto portadoras de memorias, reflexiones y significados construidos a partir de la experiencia e impulsoras de los encuentros no institucionalizados que aún hoy tejen. La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, priorizando la profundidad comprensiva sobre la representatividad estadística. Para esto, reforzando el carácter ético, relacional y situado del proceso de investigación educativa, a través de una participante enlace, quien actuó como mediadora entre el grupo y las investigadoras, se realizó la convocatoria a estas mujeres en particular.

### *1.2. Justificación*

La decisión de sistematizar la experiencia de EntrenArte surge en el marco de su implementación como parte del programa de Deporte Comunitario en Cali, en un contexto

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

institucional donde las acciones suelen evaluarse principalmente a partir de indicadores cuantitativos, como la cobertura o el número de participantes. En este escenario, los procesos pedagógicos, las dinámicas comunitarias y los aprendizajes construidos colectivamente tienden a quedar en un segundo plano o, en muchos casos, a perderse una vez finalizan los periodos de ejecución. Esta situación se acentúa al tratarse de iniciativas condicionadas por la voluntad política de los gobiernos de turno y por tiempos de inversión limitados, lo que reduce las posibilidades de realizar lecturas críticas posteriores sobre sus efectos reales en las comunidades. Se configura así una tensión entre una lógica institucional centrada en resultados medibles y la necesidad de comprender los sentidos pedagógicos, formativos y sociales que emergen en la experiencia vivida por las participantes.

Frente a ello, la sistematización, siguiendo a Jara (2018), se plantea no solo como una reconstrucción ordenada de la experiencia, sino como un proceso reflexivo, político y ético que interroga los sentidos, aprendizajes y tensiones que atraviesan una práctica educativa concreta, en diálogo permanente entre acción y reflexión. En este caso, la sistematización permite no solo organizar lo ocurrido en EntrenArte, sino reconstruir sus etapas, identificar las estrategias pedagógicas implementadas y analizar las dinámicas de participación, en coherencia con el propósito investigativo. Se trata, entonces, de articular el ejercicio académico con la experiencia comunitaria para comprender la pertinencia de este tipo de propuestas y sus posibilidades de continuidad o transformación.

EntrenArte fue una experiencia híbrida que integró el arte, el deporte y el reciclaje en procesos comunitarios con mujeres adultas del barrio Puertas del Sol. Esta particularidad permite ampliar la mirada hacia dimensiones pedagógicas en las que las participantes no solo se vinculan a una actividad, sino que construyen, resignifican y transforman su realidad desde el cuerpo, el territorio y la creación colectiva. Con ello, se tensionan dicotomías tradicionales como cuerpo/mente o arte/deporte, al proponer espacios en los que la elaboración de implementos deportivos con materiales reutilizables se convierte en un eje articulador de la participación. En este proceso, las mujeres dejan de ser receptoras de servicios para posicionarse como sujetas activas y creadoras, lo que permite analizar dinámicas de autonomía, saberes situados y construcción colectiva, en diálogo con apuestas de las pedagogías populares feministas.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

El valor de esta experiencia radica en evidenciar que la escasez de recursos puede convertirse en una oportunidad para la innovación social, sin desconocer las limitaciones estructurales que atraviesan estos contextos. La fabricación manual de implementos funciona como un mediador pedagógico que facilita la interacción, fortalece la convivencia y promueve el sentido de pertenencia. A su vez, permite comprender cómo un proceso estructurado en momentos de socialización, reflexión, construcción y práctica incide en la configuración de sentidos sociales y formativos, más allá de la actividad física en sí misma.

Desde el campo de las pedagogías críticas, y particularmente de las pedagogías sin escuela y las pedagogías populares feministas, la sistematización adquiere un carácter político y pedagógico, en tanto permite cuestionar las formas tradicionales de producción de conocimiento. Este ejercicio reconoce a las mujeres participantes como sujetas productoras de saber a partir de su experiencia, en diálogo con perspectivas como las de Bell Hooks (1994) y Catherine Walsh (2005), que sitúan el aprendizaje en el cuerpo, el territorio y la vida cotidiana. En esa medida, la sistematización contribuye a visibilizar saberes que suelen ser invisibilizados por las lógicas institucionales, posicionando la experiencia comunitaria como un espacio legítimo de producción de conocimiento.

En este sentido, la sistematización de EntrenArte no solo permite reconstruir lo ocurrido, sino que aporta a la generación de conocimiento al identificar los sentidos pedagógicos, formativos y sociales que emergen de la experiencia. Este proceso posibilita comprender cómo, a través de prácticas colectivas, se configuran aprendizajes que fortalecen la conciencia crítica, la autonomía y la organización comunitaria. El principal aporte de este ejercicio radica en evidenciar cómo una experiencia situada, desarrollada desde el arte, el cuerpo y el trabajo colectivo, puede constituirse en un escenario de formación que dialoga con las pedagogías sin escuela y las pedagogías populares feministas.

Desde esta perspectiva, los aportes de la experiencia no pueden entenderse únicamente en términos conceptuales, sino también en relación con las transformaciones generadas en las mujeres participantes. Más que resultados inmediatos, se evidencian procesos construidos a partir de la experiencia compartida, el diálogo y la reflexión. En este caso, uno de los principales aportes fue la generación de espacios en los que las mujeres pudieron pensarse a sí mismas,

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

resignificar sus trayectorias y fortalecer su voz dentro de su entorno. Este proceso favoreció el desarrollo de la conciencia crítica, al propiciar lecturas más profundas sobre sus realidades, roles y dinámicas cotidianas.

En articulación con lo anterior, se promovió el reconocimiento de saberes propios, valorando conocimientos construidos desde la experiencia y el vínculo con el territorio. Esto no solo fortaleció la confianza individual, sino que también impulsó una participación más activa en los espacios comunitarios. A su vez, se evidenció un fortalecimiento del tejido social, expresado en la creación de vínculos de apoyo, confianza y acompañamiento que trascienden la temporalidad del proyecto, aunque su sostenibilidad depende de condiciones organizativas y contextuales que no siempre están garantizadas. Estos procesos se relacionan con dinámicas de empoderamiento, tanto individuales como colectivas, en las que las participantes comenzaron a reconocerse como sujetas capaces de incidir en su contexto.

De manera complementaria, la experiencia posibilitó una resignificación del territorio. A través de herramientas como la cartografía social y los encuentros comunitarios, las mujeres lograron identificar no solo las problemáticas de su entorno, sino también sus potencialidades, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la apropiación del espacio que habitan. En este punto, el territorio se configura como un escenario pedagógico donde se producen aprendizajes significativos vinculados a la vida cotidiana.

En consecuencia, el impacto de esta sistematización no se restringe al análisis de una experiencia pasada, sino que se proyecta hacia la comprensión de otras prácticas similares. Por un lado, permite reconocer los espacios comunitarios como escenarios legítimos de aprendizaje, en coherencia con las pedagogías sin escuela. Por otro, aporta elementos para el diseño de intervenciones más pertinentes, al identificar estrategias pedagógicas, formas de participación y sentidos construidos que pueden dialogar con otros territorios. Asimismo, se espera que los procesos comunitarios como el fortalecimiento de vínculos, las dinámicas organizativas y los espacios de encuentro logren sostenerse en el tiempo, lo que plantea el desafío de pensar su continuidad más allá de los marcos institucionales. En esta línea, la sistematización abre la posibilidad de reinterpretar la experiencia en otros contextos, no como un modelo a replicar de manera mecánica, sino como un referente situado.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

En una perspectiva más amplia, este ejercicio se proyecta como un aporte a procesos de transformación social, en tanto no solo documenta una experiencia, sino que permite comprender cómo se configuran sentidos pedagógicos, formativos y sociales en contextos comunitarios, aportando a la construcción de prácticas educativas más coherentes con las realidades, saberes y apuestas de los territorios.

### *1.3. Objetivos de la sistematización*

**Objetivo General**

Analizar la experiencia EntrenArte (Cali, 2019) desarrollada con mujeres adultas del barrio Puertas del Sol desde las perspectivas de las pedagogías sin escuela y la pedagogía popular feminista, con el fin de reconocer los sentidos pedagógicos, formativos y sociales emergentes en el proceso.

**Objetivos Específicos**

- Reconstruir el desarrollo de la experiencia EntrenArte, identificando sus etapas, estrategias pedagógicas y dinámicas de participación.
- Identificar los sentidos pedagógicos, formativos y sociales que emergieron de la experiencia EntrenArte, a la luz de las pedagogías sin escuela y las pedagogías populares feministas.
- Interpretar las transformaciones personales y colectivas generadas en las mujeres participantes posterior a la experiencia EntrenArte

### *1.4. Metodología*

Dentro del desarrollo metodológico de la sistematización, fue necesario definir el alcance del proceso, es decir, establecer qué aspectos de la experiencia serían objeto de análisis. En este sentido, la delimitación se centró en los espacios de encuentro, las actividades realizadas y las dinámicas que se generaron entre las participantes durante el proceso de EntrenArte. Esta decisión responde a la necesidad de focalizar el análisis en aquellos escenarios donde emergen los sentidos pedagógicos, formativos y sociales que orientan la investigación, lo cual, a su vez,

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

responde al interés propio de la sistematización de experiencias de centrar el análisis en aquellos momentos donde se condensan los aprendizajes, tensiones y sentidos de la práctica (Jara, 2018). Igualmente, se otorgó especial relevancia a las interacciones surgidas en los talleres y encuentros, ya que fue en estos espacios donde se evidenciaron transformaciones tanto a nivel individual como colectivo. A partir de esto, se buscó comprender cómo las participantes se involucraron en la experiencia, cómo construyeron vínculos y qué significados atribuyeron a su participación.

En cuanto al contexto de la experiencia sistematizada, este se sitúa en el ámbito comunitario donde tuvo lugar EntrenArte, entendiendo el territorio no sólo como un espacio físico, sino como un entramado de relaciones sociales, culturales y simbólicas que inciden en la configuración de los procesos pedagógicos y en la producción de sentidos. Aquí, las mujeres participantes fueron reconocidas como sujetas activas en la construcción del conocimiento, en coherencia con enfoques de pedagogías críticas y feministas que cuestionan la relación tradicional entre investigador y sujeto investigado.

Finalmente, esta delimitación también implica reconocer los alcances y límites del proceso. La sistematización se enfoca en una experiencia específica, desarrollada en un contexto particular y con un grupo determinado, por lo que no busca generalizar resultados, sino comprender en profundidad los significados construidos. Esta decisión metodológica se inscribe en una perspectiva cualitativa que privilegia la comprensión situada sobre la generalización.

La entrada al campo en la experiencia EntrenArte se gestionó tomando en cuenta el rol del monitor o facilitador deportivo, en articulación con líderes y lideresas comunitarias, quienes facilitaron la convocatoria y participación. La población estuvo conformada mayoritariamente por mujeres adultas, aunque el proceso se mantuvo abierto a otras edades según las dinámicas del territorio, lo que refleja una lógica no excluyente propia de las pedagogías comunitarias, pero también plantea desafíos en la delimitación del grupo de análisis. Los espacios de encuentro y la metodología fueron previamente socializados con monitores y gestores deportivos, permitiendo transitar de una lógica de implementación vertical hacia una construcción más participativa.

Al llegar a los grupos, el equipo facilitador no se posicionó como experto externo sino como par colaborador, promoviendo relaciones horizontales. La construcción de vínculos se fundamentó en el reconocimiento de los saberes locales y liderazgos comunitarios, participando

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

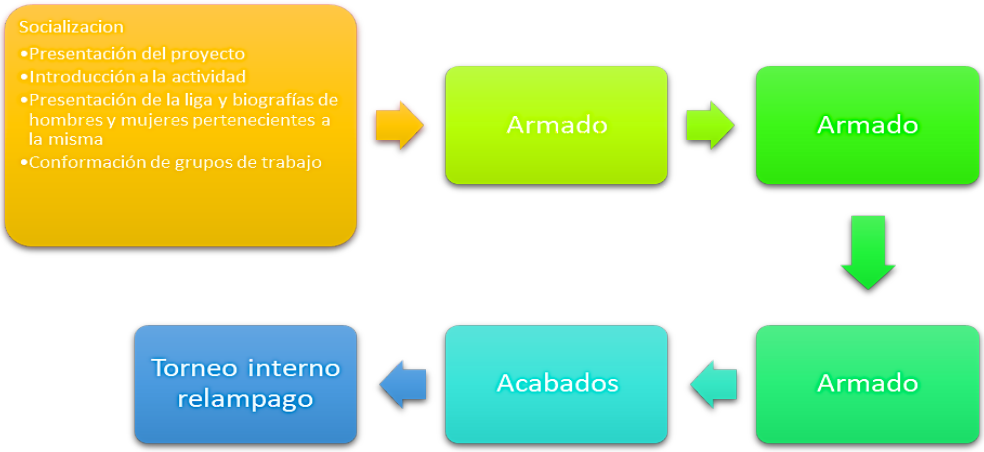
tanto en eventos institucionales como en espacios cotidianos del territorio. Este proceso implicó negociar expectativas institucionales con dinámicas comunitarias, así como construir confianza en contextos donde la intervención externa puede generar resistencias o distancias iniciales.

En cuanto a la periodicidad de los ciclos de intervención, la experiencia EntrenArte se incorporó al programa de Deporte Comunitario en el año 2017, dando continuidad durante los periodos 2018 y 2019. Es fundamental precisar que la intervención se enfocó en grupos cuyo interés fue previamente identificado, recomendado y decantado por los monitores deportivos. Bajo esta lógica de selección territorial, los ciclos de intervención se estructuraron de manera progresiva, atendiendo a las características y dinámicas de cada grupo, lo que permitió una implementación contextualizada más que estandarizada. Aquí es importante precisar que esta investigación no corresponde a la implementación del proceso, sino a su reconstrucción crítica posterior, lo cual implica un ejercicio de recuperación de la experiencia vivida en diálogo con sus protagonistas.

A continuación, en la figura 1 y 2 se muestra la organización temporal y operativa de lo que fue la implementación de la experiencia

**Figura 1.**

*Ciclo de intervención año 2017*




VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

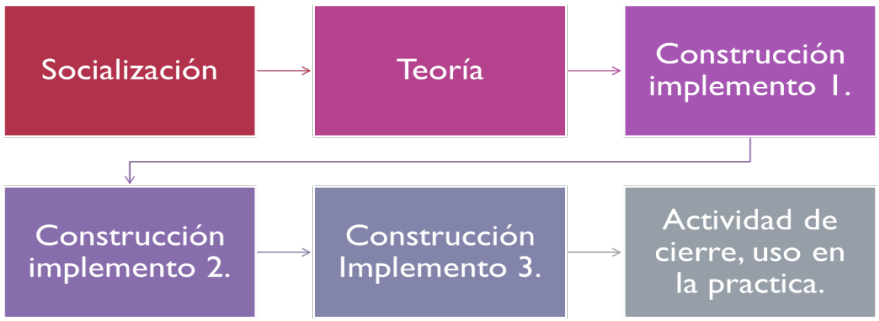
**Figura 2.**

*Ciclo de intervención año 2018*




**Figura 3.**

*Ciclo de intervención año 2019*




La interacción con la población se configuró como un proceso de diálogo de saberes, donde la jerarquía técnica fue desplazada por una construcción colectiva. Mientras el equipo profesional aportaba la metodología, las participantes enriquecían la experiencia con sus conocimientos del territorio, sus prácticas culturales y sus saberes previos. Un elemento clave fue la gestión de recursos, en la que las participantes asumieron un rol activo en la recolección y transformación de materiales, fortaleciendo la corresponsabilidad y el sentido de apropiación. Este proceso también evidenció las condiciones materiales del contexto, tensionando la idea de participación con las limitaciones estructurales existentes. La interacción se documentó mediante

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

observación participante, diarios de campo y registros fotográficos; no obstante, los diálogos informales emergieron como un espacio central de producción de sentido, especialmente durante las actividades manuales, donde se compartían experiencias de vida, problemáticas territoriales y reflexiones colectivas.

La recuperación de la información se fundamenta en la articulación entre el enfoque cualitativo y el método de sistematización de experiencias, entendido como un proceso relacional, situado y reflexivo de producción de conocimiento. En coherencia con la pedagogía crítica, se reconoce a las participantes como sujetas activas en la co-construcción del saber. Para ello, se implementó un conjunto de técnicas que permiten abordar la experiencia desde múltiples dimensiones: observación participante y no participante, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, cartografía social y relatos testimoniales. La selección de estas técnicas responde a la necesidad de comprender los sentidos pedagógicos, formativos y sociales desde dimensiones individuales, colectivas y territoriales. Asimismo, se integró la experiencia de una de las investigadoras como facilitadora del proceso, a través de una narrativa autobiográfica retrospectiva, lo cual reconoce la implicación del sujeto investigador, pero exige un ejercicio constante de reflexividad para evitar sesgos en la interpretación.

La organización y reconstrucción de la experiencia se realizó mediante un ordenamiento temporal que permitió identificar tres momentos: una situación inicial marcada por condiciones de dependencia institucional y baja apropiación de los espacios; un proceso de transformación caracterizado por la corresponsabilidad, la creación colectiva y la resignificación de la práctica; y una situación final en la que se evidencian procesos de autonomía y apropiación comunitaria. Esta reconstrucción constituye un eje central de la sistematización, en tanto permite ordenar la experiencia no solo en términos cronológicos, sino en clave interpretativa, identificando continuidades, rupturas y transformaciones (Jara, 2018).

El análisis e interpretación se conciben como un momento clave que trasciende la organización de la información, orientado a comprender los significados construidos por las participantes. La información fue clasificada en categorías como sentidos pedagógicos, formativos y sociales, en coherencia con la pregunta de investigación.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

El proceso de análisis se desarrolló mediante un enfoque de análisis temático de carácter interpretativo (Braun y Clarke, 2006) que combinó momentos inductivos y deductivos. Inicialmente, se realizó una codificación abierta a partir de la lectura detallada de las entrevistas, relatos y registros de campo, permitiendo identificar categorías emergentes vinculadas a las experiencias y significados construidos por las participantes. Posteriormente, estas categorías fueron organizadas a través de una codificación axial, en la que se establecieron relaciones entre los datos y las categorías teóricas previamente definidas, como los sentidos pedagógicos, formativos y sociales. Este proceso se apoyó en la construcción de matrices de análisis que facilitaron la comparación entre fuentes, la identificación de patrones y la triangulación de la información.

Este proceso se desarrolló mediante un ejercicio de triangulación entre entrevistas, relatos testimoniales, cartografías sociales y registros de campo, en diálogo con referentes de las pedagogías críticas, feministas y sin escuela, lo que permitió contrastar las narrativas de las participantes con referentes de las pedagogías críticas, feministas y sin escuela. La interpretación buscó comprender no solo lo ocurrido, sino cómo fue vivido y significado por las participantes, identificando transformaciones relacionadas con la autonomía, la participación, la construcción de vínculos y la relación con el territorio.

El diseño metodológico planteado posibilita la generación de espacios de diálogo y reflexión que favorecen la emergencia de narrativas situadas. La aplicación de las técnicas generó espacios de diálogo y reflexión que favorecieron la emergencia de narrativas situadas, mientras que la complementariedad metodológica permitió una comprensión multidimensional del proceso. El uso de herramientas participativas fortaleció el posicionamiento de las participantes como sujetas de conocimiento, aunque también evidenció la necesidad de pensar en estrategias que garanticen la continuidad de estos procesos más allá del marco investigativo. En este sentido, la reflexividad se constituyó como un principio fundamental, permitiendo reconocer las implicaciones, tensiones y posibilidades que emergen en la relación entre investigación y práctica.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

### *1.5. Planificación y Cronograma*

Para la planificación y organización del proceso de sistematización se definieron distintas fases metodológicas que orientaron el desarrollo integral de la experiencia, permitiendo articular los momentos de recuperación, análisis, interpretación crítica y socialización de los aprendizajes construidos colectivamente. Estas fases incluyen actividades, acciones y estrategias investigativas y pedagógicas orientadas tanto a la reconstrucción de la experiencia como a la producción de conocimiento situado desde las voces y vivencias de las participantes.

En este sentido, la Tabla No. 1 presenta de manera sintética las fases del proceso de sistematización, así como las principales actividades y acciones desarrolladas en cada una de ellas.

**Tabla 1.**

*Fases del proceso de sistematización*

<table>
<tr><th>#</th><th colspan="2">Fase del proceso</th><th>Actividad</th><th>Acciones</th></tr>
<tr><td rowspan="4">1</td><td rowspan="4">Reconocimiento y plan de sistematización</td><td>Caracterización y contexto de la experiencia</td><td rowspan="4">- Análisis bibliográfico<br>- Recuperación de la experiencia<br>- Definición de alcances, metas y cronograma.</td><td rowspan="4">Texto inicial y anteproyecto</td></tr>
<tr><td>Justificación</td></tr>
<tr><td>Objetivos de la sistematización</td></tr>
<tr><td>Metodología</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td rowspan="2">Recuperación de la experiencia</td><td>Descripción detallada de las actividades</td><td>- Descripción de la experiencia<br>- Construcción de entrevista<br>- Recopilación de testimonios<br>- Guía de cartografía social.<br>- Coordinación de horarios y espacios para encuentros con las mujeres.</td><td rowspan="2">- Realización de entrevistas y recopilación de relatos testimoniales<br><br>- Facilitación de los encuentros para el desarrollo de la</td></tr>
<tr><td>Identificación de momentos claves</td><td>Revisión de informes de resultado de la experiencia y planes de trabajo previos.</td></tr>
</table>

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Testimonios de las participantes | - Construcción de entrevistas semiestructuradas: diálogos con participantes clave de la experiencia.<br>- Diseño de sesiones para realizar la cartografía social: talleres grupales para la construcción colectiva de mapas de la experiencia y el territorio.<br>- Conducción de Grupos Focales: espacios de diálogo grupal para profundizar en temáticas y percepciones compartidas.<br>- Recopilación y registro de relatos testimoniales: acompañamiento a las mujeres que deseen compartir sus testimonios. | Cartografía Social y Grupos Focales. |
| | | Documentación visual y escrita | | |
| 3 | Análisis e interpretación crítica de la experiencia | Introducción a la fase de análisis | Transcripción y pre-organización de datos: | Digitalización y categorización de la información recolectada. |
| | | Antecedentes y marco teórico | Revisión bibliográfica sobre categorías de análisis. | Construcción de texto académico |
| | | Descripción e interpretación de los datos | - Codificación y categorización profunda: análisis de contenido de la información (transcripciones, notas de campo, mapas), identificación de patrones, reflexiones, contradicciones y categorías clave, bajo el lente de las pedagogías críticas.<br>- Triangulación de la información: cruce de datos obtenidos de diferentes técnicas para validar hallazgos y enriquecer la comprensión.<br>- Construcción de primeras interpretaciones: elaboración de análisis preliminares que conecten la práctica con la teoría. | - Trabajo colaborativo intensivo en el proceso de análisis de datos.<br><br>- Codificación cruzada y validación de categorías.<br><br>- Facilitar el diálogo de socialización con la comunidad, incorporando activamente sus retroalimentaciones. |
| | | Reflexión sobre aprendizajes y tensiones | - Diálogo con la comunidad: presentación de hallazgos iniciales a un grupo representativo de mujeres para validar y enriquecer las interpretaciones desde su propia perspectiva. | |

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Reflexión educativa o pedagógica | - Articulación crítica teórico-práctica: integración de hallazgos con el marco conceptual de las pedagogías críticas, profundizando en la discusión y generando nuevas preguntas.<br>- Conclusiones y recomendaciones: elaboración de las conclusiones que respondan a los objetivos de la sistematización y propuestas de acción futuras.<br>- Discusión de resultados: confrontación de los hallazgos con la literatura existente y el posicionamiento propio. | Construcción de texto académico |
| 4 | Conclusión y comunicación de aprendizajes | Preparación de documento final | - Revisión detallada y corrección de estilo: ajustes finales de forma, gramática, coherencia y formato (APA).<br>- Preparación para la defensa: presentación oral para el comité evaluador.<br>- Entrega Final del Documento. | Construcción de texto académico |
| | | Construcción y entrega de cartilla de resultados | - Devolución y socialización final con la comunidad<br>- Socialización y celebración de aprendizajes: Encuentro final con la comunidad para compartir los resultados de la sistematización y celebrar el conocimiento co-construido. | - Diseño de material didáctico para la devolución de los resultados a las mujeres, de manera accesible y relevante<br><br>- Encuentro de socialización final. |

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

## Capítulo II: Fase de recuperación de la experiencia

### *2.1. Descripción detallada de las actividades*

La experiencia de sistematización de EntrenArte se desarrolló como un proceso pedagógico, investigativo y comunitario orientado a reconstruir críticamente los aprendizajes, sentidos y transformaciones producidas a partir de la experiencia vivida entre los años 2016 y 2019, y retomada posteriormente en el proceso de sistematización desarrollado entre 2025 y 2026.

Más allá de la reconstrucción cronológica de acciones, este proceso se comprendió como un ejercicio de memoria colectiva y producción de conocimiento situado, en el que las participantes, facilitadores y equipo investigador dialogaron desde sus vivencias para resignificar la experiencia desde una perspectiva crítica, territorial y comunitaria.

En coherencia con la sistematización de experiencias como enfoque metodológico (Jara, 2018), las actividades implementadas no se limitaron a mecanismos técnicos de recolección de información, sino que constituyeron espacios de encuentro, escucha, reconstrucción narrativa y reflexión colectiva. A continuación, se presentan las principales actividades desarrolladas, organizadas de acuerdo con las distintas fases de la experiencia.

**Concepción y construcción de la propuesta EntrenArte (2016-2017)**

El origen de EntrenArte se remonta al año 2016, en el marco de un diagnóstico de ciudad realizado por la Secretaría del Deporte y la Recreación de Santiago de Cali, el cual evidenció la ausencia de escenarios recreativos y deportivos pensados específicamente para la población adulta. En ese momento, bajo la administración del alcalde Maurice Armitage y la dirección de Silvio López Ferro en la Secretaría del Deporte, se plantearon diferentes estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de la salud y el bienestar comunitario a través de la actividad física.

En este contexto fue creado el programa de Deporte Comunitario, coordinado inicialmente por Ricardo Ibáñez, quien impulsó un modelo de trabajo basado en el principio social comunitario. Aunque en sus inicios el equipo era reducido, con aproximadamente veinte

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

monitores en campo, el proceso comenzó rápidamente a expandirse debido a la acogida que tuvo en diferentes comunas y corregimientos de la ciudad.

La implementación territorial partió de un ejercicio de reconocimiento comunitario. Los profesionales se desplazaban a los barrios, identificaban escenarios deportivos y establecían acuerdos con líderes y habitantes respecto a horarios, usos y dinámicas de participación. Este proceso permitió construir relaciones de confianza y fortalecer formas de participación comunitaria antes de ejecutar las actividades deportivas. En este primer momento ya se evidenciaban transformaciones importantes en términos de convivencia y apropiación territorial. Las actividades deportivas favorecieron la ruptura de "barreras invisibles" entre vecinos, promovieron relaciones de coexistencia y generaron procesos de cuidado comunitario sobre los escenarios utilizados.

Posteriormente, en 2017, el proceso tomó un giro significativo a partir del diálogo entre Ricardo Ibáñez y Andrés Oliveros, quienes comenzaron a construir una propuesta diferencial que integraba arte, deporte y trabajo comunitario. De este encuentro surge EntrenArte como una estrategia pedagógica donde el deporte dejó de ser entendido únicamente como práctica física para convertirse en una mediación pedagógica orientada al encuentro, la creación y la transformación social. Su propuesta metodológica se fundamentó en el diálogo de saberes, reconocimiento territorial y participación comunitaria. Las intervenciones no iniciaban desde una lógica magistral o técnica, sino desde la escucha de las comunidades y el reconocimiento de sus formas de habitar el territorio.

Desde esta perspectiva, EntrenArte integró la creación artística, el reciclaje y la actividad física como herramientas pedagógicas para resignificar el uso del tiempo libre y fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria. Los materiales reciclables dejaron de ser concebidos como desecho para transformarse en recursos creativos y deportivos, promoviendo reflexiones sobre el cuidado ambiental y el valor de lo colectivo.

Uno de los principales dispositivos pedagógicos utilizados en esta etapa fueron las maquetas construidas con material reciclable, a través de las cuales se socializaba la propuesta con líderes comunitarios y participantes potenciales. Juegos como mini-golf, sapo y circuitos

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

motrices eran representados en versiones a escala que permitían a las comunidades interactuar directamente con la propuesta.

Estas maquetas cumplieron múltiples funciones dentro del proceso: facilitaron la comprensión visual y espacial de las actividades propuestas; funcionaron como herramientas de socialización y acercamiento comunitario; promovieron la interacción y el reconocimiento mutuo entre participantes; permitieron materializar de forma lúdica la relación entre arte y deporte; finalmente, constituyeron un diferenciador metodológico frente a otros programas institucionales.

A partir de este proceso se consolidó el "Desafío EntrenArte", una estrategia comunitaria donde las y los participantes construían colectivamente objetos deportivos y recreativos utilizando materiales recuperados en sus propios territorios. Para orientar este trabajo se elaboró la denominada "Carta de Navegación", documento construido colectivamente que establecía acuerdos metodológicos, medidas técnicas y principios de convivencia.

Finalmente, los procesos de cierre se realizaban mediante encuentros comunitarios y "pícnics" colectivos, donde el compartir de alimentos operaba como una mediación afectiva para fortalecer vínculos horizontales entre participantes, facilitadores y equipos institucionales.

**Pilotaje y fortalecimiento comunitario (2018)**

Durante el año 2018, EntrenArte inició una fase de consolidación metodológica orientada a responder a problemáticas relacionadas con la violencia, la fragmentación social y la falta de espacios comunitarios en distintos sectores de Santiago de Cali. Aquí, la propuesta se fortaleció como una herramienta pedagógica y comunitaria centrada en el desarrollo de dimensiones éticas, afectivas, comunicativas, espirituales y corporales. A través de actividades colectivas se promovieron formas alternativas de uso del tiempo libre, fortalecimiento de vínculos vecinales y construcción de escenarios de convivencia.

Uno de los procesos más representativos se desarrolló en el barrio Puertas del Sol, en la Comuna 14 del Distrito de Aguablanca, donde el monitor Diego Ospina impulsó la conformación de un grupo de mujeres a partir del trabajo articulado con lideresas barriales reconocidas por la comunidad. En este contexto, la metodología de EntrenArte se materializó en la construcción

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

colectiva de “circuitos motrices”, estaciones diseñadas con materiales reciclables que integraban ejercicios físicos, actividades recreativas y dinámicas de trabajo colaborativo.

Desde una perspectiva crítica, el proceso permitió resignificar la relación con los objetos y los materiales. Lo que socialmente era considerado “basura” fue transformado en herramientas deportivas y dispositivos de dignificación colectiva. La reutilización de materiales permitió construir vallas, mancuernas y otros implementos que las participantes utilizaban como símbolos de capacidad, creatividad y autonomía.

En este periodo surgió el grupo “Las Panteras”, nombre elegido por las propias participantes como representación de fuerza, agilidad y colectividad. Su participación en eventos como el Sportfest trascendió la lógica competitiva para convertirse en una experiencia de reconocimiento público del saber construido desde el territorio. El proceso permitió evidenciar transformaciones importantes en términos de identidad colectiva, autoestima y apropiación comunitaria. Las participantes dejaron de reconocerse únicamente como vecinas dispersas para asumirse como un equipo organizado con capacidad de gestión y acción colectiva.

**Consolidación metodológica y expansión territorial (2019)**

Durante el año 2019, EntrenArte alcanzó una fase de consolidación y expansión territorial dentro del programa de Deporte Comunitario, el cual desarrollaba acciones en las 22 comunas y los 15 corregimientos de Cali. Esto favoreció la articulación de enfoques participativos y proyectuales. En la fase de planeación se retomaron elementos del método proyectual de Bruno Munari, entendiendo el diseño como un proceso colectivo de resolución de problemas. Asimismo, se incorporó la planeación participativa como estrategia para garantizar la pertinencia comunitaria de las actividades.

Las prácticas desarrolladas promovieron el codiseño de objetos deportivos y recreativos, incorporando permanentemente la retroalimentación de participantes, monitores y equipos psicosociales. Esto permitió construir un conocimiento situado, profundamente ligado a las condiciones y necesidades de los territorios.

A medida que avanzaba el proceso, las comunidades comenzaron a asumir mayores niveles de autonomía organizativa. Las participantes lideraban celebraciones, encuentros y

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

actividades colectivas sin depender exclusivamente de los monitores, evidenciando procesos de autogestión y fortalecimiento comunitario.

Uno de los hitos más significativos de esta etapa fue la "Estampatón", actividad en la que las participantes elaboraban camisetas representativas de sus procesos comunitarios. Este ejercicio fortaleció los sentidos de identidad y pertenencia, consolidando la percepción de las participantes como una "familia elegida" construida desde el cuidado y la solidaridad.

Al igual que en años anteriores, los procesos de cierre se desarrollaron mediante encuentros comunitarios y espacios de alimentación compartida, donde las participantes reconocían no solo las transformaciones físicas derivadas de la actividad deportiva, sino principalmente la construcción de redes de apoyo y vínculos de sororidad.

**Reactivación y fase de sistematización de la experiencia (2025-2026)**

Tras la interrupción generada por la pandemia, el proceso fue retomado entre los años 2025 y 2026 desde una apuesta de sistematización de experiencias entendida como un ejercicio de memoria, reconstrucción crítica y recreación de saberes. Esta etapa se desarrolló desde una perspectiva decolonial y afectiva orientada a "volver a pasar por el corazón" la experiencia vivida, reconociendo que los aprendizajes construidos por las participantes continúan vigentes más allá de la finalización formal del programa institucional.

Los encuentros realizados durante esta fase fueron diseñados como espacios de diálogo, escucha y reconstrucción narrativa. A través de desayunos comunitarios, entrevistas y ejercicios colectivos de memoria, las participantes y facilitadores reconstruyeron de manera conjunta los hitos, aprendizajes y transformaciones derivados de EntrenArte.

Uno de los principales dispositivos metodológicos utilizados en esta fase fue la cartografía social, herramienta que permitió representar no solo el territorio físico, sino también las emociones, trayectorias y sentidos construidos alrededor de los espacios habitados. A través de marcadores de colores y representaciones simbólicas, las participantes identificaron espacios de cuidado y seguridad, lugares de encuentro comunitario, rutas cotidianas significativas, escenarios de tensión o miedo colectivo y territorios asociados a procesos de transformación y afecto.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Este ejercicio permitió reconocer el territorio desde una geografía emocional construida por las propias participantes, visibilizando cómo el espacio público fue resignificado a partir de las relaciones comunitarias y los procesos organizativos desarrollados en EntrenArte.

El diálogo de saberes se mantuvo como eje transversal de la experiencia, permitiendo cuestionar las jerarquías tradicionales entre conocimiento experto y saber comunitario. En este sentido, la sistematización no se entendió únicamente como producción académica, sino como una práctica político-pedagógica orientada al reconocimiento de las participantes como sujetas de conocimiento.

**Diseño y aplicación de instrumentos**

Durante el desarrollo de la sistematización se diseñaron diversos instrumentos orientados a facilitar la reconstrucción crítica de la experiencia y la recolección de información desde una perspectiva participativa y situada. El diseño se realizó en coherencia con los objetivos de la investigación, las categorías de análisis y el enfoque crítico-hermenéutico adoptado. Asimismo, se priorizaron criterios de flexibilidad, apertura y pertinencia contextual, permitiendo adaptar los instrumentos a las dinámicas emergentes del proceso (Kvale, 2011).

Entre los principales instrumentos diseñados se encuentran:

- Guías de entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas orientadas a explorar experiencias, memorias y transformaciones subjetivas.
- Preguntas detonantes para grupos focales, orientadas a promover el diálogo colectivo y la construcción compartida de sentidos.
- Orientaciones metodológicas para ejercicios de cartografía social, incluyendo consignas para la representación simbólica del territorio.
- Ejes narrativos para la construcción de relatos testimoniales centrados en trayectorias, aprendizajes y transformaciones derivadas de la experiencia.

Estos instrumentos fueron concebidos no solo como herramientas técnicas de recolección de información, sino también como dispositivos pedagógicos capaces de propiciar espacios de escucha, reconocimiento y reflexión colectiva. Su aplicación se intencionó mediante dos

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

encuentros presenciales con las mujeres participantes, concebidos como espacios de confianza, cuidado y diálogo horizontal. El primer encuentro se desarrolló alrededor de un desayuno comunitario que permitió generar un ambiente cercano y acogedor para el diálogo. En este espacio se realizaron actividades de apertura y reencuentro orientadas a activar la memoria colectiva de EntrenArte; un grupo focal centrado en los aprendizajes, vínculos y experiencias construidas durante el proceso y, finalmente, un ejercicio de cartografía social para representar lugares significativos, escenarios de cuidado y territorios de transformación.

Más allá de la recolección de información, este encuentro posibilitó la reconstrucción afectiva de la experiencia y el reconocimiento mutuo entre las participantes.

El segundo encuentro estuvo orientado a profundizar en las trayectorias individuales y colectivas construidas durante EntrenArte. En este espacio se desarrollaron entrevistas semiestructuradas enfocadas en temas relacionados con autonomía, confianza, participación y transformación subjetiva; la construcción de relatos testimoniales desde la voz propia de las participantes y se dio un momento de cierre reflexivo orientado a resignificar colectivamente la experiencia.

Estas actividades permitieron no solo ampliar la comprensión de la experiencia vivida, sino también fortalecer la dimensión pedagógica y política de la sistematización, en coherencia con las pedagogías feministas y decoloniales que comprenden la investigación como una práctica de reconocimiento y construcción colectiva de sentido.

**Procesamiento y análisis de la información**

Desde un enfoque cualitativo en coherencia con la sistematización de experiencias entendida como un ejercicio de reconstrucción, ordenamiento e interpretación crítica de la práctica vivida (Jara, 2018), en una primera fase se realizó la transcripción, organización y revisión detallada de la información recolectada a través las técnicas e instrumentos aplicados.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación cualitativa orientado a identificar unidades de sentido presentes en la información (Saldaña, 2016). En la fase de codificación abierta se realizó una lectura detallada de los materiales con el fin de identificar ideas recurrentes, palabras clave, emociones, prácticas y situaciones significativas narradas por las participantes.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Posteriormente, a través de la codificación axial, los códigos emergentes fueron agrupados y relacionados entre sí, permitiendo identificar patrones, tensiones y conexiones entre las distintas experiencias relatadas. Finalmente, con la codificación selectiva, se integraron las categorías emergentes en núcleos de sentido más amplios que permitieron reconstruir la lógica interna de la experiencia y comprender sus dimensiones pedagógicas, comunitarias y subjetivas.

De manera complementaria, se desarrolló un ejercicio de triangulación de la información (Denzin, 1978), contrastando los datos obtenidos mediante las distintas técnicas implementadas. Esto permitió fortalecer la consistencia y profundidad del análisis.

Asimismo, el proceso incorporó la reflexividad como dimensión transversal, reconociendo el lugar de las investigadoras dentro de la reconstrucción e interpretación de la experiencia.

Por su parte, El análisis de la información se orientó a la reconstrucción crítica de la experiencia EntrenArte con el propósito de comprender los sentidos, aprendizajes y transformaciones emergentes de la práctica. Para ello, se desarrolló un análisis temático y narrativo que permitió identificar patrones de sentido, recorridos de experiencia y significados construidos tanto individual como colectivamente (Braun y Clarke, 2006).

El análisis buscó trascender la descripción de actividades para interpretar críticamente las dimensiones subjetivas, territoriales, pedagógicas y relacionales presentes en la experiencia. De esta manera, los hallazgos fueron construidos en diálogo permanente entre las voces de las participantes y los referentes teóricos de las pedagogías críticas y feministas.

En este sentido, EntrenArte fue comprendido como un escenario de producción de conocimiento, fortalecimiento comunitario y transformación social, donde el deporte, el arte y el territorio operaron como mediaciones pedagógicas para la construcción de vínculos, memorias y procesos organizativos. Aquí, el análisis se asumió como un ejercicio abierto y dialógico, susceptible de ser retroalimentado y validado con las participantes, reconociéndolas como sujetas activas de conocimiento y garantizando una lectura ética, situada y políticamente comprometida de la experiencia (Jara, 2018).

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

### *2.2. Descripción detallada de las actividades*

La experiencia se desarrolló a través de diferentes fases y actividades orientadas al fortalecimiento comunitario, la construcción colectiva de saberes y la resignificación del territorio desde el arte, el deporte y las pedagogías sin escuela. Así, con el propósito de organizar y comprender el desarrollo de la experiencia, a continuación, se presentan dos recursos visuales complementarios. La *Figura 4* expone las fases generales del proceso; la *Tabla #2* corresponde a una línea de tiempo que detalla actividades asociadas a cada fase.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**Tabla 2.**

*Línea de tiempo*

| Año | Mes/Fecha | Actividad | Participantes | Objetivo | Método | Resultados | Contexto |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2016** | Enero - Diciembre | Planteamiento, creación e Inicio Programa Deporte Comunitario | Maurice Armitage (Alcalde de Cali 2016-2019), Silvio López Ferro (Secretario Deporte y Recreación) , Ricardo Ibáñez (Director programa deporte Comunitario), Alejandro Cabezas (Coordinador Cedecos), Vivian Solorzano (Línea deporte y convivencia), 20 monitores, Iconos Deportivos. | Con el objetivo de intervenir en la comunidad, específicamente en la población adulta. | Trabajan con un equipo de profesionales en deporte, educación física y el área psicosocial para fortalecer la calidad de vida y la convivencia | Según documentos visuales se rompen "barreras invisibles" entre vecinos y mejorar la convivencia a través de la interacción deportiva. | Comenzó un diagnóstico de ciudad donde se reconoce la falta de espacios para adultos y apenas 20 monitores, en las 22 comunas y 15 corregimientos de la ciudad de Cali. |
| **2017 Concepción y propuesta.** | Enero | Diálogo de propuesta de la experiencia, ideación. | Andrés Oliveros (facilitador Entrenarte) con Ricardo Ibáñez (director programa Deporte Comunitario). | Crear un espacio diferenciador frente a otros programas de la secretaría del deporte, que incluyera arte + deporte. | Lluvia de ideas. | Idea y parámetros iniciales del proyecto. | Reunión de reconocimiento e intercambio de saberes |
| | Marzo | Creación de maquetas con material reciclable | Hernán Andrés Oliveros (facilitador entrenarte), Diana Pereira (facilitadora entrenarte) | Creación de objetos y juegos (sapo, mini-golf) con material reutilizable. | Taller de construcción de maquetas. | Maquetas de Sapo, Minigolf y futbolín. | Etapa de diagnóstico inicial donde se busca entender cómo el arte puede ser una herramienta para la actividad física en adultos de 18 a 55 años. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Abril | Socialización a líderes comunales del corregimiento de Felidia. | Línea Deporte y Convivencia (Psicología, Entrenarte), Coordinadora Vivian Solorzano. | Dar a conocer el proyecto y captar población. | Presentación del proyecto, escucha a la comunidad. | Intervención grupo Felidia. | Fase de expansión territorial y reconocimiento de las comunidades como aliados clave para la entrada a los parques y centros culturales. |
| | | Socialización en barrio Belisario Betancourt comuna 13. Entrada a Aguablanca a una población mayor. | Líderes comunales, habitantes comuna 13, Equipo Entrenarte, Equipo Cedeco comuna 13. | Dar a conocer el proyecto y captar población. | Se invita a los asistentes a jugar con el mini-golf y el sapo, lo que permitió la interacción entre diversas generaciones... | Presentar la propuesta de arte + deporte con materiales reutilizables. | Fase de expansión territorial y reconocimiento de las comunidades, como aliados clave para la entrada a los parques y centros |
| | | Distribución comunas y corregimiento para impactar. | Equipo de deporte y convivencia. | Asignar lugares de impacto de acuerdo con sorteo. | Reunión con la Coordinadora del área psicosocial, en la que se hace la distribución de los lugares de impacto, por medio de un sorteo. | Inicio de contacto con monitores deportivos por comuna, para seleccionar e intervenir lugares seleccionados. | Fase de expansión territorial y reconocimiento de las comunidades, como aliados clave para la entrada a los parques y centros. |
| | | Realización Carta de Navegación | Equipo Entrenarte | Formalizar los acuerdos metodológicos, las rutas de intervención y los compromisos institucionales que guiarán el desarrollo del proyecto en territorio. | Se realizó una carta de navegación del proyecto Entrenarte, en la que se clarifica las dinámicas de clase, las medidas estándar de los objetos a construir y los reglamentos de competición. | Carta de Navegación. | Ante la llegada del proyecto a territorio, se prioriza la creación de una base sólida de acuerdos. El contexto estuvo marcado por un diálogo constante con los monitores y actores locales, buscando que la propuesta de 'Arte + Deporte' fuera percibida como una intervención con respaldo institucional y compromiso logístico real desde el primer momento. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Julio | 30 julio 2017 paro de contrato | Programa Deporte Comunitario | Paro de contrato por gestión administrativa secretaria del deporte y la recreación | | | |
| | Agosto | 28 agosto 2017 reinicio de contacto | Programa Deporte Comunitario | | | | |
| | Septiembre | Elección de nombre equipo | Facilitador Diego Ospina, Integrantes del grupo | Dar una identidad al grupo para participar en el Sport Fest | Lluvia de ideas. | Selección del nombre "Las Panteras" | Creación de un ambiente de sana competencia comunitaria. |
| | | Desafío Entrenarte | Equipo Deporte Comunitario y participantes de grupos Cedeco de cada comuna. | Incentivar la sana competencia y convivencia entre comunas. | Competencias entre comunas, usando los juegos construidos durante las intervenciones (Sapo, Minigolf y Futbolín), así como pruebas de resistencia, | Evento de ciudad. | Se contó con el compromiso de los y las participantes del proyecto que asistieron de manera cumplida y comprometida a jugar y competir, siempre dentro del respeto, la sana convivencia y competencia, resultando en un evento exitoso en el que se moviliza la ciudad de una manera diferente. |
| | Diciembre | Cierre del programa | Equipo Deporte Comunitario | Finalizar el año fiscal y de contratación. | cierre del programa por el año 2017. | Picnic de Cierre. | Cierre por comunas de las intervenciones por los monitores Cedeco. |
| **2018 piloto y primeros Modelos. Facilitadores** | Febrero | Planeación del proyecto Entren-Arte 2018, circuitos motrices. | Hernán Andrés Oliveros (facilitador entrenarte), Diana Pereira (facilitadora entrenarte), María Alejandra Urrea (facilitadora entrenarte) | Planeación y consolidación propuesta 2018 | Lluvia de ideas. | Propuesta inicial para presentar a metodólogos | Evaluación de aprendizajes y necesidades observadas, tomando como referencia el dialogo con la comunidad durante al año 2017. |
| | | Desarrollo de la carta Desafío Entren-Arte 2018 con metodólogos del programa Deporte Comunitario. | Hernán Andrés Oliveros (facilitador entrenarte), Diana Pereira (facilitadora entrenarte), María Alejandra Urrea | Planeación y consolidación propuesta 2018 | Lluvia de ideas. | Carta fundamental | Evaluación de aprendizajes y necesidades observadas, tomando como referencia el dialogo con la comunidad durante al año 2017. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Construcción de maquetas para la socialización de circuitos motrices. | Hernán Andrés Oliveros (facilitador entrenarte), Diana Pereira (facilitadora entrenarte), María Alejandra Urrea (facilitadora entrenarte). | Realizar maquetas para realizar socializaciones en comunas. | Taller de construcción de maquetas. | Prototipos visuales de los circuitos; mayor comprensión espacial del ejercicio. | Entusiasmo por integrar el arte en el deporte. |
| | Marzo | Inicio socialización e intervención comuna 14 Puertas del sol 1 | Monitor Diego Ospina, Facilitadora Diana Pereira, Integrantes del grupo | Presentar la propuesta Entrenarte 2018 y evaluar la viabilidad y el compromiso para la gestión de materiales. | Presentación de una parte del circuito motriz | Las participantes aceptan la participación e inician la construcción del tótem representativo de las panteras. | Grupo conformado exclusivamente por mujeres, las cuales, al presentar el proyecto en la socialización, se ven motivadas a participar especialmente por el Desafío Entren-Arte,. En la segunda sesión llevan los materiales para la construcción de un tótem representativo, para el que seleccionaron las panteras como símbolo de la agilidad. |
| | Abril | Intervención Puertas del Sol 1, comuna 14 | Monitor Diego Ospina, Facilitadora Diana Pereira, Integrantes del grupo | Se buscó cumplir con la meta de construir y pintar el circuito motriz, incentivando la participación en el desafío Entren-Arte 2018. El propósito fue fortalecer el sentido de comunidad, el potencial colectivo y la capacidad de aprender del otro. | Metodología basada en la comunicación abierta y respetuosa. Se mantuvo una flexibilidad constante para asumir las tareas necesarias y se empleó el reconocimiento del esfuerzo como motor de motivación. | Se culminó la construcción de los objetos planeados y se inició la fase de acabados. El proceso resultó en un trabajo eficiente, logrando un cumplimiento total de la propuesta según lo concertado desde el inicio. | El grupo mostró una alta motivación y compromiso. Se acordó trabajar en el horario previo a las clases, lo que permitió un desarrollo fluido y una excelente disposición de los participantes ante el desafío. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mayo | Intervención comuna 14, práctica con el circuito motriz | Monitor Diego Ospina, Facilitadora Diana Pereira, Integrantes del grupo | Transformar la práctica deportiva tradicional mediante la incorporación de nuevos elementos técnicos y pedagógicos, buscando fortalecer la cohesión grupal, la autoestima de las integrantes y el empoderamiento comunitario desde un enfoque psicosocial. | Metodología de entrenamiento por circuitos, donde el monitor diseñó ejercicios específicos para cada objeto o estación. Este proceso incluyó:<br><br>Complementación de las actividades regulares de clase con dinámicas específicas de Entren-Arte.<br><br>Finalización de la jornada con un espacio de "compartir" para celebrar la experiencia colectiva. | El monitor logró variar y diversificar el planteamiento de la práctica deportiva gracias a la disponibilidad de nuevos elementos.<br><br>Se observó una incidencia directa en la transición de "grupos" a "equipos", consolidando la cohesión y la identidad grupal.<br><br>Incremento en la autoestima de las participantes, cumpliendo satisfactoriamente con las metas del área psicosocial del proyecto. | Las actividades se llevaron a cabo contando con una comunidad que se caracteriza por su alto nivel de compromiso y participación activa, involucrando tanto al monitor como a las participantes. |
| | Junio | Reunión Sporfest, 8 de junio 2018, Coliseo del Pueblo | Equipo Entrenarte, equipo deporte comunitario, equipo de comunicaciones secretaria del deporte y la recreación. | Dar a conocer las pruebas y solicitar espacio necesario. | practica de campo y lluvia de ideas. | selección de sitio de instalación del desafío Entrenarte en el coliseo del pueblo. | En el desarrollo de esta reunión, se presentan por parte del equipo Entren-Arte las pruebas y el desarrollo del Desafío Entren-Arte 2018; a su vez, se visitan los posibles sitios de instalación del evento de acuerdo con el área de comunicaciones. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Festival de Servicios Comuna 14, 23 de Junio 2018 | Lideres comuna 14, población en general comuna 14, Diana Carolina Pereira (equipo Entrenarte), Diego Ospina (CEDECO) | Dar a conocer el proyecto y captar población. | Presentación del proyecto, escucha a la comunidad. | Inscripción de participantes en los puntos de atención. | Durante el desarrollo del este evento se realizó la promoción del programa Deporte Comunitario y de los juegos municipales, para los habitantes del sector, en conjunto de los servicios ofrecidos por las demás secretarias pertenecientes a la alcaldía de Cali. |
| | Julio | Intervención punto de Comuna 14 puertas del sol 1 (mañana y noche) | Grupo de mujeres Puertas del Sol, comuna 14, Monitor Diego Ospina, Diana Carolina Pereira (Equipo Entrenarte) | Socializar el proyecto con las participantes, para asegurar su participación en el proceso. | Diálogo y práctica en el circuito motriz. | Aceptaron la participación en el proceso e iniciaron la consecución de los materiales necesarios. | El grupo se ve motivado a la participación tanto en la construcción de los objetos como en el desafío, buscando participar en espacios de sana convivencia y competencia. |
| | | Reunión sport fest,9 de Julio de 2018 | Equipo Entrenarte, coordinadores Cedeco. | Concretar rutas de recogida de los implementos creados en comunidad. | Dialogo y lluvia de ideas. | Creación de la ruta. | Revisión de compromisos entre los coordinadores y el equipo Entren-Arte, con el fin de concretar las rutas de recogida de los implementos realizados con la comunidad. |
| | Agosto | Intervención, Comuna 14 puertas del sol 1 (mañana y noche) | Grupo comuna 14 puertas del sol (mañana), facilitador Diego Ospina, Diana Carolina Pereira (Entrenarte) | Realizar la intervención. | Trabajo de campo, creación de elementos. | Los grupos impactados, se fortalecieron la construcción de confianza por medio de la creación de consensos. Se promueve la comunicación con ejercicios de cooperación, acompañamiento y orientación. | Los grupos se encontraban motivados a la participación y creación de elementos. |
| | | Realización Paso a Paso Sport Fest, 1 de agosto 2018: | Equipo Entrenarte | Construcción de paso a paso Sport Fest. | Lluvia de ideas. | Creación de documento guía. | Se realiza por parte del equipo Entren-Arte, el desarrollo del paso a paso del día que se llevara a cabo el Desafío Entren-Arte “Fuerza Comunitaria”. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Festival de convivencia comuna 14, 16 de agosto de 2018 | Tatiana Varela (psicosocial), Diego Ospina (Cedeco), Diana Pereira (Entrenarte), Participantes grupos comuna 14 Puertas del Sol. | Realizar un festival de convivencia, | Trabajo de campo | Creación de un espacio de intercambio, diálogo y compartir de alimentos que incentivo la unión entre pobladores del barrio participantes del programa deporte comunitario. | Se realiza la clasificación durante el festival del equipo que irá a participar por la comuna 14 en el Sport Fest. |
| | | Reunión Deporte y Convivencia, 23 de agosto 2018 | Equipo Entrenarte, Equipo Deporte y convivencia | Presentación avance planeación Sport Fest | Intercambio de saberes | Avance de planeación Sport Fest | Se realiza un intercambio de saberes que nutre la propuesta del Sport Fest. |
| | Septiembre | Con 14 puertas del sol 1 y 4 | Grupo con 14 Puertas del Sol 1 y 4 | Acordar la consecución de materiales y definir la dinámica de participación. | Sesión de planeación participativa y cooperación grupal. | Acuerdo sobre materiales faltantes; balones medicinales y vallas realizados. | Este grupo es impactado en esta sesión el grupo acuerda la consecución de los materiales faltantes y la dinámica de participación en el proyecto por medio de la cooperación. |
| | Octubre | Icono deportivo comuna 14, 18 de octubre | Equipo de apoyo y comunidad | Acompañar y registrar el evento y la actuación del Mono Romero | Registro y acompañamiento presencial | Documentación y registro de la actuación del invitado | En este evento se prestó apoyo en el acompañamiento y registro del evento y de la actuación del Mono Romero. |
| | | Simulacro Sport Fest, 11 de octubre | Participantes del evento y equipo técnico | Medir tiempos de armado de pistas y plantear mejoras en las pruebas | Ejercicio práctico de simulación y recolección de opiniones | Metodología de pruebas fortalecida y tiempos medidos | En esta oportunidad se realiza un simulacro para medir tiempos de armado de las pistas y plantear mejoras en las pruebas, ejercicio que resultó muy positivo ya que a través de la opinión de los participantes se nutre la metodología de las pruebas. |
| | | Sport Fest (Preparación) | Grupos de trabajo y monitores deportivos | Realizar eliminatorias y evaluar destrezas físicas para el evento. | Circuitos motrices con evaluación de tiempos y destrezas. | Construcción de objetos y selección de participantes por disciplinas. | Preparación: Previo a la participación en el Sport Fest se realiza la construcción de objetos con los grupos de trabajo en este caso, se realizan eliminatorias en los grupos impactados... |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sport Fest (Desarrollo) | Equipos participantes y competidores | Ejecutar la competencia y fomentar la motivación grupal. | Encuentros deportivos ordenados y competencias por metas. | Jornada exitosa con equipos motivados y reconocimiento a los participantes. | Durante el desarrollo del evento se ve a los equipos motivados y llegando de manera ordenada, al iniciar los encuentros se ve que ponen su esfuerzo para llegar a la meta y llevarse el reconocimiento... |
| | Noviembre | Festival Deportivo Comunitario, comuna 14,17 de noviembre | Población adulta e infantil del barrio Puertas del Sol 1 | Realizar una actividad lúdica comunitaria utilizando maquetas | Apoyo lúdico y pedagógico con maquetas de Entren-Arte | Ejecución de actividad recreativa y comunitaria | En el desarrollo de este festival en el barrio Puertas del Sol 1, se realiza apoyo con las maquetas de Entren-Arte, con el fin de realizar una actividad lúdica para la población adulta e infantil. |
| | Diciembre | cierre del programa picnic | Integrantes y beneficiarios del programa | Finalizar formalmente las actividades del programa mediante un encuentro grupal | Metodología de picnic (encuentro al aire libre y socialización) | Cierre oficial del ciclo de actividades | Se realiza un compartir de comida para dar un cierre emotivo al año de intervención. |
| **2019 Consolidación, expansión y cierre. Facilitadores: Hernán Andrés Oliveros (hasta Octubre 2019), Mauricio Alejandro Vega (hasta Abril 2019), Yenny Garzón, Camila Valentina Diaz, Jhon Anderson Grijalba, María** | Marzo Julio | Socialización del componente Entren-Arte en el componente de cada zona. | Grupos programados en las 7 zonas/comunas. | Dar cumplimiento a la meta mediante intervenciones territoriales. | Intervenciones directas según cronograma de actividades. | Visita y socialización en 5 de los 7 grupos programados. | Para dar cumplimiento de esta meta se realizan intervenciones a los grupos programados en el cronograma de actividades, que son 7 en este sentido, se ha visitado 5 de ellos debido a múltiples inconvenientes. |
| | | Desarrollar la planeación general del proyecto Entren-Arte 2019. | Equipo Entren-Arte | Diseñar el plan de acción anual y estructurar las intervenciones de forma participativa. | Método proyectual de Bruno Munari (proceso operativo de pasos sucesivos para maximizar resultados). | Plan de acción con un 20% de avance (sujeto a modificaciones participativas). | Para dar cumplimiento a esta meta el equipo Entren-Arte realizo un plan de acción en el que planeo las actividades e intervenciones a realizar durante el año 2019, y ya que es participativa la planeación se encuentra un 20%, que puede |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alejandra Urrea y Diana Pereira** | | | | | | | ser modificado bajo ese precepto. |
| | | Diseñar los elementos a implementar durante las sesiones de cada comuna y corregimiento. | Facilitadores deportivos y equipo técnico. | Crear los soportes técnicos y visuales para las sesiones territoriales. | Fases de diagnóstico, creación de bocetos y diseño final. | Diseños finales y bocetos de los elementos a implementar. | Para dar cumplimiento a esta meta se realizaron varios procesos en los que se incluyeron fases de diagnóstico, creación de bocetos y diseño final, en las que se contó con el apoyo de facilitadores deportivos. |
| | | Intervención Comuna 14 Puertas del Sol | Comunidad de Puertas del Sol | Ejecutar actividades del componente en la zona | Intervención comunitaria directa | Desarrollo de la sesión programada | Las participantes se ven motivadas frente a la participación del programa y de competir en el sport fest, en el que ganaron en años anteriores. |
| | | Incentivar la sana participación a través de el Desafío Fuerza Comunitaria 2019. | Equipo logístico y participantes | Cumplir las metas de participación mediante la organización del evento | Planeación de pruebas, logística y compra de insumos | Diseño de pruebas y adquisición de materiales para construcción | Las acciones destinadas al cumplimiento de esta meta están orientadas hacia la planeación del evento pruebas y logística, de la misma manera la compra de insumos para la construcción de pruebas. |
| | Julio Agosto | Apoyar la construcción de las pruebas para la participación en el sport fest | Equipo Entrenarte | Construir los elementos físicos de las pruebas con orden y diseño técnico | Escritura de paso a paso, creación de planos y distribución de tareas en taller | Planos de pruebas, cronograma de tiempos y distribución de tareas realizada | Las acciones para cumplir esta meta se encuentran direccionadas a la construcción en el espacio de taller. Durante este periodo la metodología utilizada se direcciona hacia la planeación de proyectos. |
| | | reunión de sport fest zonales y coordinadores. | Coordinadores y líderes zonales | Sincronizar las acciones del Sport Fest a nivel territorial | Reunión de coordinación y unificación de criterios | Criterios unificados para la ejecución en zonas | Dialogo con coordinadores y lideres para llegar a acuerdos tomando en cuenta los diversos saberes en relación con la actividad física y el deporte. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | trabajo en el taller Entren Arte | Equipo Entrenarte | Avanzar en la fabricación de los elementos pedagógicos/deportivos | Trabajo manual y técnico en espacio de taller | Elementos de las pruebas fabricados o en proceso | Creación de pruebas |
| | | Intervención Comuna 14 Puertas del Sol | Comunidad y facilitadores | Continuar con el proceso de intervención en el territorio | Sesión práctica de trabajo comunitario | Avance en el impacto social del grupo intervenido | Las participantes se ven motivadas frente a la participación del programa y de competir en el sport fest,en el que ganaron en años anteriores, las participantes consiguen materiales en sus casas. |
| | | festival Deportivo Comunitario de la Comuna 14 | Comunidad de la Comuna 14 | Realizar intervención territorial masiva. | Festival deportivo y lúdico. | Jornada comunitaria ejecutada. | Las participantes participan en actividades de los juegos municipales, en los que participaron en sapo, rumba deportiva y atletismo, lo que incentivo a la sana competencia y convivencia. |
| | Agosto Septiembre | Intervención Comuna 14 Puertas del Sol | Grupo Con 14 Puertas del Sol 1 | Acordar la consecución de materiales y dinámica de participación. | Sesión de acuerdos y cooperación grupal. | Practica con elementos construidos | El grupo se vio motivado frente a la participación en el sport fest. |
| | | Sport Fest | Equipos participantes y competidores | Ejecutar la competencia y fomentar la motivación grupal. | Encuentros deportivos ordenados y competencias por metas. | Jornada exitosa con equipos motivados y reconocimiento a los participantes. | Durante el desarrollo del evento se ve a los equipos motivados y llegando de manera ordenada, al iniciar los encuentros se ve que ponen su esfuerzo para llegar a la meta y llevarse el reconocimiento... |
| | Septiembre Noviembre | Estampatón | Integrantes de Entren-Arte y usuarios | Incentivar el reconocimiento del programa y reforzar pertenencia. | Línea de producción colaborativa y diálogo sobre beneficios del programa. | Camisetas estampadas, creación de nombres de grupo y logos de identificación. | Se realiza la actividad de estampar el logo de deporte comunitario en camisas de las usuarias incide en el reconocimiento y sentido de pertenencia. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Picnic de cierre | Equipo y participantes | Finalizar el ciclo de actividades del año. | Encuentro lúdico al aire libre. | Cierre formal del programa. | Se realiza un compartir de comida para dar un cierre emotivo al año de intervención. |
| | Mayo | Formación de grupo trabajo de grado | Daniela Agudelo y Diana Pereira | Conformar el equipo de trabajo y definir las líneas de investigación iniciales. | Revisión de perfiles y áreas de interés en pedagogías críticas. | Grupo de investigación constituido y acta de inicio. | Fase inicial de organización académica |
| **2025 Inicio sistematización** | Mayo Junio | Versión 1 anteproyecto | Daniela Agudelo y Diana Pereira | Estructurar la propuesta inicial siguiendo los elementos formales del protocolo. | Revisión documental y planteamiento del problema. | Documento preliminar con justificación y objetivos. | Primer borrador del diseño de investigación |
| | | Entrega versión 1 anteproyecto | Daniela Agudelo y Diana Pereira | Formalizar la propuesta ante la coordinación para su revisión y aval. | Entrega formal según normas APA 7ma edición. | Radicación del documento para evaluación. | Hito de cumplimiento administrativo |
| | Julio | Inicio escritura Protocolo de sistematización | Daniela Agudelo y Diana Pereira | Definir el eje de sistematización y las preguntas críticas de la experiencia. | Aplicación de la propuesta de Óscar Jara (Los 5 tiempos). | Estructura metodológica de la sistematización definida. | Definición del 'Para qué' y 'Qué' sistematizar |
| | Agosto | Inicio Trabajo de grado 2 | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar | Profundizar en el marco teórico y la recuperación histórica. | Revisión de autores (Walsh, Freire, Jara) y pedagogías sin escuela. | Avance del marco referencial y metodológico. | Continuidad del proceso investigativo |
| | Septiembre | Entrega versión 2 protocolo de sistematización, selección de un solo punto de sistematización | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar | Delimitar el objeto de estudio y validar la viabilidad con la fuente original. | Entrevista focalizada y ajuste del eje de sistematización. | Protocolo ajustado y contacto establecido con la fuente de datos. | Selección de un solo punto de sistematización. Primer contacto enlace Entrenarte. |
| | Septiembre Noviembre | Primer contacto enlace Entrenarte | Diana Pereira y Sthephania Castillo | Delimitar el objeto de estudio y validar la viabilidad con la fuente original. | Entrevista focalizada y ajuste del eje de sistematización. | Protocolo ajustado y contacto establecido con la fuente de datos. | Selección de un solo punto de sistematización. Primer contacto enlace Entrenarte. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Planeación instrumentos de intervención | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar | Diseñar las herramientas para la recolección de relatos y saberes. | Diseño de guías para entrevistas y diarios de campo. | Instrumentos validados (guiones de entrevista, formatos de observación). | Preparación para el contacto con la comunidad |
| | Diciembre | Planeación instrumentos de intervención Intervención participantes comuna 14, desayuno | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar Investigadora y participantes de EntrenArte (C14). | Diseñar las herramientas para la recolección de relatos y saberes. Recrear la experiencia vivida a través de la memoria colectiva de los actores. | Diseño de guías para entrevistas y diarios de campo. Diálogo de saberes y grupo focal (metodología participativa). | Instrumentos validados (guiones de entrevista, formatos de observación). Registros narrativos y audios de la experiencia recreada. | Preparación para el contacto con la comunidad Intervención participantes comuna 14, desayuno |
| | Enero | | | | | | |
| 2026 contacto con la comunidad | Enero Febrero | Entrevista facilitadores | Diana Pereira y facilitadores deporte comunitario. | Obtener la perspectiva técnica y pedagógica de quienes ejecutaron el proyecto. | Entrevista semiestructurada de profundidad. | Transcripciones con categorías emergentes de enseñanza. | Entrevista facilitadores |
| | | Análisis de datos | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar | Organizar y categorizar la información recolectada para la interpretación crítica. | Codificación cualitativa (apoyo en Excel/herramientas cualitativas). | Matriz de categorías y hallazgos preliminares. | Análisis de datos |
| | Marzo | Transcripción | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar | Sistematizar la información oral en texto para su análisis formal. | Transcripción literal y limpieza de datos. | Documentos de texto listos para el análisis de contenido. | Transcripción |
| | Abril | Análisis de datos | Daniela Agudelo, Diana Pereira y Karina Salazar | Realizar la síntesis interpretativa y el aprendizaje institucional/pedagógico. | Triangulación de fuentes (teoría, práctica y testimonios). | Redacción de las lecciones aprendidas y nuevos saberes. | Análisis de datos |
| | Mayo | Grupo focal, presentación de resultados | Diana Pereira y participantes. | Socializar y validar los resultados de la "recreación de saberes" con los actores. | Taller de devolución de resultados y validación comunitaria. | Documento final de grado validado y listo para entrega. | Grupo focal, presentación de resultados |

### *2.3. Percepciones y voces de las participantes*

Uno de los ejes centrales del proceso de sistematización fue la recuperación de las voces de las mujeres participantes y del equipo dinamizador, entendiendo que la experiencia solo puede comprenderse en profundidad a partir de los significados, emociones y memorias construidas por quienes la vivieron. En este sentido, las percepciones recogidas mediante entrevistas semiestructuradas, relatos testimoniales y ejercicios de cartografía social permitieron aproximarse a las formas en que las participantes interpretan la experiencia y resignifican sus aprendizajes, vínculos y territorios desde sus propias trayectorias de vida.

Desde la perspectiva de las pedagogías sin escuela, las narrativas evidencian que muchos de los aprendizajes más significativos ocurrieron fuera de espacios educativos formales. La cancha, las caminatas, las conversaciones cotidianas y los encuentros comunitarios aparecen constantemente como escenarios pedagógicos donde el conocimiento se construyó desde la experiencia compartida, el hacer colectivo y el intercambio de saberes entre mujeres del territorio. En varios relatos, las participantes recuerdan especialmente los aprendizajes relacionados con el reciclaje y el aprovechamiento de materiales reutilizables. Por ejemplo, la entrevista grupal (p. 2) una de las mujeres menciona que antes “uno llegaba y tiraba la botella, tiraba todo”, mientras otra reconoce que ahora incluso recoge materiales en la calle porque “ya aprendimos a separarlo”. Asimismo, otra participante reflexiona que “uno tenía en la mente que eso era basura”, pero que al descubrir todo lo que podía hacerse con esos materiales “cambia la manera de pensar”.

Más que un aprendizaje técnico, estas narrativas muestran cómo la experiencia permitió resignificar prácticas cotidianas y producir conocimientos situados desde el territorio. Lo desechado dejó de representar únicamente residuo para convertirse en materia prima de creación, encuentro y dignidad comunitaria. En este sentido, las voces recuperadas cuestionan las formas tradicionales de validación del conocimiento y evidencian que también se aprende desde la práctica, desde el cuerpo y desde los saberes construidos colectivamente fuera de las instituciones educativas convencionales.

En diálogo con los feminismos decoloniales, estas experiencias también permiten reconocer una ruptura con las relaciones jerárquicas entre quien enseña y quien aprende. El conocimiento no circuló únicamente desde los profesionales hacia la comunidad, sino que se

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

produjo en el intercambio horizontal de experiencias, memorias y prácticas cotidianas. Así, los saberes barriales, las trayectorias de las mujeres y las formas comunitarias de resolver problemas adquirieron legitimidad dentro del proceso pedagógico.

De igual manera, desde los sentidos formativos de la experiencia, las participantes relacionan EntrenArte con transformaciones importantes en su bienestar físico y emocional. El ejercicio, las caminatas y los encuentros grupales aparecen asociados no solo al cuidado de la salud, sino también a la posibilidad de salir de dinámicas cotidianas marcadas por el aislamiento y la rutina doméstica. Pastora expresa que la experiencia "nos ayuda en la salud y a tener lazos con las diferentes personas", pero también resalta que permitió a muchas mujeres "salir de la rutina de la casa". Otras participantes señalan que mejoraron significativamente su salud física y que el ejercicio se convirtió en parte fundamental de su cotidianidad: "si no camino, si no hago ejercicio, yo me siento mal"; "yo tengo 60 años y no me duele ya nada"; "para mí caminar o cualquier deporte es salud" (Entrevista grupal, p. 3).

En estas narrativas, el cuerpo aparece como un territorio de aprendizaje y transformación. La experiencia no es recordada únicamente por las actividades físicas desarrolladas, sino por los sentimientos de bienestar, autonomía y reconocimiento construidos alrededor de ellas. Así, el ejercicio deja de entenderse exclusivamente desde el rendimiento corporal para convertirse en una práctica de cuidado y fortalecimiento subjetivo, donde las mujeres pudieron reconocerse más allá de los roles domésticos históricamente asignados.

Asimismo, desde los sentidos pedagógicos, las voces de las participantes evidencian que uno de los aspectos más significativos de EntrenArte fue la posibilidad de compartir y construir vínculos basados en la confianza, el respeto y la escucha mutua. En su relato, María resalta que "es muy bueno estar en unión" y que compartir con otras personas "ayuda demasiado". En otro momento, señala que la experiencia le permitió "aprender a respetar las ideas de cada persona", reconociendo el valor de la diferencia dentro del grupo. De manera similar, otras mujeres afirman que el cariño construido "es para siempre" y que el grupo llegó a convertirse en un espacio de cercanía cotidiana donde "se ve uno más que con la familia" (Entrevista grupal, p. 1).

La experiencia trascendió la lógica de una oferta institucional de deporte comunitario para convertirse en un espacio pedagógico de cuidado colectivo y construcción de una "familia elegida". El aprendizaje no se limitó a las actividades programadas, sino que se

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

configuró en el encuentro con otras mujeres, en las conversaciones, en la empatía y en el acompañamiento mutuo construido a lo largo del proceso.

Por otra parte, desde los sentidos sociales de la experiencia, las voces también permiten reconocer cómo EntrenArte contribuyó a resignificar el territorio y las formas de habitarlo. A través de la cartografía social, las participantes identificaron canchas, iglesias, casetas y otros espacios comunitarios como lugares asociados al encuentro, la organización y la memoria colectiva. Algunas recuerdan que allí "celebramos el día del amor y la amistad", mientras otras reconocen esos espacios como lugares "donde la gente se reúne".

Con este instrumento también se puso en evidencia las tensiones presentes en el contexto territorial. Varias participantes reconocen que actualmente "ya uno tiene temor de pasar" por ciertos lugares del barrio, evidenciando relaciones ambivalentes con el territorio habitado. En contraste, el hogar aparece reiteradamente como uno de los principales espacios de seguridad y bienestar. Desde una lectura decolonial, estas tensiones permiten reconocer cómo las mujeres construyen formas de cuidado y resistencia cotidiana en territorios históricamente atravesados por desigualdades, estigmatización y violencia urbana.

Estas tensiones también son reconocidas por el equipo dinamizador. En su entrevista, el facilitador Diego Ospina recuerda que dentro del sector persistían formas de discriminación entre barrios vecinos y señala que "los de Puertas del Sol discriminaban a los de Quintas del Sol", situación que intentaron transformar mediante actividades comunitarias y espacios de integración. De esta manera, la experiencia también buscó cuestionar fronteras invisibles y fortalecer formas de convivencia en un territorio fragmentado socialmente.

Las voces del equipo dinamizador también permiten comprender cómo el proceso implicó una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. Diego Ospina relata que la experiencia lo llevó a "repensarme en mis herramientas didácticas", construyendo metodologías "diversas, no rutinarias, a través del juego, a través del arte, a través del deporte". Por su parte, Stephania Castillo reconoce que en estos escenarios comunitarios "los monitores se las ingenian para que las personas les entiendan", configurando prácticas que ella misma define como "pedagogías emergentes". Estas reflexiones permiten comprender cómo la experiencia desplazó la centralidad del experto y favoreció relaciones pedagógicas decoloniales, más horizontales y situadas. El monitor dejó de ocupar exclusivamente el lugar de autoridad para convertirse en un facilitador del encuentro y del aprendizaje colectivo.

Dentro de estas prácticas, la construcción colectiva de objetos reciclados ocupa un lugar importante en la memoria de la experiencia. Stephania recuerda con especial significado cómo las participantes se apropiaban afectivamente de los materiales construidos durante las actividades: “la gente sí usa sus vallas, la gente sí usa sus mancuernas”, pero además “los guardaban con amor”, reconociéndolos como parte importante del proceso colectivo vivido en EntrenArte. Esta relación afectiva con los objetos permite comprender que el valor de la experiencia no radicaba únicamente en el resultado material, sino en el proceso comunitario, creativo y simbólico que acompañaba su construcción.

Asimismo, las narrativas muestran que EntrenArte favoreció procesos de liderazgo y autogestión comunitaria que desplazaron progresivamente la centralidad del monitor como figura principal del proceso. Diego Ospina recuerda que, con el tiempo, “los cumpleaños ya no los lideraba el profe”, sino otras mujeres del mismo grupo, y que finalmente “el profe ya no era el profe del grupo”, porque quienes se empoderaron fueron “las personas nativas de su comunidad”. Esto permite reconocer cómo el proceso fortaleció liderazgos y formas de organización construidas desde las propias participantes, cuestionando relaciones verticales entre quien enseña y quien aprende. En este sentido, el deporte y las actividades desarrolladas funcionaron como mediaciones pedagógicas para la construcción de autonomía, participación y tejido comunitario.

Finalmente, tanto las mujeres participantes como el equipo dinamizador coinciden en reconocer que una de las huellas más importantes de EntrenArte fue la consolidación de vínculos duraderos y sentidos de pertenencia colectiva. Stephania Castillo afirma que “el legado más grande que dejó Deporte Comunitario es lo social”, haciendo referencia a “las amistades” y a “las líderes empoderadas” que permanecieron incluso después de finalizado el programa institucional. Años después, recuerda con afecto que “ya estamos en el 2025 y aún somos amigos”, concluyendo que “la amistad es lo que más queda”.

De manera similar, Diego Ospina considera que una de las huellas más significativas del proceso fue que “el grupo no dependiera de una persona”, sino que las participantes lograran apropiarse de los espacios y fortalecer dinámicas organizativas propias. Así, las voces recuperadas permiten comprender que EntrenArte configuró una experiencia comunitaria donde el arte, el deporte y el territorio funcionaron como mediaciones para la construcción de saberes colectivos, vínculos de cuidado y formas de organización que

continúan presentes en la memoria y en la vida cotidiana de quienes hicieron parte del proceso.

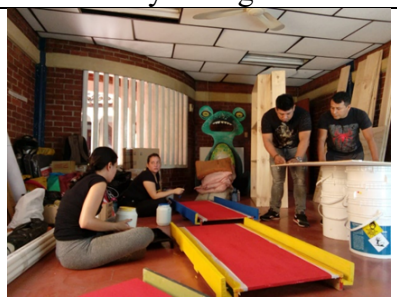
### *2.4. Documentación visual y escrita*

**Tabla 3.**

*Documentación visual y escrita*

| **2017** | |
|---|---|
|  Reunión con coordinador línea Deporte y convivencia Vivian Solorzano |  Creación de maquetas con material reciclable |
|  Socialización a líderes comunales del corregimiento de Felidia, Deporte Comunitario y Entrenarte |  Socialización a monitores del Cedeco (Centros deportivos comunitarios), del programa Deporte Comunitario. |
|  | Desafío Entrenarte |
| **2018** | |
|  |  |

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

| Socialización del proyecto monitores | Construcción de maquetas para la socialización de circuitos motrices. |
|---|---|
|  Intervención Puertas del Sol 1, Comuna 14 |  Intervención Puertas del Sol 1, Comuna 14 (mañana) |
|  Intervención Puertas del Sol 1, Comuna 14 (mañana) |  Sport Fest |
| **2019** | |
|  Construcción de muestra de los elementos a implementar durante las sesiones en cada comuna y corregimiento. |  Apoyo en reunión de logística, festival deportivo comuna 14. |
|  Reunión planeación desafío EntrenArte |  Estampatón |
| **2026** | |

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

| | |
|---|---|
| <br>Gloria | <br>María |
| <br>Carmenza | <br>María |
| <br>Sthepania | <br>Diego |
| <br>Cartografía Social | <br>Desayuno Comunitario |
|  | Relatos testimoniales |

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

## Capítulo III: Fase de análisis e interpretación crítica de la experiencia

### *3.1. Introducción a la fase de análisis*

La fase de análisis se orienta a comprender críticamente los sentidos, relaciones y transformaciones que emergieron de la experiencia EntrenArte en el barrio Puertas del Sol entre los años 2017 y 2019. Más que organizar información o describir actividades realizadas, este momento busca interpretar cómo determinadas prácticas comunitarias, pedagógicas y territoriales configuraron procesos de aprendizaje, participación y construcción colectiva entre las mujeres vinculadas a la experiencia.

En coherencia con la sistematización de experiencias, el análisis constituye un ejercicio de lectura crítica de la práctica vivida, permitiendo trascender la reconstrucción cronológica de los hechos para interrogar las dinámicas, tensiones y sentidos que atravesaron el proceso. En este sentido, analizar implica reconocer que las experiencias comunitarias producen conocimiento y que dicho conocimiento no se encuentra únicamente en los discursos institucionales o académicos, sino también en las memorias, emociones, vínculos y saberes construidos cotidianamente en el territorio.

Desde esta perspectiva, la interpretación de la experiencia se desarrolló a partir de una relación permanente entre las voces de las participantes, los registros construidos durante el trabajo de campo y los referentes conceptuales de la investigación. Esto permitió comprender EntrenArte como un escenario donde el cuerpo, el encuentro y la vida barrial adquirieron una dimensión pedagógica y política. Así, prácticas aparentemente cotidianas como caminar juntas, construir objetos reciclados, reunirse en la cancha o compartir los espacios del barrio, se configuraron como experiencias capaces de fortalecer vínculos, producir aprendizajes y disputar formas tradicionales de entender la educación y la participación comunitaria.

Esta fase permitió poner en diálogo las pedagogías sin escuela y perspectivas decoloniales con las narrativas y experiencias de las participantes, reconociendo que gran parte de los aprendizajes más significativos emergieron fuera de escenarios educativos formales. En consecuencia, el análisis se orientó a identificar cómo el territorio operó como espacio pedagógico, cómo las relaciones comunitarias posibilitaron procesos formativos y cómo las mujeres resignificaron sus formas de habitar el barrio, el cuerpo y los espacios colectivos a partir de la experiencia compartida.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

De esta manera, la fase analítica no se asumió como un momento neutral sino como un ejercicio interpretativo, ético y político, cuyo propósito fue reconstruir la experiencia desde la complejidad de sus voces, sus contradicciones y sus posibilidades de transformación social.

### *3.2. Marco de referencia*

La interpretación crítica de la experiencia se construye desde un entramado conceptual que articula la sistematización de experiencias, las pedagogías feministas y decoloniales, las pedagogías sin escuela y la comprensión de los sentidos pedagógicos, formativos y sociales que emergen en las prácticas comunitarias. Más que funcionar como categorías aisladas, estos referentes dialogan entre sí para comprender cómo, en un contexto barrial atravesado por desigualdades y tensiones sociales, se configuraron procesos de aprendizaje, organización y construcción de sentido desde la experiencia cotidiana de las mujeres.

#### Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias se asume como una estrategia metodológica y una práctica pedagógica y política situada, que ha sido profundamente nutrida por los aportes de los movimientos feministas en América Latina. Tal como plantea Jara (2018), el desarrollo de la educación popular en la región estuvo estrechamente vinculado a la emergencia de redes de mujeres como la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) impulsaron procesos organizativos a su vez que promovieron la producción de conocimientos desde las experiencias situadas de las mujeres. En este sentido, la sistematización se consolida como un espacio de intercambio, reflexión y construcción colectiva que permite reconocer y legitimar saberes históricamente invisibilizados.

Desde esta perspectiva, uno de los aportes centrales del enfoque feminista a la sistematización radica en su énfasis en la subjetividad como dimensión constitutiva de la experiencia. Jara advierte que los procesos de socialización están atravesados por relaciones patriarcales de poder que configuran identidades, sensibilidades y formas de relación, reproduciendo desigualdades, jerarquías y exclusiones. En consecuencia, sistematizar implica también un ejercicio crítico orientado a develar estas estructuras y comprender cómo inciden en la manera en que las personas viven, sienten e interpretan sus prácticas.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

En diálogo con estas apuestas, la sistematización de experiencias incorpora una intencionalidad orientada al empoderamiento y la construcción de autonomía de las mujeres. Como señala Torres (2008, citada en Jara, 2018), se trata de un proceso que apuesta por la deconstrucción y reconstrucción de las identidades femeninas, favoreciendo que las mujeres se reconozcan como sujetas capaces de incidir en sus propias vidas y en los contextos sociales en los que participan. Este enfoque no busca exacerbar el conflicto, sino generar condiciones para la transformación de las relaciones de poder desde prácticas más equitativas y conscientes.

Asimismo, este posicionamiento implica desafíos metodológicos importantes, en tanto exige reconstruir las experiencias desde lugares que han sido tradicionalmente deslegitimados por la investigación convencional. Esto supone reconocer el valor de lo emocional, lo corporal y lo cotidiano, así como habilitar la emergencia de memorias, relatos y vivencias que dan cuenta de la experiencia desde el "reverso", es decir, desde aquellos espacios y voces históricamente silenciadas. En este sentido, la sistematización se distancia de enfoques centrados exclusivamente en la objetividad y la linealidad, para abrirse a formas más complejas, sensibles y situadas de producción de conocimiento.

Jara (2018) plantea que incorporar una perspectiva de género en la sistematización no es un aspecto opcional, sino una condición necesaria para avanzar hacia lecturas críticas y transformadoras de la realidad. Esto implica no solo analizar las experiencias desde esta mirada, sino también revisar las propias prácticas, lenguajes y relaciones que se configuran en el proceso investigativo, en coherencia con una apuesta por la transformación de las estructuras de poder que atraviesan tanto la vida social como la producción de conocimiento.

Lejos de buscar una reconstrucción neutral de los hechos, este trabajo reconoce que todo ejercicio de interpretación está atravesado por posicionamientos éticos y políticos. Por ello, recuperar las voces de las mujeres no constituye únicamente una decisión metodológica, sino una apuesta epistemológica que cuestiona las formas tradicionales de producción de conocimiento, históricamente centradas en expertos externos y alejadas de las experiencias de quienes habitan los territorios; así, la experiencia deja de entenderse como objeto de estudio para convertirse en un espacio de producción compartida de conocimiento, donde la memoria, el cuerpo, la emoción y la palabra tienen un lugar central. Esto implica reconocer que las mujeres no solo participaron de EntrenArte, sino que produjeron sentidos sobre sí mismas, sobre el territorio y sobre sus formas de relación con otras.

Sistematizar EntrenArte supone leer críticamente una experiencia comunitaria implementada entre 2017 y 2019 en Puertas del Sol, identificando cómo allí se configuraron prácticas pedagógicas, vínculos sociales y procesos de reconocimiento que trascendieron la temporalidad institucional del programa. Más que describir lo realizado, la sistematización busca comprender que esta experiencia produjo movimientos, pensamientos, vínculos, nuevas miradas y formas de habitar el territorio en la vida cotidiana de las mujeres y revela que hay otras maneras posibles de construir aprendizaje, comunidad y participación.

**Pedagogías sin escuela**

Las pedagogías sin escuela permiten problematizar la idea de que el aprendizaje ocurre exclusivamente dentro de instituciones educativas formales. Más que referirse únicamente a procesos desarrollados fuera de la escuela, esta perspectiva cuestiona las jerarquías que históricamente han definido qué conocimientos son legítimos, quiénes pueden producirlos y en qué espacios ocurre lo educativo.

Iván Illich (1974) advierte que la escolarización moderna consolidó una dependencia institucional del aprendizaje, reduciendo el conocimiento a aquello que puede ser certificado, evaluado y validado por estructuras formales. Frente a ello, las pedagogías sin escuela reivindican formas de aprendizaje construidas en la experiencia cotidiana, en los vínculos comunitarios y en las prácticas colectivas. Esta discusión adquiere especial relevancia en EntrenArte, donde gran parte de los aprendizajes identificados por las mujeres surgieron en espacios barriales y comunitarios: las canchas, las caminatas, los encuentros grupales, las conversaciones cotidianas y las actividades construidas colectivamente. Allí se produjeron aprendizajes relacionados con el autocuidado, la convivencia, la apropiación del territorio, la organización comunitaria y la construcción de vínculos, sin responder a estructuras curriculares o lógicas escolares tradicionales.

Desde una perspectiva decolonial, Walsh (2013) plantea que existen prácticas pedagógicas que emergen en los márgenes de la institucionalidad y que permiten construir otras maneras de sentir, pensar y habitar el mundo. Estas pedagogías no buscan únicamente transmitir conocimientos, sino disputar las formas hegemónicas de existencia y abrir posibilidades de (re)existencia colectiva.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

En EntrenArte, los saberes populares y comunitarios adquirieron un lugar central. Las mujeres compartían conocimientos relacionados con el cuidado, la vida barrial, las estrategias de supervivencia cotidiana, la crianza, la salud y las formas de sostener la vida en contextos marcados por desigualdades estructurales. Estos saberes, frecuentemente invisibilizados por la academia y las instituciones, se convierten aquí en fundamento de procesos formativos y comunitarios.

Asimismo, el territorio aparece como un elemento constitutivo de la experiencia pedagógica. La cancha, las calles, las casetas y los espacios de encuentro no fueron únicamente escenarios físicos donde ocurrían actividades, sino lugares cargados de memoria, conflicto, afecto y organización social. En ellos se tejieron relaciones, se disputaron miedos, se construyeron rutinas compartidas y se fortalecieron formas de pertenencia barrial. Desde esta mirada, EntrenArte produjo condiciones para que emergieran procesos de aprendizaje colectivo, reconocimiento mutuo y apropiación territorial. La permanencia de los vínculos después de finalizado el programa evidencia que lo construido trascendió la temporalidad institucional y se sostuvo en dinámicas comunitarias que continuaron teniendo sentido para las participantes.

**Pedagogías feministas y decoloniales**

Las pedagogías feministas y decoloniales permiten comprender EntrenArte como una experiencia donde el aprendizaje no estuvo centrado exclusivamente en contenidos o actividades, sino en procesos de relación, reconocimiento y construcción colectiva de sentido. Desde esta perspectiva, lo pedagógico desborda la lógica escolar y se sitúa en los vínculos, los cuerpos, las memorias y las experiencias cotidianas.

Bell Hooks (1994) plantea que la educación puede convertirse en una práctica de libertad esperanzadora cuando posibilita cuestionar las estructuras de dominación que atraviesan la vida social. Esto implica reconocer que aprender críticamente no consiste únicamente en adquirir conocimientos, sino en desarrollar la capacidad de nombrar la propia experiencia, interrogar las relaciones de poder y construir otras formas de existencia colectiva. En esa medida, la experiencia adquiere valor pedagógico no por sí misma, sino por la posibilidad de reflexionarla, compartirla y producir sentidos a partir de ella.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Esta perspectiva resulta clave para comprender EntrenArte, ya que muchas de las transformaciones reconocidas por las participantes no surgieron de contenidos formales, sino de procesos cotidianos de encuentro: conversar con otras mujeres, habitar la cancha, caminar juntas por el barrio, compartir experiencias de vida o sentirse escuchadas en espacios colectivos. Lo pedagógico emerge entonces en la posibilidad de reconocerse mutuamente, de construir confianza y de producir formas distintas de habitar el territorio y las relaciones sociales.

En diálogo con Hooks, Catherine Walsh (2013) sitúa las pedagogías decoloniales en las prácticas de resistencia y (re)existencias construidas históricamente por comunidades subalternizadas. Desde allí, lo pedagógico no nace exclusivamente en la escuela o en la academia, sino en los procesos comunitarios donde las personas disputan las formas hegemónicas de producir conocimiento y construir vida colectiva. Las pedagogías decoloniales permiten comprender que los territorios, los cuerpos y las memorias son también escenarios de producción de saber.

EntrenArte puede entenderse como un espacio donde las mujeres construyeron formas situadas de aprendizaje y organización desde prácticas aparentemente cotidianas, pero profundamente significativas: el ejercicio compartido, las conversaciones barriales, la creación colectiva de materiales, las caminatas y la permanencia del vínculo comunitario incluso después de finalizado el programa.

Desde este horizonte, el autoconocimiento y la construcción de la identidad no se comprenden como procesos individuales ni estrictamente introspectivos. Por el contrario, se configuran en relación con otras personas y con el territorio. Reconocerse, tomar la palabra, sentirse capaz de liderar, habitar espacios públicos con mayor confianza o construir nuevas formas de participación colectiva son procesos atravesados por relaciones sociales, memorias y experiencias compartidas.

En este sentido, la identidad se entiende como una construcción dinámica y situada (Hall, 1996), atravesada por condiciones históricas, desigualdades y posibilidades de transformación. Las voces recuperadas en la sistematización muestran que la experiencia permitió a muchas mujeres resignificar la relación consigo mismas y con otras, fortaleciendo formas de agencia y reconocimiento que trascendieron el espacio puntual de las actividades.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**Sentidos pedagógicos, formativos y sociales**

Para aproximarse a las categorías de Sentidos Pedagógicos, Sentidos Formativos y Sentidos Sociales, es necesario partir de la comprensión de la experiencia como un proceso histórico, relacional y situado. En palabras de Jara (2018), las experiencias son "procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos", atravesados simultáneamente por dimensiones subjetivas, emocionales, culturales y materiales. Desde esta perspectiva, la experiencia no se limita a un conjunto de actividades o acontecimientos aislados, sino que constituye una trama de relaciones, memorias, tensiones y aprendizajes que se producen en la vida cotidiana de los sujetos y en su interacción con otros y con el territorio. Esta comprensión resulta especialmente relevante en el marco de la sistematización de experiencias, ya que implica reconocer que las personas no participan únicamente como beneficiarias de un proceso, sino como sujetas que interpretan, significan y producen conocimiento a partir de lo vivido. En este sentido, sistematizar consiste en generar procesos de reflexión crítica sobre las prácticas, permitiendo comprender cómo las experiencias producen sentidos, transformaciones y formas particulares de leer la realidad. Como plantea Jara (2018), el sentido no está dado de antemano, sino que emerge de la apropiación consciente de la experiencia y de la posibilidad de interpretar colectivamente aquello que se vivió, sintió y pensó.

En diálogo con esta perspectiva, Bell Hooks (2020) señala que la experiencia solo adquiere potencial transformador cuando es reflexionada críticamente desde la praxis; en este sentido, el aprendizaje ocurre en la capacidad de las personas para interrogar sus propias vivencias, reconocer las relaciones de poder que las atraviesan y construir nuevas formas de comprenderse a sí mismas y al mundo. Así, la producción de sentido se configura como un proceso profundamente pedagógico, donde la palabra, la memoria y la reflexión colectiva permiten transformar lo vivido en conocimiento situado.

Desde otro horizonte analítico, Luhmann (1998) complementa esta comprensión al proponer que el sentido opera como un mecanismo que organiza las posibilidades de vivencia y acción dentro de los sistemas sociales. Para el autor, los sujetos y las colectividades producen sentido al seleccionar, interpretar y conectar determinadas experiencias frente a múltiples posibilidades existentes. Esta mirada permite comprender que los sentidos que

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

emergen de una experiencia comunitaria no son estáticos ni universales, sino construcciones dinámicas que se producen en la interacción entre lo individual y lo colectivo, entre las trayectorias subjetivas y las condiciones sociales en las que estas se desarrollan.

A partir de estos referentes, los sentidos pedagógicos son aquellos relacionados con las formas de enseñar, aprender y construir conocimiento que emergen en la experiencia. Desde la educación popular, Jara (2018) plantea que lo pedagógico no se limita a métodos o técnicas, sino que involucra procesos donde el saber, el sentir, el hacer y el ser se articulan constantemente en función de las relaciones y contextos históricos de los sujetos. En coherencia con ello, Hooks (2020) enfatiza la necesidad de construir prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la horizontalidad y el reconocimiento mutuo, entendiendo la educación como una práctica capaz de generar participación, conciencia y transformación colectiva.

En el caso de EntrenArte, estos sentidos pedagógicos se expresan en mediaciones construidas desde la experiencia cotidiana: el deporte, el reciclaje, la conversación, la ocupación del espacio público y el encuentro entre mujeres funcionaron como escenarios de aprendizaje que desbordaron las lógicas escolares tradicionales. Lo pedagógico emergió en la posibilidad de construir confianza, compartir saberes, resignificar prácticas cotidianas y fortalecer formas de participación comunitaria desde relaciones afectivas y horizontales.

Por su parte, los sentidos formativos se relacionan con las transformaciones subjetivas y los saberes experienciales que se producen en quienes participan de la experiencia. Jara (2018) señala que todo proceso educativo posee una intencionalidad formativa vinculada a la producción de conocimientos desde la práctica vivida y los saberes cotidianos permitiendo comprender cómo las personas resignifican sus trayectorias, desarrollan procesos de autoconocimiento y fortalecen capacidades de agencia a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias.

En diálogo con ello, Hooks (2020) propone entender la educación como una práctica de libertad para reconocer críticamente las estructuras de dominación y construir formas de resistencia frente a ellas; con esto, la formación implica procesos de conciencia crítica, reconocimiento de sí y fortalecimiento de la autonomía. Complementariamente, Luhmann (1998) habla de estos procesos como formas de autorreferencia mediante las cuales los sujetos elaboran nuevas interpretaciones sobre sí mismos y sobre sus posibilidades de acción dentro del entramado social.

Finalmente, los sentidos sociales remiten a las transformaciones colectivas, los vínculos comunitarios y las formas de organización que emergen de la experiencia. Jara (2018) plantea que la sistematización adquiere sentido en la medida en que el conocimiento producido retorna a la práctica social y contribuye a fortalecer procesos organizativos y comunitarios. Desde esta mirada, la experiencia no se agota en el plano individual, sino que produce impactos en las formas de relación, participación y construcción de comunidad. En consonancia con ello, Hooks (2020) advierte que los procesos educativos cobran profundidad política cuando favorecen la construcción de comunidades solidarias capaces de resistir colectivamente a las distintas formas de opresión. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para comprender experiencias comunitarias con mujeres, donde los vínculos de cuidado, escucha y apoyo mutuo constituyen también formas de resistencia frente a las dinámicas de exclusión y fragmentación social. Por su parte, la teoría de sistemas de Luhmann (1998) aporta a esta lectura al comprender los colectivos como sistemas capaces de autoorganizarse y producir nuevas formas de comunicación y relación frente a las tensiones del entorno.

Desde este horizonte, los Sentidos Sociales permiten analizar cómo EntrenArte produjo dinámicas de encuentro, pertenencia y organización que trascendieron la temporalidad institucional del programa. La permanencia de vínculos comunitarios, la apropiación compartida del territorio y la construcción de redes de apoyo entre las participantes evidencian que la experiencia no solo generó aprendizajes individuales, sino también formas colectivas de sostener la vida, construir comunidad y producir otras maneras de habitar el territorio desde el cuidado y la acción compartida.

### *3.3. Descripción e interpretación de los datos*

En coherencia con el enfoque cualitativo y con la apuesta metodológica de la sistematización de experiencias, el análisis se orientó a comprender los sentidos, tensiones, aprendizajes y transformaciones que emergieron de la experiencia vivida por las participantes y facilitadores. Para ello, se construyeron matrices de análisis organizadas a partir de las categorías y subcategorías emergentes definidas en el marco teórico. Estas matrices permitieron articular los referentes conceptuales con los relatos, testimonios, imágenes,

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

ejercicios colectivos y demás expresiones surgidas en el proceso, favoreciendo una lectura relacional entre teoría y experiencia.

Asimismo, el análisis incorporó matrices, las cuales permitieron profundizar en las intersecciones entre categorías, identificando cómo los sentidos pedagógicos, afectivos, territoriales y organizativos se articulan dentro de la experiencia. A continuación, se presentan las matrices de análisis construidas para cada categoría:

**Tabla 4.**

*Matrices de análisis categoría Pedagogías Feministas y Decoloniales.*

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

| Categoría | Subcategoría | Teoría | Población | Fuente | Realidad | Interpretación – análisis |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pedagogias feministas y decoloniales** | **Autoconocimiento y construcción de la identidad.** | Bell Hooks (1994; 2000)<br><br>Comprende la educación como práctica de libertad y transformación social. Su propuesta permite analizar cómo EntrenArte posibilitó procesos de autoconocimiento, construcción identitaria y agencia colectiva desde experiencias cotidianas y corporales. Hooks cuestiona las pedagogías autoritarias y plantea la necesidad de relaciones horizontales, afectivas y críticas, donde aprender implica también desaprender formas de opresión patriarcal, racial y de clase. Su perspectiva aporta además una lectura interseccional del territorio y de las experiencias de las mujeres participantes.<br><br>Catherine Walsh (2013)<br><br>Permite comprender la experiencia como una práctica pedagógica situada que emerge desde los márgenes y las luchas cotidianas. Walsh plantea que las pedagogías decoloniales no nacen únicamente en la escuela o la academia, sino en las prácticas comunitarias, los cuerpos y los territorios. Desde esta mirada, EntrenArte puede interpretarse | Participantes | 4 pregunta 4.47 | "No, gracias a los ejercicios yo me siento bien.<br>Pero mire qué bonito que lo que transformar No fue como un hábito de vida, ¿no? Porque si antes usted no salía, si antes no se relacionaba ni uno, uno solo en la casa, nadie este y ahorita uno dice: No, pues es que yo puedo hacer amigas, yo puedo salir, yo me puedo mover, yo puedo compartir. Porque mire, nosotros nos seguimos reuniendo hace nosotros dejamos de ser profes,<br>desde el 2019 nosotros salimos<br>y esa amistad<br>y mire, ya estamos en el 2026, o sea, y gracias, por lo menos todo este inicio de nosotros, gracias a Diego porque por él fue que enseñó él fue que llegó aquí con eso con el ese programa | El relato evidencia una resignificación de la relación consigo mismas, con el cuerpo y con el territorio. La participante describe un tránsito desde el aislamiento doméstico hacia la construcción de vínculos y espacios de participación colectiva al afirmar que antes permanecía “encerrada en la casa” y que ahora puede “hacer amigos”, “salir” y “compartir”. Más allá de una mejora individual asociada al ejercicio físico, la experiencia aparece vinculada a procesos de agencia y apropiación de la vida cotidiana.<br><br>El uso reiterado de la primera persona en frases como “yo puedo”, da cuenta de una subjetividad que comienza a nombrarse desde la capacidad y no desde la limitación. En diálogo con Bell Hooks (1994), esto puede leerse como una ruptura parcial con los mandatos de género que históricamente han situado a las mujeres en espacios de encierro y silenciamiento. El cuerpo deja de aparecer únicamente ligado al cuidado doméstico para convertirse también en un medio de encuentro, movimiento y presencia en el espacio público.<br><br>Desde las pedagogías decoloniales, Walsh (2013) plantea que las prácticas comunitarias permiten construir formas de (re)existencia frente a contextos marcados por la exclusión y la colonialidad. En este caso, la permanencia del vínculo entre las mujeres incluso después de finalizado el programa institucional evidencia que la experiencia trascendió la lógica operativa del proyecto y se sostuvo en relaciones afectivas y comunitarias construidas desde el territorio. |
| | | | | 7 pregunta 1.52 | No lo paga.<br>Claro.<br>La otra es, ¿ustedes cómo como mujeres como tal han sentido un cambio de uno como mujer que tiene | La participante reconoce que continúa habitando espacios asociados al trabajo doméstico y al cuidado familiar; sin embargo, la experiencia introduce una transformación en la manera en que percibe su relación con el cuerpo y el tiempo propio. La posibilidad de |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | como un espacio de (re)existencia y producción de saberes colectivos que cuestionan las formas hegemónicas de conocimiento, participación y organización social.<br><br>REPEM<br><br>Aporta una comprensión de la educación popular feminista como proceso colectivo orientado a la conciencia crítica, la participación y la transformación de las relaciones de poder. Sus planteamientos permiten analizar cómo las mujeres construyen aprendizajes desde la experiencia compartida, el diálogo de saberes y las prácticas comunitarias, reconociendo el valor político y pedagógico de los conocimientos producidos en contextos populares y cotidianos.<br><br>Palabras clave transversales<br><br>Resistencia y (re)existencia<br>Saberes situados y ancestrales<br>Liderazgos comunitarios y locales<br>Crítica al eurocentrismo y al capitalismo<br>Justicia epistémica y cognitiva | | | como ciertas cosas en la casa que que le toca hacer ciertas labores, ciertas tareas que hayan reunido entre mujeres, ¿cómo se sienten ustedes mejor? ¿Se sienten más apoyadas? ¿Cómo sería?<br>Sí, mejor, porque yo por lo menos cuando llego a hacer los ejercicios, llego activo a hacer lo que tengo que hacer en la casa.<br>Y que y que Mujeres en los ejercicios, ¿cómo se sienten con eso? | "hacer ejercicios" y sentirse "más apoyada" no aparece únicamente como una práctica recreativa, sino como una experiencia de autocuidado y reconocimiento personal.<br><br>Desde el feminismo popular, esta narrativa permite problematizar cómo las mujeres de sectores populares han construido históricamente sus vidas en medio de múltiples cargas de trabajo invisibilizadas. En este sentido, el ejercicio y la participación comunitaria no implican necesariamente una ruptura total con las estructuras de género, pero sí generan fisuras cotidianas que habilitan otras maneras de habitar el cuerpo y la vida barrial.<br><br>Asimismo, el relato muestra que el bienestar no se limita a una dimensión física, sino que se encuentra profundamente relacionado con el encuentro colectivo. La experiencia adquiere sentido porque ocurre con otras mujeres, en espacios donde compartir deja de ser un acto secundario para convertirse en una práctica de cuidado mutuo y sostenimiento emocional. |
| | | | | 4 pregunta 4.47 | Mejoré yo a mam yo tengo 60 años, no me duele ya nada, absolutamente nada. Yo antes me dolía la rodilla y esto aquí me dolía. No se me hinchaba, pero sí me dolía. Y yo caminaba y yo decía, hace mucha falta los ejercicios,<br>pero a raí de eso, pero no la doctora me<br>si no y si y voy para los ejercicios impact<br>y como le digo yo, si usted no me recibe me voy a buscar otro grupo.<br>Ahorita te digo,<br>claro,<br>porque no quiero estar sin grupo.<br>¿Cuántos años cumpliste, María? | El relato cuestiona las narrativas hegemónicas sobre el envejecimiento femenino asociadas al deterioro, la inmovilidad y la dependencia. La participante resignifica su relación con el cuerpo al afirmar que el ejercicio le permitió recuperar movilidad, disminuir el dolor y sentirse nuevamente activa. Más que una mejora médica, el testimonio evidencia una transformación en la percepción de sí misma.<br><br>Desde Hooks (1994), el cuerpo puede entenderse como un territorio atravesado por relaciones de poder y disciplinamiento histórico sobre las mujeres. En este caso, el movimiento y la participación colectiva operan como prácticas de reapropiación corporal que permiten reconstruir la experiencia del envejecimiento desde la capacidad y no desde la carencia. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Feminismo antirracista y antipatriarcal | | | No, pues yo te llevo más. Yo cumplí 63, el 25, ¿sí o no? Profe, riquita. | A su vez, el relato muestra que la permanencia en el grupo no depende exclusivamente de la actividad física, sino del sentido de pertenencia construido colectivamente. La frase “si no me recibe me voy a buscar otro grupo” evidencia que el espacio comunitario se convierte en una necesidad afectiva y relacional, donde el bienestar se construye tanto desde el cuerpo como desde el vínculo con otras. |
| | | | | | El cariño, el cariño que tenemos nosotros, grupito que nosotros formamos, ese grupo es, yo creo que para siempre y eso aquí ya no lo desbarata a nadie.<br>Uno puede verse tiempo, pero como a usted y a usted mucho tiempo, pero con esto todos los días nos vemos.<br>Todos los días,<br>todos los días.<br>Todos los días nos vemos.<br>Se ve uno más que con la familia, entonces<br>todos los días. ¿Sí o no? Todos los días nos vemos.<br>(...)<br>Y tener amigas así cercanas les hace sentirse más tranquilas, más seguras, como tener un lugar donde ir y eso.<br>Sí, aunque uno pues siempre yo por lo menos a veces nos visitamos visitamos, pero cuando nos vemos como que esa amistad, por ejemplo, yo abrazo a mucha pastora la Gloria, a la carna, cuando dice nosotros nos abraz arriba y le levanto la mano y mismo saludos.<br>No nos invitamos, pero sabemos qué pasa con cada una de<br>con cada una y todo eso. Estamos | Las narrativas de las participantes muestran que uno de los sentidos más significativos de la experiencia fue la consolidación de vínculos afectivos y redes de apoyo entre mujeres. La reiteración de expresiones asociadas a la amistad, el acompañamiento cotidiano y la permanencia del grupo evidencia que EntrenArte trascendió el marco de una actividad institucional para convertirse en un espacio de encuentro sostenido en el tiempo.<br><br>La comparación constante con la familia permite comprender cómo las participantes resignifican las relaciones comunitarias desde lógicas de cuidado y reciprocidad. No se trata de una comunidad abstracta, sino de una red concreta de mujeres que se visitan, se acompañan, se nombran y permanecen pendientes unas de otras. Esto resulta especialmente significativo en contextos donde las dinámicas barriales suelen estar atravesadas por fragmentaciones sociales y múltiples formas de vulnerabilidad.<br><br>Desde Walsh (2013), estas prácticas pueden leerse como formas de construcción colectiva de existencia y resistencia comunitaria. La aparición del nombre “Las Panteras” evidencia un proceso de subjetivación colectiva donde el grupo deja de asumirse únicamente como beneficiario de un programa para reconocerse como comunidad con identidad y agencia propia. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | como<br>mantenemos pendientes. | |
| | | | Facilitadores | Stephania Castillo Psicosocial | Mirando el proceso del paso del tiempo... yo creo que algo que que sigue vigente en los participantes es el lazo comunal. (...) Hay otras cosas que hay que seguirlas cultivando... pero la la amistad, de hecho nosotros todavía eh somos amigos de las señoras y a pesar de que el programa finalizó en el 2019, ya estamos en el 2025 y aún somos amigos y nos invitamos a la reunión y hacemos y deshacemos. Entonces sí, la amistad es lo que más queda.<br><br>Cambios personales... pues de hecho eh de hecho me casé con con alguien del programa, ¿no? Y creo que crecimos un montón dentro y fuera del programa. (...) Colectivamente creo que ya hay un grupo de personas que sabe que puede hacer miles de cosas y se une. Por ejemplo, cuando ganaron el la comuna 14 también el premio al desafío de Entrenarte, todos los días entrenaban y entrenaban y entrenaban... Entonces como que ellas tienen eh se pusieron hasta un nombre, creo que se llamaban "Las Panteras". Sí. | Las voces del equipo dinamizador muestran una transformación en las maneras tradicionales de comprender el rol pedagógico. La facilitadora reconoce que la experiencia la llevó a cuestionar prácticas asociadas a la autoridad vertical y al lugar de experta, desplazándose hacia formas de acompañamiento más horizontales y relacionales.<br><br>Este tránsito resulta significativo porque evidencia que la experiencia no solo produjo transformaciones en las participantes, sino también en quienes dinamizaban el proceso. La figura de monitora deja de estar centrada exclusivamente en la instrucción técnica para asumir dimensiones afectivas, comunitarias y políticas vinculadas al acompañamiento cotidiano.<br><br>En diálogo con Hooks (1994), esta ruptura puede entenderse como una crítica a las pedagogías bancarias y a las relaciones unidireccionales de enseñanza. La confianza, la escucha y la construcción colectiva aparecen como elementos centrales de una práctica pedagógica situada, donde aprender también implica revisar las propias formas de ejercer autoridad.<br><br>Asimismo, el reconocimiento de problemáticas relacionadas con género, raza y clase evidencia una ampliación de la mirada pedagógica hacia dimensiones estructurales del territorio. La experiencia comunitaria no se limita entonces al desarrollo de actividades recreativas, sino que habilita procesos de reflexión crítica sobre las desigualdades que atraviesan la vida cotidiana de las mujeres. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Diego Ospina Facilitador | Como monitor mi mayor aprendizaje significativo fue eh la resignificación de mi profesión y como el rol del profesor como un elemento paternal o incluso de amigo, eh, que empezó ya a hacer, ¿cómo llamarlo? Hacer ver a...<br>(...)<br>Eh, bueno, ya empecé a tener una injerencia eh en algunas en algunas temáticas y problemáticas que empezaron a ejercer como en toda sociedad, eh desacuerdos, eh diferencias en la comunicación, eh entre otras cosas como eh diferencias en temas sociales, de clases sociales, de raza, de género. Y ya empecé a tener un rol clave para poder orientar en en algunos temas, como por poner un ejemplo eh la igualdad de género eh y señoras muy conservadoras de muy de mucha tradición, eh tener un espacio para que ellas pudieran abrir su mente y impactar en eso. | Este testimonio evidencia una transformación significativa en la manera de comprender su rol como facilitador comunitario. El relato muestra un tránsito desde formas más tradicionales asociadas al monitor deportivo hacia una práctica pedagógica centrada en la escucha, la cercanía y el acompañamiento horizontal.<br><br>Cuando afirma que dejó de posicionarse como “figura paternal” o como único líder del proceso, emerge una reflexión crítica sobre las relaciones de autoridad que suelen estructurar los escenarios educativos y deportivos. En diálogo con Hooks (1994), esto puede interpretarse como una ruptura parcial con modelos pedagógicos verticales donde el conocimiento y la capacidad de decisión se concentran exclusivamente en quien enseña.<br><br>La experiencia también lleva al facilitador a reconocer problemáticas relacionadas con género, raza y clase presentes en el territorio, ampliando así la comprensión de lo pedagógico más allá de la actividad física. El proceso comunitario aparece entonces como un espacio que exige sensibilidad frente a las desigualdades estructurales y capacidad para acompañar experiencias atravesadas por múltiples formas de exclusión.<br><br>En este sentido, el aprendizaje no ocurre únicamente en las participantes. El propio facilitador se reconoce transformado por la experiencia, cuestionando sus formas de intervención y revisando críticamente el lugar que ocupa dentro de los procesos comunitarios. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Diego Ospina Facilitador | Solo como por poner un ejemplo, eh, si sigue vigente a hoy después de 7 - 8 años. Es un grupo homogéneo de amigas que a pesar de que la mayoría no practican actividad física o lo practican en grupos diferentes, eh se reúnen frecuentemente cuatro o cinco veces al año. Obviamente son vecinas, viven muy cerca, lo que les permite algunas tener más cercanía que otras y compaginar en en contextos diferentes.<br><br>(...) muchas de las actividades que realizamos ya no la las empecé a liderar yo, por ejemplo, los cumpleaños ya no los lideraba el profe, sino que los lideraban otras personas del mismo grupo o las fechas especiales o las salidas. Eh, al final cuando el profe ya no era el profe del grupo... el profe siguió inmerso como un amigo más y ya los que se empoderaron o la que se empoderaron del grupo fueron las personas, por decirlo así, nativas de su comunidad. | Estas reflexiones muestran que uno de los principales alcances de EntrenArte fue la capacidad del grupo para sostener dinámicas organizativas y relacionales más allá de la presencia institucional y del acompañamiento profesional. La continuidad de los encuentros y la permanencia de los vínculos evidencian procesos de apropiación comunitaria construidos desde la experiencia cotidiana.<br><br>El facilitador reconoce que, con el tiempo, las propias participantes comenzaron a liderar actividades, organizar encuentros y asumir responsabilidades dentro del grupo. Este tránsito resulta relevante porque muestra un desplazamiento de la dependencia hacia formas de autogestión y participación colectiva, donde el espacio deja de girar exclusivamente alrededor de la figura del monitor.<br><br>Desde las pedagogías sin escuela, esto permite comprender que muchos de los aprendizajes más significativos no se producen mediante contenidos formales, sino en prácticas comunitarias sostenidas en el hacer conjunto, la organización y la construcción de confianza. Lo pedagógico aparece entonces en la capacidad de las mujeres para apropiarse del proceso y convertirlo en parte de su vida barrial y relacional.<br><br>Asimismo, la permanencia del grupo permite identificar que EntrenArte dejó huellas sociales y afectivas que continúan activas en el territorio. Más que una experiencia cerrada en el tiempo, el proceso se consolidó como una red comunitaria que siguió produciendo encuentro, reconocimiento y sentido colectivo incluso después de finalizado el programa. |

**Tabla 5.**

*Matriz de análisis Sentidos Pedagógicos, Sentidos Formativos y Sentidos Sociales.*

| Categoría | Subcategoría | Teoría | Población | Fuente | Realidad | Interpretación – análisis |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sentidos Pedagógicos,**<br><br>**Sentidos Formativos**<br><br>**Sentidos Sociales** | **Formas, estrategias y mecanismos (pedagógicos)** | Oscar Jara (2018)<br><br>Desde la sistematización de experiencias y la educación popular, destaca los siguientes conceptos clave:<br>Sistematización de experiencias: Proceso de interpretación crítica que busca descubrir la lógica, el sentido y el aprendizaje inherentes a las prácticas vividas, transformando la experiencia en conocimiento teórico y prácticos.<br>Sentido pedagógico: La educación como un acto lleno de significados y sentidos, recreados desde la diversidad, la interculturalidad y el contexto histórico-social. Se enfoca en el saber, sentir, hacer y ser de los sujetos.<br>Praxis transformadora: La práctica educativa como espacio de reflexión, acción y transformación, donde la experiencia es el objeto de conocimiento y cambios.<br>Intencionalidad formativa: Los procesos educativos tienen una finalidad clara, vinculada a la construcción de identidades, mensajes, resultados e impactos sociales.<br>Contexto histórico-social: La educación se entiende como un proceso dinámico, influenciado por elementos históricos, culturales y comunitarios. | Participantes | Aprendizaje sin aula 2.39 | ¿Ustedes piensan que ahora que la en la cancha, en el parque, en la calle sí se aprende algo? O sea, después de lo que ustedes vivieron ahí.<br>Sí, claro.<br>¿Cómo sienten que se aprendió allí en ese lugar?<br>A compartir, eh, hacer costado físico, a cuidarnos del deporte, pues es como la salud para uno. Yo lo tengo así, para mí caminar todos los días y salir, digamos, a caminar, a montar bicicleta, pues yo monto bicicleta, pero estática cuando llueve, pues, pero yo siempre salgo a caminar a ejercicio y yo siempre lo tengo aquí. Para mí caminar o cualquier deporte es salud. Para mí eso es salud. Y yo pienso que eso uno pues eh si los médicos dicen que uno debe caminar de 30 a 40. | Este proceso de sistematización muestra que lo sucedido en el territorio no fue un simple cruce de actividades sueltas, sino un tejido vivo, político y lleno de afecto que rompió por completo con las paredes tradicionales del salón de clases. Al sacar la educación a los parques, las canchas y las calles del barrio, el proyecto transformó el espacio público (ese que a veces se percibe como ajeno, peligroso o lleno de tensiones) en un escenario propio para el encuentro, la conversación y la recuperación del territorio. Con la cartografía social y los relatos, el mapa dejó de ser un conjunto de líneas para convertirse en un registro de las emociones de la comunidad; así, las participantes identificaron rutas seguras, se cuidaron mutuamente y demostraron que la calle también les pertenece, desafiando los roles de género que históricamente han buscado confinarlas al espacio privado.<br><br>Por otro lado, el trabajo con el cuerpo y el papel de los monitores o facilitadores no se limitó a la simple técnica o a la instrucción, sino que fue un puente para dignificar el juego, la salud y el esfuerzo compartido. El paso del movimiento empírico al aprendizaje técnico en los circuitos del polideportivo se vivió como una forma de emancipación y de reconocimiento de la propia fuerza, donde cada obstáculo superado se convirtió en un logro colectivo. Este acompañamiento, horizontal y cercano, creó un ambiente de confianza que permitió a las mujeres sacudirse los miedos y las etiquetas de vulnerabilidad, demostrando que cuando la disciplina nace del afecto y del cuidado del otro, se transforma en una herramienta poderosa para |
| | | | | Aprendizaje sin aula 2.39 | Bueno, ahora el profe Diego que él nos enseñó, no es lo mismo caminar sola que tener alguien que nos enseñe, que en sí nos enseña, porque yo camino, uno camina, pero alguien que esté mirando ejercicio, no, no lo haga así, hágalo de otra forma, ya es otro aprendizaje que uno lo tiene que | |
| | | | | 3. pregunta 3.33 | Claro, porque uno todo lo que ya no usa y tenía uno en la mente que es basura. Basura que es basura y es desecha.<br>Pero cuando ya ve se puede hacer esto, se puede hacer esto, se puede hacer Y ahorita mención, yo no sé si una vez una reina con un vestido con puras cositas de lata, pero qué vestido tan bonito. Y esos días la netaita me decía, "Recoja eso para que para que me haga un vestido para si de pronto este año soy reina en el colegio." Ella dice pues que para que lo | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Bell Hooks<br><br>Desde una perspectiva feminista, crítica y pedagógica, aporta:<br>Educación como práctica de libertad: La pedagogía debe ser un espacio de liberación, donde el aprendizaje está vinculado a la conciencia crítica y la transformación social.<br>Enseñar a transgredir: La educación como acto de resistencia y cuestionamiento de las estructuras de opresión (racismo, sexismo, clasismo).<br>Sentido del oficio docente: El rol del educador/a como facilitador de procesos de autocrítica, reflexión y empoderamiento, donde el placer, la incomodidad y el conflicto son parte del aprendizajes.<br>Interseccionalidad: Reconocimiento de que las opresiones (raza, género, clase) se entrelazan y deben ser abordadas de manera integral en los procesos formativos.<br>Pedagogía crítica y afectiva: La importancia de los afectos, la empatía y la conexión humana en la enseñanza, sin perder de vista la crítica social.<br><br>Niklas Luhmann<br><br>Desde la teoría de sistemas sociales, Luhmann aporta:<br>Sentido como concepto central: El sentido es la base de la sociología luhmanniana, entendido como la capacidad de los sistemas sociales | | | ponga porque siempre exigen un vestido. Por lo menos ella fue reina un año, este año que pasó y se lo hicimos de periódico. | organizarse y salir adelante en comunidad.<br><br>Finalmente, los talleres de reciclaje creativo enseñaron que la falta de recursos y las problemáticas del entorno, en lugar de frenar el proceso, encendieron la chispa de la imaginación colectiva. Transformar periódicos en vestidos o anillas de latas en bolsos no fue solo una manualidad; constituyó una lectura crítica de la huella de consumo y una respuesta contundente a las narrativas que asocian lo popular con la precariedad. Al final, las dificultades de la calle no desarmaron al grupo, sino que funcionaron como un impulso para activar la solidaridad y la autonomía; esto demuestra que el arte, la apropiación del barrio y el cuidado de la vida son dimensiones que van de la mano cuando una comunidad se compromete activamente en la transformación de su realidad. |
| | | | | Lugares inseguros | Gloria: "Sí, yo a mí ya me conocen ahí. Yo soy amiga de ellos, de loseros y es la primera que corre. Malandros ahí a tomar cerveza. Hasta allá cerveceando ahí. Es como los malandros ahora vienen ahí están con me conoce"".<br>Participante 2: "Es que lo que pasa es que ella gente se sentía más segura cuando estaba ahí con el esposo. Ahora el esposo no está. Entonces los... Digo, la cuida. Me cuida" | |
| | | | | Recuerdos | Gloria: "Yo le digo: 'Ustedes son mis compañeras, sí, pero mi familia, mis amigas'... Es el grupo que hicimos allá entrenarte allá donde me entrené con Diego, Lucho, la profesora Diana que fue y después pues Estefani... yo nunca me olvido esas... y las actividades que hicimos mucha actividad que nos ganamos muy chévere". | |
| | | | | 4 pregunta 4.47 | No, gracias a los ejercicios. Yo me siento bien. Pero mire qué bonito que lo que transformar No fue como un hábito de vida, ¿no? Porque si antes usted no salía, si antes no se relacionaba ni uno, uno solo en la casa, nadie este y ahorita uno dice, "No, pues es que yo puedo hacer amigas, yo puedo salir, yo me puedo mover, yo puedo compartir porque mire, nosotros nos seguimos reun hace nosotros dejamos de ser profes, desde el 2019 nosotros salimos<br>y esa amistad y mire, ya estamos en el 2026, o sea, y gracias, por lo menos todo este inicio de nosotros, gracias a Diego porque por él fue que enseñó él fue que llegó aquí con eso con el ese programa | |
| | Autoorganización y transformación | | | 8 pregunta 1.45 | El cariño, el cariño que tenemos nosotros, grupito que nosotros formamos, ese grupo es, | Este análisis de los sentidos formativos nos revela que lo vivido en el territorio no fue solo |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | en relaciones sociales (social) | (incluido el sistema educativo) para seleccionar y conectar comunicaciones, reduciendo la complejidad del entorno.<br>Autopoiesis y autorreferencia: Los sistemas sociales (como la educación) se reproducen a sí mismos a través de sus propias operaciones, en este caso, la comunicación. El sentido se construye internamente y se autorrefiere.<br>Sistema educativo como subsistema social: La educación es un sistema diferenciado que opera con códigos propios (como ""enseñar/aprender"") y cumple funciones específicas en la sociedad, como la socialización y la selección de saberes.<br>Interpenetración: Relación entre sistemas (ej. educación y familia) donde uno irrita al otro, pero mantienen su autonomía. El sentido pedagógico emerge de estas interacciones.<br>Exclusión/inclusión: El sistema educativo genera distinciones entre quienes están dentro y fuera, produciendo tanto inclusión como exclusión como parte de su operación. | | | yo creo que para siempre y eso aquí ya no lo desbarata a nadie.<br>Uno puede verse tiempo, pero como a usted y a usted mucho tiempo, pero con esto todos los días nos vemos.<br>Todos los días nos vemos.<br>Se ve uno más que con la familia<br>Y tener amigas así cercanas les hace sentirse más tranquilas, más seguras, como tener un lugar donde ir y eso. | un grupo de personas compartiendo un espacio, sino la construcción de un tejido profundamente político y afectivo que logró sostenerse en el tiempo como "la familia elegida". A través de los diarios de campo y las entrevistas, las vivencias diarias del grupo dejaron de ser simples anécdotas para transformarse en un saber con un valor político enorme. Al encontrarse de forma permanente desde 2019, estas mujeres lograron sanar y resistir juntas, creando un espacio de seguridad que desafió por completo las lógicas de exclusión social que muchas veces intentan etiquetar a los sectores populares desde la carencia o la vulnerabilidad.<br><br>Esta apuesta formativa cobró vida en el día a día mediante la "vigilancia cariñosa" y los rituales de convivencia, demostrando que el cuidado mutuo es una forma de resistencia comunitaria. El estar pendientes de las ausencias, llamar por una enfermedad o compartir una tortilla de papa y unos huevos revueltos para celebrar los cumpleaños y matrimonios, dejó de ser una labor doméstica y privada para convertirse en un hecho colectivo y público. Estos rituales no solo fortalecieron la seguridad emocional del grupo, sino que transformaron la autodescripción de las participantes; frente al individualismo del entorno, el grupo se configuró como un refugio afectivo donde la ternura y la solidaridad se volvieron las herramientas principales para organizarse y blindarse ante las dificultades cotidianas.<br><br>Finalmente, esa transformación interna y esa conciencia crítica acumulada se desbordaron hacia el barrio, convirtiendo la presencia |
| | | | | 6 pregunta 2.10 | La gente va llegando creo que a raíz de los ejercicios que usted nos daba del mismo del mismo municipio, el alcalde mandó hacer esas esas cosas porque antes eso no estaba. Eso fue a raíz de lo que ustedes iniciaron. Creeré yo que el alcalde o la gobernadora manda hace esas cosas pero fue después de que llegaron los después de que se digamos que se inició como ejercicio y el bailecito que se perdió que juntamos para un baile y se perdió | |
| | | | | 6 pregunta 2.10 | de pronto se lo mando el material. Claro, porque uno todo lo que ya no usa y tenía uno en la mente que es basura. Basura que es basura y es desecha.<br>Pero cuando ya ver se puede hacer esto, se puede hacer esto, se puede hacer Y ahorita mención,<br>yo no sé si una vez una reina, una reina est un vestido, es que no me acuerdo dónde, y el vestido era echa con puras cositas de de lata, de lata que era, pero qué vestido tan bonito. Y esos días la netaita me decía, "Recoja eso para que para que me haga un vestido para si de pronto este año soy reina en el colegio." Ella dice pues que para que lo ponga porque siempre exigen un vestido. Por lo menos ella fue reina aú un año, este año que pasó y se lo | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | hicimos de de periódico. Hicimos un vestido de periódico en la niña de | constante en el espacio público en una movilización ciudadana contundente. El habitar la calle y las canchas no fue un acto pasivo, sino una práctica de libertad donde las mujeres reconocieron su capacidad de agencia y su derecho a transformar el entorno. Al presionar organizadamente al gobierno local para lograr la instalación de máquinas de gimnasia y la mejora de la infraestructura, el grupo demostró que dejó de ocupar el lugar de espectador pasivo para asumir un rol político activo. Así, la apropiación del barrio y el cuidado de la vida se consolidaron como dimensiones inseparables, evidenciando que cuando el saber experiencial se organiza, es capaz de tensionar las lógicas institucionales y transformar la realidad material del territorio. |
| | | | | 3 pregunta 2 | y desde ahí nosotros yo una latícara a veces cuando pues mi esposo estaba vivo, él me regañaba porque yo recogía eso. Ay, que eso que no te da pena. Yo le dije, "No, a mí no me da pena." Y yo lo recogía y no lo y nos lo traíamos acá. Claro que yo hay veces en que voy a una fiesta y yo no recojo porque depende de la gente que sabe, que hay gente que le critica, pero después de que yo la pueda recoger, vea, nosotros vamos a una unión familiar. | |
| | Conciencia Crítica (formativo) | | | 3. pregunta 3.33 | Por lo menos el puente pasar el puente. Antes, vea, antes eso no era tan peligroso porque vea, yo cuando yo trabajaba que trabajaba en ese entonces, yo trabajaba en Arrollondo y sabes qué yo hacía yo me yo entraba a las 6, yo a las 4:30 salía de aquí con mi maletín pasaba el puente a esperar los blancoineros que en ese entonces pasaban y iban para allá porque yo trabajo por arroyo hondo y era bien, pero ahora yo siento temor de pasarme a las 4:30 5. Vea, yo espero que pase alguien o antes pues ahora que nos quitaron el mío, vea, yo cogía el mío de acá que entraba ya no nos lo quitaron por la tapada de la policía. | Este análisis de los sentidos sociales muestra que la junta de las mujeres y las redes de apoyo entre vecinas no son para pasar el rato, sino que representan un regreso con fuerza de la teoría a la práctica para transformar la realidad del barrio desde sus propios sueños. Ellas han construido una mirada crítica sobre los problemas de la ciudad, identificando al detalle cómo los cierres de vías por la policía o los cambios en las rutas del MIO golpean su seguridad y su día a día en Cali. Esta lectura del territorio les da la fuerza para pararse duro y resistir a los mandatos patriarcales, plantándole cara a esos reclamos o comentarios de los esposos que criticaban el tiempo dedicado al |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Aprendizaje sin aula 2.39 | Esta etapa fue una etapa nueva para mí, ya que siempre me había eh desarrollado con jóvenes a nivel formativo del deporte y a nivel competitivo como tal, dentro del fútbol. En este caso tuve que abordar eh una población con un objetivo diferente, el cual era eh a través de la actividad física buscar resultados físicos eh de bienestar físico, perdón. Eh, yo asumo eh dentro de mis capacidades y competencias un enfoque integral h cogiendo la actividad física o utilizando la actividad física como un medio más no como un fin, ya que dentro de mi programa el rol era eh un deporte comunitario para la comunidad, buscando establecer competencias ciudadanas o habilidades para la vida eh a través de la del deporte | grupo o el acto de recolectar materiales en la calle diciéndoles "¿eso no te da pena?". Al defender su autonomía y su derecho a vivir el barrio, las mujeres demuestran que lo que se aprende en el grupo es una herramienta política para sacudirse el control de la casa y de la calle, convirtiendo lo que antes era opresión en un espacio de libertad.<br><br>Por otra parte, lo que pasa en el colectivo de mujeres encarna de manera viva esa construcción de comunidades solidarias de la que nos habla Bell Hooks, donde las resistencias se organizan reconociendo que las opresiones de ser mujer, de sectores populares y del territorio se cruzan y se enfrentan juntas.<br><br>Finalmente, ese escepticismo e incredulidad que sienten frente a las instituciones por culpa de tantas promesas incumplidas (como los uniformes o las zapatillas que los políticos les prometieron y nunca llegaron) terminó fortaleciendo un proceso de autoorganización y autonomía impresionante. Al activar esa memoria crítica sobre los engaños de afuera, el grupo cerró filas y decidió confiar ciegamente en su propia autogestión comunitaria por encima de cualquier promesa externa. La colectiva no se queda sentada esperando a que el gobierno local o las inercias institucionales les resuelvan la vida; al contrario, el grupo genera y reproduce internamente sus propias reglas de cuidado, sus formas de sostenerse económicamente y sus decisiones autónomas. Esta capacidad de sostenerse solas les ha permitido mantenerse unidas y firmes desde 2019 hasta hoy, consolidando un proceso comunitario autónomo que convierte las dificultades de la calle en el impulso perfecto |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | para seguir resistiendo y cuidando la vida entre todas. |
| | Formas, estrategias y mecanismos (pedagógicos) | | Facilitadores | Stephania Castillo | O sea, cuando ya hay un grupo de personas que empiezan a conocerse, que van un día tras otro, que ya desarrollan una confianza, ahí es cuando uno como profesional puede intervenir. Porque no solo porque haya un grupo de personas tú puedes llegar y tratar de transformar o aportar a la transformación de realidades sociales, sino que es partiendo de aprovechar el deporte como esa excusa con la cual la gente se reúne, que uno como profesional psicosocial entra y dice: "Bueno, ¿cómo es del arte? ¿Cómo es de la psicología? ¿Cómo es del trabajo social? Yo puedo aportar un granito de arena, puedo movilizar espacios de aprendizaje para sí mismo y pues para las demás personas". | Este análisis de los sentidos pedagógicos nos devela que el uso del deporte y el atletismo por parte de los facilitadores no se pensó como un fin en sí mismo, sino como la "excusa" perfecta y el medio pedagógico ideal para atraer a la comunidad y tejer componentes psicosociales desde el territorio. Al desmarcarse de las lógicas competitivas tradicionales, esta práctica encarna con nitidez la propuesta de Oscar Jara sobre el regreso de la teoría a la praxis para recrear el saber, el sentir, el hacer y el ser desde las condiciones reales del barrio. Las actividades físicas se convirtieron en un texto vivo que permitió leer el contexto histórico-social de las participantes, utilizándolo como un trampolín para el encuentro y la palabra compartida. Asimismo, al poner el cuerpo en movimiento en un espacio seguro, se configuró esa pedagogía afectiva de aula democrática que defiende Bell Hooks, la cual "enseña a transgredir" las opresiones de género normalizadas que históricamente han confinado a las mujeres a la inmovilidad o al descuido de sí mismas. Desde una mirada luhmanniana, la hostilidad o el |
| | | | | Diego Ospina | Generé metodologías diversas, no rutinarias, a través del juego, a través del arte, a través del deporte, a través de diferentes didácticas con elementos, pelotas, balones, entre otras cosas de mi profesión que hacían que la clase eh | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | tuviera un componente eh psicosocial. Y que ellas estuvieran haciendo actividad física. Digo ellas, porque en su mayoría eran mujeres, no significa que no hubiera hombres y pudieran interactuar entre sí. A medida que avanzamos en el eh en el tiempo, eh empezamos a generar lazos que se dan por la costumbre del vernos cotidianamente en un en un mismo horario, en un mismo lugar, a lo cual empezamos a evolucionar con otras estrategias como buscar otros espacios que no fueran solo deporte para llevar otro tipo de mensaje y tratar de generar amistad. | sedentarismo impuestos por el entorno funcionaron como perturbaciones externas que "irritaron" de forma positiva los canales autónomos de aprendizaje del grupo; el sistema pedagógico procesó esa complejidad exterior y la transformó en un espacio de autocuidado y vitalidad donde las participantes redefinieron la relación con su propia corporeidad.<br><br>Por otra parte, la implementación de didácticas no rutinarias y metodologías diversas que integraron el juego, el arte y elementos no convencionales como vallas o balones |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Stephania Castillo | Tuve la oportunidad de diseñar el marco metodológico del equipo psicosocial, en donde pudimos fundamentarlo desde la teoría del construccionismo social y fue interesante porque fue una manera de trasladar esta teoría que yo había visto en la universidad. (...) Dijimos: "Bueno, con cómo se empezamos a hacernos preguntas y ajustarlas dentro de lo que era lo que el equipo psicosocial llevaba a campo".<br>Hablábamos de que uno de los objetivos primarios de deporte comunitario era fortalecer los lazos vecinales y aparte de eso eh fortalecer la convivencia ciudadana. (...) Se hizo entonces el trabajo de empezar a pensarse uno a uno cuáles eran los valores que deberían eh traducirse dentro de dentro de estos ejercicios colectivos y cuáles eran también esos mecanismos de reconciliación social, de construcción de una realidad desde el desde el desde la paz. Sí. Cómo por medio del deporte podíamos empezar a llevar mensajes de perdón, de resignificación. | rellenos—constituyó una estrategia fundamental para mantener vivo el interés, romper la monotonía y sostener la participación a lo largo de los años. Estos recursos lúdicos y artísticos funcionaron como dispositivos autorreferenciales que permitieron al grupo ensayar formas de convivencia que no se guían por las dinámicas violentas o rígidas de la calle, sino por el disfrute colectivo y la creatividad. En sintonía con Jara, esta transformación de materiales y dinámicas cotidianas demuestra cómo la educación popular recrea el saber pedagógico desde lo que se tiene a la mano, validando la alegría y la lúdica como terrenos de resistencia política frente a la precariedad. Esta flexibilidad didáctica rompió de tajo con las lógicas coloniales de exclusión al construir un ambiente afectivo y de confianza donde, siguiendo a Bell Hooks, la educación se vive como una práctica de la libertad que acoge la diversidad de ritmos y saberes. Al interior del sistema, el juego y el arte operaron reduciendo la complejidad del entorno, permitiendo que las tensiones comunitarias se metabolizaran constructivamente y forzaran al grupo a generar códigos autónomos de apoyo mutuo y disciplina compartida durante cada sesión en el polideportivo.<br><br>Finalmente, el despliegue de pedagogías emergentes y adaptadas frente a la educación "hiper-tradicionalista", enraizado en un marco de construccionismo social, permitió que los monitores se ingeniaran formas para que las personas comprendieran su cuerpo a través de preguntas y diálogos constantes, construyendo así su propia realidad de paz. Esta mediación horizontal no impuso un saber técnico hegemónico, sino que propició el tránsito del |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | movimiento empírico al aprendizaje técnico mediante un diálogo de saberes situado, donde cada ejercicio se adaptó con ternura a las realidades físicas de las participantes. Este enfoque materializa el núcleo ético de la educación popular según Jara y Hooks, pues sitúa la palabra de las mujeres en el centro del proceso y las reconoce en su plena capacidad de agencia, demostrando que la paz no es un decreto institucional, sino una realidad cotidiana que se moldea y se conversa en la cancha. |
| | Autoorganización y transformación en relaciones sociales (social) | | | Stephania Castillo | Mirando el proceso del paso del tiempo... yo creo que algo que sigue vigente en los participantes es el lazo comunal. (...) Hay otras cosas que hay que seguirlas cultivando... pero la amistad, de hecho, nosotros todavía eh somos amigos de las señoras y a pesar de que el programa finalizó en el 2019, ya estamos en el 2025 y aún somos amigos y nos invitamos a la reunión y hacemos y deshacemos. Entonces sí, la amistad es lo que más queda. | Este análisis de los sentidos formativos revela que el traspaso del liderazgo no fue un cambio logístico, sino un salto político donde las actividades que antes manejaban los facilitadores pasaron a ser pensadas y autogestionadas por las propias mujeres Así, el grupo incrementó la capacidad de autorreferencia de sus sistemas psíquicos al romper con las lógicas coloniales que suelen infantilizar o restar autonomía a los sectores populares, generando en su lugar |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Diego Ospina | Pues, ¿qué huellas sociales dejamos? Dejamos grupos homogéneos con identidad, siempre se van a acordar de esos grupos. Pudimos dejar eh, ¿cómo se dice? Que el grupo no dependiera de una persona. Al final no es que están van porque les cae bien Diego... al final disfrutaban de su espacio entre ellos o entre ellas y eso para mí es la huella más importante que dejamos ahí, porque un grupo que yo siempre me enorgullezco, lo iniciamos de cero porque ahí no había nada de eso. Eh, se sostuvo ya ellos solitos y me hicieron huelga cuando dije que me iba y todo. No dependen de líder, pero sí necesitan de una figura de liderazgo que lo pueda sostener o ayudar a mantener, ¿sí? Porque pues al final siempre los liderazgos son relevantes y yo creo que ya. | autodescripciones complejas donde ellas se reconocen como las únicas dueñas y conductoras de su destino colectivo.<br><br>Por otra parte, la sostenibilidad del lazo social a lo largo del tiempo demuestra la inmensa potencia de un proceso formativo que echó raíces profundas en el territorio y sobrevivió a los cierres institucionales. Que el programa formal haya terminado en 2019 y que en pleno 2026 los vínculos de amistad, la confianza y las reuniones frecuentes persistan intactas, es la prueba reina de un saber que regresó a la praxis histórica para transformar la realidad y sostener la vida sin depender de coordinadores externos. Siguiendo a Oscar Jara, esta persistencia es la materialización de un acumulado de experiencias que se volvió autónomo; un despertar de la conciencia crítica en los términos de Bell Hooks, donde el afecto y el encuentro colectivo se defienden como espacios de resistencia cotidiana. Desde la mirada de Luhmann, el grupo logró una autopoiesis perfecta al generar y reproducir internamente sus propias estructuras de comunicación y afecto, blindando el sistema social del colectivo de mujeres frente a las inercias o el abandono de los programas externos, y demostrando que la verdadera transformación educativa no caduca con un contrato ni con un calendario institucional.<br><br>Finalmente, la cohesión en la vulnerabilidad nos pone de frente con una realidad territorial contundente: en los sectores populares, el arraigo comunitario y los lazos vecinales son muchísimo más fuertes y sólidos que en los estratos altos, donde el individualismo impide que se tejan estas redes de apoyo mutuo. Al |
| | | | | Stephania Castillo | Considero que otro aprendizaje significativo es de que entender como uno tiene la posibilidad de transformar los territorios. Todos podemos ser líderes. (...) O sea, que creo que aprendí demasiado, demasiado. Además, por lo menos con Entrenarte, uno ver las cosas de reciclaje, cómo las puede transformar en productos de uso realmente eh, o sea, un uso con... Uno de verdad le puede dar, porque muchas veces yo veo programas en donde uno, "ay, que sí, que esto es reciclaje", pero eso no sirve para nada, ni siquiera bonito se ve. | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | reflexionar sobre estas diferencias de clase a través de los relatos, el grupo dota de sentido político su propia experiencia de vida, entendiendo que su capacidad de unirse ante la adversidad es un saber subalterno de altísimo valor. Como señala Bell Hooks, habitar la resistencia desde la interseccionalidad de género y clase permite construir comunidades solidarias que plantan cara a las exclusiones históricas. |
| | Conciencia Crítica (formativo) | | | Diego Ospina | Como monitor mi mayor aprendizaje significativo fue eh la resignificación de mi profesión y como el rol del profesor como un elemento paternal o incluso de amigo, eh, que empezó ya a hacer, ¿cómo llamarlo? empecé a tener una injerencia en algunas en algunas temáticas y problemáticas que empezaron a ejercer como en toda sociedad, eh desacuerdos, eh diferencias en la comunicación, eh entre otras cosas como eh diferencias en temas sociales, de clases sociales, de raza, de género. Y ya empecé a tener un rol clave para poder orientar en algunos temas, como por poner un ejemplo eh la igualdad de género eh y señoras muy conservadoras de muy de mucha tradición, eh tener un espacio para que ellas pudieran abrir su mente e impactar en eso. | Este análisis de los sentidos sociales devela que la conformación de la colectiva y sus redes de apoyo vecinal permitieron un retorno del conocimiento a la praxis histórica para transformar las relaciones de poder más arraigadas en el barrio. El espacio de encuentro funcionó como un dispositivo crítico donde mujeres con tradiciones muy conservadoras lograron "abrir su mente" y dialogar abiertamente sobre igualdad de género, logrando una despatriarcalización encarnada que desafió el control doméstico. En sintonía con Oscar Jara y Bell Hooks, este proceso demuestra cómo la vivencia comunitaria se dota de sentido político al desmontar opresiones normalizadas desde la interseccionalidad de género y territorio, permitiendo a las participantes reconocer su capacidad de agencia. Al reflexionar colectivamente sobre tensiones territoriales complejas como el "clasismo de cuadra" (esas barreras invisibles donde vecinos del mismo estrato se discriminaban por vivir en sectores distintos |
| | | | | Diego Ospina | Bueno, eh, dentro de lo que pude identificar, no sé, ya tú pondrás lo pondrás técnico. Sí. Ahí me di cuenta que el clasismo no tiene que ver con los estratos, porque al final había gente que era clasista por vivir en una cuadra | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | distinta a la otra y pero era el mismo estrato, la misma zona. Entonces, los de Puertas del Sol discriminaban a los de Quintas del Sol. Sí, se creía más pupi, se creía, ya es peligroso. Eh, y esa barrera no se logró. | como Puertas del Sol y Quintas del Sol), el grupo logró desactivar esas lógicas coloniales de exclusión mutua, traduciendo los valores de perdón, reconciliación y convivencia ciudadana en prácticas concretas que transformaron la hostilidad interna en un tejido solidario de resistencia y paz.<br><br>Por otra parte, la respuesta de la colectiva frente a estas divisiones territoriales y prejuicios de género evidencia un potente proceso de autoorganización y autopoiesis en los términos de Niklas Luhmann. Al tramitar comunitariamente los conflictos y las fronteras invisibles del barrio, el sistema generó y reprodujo internamente sus propias estructuras de cuidado y toma de decisiones autónomas, reduciendo la complejidad de un entorno fragmentado sin depender de inercias institucionales externas. El ejercicio colectivo y el diálogo constante permitieron cambiar la lectura del territorio, pasando de una mirada centrada exclusivamente en el riesgo externo a una construcción de tranquilidad y convivencia desde abajo. |
| | | | | Stephania Castillo Psicosocial | Lo que lo que sucede es que ellas son muy sectoriales, ¿no? Y son como de "en la parte donde yo vivo es lo mejor". Sí. (...) No veo es como que ellas de pronto no tienen esa lectura de riesgo que de pronto tiene el de afuera. Uno le dicen Puertas del Sol y de uno dice como que "ay", pero cuando tú ves están tranquilas en su parque y relajadas haciendo lo suyo. (...) Yo creo que las huellas son innegables y son muy grandes porque en todo lo que es la comunidad, ¿no?. El legado más grande que dejó Deporte Comunitario es lo social, lo social, las amistades, eh las personas, las líderes empoderadas. | |

**Tabla 6.**

*Matriz de análisis categoría Pedagogías Sin Escuela*

| Categoría | Subcategoría | Teoría | Población | Fuente | Realidad | Interpretación – análisis |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pedagogías sin escuela** | **Saberes populares y comunitarios.** | Catherine Walsh (2013): Pedagogías decoloniales<br><br>Prácticas insurgentes que buscan resistir, (re)existir y (re)vivir fuera de los marcos de la educación institucionalizada. Se desarrollan en espacios de lucha, comunidad y vida cotidiana, promoviendo la descolonización del saber y del ser. Conceptos clave: *Desaprender*: cuestionar y abandonar los saberes impuestos por el sistema colonial. *Reconstituir el ser*: rehumanización y recuperación de identidades desde cosmovisiones y saberes propios. *Pedagogías de resistencia*: prácticas que emergen en espacios de lucha social y comunitaria.<br><br>*(Re)existencia y (re)vivir*: acciones colectivas para mantener y revitalizar formas de vida, saberes y culturas marginadas. *Corporeidad*: el cuerpo como territorio de saber y resistencia en contextos de opresión racial, de género y de clase. *Lo colectivo*: las voces y experiencias comunitarias como fundamento de la construcción de conocimiento.<br><br>Iván Illich (1974): La desescolarización de la sociedad<br><br>La escolarización moderna consolidó una dependencia institucional del aprendizaje, reduciendo el conocimiento a lo | Participantes | 3. pregunta 3.33 | El cosito se nosotros por lo menos lo recogemos y yo lo llevo para la casa, lo lavo, lo desinfecto, lo pongo a secar y luego lo limo y pues porque no lo traje. Pero si lo quieren ver, usted era los bolsos que yo tengo de ese material,<br>me gustaría que lo vieran. Yo tengo uno que ese ese cosito lo No lo ha visto los que yo tengo de eso. Tengo amarillo y tengo de la plateada. | Este relato evidencia cómo el aprendizaje surge desde la experiencia cotidiana y el hacer práctico. La participante transforma materiales considerados “basura” en objetos útiles y estéticos, construyendo un saber experiencial basado en la creatividad, la observación y la práctica colectiva. Más allá del reciclaje, la experiencia resignifica el valor de lo cotidiano y de los conocimientos populares.<br>Asimismo, el relato muestra cómo estos espacios fortalecen vínculos de cuidado y apoyo comunitario. Desde las pedagogías sin escuela, esto permite comprender que enseñar y aprender también ocurre en las relaciones barriales, donde la escucha, el consejo y la empatía se convierten en formas legítimas de construcción colectiva de saber. |
| | | | | Lugares inseguros | "Sí, yo a mí ya me conocen ahí. Yo soy amiga de ellos, de loseros y es la primera que corre. Malandros ahí a tomar cerveza. Hasta hasta allá cerveceando ahí. Es es como los malandros ahora vienen ahí están con me conoce". | Resulta significativo cómo las participantes mencionan a los “malandros” desde un reconocimiento cotidiano y territorial, evidenciando relaciones construidas desde la convivencia constante en el barrio. En el caso de Gloria, estas dinámicas generan formas de respeto mutuo que contribuyen a su sensación de protección y seguridad. Desde las pedagogías sin escuela, esto muestra cómo la experiencia comunitaria produce aprendizajes relacionados con el cuidado, la convivencia y las estrategias cotidianas para habitar territorios atravesados por múltiples tensiones sociales. |
| | | | | 4 pregunta 4.47 | y cuando inició quisieron fue fortalecer no solo vengan y hagan deporte sino vamos a hacer que los cumpleaños, fuimos a un ah fuimos a un pase Se formó un paseo, nos metimos una supercaminada aquí por mi don por estar de no sub hasta la señora cómo sigue la y era pendiente de la joven y | En esta conversación se evidencia que el grupo trascendió la actividad deportiva para convertirse en un espacio de cuidado, acompañamiento y construcción de vínculos afectivos. Las caminatas, los cumpleaños y la preocupación constante por el bienestar de las otras fueron configurando formas de apoyo mutuo que |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | que puede ser certificado y validado por estructuras formales. Las redes de aprendizaje comunitarias y la experiencia cotidiana son formas legítimas, y frecuentemente más significativas, de producción de saber.<br><br>Jara (2018) Educación popular<br><br>El conocimiento emerge de la práctica situada y de la reflexión colectiva sobre la experiencia vivida. El territorio, el cuerpo y los vínculos comunitarios son escenarios pedagógicos tan válidos como el aula. | | | dejó está muy enfermitado allá y le me acordé porque…<br>lloró de ver América y nosotros qué tal que nosotras no hubiéramos ido usted hubiera ido un momentico.<br>No, no más un momentico hubiera ido.<br>Qué pecado con América. Toda esa comida.<br>Nosotros ni bailamos, ¿cierto Gloria? Pero estuvimos ahí conversando con ella, pero se le veía que se le salía como como esa la tristeza.<br>Sí, esas tristezas. O sea, yo nunca había visto América tan triste. Se le veía ella bien bonita. Pues ella trataba de aparentar, pero yo sé que no la pasó bien. Nadie le cuenta | fortalecieron el sentido de pertenencia colectiva. Desde una lectura crítica, esto permite comprender que la experiencia produjo dinámicas comunitarias donde el afecto y la solidaridad se consolidaron como prácticas fundamentales para sostener la vida cotidiana de las mujeres en el territorio. |
| | | | Facilitadores | Diego Ospina | Entre esas algunas estrategias que tenía que hacer era cómo yo le llegaba a la comunidad y cómo los convencía de que cogieran un hábito de tres veces por semana, a lo cual eh opté por eh escoger los líderes comunitarios. Ya están establecidos dentro de la dentro del barrio, dentro de la comuna. Entre eso di con dos líderes, dos lideresas. Eh, no tenían nada que ver con juntas de acción comunal ni nada, solo eran líderes natas que tenían amigas que se movían en el sector, identificadas por personas que ya trabajaban en el sector, me las presentaron y a través de ellas pude generar simpatía y persuasión para ir convenciendo a un grupo como tal de venir a mi espacio de clase. | En este proceso, las lideresas comunitarias ocuparon un lugar central como mediadoras de confianza y articulación barrial. Aunque no pertenecían a estructuras organizativas formales, su reconocimiento dentro del territorio permitió convocar, sostener y fortalecer la participación de otras mujeres en los encuentros. Desde una mirada crítica, esto evidencia que los procesos comunitarios no dependen únicamente de liderazgos institucionalizados, sino también de saberes relacionales construidos en la experiencia cotidiana, donde la cercanía, el cuidado y la legitimidad otorgada por la comunidad se convierten en potencias pedagógicas y organizativas. |
| | | | | Stephania Castillo | Considero que otro aprendizaje significativo es que entender como uno tiene la posibilidad de transformar los territorios. Todos podemos ser líderes. (...) O sea, que creo que aprendí demasiado, | Desde las pedagogías sin escuela, esta experiencia evidencia que los procesos de aprendizaje pueden construirse desde mediaciones creativas y situadas, donde el cuerpo, el juego, el reciclaje y la experiencia cotidiana se convierten en |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | demasiado.<br>Acá uno decía: "mira que la gente sí usa sus vallas, usa sus mancuernas, la gente sí se pone sus peticos", o sea, todas esas cosas que se fabricaban como que sí se daba un sentido y los guardaban con amor, o sea, como que "no es que esto es lo de Entrenarte, esto es para el desafío y guárdelo en tal casa".<br>(...) La mayoría crecimos en entornos tradicionales de educación. O sea, yo mi educación tanto en un colegio oficial, eh me gradué el bachillerato como pues me gradué en la Universidad del Valle, pero todo hipertadicionalista. Y cuando ya uno va a estos escenarios, uno ve que los monitores se les ingenian para que las personas les entiendan, para que hagan el ejercicio de una manera más adaptada, para que eh comprendan las partes de su cuerpo. Me parece que son muchas pedagogías incluso emergentes. | herramientas para comprender y resignificar el entorno. Asimismo, se observa cómo los facilitadores adaptaban constantemente las actividades a las realidades y necesidades de las participantes, mostrando que enseñar en contextos comunitarios implica construir formas sensibles y horizontales de comunicación que permitan conectar el aprendizaje con la vida cotidiana de las personas. |
| | | | | Stephania Castillo | También aprendí que las personas... o sea, en especial de los barrios que son denominados vulnerables, tienen un afecto por el por el facilitador, por el profesional que llega a sus territorios... impresionante. Entonces, te dan una acogida grandísima. Siempre las personas están como dispuestas a dar más de lo que tienen. Entonces, tú llegas a sus barrios, a sus territorios y son: "pero venga, yo le traigo el agua", "pero entonces, venga, yo...". O sea, como que siempre intentan. | Con el paso del tiempo, el profesional dejó de ser percibido únicamente como quien dirigía una actividad, para convertirse en parte de las dinámicas cotidianas y afectivas de la comunidad. Gestos como preparar la casa, ofrecer comida o procurar que el visitante se sintiera cómodo evidencian que el encuentro trascendió lo institucional y se configuró desde relaciones de confianza y cercanía. Desde las pedagogías sin escuela, esto permite comprender que el afecto, la hospitalidad y los vínculos humanos también producen aprendizajes, en tanto fortalecen el sentido de pertenencia, la reciprocidad y la construcción colectiva de comunidad. |

Una vez realizadas las matrices de análisis por categorías, se construyeron matrices de co-ocurrencia narrativa con el propósito de profundizar en las relaciones, tensiones y articulaciones que emergen entre las distintas dimensiones de la experiencia, las cuales son presentadas a continuación con su respectiva interpretación crítica.

**Matriz de co-ocurrencia narrativa – Participantes**

La experiencia comunitaria se configura desde múltiples dimensiones que se entrecruzan constantemente: el cuerpo, el territorio, los afectos, las relaciones sociales, los saberes cotidianos y las formas de resistencia conviven y se tensionan simultáneamente en las narrativas construidas por las mujeres. En este sentido, la matriz de co-ocurrencia narrativa se asumió como una herramienta metodológica que permitió visibilizar las relaciones, convergencias e intersecciones entre las categorías emergentes identificadas en el trabajo de campo, reconociendo que estas no fueron impuestas previamente desde un esquema rígido de análisis, sino que surgieron del diálogo entre las voces de las participantes, los instrumentos aplicados y la interpretación crítica de la experiencia.

**Tabla 7.**

*Matriz de Co-ocurrencia narrativa mujeres participantes*

| Categorías Cruzadas | Salud y Corporeidad | Tejido Social (Familia Elegida) | Pedagogías y Saberes | Territorio y Seguridad |
|---|---|---|---|---|
| **Salud y Corporeidad** | | El ejercicio diario a las 6:00 a.m. creó la disciplina de verse siempre, transformando la salud física en un vínculo de lealtad. | Se aprendió que el deporte es sinónimo de salud integral y autocuidado, maximizado por la guía de instructores. | La recuperación de la salud física permitió a las mujeres "salir a la calle" y habitar parques que antes ignoraban. |
| **Tejido Social (Familia Elegida)** | Las mujeres se cuidan mutuamente en la enfermedad o debilidad física (ej. el caso de la pierna de Gloria). | | El aprendizaje de técnicas (como el reciclaje) se dio de forma colectiva, compartiendo materiales y consejos. | El grupo funciona como un "refugio de seguridad emocional" y vigilancia cariñosa ante los peligros del barrio. |
| **Pedagogías y Saberes** | El conocimiento técnico del instructor evitó lesiones y enseñó a "escuchar al cuerpo" mediante el ejercicio guiado. | La "consejería espiritual" de figuras como la Pastora actúa como una pedagogía del afecto que supera lo institucional. | | La cartografía social permitió aprender a "leer" el barrio, identificando zonas de tensión y rutas seguras. |

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Territorio y Seguridad** | El sedentarismo se rompe al ocupar las canchas; la seguridad se percibe mayor cuando se entrena en grupo. | La baja asistencia a eventos sociales (como el matrimonio de América) genera tristeza colectiva y refuerza la necesidad de estar presentes. | El barrio se vuelve un "aula viva" donde se aprende a reciclar y a exigir infraestructura deportiva al gobierno. | |
| **Agencia y Resistencia** | Reclamar el cuerpo propio mediante la salud es un acto de resistencia frente al envejecimiento y el encierro. | La "reunión mundana" en bares o el tiempo extra tras clase son actos de autonomía frente a los reclamos de los esposos. | Defender el valor de los residuos (reciclaje) frente a las críticas familiares es un acto de agencia basada en el saber. | La movilización ciudadana logró que el alcalde instalara equipos de gimnasia, transformando la infraestructura física. |

Más allá de un ejercicio de frecuencia conceptual, la matriz funcionó como un dispositivo relacional que permitió comprender cómo ciertas emociones, prácticas y percepciones aparecían articuladas dentro de un mismo relato. Su valor analítico radica precisamente en mostrar que las transformaciones vividas por las participantes no ocurrieron en dimensiones separadas, sino en procesos simultáneos donde el cuidado, el aprendizaje, la apropiación territorial y la construcción de vínculos se potenciaron mutuamente. Cuando dos categorías co-ocurren, emerge un nodo de sentido donde sentir, pensar y actuar aparecen profundamente entrelazados, permitiendo identificar tanto los factores dinamizadores de la experiencia como las tensiones que atravesaron los procesos de organización y transformación colectiva.

A partir de las entrevistas, relatos testimoniales, ejercicios de cartografía social y registros de campo, se consolidaron cinco categorías emergentes que estructuran la lectura analítica de la experiencia: Salud y Corporeidad, Tejido Social, Pedagogías y Saberes, Territorio y Seguridad, y Agencia y Resistencia. Estas permiten comprender cómo los sentidos pedagógicos, formativos y sociales de EntrenArte se fueron configurando desde la cotidianidad, los vínculos y las prácticas colectivas construidas en el territorio.

La categoría Salud y Corporeidad emergió de manera reiterativa en los relatos relacionados con las transformaciones físicas y emocionales que las participantes atribuyen a su permanencia en EntrenArte. Las mujeres describen mejorías significativas en dolores corporales, inflamaciones, movilidad y energía cotidiana, llegando incluso a afirmar que el cuerpo “les pide” movimiento cuando dejan de asistir a los encuentros. Sin embargo, la dimensión corporal no aparece únicamente asociada al bienestar biológico, sino también al reconocimiento del cuerpo

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

como territorio de encuentro, cuidado y reconstrucción subjetiva. Esta categoría se articula profundamente con Tejido Social, revelando que la salud dejó de vivirse como una experiencia individual para convertirse en una práctica sostenida colectivamente. Las rutinas compartidas, la preocupación constante por la ausencia de alguna compañera o el acompañamiento frente a la enfermedad muestran cómo el cuidado mutuo terminó configurando una forma de "familia elegida", donde la constancia física y emocional se construye desde la presencia de las otras.

La categoría Tejido Social emergió precisamente de esas formas de vínculo que desbordaron la lógica de la participación ocasional para consolidarse como relaciones de lealtad, cercanía y acompañamiento cotidiano. Expresiones como "ustedes no son mis amigas, son mi familia" permiten comprender que EntrenArte produjo algo que excede ampliamente el desarrollo de actividades deportivas: la construcción de una red afectiva y comunitaria que continúa vigente incluso después de finalizada la intervención. Esta dimensión aparece asociada a prácticas concretas como compartir alimentos, organizar celebraciones, estar pendientes de la salud de las otras o sostener espacios de encuentro autónomos. La matriz permitió identificar que el afecto no operó como un elemento secundario de la experiencia, sino como uno de los principales motores de permanencia, confianza y apropiación colectiva del proceso.

Por su parte, la categoría Pedagogías y Saberes permitió evidenciar que gran parte de los aprendizajes construidos en EntrenArte ocurrieron fuera de las lógicas tradicionales de enseñanza. Los relatos muestran que el aprendizaje se produjo desde la experiencia compartida, el hacer colectivo y la circulación horizontal de saberes comunitarios. Las prácticas de reciclaje, la construcción de materiales deportivos y las conversaciones cotidianas configuraron formas de aprendizaje profundamente situadas, donde el conocimiento técnico se articuló con saberes populares y experiencias de vida. La figura de Pastora, reconocida por las participantes por su capacidad de escucha y acompañamiento emocional, evidencia además que la experiencia legitimó formas de conocimiento históricamente desvalorizadas por los marcos institucionales y académicos. En este sentido, la co-ocurrencia entre pedagogía, afecto y tejido social revela que el aprendizaje en EntrenArte no estuvo centrado únicamente en contenidos o habilidades, sino en la construcción de relaciones y formas de cuidado colectivo.

La categoría Territorio y Seguridad surgió con fuerza a partir de los ejercicios de cartografía social y de las narrativas construidas sobre el barrio. Las mujeres identificaron zonas

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

asociadas al miedo, la violencia o la inseguridad; sin embargo, los relatos también muestran cómo la ocupación constante del espacio público transformó progresivamente estas percepciones. La presencia organizada de las participantes en parques y canchas permitió resignificar lugares que antes eran evitados o asociados al riesgo. En este cruce, el territorio deja de aparecer únicamente como escenario físico para convertirse en un espacio pedagógico y político donde las mujeres construyen reconocimiento mutuo, redes de cuidado y formas colectivas de protección. La experiencia evidencia que habitar el espacio público de manera organizada también produjo nuevas formas de relación con el barrio y con quienes lo habitan, incluyendo actores tradicionalmente vinculados a dinámicas conflictivas del sector.

Finalmente, la categoría Agencia y Resistencia permitió identificar cómo la participación en EntrenArte favoreció procesos de autonomía y cuestionamiento frente a ciertas imposiciones asociadas al género y a los roles tradicionales asignados a las mujeres. Las tensiones relatadas en el ámbito doméstico como las críticas de algunas parejas frente al tiempo invertido en el grupo o frente a la recolección de materiales reciclables muestran que la experiencia implicó pequeñas disputas cotidianas frente a formas históricas de control sobre el cuerpo, el tiempo y la presencia pública de las mujeres. En este sentido, prácticas aparentemente simples como salir a la calle, recoger materiales, sostener vínculos propios o participar de actividades comunitarias adquieren una dimensión profundamente política. La matriz de co-ocurrencia permitió evidenciar que estas formas de agencia no ocurrieron únicamente en el plano individual, sino que se fortalecieron colectivamente a través de los vínculos construidos en la experiencia, posibilitando nuevas maneras de habitar el territorio, reconocerse entre mujeres y construir autonomía desde lo cotidiano.

**Matriz de co-ocurrencia narrativa – Facilitadores**

Es fundamental comprender que los relatos de los facilitadores no marchan por carriles separados a las vivencias de la comunidad. Por el contrario, los discursos de Diego Ospina y Stephania Castillo están atravesados por múltiples dimensiones que se superponen, se tensionan y se potencian, configurando un coro de saberes situados donde aparecen el cuerpo como posibilidad de encuentro, el territorio como escenario pedagógico, el afecto como mediación formativa y la autogestión como horizonte político de la experiencia. En este sentido, la matriz de

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

co-ocurrencia narrativa permitió identificar nodos relacionales desde donde la práctica adquirió sentido y potencia transformadora.

**Tabla 8.**

*Matriz de Co-ocurrencia narrativa facilitadores*

| Conceptos Clave | Lazo Social y Amistad | Liderazgo y Autogestión | Pedagogías Emergentes (Arte/Reciclaje) | Territorio y Conflicto |
|---|---|---|---|---|
| **Deporte como Medio / Excusa** | El deporte es la "excusa" para que la gente se reúna y consolide la confianza necesaria para la intervención profesional. | Se utiliza el deporte para establecer competencias ciudadanas y habilidades que permitan a los líderes movilizar a la comunidad. | Se integran metodologías diversas (juego, arte, atletismo) para que la actividad física tenga un componente psicosocial. | La actividad física permite "dar vida" y activar espacios públicos (canchas) que estaban "muertos" o solos. |
| **Lazo Social y Amistad** | | La amistad permite que el liderazgo no dependa del facilitador, sino que el grupo se sostenga por el afecto mutuo. | El afecto de la comunidad hacia el facilitador facilita la aceptación de nuevas formas de aprendizaje y el uso de materiales no convencionales. | Los lazos vecinales fuertes ayudan a mitigar la percepción de riesgo en zonas consideradas "rojas" por el entorno externo. |
| **Liderazgo y Autogestión** | | | Las lideresas natas se apropian de las herramientas (vallas, mancuernas de reciclaje) y las guardan "con amor" para sus desafíos. | El empoderamiento de líderes locales permite que el grupo gestione sus propios conflictos y diferencias de comunicación sin intervención externa. |
| **Pedagogías Emergentes (Arte/Reciclaje)** | | | | La fabricación de materiales con reciclaje fomenta un sentido de arraigo y pertenencia al territorio al crear productos de uso real |

Uno de los cruces más densos que emerge en los relatos es el que vincula el deporte como medio pedagógico con la construcción del lazo social. Tanto Diego como Stephania coinciden en que la actividad física nunca operó como un fin en sí mismo, sino como una excusa para generar confianza, cohesión vecinal y procesos de articulación comunitaria. El ejercicio compartido permitió que las mujeres salieran de sus casas, ocuparan el espacio público y consolidaran relaciones que trascendieron la temporalidad institucional del programa. En este punto, la experiencia dialoga profundamente con las pedagogías críticas y populares: el aprendizaje no ocurrió únicamente en la instrucción técnica, sino en el encuentro cotidiano, en las conversaciones alrededor del ejercicio, en la complicidad construida colectivamente y en la

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

posibilidad de sentirse reconocidas dentro de un grupo. La permanencia de vínculos como “Las Panteras”, incluso años después del cierre institucional del proyecto, evidencia que el principal legado de EntrenArte fue relacional y comunitario.

La matriz permitió visibilizar cómo liderazgo, identidad territorial y autogestión aparecen estrechamente vinculados. La emergencia de lideresas natas dentro del proceso muestra que el fortalecimiento comunitario no dependió únicamente de la presencia de facilitadores, sino de la capacidad de las propias mujeres para apropiarse de la experiencia y sostenerla desde sus dinámicas cotidianas. En este sentido, los relatos revelan cómo la construcción colectiva de materiales deportivos con reciclaje como vallas, mancuernas y circuitos motrices produjo algo más profundo que herramientas funcionales: generó sentido de pertenencia, arraigo y apropiación simbólica del proceso. Las mujeres no solo utilizaban estos objetos; los cuidaban, los guardaban con amor y los reconocían como parte de un logro colectivo construido desde sus propias capacidades. Esta resignificación del desecho como recurso puede leerse, desde Walsh (2013), como una práctica de re-existencia que desafía las lógicas que históricamente han desvalorizado los saberes populares y comunitarios.

También es importante ver tensiones dentro de la experiencia. Una de ellas aparece en lo que los facilitadores nombran una especie de clasismo de cuadra, donde las fronteras simbólicas entre sectores vecinos del mismo territorio limitaban la movilidad y la articulación entre grupos comunitarios. Esta situación evidencia que las barreras territoriales no son únicamente físicas, sino también sociales y subjetivas, atravesadas por prejuicios, estigmas y formas de fragmentación barrial que complejizan los procesos de organización colectiva. Del mismo modo, emerge una tensión relacionada con la fragilidad de los espacios recuperados: cuando algunos facilitadores se retiraron o los puntos de encuentro cambiaron, ciertos lugares que habían sido activados comunitariamente volvieron a quedar vacíos. Esto permite problematizar críticamente los límites de las intervenciones institucionales y la dificultad de garantizar sostenibilidad cuando los procesos dependen excesivamente de liderazgos externos.

Otro aspecto relevante es la relación entre pedagogías emergentes, afecto y resignificación del rol profesional. Los facilitadores reconocen que la experiencia los obligó a “repensarse” y a distanciarse de modelos educativos rígidos e hiper-formalistas. La práctica territorial les exigió adaptar ejercicios, metodologías y dinámicas a las realidades corporales, emocionales y sociales

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

de las mujeres participantes. En este sentido, el aprendizaje también ocurrió para quienes dinamizaban el proceso: la escucha, la cercanía afectiva y la flexibilidad pedagógica se volvieron condiciones fundamentales para sostener la participación. La transición en la percepción del instructor de una figura inicialmente seria y distante a alguien con quien era posible bromear, conversar y construir confianza evidencia que el vínculo afectivo no fue accesorio, sino constitutivo del proceso formativo. Como lo sugiere Hooks (1994) desde las pedagogías feministas, el aprendizaje se fortalece cuando las relaciones educativas dejan de sostenerse únicamente desde la autoridad y comienzan a construirse desde la horizontalidad y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, la relación entre territorio y construccionismo social aparece como uno de los hallazgos más potentes de la experiencia. La matriz de co-ocurrencia muestra que el territorio dejó de ser entendido únicamente como escenario físico o contexto problemático para convertirse en un espacio vivo de producción de sentido, cuidado y aprendizaje colectivo. La presencia constante de las mujeres en las canchas y parques transformó la percepción de inseguridad y permitió disputar, desde el cuerpo y la cotidianidad, espacios históricamente asociados al miedo o al abandono. Los facilitadores relatan cómo la ocupación colectiva del espacio público logró incluso generar reconocimiento y respeto por parte de actores considerados conflictivos dentro del barrio. En este sentido, EntrenArte no solo desarrolló actividades deportivas: produjo formas comunitarias de habitar el territorio, construir confianza y fortalecer redes de cuidado mutuo. La experiencia demuestra que las pedagogías comunitarias no se limitan a transmitir contenidos, sino que configuran condiciones para que las personas puedan reimaginar sus relaciones, sus espacios y sus posibilidades de existencia colectiva.

### *3.4. Reflexión sobre aprendizajes y tensiones*

EntrenArte evidenció que los procesos comunitarios adquieren profundidad pedagógica y política cuando logran trascender la lógica instrumental de la intervención y se convierten en espacios donde se producen vínculos, sentidos compartidos y formas colectivas de habitar el territorio. En esta experiencia, el deporte, el movimiento corporal y la creación con materiales reciclables no operaron únicamente como actividades metodológicas, sino como mediaciones para la construcción de comunidad y para la resignificación de experiencias cotidianas

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

históricamente atravesadas por la precarización y la invisibilización de ciertos saberes populares. Desde una perspectiva feminista, este proceso adquiere una relevancia particular, pues permitió que mujeres adultas, muchas de ellas atravesadas por dinámicas de aislamiento doméstico, cuidado no remunerado y restricciones sobre el uso de su tiempo y su cuerpo, encontraran espacios legítimos para encontrarse, habitar el espacio público y reconocerse mutuamente fuera de los roles tradicionales asignados. La transformación de materiales considerados "desecho" en implementos deportivos también puso en evidencia que la producción de conocimiento emerge desde prácticas comunitarias situadas, donde las mujeres no solo participaron de una actividad institucional, sino que construyeron maneras propias de crear, resolver y sostener colectivamente la vida barrial. En diálogo con Walsh (2013), esto permite comprender que las pedagogías decoloniales se configuran en aquellas prácticas cotidianas que disputan las jerarquías sobre qué saberes son válidos, quiénes pueden producirlos y desde dónde se construye comunidad.

La experiencia permitió también reconocer que la dimensión afectiva no apareció como un componente secundario del proceso, sino como una condición fundamental para su sostenimiento. La consolidación de vínculos de cuidado, escucha y acompañamiento posibilitó que los encuentros trascendieran los tiempos institucionales del programa, manteniéndose viva en las relaciones construidas entre las participantes incluso años después de finalizado. Esto resulta profundamente significativo en contextos donde las mujeres suelen asumir de manera aislada las cargas del cuidado y responsabilidades cotidianas, aquí la construcción de redes de confianza y apoyo mutuo constituye también una forma de resistencia frente a dinámicas históricas de fragmentación y silenciamiento. En este sentido, la continuidad de "Las Panteras" no representa únicamente la permanencia de un grupo comunitario, sino la consolidación de una experiencia colectiva donde las mujeres lograron construir sentidos de pertenencia, reconocimiento y organización propios. Como plantea Bell Hooks (2000), el afecto y la construcción de comunidad entre mujeres pueden leerse también como prácticas políticas capaces de desafiar las formas de aislamiento y subordinación producidas por el orden patriarcal.

No obstante, la sistematización también hizo visibles tensiones y contradicciones que complejizan críticamente la experiencia. Por un lado, se evidenció la fragilidad de ciertos procesos comunitarios cuando su sostenibilidad depende de la continuidad institucional o de liderazgos externos específicos, mostrando los límites estructurales que atraviesan muchas

intervenciones sociales de carácter temporal. Por otro lado, emergieron tensiones relacionadas con las desigualdades de género presentes en el ámbito doméstico y comunitario, donde varias participantes continuaban enfrentando cuestionamientos frente al uso de su tiempo, su permanencia en el espacio público o su participación en actividades consideradas poco adecuadas para mujeres adultas. Estas situaciones permiten comprender que los procesos de agencia y organización colectiva no ocurren por fuera de las estructuras patriarcales, sino precisamente en disputa permanente con ellas. En ese sentido, la sistematización con enfoque feminista no busca idealizar la experiencia ni presentar a las participantes como sujetas completamente emancipadas, sino reconocer la complejidad de los procesos mediante los cuales las mujeres negocian, resisten y transforman parcialmente las condiciones históricas que organizan sus vidas cotidianas.

### *3.5. Reflexión educativa o pedagógica*

Los procesos educativos comunitarios no se producen exclusivamente dentro de instituciones escolares ni dependen necesariamente de estructuras formales de enseñanza; aquí, los aprendizajes más significativos emergieron en escenarios cotidianos como la cancha, las calles del barrio, los recorridos colectivos y los espacios construidos alrededor del movimiento, la conversación y el cuidado mutuo. En coherencia con las pedagogías sin escuela y con una perspectiva decolonial de la educación, la experiencia configuró una pedagogía situada y encarnada, donde el aprendizaje se produjo desde la experiencia vivida, el territorio y las relaciones comunitarias. Más allá de la transmisión de contenidos técnicos, EntrenArte posibilitó procesos de apropiación territorial, construcción de confianza, autocuidado y organización colectiva que desbordan las formas tradicionales de comprender la educación. Desde Illich (1974), esto implica reconocer que gran parte de los saberes que transforman la vida de las personas se producen fuera de los sistemas escolares modernos y de sus lógicas institucionales de validación.

En este marco, el cuerpo adquirió un lugar central como escenario pedagógico y político. Sin embargo, no se trató de cualquier cuerpo abstracto o universal, sino de cuerpos históricamente atravesados por mandatos de cuidado, silenciamiento y restricción sobre el espacio público. La experiencia evidenció que las transformaciones relacionadas con la salud y el bienestar estuvieron profundamente conectadas con otras formas de transformación subjetiva y

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

comunitaria: habitar el espacio público, disputar el miedo, construir vínculos sostenidos y reconocerse como parte activa del territorio. De acuerdo con Hooks (1994), esta dimensión puede comprenderse como una práctica de libertad, en tanto el aprendizaje permite interrogar relaciones de poder naturalizadas y construir otras formas de existencia colectiva. El cuerpo dejó de ser únicamente objeto de intervención física para convertirse también en un territorio de decisión, presencia y participación comunitaria. Así, la experiencia demuestra que la conciencia crítica no emerge únicamente desde discursos teóricos, sino también desde prácticas cotidianas que transforman la relación con el espacio, con el propio cuerpo y con las demás personas.

Finalmente, la sistematización deja una reflexión pedagógica fundamental para pensar las prácticas comunitarias en contextos populares: la inseparabilidad entre el afecto, el cuidado y el aprendizaje. Los relatos analizados muestran que lo que permaneció en el tiempo no fueron únicamente las actividades deportivas o las técnicas aprendidas, sino los vínculos de escucha, acompañamiento y reconocimiento construidos colectivamente. Desde las pedagogías feministas y decoloniales, esto implica comprender que la producción de conocimiento no puede desligarse de las relaciones que sostienen la vida cotidiana y que hacen posible la permanencia de las comunidades. En esa medida, EntrenArte evidencia que las experiencias pedagógicas adquieren potencia transformadora cuando las personas logran reconocerse como sujetas capaces de producir saberes, organizarse y sostener espacios colectivos desde sus propias trayectorias y realidades. La continuidad autónoma de “Las Panteras” después del cierre institucional constituye, en este sentido, la expresión de una pedagogía comunitaria que logró arraigarse en la vida cotidiana de las mujeres y en sus formas de habitar, cuidar y transformar el territorio compartido.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

# Capítulo IV: Conclusiones y comunicación de aprendizajes

## *4.1. Conclusiones*

Los procesos comunitarios producen transformaciones que no siempre son visibles desde las lógicas institucionales tradicionales de evaluación; así, más allá de los indicadores de cobertura o participación, la experiencia evidenció que el deporte, el reciclaje y las actividades lúdicas funcionaron como mediaciones pedagógicas capaces de activar procesos de reconocimiento, organización y construcción colectiva entre mujeres adultas en condiciones de vulnerabilidad social. La configuró un espacio de encuentro donde se disputaron formas de habitar el territorio, de relacionarse con otras y de reconocerse a sí mismas como sujetas capaces de producir saberes y sostener vínculos colectivos.

Uno de los principales hallazgos fue identificar que los aprendizajes más significativos emergieron fuera de las estructuras escolares y de las dinámicas educativas convencionales. La experiencia confirmó que las pedagogías sin escuela no implican ausencia de formación, sino la posibilidad de construir procesos educativos situados en la vida cotidiana, en los cuerpos, en la memoria barrial y en las relaciones comunitarias. Las canchas, las calles, las conversaciones informales, las caminatas y la construcción colectiva de implementos deportivos se convirtieron en escenarios pedagógicos donde circularon saberes relacionados con el cuidado, la convivencia, la creatividad, la apropiación territorial y la organización colectiva. Así, la experiencia demuestra que existen formas legítimas de aprendizaje que históricamente han sido invisibilizadas por las concepciones escolarizadas del conocimiento.

Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias con enfoque feminista, esta investigación permitió reconocer que las transformaciones vividas por las participantes no ocurrieron únicamente en el plano individual, sino también en la manera en que construyeron relaciones entre sí y habitaron el espacio público. El tránsito de muchas mujeres desde el aislamiento doméstico hacia escenarios colectivos de participación representó una transformación profundamente política, en tanto implicó disputar mandatos de género asociados al encierro, la vergüenza o la invisibilización. La experiencia mostró que el cuidado mutuo, la escucha y la construcción de confianza no constituyen elementos secundarios de los procesos pedagógicos comunitarios, sino condiciones centrales para su sostenimiento y potencia transformadora.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

En coherencia con ello, se evidencia cómo el afecto puede configurarse como una dimensión política y pedagógica. La permanencia de los vínculos construidos después del cierre institucional del programa demuestra que lo que sostuvo la experiencia no fueron únicamente las actividades desarrolladas, sino las relaciones de solidaridad y reconocimiento que se tejieron entre las participantes. La continuidad autónoma del grupo "Las Panteras" constituye, en este sentido, uno de los hallazgos más significativos de la sistematización, ya que evidencia que los procesos comunitarios adquieren mayor fuerza cuando las personas se reconocen colectivamente como sujetas capaces de organizarse y sostener espacios comunes más allá de la presencia institucional.

Asimismo, la investigación permitió identificar tensiones estructurales que atraviesan este tipo de experiencias comunitarias. Por un lado, se evidenció la fragilidad de muchos procesos cuando dependen de dinámicas administrativas temporales, cambios institucionales o liderazgos externos. Por otro, emergieron contradicciones relacionadas con las desigualdades de género presentes en la vida cotidiana de las participantes, particularmente en el ámbito doméstico, donde algunas mujeres enfrentaban cuestionamientos por ocupar espacios públicos, participar en actividades comunitarias o dedicar tiempo a sí mismas. Reconocer estas tensiones no debilita la experiencia sistematizada; por el contrario, permite comprenderla críticamente y asumir la sistematización como un ejercicio ético y político comprometido con mostrar tanto las potencialidades como los límites reales de los procesos comunitarios.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación reafirma la importancia de la sistematización de experiencias como una apuesta de producción de conocimiento situada, crítica y colectiva. Lejos de limitarse a describir actividades o resultados, la sistematización permitió interpretar sentidos, reconstruir memorias y comprender cómo las prácticas cotidianas producen transformaciones subjetivas y comunitarias que difícilmente podrían ser captadas desde metodologías centradas exclusivamente en datos cuantitativos. En este proceso, recuperar las voces de las mujeres no constituyó únicamente una decisión técnica, sino una apuesta epistemológica y política orientada a reconocerlas como productoras de conocimiento sobre sus propias experiencias y territorios.

Finalmente, EntrenArte deja una reflexión central para el campo de las pedagogías críticas y comunitarias: los procesos educativos adquieren verdadera potencia transformadora cuando

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

logran construir condiciones para que las personas produzcan vínculos, sentidos de pertenencia y formas colectivas de sostener la vida. La experiencia demuestra que, incluso en contextos atravesados por desigualdades y precariedades estructurales, las comunidades generan saberes, estrategias de cuidado y formas de organización capaces de transformar sus relaciones cotidianas y resignificar el territorio desde prácticas de solidaridad, creatividad y resistencia colectiva.

### *4.2. Recomendaciones*

Se considera fundamental que las instituciones y programas comunitarios reconozcan que los procesos pedagógicos territoriales requieren continuidad, acompañamiento y sostenibilidad relacional, y no únicamente cumplimiento de metas administrativas. Experiencias como EntrenArte evidencian que las transformaciones más profundas no ocurren de manera inmediata ni pueden medirse exclusivamente a través de indicadores de cobertura, asistencia o rendimiento. Por ello, se recomienda que las políticas y programas sociales incorporen evaluaciones cualitativas que permitan reconocer los vínculos, aprendizajes y procesos organizativos que emergen en la vida cotidiana de las comunidades.

Asimismo, resulta necesario fortalecer los procesos de formación y selección de los equipos profesionales y facilitadores que acompañan este tipo de experiencias. La investigación mostró que el papel de quienes dinamizan los espacios comunitarios trasciende la ejecución técnica de actividades, pues implica construir relaciones de confianza, escucha y cercanía con las comunidades. En este sentido, se recomienda priorizar perfiles con sensibilidad territorial, capacidad de trabajo comunitario y comprensión crítica de las desigualdades sociales y de género, evitando que estos procesos se reduzcan a dinámicas administrativas o asistencialistas desconectadas de la realidad barrial.

Desde una perspectiva feminista, es importante que futuras experiencias comunitarias continúen fortaleciendo espacios seguros de encuentro entre mujeres, donde el cuidado, la escucha y el reconocimiento mutuo ocupen un lugar central. La experiencia sistematizada mostró que muchas transformaciones emergieron precisamente en la posibilidad de compartir vivencias, construir confianza y disputar colectivamente formas de aislamiento impuestas por las relaciones patriarcales. Por ello, se recomienda que las intervenciones comunitarias incorporen metodologías participativas que reconozcan las emociones, el cuerpo, la memoria y la

experiencia cotidiana como dimensiones legítimas de producción de conocimiento y transformación social.

De igual manera, se recomienda ampliar y fortalecer propuestas pedagógicas que integren el arte, el cuerpo, el juego y el reciclaje como mediaciones educativas en contextos populares. La experiencia evidenció que estas estrategias favorecen la participación, la creatividad y la apropiación territorial, además de permitir que los saberes populares y comunitarios ocupen un lugar central en los procesos formativos. En este sentido, resulta clave evitar enfoques estandarizados y promover metodologías flexibles, construidas desde las necesidades, dinámicas y características propias de cada territorio.

En términos metodológicos, esta investigación también permite recomendar una mayor articulación entre universidades, organizaciones sociales e instituciones públicas para promover procesos de sistematización de experiencias comunitarias. Muchas prácticas territoriales producen aprendizajes y transformaciones significativas que terminan perdiéndose por falta de documentación, reflexión o análisis crítico. Fortalecer procesos de investigación situados permitiría no solo recuperar memorias comunitarias, sino también producir conocimiento relevante para el diseño de políticas públicas y estrategias de intervención más coherentes con las realidades de los territorios.

Finalmente, es pertinente que futuras investigaciones profundicen en el estudio de las pedagogías comunitarias y las pedagogías sin escuela en contextos urbanos populares, especialmente en relación con las formas de cuidado colectivo, apropiación territorial y organización comunitaria construidas por mujeres. La experiencia de EntrenArte deja abierta una pregunta central para el campo educativo y social: ¿cómo sostener procesos comunitarios autónomos y afectivos en medio de contextos marcados por la precariedad institucional y las desigualdades estructurales? Profundizar en esta discusión permitirá seguir ampliando las posibilidades de comprender la educación más allá de la escuela y reconocer las múltiples formas en que las comunidades producen aprendizaje, resistencia y transformación social desde su vida cotidiana.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**Referencias**

Cendales, L., y Torres, A. (2013). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Editorial Ceaal.

Nel, H. (2020). *Métodos de investigación para estudios de doctorado y maestría: métodos de recolección de datos: observación.* iNtgrty Publishing and the Mentoring Network Journal. https://www-intgrty-co-za.translate.goog/tag/structured-observation/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. CLACSO.

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: Política y epistemología*. Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Hall, S. (1996). *Who needs identity?* En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17).

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Hooks, Bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Hooks, Bell. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (Ed. colombiana). Universidad Nacional de Córdoba.

Jiménez, D. y Peralta Antiga, R. (2020*). Guía para caminar proyectos educativos desde la perspectiva comunal*. Colectivo Editorial Casa de las Preguntas.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Loza, R. et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. PsiqueMag, vol 9 (2), 30-39. PsiqueMag.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, (9)*, 73–101. https://doi.org/10.25058/20112742.n9.04

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Anthropos Editorial / Universidad Iberoamericana.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Segato, Laura Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Torres Carrillo, A. (2008). *La sistematización de experiencias: un campo en construcción*. Revista Decisio, (20), 7–12.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Patiño, A. (2020). *Apuntes sobre un feminismo comunitario*. Editorial popular.

Perpendicular. (2020). *Barrioactivo: Guía metodológica de intervención barrial*. Editorial comunitaria.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.

Zúñiga Escobar, M., Gómez Zúñiga, R., Monroy Machado, E., Pino Narváez, A., Caicedo Jiménez, P. A. (2023). *La educación popular en voces de mujeres*. Programa Editorial Universidad del Valle.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

## ANEXOS

### *Anexo 1. Consentimiento informado para entrevistas y relatos de experiencia*

Yo, _____, identificada/o con C.C. No. _____, manifiesto que acepto participar de manera voluntaria en la investigación titulada:

**"EntrenArte, experiencia con mujeres adultas en el barrio Puertas del Sol, Cali: una lectura desde las pedagogías sin escuela"**, que adelantan las investigadoras **Daniela Agudelo Marín, Diana Carolina Pereira Abella y Karina Salazar Cifuentes**, estudiantes de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás.

Se me ha explicado que:

- Mi participación consiste en compartir, a través de entrevista o relato libre, mis experiencias y percepciones sobre procesos comunitarios, educativos y de memoria.
- La información será usada únicamente con fines académicos y de investigación.
- Puedo decidir en cualquier momento no continuar, sin que esto tenga ningún efecto negativo.
- Mi nombre podrá mantenerse en reserva si así lo prefiero, garantizando la confidencialidad de lo que comparta.
- Los audios, videos o escritos se conservarán únicamente para el desarrollo del proyecto y no serán divulgados fuera de los espacios académicos.

Autorizo de manera expresa:

- SI ___ NO ___ La grabación en audio.
- SI ___ NO ___ La grabación en video.
- SI ___ NO ___ Que se use mi testimonio en el trabajo de grado
- SI ___ NO ___ Que se utilice mi nombre real en los productos académicos.

Declaro que he leído y comprendido este consentimiento, y que participo de manera libre, sin ningún tipo de presión.

Firma participante: _____

C.C.: _____

Firma investigadora: _____

*Anexo 2. Entrevista Semiestructurada*

**Población:** Mujeres adultas participantes del proceso EntrenArte (2019), quienes actualmente continúan reuniéndose de manera periódica en desayunos en el barrio Puertas del Sol, Cali.
**Marco conceptual:** Saberes experienciales, prácticas colectivas, pedagogías sin escuela, pedagogías críticas.
**Tipo de entrevista:** Semiestructurada, guiada por categorías investigativas, con preguntas abiertas y flexibles.
**Duración estimada:** 45–60 minutos.

**Categorías y guion de preguntas sugeridas**

Anotaciones metodológicas:

- Se propone iniciar con preguntas que reconozcan el contexto de la vida de cada mujer para construir un ambiente afectivo, seguro y horizontal.
- El orden es orientativo: la entrevistadora acompaña el flujo de la conversación, siguiendo la agencia narrativa de la participante.
- Las preguntas están formuladas desde una ética del cuidado, evitando juicios, sugerencias o presiones conductistas que condicionen las respuestas.

A continuación, se presenta el guion organizado por categorías investigativas:

**Saberes experienciales**

**Objetivo:** comprender el contexto de cada mujer, cómo se sitúan en su territorio, qué memorias y experiencias trae consigo y desde qué lugares llega a EntrenArte.

1. ¿Cómo describiría el barrio, la comunidad o el territorio donde vive y lo que ha significado para usted?
2. ¿Cómo llegó usted a EntrenArte?
3. Cuando piensa en su vida antes de participar en EntrenArte, ¿qué cosas eran importantes para usted como mujer, como cuidadora, como trabajadora, como habitante del barrio? ¿Alguna de esas cosas se ha transformado? ¿de qué manera?
4. ¿Qué significó para usted entrar a un espacio como este?
    - (Se puede profundizar en emociones, expectativas, miedos, motivaciones).

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**Prácticas colectivas**

**Objetivo:** comprender los vínculos, modos de organización y sentidos comunitarios surgidos durante y después de EntrenArte.

- ¿Qué tipo de vínculos siente que se construyeron entre las mujeres participantes?
- Después del proceso usted se sigue reuniendo con algunas mujeres que hicieron parte de EntrenArte ¿Esta práctica era recurrente antes? ¿Qué elementos siente que motivaron estos encuentros?
- ¿Qué prácticas siente que tienen entre las mujeres que las ayudan a sostener sus vínculos y que percibe, desde su propia vivencia, que le favorecen o hacen bien?

**Autonomía y conciencia crítica (Pedagogías sin escuela)**

**Objetivo:** reconocer cómo se tejen las relaciones entre las mujeres, cómo construyen saberes entre sí y cómo emergen relaciones horizontales, afectivas y pedagógicas horizontales y no institucionalizadas.

- ¿Qué aprendizajes, cambios y reconocimientos ha tenido de juntarse con otras mujeres?
    - (Por ejemplo: de resistencia, fortaleza o creatividad han surgido desde que se juntan)
- ¿Ha percibido cambios en la forma de verse a sí misma o de relacionarse con otras mujeres a partir de EntrenArte o en los encuentros que tiene con el grupo de mujeres actualmente?
    - (Para motivar la reflexión: podría profundizar en autoestima, su autonomía, autopercepción, solidaridad, ocupación del territorio, escucha, acompañamiento colectivo).
- ¿Qué las impulsa a seguir encontrándose, conversando o creando juntas?
- ¿Qué se sigue aprendiendo en sus encuentros?
- ¿Siente que hay alguna diferencia entre el tipo de encuentros que ustedes tienen y el que se podría dar en espacios más formales o institucionalizados? ¿Cuáles considera que pueden ser esas diferencias y por qué?

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**5**. **Cierre de la entrevista:** en busca de un cierre ético y de cuidado que reconozca la agencia de la participante en la producción de conocimiento, se sugieren las siguientes preguntas o anotaciones

- ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia en EntrenArte o sobre lo que significa para usted reunirse con este grupo de mujeres?
- ¿Qué le gustaría que otras mujeres, instituciones o colectivos entendieran de la juntanza entre mujeres?
- Agradecimiento por su tiempo, sus palabras y su disposición.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

*Anexo 3. Cartografía social*

**Descripción detallada del instrumento**

La cartografía social consiste en un taller grupal en el que las mujeres construyen un mapa colectivo del barrio Puertas del Sol y de la experiencia EntrenArte. Su diseño contempla los siguientes momentos:

**Preparación**

- Se selecciona un espacio comunitario familiar para ellas (salón comunal o centro deportivo).
- Se dispone de papel Kraft grande, marcadores, colores, post-it y cintas.
- Se revisan previamente los principios éticos: cuidado de la palabra, voluntariedad y respeto por las experiencias compartidas de las mujeres comunitarias.

**Apertura del taller**

- Se inicia con una conversación ligera sobre el barrio, cómo lo habitan y qué lugares consideran significativos.
- Se realiza una pequeña actividad de integración para romper el hielo. La dinámica se llama *"Tejiendo la lana"*, y busca que, mientras pasamos el hilo de mano en mano, vayamos construyendo entre todas y toda una red simbólica que representa nuestras conexiones, experiencias y la participación colectiva.
- Se aclara que el mapa no debe ser exacto; lo importante es lo que cada una recuerda y siente del territorio.

**Construcción del mapa**

Las participantes dibujan:

1. **Lugares de la experiencia EntrenArte**: salones, parques, puntos de encuentro.
2. **Zonas significativas para su vida cotidiana**: rutas, casas, comercios, espacios de cuidado.
3. **Lugares que generaron seguridad y bienestar**: espacios donde se sintieron acompañadas, creativas o escuchadas.
4. **Lugares de tensión**: zonas que evitan, espacios donde vivieron conflictos o dificultades.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

5. **Lugares de organización comunitaria**: puntos donde nacieron iniciativas, reuniones o liderazgos.

Durante el proceso se promueve la conversación espontánea: cada lugar suele despertar memorias, y esas narraciones son parte del dato.

**Socialización y lectura colectiva**

Se hace un recorrido por el mapa mientras las participantes explican, amplían o contradicen lo dicho. Esta conversación es clave porque permite la confrontación de miradas y la construcción de sentido.

**Registro**

- Se toman fotografías del mapa y notas de campo.
- Se recogen frases clave, discusiones y consensos.
- El mapa final se guarda como insumo visual de la sistematización.

**Estrategia de validación aplicada**

La validación del instrumento se hizo siguiendo dos estrategias complementarias:

**Juicio de experto**

El diseño del taller fue revisado por:

- El director del trabajo de grado.
- Una profesional con experiencia en metodologías participativas y cartografía social.

Ellas revisaron:

- Claridad de objetivos.
- Pertinencia respecto a las categorías de análisis.
- Coherencia con el enfoque sociocrítico.
- Viabilidad en un contexto comunitario.

Sus observaciones se integraron antes de hacer el pilotaje.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

*Anexo 4. Relatos Testimoniales*

**Descripción detallada del instrumento.**

La aplicación del instrumento exige que el rol del investigador se centre en una actitud de escucha activa, lo cual requiere la creación previa de confianza con las mujeres participantes. Para facilitar este vínculo, los encuentros se desarrollarán en un espacio de unión que ellas conocen y frecuentan, tales como los desayunos o reuniones de socialización. Este entorno, donde la comida actúa como centro de intercambio y diálogo tranquilo, favorece la libertad expresiva y fomenta la reflexividad en medio de una conversación cotidiana y desestructurada.

Previo a la toma del registro, se formalizará la firma del consentimiento informado, documento que autoriza la grabación y el uso de la información. Respecto al registro del relato, se realizará en audio o video y se complementará de forma rigurosa con notas de campo (diario de campo). Estas notas serán cruciales para capturar el contexto, las observaciones de la interacción, las sensaciones corporales y las interpretaciones preliminares del investigador, contribuyendo así directamente al proceso de reflexividad del estudio.

La transcripción del relato oral deberá ser detallada y literal, incorporando elementos paralingüísticos como entonaciones, risas, llanto y posturas corporales, dado que estos elementos son parte integral de la comunicación y la acción social.

Posteriormente, el análisis implica una triangulación de fuentes para añadir densidad al testimonio: las narrativas de las mujeres se contrastaron con los hallazgos del Grupo Focal y la Entrevista Semiestructurada. Esta acción servirá para cotejar acontecimientos y detectar brechas entre los relatos y la realidad objetiva.

El Análisis Narrativo se inicia con la diferenciación clara del contenido (descriptivo, interpretativo, metodológico) y su procedencia (datos observacionales o verbalizados). Se utiliza la segmentación gruesa para organizar el *corpus* temáticamente. Finalmente, se aplican códigos (conceptos teóricos, símbolos o términos cotidianos) para etiquetar los datos y, a partir de ellos, se elaboran categorías de análisis que establezcan la conexión necesaria entre las narrativas y el marco teórico de las Pedagogías Críticas.

El relato testimonial, en suma, no es únicamente un método de recolección de información; se constituye como el fenómeno que se investiga y el método de investigación, permitiendo la

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

articulación indispensable entre la experiencia vital de las mujeres de EntrenArte y los marcos teóricos de las Pedagogías sin Escuela y Críticas de esta maestría.

| | | |
|---|---|---|
| Pregunta Detonadora Central: Trayectoria y Contexto | **Desde el momento en que usted escuchó hablar por primera vez de la experiencia EntrenArte en el barrio Puertas del Sol, ¿cómo fue su camino o trayectoria de vida a través de esa participación?** | Esta pregunta busca una historia oral focal o temática centrada en un aspecto de la vida de la persona, permitiendo la reconstrucción de las relaciones causa-efecto de su experiencia en el proyecto |
| Construcción de Saber y Aprendizaje (Pedagogías sin Escuela) | **Sabiendo que EntrenArte no es una 'escuela' en el sentido tradicional, ¿cómo describiría las formas en que usted adquirió o construyó conocimientos y saberes nuevos dentro del proyecto, y cómo los diferencia de lo que aprendió en su vida adulta o en la escuela?** | El enfoque en el "cómo" busca que el interlocutor/a le cuente historias llenas de detalles informativos sobre los procesos de adquisición de conocimientos, lo cual es fundamental para el estudio de las pedagogías sin escuela |
| Experiencia Subjetiva y Sensorialidad | **Si pudiera volver a ese tiempo y ubicarse en un momento particular de EntrenArte (una conversación, un ensayo, una actividad en el barrio), ¿qué emociones, sonidos, o sensaciones físicas (como la alegría, la rabia, la sorpresa o la incertidumbre) vinieron a su cuerpo o mente, y por qué ese momento fue significativo?** | Esta formulación busca invocar memorias y conocimiento sensorial y registrar elementos paralingüísticos como silencios, pausas o tonos de voz, que son indicios de contradicciones o alusiones sentimentales en el relato |
| Impacto Social y Transformación Personal (Pedagogías Críticas) | **Luego de todo lo que vivió y aprendió en EntrenArte, ¿cuál diría usted que es la enseñanza o el legado más duradero que le deja esta experiencia, y cómo cree que usará o compartirá ese saber de aquí en adelante?** | Esta pregunta intenta comprender fenómenos contemporáneos a través de experiencias particulares o individuales, enfocándose en las implicaciones prácticas y relacionales de la experiencia en el sistema social del que forman parte. |

**Estrategia de validación aplicada.**

La validación mediante la consulta con expertos se establece como un mecanismo crucial para asegurar el rigor metodológico y la pertinencia interpretativa de la investigación cualitativa. La función de este se centra en dos focos: primero, validar la pertinencia interpretativa y conceptual, revisando si el diseño del instrumento de relato testimonial es coherente con los objetivos y el marco teórico de las Pedagogías sin Escuela y Críticas; y segundo, asegurar que el lenguaje y la estructura del guion se orienten por una construcción teórica clara y rigurosa.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

*Anexo 5. Transcripción Entrevista Diego Ospina*

**Audio 1.**

**I. Introducción y Perfil Profesional**

**DIEGO:** Bueno, buenas noches. Eh, mi nombre es Diego Ospina, soy profesional en deporte, eh, énfasis en dirección técnica de fútbol y maestrante en educación con énfasis en inteligencia artificial.

**II. Contexto y Población Atendida**

**DIEGO:** Para el año 2018 -2019 eh tuve la oportunidad de ejercer como formador, monitor deportivo en comunas vulnerables de la ciudad de Cali, eh como la comuna 21, comuna 14, comuna 13, entre otras. Eh, mi rol ahí eh era dirigir sesiones o unidades de actividad física para población adulta entre los 18 y los 55 años. Eh, obviamente como no podíamos segregar ni evitar eh la participación de toda la comunidad a veces había gente mayor o menor en ese rango de edad.

**III. El Desafío del Deporte Comunitario**

**DIEGO:** Eh, durante esta etapa eh fue una etapa nueva para mí, ya que siempre me había eh desarrollado con jóvenes a nivel formativo del deporte y y a nivel competitivo como tal, dentro del fútbol. En este caso tuve que abordar eh una población con un objetivo diferente, el cual era eh a través de la actividad física buscar resultados físicos eh de bienestar físico, perdón. Eh, yo asumo eh dentro de mis capacidades y competencias un enfoque integral h cogiendo la actividad física o utilizando la actividad física como un medio más no como un fin, ya que dentro de mi programa el rol era eh un deporte comunitario para la comunidad, buscando establecer competencias ciudadanas o habilidades para la vida eh a través de la del deporte.

**IV. Estrategias de Vinculación y Liderazgo**

**DIEGO:** En este caso, eh en el grupo que vamos a relatar eh era actividad física como tal eh con índice e y por decirlo así con elementos del atletismo. Eh personalmente tuve que no sé si está bien dicha la palabra repensarme en mis herramientas didácticas por lo anterior, por mi contexto anterior. Eh, entre esas algunas estrategias que tenía que hacer era cómo yo le llegaba a la comunidad e y cómo los convencía de que cogieran un hábito de tres veces por semana asistir a una misma hora, un mismo lugar a al espacio, a lo cual eh eh opté por eh escoger los líderes

comunitarios. Ya está establecidos dentro de la dentro del barrio, dentro de la comuna. Entre eso di con dos líderes, dos liderezas. Eh, no tenían nada que ver con juntas de acción comunal ni nada, solo eran líderes natas que tenían amigas que se movían en el sector, identificadas por personas que ya trabajaban en el sector, me las presentaron y a través de ellas eh eh pude generar simpatía, pude generar persuasión para convencer ir convenciendo a un grupo como tal de venir a mi espacio de clase.

**V. Metodología y Lazo Social**

**DIEGO:** A los cuales generé metodologías eh diversas, no rutinarias, a través del juego, a través del arte, a través del deporte, a través de diferentes didácticas con elementos, pelotas, balones, entre otras cosas de mi profesión que hacían que la clase eh tuviera un componente eh psicosocial. Y que ellas estuvieran haciendo actividad física. Digo ellas, porque en su mayoría eran mujeres, no significa que no hubieran hombres y pudieran interactuar entre sí. A medida que avanzamos en el eh en el tiempo, eh empezamos a generar lazos que se dan por la costumbre del vernos cotidianamente en un en un mismo horario, en un mismo lugar, a lo cual empezamos a evolucionar con otras estrategias como buscar otros espacios que no fueran solo deporte para llevar otro tipo tipo de mensaje y tratar de generar amistad. Eh, y lo que llaman el famoso lazo social o eh sí, eh, sí.

**VI. Reflexión Final y Cierre de Grabación**

**DIEGO:** En ese sentido, eh, pudimos generar como como monitor mi mayor aprendizaje significativo fue eh la resignificación de mi profesión y como el rol del profesor como un elemento paternal o incluso de amigo, eh, que empezó ya a hacer, ¿cómo llamarlo? Hacer ver a... Bueno, esto ahí lo corta, córtalo, cótalo.

**Guion de Testimonio: Diego Espina (Parte II)**

**I. Impacto Social y Liderazgo Comunitario**

**DIEGO:** Ya está grabando, ya está grabando. Eh, bueno, empezamos, ya empecé a tener una injerencia eh en algunas en algunas temáticas y problemáticas que empezaron a ejercer como en toda sociedad, eh desacuerdos, eh diferencias en la comunicación, eh entre otras cosas como eh diferencias en temas sociales, de clases sociales, de raza, de género. Y ya empecé a tener un rol clave para poder orientar en en algunos temas, como por poner un ejemplo eh la igualdad de

género eh y señoras muy conservadoras de muy de mucha tradición, eh tener un espacio para que ellas pudieran abrir su mente y impactar en eso.

Solo como por poner un ejemplo, eh, si sigue vigente a hoy después de 7 8 años. Es un grupo homogéneo de amigas que a pesar de que la mayoría no practican actividad física o lo practican en grupos diferentes, eh se reúnen frecuentemente cuatro o cinco veces al año. Obviamente son vecinas, viven muy cerca, lo que les permite algunas tener más cercanía que otras y compaginar en en contextos diferentes.

**II. Habilidades para la Vida y Autogestión**

**DIEGO:** Eh ¿qué habilidades, actitudes, valores consideras que fortalecieron gracias a esta experiencia comunitaria? Pues eh creo que lo que ya hablé, habilidades para la vida como eh comunicación, aprender a hablar en grupo o en público, eh fortalecer liderazgos. Pues muchas de las actividades que realizamos ya no la las empecé a liderar yo, por ejemplo, los cumpleaños ya no los lideraba el profe, sino que los lideraban otras personas del mismo grupo o las fechas especiales o las salidas. Eh, al final cuando el profe ya no era el profe del grupo... el profe siguió inmerso como un amigo más y ya los que se empoderaron o la que se empoderaron del grupo fueron las personas, por decirlo así, nativas de su comunidad.

**III. El Conflicto del Territorio y el "Clasismo de Cuadra"**

**ENTREVISTADORA:** Vos en el territorio viste de pronto un cambio, Dieguín, que la cancha, ¿te acuerdas que íbamos a una muy sola y se volvió como más... o sea, como que ellas lograron hacer cambios ahí en las canchas?

**DIEGO:** Bueno, eh, dentro de lo que pude identificar, no sé, ya tú pondrás lo pondrás técnico. Sí. Ahí me di cuenta que el clasismo no tiene que ver con con los estratos, porque al final había gente que era clasista por vivir en una cuadra distinta a la otra y pero era el mismo estrato, la misma zona. Entonces, los de Puertas del Sol discriminaban a los de Quintas del Sol. Sí, se creía más pupi, se creía, ya es peligroso. Eh, y esa barrera no se logró.

Mientras yo estuve presente ahí, defendí que se estuviera en Quintas del Sol, eh, y logramos que se fuera allá. Al final yo tuve que salir y llegó Luis, pero Luis le dio otra dinámica... un poco más flexible tenía otros objetivos Lucho y trasladó el grupo Puertas del Sol. Al final ese espacio que le habíamos dado vida, que lo estábamos activando... pues ese espacio murió lastimosamente.

**IV. La Intención del Líder y el "Sentirse en Peligro"**

**DIEGO:** O sea, lo que puede lo que se puede poner ahí es mientras es hubo la intención del líder que era yo, de dinamizar ese espacio, la gente copió, no fue un impedimento. Pero lo que sí sucedió fue que cuando se trasladó a Puertas del Sol, los de Quintas del Sol no oyeron. Exacto. Entonces, los de no accedieron a ir allá.

Todo parte de la intención del líder. Eh, para mí, porque yo siempre he sido bien... en ese momento lo era más mucho más eh más amante del tema social, del barrio, de la gente vulnerable. Entonces yo estaba muy cerquita irio Mora y a mí me gustaba esos espacios. A otros monitores no les gustaba esa esa ese warrior, ese sentirse en peligro. A mí sí me gustaba, me gustaba estar en zona roja. ¿Por qué? Porque sentía de una manera que que fluía y la gente me quería. Al final pues tuve que salir de ahí y como te digo, ya Lucho una manera más de dar resultados y también sentirse más cómodo... Emergió a Puertas del Sol y ese marica es más de "no esta vieja jode mucho", tal. Entonces estaba María, la de Quintas y por librarse de María mejor se fue para allá.

**V. Reflexión sobre las Huellas Sociales**

**DIEGO:** Eh, pues, ¿qué huellas sociales dejamos? Dejamos grupos homogéneos con identidad, siempre se van a acordar de esos grupos. Pudimos dejar eh, ¿cómo se dice? Que el grupo no dependiera de una persona. Al final no es que están van porque les cae bien Diego... al final disfrutaban de su espacio entre ellos o entre ellas y eso para mí es la huella más importante que dejamos ahí, porque un grupo que yo siempre me enorgullezo, lo iniciamos de cero porque ahí no había nada de eso. Eh, se sostuvo ya ellos solitos y me hicieron huelga cuando dije que me iba y todo. No dependen de líder, pero sí necesitan de una figura de liderazgo que lo pueda sostener o ayudar a mantener, ¿sí? Porque pues al final siempre los liderazgos son relevantes y yo creo que ya.

***Anexo 6. Transcripción Entrevista Stephania Castillo***

**I. Presentación y Primeras Impresiones en Campo**

**ESTEFANÍA:** Nombre. Bueno, mi nombre es Stephania Castillo, tengo 32 años. Eh, dentro de la experiencia de deporte comunitario y el componente psicosocial en la mano con Entrenarte, eh yo era facilitadora psicosocial. Eh, y bueno, desde mi experiencia, los aprendizajes significativos que pudieron surgir a partir de de esta participación eh pues fueron bastantes eh en... Porque

cuando yo inicié en el proceso de deporte comunitario era mi primera experiencia como tal en campo.

Es decir, yo ya una experiencia como psicóloga en instituciones educativas, generando talleres, pero ya como que ir al a la calle con la comunidad, ver otro tipo de de escenarios, además pues también con el tema del deporte... Era era mi primera experiencia y definitivamente aprendí muchísimas cosas. Aprendí que que que el deporte une a las personas, que uno puede hacer un trabajo siempre y cuando haya unos lazos vecinales que se empiecen a consolidar.

**II. El Deporte como Excusa para la Transformación**

**ESTEFANÍA:** O sea, cuando ya hay un grupo de personas que empiezan a a conocerse, que van un día tras otro, que ya desarrollan una confianza, ahí es cuando uno como profesional puede intervenir. Porque no solo porque haya un grupo de personas tú puedes llegar y tratar de transformar o aportar a la transformación de realidades sociales, sino que es partiendo de de aprovechar el deporte como esa excusa con la cual la gente se reúne, que uno como profesional psicosocial entra y dice: "Bueno, ¿cómo es del arte? ¿Cómo es de la psicología? ¿Cómo es del trabajo social? Yo puedo aportar un granito de arena, puedo movilizar espacios de de aprendizaje para sí mismo y pues para las demás personas".

También aprendí que las personas... o sea, en especial de los barrios que son denominados vulnerables, tienen un afecto por el por el facilitador, por el profesional que llega a sus territorios... impresionante. Entonces, te dan una acogida grandísima. Siempre las personas están como dispuestas a dar más de lo que tienen. Entonces, tú llegas a sus barrios, a sus territorios y son: "pero venga, yo le traigo el agua", "pero entonces, venga, yo...". O sea, como que siempre intentan darte.

**III. De lo Profesional a lo Personal: Amistad y Arraigo**

**ESTEFANÍA:** También aprendí que no es solo como el rol de uno ir hacer el trabajo y ya, sino que uno empieza también a generar amistades y dentro de esas amistades, entonces las personas te invitan a su casa, te invitan a sus cumpleaños, te invitan a... ya eres un amigo. Y cuando tú accedes a ir a sus casas entonces es como que superimportante. Entonces tú las ves que están limpiando, que están ordenando, que te quieren dar la mejor, que te preparan el mejor plato. Entonces es como como ese lugar que se le da a al profesional, pero también a a la amistad, al ser tenidos en cuenta.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

O sea, creo que e estas personas... y y digo mucho de los barrios con estratos uno, dos o tres o o en vulnerabilidad se ve más esto porque también el programa, a pesar de que estaba en estratos altos, no se daban los mismos lazos vecinales, ni tampoco se daba la misma cohesión social, ni el mismo arraigo hacia el programa o hacia los facilitadores.

**IV. Metodología, Reciclaje y Educación No Convencional**

**ESTEFANÍA:** Considero que otro aprendizaje significativo es de que entender como uno tiene la posibilidad de transformar los territorios. Todos podemos ser líderes. (...) O sea, que creo que aprendí demasiado, demasiado. Además, por lo menos con Entrenarte, uno ver las cosas de reciclaje, cómo las puede transformar en productos de uso realmente eh, o sea, un uso con... Uno de verdad le puede dar, porque muchas veces yo veo programas en donde uno, "ay, que sí, que esto es reciclaje", pero eso no sirve para nada, ni siquiera bonito se ve.

Pero acá uno decía: "mira que la gente sí usa sus vallas, la gente sí usa sus mancuernas, la gente sí se pone sus peticos", o sea, todas esas cosas que se fabricaban como que sí se daba un sentido y los guardaban con amor, o sea, como que "no es que esto es lo de Entrenarte, esto es para el desafío y guárdelo en tal casa".

¿Y de qué manera deporte comunitario resignificó mi forma de comprender los procesos educativos? Pues yo creo que tiene mucho que ver con lo que decía anteriormente. (...) La mayoría crecimos en entornos tradicionales de educación. O sea, yo mi educación tanto en un colegio oficial, eh me gradué el bachillerato como pues me gradué en la Universidad del Valle, pero todo hipertadicionalista. Y cuando ya uno va a estos escenarios, uno ve que los monitores se les ingenian para que las personas les entiendan, para que hagan el ejercicio de una manera más adaptada, para que eh comprendan las partes de su cuerpo. Me parece que que son muchas pedagogías incluso emergentes.

**V. Diseño Metodológico: Construccionismo Social y Paz**

**ESTEFANÍA:** En esta experiencia tuve la oportunidad de diseñar el marco metodológico del equipo psicosocial, en donde pudimos fundamentarlo desde la teoría del construccionismo social y fue interesante porque fue una manera de trasladar esta teoría que yo había visto en la universidad. (...) Dijimos: "Bueno, con cómo se empezamos a hacernos preguntas y ajustarlas dentro de lo que era lo que el equipo psicosocial llevaba a campo".

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Hablábamos de que uno de los objetivos primarios de deporte comunitario era fortalecer los lazos vecinales y aparte de eso eh fortalecer la convivencia ciudadana. (...) Se hizo entonces el trabajo de empezar a pensarse uno a uno cuáles eran los valores que deberían eh eh traducirse dentro de dentro de estos ejercicios colectivos y cuáles eran también esos mecanismos de de reconciliación social, de construcción de una realidad desde el desde el desde la paz. Sí. Cómo por medio del deporte podíamos empezar a llevar mensajes de perdón, de resignificación.

**VI. Impacto a Largo Plazo y Cierre**

**ESTEFANÍA:** Mirando el proceso del paso del tiempo... yo creo que algo que que sigue vigente en los participantes es el lazo comunal. (...) Hay otras cosas que hay que seguirlas cultivando... pero la la amistad, de hecho nosotros todavía eh somos amigos de las señoras y a pesar de que el programa finalizó en el 2019, ya estamos en el 2025 y aún somos amigos y nos invitamos a la reunión y hacemos y deshacemos. Entonces sí, la amistad es lo que más queda.

Cambios personales... pues de hecho eh de hecho me casé con con alguien del programa, ¿no? Y creo que crecimos un montón dentro y fuera del programa. (...) Colectivamente creo que ya hay un grupo de personas que sabe que puede hacer miles de cosas y se une. Por ejemplo, cuando ganaron el la comuna 14 también el el premio a a al desafío de Entrenarte, todos los días entrenaban y entrenaban y entrenaban... Entonces como que ellas tienen eh se pusieron hasta un nombre, creo que se llamaban "Las Panteras". Sí.

**ENTREVISTADORA:** ¿Ves algo ahora? O sea, de pronto cuando tú te reúnes con ellas, ¿ves algo así que vos digas que es contundente con su territorio?

**ESTEFANÍA:** Lo que lo que sucede es que ellas son muy sectoriales, ¿no? Y son como de "en la parte donde yo vivo es lo mejor". Sí. (...) No veo es como que ellas de pronto no tienen esa lectura de de riesgo que de pronto tiene el de afuera. Uno le dicen Puertas del Sol y de uno uno dice como que "ay", pero cuando tú ves están tranquilas en su parque y relajadas haciendo lo suyo. (...) Yo creo que las huellas son innegables y son muy grandes porque en todo lo que es la comunidad, ¿no?. El legado más grande que dejó Deporte Comunitario es lo social, lo social, las amistades, eh las personas, las líderes empoderadas.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

*Anexo 7. Transcripción encuentro grupal mujeres*

**3. Pregunta 3.33**

Qué era eso que decíamos en los talleres más que todo pues conmigo que a ustedes les llegaba, o sea, les gustaba la como lo hacíamos, lo que construíamos y demás y qué se les quedó, qué les quedó como de huella de la metodología que hacíamos, como lo hacíamos.
Tomar.

A mí me gustó. Claro. Chévere los obstáculos y todo. Sí, eran chéveres. Reciclar. Acuérdense que nos decía tal cosa. la bolsa verde y tal cosa y tal cosa
y eso no lo eso no por lo menos eso no lo sabía la gente a veces uno uno no sabía eso, uno llegaba y tiraba digamos donde tiraba la botella, tiraba todo y eso había que separarlo. No los habíamos todo eso lo aprendimos uno. Yo ya yo es más yo a veces voy en la calle y yo a veces veo una botellita y yo la recojo porque mi hermana ella como ella no trabaja, ella recicla un cartón y ella ya ya aprendimos a separarlo a ella y yo le ayudo a vender a ella y yo Y yo a veces también recogemos, echamos la lata y no, la lata es la que más vale, es el cosito se nosotros por lo menos lo recogemos y yo lo llevo para la casa, lo lavo, lo desinfecto, lo pongo a secar y luego lo limo y pues porque no lo traje. Pero si lo quieren ver, usted era los bolsos que yo tengo de ese material, me gustaría que lo vieran. Yo tengo unoque ese ese cosito lo No lo ha visto bols que yo tengo de eso. Tengo amarillo y tengo de la plateada.

Pero es que más vale y desde ahí nosotros yo una latícara a veces cuando pues mi esposo estaba vivo, él me regañaba porque yo recogía eso. Ay, que eso que no te da pena. Yo le dije, "No, a mí no me da pena." Y yo lo recogía y no lo y nos lo traíamos acá. Claro que yo hay veces en que voy a una fiesta y yo no recojo porque depende de la gente que sabe, que hay gente que le critica, pero después de que yo la pueda recoger, vea, nosotros vamos a una unión familiar. ¿Y qué hacemos? Yo separo la botella de una vez y la latica aparte porque yo me nosotros requerimos de ese cosito para poder trabajar los bolsos que que hacía manualidad interesante de pronto se lo mando el material. Claro, porque uno todo lo que ya no usa y tenía uno en la mente que es basura. Basura que es basura y es desecha.

Pero cuando ya ver se puede hacer esto, se puede hacer esto, se puede hacer Y ahorita mencion,

yo no sé si una vez una reina, una reina est un vestido, es que no me acuerdo dónde, y el vestido era echa con puras cositas de de lata, de lata que era, pero qué vestido tan bonito. Y esos días la netaita me decía, "Recoja eso para que para que me haga un vestido para si de pronto este año soy reina en el colegio." Ella dice pues que para que lo ponga porque siempre exigen un vestido. Por lo menos ella fue reina a un año, este año que pasó y se lo hicimos de de periódico. Hicimos un vestido de periódico en la niña de

Sí. Y no sé qué sea, pero los cositos y que eh cuando los venden a los odontólogos porque con eso es que hacen con eso es que hacen los cositos de los de los de los brequets de aquí arribitas.

Hay muchas hay muchas cuadras. Tiene mucha utilidad lo de la el cosito.

**4. Pregunta 4.47**

Yo lo aprendí. Eso se me de esa experiencia fue lo que más me gustó. Se me quedó aquí porque aprendí se aprendió a separar.

Si ustedes se miran ustedes mismas como como eso antes de lo que de la de la experiencia de entrenarte, de deporte comunitario y ahora, ¿cómo siente que cambiaron? ¿Cómo sienten ustedes que cambiaron? ¿Cómo siente que que el grupo, las personas alrededor cambiaron? ¿Cómo sienten?

No, pues lo primero que todo, yo con esa experiencia de digamos de caminar de los ejercicios, yo mejoré, digamos, de un 90 o 100%, digamos, la salud, porque yo estaba me estaba engordando mucho y me olía las rodillas y yo fui al médico que me olía y él me dijo que tenía más tenía mucho peso del que debía tener y que eso pues que las rodillas eran como el soporte, digamos, del cuerpo y que tenía que caminar, hacer deporte. Entonces, por lo menos eso para mí está aquí. Yo si no camino, si no hago ejercicio, yo me siento mal, como que me falta algo. Y yo vea, yo así sea domingo y todo, vea, yo a las 5:30 pongo el reloj, a las 6 estoy arriba, me baño y yo me voy a a caminar. Ahorita que estamos en vacaciones, no, yo trato de caminar, por lo menos ayer me fui por la tardecita para la cancha, me monté todos esos cosas que íbamos a veces con Gloria. Antes no habían acá, ¿te acuerdas que antes estaban ahí de por los monos que íbamos allá?

Sí, allá.

Sí, pastora, cuénteme usted que

pues a mí me sirvió mucho porque Cuando yo rellegué acá, pues yo no salía y ya después nadie me para en la casa, ¿no? Castrado, hizo medio mejor dicho, yo por lo menos esos días que estamos en vacaciones ya gracias a Dios el lunes entramos, ¿no? Pero a mí me coge como un desespero en la casa, por eso procuro andar en la calle

y los fines de semana de pecoche.

No solo los fines de semana, usted últimamente pasa en las encuentro de Eso que pastora, pastora es muy constante porque yo la veo en las carreras que hace de la alcaldía raíz de que Gloria me llegó, me invitó allá al ejercicio. Yo desde ahí bajé mucho de peso y me sostenía en ese peso y mejoró la salud.

Mejoré yo a mam yo tengo 60 años, no me duele ya nada, absolutamente nada. Yo antes me dolía la rodilla y esto aquí me dolía. No se me hinchaba, pero sí me dolía. Y yo caminaba y yo decía, hace mucha falta los ejercicios, pero a raí de eso, pero no la doctora me

si no y si y voy para los ejercicios impact y como le digo yo, si usted no me recibe me voy a buscar otro grupo.

Ahorita te digo, claro, porque no quiero estar sin grupo.

¿Cuántos años cumpliste, María?

No, pues yo te llevo más. Yo cumplí 63, el 25, ¿sí o no? Profe, riquita.

No, gracias a los ejercicios. Yo me siento bien.

Pero mire qué bonito que lo que transformar No fue como un hábito de vida, ¿no? Porque si antes usted no salía, si antes no se relacionaba ni uno, uno solo en la casa, nadie este y ahorita uno dice, "No, pues es que yo puedo hacer amigas, yo puedo salir, yo me puedo mover, yo puedo compartir porque mire, nosotros nos seguimos reun hace nosotros dejamos de ser profes,

desde el 2019 nosotros salimos y esa amistad y mire, ya estamos en el 2026, o sea, y gracias, por lo menos todo este inicio de nosotros, gracias a Diego porque por él fue que enseñó él fue que llegó aquí con eso con el ese programa y cuando inició no Lucho llegó después

no Lucho llegó después también pero y eso y quisieron como fue fortalecer no solo vengan y hagan deporte sino vamos a hacer que los cumpleaños fuimos a un ah fuimos a un pase Se formó un paseo, nos metimos una supercaminada aquí por mi don por estar de no sub hasta la señora cómo sigue la y era pendiente de la joven y dejó está muy enfermitado allá y me acordé porque

**5. pregunta 3.42**

Sienten ahora después de la experiencia del grupo que que son más respetuosas, que trabajan más en equipo. Usted siente respetoso él es muy respetuoso conmigo, Diana, profe, muy irrespetoso. Que yo no me baño, que yo no sé qué y entonces yo se tomó el café que hiciste en pijamada.

La que la descubrió usted, ¿quién fue el que lo descubrió? ¿Quién?

Ah, yo no sé. Lucho mandé Lucho es que está enamorado de mí porque era el que lleg con la la caña en los ojos limpiando el

Ahí está el cochino atacado y lo rodearon un mosquito y él sacaba un frasquito oyendo que Diego hace bully Diego sacaba un frasquito chiquitico yendo que era alcohol para los Gloria Gloria pero cuando inició el profesor Diego casi no se reía con uno decía serio serio era Oso.

Sí, era muy pero era muy serio. Con nosotros quién desordenó el grupo.

Pero él él no reía con él y reí estaba ahí.

No, porque reciente llegó en el conocí un

Yo pensé que era la novia de Lucho que era cuando usted se fue Llegó. Sí, porque yo iba cuando es más Diego y yo cuando Diego era monitor. Cuando Diego era monitor, yo nada más alcancé a estar como en dos clases de cuando él era cuando él era monitor.

La conocí, ustedes fueron al evento. Sí, porque yo cancha fueron que ella trajo un boxeador, un boxeador todo flaquito, todo. Ahí fue que la conocí a la tipa. Eso fue También me dieron los iconos deportivos al final del 2018 y ahí empecé yo a andar todas las comunas porque yo no venía acá. Pero es que nosotros pantalla y que ahí proyectábamos hicimos.

Sí, pero fue al final del 2018 de al inicio del 2018 yo estaba en allá con Fabián allá en esa en la comuna nueva que esta Fabi con el viejo también en que Fabián estaba en la 8 me tocaba con Fabián.

La tercera fue la vencida con Me acuerdo de un grupo atrevido. Deja de duro y el tercero. Ya tercer la vencida. Ya me quedé con 10.

Bueno, pero no me respondieron la pregunta.

¿Cómo?

¿Cuál era?

Bueno, que si que si como que después del grupo se sintieron como más que cambia algo más unidas, sienten más respeto, más unidad. Por ejemplo, nosotros el grupo que nosotros formamos siempre Invita e Diego nunca ha invitado a la casa de él jamás.
Ay, cómo que no nos troje la invit que nos iba a mandar el grupo una lengua y larga. Lengue larga. Ah, claro.

No lo invité para el cumpleaños de ella. Y cumpleaños. No, pero es que un domingo. Ah, que yo un domingo es con el negre y consintiendo al negre. Uy, no. Y entonces eh ahora la otra.

**6. pregunta 2.10**

Claro. Sí, la gente va llegando, la gente creo que a raíz de los ejercicios que usted nos daba del mismo del mismo municipio, el alcalde mandó hacer esas esas cosas porque antes eso no estaba. Eso fue a raíz de de lo que ustedes iniciaron.

Creeré yo que el alcalde o la gobernadora manda hace esas cosas porque Pero fue después de que llegaron los después de que se digamos que se inició como ejercicio y el balecito que se perdió que juntamos para un baile y se perdió, ¿verdad? Diego, Diego no su que me acorden Jennifer una vez me me vino como con esa carita de de oveja mancita y se lo llevó. Doña Gloria, préstemelo que yo no que y nunca más lo teníamos aquí.

Después lo pedí y dijo que no, que él se había quemado y estoy que la cojo para que diga, "Vea mamita, hágame el favor y me pasa mis cuánto químos los 7000." No, pues sí, fue poquito. 7000 pedos. Le voy a pagar los 7000. Dije, pero es que el prestó Gloria. ¿Para qué le prestó el ba si era para los ejercicios de nosotras? ¿Para qué se prestó a él? Y razón tenía Noelia que no colaboró porque ella dijo es A mí no me gusta colaborar porque eso de un momento a otro alguien se queda con él y preciso. Ya no fue ni Diego ni Lucho, pero fue la la oveja la ovejita. Que lo prestó no actualizado la noche no confiable.

Yo sí creo que a raíz del ejercicio que esté iniciando la gente que usted entrena de quién es del no la gente sí. La verdad el se volvió deportivo porque cuando tiene recién una solo lo lleva Otra pregunta importante.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**7. pregunta 1.52**

No lo paga.

Claro.

La otra es, ¿ustedes cómo como mujeres como tal han sentido un cambio de uno como mujer que tiene como ciertas cosas en la casa que que le toca hacer ciertas labores, ciertas tareas que hayan reunido entre mujeres, ¿cómo se sienten ustedes mejor? ¿Se sienten más apoyadas? ¿Cómo sería?

Sí, mejor, porque yo por lo menos cuando llego a hacer los ejercicios, llego activo a hacer lo que tengo que hacer en la casa.

Y que y que Mujeres en los ejercicios, ¿cómo se sienten con eso?

Pues bien, porque uno tiene empatía con la con ella, les cuenta, por lo menos en el de allá y me cogen de consejera espiritual es que mucho. Soy pastora la gente me vive regañando, pastor. Pero dígale a ella que tiene que me está

Ella pastora, pero la pastora mentiros. ella me dice a mí que es pastora, yo digo, deme orientación espiritual.

Sí, muchos me dicen ese es tu nombre o pastora.

Eso que tumba la psicóloga. Es la pastora tumba las psicólogas. Pastora

pastora dice, llegué yo.

Inclusive mi mi marido me dice, bueno, usted entra a las 7 y va llegando aquí como a las 9, ¿no? Terminamos a las 8. Claro,

terminamos a las 8 y yo me quedo allá con no pude ir donde

van del grupo y dice, "Les tengo Una una oración. Nos vamos a ir a orar donde pecoche. Pecoche la cerveza.

No le queda muy lejos porque no es que yo estoy en una comuna que no es

allá la 21.

**8. pregunta 1.45**

El cariño, el cariño que tenemos nosotros, grupito que nosotros formamos, ese grupo es, yo creo que para siempre y eso aquí ya no lo desbarata a nadie.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Uno puede verse tiempo, pero como a usted y a usted mucho tiempo, pero con esto todos los días nos vemos. Todos los días,
todos los días.
Todos los días nos vemos.
Se ve uno más que con la familia, entonces
todos los días. ¿Sí o no? Todos los días nos vemos.

Eso que eso que Mariano nos volvió a hacer la tortilla de papa. usted no comió tortilla de papa que hace riquísima.
Y tener amigas así cercanas les hace sentirse más tranquilas, más seguras, como tener un lugar donde ir y eso.

Sí, aunque uno pues siempre yo por lo menos a veces nos visitamos visitamos, pero cuando nos vemos ya como que esa amistad, por ejemplo, yo abrazo a mucha pastora la Gloria, a la carna, cuando dice nosotros nos abraz arriba y le levanto la mano y mismo saludos.

No nos invitamos, pero sabemos qué pasa con cada una de
con cada una y todo eso. Estamos como mantenemos pendientes.
La única que no está por aquí es la América.
Ay,
ay, América América.

No, pero ella va a venir, ella va a volver, va a conseguir casa por ella debe estar aburrida, porque ella es una gran persona. Así ella no esté, pero
extrañamos esa rica o que de América Gloria.

**Grupal 4.04**

la corrinchera a poner la correra. No es malo, no es malo.
La otra es lugares donde ustedes se sienten más tensionados. Los vamos a poner ahorita donde sienten como más seguridad,
por lo menos el puente pasar el puente.
Antes, vea, antes eso no era tan peligroso porque vea, yo cuando yo cuando yo trabajaba que trabajaba en ese entonces, yo trabajaba en Arrollondo y sabes qué yo hacía yo me yo entraba a las 6, yo a las 4:30 sal De aquí con mi maletín pasaba el puente a esperar los blancoineros que en ese

entonces pasaban y iban para allá porque yo trabaja por arroyo hondo y era bien, pero ahora yo siento temor de pasarme a las 4:30 5. Vea, yo espero que que pase alguien o antes pues ahora que nos quitaron el mío, vea, yo cogía el mío de acá que entraba ya no nos lo quitaron por la tapada de la policía. La tapada el mío uno lo cogí aquí en la esquinita.

En mi caso también taparon así la policía tal cual.

Y es un un La ruta del mío.

No, a llaves no me entra mío porque me puse como yo vivo cerca de la 70, yo estoy viviendo al frente de López.

En Caliella

viviendo en Caliella.

Yo conozco Caliella.

Sí, yo vivo ahí en Caliella y no me entra mío, pero sí me taparon ahí

San Marino, ¿no?

Sí. Al ladito.

Dice, "Eh, otro de esos lugares de donde ustedes se ustedes saben que hay, digamos, reunión comunitaria, donde hay liderazgos, donde pasan eventos, donde todas esas cosas que son comunitarias también, pero mira que pues por lo menos a veces hay cosas ahí en la caseta, pero ahorita que estado tapado, no nos entera, eso no nos entera.

Pues yo no sé, estos días hubo eventos de hablaron de los de la luz y vinieron y hasta nos regalaron como media docena de bombillos que yo fui.

Ay, Carmen por qué no nos dijiste, mala amiga.

Desde que fueron para el matrimonio de América que no nos trajeron nada. Yo dije que nosotros ahí trajimos cosas pero para se dieron a los que fueron. No, Gloria. Traje, vea, el otro día no cociné arroz, torta. No, qué pecado. Gente, usted vio no le fue la gente América.

Pagó lugar y con toda la comida. Todo el que fuimos nos dio comida para traer. Gloria trajo como dos cajas, ¿no? Gloria. También pasó donde mi primo que el matrimonio por eso es bueno. Si usted va a ir confirme. Si no, no. Vea, por lo menos ahorita dice que me está diciendo, vea que si vamos a ir un baby cowel mañana el 11. ¿Cuándo es 11?

El domingo que sí iba a ir. Yo le dije sí voy porque le dije confirme porque porque a mí me da mucha pensar que a usted la invita y no

vea esa tristeza que le veía. Carmenza lloró.

Ah, lloró de ver América y nosotros qué tal que nosotras no hubiéramos ido usted hubiera ido un momentico.

No, no más un momentico hubiera ido.

Qué pecado con América. Toda esa comida.

Nosotros ni bailamos, ¿cierto Gloria? Pero estuvimos ahí conversando con ella. Ella se le veía me tuve que de guapa, pero se le veía que se le salía como como esa

la tristeza.

Sí, esas tristezas. O sea, yo nunca había visto América tan triste. Se le veía ella bien bonita. Pues ella trataba de aparentar, pero yo sé que no la pasó bien. Nadie le cuenta.

Bueno, qué pecado.

Si eran 60 personas.

60 personas eran como 60. Habíamos como

30 o menos.

Como como Sí, más o menos como 30, como 29, casi 30. que ahorita vi que

no había nada más. Me dio mucho pensar de América. Yo le dije eh matrimonio es una inversión sota, ¿no? Unos cumpleaños los 60 años.

Ay, qué pecado.

Qué pecado. Y mi América

no. Lo que pasa también que una

***Anexo 8. Transcripción Aprendizaje sin aula***

Colegio, las cosas. ¿Ustedes piensan que ahora que la en la cancha, en el parque, en la calle sí se aprende algo? O sea, después de lo que ustedes vivieron ahí.

Sí, claro.

¿Cómo cómo sienten que se aprendió allí en ese lugar?

A compartir, eh, hacer costado físico, a cuidarnos de el deporte, pues es como la salud para uno. Yo lo tengo así, para mí caminar todos los días y salir, digamos, a caminar, a montar bicicleta, pues yo monto bicicleta, pero estática cuando llueve, pues, pero yo siempre salgo a caminar a ejercicio y y yo siempre lo tengo aquí. Para mí caminar o cualquier deporte es es salud. Para mí

eso es salud. Y yo pienso que que eso uno pues eh si los médicos dicen que uno debe caminar de 30 a 40. Yo a veces pues mientras camino, voy y vuelvo, yo me echo una hora y yo me siento bien. Con eso siempre pues habemos unas que pues no podemos caminar, por lo menos en el caso de Gloria ya hubo un tiempo que ella se estuvo muy mala esa pierna.

Gloria no podía caminar y todo y yo no ayor échelo casa.

No lo voy a invitar de una vez le digo una vez lo invito a llev Bueno, ahora el profe Diego que él nos enseñó, no es lo mismo caminar sola que tener alguien que nos enseñe, que en sí nos enseña, porque yo camino, uno camina, pero alguien que esté mirando ejercicio, no, no lo haga así, hágalo de otra forma, ya es otro aprendizaje que uno lo tiene que
lo único malo fue que Diego nos prometió las zapatillas de Croido y nunca llegaron.
Diego y los uniformes.

Ahora yo no quiero ir a mí unas skiches. Nunca llegó mí demme solo zapatillas que es uno las pone de entrada a zapatillas no tallan eso se la así son costosas pero es es lo mejor para un vea Diego, no las stitchers trae talla 37 por favor aunque a mí me regala estas sandalias ahora para el cumpleaños de Temu, pero no me las quiero quitar eso no pesan, no pelan
también están super uyo las coge uno y parece que fuera una pluma mira más barat

***Anexo 9. Transcripción Lugares Inseguros***

**Facilitador:** "...las los lugares significativos de ustedes del barrio, las rutas, la casa, donde van y compran, donde se sienten más tranquilas, digamos, donde yo me arreglo".
**Participante 1:** "Bueno, ¿dónde ponemos el D1? El D1 dónde queda".
**Participante 2:** "Y el granero, ¿dónde lo colocamos? La ramada".
**Participante 1:** "El D1 queda por acá. Acá lo tengo. Acá por acá. Sí, como por acá".
**Participante 3:** "Ve, **pastora**, ¿y por qué no ponemos el otro pedazo verde ahí en donde dice polideportivo Puerta del Sol, Cancha? Hacemos de cuenta que de pronto era donde íbamos ahí en San Marcos. No, no crees".
**Pastora:** "No, no, porque ya no salimos porque es aquí alrededor. No, pero polideportivo. Ahí polideportivo".
**Participante 1:** "Es el que de la entrada que queda uno entrando por la panería que ese sí me acuerdo un montón".

**Participante 2:** "Una vez nosotros no fuimos para allá de los naranjos. Pero yo iba a hacer un... Ay, estamos trabajando. Aquí, profe, póngalo arriba".

**Participante 3:** "Con razón traeron ensalada de fruta. Que es un visaje largo. Esa es la **pastora** que tú y yo... ve pastora. Vamos los huevos".

**Facilitador:** ¿Cómo es que sería? Es por ejemplo en donde yo compro, donde vivo mi tienda.

**Participante 1:** Yo vivo aquí en la **26 B2**. ¿Dónde está la 262? 26 B2 está".

**Participante 2:** "Yo tampoco. Yo tampoco. Los demás creo que por acá creo esta la calle 89. Sí, la **89 con 26 B2**. Entonces por aquí... **María** comer huevo".

**Facilitador:** ¿Cuál ponemos ahí?.

**Participante 1:** "El naranjita. Mi ruta, mi casa. Ponemos el rosado. El naranjita, el naranjita.

**Facilitador:** Sí, porque este ya lo pusimos. Sí, pero son esos lugares cotidianos que yo uso, donde yo compro, donde vivo, todo eso".

**Participante 2:** "¿Y dónde queda el ramaj? Ahí el granero que queda aquí. Aquí no. ¿Qué dirección es? No, no, no, acá, acá. Mira, es el 89".

**Participante 1:** "Sí, aquí, aquí donde esta que sea la vivo donde me siento más segura. Aquí donde **Gloria**, allá, allá".

**Participante 2:** "Yo vivo aquí porque 89 89. Yo también cuadra y yo vivo en la otra frente".

**Participante 1:** "En tu casa pusieron un gana **María**. Ahí tiene para que juegue la suerte. **Gloria**, ¿pero Gana te da una comisión por tener la...?.

**Gloria:** "...me paga hacer el local... revuelven los huevos los huevos revuel... pero alquilan bienquil alquil barquil Es una casa. Claro. Pueden hacer el apartamento atrás. El apartamento está atrás".

**Participante 2:** "Bueno, y ahora listo. Y me pagan ya pusimos donde la tienda barato, como dice la gente aquí barato... la otra no y que de todas maneras una empresa ya fija, no es como que con los inquilinos que uno no sabe que le va a llegar".

**Facilitador:** "...lugares que generan tensión donde yo me siento...".

**Participante 1:** "Ay, ¿dónde queda el puente? La inseguridad. La inseguridad. **Puente el puente ahí.** Allá allá el fondo. Allá en la 84. La calle 84. Esa al fondo. Es es el puente".

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**Participante 2:** "Esa calle que se ve puentes. Hay uno allá. Pero están allá el puente principal. El vehicular. Ajá. Están allá al fondo en esa me segura. Al final del 84. Allá. donde no me siento seguro el puente aquí".

**Participante 3:** "No, no, el puente es al fondo. Allá fondo. Y y la cancha de Port segura. Ay, pues yo no vamos para allá. Ah por donde pasamos, pero no es que ya nos conocen que somos ñeras. Yo no".

**Participante 1:** "Ya, ya. **Gloria** la doña el pedazo. Tomás allá allá. **Gloria** la uña del pedazo según veo".

**Gloria:** "Sí, yo a mí ya me conocen ahí. Yo soy amiga de ellos, de loseros y es la primera que corre. Malandros ahí a tomar cerveza. Hasta hasta allá cerveceando ahí. Es es como los malandros ahora vienen ahí están con me conoc".

**Participante 2:** "Es que lo que pasa es que ella gente se sentía más segura cuando estaba ahí con el esposo. Ahora el esposo no está. Entonces los... Digo, la cuida. Me cuida".

**Participante 3:** "**Ah, pastora es corrinchera.** ¿Cómo así, pastora? Anda... pastora ya la perdimos. Anda bebiendo con un...".

**Pastora:** "Yo me siento ahí con los amigos de profe. Es que hay dos dos puentes".

**Participante 1:** "...que estoy que le tomo la foto porque es que no tengo que andar con el celular aquí para tomarle la foto allá. No, es que me gusta una cerveza. Anda bebiendo".

### *Anexo 10. Transcripción Lugares Seguros*

**Facilitador:** ¿puedes repetir lo de... lo de qué? Lo de los lugares. Ah, bueno, con el... con el amarillito, que es el que nos falta. Serán los lugares seguros: donde se organiza la gente, donde hay reuniones, donde hay eventos".

**Participante:** "...de la cancha en la caseta... la caseta de puertas también".

**Participante:** "...y ahí celebramos el día del amor y la amistad".

**Participante:** "Ahí está la iglesia. También hacen evento, la iglesia, en la cancha de allí y de puertas y aquí en este de aquí de San Marcos que está pegado al frente de la cancha".

**Participante:** "Sí, el frente de los talleres del mío".

**Pastora:** "Si un lugar de reuniones donde uno se va a tomar una hermosita... lugar de vo..."

**Participante:** "Ah, pero pastora tiene que poner el bar entonces".

**Pastora:** "Sí, pero... pero eso también son lugares de... Claro, porque reunión mundana reúne con...".

**Participante:** "Le voy a decir a Lucho que metió con Pecocho. Reunión mundana, pero reuniamos".

**Facilitador:** "¿Y a dónde podemos ubicar la caseta? Ahí en puerta. Ahí".

**Participante:** "Sí, ahí donde pusieron amarillo y todo eso".

**Facilitador:** "Bueno. Ah, ya. Esos son todos los lugares que ustedes digan de reunión, que si la iglesia, que si la caseta, todos los lugares que ustedes sientan donde la gente se reúne".

**Participante:** "Ahí el polideportivo ese. Ahí todos son casetas aquí en la casa de la del corrí las canchas las cancha que nosotros hemos eventos ahí en el poli ahí en la cancha".

**Participante:** "Claro que pues ahorita no es tan seguro... porque como están tirándole tanto a los a los agentes de policía ya uno tiene temor de pasar porque imagine que está tapada la... la vía... la vía principal ahí está tapada no puede pasar".

**Participante:** "...y que y que esa allí también estaba en el plano de ellos, ¿no?".

**Participante 1:** "¿Quiénes son los que no andan Por favor, los que van a comer huevos. Huevito revuelto. No... una, dos, levanten la mano. Si le echa queso, crema como y si no le gusta".

**Participante 2:** "Gloria no va a comer nada que me gusta y Gloria tiene aquí. A mí ya me gusta de negris que que... que Gloria no quiere habl están grabando".

**Facilitador:** Sí, está grabando... tranquila se puede hablar porque este es un espacio seguro. Igual eso no lo van a escuchar todos los...

**Participante 1:** los profesores van a decir...".

**Participante 1:** "Bueno, ¿qué más nos falta? Hay que ir a usamos todos los cu[adros]... pero eso es un lugar de reunión comunitaria de todas maneras porque uno a veces se sienta a hablar con el vecino"

**Participante 2:** "Sí, mi abuelo se sentaba con los amigos a jugar... junta no la junta no... no esa junta sí".

**Participante 1:** "Es el primer Las cucharas la junta como ni sé quién es el presidente cuchara. ¿Usted sabe el presidente del barrio más platos?".

**Participante 2:** "Pues ahorita no sé no sé porque primero estaba este... Calvas. Ajá. Y ahí yo no sabía que la señora le tocó dice, ¿verdad? Que la de la silla de...".

**Participante 3:** "Ah, sí, se fue porque hubo que nombraron de hubo inconven... inconvenientes ahí".
**Facilitador:** "Bueno, y es un alquil deberían... Los lugares de seguridad y bienestar serían también con los de naranjita, los que se sienten seguros. Seguridad y bienestar con naranjita".
**Participante 1:** "¿Cómo así?".
**Facilitador:** "Donde se sienten seguras y tranquilas. Pero ya pusieron casi todas su casa. La casa".
**Participante 2:** "Claro. Esta es la primera parte. Sería como la ubicación. El resto papelito lo pueden meter en la canastica. La canastica es para ir echando los recursos".
**Facilitador:** "Y sigamos. Entonces, lo que sigue ya es... es la entrevista y luego entre todas mientras vamos comiendo me van contando otras preguntas que tengo ahí como lo que sintieron conversadito".

***Anexo 11. Transcripción Recuerdos***

**Facilitador:** "Solo en mi casa con de su amistad con espér doña María vuelva y repita la de quintas del... otra vez María... voy a volverles a preguntar que no estábamos grabando".
**María:** "Oiga, la estoy ayudando que usted que usted nosotros queríamos venirnos para acá y usted no que entreníramos allá en Quintas. Desde de una Uribista yo dije pap...".
**Gloria:** "No, pero si hubo días que entrenamos allá y después ya nos cambiamos y...".
**Facilitador:** "...porque de lo que vieron, ¿qué es lo que ustedes dicen que no se les va a olvidar nunca? Y en qué momento del día de pronto ustedes dicen: 'Esto lo aprendí con ellos o eso'".
**María:** "Bueno, primero pues la amistad que se llevó y digamos como uno como la constancia digamos de madrugar uno siempre a los ejercicios uno, ¿sí me entiende? No le daba a pereza de levantarse".
**Gloria:** "Siempre nos vamos. Yo a veces venía Gloria, ya se había ido, otras veces me esperaba y siempre pues nos íbamos juntas a hacer, ¿no?".
**María:** "Yo la pasé super y me hace mucha falta. La pasé muy bien y desde allí tengo... tengo mi amistad, que siempre como le digo yo, ustedes no son mi amiga, son mi familia porque para mí Gloria Carmes, todos los días no la veo por ahora. No, pero A, pero yo siempre le digo gloria que usted para mí no son amigas, son mi familia que yo me carambola".

**Gloria:** Uy, gracias María por sabía que lo tenías en ese concepto allá en el grupo donde yo le digo, yo primeramente tuve una familia... que son mis amigas, las viejas, las que siempre tuve en lasad son compañeras. Yo le digo: 'Ustedes son mis compañeras, sí, pero mi familia, mis amigas'... Es el grupo que hicimos allá entrenarte allá donde me entrené con Diego, Lucho, la profesora Diana que fue y después pues Estefani... yo nunca me olvido esas... y las actividades que hicimos hacimos mucha actividad que nos ganamos muy chévere".
**Participante 1:** "...que nos llevó por primera vez allá nos llevó que ganamos".
**Facilitador:** "¿Cuándo ganaron?".
**Participante 2:** "Cuando hicimos en el en el **policio del pueblo** [polideportivo]... policio del pueblo".
**Participante 1:** "Eh, que era lo que hicimos la valla. Los balones rellenos, los obstáculos se fueron usted para... está muy bueno los obstáculos y todo".
**Gloria:** "Vamos gloria que caminamos media horita y que...".

***Anexo 12. Transcripción Relatos testimoniales mujeres participantes***

**Pastora:**

Pues la sugerencia que les doy a algunas que no practican practican el deporte, eso nos ayuda en la salud y a tener lazos con las diferentes personas, eh a ser más amigueras, eh salen de la salen de la rutina de la casa y por salud.

**María:**

Lo yo le recomendaría a usted y a otras mujeres le recomendaría es que se es muy bueno el ejercicio, es muy bueno estar en unión, eso nos ayuda demasiado, demasiado, porque a mí me ayudó y ese es el consejo que yo le daría a las personas. Reúnámonos, vamos al ejercicio porque eso nos ayuda en todos los campos, en la salud porque es muy bueno compartir. Es bueno compartir. Compartir es bueno. Uno se conoce más, mantiene más más rodeado de las personas, ¿no? No simplemente ser ser familia, eso la amistad es muy bonita, muy bonita, una amistad sincera, honesta con las personas y aprender a respetar las ideales de cada persona. Eso es muy bonito en el ejercicio.

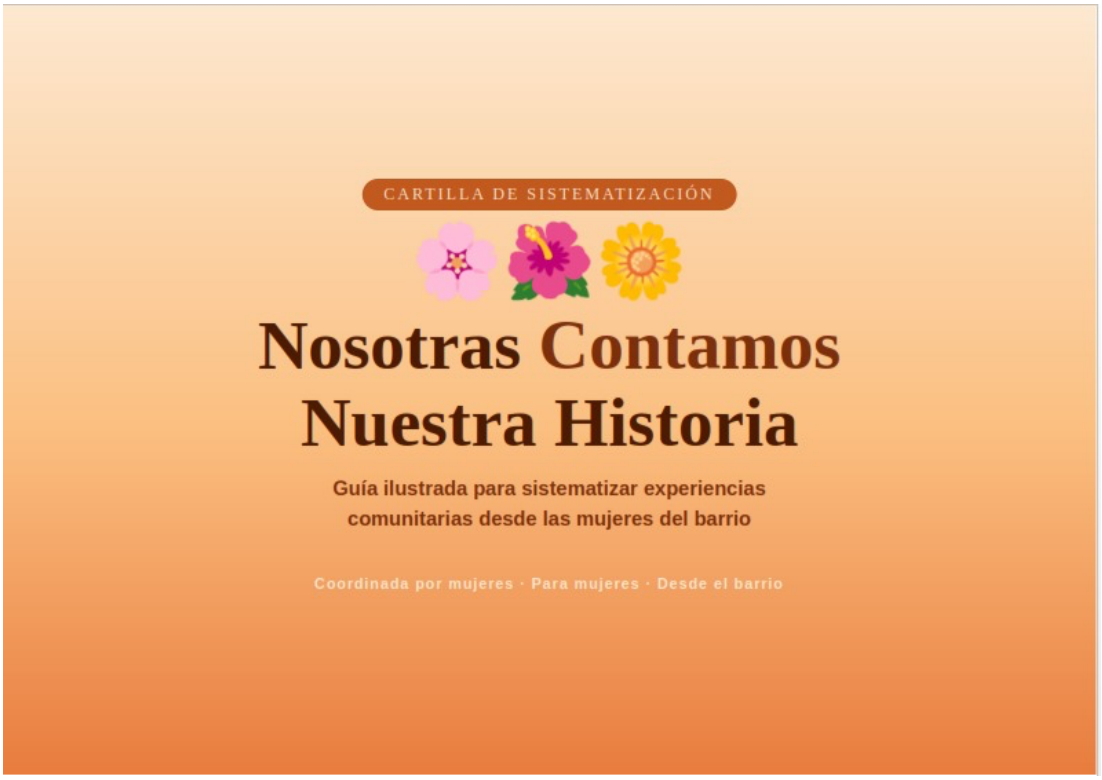
VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

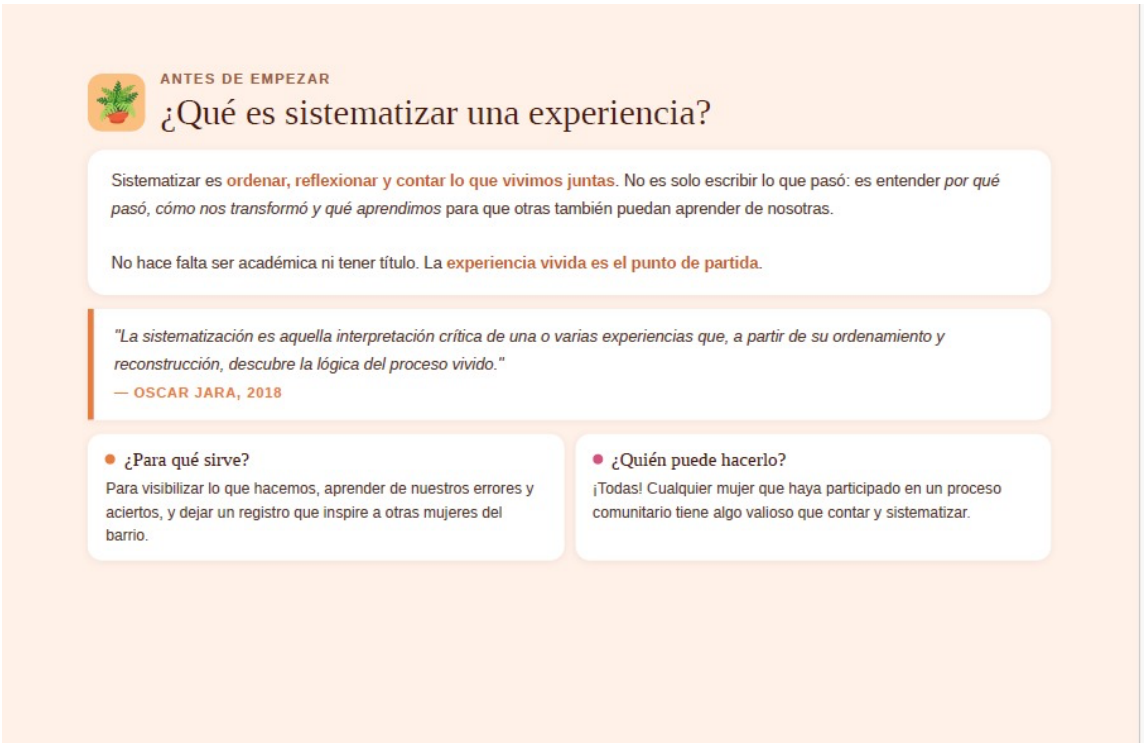
**Gloria:**

Eh, estoy de acuerdo con mis compañeras. Eh, yo la pasé súper, me gusta mucho la integración, me gusta mucho compartir con mis compañeras, reunirnos, eh celebrar. Eh, faltó el paseo que nunca se nos dio por la pandemia, pero algún día se va a dar que ese es el paseo que quiero ir a los termales. O sea, que ahí están invitadas cordialmente, menos Diego
y Lucho tampoco.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

***Anexo 12. Cartilla De Sistematización para Mujeres Participantes***




VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

NUESTRA HOJA DE RUTA

## ¿Qué vamos a recorrer juntas?

1. **¿Desde dónde partimos?**
   Reconocimiento y punto de partida
2. **¿Quiénes somos y dónde estamos?**
   El barrio, el contexto, las mujeres
3. **¿Qué vivimos juntas?**
   Recuperar la historia de la experiencia
4. **¿Qué aprendimos?**
   Análisis e interpretación crítica
5. **¿Cómo lo recogemos?**
   Herramientas para capturar y compartir
6. **El informe final: nuestra voz escrita**
   Estructura y redacción

CAPÍTULO 1

## ¿Desde dónde partimos?

Antes de empezar a sistematizar, necesitamos **elegir la experiencia** que vamos a contar. Una buena experiencia para sistematizar tiene significado para quienes la vivieron: generó aprendizajes, emociones y cambios.

1. **Elige la experiencia**
   ¿Qué proceso comunitario vivieron las mujeres del barrio? Puede ser un proyecto, un encuentro, una lucha, un grupo de ayuda mutua, una iniciativa cultural…
2. **Define el objetivo de la sistematización**
   ¿Para qué quieren sistematizar esta experiencia? ¿Para aprender? ¿Para visibilizarla? ¿Para replicarla? Sean específicas.
3. **Identifica los registros que existen**
   Fotos, cuadernos, actas, videos, mensajes de WhatsApp, cartas, memoria oral. ¡Todo cuenta!
4. **Conforma el equipo de sistematizadoras**
   Idealmente 3 a 6 mujeres comprometidas, diversas en edad, con ganas de escuchar y escribir juntas.

CAPÍTULO 2

## ¿Quiénes somos y dónde estamos?

El **contexto** no es solo geografía. Es el tejido de vidas, historias, necesidades y fuerzas que hacen posible (o difícil) nuestra experiencia. Describirlo es honrar de dónde venimos.

- **El barrio como territorio**
  Ubicación, historia, acceso a servicios, dinámicas vecinales. El barrio como espacio vivido y educativo.
- **Las mujeres que somos**
  Edades, roles, trayectorias de vida, maternidad, trabajo, cuidado. Las condiciones que nos unen.
- **El momento que vivimos**
  ¿Qué pasaba en el barrio cuando nació la experiencia? ¿Qué necesidades o injusticias la motivaron?

✏️ Actividad grupal

### Mapa parlante del barrio

Dibujamos juntas el barrio en un papel grande. Marcamos: **dónde nos reunimos, dónde hay peligros, dónde hay alegrías, dónde ocurrió la experiencia**. Luego cada una cuenta qué significan esos lugares para ella.

CAPÍTULO 3

## ¿Qué vivimos juntas?

Aquí reconstruimos el **hilo de la historia**: ¿cómo empezó todo? ¿Qué momentos marcaron el camino? ¿Qué obstáculos enfrentamos? ¿Qué logros celebramos? Esta es la parte más rica y más humana de la sistematización.

1. **Línea de tiempo colectiva**
   En papel kraft, cada mujer pega fichas con los momentos que recuerda. Luego ordenamos y discutimos juntas qué fue antes y qué fue después.
2. **Momentos bisagra**
   Identificamos los 3 o 4 momentos clave que cambiaron el rumbo de la experiencia. ¿Qué pasó? ¿Cómo nos afectó?
3. **Las voces que no deben faltar**
   ¿Quiénes participaron y no están presentes hoy? Incluimos también sus palabras mediante entrevistas, cartas o testimonios.

> *Recuerdo que al principio éramos solo cuatro, nos reuníamos en el andén de la casa de Doña Carmen porque no teníamos salón…*
>
> — TESTIMONIO TIPO QUE PODRÍA SURGIR

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

CAPÍTULO 4

## ¿Qué aprendimos?

Esta es la fase de **interpretación crítica**: no solo contamos lo que pasó, sino que buscamos entender *por qué pasó así* y qué lecciones quedan para nosotras y para otras.

- **Tensiones y contradicciones**
  ¿Qué conflictos hubo? ¿Entre quiénes? ¿Cómo los manejamos? Las dificultades también son aprendizaje.
- **Transformaciones vividas**
  ¿En qué cambiamos nosotras? ¿Cambió el barrio? ¿Cambiaron las relaciones entre mujeres?
- **Lo que funcionó**
  ¿Qué estrategias, formas de organizarse o de relacionarnos dieron buenos resultados?
- **Lo que haríamos distinto**
  Si volviéramos a empezar, ¿qué cambiaríamos? Esta honestidad es un regalo para quienes vengan después.

**Pregunta guía para el análisis**

"¿Qué tiene esto que ver con ser mujer, con vivir en este barrio, con las condiciones de nuestra vida cotidiana?" Siempre volvamos a esta pregunta.

CAPÍTULO 5

## ¿Cómo lo recogemos?

Existen muchas maneras de recoger la experiencia. Combinamos varias para que **todas las voces queden representadas**, especialmente las de quienes no leen o escriben fácilmente.

Oral

### Entrevista en círculo

Dos o tres mujeres conversan sobre la experiencia mientras otra toma notas o graba con celular.

Visual

### Álbum fotográfico narrado

Recopilamos fotos y cada una cuenta la historia que hay detrás de cada imagen.

Escrito

### Diario colectivo

Un cuaderno que circula entre participantes. Cada una escribe o dicta lo que recuerda.

Corporal

### Teatro del recuerdo

Representamos escenas clave de la experiencia. El cuerpo recuerda lo que la mente olvida.

Gráfico

### Mural de la experiencia

Un papelógrafo con dibujos, palabras y símbolos que representan los momentos del proceso.

CAPÍTULO 6

## Nuestra voz escrita: el informe

El informe no tiene que ser largo ni difícil. Lo más importante es que **suene a nosotras**. Aquí está la estructura sugerida:

- **Introducción — Quiénes somos, de dónde viene la experiencia, para qué sistematizamos**
- **Capítulo 1: Contexto — El barrio, las mujeres, el momento histórico**
- **Capítulo 2: La historia — Cómo nació, qué hicimos, los momentos clave**
- **Capítulo 3: Los aprendizajes — Análisis, tensiones, transformaciones, lecciones**
- **Conclusiones y proyecciones — ¿Qué sigue? ¿Qué queremos que otras sepan?**

El informe puede tener fotos, dibujos, poemas y fragmentos de conversación. **No hay una sola manera de escribirlo.** Lo que importa es que sea fiel a lo que vivimos.

## Nuestra historia vale la pena contarla

Cada experiencia de mujer en el barrio
es un tejido de sabiduría colectiva.
**Sistematizar es honrarnos.**

**Coordinada por mujeres · Para mujeres · Desde el barrio**