

# Proyección Social

en el

Siglo XXI:

una apuesta de la  
Universidad de Manizales



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

# Proyección Social en el Siglo XXI:

**una apuesta de la  
Universidad de Manizales**

# Proyección Social en el Siglo XXI:

**una apuesta de la  
Universidad de Manizales**



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES<sup>®</sup>

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Investigación - Proyección Social**

**2024**

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Fondo Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Proyección Social en el Siglo XXI: una apuesta de la Universidad de Manizales / Beatriz Álzate Gómez (et al...). – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Proyección Social, 2024.

170 páginas.

ISBN Libro impreso: 978-958-5468-59-7

ISBN Publicación electrónica: 978-958-5468-60-3

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-60-3>

1. Proyección Social (Universidad de Manizales). 2. Participación Social. 3. Cultura de la inclusión. 4. Comunidades Etnias. 5. Educación ciudadana. 6. Interculturalidad. 7. Redes Comunitarias. I. Título. II. Alzate G., Beatriz. III. Gutiérrez T., Yenny A. IV. Chamorro C., Luz Stella. V. Castro L., Luisa F. VI. Jiménez G., Claudia P. VII. Carmona P., Jaime A. VIII. Zuluaga B., Yony A. IX. Osorio A., Claudia S. X. Martínez P., María A. XI. Franco G., Lucía. XII. Galindo Q., Kely J.

Dewey 378.103 cdd 23  
Norma de descripción bibliográfica, RDA  
Descriptores recuperados de Normas LEMB  
Universidad de Manizales. Biblioteca



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

**Duván Emilio Ramírez Ospina**

Rector

**Yamileht Andrade Arango**

Vicerrectora

**Diego Enrique Ocampo Loaiza**

Decano

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

**Héctor Mauricio Serna Gómez**

Director de Investigaciones y Posgrados

Editor Institucional

**Beatriz Elena Alzate Gómez**

Directora de Proyección Social

**Jaime Alberto Carmona Parra**

Director del doctorado en Psicología

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

**Yenny Andrea Gutiérrez Toro**

Docente

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

**Universidad de Caldas**

**Luz Stella Chamorro Caicedo**

Docente Departamento de Desarrollo Humano

**Proyección Social en el Siglo XXI:  
una apuesta de la Universidad de Manizales**

© Universidad de Manizales

Primera edición Junio 2024

**Libro producto de investigación**

ISBN Libro impreso: 978-958-5468-59-7

ISBN Publicación electrónica: 978-958-5468-60-3

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-60-3>

Diseño y diagramación

**Gonzalo Gallego González**

**Fondo Editorial Universidad de Manizales**

Cra. 9a # 19-03, Manizales, Caldas



## Contenido

<b>Autores</b> .....	11
<b>Introducción</b>	
<b>Facultad de Ciencias Sociales y Humanas</b>	
<b>y su relación con el entorno</b> .....	15
Contexto histórico .....	15
Referencias .....	20
<b>Retos y oportunidades de la</b>	
<b>proyección social en el siglo XXI</b> .....	22
Referencias .....	26
<b>Aprender de la experiencia: metodología para sistematizar</b>	
<b>saberes de acción y construir conocimiento</b> .....	27
Introducción .....	27
Metodología .....	30
Contextualización e inventario de	
las huellas y experiencias .....	31
Formación en los fundamentos teóricos y	
epistemológicos de la sistematización de	
experiencias como metodología de investigación .	31

Diseño de un proyecto de investigación . . . . .	32
Trabajo de campo y codificación . . . . .	32
Construcción del relato . . . . .	33
Escritura del artículo de investigación . . . . .	33
Resultados . . . . .	33
Discusión . . . . .	34
Referencias . . . . .	40
<b>La participación: un escenario para afianzar la cultura de la inclusión . . . . .</b>	<b>43</b>
Introducción . . . . .	43
Método . . . . .	49
Resultados . . . . .	52
Discusión . . . . .	53
Respeto por las diferencias y las capacidades . . .	55
La participación activa como práctica institucional .	59
Conclusiones . . . . .	61
Referencias . . . . .	62
<b>Tránsitos armónicos para la educación inicial en Caldas . . . . .</b>	<b>66</b>
Introducción . . . . .	66
Objetivo general . . . . .	71
Objetivos específicos . . . . .	71
Método . . . . .	71
Resultados . . . . .	73
Discusión . . . . .	79
Conclusiones . . . . .	87
Referencias . . . . .	88
<b>Fortalecimiento de las dinámicas de comunicación intercultural en comunidades étnicas de Caldas y Risaralda . . . . .</b>	<b>91</b>
Introducción . . . . .	91

Método . . . . .	97
Resultados . . . . .	101
Jóvenes y sus capacidades para la comunicación intercultural . . . . .	102
Expresión oral y corporal . . . . .	104
Producción de contenidos en formatos como fotografía, audio y video . . . . .	106
Comunicación escrita . . . . .	107
Reconocimiento, apropiación y preservación de la cultura e identidad . . . . .	108
Discusión . . . . .	112
Conclusiones . . . . .	116
Referencias . . . . .	117
<b>Educación ciudadana y ambiental para la democratización del conocimiento. . . . .</b>	<b>121</b>
Introducción . . . . .	121
Objetivo general . . . . .	127
Objetivos específicos . . . . .	127
Método . . . . .	128
Resultados . . . . .	130
Discusión . . . . .	132
Conclusiones . . . . .	138
Referencias . . . . .	140
<b>Desarrollo de centros de escucha comunitaria, implementación y fortalecimiento de redes comunitarias en Manizales . . . . .</b>	<b>142</b>
Introducción . . . . .	142
Método . . . . .	146
Resultados . . . . .	147
Recorrer la calle desde la escucha activa . . . . .	151
Visitas domiciliarias para la escucha del otro . . . . .	153
Actividades lúdico–deportivas y comunitarias	

para la utilización del tiempo libre . . . . .	155
Encuentros comunitarios. . . . .	155
Vacaciones recreativas . . . . .	156
Torneos deportivos . . . . .	156
Método desde la experiencia que permite una intervención situada . . . . .	158
Momento I. Dinamizar la estrategia Centros de escucha comunitaria. . . . .	158
Momento II. Redes comunitarias para la escucha y la cooperación . . . . .	159
Conclusiones . . . . .	164
Referencias . . . . .	165
<b>Conclusiones Generales . . . . .</b>	<b>166</b>

## Autores

**BEATRIZ ALZATE GÓMEZ:** Educadora Especial. Magíster en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Docente y Directora de Proyección Social, Universidad de Manizales. Asesora técnica del Eje Cafetero para el Instituto Nacional para Ciegos. Más de 20 años de experiencia en la Universidad de Manizales como docente, investigadora, y los últimos años en el área de Proyección Social liderando proyectos de inclusión educativa, gestión educativa y primera infancia.

**YENNY ANDREA GUTIÉRREZ TORO:** Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Instituto Pedagógico, Proyección Social y Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Conocimiento en aspectos relacionados con proyección social, educación inicial, gestión educativa, enseñanza aprendizaje, evaluación y didácticas.

**LUZ STELLA CHAMORRO CAICEDO:** Estudiante de Doctorado en la Universidad de Los Andes. Magíster en Gerencia y Práctica de Desarrollo, Universidad de los Andes. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas, capacitada en diseño, eje-

cución, sistematización de experiencias, programas y procesos de intervención social.

**LUISA FERNANDA CASTRO LOAIZA:** Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Coordinadora proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, convenio Gobernación de Caldas - Universidad de Manizales.

**CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN:** Técnica en Pre-escolar, Academia Nacional de Aprendizaje. Licenciada en Educación Especial, Universidad de Manizales. Magíster en Educación desde la Diversidad y Especialista en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales. Docente-Investigadora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Instituto Pedagógico, Proyección Social y Maestría en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales.

**JAIME ALBERTO CARMONA PARRA:** Doctor en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Psicólogo de la Universidad Autónoma Monterrey de Costa Rica. Comunicador Social-Periodista de la Universidad de Antioquia. Miembro de la Red Mundial de Suicidología. Director del doctorado en Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

**YONY ALEXÁNDER ZULUAGA BETANCUR:** Comunicador Social y Periodista. Especialista en Gerencia de la Comunicación Digital. Profesional responsable del componente de investigación del proyecto *Comunicación para el desarrollo*, del convenio Universidad de Manizales - CHEC Grupo EPM, en la vigencia 2022.

**CLAUDIA SORAYA OSORIO ARENAS:** Psicóloga, Especialista en Gerencia del Talento Humano. Especialista en Terapia y Consultoría Sistémica de la Universidad de Manizales. Magíster

en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – CINDE, con experiencia como gestora de proyectos sociales y educativos en el territorio, terapia individual de pareja y de familia. profesional del área de gestión comercial de la Chec y supervisora del contrato de colaboración para la Gestión Educativa desarrollado desde el año 2016 en alianza entre CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Proyección Social, cuyo propósito es aportar al fortalecimiento de la cultura ciudadana en los departamentos de Caldas y Risaralda.

**MARÍA ANGÉLICA MARTÍNEZ POSADA:** Profesional en Desarrollo Familiar, Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Coordinadora del contrato de colaboración para la Gestión Educativa desarrollado desde el año 2016 en alianza entre CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Proyección social.

**LUCÍA FRANCO GIRALDO:** Médica, Magíster en Salud Pública con Énfasis en Salud Mental, de la Universidad de Antioquia. 28 años como Coordinadora del Programa de Salud Mental y Convivencia Social de la Secretaría de Salud Pública de Manizales, con amplia experiencia en el trabajo de salud mental comunitaria mediante la implementación de los Centros de Escucha y la estrategia de Redes Comunitarias, así mismo en el desarrollo de capacidades en el talento humano en salud en el municipio de Manizales. Experiencia de 15 años en el ámbito académico como docente y Coordinadora de la Especialización en Farmacodependencia en la Universidad Católica Luis Amigó, sede Manizales.

**KELY JOHANA GALINDO QUINTERO:** Psicóloga Universidad Católica Luis Amigó. Profesional con más de 10 años en experiencia en trabajo social comunitario. Coordinadora desde

el año 2021 del proyecto Centros de Escucha desarrollado en alianza entre la Universidad de Manizales y la Secretaría de Salud de Manizales.

# Introducción

## Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y su relación con el entorno

**Beatriz Alzate Gómez  
Yenny Andrea Gutiérrez Toro**

*“La extensión, vista como proyección social, habla de un proceso bidireccional de interacción, de una práctica o proyección formal e informal de la universidad hacia la comunidad local, regional o nacional”*

(ASCUN, 2018, p. 4)

### Contexto histórico

La proyección social se constituye en uno de los ejes misionales de la Universidad de Manizales, aunada con la docencia y la investigación, razón por la cual su accionar y su búsqueda en el alcance de la misión institucional, en torno a la construcción de conocimiento válido y pertinente y la formación de

profesionales creativos y críticos comprometidos con el país, implica la articulación de una educación que involucra actores y escenarios en la búsqueda del desarrollo humano, social y educativo. Su desarrollo metodológico se establece desde la participación de diferentes actores institucionales, pertenecientes a sus cinco facultades, que a lo largo de la historia han consolidado una trayectoria sólida en torno a la lectura de las realidades que emergen del contexto local, regional y nacional, con el objetivo de aportar a la transformación de las comunidades que de este hacen parte.

En el año 1977 se establece el primer acercamiento para el desarrollo conceptual de la proyección social el cual se consolida en el documento denominado, para aquel tiempo, *El libro rojo*, cuyo contenido aporta las orientaciones preliminares en torno a la intención de la institución de visibilizar su importante relación con el entorno.

Para el año 2006, con el propósito de fortalecer los procesos en mención, el consejo superior crea el “Sistema de Proyección Social” enmarcado dentro del reconocimiento jurídico marco con el Decreto Ley 80 de 1980, acoplado y ampliando su concepción en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, e integrando su desarrollo a los procesos misionales de las instituciones de educación superior. Dado lo anterior, se expide en agosto de este mismo año el Acuerdo 05, mediante el cual se establecen los principios, las políticas y composición del sistema de proyección social en la Universidad de Manizales.

El acuerdo en mención define la proyección en la Universidad de Manizales como:

Un sistema que integra las acciones los actores y los escenarios a través de los cuales la Universidad despliega su misión articulándola con los sistemas de docencia e investigación, potenciando procesos de desarrollo humano social económico cultural y político

en el propio contexto institucional y en los contextos locales regionales nacionales e internacionales. (art. 2)



Figura 1. Proyección institucional UM

**Nota:** la imagen describe la estructura de la proyección social en la UM, según el Acuerdo 05 de 2006

estableciendo una relación estrecha con el contexto (Figura 1), desde los objetivos planteados que propenden por el crecimiento y el desarrollo humano integral de las comunidades, así como la contribución a la construcción de conocimiento válido y pertinente, que permitan reflexiones y resignificaciones en las prácticas para el fortalecimiento de las culturas y capacidades de los mismos, contribuyendo de manera significativa al diálogo de saberes y generación de nuevas formas en que las comunidades apropian el conocimiento, a través de prácticas sociales transformadoras de su entorno, permitiéndoles a los diferentes grupos sociales convertirse en protagonistas de su propia realidad.

Lo anterior, en consonancia con el Acuerdo 02 de 2018, de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, a través del cual se establece el documento II sobre Política de Extensión Universitaria, que define las formas de realizar la proyección,

brinda a la Universidad de Manizales los insumos para establecer la siguiente ruta en torno al desarrollo de tal función a través de los cuatro componentes descritos a continuación:

1. *Contratos y convenios de desarrollo social*: entendidos como “la planeación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de planes, programas y proyectos relevantes y pertinentes orientados al desarrollo social en una comunidad determinada”
2. *Contratos y convenios de educación continuada*: los cuales involucran “programas flexibles de corta o mediana duración que no requieren ni conducen a títulos formales. Su carácter puede ser presencial, semipresencial o virtual, y podrán articularse con los programas curriculares” (ASCUN, 2018, p. 32).
3. *Asesoría y consultoría*: “Se entiende por este componente, los planes, programas, proyectos y actividades orientados a las aplicaciones metodológicas e instrumentales del conocimiento disciplinar y especializado en diferentes contextos (Giraldo, 2012)”
4. *Prácticas estudiantiles*: buscando el desarrollo de una formación integral que permita articular el saber con el saber hacer, en torno a la formación de profesionales creativos y críticos que contribuyan a la resolución de problemas y necesidades del contexto social y profesional, fomentando la generación de nuevo conocimiento.

Lo anterior, pensado desde una lógica institucional, desdobra el accionar de la proyección desde los saberes disciplinares que la conforman.

De ahí que los distintos componentes de la proyección social, sin perder el núcleo institucional, tienen sus diferentes expresiones en las Facultades, de acuerdo con las categorías que cada una de ellas asume en

sus procesos investigativos y formativos, de manera tal que construyan subprogramas que permitan articular todas las acciones. (Giraldo, 2012, p. 30)

Con el fin de fortalecer los procesos de proyección social en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad de Manizales, se ha venido trabajando hace más de una década de manera articulada a los sistemas de investigación y docencia, proporcionando así una articulación de forma continua, factor que posibilita la función social de la Universidad, en tanto se está contribuyendo a la transformación y al desarrollo sostenible de la sociedad.

Dado lo anterior, para la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas es evidente que, si logra la interacción universidad–contexto, a través de la proyección y la integración entre la docencia y la investigación, el impacto se verá reflejado desde el desarrollo de sus cinco categorías (diversidad, niñez y juventud, mundo del trabajo, vulnerabilidad–violencia y acción colectiva y narrativas y discursos) las cuales, convertidas en los cuatro componentes de la proyección (educación continuada, asesoría y consultoría, desarrollo social y prácticas), contribuirán al apoyo y la solución de problemas del contexto, buscando con ello un país con una perspectiva solidaria y de equidad, anclado a su núcleo común que propende por la creación de un entorno que permita el desarrollo humano y el fortalecimiento de las potencialidades y competencias.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas cuenta con una importante trayectoria en el trabajo con la comunidad a través de la proyección social, en tanto, desde su núcleo común, establece como primera instancia el contacto permanente con agentes y sectores sociales e institucionales que posibilitan el diálogo sobre fenómenos sociales, culturales y educativos, con lo cual se busca comprender diferentes situaciones y problemas que emergen del sector externo y promover la reflexión

y la co-creación de soluciones comunes. Para lograr estos propósitos la Facultad, desde su área de Proyección Social, viene participando a través de alianzas con entidades públicas y privadas en la ejecución de proyectos de desarrollo y programas de educación continuada, con objetivos enmarcados en el desarrollo social, cultural y educativo, cuyas acciones posibilitan el mejoramiento de la calidad de vida de los actores que de ellos participan.

Dado lo anterior, y con el fin de identificar la incidencia que han tenido dichos procesos en las comunidades involucradas, se emprende un camino que permitió sistematizar diferentes experiencias para identificar las formas y los usos del conocimiento construido por los actores sociales, como una apuesta que promueve la circulación del nuevo conocimiento en respuesta a los cambios y necesidades del contexto, articulada y con la intención de visibilizar las prácticas culturales y sociales que permitan ser eje y marco dinamizador de nuevas propuestas políticas y culturales, específicamente en los campos de educación inclusiva, tránsitos armónicos, comunicación para el desarrollo, gestión educativa y Centros de Escucha Comunitario.

## Referencias

- Universidad de Manizales. (1997). Diagnóstico y Perspectivas: Plan Estratégico de Desarrollo. La Proyección Social en la Universidad de Manizales. T.1, *Libro Rojo*.
- ASCUN. (Febrero 2, 2018). Acuerdo 02 por el cual se define la Política de Extensión. Red Nacional de Extensión Universitaria.  
<https://ascun.org.co/red-de-extension-politica-de-extension/>
- Decreto 80 de 1980 [Ministerio de Gobierno]. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. 29 de enero de 1980. DO. 35.465
- Giraldo, C. H. (2012). *Programa de Proyección social*. Universidad de Manizales, Caldas, Colombia. [Manuscrito inédito].

## Proyección Social en el Siglo XXI

Universidad de Manizales. (2006). Acuerdo 06, por medio del cual se establece el Estatuto General de Proyección Social de la Universidad de Manizales. <https://umanizales.edu.co/sites/default/files/uploads/2022/07/ANEXO-56-ACUERDO-NO-05-2006-Pol%c3%adticas-Proyecci%c3%b3n-Social.pdf>

Ley 115 de 1994 [Congreso de la República]. Por la cual se expide la Ley general de educación. 8 de febrero de 1994. DO. 41.214

Ley 30 de 1992 [Congreso de la República]. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. DO. 40.700

# Retos y oportunidades de la proyección social en el siglo XXI

*Yenny Andrea Gutiérrez Toro*  
*Jaime Alberto Carmona Parra*

La Universidad de Manizales, desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas como garante de una educación basada en criterios de pertinencia, mantiene el empeño de articular las realidades sociales con la formación, buscando con ello una educación que restituye el lugar del estudiante como un sujeto que aprende en contexto y para la vida. Ello es posible desde las funciones sustantivas de proyección e investigación, entendida la primera como la interacción que se establece con el entorno en el desarrollo de capacidades institucionales que propendan por educar la mirada para conocer y comprender las demandas y necesidades del contexto; y la segunda, como la producción de nuevo conocimiento que permita la generación de acciones y resignificación de prácticas sociales para la transformación de su realidad.

No obstante, es importante mencionar que, para el logro de tal fin, la proyección social y la investigación serán funciones

que trabajen de forma articulada entendiendo su rol esencial en el cumplimiento de la misión institucional, lo cual en la mayoría de las instituciones de educación superior se ha desarrollado de forma separada. Conscientes de tal indicio, y ante la identificación de las realidades en la Universidad de Manizales, durante el año 2022 surge el interés de promover prácticas institucionales que permitan fortalecer la cultura de la investigación aplicada y la proyección social como fuente de experiencias que son susceptibles de ser investigadas. Por esta razón, mediante el diálogo de saberes entre ambas áreas, se diseña el Diplomado en *Sistematización de experiencias como metodología de investigación para generar nuevo conocimiento a partir de proyectos de desarrollo*, con el objetivo de formar un equipo de profesionales en la sistematización, como metodología de investigación para la generación de productos de nuevo conocimiento, a partir de los procesos de intervención social desarrollados en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y con ello fomentar las condiciones para que los profesionales participantes en los proyectos de intervención social, sistematicen sus experiencias y, producto de ello, identifiquen las formas y los usos del conocimiento construido en las comunidades involucradas en los proyectos.

Dicho ejercicio se desarrolló con la pretensión de avanzar en la vía de articular las funciones sustantivas de proyección social e investigación para generar construcciones conjuntas que luego puedan contribuir, de una manera más decisiva, al fortalecimiento de la función sustantiva de docencia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Desde la proyección social de la Universidad de Manizales se han fortalecido procesos de intervención, desde una perspectiva de vida comunitaria que hace posible la interacción de diversas instituciones, los actores sociales, los grupos de interés y el saber estratégico de la Universidad que con-

soliden las apuestas éticas y políticas desde lo que implica una intervención social, además de cómo todo proceso de intervención permite consolidar, desde la práctica, saberes específicos y de nuestra relación en ese contexto. Estas dinámicas en las que se mueven los procesos de intervención son acontecimientos que se juegan en el marco de las relaciones de poder, los procesos sociales y políticos, las relaciones de poder, el reconocimiento y los tejidos por la agencia de las comunidades, las voces que desean ser escuchadas y cómo nuevas generaciones posicionan su lectura de realidad al tiempo que elaboran nuevos sentidos de su vida, su territorio y de su bien común.

Los procesos de intervención que se desarrollaron en el marco de los diversos proyectos generan interpelaciones sobre cómo suceden en la vida cotidiana la transformación de relaciones armónicas, la construcción de comunicación intercultural y la posibilidad de apropiarse el territorio desde la agencia del cuidado. En este contexto, el reconocer las prácticas posibles que se inscriben en los contextos de Caldas es importante para profundizar en los saberes, en los haceres y decires de la intervención, en el detalle de las relaciones sociales y, por tanto, en el saber ético y político que representa un conocimiento en la voz de los actores sociales.

En concordancia con lo anterior, se reconoce el saber y la experiencia de la Universidad de Caldas quien, desde su Departamento de Desarrollo Humano, cuenta con la idoneidad en tanto durante años ha liderado procesos de enseñanza y formación en la sistematización de experiencias, siendo para el Programa de Trabajo Social una de las fortalezas de los procesos formativos. La sistematización es una metodología de investigación que permite conocer sobre nuestras prácticas, los procesos que lideramos y cómo podemos volver a nuestros procesos de intervención para enriquecerla, preguntarla, interpelarla y enriquecerla. En consecuencia, se estableció una

alianza interinstitucional mediante la cual se avanza con el objetivo de construir un proceso formativo que permitiera, con el equipo líder de los procesos de proyección, reconocer en sus prácticas de intervención los saberes, los procesos, los hitos de la experiencia y el porqué la sistematización resulta ser una investigación propia para la construcción de lo que quisiéramos conocer y preguntar sobre nuestras prácticas.

El Departamento de Desarrollo Humano y el Programa de Trabajo Social, como una de sus líneas estratégicas para la investigación, pretenden investigar, junto con otros profesores adscritos, para “generar, apropiar, proyectar conocimiento en torno a la construcción de lo humano como relación con los otros y con lo otro, en diferentes escenarios: familia, escuela, comunidad, trabajo o en territorios urbanos y rurales” (Grupo Desarrollo Humano, 2018, p.5). Así mismo, la misión y visión del Departamento busca la construcción de ciudadanos éticos, responsables y procesos de cambio donde se reconocen diversos actores sociales que hacen parte de la vida comunitaria.

La producción investigativa, de cara al contexto y los retos contemporáneos de la intervención social, ha permitido que se realicen procesos de divulgación sobre la sistematización como una investigación de corte político. En ese sentido, el grupo de desarrollo humano, a través de su mirada disciplinar en Trabajo Social, e interdisciplinar como grupo de investigación, ha construido la posibilidad de que el conocimiento se divulgue y se problematice en otros espacios. La Universidad de Caldas en su Plan de Desarrollo contempla la formación para la transformación desde la “creación de las condiciones institucionales y perspectivas de conocimiento, saber, experiencia y cultura, trabajo pedagógico, curricular y didáctico” (2020, p. 24). La propuesta formativa tuvo como pilar el acompañamiento que ponga en conversación constante la proyección y la investigación, como una díada insoslayable de cara al aprendizaje de

las prácticas en los procesos de intervención construidos en los proyectos.

Una vez realizado el proceso de formación con el equipo de proyección de la Universidad de Manizales, se identificaron los hitos y experiencias en el marco del proceso. Dicha alianza permitió el planteamiento de la siguiente hipótesis:

Si se sistematizan las experiencias de los procesos de intervención construidos en el marco de los proyectos: *Caldas camina hacia la inclusión, Comunicación para el desarrollo, gestión educativa y Centros de Escucha Comunitario*, llevados a cabo desde la proyección social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, se pueden reconocer saberes políticos de acción que ha permitido a los grupos sociales la apropiación del saber, como aporte para la reflexión, resignificación y mejoramiento de las acciones realizadas en el marco de las diferentes alianzas, dando lugar a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los saberes construidos por las comunidades participantes en los proyectos y programas desarrollados desde proyección social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas?*

## Referencias

- Universidad de Caldas. (2020). *Grupo de Desarrollo Humano*. Manizales. <https://umanizales.edu.co/sites/default/files/uploads/2022/07/ANEXO-56-ACUERDO-NO-05-2006-Pol%c3%adticas-Proyecci%c3%b3n-Social.pdf>
- Universidad de Caldas. (2020). *Plan de Desarrollo 2019-231*. Manizales. <https://www.ucaldas.edu.co/portal/plan-de-desarrollo-institucional-2019-2031/>

# **Aprender de la experiencia: metodología para sistematizar saberes de acción y construir conocimiento**

*Luz Stella Chamorro Caicedo*

## **Introducción**

La sistematización de experiencias es una investigación cualitativa que reconoce los saberes propios de una práctica como fuente de conocimiento, permitiendo volver a ella para enriquecerla y ponerla en discusión. En la sistematización, aunque se ha reconocido alrededor de los movimientos populares, no solo le corresponde a las organizaciones sociales de base la responsabilidad para preguntarse sobre la experiencia, sino a todos los agentes que hacen la vida en comunidad. Esta última se comprende como una identidad colectiva de tejido social donde participan múltiples diversos como instituciones, organizaciones sociales, familias y todo tipo de grupos que han

consolidado relaciones sociales y donde también se ejercen juegos de poder. Torres Carrillo (2013) plantea que

Son estas experiencias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio, institución social o actividad las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias de primer tipo. Desde ellos se producen y reproducen los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores. (p. 9)

En este proceso de sistematizar es importante reconocer cómo las instituciones se reconocen como un actor parte de la vida en comunidad y que, así mismo, sus preguntas sobre lo que hacen y cómo han construido sus intervenciones a través de proyectos sociales es fundamental para retroalimentar un tejido social y político, especialmente para sentir y pensar una vida en comunidad.

La sistematización de experiencias es una investigación crítica que nace en los movimientos populares de América Latina, relacionados con la educación popular. Quienes participaron de éstos se interpelaron sobre sus prácticas y fundamentaron una metodología que les permitiera desarrollar una capacidad de comprensión de una experiencia, de la subjetividad política de la misma y de las posibilidades éticas y políticas inherentes al saber. En consecuencia, la sistematización de experiencias se configura desde las apuestas éticas y políticas inmersas que los procesos sociales persiguen y, por tanto, pone en tensión las relaciones de poder donde se generan y se configuran las experiencias.

Cendales y Torres (2003) exponen que toda sistematización de experiencias implica “una decisión voluntaria de unos sujetos que llegan a reconocerla como una necesidad por diversas razones: los promotores de una experiencia, al cabo de un tiempo de transcurrida quieren hacer un balance de lo cons-

truido” (p. 2). Según los autores la sistematización debe estar caracterizada por: la participación de los actores sociales en la construcción del proceso de sistematización; la sistematización como espacio formativo; la sistematización como encuentro intersubjetivo; y la sistematización como práctica investigativa. El primer principio obedece a que la sistematización debe ser una construcción permanente donde esta obedece a las dinámicas de poder de las propias organizaciones, sus motivaciones, sentidos y cómo vinculan las otras voces dentro de los procesos de construcción colectiva. El segundo principio refiere a que la experiencia nunca es personal, sino acontece de forma intersubjetiva con otros; ello implica la motivación de los equipos de trabajo y su disposición para compartir la experiencia. El tercer principio explicita la formación que permita leer, comprender y analizar la experiencia. Para esto, durante este proceso se construyó un diplomado y talleres pedagógicos que les permitieron al grupo de gestores construir un sentido común para comprender el saber propio de sus intervenciones y cómo leerlo en la medida en que otras voces se vinculan a interpelar, conversar y dialogar las diversas acciones en el marco de la intervención. El cuarto alude a enriquecer las prácticas; por lo general, la sistematización “produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas” (Cendales y Torres, 2003, p. 11). En consideración, facilita que los procesos de visitar la experiencia implican darse cuenta del saber propio de la misma y de cómo los acompañamientos construyen saberes que requieren ser puestos en escena y discusión.

Jara (2018) explicita que muchas veces la sistematización de experiencias no es posible cuando faltan políticas institucionales u organizativas al respecto; no es común en las organizaciones o instituciones tener una política de sistematización (como sí se tiene para la planificación o para la evaluación); o

[...] porque “no se tiene tiempo” (p. 25). En este proceso construido con la Universidad de Manizales se pretendía reconocer en primera instancia la práctica y, desde ella, las experiencias como fuente de conocimiento, *más allá de implicar un proceso evaluativo. Por tanto, se tuvo por objetivo que la sistematización implique a profesionales que trabajan en campo, como los coordinadores de proyectos y equipo directivo de proyección, puesto que esto asignaría prioridades para detenerse en el análisis minucioso de lo recorrido, lo trabajado, los hitos más significativos, lo que se reconoce como experiencia y puesta en discusión con los actores sociales que participaron de las intervenciones y proyectos sociales.*

## **Metodología**

Siendo la sistematización una práctica investigativa, un proceso formativo y participativo se diseñó una estrategia que permitiera la interacción constante y escucha activa entre quienes lideraban los proyectos de desarrollo adscritos al área de proyección social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. En ese sentido, la metodología para el desarrollo de la investigación implicó una serie de fases que permitieran reconstruir el saber desde las experiencias vividas en los proyectos mencionados, a través de las siguientes fases:

- Contextualización e inventario de las huellas y experiencias.
- Formación en los fundamentos teóricos y epistemológicos de la sistematización de experiencias como metodología de investigación.
- Diseño de un proyecto de investigación.
- Trabajo de campo y codificación.
- Construcción del relato.
- Escritura del artículo de investigación.

## **Contextualización e inventario de las huellas y experiencias**

Durante el proceso de construcción colectiva previo al diplomado se desarrollaron discusiones y conversaciones que facilitaran la construcción de un contexto desde la proyección de la Universidad de Manizales. En este proceso de discusión con el equipo líder se hizo una revisión en retrospectiva de las fuentes primarias y secundarias, los registros y todo material pedagógico que acompañó sus intervenciones. Alrededor de estas primeras discusiones se tomó la decisión de consolidar una meta para la sistematización que diera lugar a la vinculación y diálogo problematizador, entre los diversos procesos sociales que se despliegan desde la proyección de la Universidad de Manizales en alianza con otras instituciones y actores comunitarios. Así mismo, una parte fundamental de este proceso fue identificar las apuestas éticas y políticas que se desarrollaron en cada uno de los proyectos sociales.

## **Formación en los fundamentos teóricos y epistemológicos de la sistematización de experiencias como metodología de investigación**

La sistematización de experiencias es una investigación cualitativa de caso y aplicada que busca, a través de los ejercicios reflexivos, recuperar los saberes de acción que se posicionan en el marco de una práctica social. Estas experiencias nacen desde recuperar los hitos significativos que acontecen en ellas, y que se han venido configurando a través de las interacciones y las relaciones con el propósito de reconstruir saberes situados, propios de una intervención social en el contexto. La sistematización, en palabras de Jara (2006) “la utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias” (p. 2). La sistematización permite comunicar lo aprendido y volver a la práctica con una

visión diferente, una visión que día a día va tomando los matices que en ocasiones se pierden en ese mismo espacio. Esta oportunidad va ligada a la capacidad que tiene el trabajador social de “reflexionar-se”, es decir, de volver a su ser y pensar cómo está interpretando los espacios y las personas que se encuentran allí; *cómo el volver a sí mismo le permite transformar su accionar*, como también quiénes están involucrados en el proceso (Cifuentes, 2009, p. 10).

### **Diseño de un proyecto de investigación**

Es el conjunto de procesos vinculados en tres fases: la primera alude al reconocimiento de la experiencia a partir de hipótesis de acción, pregunta eje, enfoque y diseño de la acción. La segunda busca la construcción de técnicas e instrumentos claves para reconocer el aprendizaje en la experiencia. La tercera fase implica la recolección y análisis de la información desde el trabajo de campo, registro, proceso de recolección, codificación y consideración de nuevas categorías emergentes propias de los saberes de acción (Mosquera, 2006). Esta metodología específica no se agota en el tiempo; requiere constantemente volver sobre el plan de sistematización para retroalimentarlo.

### **Trabajo de campo y codificación**

La codificación de la información tiene como finalidad establecer relaciones entre los saberes y sentidos que los actores asignan a su lugar político y su relación con el contexto social. De esta manera, se establecieron las categorías de análisis, las subcategorías y las tendencias que permitieron construir el nuevo conocimiento social. Para concluir se organiza la experiencia, se analizan y se interpretan los datos. Todo este proceso se caracteriza por ser reflexivo, ilustrativo e interpretativo de la experiencia social para dar a conocer un avance del nuevo conocimiento social que los actores estaban construyendo.

## **Construcción del relato**

Concluye con la elaboración de una narrativa que permite dar cuenta de los aprendizajes, los saberes construidos desde las voces de los actores y, por supuesto, el conocimiento situado en el marco de una práctica. Lo anterior permitió organizar la información en una línea de tiempo, nombrar cada momento significativo con su respectiva reflexión y enunciación de los actores, de acuerdo con los principios de la sistematización. Durante esta fase se acompañó al equipo que realizaba la sistematización para que hiciera la devolución con las comunidades, siendo los actores sociales quienes fortalecían la mirada de las experiencias que se sistematizaron.

## **Escritura del artículo de investigación**

Los proyectos, prácticas y equipos de trabajo que participaron en este proceso tenían como objetivo publicar un artículo, como parte del proceso de sistematización de las diferentes experiencias vividas en los proyectos. Como resultado final se consolidan los artículos, que, si bien se estructuran en el marco de la metodología en mención, describen el uso de técnicas e instrumentos diferentes que permitieron la recolección de la información, para identificar las implicaciones y aportes de los diferentes saberes disciplinares propios de los proyectos.

## **Resultados**

Una metasistematización es una construcción colectiva, comunitaria, de experiencias que se unen en contrapuntos, como tejidos donde la experiencia particular de cada proyecto se conecta con otros posibles en una sistematización más compleja, de relaciones múltiples y donde cada una de los procesos que se han consolidado, de lectura propia de los procesos, se interceptan y se conectan con otras experiencias. La proyección de la Universidad de Manizales da cuenta de apuestas éticas y políticas por situar una vida en comunidad a través de la cual

ha construido proyectos sociales, con organizaciones sociales de base, escuelas, colegios, centros de escucha y empresas que han favorecido pensar y reflexionar sobre una vida en comunidad. En aprendizaje se definió bajo los procesos sociales “un proceso de acción colectiva, participativa que permite ser sensible con los procesos territoriales del medio ambiente, tener una escucha y un sentido propio para implementar tránsitos armónicos, que ha permitido reconocer, en las posibilidades de comunicación comunitaria, relaciones interculturales de intercambio de saberes y quienes, a través de retomar las formas particulares de comunicación de las comunidades indígenas y afrodescendientes, han consolidado nuevas miradas desde la acción sobre cómo se logra tejer el saber y finalmente qué se puede hacer diferente cuando se entra en relación con la vida comunitaria. Las instituciones no son ajenas a estas dinámicas, más bien, se reconocen con sentido de pertinencia en el territorio consolidando siempre la posibilidad de la acción y de cómo se impacta en la vida de otros.

## Discusión

La sistematización es una investigación cualitativa participativa que ha tenido lugar en las experiencias de trabajo comunitario asociadas a movimientos sociales de derechos humanos, educación popular, educación para adultos, apuestas de organizaciones populares, teología de la liberación, movimientos sociales de investigación acción participativa, todas desarrolladas entre 1970 y 1980, especialmente con organizaciones y redes de América Latina. La sistematización de experiencias inició por abrir la posibilidad para que las organizaciones sociales conocieran sus procesos, sus acciones colectivas, el sentido de su ejercicio de ciudadanía y el nombrar saberes que explicitan conocimiento que debería ser comunicado, socializado y que aportara a las reflexiones de otros procesos de tejido social y comunitario.

La sistematización de experiencias reconoce el lugar de la experiencia desde la individual-subjetiva e integra al tiempo la colectiva-comunitaria, organizándolas a través de identificar hipótesis de trabajo o hipótesis de acción, preguntas reflexivas desarrolladas en la intervención e hitos significativos durante las intervenciones, problematizándolos, reconstruyendo un saber situado de diversos agentes históricos, incluyendo la apuesta propia del investigador en un contexto. La sistematización epistemológicamente construye una reflexión “provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan” (Jara, 2017, p. 43). Este escrito plantea tres momentos importantes: qué es sistematización de experiencias; principios epistemológicos como método; y pertinencia de la sistematización para reconocer el saber pedagógico de nuestras prácticas.

Primero, la sistematización es una investigación cualitativa de caso. Su pretensión, al no dejar perder la experiencia, es reconocer que las prácticas sociales son lugares de saber social y poder, situados contextualmente, fortaleciendo la apropiación del saber a través de concebir una apuesta ético política con relación a su reconstrucción. Por tanto, vincula la experiencia comunitaria-colectiva y el lugar del investigador o la investigadora, quien no es un sujeto alejado de la realidad social, sino vinculado directamente con el contexto social que está problematizando en sus prácticas (Zuluaga, 1999). La sistematización de experiencias en Latinoamérica estuvo influenciada por las teorías críticas, Gadamer y la educación popular de Freire. Esta última corriente, en especial, evidenció la relevancia del saber práctico para la movilización popular cuando las disciplinas de las ciencias sociales presentaban vacíos sobre cómo movilizar la acción y la transformación, siendo tan significativa esta investigación para la consolidación de

organizaciones nacionales e internacionales, preocupadas por lo popular y comunitario como el Centro internacional de educación y desarrollo humano - CINDE, el Consejo de educación de adultos de América Latina -CEAAL, las Redes de Educación popular y la Red Alforja, entre otras (Jara, 2017).

A lo largo de su historia, la sistematización de experiencias se ha formalizado como método porque ha hecho explícito sus fundamentos epistemológicos de investigación, y sitúa pasos, criterios, perfiles y procesos que implican el conocimiento construido en la experiencia (Herrera J., 2019). Oscar Jara, German Mariño, Martinic, Lola Cendales, Alfredo Ghiso y Alfonso Torres Carrillo han propuesto principios epistemológicos que fundamentan la sistematización precisados en: concesión del estatus del saber a la práctica; el saber social y su dimensión ética-política; y la acción política del saber.

El primer principio refiere que el saber no es exclusivamente de la racionalidad científica. Este saber social expresa un conocimiento práctico emergente en la vida cotidiana de los agentes, de quienes encarnan la experiencia desde su subjetividad, procesos de intersubjetividad y del movimiento de sus relaciones sociales. El saber que se produce dentro de la ciencia es, en palabras de Heidegger, un saber artificial refiriéndose a la ciencia como “la ciencia no piensa”, esto quiere decir que “en su afán por delimitar objetos de conocimiento, por demarcar ámbitos de problematización y por precisar sus conceptos y relaciones lógicas ya no capta nada” (Herrera, 2019). Esto implica que las ciencias sociales no tienen ningún dominio sobre la construcción del saber social práctico. El saber por tanto es comprendido como una práctica discursiva, donde no es posible ni analizar las prácticas por fuera del discurso ni aislar las prácticas de los discursos (Runge, 2002, p. 2). En consecuencia, los saberes expresan lo que se dice, lo que se hace y las relaciones que expresan en su arquitectura de las prácticas pedagógicas un posicionamiento político de las

personas, organizaciones y comunidades que hacen parte de la experiencia (Kemmis, 2018).

El segundo principio alude al interés emancipatorio especialmente en la perspectiva crítico social propuesta por Habermas en la medida en que ese saber tiene que ver con la vida en común e implica un compromiso con la acción social en clave de la emancipación: “la teoría sobre los métodos que no explicitan su visión de mundo no hace sino perpetuar una visión de mundo que solo debe describirse por procesos empíricos” (Herrera, Youtube, 2019, 35m59s). En consecuencia, la sistematización de experiencia es crítica, expresa denuncia y abre posibilidades para reconocer la transformación ética-política y, por tanto, representa un buen criterio de su validación epistemológica. Esto quiere decir que el saber de la experiencia que se construye con otros está significado alrededor de preguntas reflexivas ¿qué hacemos con lo que sabemos? ¿cómo agencio mi saber y de qué manera este saber puede impactar la vida y experiencias de otros? ¿quiénes hacen parte de este saber? y, finalmente, ¿cómo el saber implica una acción colectiva de poder? Dado que el poder nunca es posesión de nadie siempre es una capacidad que circula y se transforma como una fuerza (Foucault, 1982). En ese sentido, la sistematización permite visitar nuestra experiencia, los haceres propios emergentes en esta experiencia y los decires propios que acompañaron tales experiencias.

Quien investiga tiene una práctica tejida de experiencias donde se reconocen los saberes de otros agentes; al nombrarlos se puede aprender de ellos, volver a nuestras intervenciones sociales con posibilidad de retroalimentar nuestros procesos y vincular a las comunidades que los agencian, toman decisiones y han constituido acciones políticas de reconocimiento (Foucault, 1991). La sistematización no refiere a una experiencia desde la vivencia de Husserl, sino que refiere a una experiencia comunitaria. Se sugiere que los pasos

podrían ser: organización y ordenamiento de la experiencia; disposición de la información y agentes; escritura política y codificación; y teorización.

Como tercer principio, la sistematización de experiencias ha reconocido en sus procesos apuestas éticas y políticas de los equipos de trabajo, que no están direccionadas desde la lógica de cumplimiento, sino que tienen una visión de sociedad y comunitaria para vivir en un mundo que valga la pena vivir (Kemmis, 2019); es decir, que integran a quienes hacemos parte desde la proyección social como una fuente posible y social de construcción y circulación de saberes que se visitan, se revisan, que se conversaron y se reflexionan en una forma organizada, desde la construcción propia de archivo individual, un archivo colectivo y que son analizadas desde diversas estrategias de organización y registro. En estas discusiones puestas en común se conoce cómo cada investigador y su comunidad se integran a la visión de sociedad, cómo se vincula con otros, el contexto y los sentidos de las alianzas institucionales que hacen.

Finalmente, frente a la pertinencia de la sistematización, para problematizar la experiencia en la práctica pedagógica, se debe en inicio entrar en una pedagogía de la pregunta sobre las prácticas y las experiencias tejidas en ella. La sistematización de experiencias empieza por problematizar ¿qué es experiencia? La experiencia siempre es un trabajo colectivo, intersubjetivo; un proceso compartido “entre nos”, siguiendo a Hanna Arendt (Herrera, 2019). Esta problematización se rastrea a través de cartografías que marcan los hitos propios de la práctica, que los investigadores han dotado de sentido en el marco de la interacción e intercambio de experiencias. Larrosa plantea que la experiencia es “el pasar de algo que no soy y no depende de mí [...] tiene características de exterioridad, alteridad, alieneación y a través de la cual se reconoce la subjetividad, la intersubjetividad y la transformación” (2007, 2m38s). Así las

cosas, la sistematización implica tener un movimiento de ida y retorno frente a la escucha cuidadosa de los otros acerca de lo que acontece en la experiencia comunitaria: *cómo me permito escuchar, cómo le permito al otro existir con cuidado a través de la escucha y cómo*, al escuchar y tejer experiencia con el otro, deconstruimos nuestras propias intervenciones.

Se expone que la sistematización de experiencias en el campo de la pedagogía ha tenido bastante reconocimiento. La pedagogía como arte y como disciplina es un saber sobre la práctica de enseñanza y aprendizaje; se constituye como un saber más viejo y clásico que viene mucho antes que la cientificación de la educación y donde la sistematización, sin lugar a dudas, aporta sentido sobre las prácticas pedagógicas que orientamos desde nuestros lugares como educadores (Zuluaga, 1999). Es necesario reconocer un sentido crítico en la sistematización de experiencias, porque cuando empieza a popularizarse podría perder nitidez de sentido. Por supuesto, no se espera que la sistematización sea contrainstitucional porque sería caer en un esencialismo; pero sí se puede afirmar que la sistematización de experiencias está en esta tensión entre lo institucional y contrainstitucional.

Como conclusión, en Trabajo Social es fundamental la sistematización de experiencias porque reconoce saberes en, por y para la acción de las intervenciones sociales orientadas desde la reflexividad (Mosquera, 2013; Shon 1999). La sistematización hace parte de la tradición del estudio de caso desde un paradigma crítico. El reconocer el saber práctico evidencia su poder para interpelar relaciones de dominación-opresión. La sistematización de experiencias puede representar una práctica de libertad, de ahí la necesidad de situar la posición política del investigador quien debe trabajar, decidir y construir su apuesta política, ponerla en conversación y en comunidad desde su método de investigación. Como Educadora y Trabajadora social reconozco en la práctica pedagógica un

escenario suficiente y fecundo para la producción del saber pedagógico, aquel que también tiene compromisos con la teorización y que puede ser vehiculizado a través de la sistematización con fines emancipatorios.

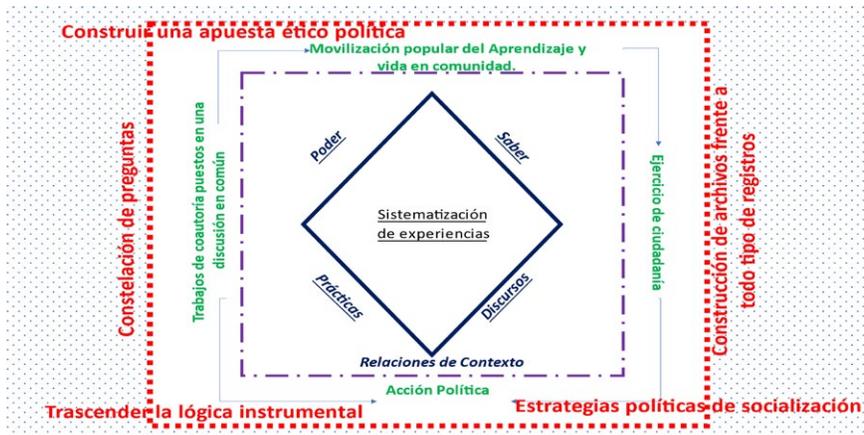
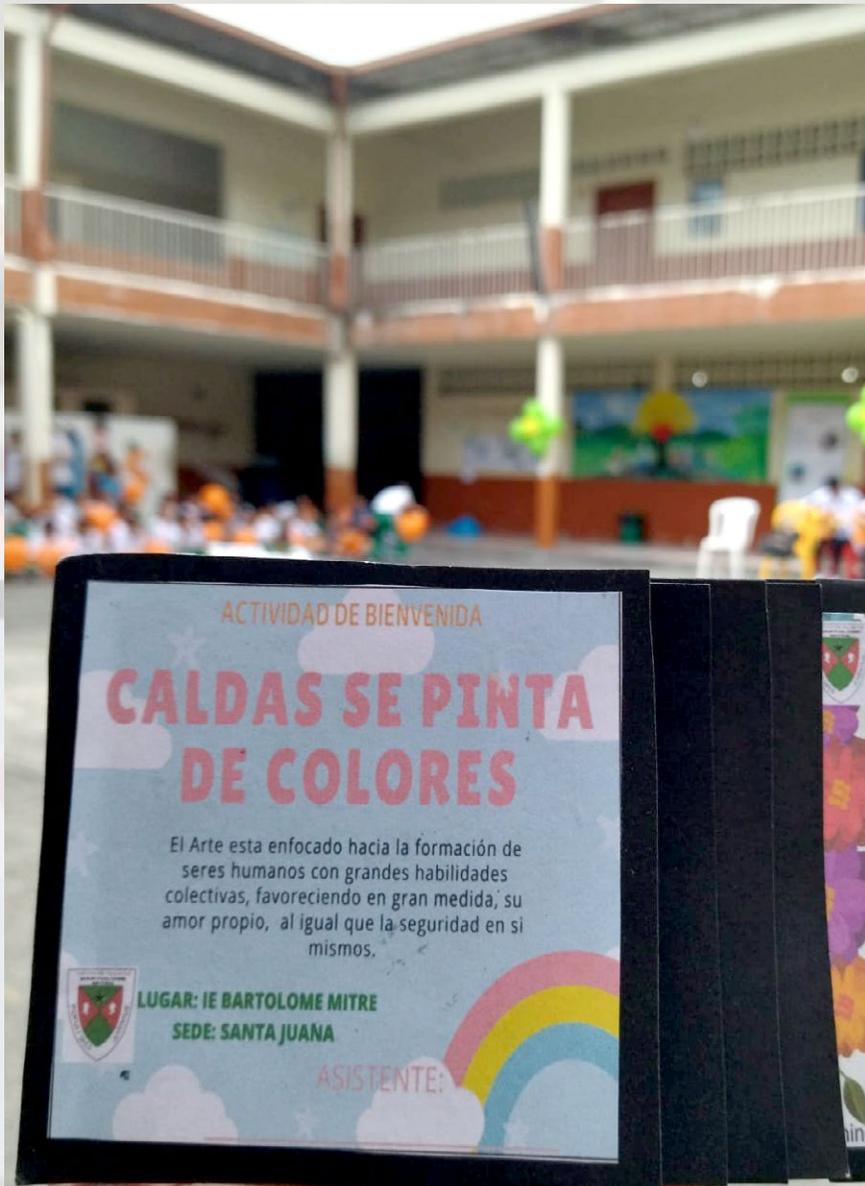


Figura 1. Sistematización de experiencias

## Referencias

- Cendales, L. M., & Torres, C. A. (2003). *Sistematización de experiencias: una propuesta metodológica*. Editorial Magisterio.
- Cifuentes, M. A. (2009). *Sistematización de experiencias en trabajo social: una apuesta por la construcción de conocimiento*. Corporación Universitaria Lasallista.
- Foucault, M (1980). *El ojo y el poder*. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/EI%20ojo%20del%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1982). *El poder/saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Herrera, J. (2019, 2 de abril). ¿Qué es la sistematización de experiencias? [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=8oyupzlh6nA>
- Jara, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias*. Programa Alianzas.

- Jara, O. (2017). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica, teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kemmis, S. 2014. *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Kemmis, S. (2018). *El currículum: más allá de la teoría y la práctica*. Morata.
- Kemmis, S. (2019). *La sistematización de experiencias como un proceso de investigación y construcción de conocimiento*. *Revista Educación y Pedagogía*, 31(76), 144-162.
- Larrosa, J. (2007, septiembre). Conferencia acerca de la experiencia.  
[https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&list=PL9odUI2ExnJlHvvoXWfSHvARLxaGhY\\_Q&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&list=PL9odUI2ExnJlHvvoXWfSHvARLxaGhY_Q&index=4)
- Mosquera, E. (2006). *Sistematización de experiencias: una propuesta metodológica para el análisis e interpretación de la práctica*. Editorial Magisterio.
- Mosquera, E. (2013). *Sistematización de experiencias: una propuesta metodológica para el análisis e interpretación de la práctica*. Magisterio.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es).
- Shon, D. A. (1999). *El arte de la formación y el saber del educador*. Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2013). *Identidades comunitarias: construcción y deconstrucción*. Ediciones Desde Abajo.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Siglo del Hombre.



Proyecto ***Caldas Camina Hacia la Inclusión***, visita de experiencias significativas,  
Ministerio de Educación 2022.

Institución educativa Bartolomé Mitre, municipio de Chinchiná - Caldas

# La participación: un escenario para afianzar la cultura de la inclusión

*Luisa Fernanda Castro Loaiza  
Claudia Patricia Jiménez Guzmán  
Jaime Alberto Carmona Parra*

## Introducción

Desde hace 17 años se viene desarrollando una apuesta educativa entre la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación Departamental de Caldas, que tiene como objetivo gestionar y movilizar en las escuelas procesos de educación inclusiva para brindar un servicio idóneo y pertinente, sustentado en principios básicos como la equidad, el respeto a la diferencia y el reconocimiento, ofreciendo una educación de calidad, especialmente a personas en situación de marginación, población en condiciones de pobreza, niños y niñas con discapacidad y estudiantes en extraedad, entre otros.

Como respuesta al reto planteado y con el objetivo de fortalecer el propósito de “educar en la diversidad” se acompaña y asesora a las comunidades educativas mediante la capacitación a los actores institucionales, apoyos pedagógicos a los estudiantes, así como la asesoría a los padres de familia. Esta propuesta se ha desarrollado en los 26 municipios del departamento de Caldas, en 103 instituciones educativas focalizadas, de las cuales 51 corresponden al área urbana y 52 al área rural.

Para el acompañamiento a la comunidad educativa se diseñaron tres estrategias que permitieron dar respuesta a las necesidades escolares, con el fin de fortalecer la capacidad instalada de las instituciones en el marco de la educación inclusiva, las cuales se han denominado así: Caldas te escucha; Caldas te acompaña; Caldas te asesora.

**Caldas te escucha** hace referencia al acompañamiento a la red de apoyo familiar en el proceso educativo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, brindando estrategias y herramientas para la participación y el aprendizaje en una escuela inclusiva. El apoyo se enfocó en propiciar espacios de escucha, basados en el respeto, la comunicación eficaz y la confianza, aspectos que han posibilitado escenarios de reconocimiento y construcción colectiva.

Para el apoyo y seguimiento a los procesos de los estudiantes, desde el grado transición hasta once, se implementó la estrategia **Caldas te acompaña**, con el fin de proponer alternativas que permitan los tránsitos armónicos entre grados y niveles educativos, identificando barreras para la participación y el aprendizaje. En este proceso se desarrollaron actividades a nivel grupal e individual partiendo de las necesidades de cada institución educativa. Cada uno de estos procesos se concreta con los docentes, para dar respuesta los propósitos planteados en cada área para el año escolar.

**Caldas te asesora** es un proceso que se realiza mediante encuentros de formación, que invitan a la comunidad educativa a intencionar la construcción de prácticas institucionales y pedagógicas de manera innovadora, participativa y respetuosa de las diversidades humanas.



**Figura 1.** Hitos, Caldas camina hacia la inclusión

Es así como el proyecto ha buscado transformar las políticas, las prácticas y la cultura desde una perspectiva incluyente, marcando hitos a lo largo de la historia en el Departamento de Caldas; proceso que también se viene realizando en el ámbito nacional e internacional como una apuesta de la educación para todos.

La educación inclusiva, desde hace varias décadas, es uno de los propósitos fundamentales que propende por una educación para todos, generando diferentes dilemas y tensiones según las comprensiones que tienen en cada territorio. Como lo plantea la Unesco (2020):

El reto de la inclusión parece a veces variar según los países o grupos, a causa de factores contextuales como la política, los recursos y la cultura; pero, en realidad, el reto es el mismo, independientemente del contexto. Los sistemas educativos deben tratar a

todos los educandos con dignidad a fin de superar las barreras, elevar el nivel alcanzado y mejorar el aprendizaje. (p. 10)

De igual manera, uno de los objetivos del desarrollo sostenible habla sobre avalar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, para lograr más oportunidades de aprendizaje. También se plantean como objetivos principales de la educación, acompañar a los estudiantes en el tránsito armónico por la educación, proceso en el que la comunidad educativa juega un papel primordial, movilizandando escenarios más democráticos e incluyentes.

Para Casanova (2017) “El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia” (p. 49). Aspecto que requiere de la implicación de todos los actores para construir una educación situada, flexible y participativa.

En este sentido, algunas investigaciones a nivel nacional e internacional plantearon diferentes tesis que facilitaron la educación inclusiva.

A nivel nacional se identificaron investigaciones relacionadas con la cultura de la inclusión desde las voces de los padres, profesores y estudiantes en Caldas y el Cauca, en el año 2011 y 2016. En estas se ratificó que aún no hay una cultura de la inclusión y, por ende, se necesita generar una conciencia en toda la comunidad para lograr verdaderos espacios que permitan la participación y el reconocimiento de todos.

Así mismo, Loaiza Rendón (2011) desarrolló la investigación que buscó, a través del instrumento del Índice de inclusión

propuesto por el Ministerio de Educación, la autoevaluación institucional, con el fin de apoyar en el proceso de transformación a escuelas inclusiva, donde se abordan las dimensiones de las prácticas, la cultura y la política en las instituciones educativas. En dicho proceso se evidenció, en especial, el cambio de la cultura institucional hacia la educación inclusiva, donde están presentes el respeto, la acogida y la apertura hacia lo diverso. También se destaca la reflexión que realizan los maestros de su práctica y el trabajo colaborativo que involucra a todos los actores.

Arenales et al. (2020) plantearon como propósito de la investigación reconocer el cambio que se ha dado en la cultura escolar al implementar la política de educación inclusiva, en la escuela del municipio de Lejanías, Meta. Concluyeron que la institución educativa transita de la integración hacia la inclusión; también que, a pesar de la reflexión de las prácticas de los maestros, aún se evidencian procesos de exclusión y segregación, con prácticas tradicionales que evidencian poca comprensión del proceso.

Por otro lado, a nivel internacional se encontró que la convivencia escolar y la cultura inclusiva son claves en una escuela que busca una educación de calidad, ratificando que mientras las instituciones no apropien el ideal de la inclusión como cultura seguirá siendo un aspecto relacionado solo con el acceso. De igual manera, Plancarte Cansinos (2017) llevó a cabo una investigación en México, que tuvo como objetivo enfatizar en la cultura, como una de las características relevantes para lograr que un centro escolar llegue a ser inclusivo. Se resalta la importancia de escenarios educativos donde se respete y valore la diversidad. Además, se ratifica que la construcción de la cultura escolar inclusiva depende de todos, permitiendo un cambio de las creencias y reafirmación de los valores e invita a la reflexión sobre el cambio de mirada de los docentes, directivos, familias y estudiantes.

Por su parte, Booth et al. (2002, citado por Plancarte Cansino, 2017), definieron las prácticas inclusivas en el Index of Inclusión como:

la forma de asegurar la participación de todos los estudiantes a través de actividades escolares y extraescolares que tengan en cuenta su experiencia y conocimiento. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos. (p. 16)

Para diversos autores, la cultura inclusiva está relacionada con la búsqueda de comunidades más seguras, acogedoras y colaboradoras (Moliner et al., 2016), generando un fortalecimiento de la comunidad a través de principios como el respeto, la igualdad, la solidaridad, el diálogo y la participación (Mateus et al., 2017).

De igual manera, Booth y Ainscow (2002) desarrollaron tres dimensiones que fortalecen la educación inclusiva. La primera consistió en elaborar políticas inclusivas donde cada acción debe dar respuesta a la diversidad, centrando los esfuerzos para garantizar la participación y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La segunda dimensión hace referencia al desarrollo de prácticas inclusivas donde se propicie la participación de todos, reconociendo sus capacidades y la trayectoria de vida. La tercera está relacionada con la cultura, que aporta sentido al proceso de la inclusión, pues a través de ella se construyen escuelas acogedoras, protectoras y seguras, a través del trabajo cooperativo para apoyar la participación y el aprendizaje de todos. Este aspecto lo ratifica el MEN (2021) en los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, cuando manifiesta: “La materialización de la

inclusión y la equidad en la educación, se precisa en las tres dimensiones que sirven para articular los principales elementos que permiten el fortalecimiento de los sistemas educativos, estos son: las políticas, las prácticas y la cultura” (p. 22).

Estas dimensiones permiten en las instituciones educativas plantear el horizonte institucional identificando las barreras que impiden la participación y el tránsito armónico de sus estudiantes en términos de equidad. Cada una de ellas aporta herramientas que orientan la planeación y la reflexión de las prácticas y a las necesidades del entorno y de sus actores. En este sentido, la comunidad debe fortalecer la comunicación y movilizar prácticas basadas en el respeto por la diversidad, estableciendo encuentros para el diálogo que permitan la toma de conciencia con relación a los valores que potencian la inclusión y el reconocimiento del otro.

## Método

La sistematización es la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y porqué lo han hecho de ese modo (Jara, 2018, p. 4).

En el marco de la sistematización de experiencias, entendida como un aprendizaje de saberes de acción que se configuran en el marco de las vivencias del proyecto, se permite a través de esta metodología la configuración de una hipótesis de acción que facilita la reconstrucción de la experiencia y sobre la cual se configura una pregunta de investigación. La primera se entiende como un supuesto en el marco de la intervención del Proyecto *Caldas camina hacia la inclusión* a través de la cual se conoce que la institución educativa es un espacio acogedor, solidario, cooperativo y respetuoso con la diversidad, que promueve la cultura demo-

crática en estudiantes, docentes, padres de familia y directivos. La pregunta de investigación que orientó la reflexión sobre la experiencia fue ¿cómo se ha promovido la cultura democrática, participativa y acogedora de las diversidades de la comunidad educativa en el marco del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión?*

Esta pregunta eje de investigación es una hoja de ruta que permitió reconocer saberes de acción en el marco de toda intervención social, trazando un camino para conocer, comprender, reflexionar y analizar el proceso de acompañamiento y el conocimiento previo sobre el marco de las acciones puntuales.

Como objetivo general se planteó reconocer los saberes de acción de las prácticas institucionales que movilizan la capacidad de agencia de la comunidad educativa en una cultura inclusiva, en el marco del proyecto *Caldas Camina hacia la Inclusión*.

Los objetivos específicos estuvieron orientados a: describir las prácticas institucionales que han fortalecido la cultura de la inclusión; y analizar las prácticas y valores inclusivos que han implementado los actores de la comunidad educativa.

La presente investigación tiene un enfoque metodológico de tipo cualitativo, que en palabra de Strauss y Corbin (2002) “puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (p. 20). En este sentido, esta investigación buscó conocer, desde las voces de los actores de las comunidades educativas, cómo se ha gestionado y fortalecido la cultura del respeto hacia diversidad. Para dicho proceso se seleccionaron seis municipios de las seis zonas

del departamento de Caldas, focalizando una institución educativa por municipio, que ha sido acompañada y apoyada a lo largo de la historia del proyecto.

En esta investigación participaron 37 personas: 13 estudiantes, 9 padres de familia, 6 directivos y 15 docentes, a través de la entrevista semiestructurada y la carta asociativa.

Acercas de la entrevista Behar (2008) indica que los investigadores “recogen información de una porción de la población de interés, dependiendo del tamaño de la muestra en el propósito del estudio. La información es recogida usando procedimientos estandarizados para obtener un perfil compuesto de la población” (p. 62).

Sobre la carta asociativa de Abric et al. (2015, citados en Muñoz et al., 2017)

mencionan que la carta asociativa tiene varias ventajas, necesita poco tiempo y esfuerzo por parte de la persona; permite recoger un conjunto de asociaciones más elaborado e importante que con la asociación libre y, sobre todo, identificar lazos significativos entre los elementos del corpus. (p. 55)

Para la puesta en marcha del trabajo de campo se diseñaron encuentros con la comunidad educativa, apoyados con los profesionales gestores de la inclusión de cada institución seleccionada, a quienes se solicitó el consentimiento informado.

La entrevista semiestructurada estuvo orientada bajo las siguientes preguntas: a) ¿Cómo se ha promovido la cultura de la inclusión en su institución educativa? b) ¿Cómo se vive la cultura de la inclusión? c) Describa cuáles son los valores que potencian el reconocimiento de la diversidad en su Institución; d) ¿Qué aspectos considera que hacen falta para seguir potenciando la cultura de la inclusión en su institución? y e) En

el marco de la inclusión, desde su rol personal y profesional, ¿se ha transformado su quehacer?

De este modo, las vivencias de la población objeto permitieron identificar aspectos relevantes que se han realizado a lo largo de los 17 años de ejecución del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, factores que han fortalecido la cultura del respeto hacia la diversidad, tomando conciencia de la experiencia para generar nuevos aprendizajes y transformar aquello propio de la trayectoria.

## Resultados

Desde las voces de los actores y desde la experiencia encontramos diferentes perspectivas en relación con la cultura de la inclusión, identificando varias condiciones o características que permean la cultura inclusiva, entre ellas la formación y la sensibilización a toda la comunidad, como eje principal en la promoción de la cultura inclusiva, entre otras prácticas como:

- “La capacitación a docentes, la sensibilización a estudiantes y padres de familia, el direccionamiento y seguimiento de procesos basados en el respeto y el reconocimiento de las posibilidades que tiene el otro”
- “Se parte de los valores como el respeto, la igualdad y la solidaridad, como referentes que direccionan las actuaciones intencionadas de toda la comunidad educativa”
- “La sensibilización a la comunidad educativa, a través del despliegue de acciones que buscan construir caminos flexibles donde exista participación de todos”
- “Realizando un acompañamiento constante a toda la comunidad educativa”
- Incentivando y reconociendo las diferencias en nuestro entorno, motivando el amor y la aceptación”

Al reconocer cómo se ha promovido la cultura de la inclusión en las instituciones educativas de Caldas se visibilizaron dos grandes categorías: la primera relacionada con el respeto por las diferencias y las capacidades. En esta, la comunidad educativa identificó, como pilar fundamental, el respeto a las diferencias de cada uno de los actores de la escuela en los espacios de interacción, realizando diferentes alternativas que permiten potenciar las capacidades de cada uno. La segunda hace referencia a la participación activa como práctica institucional en la que se vinculan todos para generar comunidades de aprendizajes, comunidades que tejen y se articulan en busca de una educación más incluyente y respetuosa de las particularidades.

## Discusión

La cultura de la inclusión, en palabras de Booth y Ainscow (2000)

se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela. (p. 49)

Este aspecto lo ratifican los directivos y docentes: “son espacios de participación colectiva, que busca el reconocimiento de las diferencias”; “escenarios equitativos de reconocimiento, que buscan caminos posibles para todos”. Para los estudiantes está relacionado con “el respeto de todos para crear una sana convivencia”, además del “proceso de participación sin importar sus condiciones”. Estas perspectivas ratifican la cultura de inclusión como un escenario que se construye constantemente y en el que participa toda la comunidad educativa, para lograr una transformación en el marco del reconocimiento, el respeto

y la aceptación de la diversidad, en busca de una educación más equitativa. Así como lo manifiestan algunas voces de los participantes en la investigación:

- “Proceso de construcción y transformación social”
- “Espacio que propicia la integración y aceptación de las diferencias”
- “Proceso en el que participan todos los actores, donde se brindan estrategias pertinentes y contextualizadas”
- “Posibilidad de compartir y respetar las diferencias de los otros”
- Son las interacciones y participación de todos” (Profesores, 2022, entrevista semiestructurada).

A su vez, para las familias y cuidadores de los estudiantes, la cultura inclusiva se identifica como “La participación activa de toda la comunidad educativa”, “es trabajar juntos, desde el respeto”.



**Figura 2.** Características de la cultura inclusiva

En la búsqueda constante de construir una cultura de la inclusión con la participación de todos se pueden ver algunas características que permean este proceso:

Estas características de la cultura inclusiva parten de unos principios que permean la formación y transformación permanente, que realiza la institución partiendo de las necesidades sociales, culturales, familiares e individuales, que manifiesta toda la comunidad, construyendo espacios de participación colectiva, para lograr una escuela que respete y potencie las diferencias. En coherencia con el anterior planteamiento, León (2012) señala que

las escuelas inclusivas se fundamentan en un modelo que ve la escuela como una comunidad en la que todos los miembros: director, profesorado, padres y alumnado, debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo que es conseguir que todos los alumnos participen y aprendan, y se desarrolle un sentido de comunidad. (p. 69)

Con relación a la pregunta sobre cómo se ha promovido la cultura de la inclusión en su institución educativa, los directivos, docentes, padres y estudiantes, en general plantearon dos grandes tendencias de saberes de acción: la primera alude al respeto por las diferencias y capacidades de todos; la segunda refiere la participación activa como práctica pedagógica.

### **Respeto por las diferencias y las capacidades**

Pensar en el respeto por las diferencias nos invita a generar espacios dialógicos en los que se pueda construir colectivamente desde las particularidades, reconociendo diferentes cosmovisiones en las formas de mirar, sentir y vivir el mundo. Prácticas que permean los haceres, los decires y las relaciones en las instituciones desde el respeto a la diversidad y las particularidades que nos caracterizan como humanos (Kemmis,

2014). Así mismo, es evidente la implicación y la participación de la comunidad como una posibilidad para construir en la diferencia, “por medio de incentivación y reconocimiento de las diferencias en nuestro entorno, motivando al amor, la aceptación y la participación” (estudiantes, 2022).

Desde la perspectiva de las capacidades propuesta por Nussbaum (2012, citada por Oyarzun, 2019) quien plantea que el paradigma del desarrollo humano parte del respeto a todas las personas, a su dignidad; por tanto, se debe respetar la libertad en las decisiones que tomen, en relación con la identidad cultural, religiosa o étnica, lo que ratifica la necesidad de realizar transformaciones paradigmáticas que permitan pensar y construir una sociedad democrática para todos; que potencia las capacidades y habilidades; aspectos que se visibiliza en la forma como se ha promovido la cultura de la inclusión en Caldas, según las voces de la comunidad educativa “recibiendo los estudiantes y tratándolos como seres humanos normales, con sus virtudes y defectos” (Voces comunidad educativa, 22 de octubre de 2022).

En otros casos, los profesores de las instituciones educativas manifiestan, desde sus prácticas pedagógicas, la inclusión como el reconocimiento de la diversidad que se explicita en sus clases, con “el respeto por las diferencias individuales, el trabajo, la comunidad educativa, y la creación de redes de apoyo con otras instituciones” (Ramírez L., entrevista voces comunidad educativa, 22 de octubre de 2022).

Siguiendo los planteamientos de Nussbaum (2012), y desde las narrativas de la comunidad educativa (2022) en el proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, bajo los principios de equidad e igualdad se potencian y reconocen las capacidades de todos, teniendo claro que “se requiere: [...] el respeto por él y los otros, por la participación desde las distintas capacidades y posibilidades de los estudiantes” (p. 23):

- “Garantizar desde el quehacer pedagógico la participación a todos los estudiantes respetando sus ritmos de aprendizaje”
- “Brindan espacios y oportunidades de construcción para todos en eventos académicos, culturales, deportivos y pedagógicos”
- “Generar procesos participativos y democráticos donde se tiene encuentra toda la comunidad educativa como agente de cambio y transformación social”.
- “La cultura de la inclusión va en el modo como interactúan las personas con los demás; se vive en el compartir, en el hacer y sentir que todas las personas somos iguales y que podríamos aprovechar para aprender de todos”
- “Se puede evidenciar en los aspectos social, emocional y de convivencia. La cultura de la inclusión es aportar a la diversidad”
- “Por medio de incentivación y reconocimiento de las diferencias en nuestro entorno, motivando al amor y aceptación”.

Estas acciones que manifestaron los participantes han movilizado el camino y la construcción de la cultura, la política y las prácticas institucionales incluyentes, visibilizadas en los procesos de gestión, enseñanza y aprendizaje, que favorecen la participación, el respeto y el reconocimiento de todos y cada uno de los actores involucrados, comprendiendo la inclusión como “la capacidad de brindar espacios y oportunidades de participación para todos”. Es un proceso de acompañamiento constante a quien lo requiera; “son las prácticas educativas e interacciones donde participan todos, vinculando estudiantes y familias”.

En palabras de Melero (2018): “el diálogo entre los docentes y la cooperación en las dinámicas del día a día, basadas en la confianza mutua y el respeto, originan la convivencia de-

mocrática en los centros”, base fundamental para consolidar en las instituciones y los territorios una conciencia colectiva inclusiva.

En relación con el respeto por las diferencias y la diversidad, Contreras (2009) manifiesta “que reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias” (p. 64), aspecto que implica una apuesta más equitativa en la cultura y por ende en los procesos de convivencia. Así mismo, la diversidad, en palabras de Sacristán (1999, citado por Ramos, 2012, p. 5)

alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes. Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas... La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella.

Es así como desde lo cotidiano, en la praxis, debemos reconocer y potenciar en las mínimas actuaciones la singularidad y particularidad de cada sujeto. En este sentido, los maestros y directivos manifestaron que la diversidad está relacionada con “la condición humana” y se necesita “abrir la mente para cambiar la actitud, los estereotipos y los prejuicios; para reconocer la diferencia y promover espacios y condiciones de respeto y participación” (directivos y maestros, 2022). En palabras de Devalle (2006) respetar las diferencias, la diversidad, requiere de una escuela que reconozca las identidades personales y sociales e intencione las prácticas formativas en pro de la potenciación de estas.

## **La participación activa como práctica institucional**

Se evidencia en las percepciones los valores que han promovido la cultura de la inclusión, resaltando el respeto, la aceptación y el reconocimiento como base fundamental en el proceso educativo. Así mismo, se identifica la participación como medio dinamizador institucional que facilita el encuentro y la construcción colectiva en las celebraciones, charlas y espacios culturales que se realizan.

La participación, entonces, se puede entender como un proceso en el que se integra la implicación y la recepción de saberes y experiencias con un propósito de generar diálogos y construir un marco común. Para Hernández (1994, citado por Oraison, 2006), la participación tiene tres dimensiones básicas: Ser parte: relacionada con la identidad de los sujetos. El tener parte: relacionada con los propios deberes y derechos. El tomar parte: es el logro de acciones concretas.

En esta línea se puede decir que la participación es una forma de construir colectivamente escenarios de acogida y aprendizaje, denotados en los planteamientos que la comunidad manifiesta sobre cómo vive la cultura de la inclusión (Figura 3).

Para la comunidad educativa, la cultura de la inclusión es una práctica pedagógica construida desde las vivencias de las interacciones de respeto por la diversidad, por la inclusión y por el liderazgo comunitario que se vive en las instituciones educativas, donde el reconocimiento de las diferencias es un factor determinante, al igual que la construcción colectiva, para lograr una educación de calidad en relación con las necesidades de la población.

Es importante reconocer que, aunque se identifica una apuesta por la cultura de la inclusión, la comunidad manifiesta que es necesario seguir fortaleciendo en las instituciones el reconocimiento por las necesidades reales de la población,

la vinculación de las familias a los procesos educativos y la comprensión de la diversidad en los diferentes espacios, para lograr una convivencia respetuosa desde las particularidades.



Figura 3. Vivencia de la cultura de la inclusión por parte de la comunidad

El reconocimiento de la diversidad es una práctica situada que se construye como un mecanismo para interpelar el contexto, porque desde sus haceres, decires y en las relaciones, se gestiona la inclusión como compromiso en las prácticas desde cada uno de los contextos, y por tanto logra que los sujetos que participan en la práctica, como directivos, profesores y estudiantes se vinculen desde una empatía reflexiva y justa en las aulas y la vida escolar.

Este proceso ha generado en los maestros y directivos de las instituciones educativas de Caldas, a nivel **personal y profesional**, un compromiso para liderar acciones en el marco de la

educación inclusiva, permitiendo un conocimiento más amplio sobre el tema, para ser más sensibles y cambiar la mirada. “Hoy, en los procesos educativos, es tendencia la importancia del respeto por el otro, la empatía, el diálogo y la posibilidad de escuchar las opiniones de otros, apoyando y acompañando los procesos de aprendizaje” (docentes y directivos 2022). Los espacios de encuentro y retroalimentación, que se han generado con las comunidades, han permitido reflexionar e innovar en acciones que facilitan la participación e interacción con todos y todas, donde prima el respeto y buen trato como base de la construcción colectiva de escenarios respetuosos de las diversidades humanas.

## Conclusiones

Es importante plantear que las voces de la comunidad educativa visibilizaron la construcción de una cultura de la inclusión en Caldas, en la que hay una intención específica, marcada en unos principios que permean las prácticas de actuación. En la mayoría se define como un proceso propio, natural y colectivo, que se construye desde las experiencias y las voces singulares de toda la comunidad educativa, permitiendo transformar prácticas tradicionales instauradas, por escenarios reflexivos y rutas de aprendizaje que propenden por una educación para todos.

La cultura de la inclusión es posible cuando hay una implicación responsable por parte de todos los actores en busca de un bien común, que gestiona políticas y prácticas flexibles y equitativas para la convivencia social en la diversidad. Es por lo anterior que, a lo largo de la historia del proyecto, se logra identificar que existe un avance con respecto al compromiso de los establecimientos educativos para liderar acciones en el marco de la educación inclusiva, permitiendo un conocimiento más amplio sobre el tema para ser sensibles y cambiar la mirada. Así mismo, se evidencian prácticas de gestión como

un compromiso en cada uno de los contextos permitiendo que toda la comunidad educativa participe, lo cual representa un cambio significativo con respecto al punto de partida, en tanto se observa una curva de aprendizaje que resalta la trayectoria. Lo anterior ha sido posible gracias a diferentes estrategias que se han desarrollado en el marco del proyecto, como la formación a la comunidad educativa a través de procesos de educación continuada (cursos y diplomados), la promoción de actividades académicas, lúdicas y recreativas como el día de la inclusión mediante el cual se promueve e invita a la comunidad a participar en los escenarios educativos para todos, entre otras.

## Referencias

- Arenales, M. C., López, J. A., & Rodríguez, J. F. (2020). Cultura escolar e inclusión educativa: un estudio de caso en el municipio de Lejanías, Meta. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(79), 123-143.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cardona, C., et al. (2022). Sistematización de la experiencia *Caldas camina hacia la inclusión, 2005-2022*
- Casanova, M. (2017). Educación Inclusiva en las aulas. La Muralla.
- Contreras, J. (2009). Prólogo a experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 114- 116). Flacso.
- Devalle, A. & Vega, V. (2006) *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique Grupo Editor
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica, teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

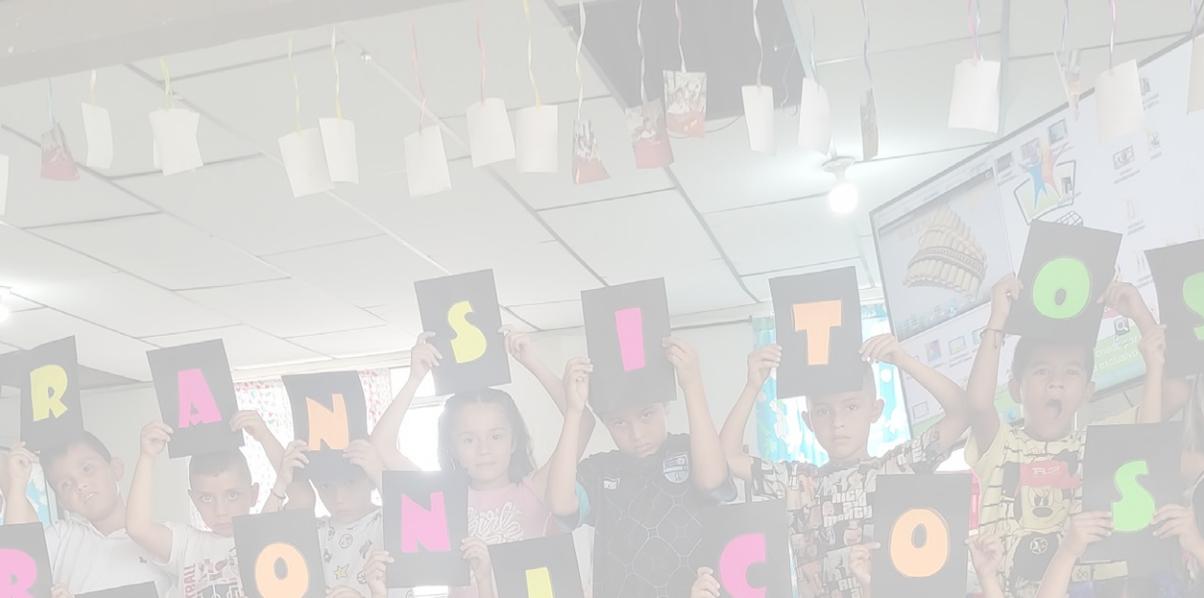
- Kemmis, S. (2014). *La práctica de la investigación-acción*. Morata.
- León, M. (2012). Educación inclusiva: Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. Ed Síntesis.
- Loaiza Rendón, M. (2011). *Autoevaluación institucional para la transformación hacia escuelas inclusivas: un estudio de caso en la Institución Educativa San Francisco de Asís*. Universidad de Antioquia.
- Mateus, J. C., Londoño, J. H., & Osorio, J. F. (2017). Experiencias de formación y acompañamiento para la construcción de comunidades de aprendizaje: una apuesta por la inclusión educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 29(70), 161-182
- Melero, M. (2018). *La escuela como espacio de convivencia democrática: claves para la construcción de una sociedad justa e inclusiva*. Octaedro.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción*. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.
- Moliner, O., Sales, A., & Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Revista estudios sobre educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Muñoz, S. Figueroa, Y. F., & Cardona, C. (2017). *Significados de la diversidad cultural en niños, niñas y maestros de escuelas rurales guambianas, en el municipio de Silvia- Cauca*. [Tesis de posgrado, Universidad de Manizales].
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Oraisón, M. & Pérez, A. (2006). Escuela y participación. El difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a01.htm>
- Oyarzun, P. A. (2019). *Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: El caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso, Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valparaíso]. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667835/POA\\_TESIS.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667835/POA_TESIS.pdf?sequence=1)
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>

Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.

<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf>.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Unesco (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la Educación en el mundo. Inclusión y Educación: Todos sin excepción*.



Proyecto **Caldas Camina Hacia la Inclusión** -estrategia de transitos armónicos-  
Grado transición. Institución educativa San Francisco de Paula, sede María Inmaculada.  
Municipio de Chinchiná - Caldas. 2022.

# Tránsitos armónicos para la educación inicial en Caldas

*Beatriz Alzate Gómez  
Yenny Andrea Gutiérrez Toro  
Luz Stella Chamorro Caicedo*

## Introducción

*“No es cierto que todo suceda después; la verdad es, al contrario, que todo sucede antes. El periodo más importante de la vida, en el que se establecen las bases sobre las que se construye la personalidad, la cultura y las habilidades del hombre y la mujer, es, con diferencia, el comprendido en los primeros meses y los primeros años de vida”.*  
(Tonucci, 2020, p. 1)

Pensar en la educación inicial implica comprender este periodo sensible para el aprendizaje como una etapa que integra el desarrollo, entendido desde las diversas capacidades, sus comportamientos y el relacionamiento con los diferentes entornos donde los niños y niñas conviven, mediante los cuales

se establecen vínculos afectivos y comunicativos, que fundamentan la construcción de seres sociales singulares y en la diversidad, tal como conciben los *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la atención integral a la primera infancia en Colombia* (Infancia, 2013).

Bajo esta premisa, desde el proyecto *Caldas camina hacia la inclusión* se ha construido la estrategia: “Tránsitos Armónicos”, tomando como base la diversidad de formas para acceder al aprendizaje de los niños y las niñas del departamento de Caldas. Sobre este los profesionales que han acompañado el proceso configuraron una estrategia de trabajo que involucra acciones conjuntas entre el Estado, la educación y la sociedad y, por supuesto, los niños y niñas como centro, desde la mirada de un aprendizaje situado en contexto.

Dicha estrategia surge en el año 2017, a partir de la identificación de los niños y niñas que no tienen la posibilidad de asistir a un CDI o de iniciar su proceso escolar en transición, lo cual genera alto porcentaje de ausentismo, deserción, repitencia y bajo rendimiento en los grados iniciales en Caldas. Fue una iniciativa en el marco de la alianza entre la Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Manizales, que durante 17 años vienen aunando esfuerzos en torno al mejoramiento de la calidad educativa. Es así como se piensa este escenario en aras de fortalecer el ingreso, bienestar y permanencia de la primera infancia en el proceso escolar, en los municipios focalizados. Si bien se identifica la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales en sentido de la educación inicial, no se desconoce el camino transitado por los diferentes municipios a favor de dicha población, denotando en algunas instituciones experiencias e iniciativas en torno a las prácticas institucionales que fomentan el desarrollo integral de los niños y niñas, acciones que para esta estrategia han facilitado el acceso e intervención con el grupo poblacional. No obstante, es pertinente mencionar que, pese a los avances

identificados, se continúan construyendo acciones conjuntas que permitan alienar el hacer con la política pública para el reconocimiento de los derechos de la primera infancia. Es así como dicha estrategia promueve la gestión y desarrollo de procesos, prácticas, culturas y lenguajes que posibiliten las trayectorias educativas y el tránsito por la educación de forma armónica.



Figura 1. Contexto y origen de la experiencia

Una vez se define la estrategia, como respuesta a la necesidad identificada, se consolida la estructura del equipo ejecutor que realiza el despliegue en campo, el cual se establece bajo el perfil de licenciados en Educación, Pedagogía o áreas afines, con experiencia en trabajo con educación inicial, dada la necesidad de fortalecer en los territorios la comprensión y apropiación de la política pública (Estrategia de atención integral a la primera infancia; referentes técnicos y normativos para la atención integral de la primera infancia; Ley 1804 de 2016; lineamientos curriculares para la educación inicial, entre otros)

los cuales brindan herramientas para el ejercicio pedagógico y la construcción de una escuela para todos. Es así como en los años 2018 – 2019, y continuando con la búsqueda del fin propuesto, el equipo base se cualifica a la luz de las políticas nacionales para dar paso a la estrategia de formación en cascada, buscando una cobertura en la formación y sensibilización de las comunidades educativas (padres, docentes y directivos) en torno a la educación inicial.

En el marco del proyecto anteriormente mencionado se diseña la cartilla: *15 pasos que permiten caminar hacia una escuela para todos*, en la cual se incorpora el paso número 7 denominado “Inculcar la preparación para el cambio como una cultura institucional” (Gutiérrez Toro, 2020). Su objetivo fue visibilizar la experiencia de *Tránsitos armónicos en Caldas*, la cual se articula a la mirada del Estado con respecto al proceso educativo, que como trayectoria está ligada a las capacidades institucionales, entendidas desde sus cuatro áreas de gestión, para responder a las necesidades que los estudiantes viven al enfrentar las situaciones de cambio como actores que transitan por la educación. Lo anterior se articula al concepto de tránsitos armónicos entendidos en Colombia como “momentos de cambio en los cuales experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así, de manera significativa, en su desarrollo” (Mineducación, 2015), y brinda la ruta para la construcción de este proceso en las instituciones educativas del departamento.

Durante los años 2021- 2022 se realizó el acompañamiento para la construcción de la Ruta de tránsitos armónicos en las instituciones educativas focalizadas en Caldas. Así las cosas, es fundamental comprender la realidad del aula como un escenario en el que confluyen diferentes actores y sus realidades de vida, que, al ser vinculadas en el acto educativo como ex-

perencias de aprendizaje, permitirán la inmersión de quienes participan en el mismo hacia la construcción de aprendizajes que puedan ser replicados en contextos reales como herramienta de vida. En palabras de Morin (2014): “Para enseñar a vivir se trata entonces de enseñar a afrontar las incertidumbres y los riesgos” (p. 21).

Actualmente la estrategia mencionada se desarrolla en 21 municipios del Departamento, en los cuales se realizan estrategias de formación, acompañamiento y asesoría a docentes y acudientes de familia, buscando la reflexión y resignificación de las prácticas para el desarrollo integral de los niños y las niñas. En la Figura 2 se relacionan los principales hitos que se resaltan de la experiencia.



Figura 2. Hitos de la experiencia

En el proyecto se construyeron experiencias que son susceptibles de ser sistematizadas al representar aprendizajes sobre las prácticas. En esta investigación se planteó la si-

guiente hipótesis: Si se fortalecen los tránsitos armónicos, se promueven las trayectorias educativas completas para favorecer la resignificación de las prácticas educativas en el marco del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, lo cual ha dado lugar a la pregunta de investigación: ¿Cómo se han construido los tránsitos armónicos con las infancias en el marco del proyecto *Caldas camina hacia la Inclusión*, para favorecer la resignificación de las prácticas y promover las trayectorias educativas de la primera infancia en Caldas?

En consecuencia, los objetivos de la sistematización fueron:

### **Objetivo general**

Conocer cómo la estrategia de tránsitos armónicos en el marco del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión* ha construido la apropiación del conocimiento desde las prácticas pedagógicas y su aporte a las trayectorias educativas de infancias en Caldas.

### **Objetivos específicos**

- Interpretar las formas de la resignificación de las prácticas y su aporte a las trayectorias educativas de la primera infancia en Caldas.
- Comprender cómo se vivencia el tránsito armónico por las niñas y los niños en las trayectorias educativas.

## **Método**

Aprender de la experiencia, de acuerdo con los postulados de Chavez-Tafur (2006), implica “reflexionar sobre nuestro trabajo, para entender mejor lo que estamos haciendo y para darlo a conocer” (p. 9). Explicitar el sujeto alude al interés del presente ejercicio el cual buscó sistematizar la experiencia vivida en torno a los tránsitos armónicos de las infancias en Caldas, para identificar en ello la transformación del conocimiento como acción social, su apropiación y reflexión para la

resignificación de prácticas sociales y educativas. Recoge las opiniones de los actores protagónicos como lo son las voces de los niños y su vivencia en este proceso, y los docentes que con sus prácticas pedagógicas dan sentido y significado a este transitar de los niños y niñas por el sistema educativo Caldense, aludiendo a la colocación del sujeto en la sistematización que, en palabras de Ghiso (2006 es un “sujeto en contexto, en relación con este, con su quehacer y con los otros” (p. 77). Ello implica, según el autor, convertir al sujeto en constructor de sus propios saberes a partir de la reflexión de su práctica. Lo anterior se sustenta desde la necesidad de recuperar no solo la experiencia, sino el carácter protagónico que tienen los actores.

Para el reconocimiento de las formas de apropiación del conocimiento, en el proyecto *Caldas camina hacia la inclusión* con respecto a los tránsitos armónicos, se utilizaron los lineamientos propuestos por Ghiso : *De la práctica singular al diálogo con lo plural* (1998) en tanto menciona la “Sistematización de las prácticas como un esfuerzo consciente de capturar los significados de acción y sus efectos”, y sugiere cuatro principios (ver Figura 3).

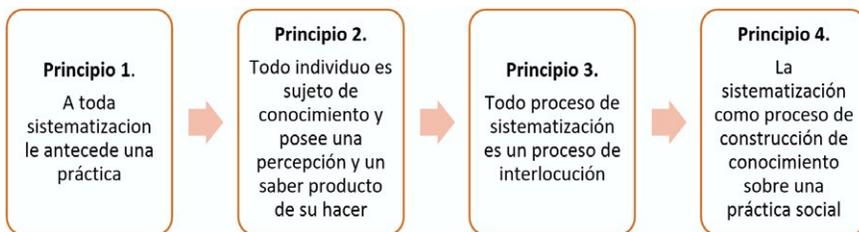


Figura 3. Principios de la sistematización  
Fuente: Ghiso (1998)

Es por lo anterior que las experiencias recopiladas en este proyecto de investigación se obtuvieron en dos momentos, dirigidos a los grupos poblacionales focalizados que fueron:

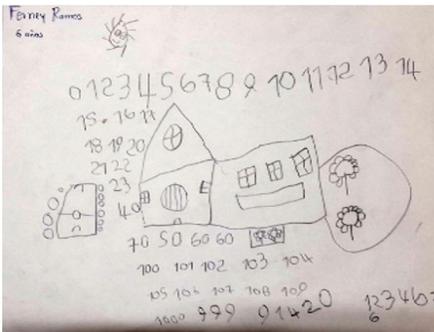
docentes, padres de familia y niños y niñas de los grados de transición y primero, de los municipios de Riosucio, Anserma, Marquetalia, Chinchiná, La Dorada y Aguadas (Caldas). Para este proceso se contó con el acompañamiento de las profesionales de infancia, quienes dirigieron y moderaron el ejercicio en campo.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron la cartografía social, como instrumento que proporciona la reflexión situada, recopilando los intereses, percepciones y emociones de los niños a través del dibujo, a la luz de la siguiente pregunta: ¿cómo hemos vivido la llegada a la institución educativa y qué cambios hemos tenido? Y un segundo momento a través de la entrevista semiestructurada, considerada como una técnica de investigación que permite conversar con actores sociales a través de preguntas guiadas. Es así como se develaron las percepciones de los docentes y padres de familia con respecto al concepto de tránsitos armónicos y las prácticas institucionales que se realizaron para hacerlos posible.

## **Resultados**

El dibujo, como instrumento de recolección de las percepciones sobre el paso por la escuela, permitió identificar cómo los niños y niñas de Caldas vivieron los tránsitos armónicos (Figura 4)

## Proyección Social en el Siglo XXI



## Proyección Social en el Siglo XXI



Figura 4. Voces de los niños y niñas de Caldas

De las imágenes presentadas anteriormente se extraen aspectos sustanciales relacionados con:

- La escuela como un escenario que posibilita el crecimiento
- El transitar por la escuela permite la construcción de relaciones, compañía y de confianza en los escenarios educativos.
- Transitar significa aprender con el otro y a través del juego.
- Emoción y color en el tránsito por la escuela.
- El aula abierta permitiendo el aprendizaje en contexto.

Así mismo, se evidencia la relación del aula con la enseñanza de contenidos académicos que se enmarcan en las áreas básicas; y en algunas imágenes específicas una notable descripción de la escuela tradicional, ubicando al docente como el centro de la enseñanza, bajo un modelo doctrinal donde el estudiante es un receptor pasivo de la información.

Las voces de los docentes suponen una realidad que denota la enseñanza situada y las percepciones de los que en el Departamento viven los tránsitos armónicos, acompañados desde el proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, asociando esta estrategia con cambios en la cultura institucional en tanto manifiestan vivir escenarios más acogedores, pensados en los niños y las niñas y sus necesidades propias de la edad y la etapa escolar. Las respuestas obtenidas ubican a las niñas y los niños como partícipes de su propio aprendizaje y denotan un compromiso institucional por resignificar las prácticas de la comunidad educativa en torno al desarrollo de acciones conjuntas que propendan por la motivación, el bienestar y la permanencia de los mismos en el sistema educativo, como: *actividades de integración y promoción de un entorno educativo protector y acogedor para niñas y niños; actividad de reconocimiento de la*

*escuela, “Mi nueva aventura”; sensibilizar a los niños, padres y cuidadores en el fortalecimiento de los derechos y autonomía de los niños y niñas; fortalecer las relaciones socioafectivas del niño con su entorno educativo afianzando lazos de amistad entre docentes y estudiantes* (Docente – institución educativa Nuestra Señora del Carmen – Municipio de La Dorada). Se observa también en las respuestas obtenidas un interés por orquestar los esfuerzos, en el marco de alianzas y relaciones interinstitucionales que promuevan entornos acogedores y, a su vez, favorezcan el desarrollo integral.

Así mismo, en respuestas como la del docente de la institución educativa Nuestra señora del Carmen, del municipio de La Dorada, ante la pregunta: *¿Para usted qué son los tránsitos armónicos?: Son las acciones que deben realizar las entidades educativas y territoriales para favorecer la transición de las niñas y niños, de las modalidades de educación inicial al grado transición como primer grado obligatorio, o de un grado a otro, según sea el caso, pero que este paso se haga de manera efectiva donde el niño se adapte a los cambios y pueda afrontar los nuevos retos que un nivel escolar más elevado le trae*, se evidencia una apropiación del concepto y del lenguaje en torno a los tránsitos armónicos y su incidencia en las trayectorias educativas completas. *Promover un entorno educativo y acogedor para los niños, garantizar la continuidad y permanencia de los niños en el sistema educativo. A través de la Educación Inicial la Institución busca disminuir el riesgo de deserción por medio de las ofertas educativas* (Docente institución educativa de Occidente – municipio de Anserma).

## Proyección Social en el Siglo XXI

Interpretar las formas de la resignificación de las prácticas y su aporte a las trayectorias educativas de la primera infancia en Caldas

Mentimeter

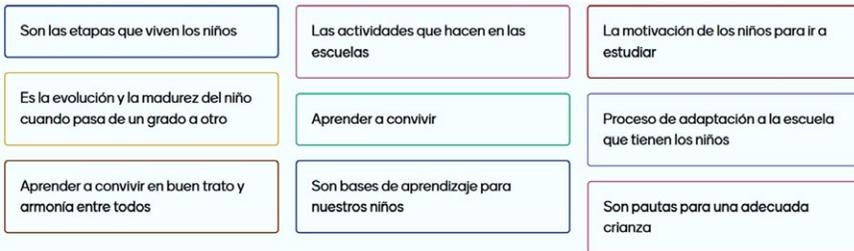


Figura 5. Voces de los padres de niños y niñas de Caldas

Con respecto a las percepciones de las familias en torno al tema abordado, la Figura expresa que los tránsitos armónicos se asocian para ellos con: procesos de adaptación, de evolución, madurez y desarrollo que alcanzan los niños y niñas en el entorno educativo; preparación para el cambio; aprender a convivir; seguridad bienestar y motivación. Surge en el panorama en torno a respuestas como la de un acudiente de familia de la IE Santa Luisa de Marillac, del municipio de Villamaría: *Son las pautas para una adecuada crianza*, un aspecto fundamental relacionado con la formación que desde la estrategia se denomina “Caldas te escucha”, y hace referencia a un proceso mediante el cual se acompaña y asesora a la red de apoyo familiar en áreas específicas de la educación inicial, a través de sesiones individuales y grupales mediante los cuales se establecen vínculos entre la escuela y las familias, compartiendo alternativas de trabajo que favorecen los hábitos y técnicas de estudio, identificación de recursos y habilidades metacognitivas, inclusión y convivencia, entre otras.

Así mismo, las familias que participan en el proceso reconocen prácticas institucionales que han movilizado la cultura de los tránsitos armónicos, dentro y fuera de las aulas, mencionando estrategias que favorecen y motivan el ingreso y tránsito por la escuela. Algunas de las mencionadas son:

diseño de experiencias de aprendizaje acordes a la edad de los niños; creación de rutinas que favorecen los hábitos de estudio; actividades como el juego, la literatura y el arte como estrategia de aprendizaje; visitas de los niños y las familias a las escuelas de los municipios para conocerlas. En palabras de un acudiente de la institución educativa Nuestra Señora del Carmen, del municipio de La Dorada, quien considera que *los juegos, canciones, cuentos y la misma dinámica del aula, ayudan a mi hijo a disfrutar la oportunidad de estar en la escuela.*

## Discusión

Una vez analizada la información de los docentes y las voces de los niños y niñas se puede identificar que existe una estrecha relación entre las prácticas pedagógicas y el concepto de trayectorias educativas completas, entendidas por el sistema educativo colombiano como “los recorridos que realizan las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que consolidan, fortalecen y transforman sus aprendizajes y desarrollo a lo largo de su vida” (Minducación, 2020, p. 39). Lo anterior en concordancia con lo referido por los docentes con respecto a la pregunta *¿Para usted que son los tránsitos armónicos?*, donde se observa una apropiación del concepto en tanto se encuentran algunas respuestas como:

*Son las acciones que deben realizar las entidades educativas y territoriales para favorecer la transición de las niñas y niños de las modalidades de educación inicial al grado transición como primer grado obligatorio, o de un grado a otro según sea el caso, pero que este paso se haga de manera efectiva donde el niño se adapte a los cambios y pueda afrontar los nuevos retos que un nivel escolar más elevado le trae. (Docente Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen – La Dorada, 18-09-2022)*

Así mismo, se identifican percepciones con respecto a la responsabilidad política para el establecimiento de acciones conjuntas en aras de articular saberes, apropiar políticas e incrementar prácticas que promuevan la cultura para el acceso oportuno en el entorno educativo. Así mismo, es pertinente articular las prácticas institucionales en la búsqueda de orquestar los esfuerzos desde las capacidades instaladas de las instituciones. En palabras de Morin (2014) el error más grande de nuestra educación radica en la “sobreabundancia de saberes separados y dispersos” (p. 16). Dado lo anterior, los tránsitos para los docentes en Caldas están relacionados con la identificación de las capacidades institucionales que en conjunto brindan la posibilidad de aunar esfuerzos y materializar acciones en compañía de las entidades territoriales a favor de la infancia. Así mismo, en coherencia con el paso 7, de la *Cartilla 15 pasos para una escuela para todos*, los docentes conciben los tránsitos como la capacidad de adaptación al cambio y el dotar la práctica pedagógica con experiencias valiosas que permitan un vínculo entre la escuela y la vida para fortalecer en los niños y niñas la capacidad de afrontar nuevos retos. Mencionan como aspecto crucial el acompañamiento y formación de la familia para guiar dicho aprendizaje como parte del desarrollo integral, en el marco de una educación que permita el acceso a través de acciones que favorezcan el ingreso oportuno, seguro y que genere relaciones de confianza que permitan el bienestar, brindando experiencias de aprendizaje auténticas, con prácticas de cuidado, crianza y que posibiliten el desarrollo de habilidades y potencialidades en los niños y niñas. De este modo se garantiza una permanencia y trayectoria completa en su tránsito por la escuela, y acompañando en la iniciación de un proyecto de vida, lo cual se articula con los aspectos sustanciales de la ley 1804 de 2016, haciendo referencia al derecho a la vida y al desarrollo integral, a la no discriminación y a una educación que parte de sus intereses y necesidades.

Así mismo, los docentes mencionan aspectos fundamentales que articulan la interacción continua con la comunidad haciendo alusión al término de aula abierta abordado por Tonucci (2020) como la posibilidad de desarrollar prácticas que establezcan una interacción con el contexto, dando sentido de realidad a lo que se enseña, dotando la práctica pedagógica de estrategias innovadoras y creativas que fortalezcan la formación de los niños y niñas, como seres sociales donde prime el respeto por su opinión y se fortalezca el ejercicio de la democracia y la ciudadanía, y donde exista una correlación entre el aprender y el hacer. Díaz-Barriga (2006) los menciona como aspectos inseparables en el quehacer pedagógico.

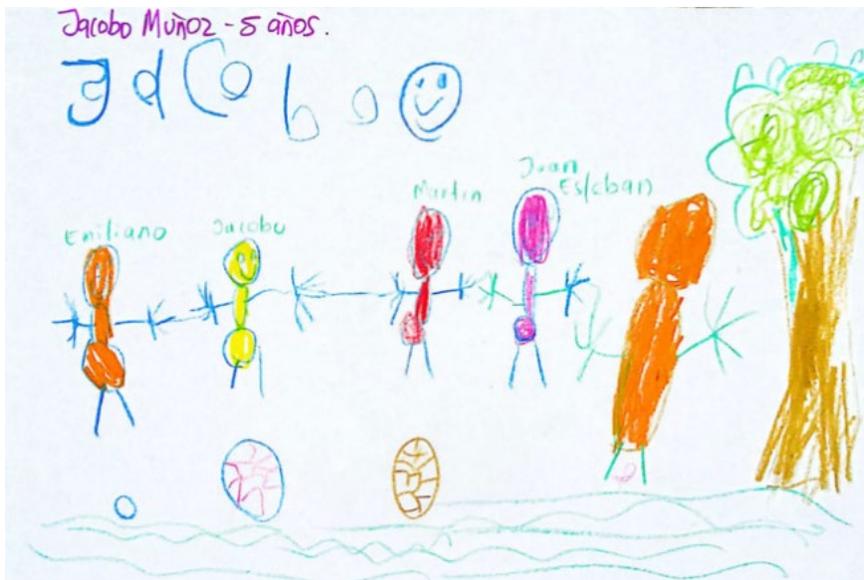
Aspectos relevantes identificados en las respuestas de los docentes refieren un desplazamiento paradigmático con respecto a la pregunta: Mencione algunas de las estrategias que se han implementado en su institución educativa para promover los tránsitos armónicos: *Es la preparación y acompañamiento oportuno y adecuado que se le brinda tanto a los niños como a sus familias para pasar de la etapa de jardín infantil a transición.* Institución Educativa de Occidente, Anserma – Caldas. Estas respuestas denotan una apropiación en los lenguajes y la aceptación de esta etapa como fundamental en la trayectoria de aprendizaje. Este es el punto de partida para pensar la educación inicial en ambientes y experiencias que propendan por el aprendizaje para la vida y la apropiación de estrategias institucionales articuladas con los ejes de la práctica, mencionados por el “Modelo de aprendizaje situado MAS+” como la planeación pedagógica intencionada, el diseño de ambientes pedagógicos y la vinculación de las familias a las prácticas pedagógicas, en actividades de reconocimiento de la escuela como entorno nuevo. Así mismo, el seguimiento al desarrollo y al aprendizaje en actividades lúdicas acordes a la edad, que promueven la participación de los niños y niñas.

A la luz de estos aspectos mencionados, algunos profesionales relacionan estrategias implementadas como “El carrusel lúdico-creativo - conociendo la Normal» *donde se invita a los niños y niñas y sus familias del CDI y el Jardín de la Normal San José a participar de diversas actividades y así recorran todos los espacios de la Institución* (Docente, Escuela Normal Superior San José – Pácora Caldas).

Cabe mencionar un aspecto fundamental, que se encuentra presente en las palabras de los docentes, y hace referencia a la identificación y visibilización de las capacidades institucionales, lo cual implica un reconocimiento de las fortalezas y potenciación de las mismas en torno a la reflexión de la acción. Los docentes mencionan la creación y promoción de estrategias que dan a conocer las bondades de las instituciones y esto incorpora el trabajo mancomunado de la comunidad educativa, haciendo frente a los hitos más significativos o también llamados momentos de tránsito que se viven al interior de la escuela, de acuerdo con lo referido por el documento “Todos listos” (MEN, 2015). Mencionan entre ellos el cambio por la promoción de un grado a otro, cambios en las dinámicas cotidianas como estrategias, horarios, ambientes educativos tiempos, *acompañamiento de docentes profesionales, diálogo constante entre el docente que recibe y entrega* (Docente Nuestra Señora del Carmen, La Dorada Caldas).

Ahora bien, el tránsito armónico, bajo las voces de los actores sociales, denota la incidencia y, por supuesto, la relevancia de una práctica pedagógica sobre las percepciones que se consolidan de acuerdo con las experiencias que para Campos (2018) son “un conjunto de estímulos que al ser procesados por el cerebro tienen sentido y significado en diferentes dimensiones, motora, cognitiva, sensorial, emocional” (p. 30). La Figura 6, realizada por un estudiante de transición, refleja la posibilidad de aprender en espacios abiertos, en relación con el contexto y de la mano de sus pares a través del juego, representado

por una pelota como un símbolo que culturalmente en nuestro país suele asociarse con el juego.



**Nota:** Jacobo Muñoz - Escuela Normal Superior Nuestra Señora de La Candelaria, Marquetalia Caldas.

Los referentes técnicos para la educación inicial (MEN, 2014) se encuentran integrados por un conjunto de materiales que orientan el sentido de la educación inicial y el quehacer docente, en el marco de una educación contextualizada y apropiada para transformar el aula en un escenario que permita a los niños imaginar, crear y expresarse de forma natural. Es así como las actividades rectoras del arte y la literatura fueron seleccionadas para identificar las percepciones y lenguajes de los niños y niñas, en Caldas, con respecto a sus tránsitos por el entorno educativo, los cuales, a través del dibujo, indicaron que en concordancia con las oportunidades de aprendizaje construidas por las instituciones educativas y los docentes, y según el patrón de generalidad expresada en las imágenes,

los tránsitos para ellos son concebidos como una posibilidad de crecimiento. Desde un modelo multifactorial podría estar asociado no solo al crecimiento físico, sino emocional, social y cognitivo, entendiendo los múltiples aprendizajes que se desarrollan entre pares. Este es uno de los aspectos más relevantes en tanto la mayoría de niños se dibujaron con sus compañeros y asociados al juego, cobrando significado en palabras de Tonucci (2020):

En el juego libre los niños aprenden a tomar sus propias decisiones, a resolver problemas, a conocerse a sí mismos, a relacionarse con los demás, y a respetar las normas que los rigen. Y estimulan la imaginación, el descubrimiento y la creatividad, algo que observamos en los patios escolares cuando se asume que son espacios flexibles de oportunidades educativas. (p. 2).



Darlinthon García Castaño. Supia - Institución educativa Supia

Otro aspecto fundante en este ejercicio se articula con la emoción en el aprendizaje, en tanto las figuras, a través de los corazones dibujados en la mayoría de las entregas, ponen de manifiesto la importancia que juegan las emociones en el aprendizaje. Para los niños de Caldas los tránsitos armónicos se articulan con aspectos de orden emotivo, en su mayoría representados por colores vivos que denotan alegría, bienestar y comodidad. Esto también estaría anclado al establecimiento de vínculos positivos en las interacciones educativas, lo cual, desde una perspectiva de la neuroeducación, es positivo según lo menciona Caicedo: “Las emociones bien controladas sustentan las funciones ejecutivas; por el contrario, sin control infieren con ellas sobre todo en la atención y toma de decisiones” (2016, p. 71).

Estefany Julieth Barreto Ayala.  
5 años.



Estefany Julieth Barreto - Nuestra Señora del Carmen – La Dorada Caldas



Un aspecto fundamental, que se evidencia en las voces de los niños y niñas en Caldas, hace referencia al concepto ya mencionado en el presente artículo por Tonucci (2020) con respecto al aula que abre sus puertas para establecer una interacción con el contexto, dando sentido de realidad a lo que se enseña como un aprendizaje para la vida.

Y, por último, vale la pena mencionar el reflejo de prácticas, un ancladas a modelos tradicionales sobre las cuales los niños permiten entrever aun el magistrocentrismo

de una educación basada en contenidos, sobre lo cual vale la pena mencionar autores como Grisales quien nos indica que,

Si bien en asuntos de la didáctica no hay recetas mágicas, es una perspectiva de amplio espectro que busca generar espacios para la reflexión mutua, es decir, aquella en la que tanto maestros como estudiantes se vinculen y tomen conciencia de la necesidad de incorporar y establecer relaciones y rutas que desarrollen el potencial de aprendizaje, no solo para resolver

problemas académicos, sino también los no académicos, problemas cotidianos o habituales; aquellos que ofrecen los retornos reflexivos, o sea, pensar sobre las acciones y modificarlas si se considera necesario (Grisales, 2018 p. 122).

Con lo anterior vale la pena resaltar que los docentes, padres de familia y niños y niñas de Caldas han apropiado el conocimiento brindado a través de la estrategia de tránsitos armónicos en las diferentes acciones que se realizan en el marco de la misma, reflejando en sus prácticas y lenguajes una claridad con respecto al concepto de los tránsitos y a la forma de incorporarlos en su quehacer pedagógico para los docentes, social para los padres de familia y natural para los niños y niñas que lo viven.

## Conclusiones

En la sistematización realizada se conoció cómo la estrategia de tránsitos armónicos, en el marco del proyecto *Caldas camina hacia la inclusión*, ha permitido construir la apropiación del conocimiento y la resignificación de sus prácticas pedagógicas aportando a las trayectorias educativas de las infancias en Caldas, en tanto las voces de los niños y niñas plasmadas a través del dibujo manifestaron la importancia de contar con aulas que fortalezcan la motivación, el interés y reflejaron que en la institución educativa encuentran un lugar seguro y acogedor, dotado de experiencias de aprendizaje con un rol protagónico que les permite ser partícipes en la construcción de saberes para la vida. Lo anterior, aunado a los hallazgos en torno a las percepciones de las familias quienes reconocen y mencionan que los tránsitos se viven a través de estrategias que fortalecen el desarrollo y la madurez de sus hijos, por medio de actividades que incorporan el juego, el arte, la literatura y la apertura de las puertas de las instituciones en Caldas para que la comunidad participe en

los escenarios escolares, lo cual propicia condiciones para el aprendizaje en contexto y fortalece la capacidad crítica de responder a las situaciones que de él emergen.

Con respecto a las formas de la resignificación de las prácticas, y su aporte a las trayectorias educativas de la primera infancia en Caldas, cabe mencionar que la apropiación de los lenguajes en torno a los tránsitos armónicos, su relevancia en el ámbito educativo y la iniciativa de la escuela por orquestar acciones conjuntas y resignificar sus prácticas en torno a propiciar experiencias de aprendizaje, fomenta el interés y la permanencia de los estudiantes en la institución educativa, permitiendo consolidar un trayecto en el cual se identifiquen sus intereses y potencialidades que podrán, desde prácticas acogedoras y colectivas, aportar a la construcción de un proyecto de vida.

En lo referente a la mitigación de los factores externos con respecto al ingreso oportuno, cabe mencionar que, si se fortalece la cultura familiar del inicio escolar en el momento adecuado y una cultura institucional de la preparación para el cambio, se estaría aportando a la disminución de la deserción y repitencia y, en este caso, no sería necesario un profesional que apoye el tránsito armónico entre el preescolar y la primaria, en tanto los niños y las niñas contarán con las bases requeridas para enfrentar la trayectoria educativa y todos los cambios que por naturaleza dicho proceso implique.

## Referencias

- Campos, A. I. (2018). *Sensación, percepción y movimiento: el cerebro entiende y responde al ambiente*. Cecosami SAC.
- Chavez-Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia, una metodología para la sistematización*. Bellido Ediciones.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vinculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.

- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de globalización*. CEAAL.
- Ghiso, A. (2006). Reflexiones freireanas en torno a las claves de la sistematización. *Revista Prácticas generadoras de saber*, 11, 72-88. <https://doi.org/10.36737/01230425.n11.275>
- Gutierrez-Toro, Y. A. (2020). *15 pasos que permiten caminar hacia una escuela para todos*. Universidad de Manizales.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la primera infancia, de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Agosto 2 de 2016. DO. 49.953
- Lopez, H. C. (2016). *Neuroeducacion. Una apuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2013). *Estrategia de Atencion integral a la primera infancia, Fundamentos Politicos, Tecnicos y de Gestion*. Bogotá: Panamericana.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la atención integral a la primera infancia en Colombia*
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Todos listos, para acompañar las transiciones de los niños y niñas al entorno educativo*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Trayectorias Educativas Completas*. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-03/Trayectorias%20educativas%20completas.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-03/Trayectorias%20educativas%20completas.pdf)
- Morin, E. (2014). *Enseñar a vivir, Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Tonucci, F. (2020, 27 de febrero). *La infancia segun Tonucci: Diez ideas clave*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/tonucci/>



Proyecto **Comunicación Para el Desarrollo.**  
Municipio de Pueblo Rico (Risaralda), Corregimiento Santa Cecilia  
Institución Educativa Técnica Indígena -Dachi Dada Kera-  
Resguardo Indígena Gitó Dokabú. 2023

# Fortalecimiento de las dinámicas de comunicación intercultural en comunidades étnicas de Caldas y Risaralda

*Yony Alexander Zuluaga Betancur  
Jaime Alberto Carmona Parra  
Luz Estella Chamorro*

## Introducción

Este ejercicio investigativo, enmarcado en la metodología de sistematización de experiencias, permite plantear algunas consideraciones y leer valiosos testimonios en torno a los resultados e impacto que ha tenido el proyecto *Comunicación para el desarrollo*, ejecutado en el marco del convenio entre la Universidad de Manizales y CHEC-Grupo EPM. Más allá de los objetivos planteados alrededor de esta interacción administrativa, este es un espacio para conocer el entorno étnico de nuestra región a partir de las dinámicas de comunicación intercultural, generadas y fortalecidas mediante procesos de formación en habilidades comunicativas.

Este ejercicio se configura como la reflexión de cinco años de trabajo con las comunidades étnicas de Caldas y Risaralda, alrededor de acciones enmarcadas dentro del concepto de la comunicación para el desarrollo.

Las investigaciones recientes alrededor de la comunicación intercultural se centran en entornos educativos y abordan aspectos como la apropiación de costumbres propias y la interacción entre individuos de diferentes culturas. La comunicación intercultural se presenta en tres ejes fundamentales: las prácticas pedagógicas; la formación escolar; y la convivencia escolar con otras culturas.

El trabajo investigativo de Días (2022) en instituciones educativas del estado de Rio Grande do Sul, Brasil, aborda el concepto de la educación patrimonial, la cual considera una herramienta conceptual y metodológica de gran valor para la comunicación intercultural en los entornos escolares. El autor afirma que “la interculturalidad es fundamental para la producción de saberes en la escuela, incorporando cosmovisiones, lenguajes, memorias y patrimonios representativos de las distintas manifestaciones culturales que componen la población brasileña” (p. 19). A partir de entrevistas realizadas a docentes de enseñanza primaria, plantea que hay interesantes iniciativas individuales desde el aula de clase que pueden potencializarse para deconstruir problemáticas presentes en las prácticas pedagógicas. Respecto a la formación, De Vicente et al. (2020) encontraron que la educación, enfocada en estos dos aspectos mencionados, es diferencial para fortalecer una mentalidad abierta en los docentes, con el fin de que haya un respeto por la diversidad cultural, como paso significativo hacia la inclusión.

En diversos artículos, revisados en torno a esta categoría, se encontró un interés especial por entender la comunicación intercultural desde la enseñanza de una segunda lengua. Sánchez-Alarcos (2021) toma en cuenta las cuestiones inter-

culturales como un elemento fundamental en la enseñanza de un idioma. Con aportes de diferentes campos como la sociología, la pedagogía, la hermenéutica y la literatura, plantea una invitación a una nueva concepción y una mayor integración de la multiculturalidad en el contexto del aula. Este y otros autores plantean un abordaje desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implica una ampliación de los límites interculturales de los estudiantes, pero también una oportunidad para mantener vivos los elementos propios de su cultura y darlos a conocer a otros en las interacciones interculturales.

Otro abordaje interesante desde el entorno escolar tiene que ver con la comunicación intercultural entre sujetos de diferentes naciones. Valiéndose de encuestas a estudiantes de octavo grado de Serbia Central (Kosovo y Metohija), Pavlović et al. (2021) encontraron que la mayoría de estudiantes conocen las nacionalidades que viven en su entorno, pero no tradiciones diferenciales como sus canciones y bailes tradicionales. Plantean que estas dos prácticas culturales tienen un gran potencial de aprovechamiento por parte de los docentes para fortalecer la comunicación intercultural entre los estudiantes, su conexión interétnica, familiarización y comprensión de otras naciones.

En este mismo sentido, Berlanga et al. (2021) desarrollaron una investigación en un entorno de educación primaria y secundaria con presencia de inmigrantes. Allí descubrieron que el alumnado presenta en general una sensibilidad moderada hacia la relación cultural, siendo más intensa en los estudiantes de población inmigrante que en los autóctonos. A partir de esto, plantean que “la presencia de minorías étnicas ha ido transformando las sociedades concebidas como culturalmente homogéneas, poniendo a prueba la capacidad de sus ciudadanos para convivir en medio de la diversidad cultural” (p. 256).

Hablar de comunicación intercultural en Caldas y Risaralda es hablar de la convergencia territorial de población campesina,

mestizos, afrodescendientes e indígenas de la etnia Embera. Esto permite en la región un diálogo intercultural que hace visible y fortalece la identidad de cada territorio, elementos de especial interés para CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales. El área de influencia de la CHEC cuenta con 11 resguardos indígenas legalmente constituidos (6 en Caldas y 5 en Risaralda), además de otras 11 zonas reconocidas como asentamientos y parcialidades (CHEC, 2021). Según el último censo del Dane (realizado en el 2018), en Caldas hay 55.801 personas que se autorreconocen como indígenas, equivalentes al 6 % del total de la población, y en Risaralda la cifra alcanza los 29.909, que representa el 3,6 % del total. De acuerdo con esta misma medición, en Risaralda habitan 16.733 personas que se autorreconocen como parte de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. En Caldas la cifra llega a los 14.716 (Dane, 2019).

Teniendo en cuenta este contexto, CHEC-Grupo EPM, dentro de su interés por desarrollar acciones que aporten al desarrollo sostenible y al fortalecimiento del relacionamiento y reputación en el grupo de interés comunidad, inicia en el 2018 un convenio con la Universidad de Manizales, que tenía como tarea: “diseñar e implementar una propuesta integral de relacionamiento y comunicación con este grupo para dar respuesta a las necesidades de la gestión social de la organización” (Universidad de Manizales, 2018). A partir del trabajo de campo realizado se establecen acciones enmarcadas en la comunicación para el desarrollo, con el fin de fortalecer la relación con este grupo de interés. Entendiendo que la comunicación para el desarrollo se hace con y para las comunidades, el proyecto inicia la estrategia de formación en el territorio, con el fin de brindar herramientas para el fortalecimiento de habilidades comunicativas en comunidades vulnerables.

El objetivo de llevar esta formación a las comunidades es proporcionar un conocimiento que les permita apropiarse de

su cultura e identidad y generar una capacidad instalada en comunicación dentro del territorio, de tal manera que sean los mismos integrantes de las comunidades quienes puedan contar el acontecer, la historia, costumbres y tradiciones del contexto en el que se encuentran. La acogida y valoración positiva del proyecto por parte de la población beneficiaria, así como los aprendizajes que se fueron dando gracias al trabajo de campo de los profesionales en el territorio, permitió la continuidad y evolución de este proceso, que para el 2022 se planteó la tarea de:

desarrollar habilidades comunicativas en torno a la comunicación para el desarrollo, en las comunidades focalizadas en Caldas y Risaralda, que les permita mejorar su calidad de vida, la visibilización de su cultura e implementar procesos de autogestión, como un aporte al relacionamiento, reputación y desarrollo sostenible. (Universidad de Manizales, 2021, p. 3)

Durante los cinco años de ejecución del proyecto se ha trabajado con población étnica de Risaralda en los municipios de Marsella, Pueblo Rico y Quinchía, mientras que en Caldas se ha trabajado en Riosucio, Supía, Marmato, Belalcázar, San José, Risaralda y La Dorada. Igualmente, el proyecto ha trabajado con otras comunidades no étnicas en los municipios de Apía (Risaralda) y Chinchiná (Caldas).

Entre los grupos que se atienden hay estudiantes, docentes de instituciones educativas públicas urbanas e instituciones públicas rurales y miembros de colectivos de comunicación, líderes, emprendedores, comuneros, autoridades y cabildantes de los resguardos.

El proyecto, desde sus inicios, ha tenido dos componentes: formación e investigación. El primero se encarga de cumplir con el objetivo principal de llevar el conocimiento en habilidades comunicativas a los participantes, a través de talleres de

expresión oral, redacción, escritura creativa, fotografía, radio, producción audiovisual y medios digitales. El segundo se encarga de velar por hacer un aporte significativo desde una de las labores misionales de la universidad en su espíritu académico: la investigación. Este componente ha venido evolucionando (ver Figura 1)



Figura 1. Evolución del componente de investigación

Uno de los principales resultados de este componente es el desarrollo de la propuesta del modelo de escalamiento para la ejecución de la formación y formulación de indicadores, definiendo cuatro niveles: reconocimiento, apropiación, preservación y autogestión. En el primer nivel, los participantes identifican recursos y estrategias de comunicación que puedan generar capacidades para reconocer, proteger, recuperar y mantener su patrimonio cultural como un elemento constitutivo de la identidad de la comunidad étnica de la que hacen parte. En cuanto a la apropiación, este nivel se refiere a la apropiación de la cultura a través de la construcción de mensajes estructurados y estéticos (de manera verbal o escrita) haciendo uso de los medios de comunicación para dar a conocer las características propias de cada pueblo y reflexionar frente a los hechos de su entorno.

La preservación se enfoca en unos objetivos de aprendizaje en donde los participantes puedan elaborar piezas comunicati-

vas y manejar los recursos audiovisuales que tienen a su alcance, teniendo como base el reconocimiento de sus tradiciones, buenas prácticas y costumbres, para así plasmarlas en piezas digitales que contribuyan a la apropiación, preservación y transmisión de su cultura tanto a las futuras generaciones como al resto de la sociedad. En el último nivel, al que se aspira llegar con todos los grupos de trabajo, se define la autogestión como el proceso en que el participante del proyecto sea capaz de maximizar la potencialidad de su aprendizaje sin la interferencia de los docentes u otras autoridades externas, para gestionar con autonomía los medios de comunicación y los recursos que tenga a su alcance para movilizar procesos comunicativos que les permita visibilizar su cultura.

## **Método**

La relevancia de la construcción de procesos de sistematización implica el rastreo de las experiencias en una práctica situada y contextual. Para Martinic (1998), la sistematización es una modalidad de investigación cuyo objeto de estudio principal es la acción social. El propósito, en este modelo, es describir esa acción y dar cuenta de la teoría y la práctica; el saber y el actuar. El autor explica que este tipo de experiencias a sistematizar se puede entender como prácticas en las que se generan conversaciones entre los actores involucrados; y añade que el objetivo de este proceso metodológico es “que el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros” (Martinic, 1988, p. 8).

La sistematización reconoce la interculturalidad desde la convivencia, interacción e intercambio de saberes entre las culturas. La primera está referida a las relaciones que establecen en el territorio; la segunda son los encuentros cara a cara que reconocen la presencia del otro como interlocutor válido para lograr la tercera característica y es dotar de sentido de saber

a la interacción a través de las conversaciones. Teniendo en cuenta que la experiencia que se estudia en este caso involucra la formación como uno de sus elementos principales, se acoge también la visión del autor respecto al sentir que “los proyectos de intervención educativa producen cambios en las prácticas por medio de un cambio en las interacciones y representaciones de problema” (Martinic, 1998, p. 8). Así pues, la sistematización permite reflexionar respecto a esas interacciones y representaciones que los sujetos han desarrollado y transformado a partir de la práctica vivenciada.

Los hitos de la experiencia se definen como momentos significativos que develan las prácticas y que se han configurado en experiencia recurrente, lo cual da cuenta de ciertos saberes de acción que permiten su circulación frente a la apropiación y desarrollo de habilidades comunicativas. Algunos hitos significativos que presenta el proyecto son: la expresión; la participación en el grupo a través de involucrarse en la comunidad y el colegio; al final los profesores han visto la apropiación de su identidad como indígenas, afrodescendientes y campesinos. Estos hitos en la experiencia han estado atravesados por las diversas etapas del proyecto, en el contexto de su desarrollo y puesta en marcha con las comunidades.

La sistematización de experiencias requiere construir dos componentes claves que guían el proceso de reconstrucción: por un lado, la hipótesis de acción y, por el otro, la pregunta de conocimiento. La primera estuvo enfocada a reconocer que, si construimos con las comunidades habilidades comunicativas a través de procesos formativos, generamos una apropiación de conocimiento que permite visibilizar su cultura, fortalecer el reconocimiento de su identidad y generar nuevos espacios de diálogo intercultural y participación, enmarcados dentro de las dinámicas de la comunicación para el desarrollo. La segunda se planteó de la siguiente manera: ¿cómo se construyen, en el proyecto *Comunicación para el desarrollo*, habilidades co-

municativas desde una perspectiva intercultural que fortalecen la participación y la capacidad de autogestión, en territorio de las comunidades indígenas y afrodescendientes en Caldas y Risaralda? Los objetivos de la investigación son una hoja de ruta que permite la fundamentación de los saberes de acción. Para este caso se plantean el objetivo general de sistematización y sus objetivos específicos. El primero pretende: conocer cómo se desarrollan las habilidades comunicativas en las comunidades indígenas y afrodescendientes a través del diálogo de saberes para el reconocimiento del territorio, la cultura e identidad desde espacios colectivos.

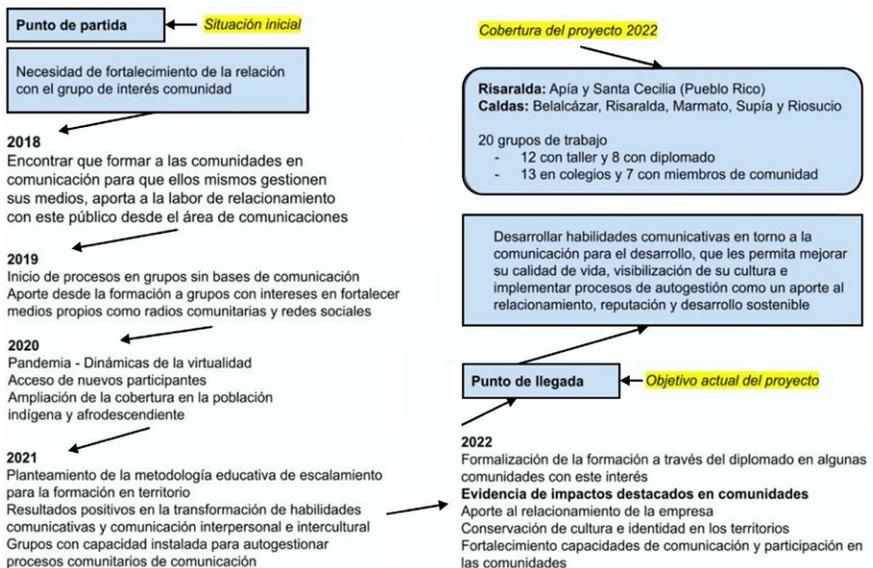


Figura 2. Hitos de la experiencia.

Los segundos refieren al saber de acción de una forma específica. Para esta investigación se propusieron los siguientes objetivos específicos: a) Interpretar las prácticas de comunicación colectiva que han desarrollado y fortalecido las comunidades indígenas y afrodescendientes a partir de la formación recibida; y b) Analizar las habilidades comunicativas

adquiridas en los procesos de formación y el impacto de estas en las comunidades.

En el desarrollo del proceso para significar y reconstruir la experiencia del proyecto, se utilizaron dos técnicas de investigación: grupos focales y observación; y como instrumento la entrevista. En los grupos focales, explica Hernández Sampieri et al (2014), “existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema a través de la interacción... su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados” (pp. 408-409). Respecto a las entrevistas semiestructuradas que se usaron en este caso, los autores explican que parten de una guía de preguntas, sobre la cual el entrevistador puede añadir algunas, dependiendo de la necesidad de precisar sobre algo u obtener mayor información. Sobre el cuestionario, lo describen, citando a Chasteauneuf (2009), como un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 217).

Por un lado, en los grupos focales se trabajó en la construcción y evaluación conjunta de ideas, con el objetivo de evaluar el impacto generado en los participantes y su entorno, gracias a las habilidades comunicativas adquiridas en los procesos de formación. Las entrevistas buscaban indagar a profundidad en los resultados individuales y comunitarios del proceso formativo. Este instrumento se trabajó con dos públicos diferentes: el primero, participantes activos y egresados del proceso de formación que no hubieran hecho parte de los grupos focales. Y, el segundo, los actores del entorno que no participaron del proceso de formación, pero que estuvieron al tanto de su desarrollo, resultados e impacto evidenciado.

Por otro lado, la observación se usó como técnica para registrar, analizar y evaluar resultados derivados de los pro-

cesos de formación. Esta se utilizó en diferentes espacios, como los grupos focales, algunas clases y momentos donde los participantes estaban poniendo en práctica lo aprendido, y en contenidos producidos y publicados en redes sociales y otros medios de comunicación. Finalmente, la encuesta se apropió como un elemento para complementar todo el componente cualitativo que se ha descrito hasta el momento, con datos cuantitativos que permitieran contrastar la información obtenida, darle más valor y generar una conversación entre los resultados obtenidos.

Para desarrollar el trabajo de campo se realizaron visitas a los municipios de Pueblo Rico (Risaralda), Riosucio, Supía, Marmato, Belalcázar, La Dorada, Risaralda y San José (Caldas). Todos los grupos focales se realizaron en modalidad presencial y se priorizó igualmente este modelo para los demás instrumentos, pero algunas entrevistas y encuestas se realizaron de manera telefónica o virtual, cuando no fue posible acceder a las personas en las visitas a las comunidades.

## Resultados

Parte del proceso de la investigación se decanta en los siguientes resultados que favorecen la interpretación, comunicación y construcción de nuevos saberes de acción que se reconocen en el marco de la experiencia: Jóvenes y sus capacidades para la comunicación intercultural; y apropiación, reconocimiento y preservación de la cultura e identidad.

La sistematización de experiencias, en su reconstrucción, reconoció que los jóvenes son líderes en potencia para su territorio en cuanto a su apropiación cultural. Ellas y ellos tienen un reto mayor para lograr esos liderazgos dado que en su comunidad el poder reside en los Mayores<sup>1</sup>. En este con-

---

1 Son las personas que en el Resguardo Indígena se consideran los guardianes y salvaguardas del conocimiento, quienes conocen de las costumbres ancestrales y de las prácticas culturales en un territorio.

texto, muchas de sus iniciativas pueden verse cuestionadas. No obstante, las iniciativas que los jóvenes desde su agencia han apropiado configuran prácticas sociales y procesos que les permiten a ellas, ellos y la comunidad la apropiación de símbolos, significados y relaciones que favorecen la identidad cultural y territorial.

Los resultados de la investigación se presentan en dos apartados: jóvenes y sus capacidades para la comunicación intercultural; y reconocimiento, apropiación y preservación de la cultura e identidad. El primero permitió reconocer que las capacidades que desarrollan los jóvenes se comprenden como el conjunto de habilidades que les permiten materializar la comunicación intercultural. En este caso la expresión oral resulta siendo la principal en el marco de los procesos de formación. En segundo lugar, la producción de contenidos a través de formatos como la fotografía, audio y video; y finalmente la comunicación escrita.

### **Jóvenes y sus capacidades para la comunicación intercultural**

Dentro del proyecto *Comunicación para el desarrollo*, el despliegue de estas capacidades comprende el primer nivel del modelo de escalamiento a través del cual se ha enfocado la formación. En este nivel los estudiantes reconocen estrategias de comunicación; es decir, identifican los tipos y medios de comunicación a través de temáticas como el lenguaje oral y escrito y los medios de comunicación. Los actores del entorno reconocen, en primer lugar, el valor que tiene el proyecto para fortalecer habilidades que les permiten el reconocimiento de su territorio y el diálogo intercultural. Jhon José Gañan, segundo gobernador del resguardo San Lorenzo, de Riosucio, Caldas, habla del aporte en términos de la 'interpretación', como un elemento fundamental para el territorio indígena, que les permite fortalecer su pensamiento, sentir y la forma de transmitir

y comunicar los principios de cosmogonía y cosmovisión indígena (Comunicación personal, 3 de agosto de 2022). Las capacidades se expresan en el reconocimiento y conciencia de la comunicación intercultural. Por ejemplo, hablar de comunicación intercultural es hablar de la palabra como elemento esencial que subyace el diálogo de saberes. Sobre esto, la docente Adriana Palomeque, de la institución educativa Agroambiental Pío XII, afirma:

*Es una conversa con la institución y con el territorio. Partimos del hecho que es la comunicación; entonces, desde allí se posibilita la palabra, se agencia la palabra. En ese sentido es dinamizador el proceso, porque permite hacer uso de ella en cualquier escenario.* (Comunicación personal, 19 de agosto de 2022).

En este mismo sentido, la rectora de la Institución Educativa Intercultural Dokabú, Ana del Carmen Mena, afirma que el proyecto permite *expresar y sacar a la luz todo lo que ellos manejan dentro de su cultura, dentro de su territorio y dentro de la institución, como intercultural que somos, donde se comparte con el indígena, negro y mestizo* (Comunicación personal, 15 de junio de 2022).

La comunicación intercultural, al ser una práctica, ha consolidado procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuya lengua nativa es el embera y no el español, Ángela María Maya, rectora de la Institución Etnoeducativa Dachi Dada Kera, afirma: *nota uno que los muchachos son más expresivos, menos tímidos, que se dirigen a las personas con más facilidad, con más libertad y tranquilidad, porque van adquiriendo nuevas habilidades comunicativas*” (Comunicación personal, 14 de junio de 2022).

María Magda Taborda, rectora de la institución educativa Jhon F. Kennedy, del resguardo Nuestra Señora Candelaria de

la Montaña, de Riosucio (Caldas), argumenta: *nuestros chicos tienen que llegar con ese fortalecimiento para que puedan dialogar, interactuar, comunicar, que puedan conocer mucho más la comunidad y empezar a crear puentes.* (Comunicación personal, 4 de agosto de 2022).

A continuación se exponen las tres habilidades principales en que la mayoría de los participantes y actores del entorno coincidieron al hablar sobre los resultados del proyecto y que están relacionadas con las capacidades de los individuos y las comunidades para la comunicación intercultural.

### **Expresión oral y corporal**

La expresión oral es una de las habilidades básicas necesarias para el relacionamiento entre individuos y comunidades. Entablar una conversación, hablar en público, exponer una idea e interactuar con otras personas son algunos de los elementos que, para las personas entrevistadas, componen esta habilidad. También se trata de afrontar las dinámicas que tiene la participación en diferentes tipos de espacios más allá de las instituciones educativas y comunidades y derrumbar los prejuicios existentes para el relacionamiento entre individuos de las diferentes culturas. En palabras de Daniel Esteban Giraldo, coordinador de la institución educativa San Lorenzo: *El proyecto permite eso, darles a ellos habilidades para desarrollarse, desenvolverse en espacios sociales, en entornos culturales reales* (Comunicación personal, 3 de agosto de 2022).

Para los líderes comunitarios, la expresión oral representa una de sus principales herramientas para enfrentarse al público, hacerse visibles y empoderarse de los procesos que llevan con su comunidad, tal como lo expuso en entrevista la líder social del barrio Las Ferias de La Dorada, Marleny Mosquera. Argumenta que el fortalecimiento de esta capacidad le ha permitido que sus interlocutores sean más receptivos a sus ideas, al tiempo que les replica el conocimiento que ella ha



Para cerrar este apartado, vale la pena mencionar también que ‘expresión’ fue uno de los términos más relevantes dentro del ejercicio realizado en los grupos focales, donde los participantes compartían las palabras que asociaban con lo que significó para ellos hacer parte de este proceso de formación, con el fin de identificar el nivel de apropiación respecto a los conceptos orientados en los talleres y a las temáticas y objetivos planteados desde el proyecto.

### **Producción de contenidos en formatos como fotografía, audio y video**

Desarrollar habilidades de tipo técnico para la producción de contenidos en formatos como la fotografía, el audio y el video es otro de los elementos fundamentales para fortalecer las capacidades de comunicación intercultural, amparados en las nuevas tecnologías. Maicol Stid Pérez, rector de la institución educativa Sipirra, del resguardo Cañamomo Lomaprieta de Riosucio (Caldas) lo explica de esta manera:

*La mayoría de los saberes vienen a través de la palabra, de la tradición oral. No es desconocer ese saber, pero sí poner los elementos tecnológicos al servicio de ese proceso de formación, participación e incidencia que se da al interior de las comunidades; y que no solamente se quede aquí, sino que se pueda compartir con el mundo. (Comunicación personal, 10 de agosto de 2022)*

En este mismo sentido, resume la idea el docente Hernán Darío Guerrero, de la Institución Etnoeducativa Dachi Dada Kera, de Santa Cecilia (Risaralda): *bien utilizada la tecnología en la comunicación, cualquier ser humano en cualquier comunidad puede dar a conocer su cultura* (Comunicación personal, 14 de junio de 2022). Lo complementa también, desde la visión de este mismo territorio, la docente Lady Mena, de la institución educativa Intercultural Dokabú: *Ellos de por sí son nativos di-*

*giales, pero las técnicas que les han proporcionado, les han servido aún más, porque ya uno los escucha a ellos haciendo su trabajo de fotografía y se nota que tienen idea de lo que están haciendo.* (Comunicación personal, 15 de junio de 2022)

### **Comunicación escrita**

La comunicación escrita fue también un punto de encuentro dentro de los testimonios de los participantes y actores del entorno, relacionados con el proceso de formación. Se destaca específicamente este elemento en dos espacios: primero, las instituciones educativas; y segundo, los procesos organizativos de las comunidades. En las instituciones educativas coinciden docentes y estudiantes en el aporte que les ha generado para las capacidades de comunicación escrita, brindando de cierta manera un apoyo a diferentes actividades académicas, especialmente las realizadas en las clases de lenguaje, español, castellano y otros espacios donde se involucra el componente artístico.

Ana Milena Loaiza, docente de la institución educativa El Águila, de Belalcázar (Caldas) explica que *es un trabajo que permite de cierta forma rescatar y fortalecer habilidades comunicativas de los estudiantes, y no solamente enfocados a la lectoescritura, sino también de la parte artística. Entonces, es un proceso transversal muy bonito* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2022). También se genera un aporte en el proceso de aprendizaje del idioma español para las comunidades indígenas que conservan el embera como lengua nativa. Tal es el caso del resguardo Gitó Dokabú y la Institución Etnoeducativa Dachi Dada Kera. Emedelio Queragama, coordinador de esta institución, afirma que los estudiantes *pueden llegar a ser más hábiles en el aprendizaje. Ellos vienen de la casa con su idioma nativo, y al conocer un tallerista, un profesor de español, ellos van abriendo sus aprendizajes en español*". (Comunicación personal, 14 de junio de 2022)

En el segundo espacio de desarrollo de las habilidades de comunicación escrita se destacan los resultados para los miembros de las comunidades que tienen roles activos y participativos dentro de los procesos organizativos del territorio. En el caso específico del resguardo Escopetera y Pirza, sus participantes exponen que gracias al taller aprendieron a redactar de una mejor manera, a ser concretos en las ideas y ser conscientes de lo que se quiere decir y cómo se debe decir.

### **Reconocimiento, apropiación y preservación de la cultura e identidad**

Esta categoría comprende tres niveles de relacionamiento, asociación y afinidad con los elementos propios de la cultura de las comunidades y la identidad de estas y los individuos que las componen. En primer lugar, los sujetos reconocen y valoran los elementos que componen su cultura. En segundo lugar, apropian esos elementos y manifiestan afinidad con la identidad cultural de su comunidad. Y, finalmente, trabajan por rescatar, preservar y dar a conocer su cultura, tanto a los miembros de su comunidad como a otros sujetos del entorno.

Para el proyecto *Comunicación para el desarrollo* se asocian en esta categoría el segundo y el tercer nivel de la metodología de escalamiento. En estos niveles los estudiantes apropian estrategias de comunicación para construir mensajes estructurados y estéticos que les permiten reflexionar frente a los hechos de su entorno y preservan la identidad actual, reconociendo su cultura y elaborando piezas comunicativas que resaltan las características propias de esta. En cuanto a las temáticas, trabajan el uso de herramientas comunicativas, qué decir y cómo decirlo, las características culturales, narrativas, escritura creativa y lectura del sujeto situado en un contexto.

En el ejercicio de los términos enunciados por los participantes en los grupos focales, al preguntar por los elementos que identificaban a su territorio, 'cultura' fue la palabra más reiterada



de sus comunidades y generar, dentro de los comuneros, una mayor identificación con el territorio del que hacen parte.

Respecto a la experiencia del resguardo La Albania, Óscar Dosavia, quien es Consejero Departamental de Juventud en Caldas, afirma que la formación les ayudó a ver las cosas con otro punto de vista y a crear contenido para mostrar su cultura. En un entorno en el que se están perdiendo costumbres como la lengua propia, él y sus compañeros valoran la importancia del proyecto para fortalecer los procesos de preservación cultural en su territorio y apropiarse de lo que tienen. Expone que, en su caso, aprendió a valorar más la costumbre de pintarse con la Kipara y ya no le da pena hacerlo (Grupo focal, 8 de junio de 2022).

Volviendo a la idea de la memoria de las comunidades, Maicol Stid Pérez, rector de la institución educativa Sipirra, ubicada en el resguardo Cañamomo Lomaprieta de Riosucio (Caldas), explica: *la falta de documentación ha hecho que se desconozcan y que se pierdan muchas prácticas. Entonces, tener estos jóvenes en este proyecto y tener el proyecto en la institución, es un garante de pervivencia identitaria* (Comunicación personal, 10 de agosto de 2022). La comprensión del contexto es esencial para desarrollar procesos de conservación cultural acordes a cada comunidad y sus características. El proyecto siempre ha buscado trabajar desde el diálogo y el respeto y así lo reconocen quienes han hecho parte, como Viviana Álvarez, integrante del resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña: *desde ahí uno puede mostrar la riqueza que se tiene en el territorio, sin querer decir que de pronto se folclorice la cultura indígena, sino que de cierta forma se dé a conocer* (Comunicación personal, 19 de agosto de 2022).

En este mismo sentido, el docente Cristian Andrés Oliva, de la Institución Etnoeducativa Dachi Dada Kera, ubicada en el resguardo Gitó Dokabú de Santa Cecilia (Risaralda), expresa: *La difusión de este material de su cultura, en el respeto que*

*enmarca sus diferentes prácticas, es importante porque de ellos se aprende mucho; su conocimiento, su sabiduría ancestral, es un mundo que desde lo académico se puede contemplar a través de esas prácticas (Comunicación personal, 14 de junio de 2022).*

Afirman las personas entrevistadas que el proyecto tiene un engranaje con los procesos de arte y cultura de los territorios y que, de una u otra manera, les anima a seguir promoviendo las prácticas culturales de su comunidad e incrementar el arraigo y el fortalecimiento de lazos entre las diferentes etnias. Responde a este planteamiento la docente Adriana Palomeque, de la institución educativa Agroambiental Pío XII: *El estudiante que participa en los talleres no vacila en reconocerse como persona rural y como persona negra, indígena o mestiza. Creería que el proyecto nos ha ayudado a reafirmar nuestra identidad étnica y cultural (Comunicación personal, 19 de agosto de 2022).*

En cuanto a las experiencias en los entornos académicos, vale la pena resaltar el caso del colectivo estudiantil audiovisual Líricas de la Montaña, de la institución educativa Cañamomo Lomapieta, sede Bajo Sevilla de Supía (Caldas). Uno de sus integrantes explica su objetivo y aporte a su territorio: *El proyecto de nosotros es de volver a lo cultural, volver a representar lo que nosotros éramos antes, entonces lo que beneficia a la comunidad es no dejar perder las tradiciones y las costumbres que llevamos desde hace mucho tiempo” (Grupo focal, 11 de agosto de 2022).*

Amplía un poco más sobre el trabajo que viene realizando este colectivo el docente Víctor Hernández, uno de sus coordinadores: *Nosotros tenemos producciones que tratan sobre mitos, leyendas, costumbres, vivencias, basadas la mayoría de ellas en aspectos del territorio. De ahí, que se valoren elementos como el paisaje, costumbres, prácticas culturales, que sin duda alguna recalcan y revalidan toda la riqueza que*

*tenemos en este contexto indígena* (Comunicación personal, 17 de agosto de 2022).

Parte de ese proceso de revalidar la riqueza del contexto indígena implica la generación de un constante ‘diálogo de saberes’, como lo llaman las comunidades, para intercambiar experiencias, conocimientos y fortalecer los lazos de hermanamiento y comunicación intercultural. En este sentido, coinciden diferentes actores entrevistados sobre la importancia que ha tenido para ellos la producción de las cartillas que hace anualmente el proyecto. En estas cartillas, que han tenido nombres como ‘Somos Embera Chamí’, ‘Relieves y Torrentes’ y ‘Postales del Territorio’, se han publicado contenidos como poemas y fotografías de autoría de los participantes de los talleres. Las cartillas se han llevado a todas las comunidades y estas han manifestado siempre el valor que tienen para ellas, ya que están mostrando su trabajo y su territorio en otros contextos, pero a la vez están conociendo lo que hacen otras comunidades.

## Discusión

En los resultados expuestos se puede apreciar cómo las habilidades adquiridas por los jóvenes en este contexto les permiten relacionarse mejor, participar y empezar a ejercer liderazgos dentro de los procesos organizativos de sus comunidades, fortaleciendo así las capacidades para la comunicación intercultural, en cuya interpretación se encaja con el planteamiento de Montoya (2019) quien las define como el conjunto de habilidades, aptitudes, talentos y destrezas que permiten el desarrollo de relaciones interpersonales y colectivas donde se comparten conocimientos y saberes en espacios de visibilización y construcción participativa.

Ese compartir de conocimientos o, mejor, diálogo de saberes, como hemos coincidido llamarlo y conceptualizarlo, tanto en la academia como en las comunidades étnicas, es

un elemento clave, especialmente en los jóvenes, para garantizar la supervivencia de la cultura y el afianzamiento de la identidad respecto a sus territorios, tal como lo plantean Ruiz y Tórriz (2019) quienes explican que la comunicación intercultural:

Ha sido necesaria para el intercambio y transmisión de conocimientos y saberes, principalmente de manera intergeneracional de padres, madres a hijos e hijas; de abuelos, abuelas a nietos y nietas; principalmente como una herencia que les servirá a lo largo de la vida para cuidar y ayudar a otros. (p. 156)

Siendo el entorno educativo uno de los principales públicos de ejecución de este proyecto, se encuentran interesantes puntos de encuentro con los estudios de Días (2022) y de Vicente et al. (2020) quienes encuentran en la escuela, los alumnos y docentes un elemento de partida para el análisis de las relaciones alrededor de la comunicación intercultural. De ahí la demanda que este proyecto se plantea sobre la enseñanza, puesto que se requiere que la comunidad académica, especialmente los docentes, se apropien de la interculturalidad y su relevancia para la conversación, confianza y escucha de las comunidades indígenas. Por tanto, los encuentros desde la experiencia dan cuenta que la enseñanza-aprendizaje son interacciones, relaciones y procesos que permiten abordar los saberes, los encuentros, los conflictos, tensiones y negociaciones desde una postura política, ética e identitaria.

Encontrarse y compartir con otros alrededor de la palabra, como elemento articulador de la interacción social en el entorno étnico, es entonces un punto de partida para el desarrollo del diálogo de saberes al que tanto valor se le agrega en estas comunidades, tal como se recoge en los testimonios de sus integrantes. Esas fronteras culturales, que en lo geográfico dividen, aquí representan una oportunidad de encuentro, nuevamente aclarando que ello no implica un proceso de homogeneización,

sino que para estas comunidades resulta en espacios valiosos de interrelación basados en el respeto, dentro y fuera de sus territorios, que les permite conocer, darse a conocer y exponer sus puntos de vista, fortaleciendo una práctica transversal en sus procesos culturales: el diálogo de saberes (Celis et al., 2019; Montoya, 2019).

Las dinámicas de movimiento de las sociedades actuales hacen que cada vez hablemos más de este concepto (el diálogo de saberes), por las nuevas interacciones que se dan en todo tipo de contextos. Hablamos de un movimiento representado en quienes van, quienes vienen, pero también quienes están y se encuentran; porque, tal como lo plantea Grimson (2010), aspectos que pueden llegar a ser identitarios como la ubicación geográfica y las lenguas primeras seguirán siendo relevantes, ya sea que los sujetos se encuentren dentro o fuera de su territorio de origen.

En este mismo sentido, para Giménez (2007) no son las culturas las que entran en contacto, sino los individuos o grupos que están dotados de una identidad cultural específica. Igualmente, el autor aclara: “La copresencia de múltiples culturas y la multiplicación de los contactos interculturales no implican por sí mismas y necesariamente contagio cultural recíproco (aculturación o asimilación), ni mucho menos alteración o mixtión de identidades” (p. 191).

La comunicación intercultural se da tomando como punto de partida la palabra y la expresión oral, pero se empieza a fortalecer con unas nuevas dinámicas generadas a través de las nuevas tecnologías, que les permiten hoy a los miembros de las comunidades crear contenido en formatos como fotografía, audio y video para dar a conocer su cultura dentro y fuera de sus territorios, lo que redundará en el reconocimiento, la apropiación y preservación de sus prácticas ancestrales y su identidad cultural como ‘parte de’ la comunidad de la que hacen parte.

A través de la generación de estos contenidos se empiezan a configurar las dinámicas de los procesos de comunicación comunitaria, de los cuales los participantes de los talleres hacen parte activamente. Estos medios son un instrumento de expresión para la comunidad, donde son sus mismos miembros los que crean el contenido, generando un intercambio de puntos de vista e información, más allá de una simple transmisión de una fuente a otra (Berrigan, 1981).

Sobre cultura e identidad, recordemos la distinción entre estos dos conceptos en palabras de Grimson (2010): “cultura alude a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, mientras la identidad se refiere a nuestros sentimientos de pertenencia a un colectivo” (p. 3). Así pues, a partir de los resultados expuestos anteriormente, podemos decir que estos participantes de los procesos de formación están dando a conocer sus prácticas, creencias y significados a través unos formatos mediáticos específicos, mientras que fortalecen sus sentimientos de pertenencia al colectivo del que hacen parte y buscan en el ‘otro’ el reconocimiento y el respeto por sus diferencias culturales e identitarias.

Para las comunidades étnicas, las habilidades y los medios comunicativos, en el marco de la comunicación intercultural, son esenciales para la construcción de relaciones y de significados, para exponer sus diferencias y configuraciones; y es, por tanto, un tipo de comunicación que requiere que confluyan diversos aspectos para ser exitosa (Tipa, 2019).

Viene muy apropiado al caso cerrar esta discusión haciendo énfasis en los contenidos de tipo visual como la fotografía y el video, que en el caso de este proyecto que se analiza constituyen algunos de los resultados más avanzados en procesos de comunicación comunitaria. Este tipo de contenidos tiene una gran importancia para las comunidades étnicas, por lo que implica lo visual en sus procesos de apropiación

y fortalecimiento de la identidad cultural, tal como lo expone Cuevas (2018):

La soberanía visual es una estrategia de grupos subalternos por razón de la cual transforman sus relaciones sociales ante la alteridad y hacen valer los propios códigos en actos de autorrepresentación cultural y estética para marcar una autonomía. En este sentido, la toma de los soportes de comunicación audiovisual por parte de grupos étnicos está permeada de confrontaciones y negociaciones socioculturales que determinan su periodización: desde prácticas antropológicas en colaboración con los informantes hasta la producción contemporánea exhibida en festivales, todos forman parte de un panorama temporal que, al igual que la historia del cine, se sustenta en tres aspectos: innovación, pasión y ruptura. (p.110)

## Conclusiones

Desarrollar procesos de formación con niños, jóvenes y adultos de las comunidades étnicas, bajo las lógicas de la comunicación para el desarrollo, trabajando el fortalecimiento en habilidades comunicativas como la expresión oral, la escritura y la producción de contenidos en formatos mediáticos como la fotografía, el audio y el video se constituye en un agilizador de las dinámicas de comunicación intercultural dentro de los territorios, ya que este conjunto de aptitudes y destrezas permiten un robustecimiento de las relaciones interpersonales y colectivas, gracias a las cuales se potencia el diálogo de saberes y la participación en los procesos organizativos de las comunidades.

Los participantes del proceso de formación de este proyecto se reconocen como sujetos que hacen parte de una comunidad, se apropian de las prácticas culturales presentes en su entorno y trabajan por la conservación de estas

como elementos propios que definen su identidad dentro del territorio. A partir de la formación recibida, la cual se acopla a los procesos de comunicación de las comunidades, los participantes empiezan a generar contenidos enfocados en dar a conocer su cultura con el objetivo de que se afiance la identidad dentro del territorio y, fuera de este, se valoren y respeten estas prácticas, usos y costumbres, como elementos que favorecen el diálogo intercultural y el intercambio de saberes entre los diferentes actores que hacen parte de un contexto étnico. Todo este proceso se ha constituido en una relación de enseñanza y aprendizaje desde las interacciones sociales y relaciones donde existe el reconocimiento de los saberes propios y a partir de ello la necesidad de apropiación de la cultura a través de la formación.

A partir de lo encontrado en esta investigación, se plantea la necesidad de indagar por la apropiación social del conocimiento en estas comunidades, alrededor de prácticas culturales específicas presentes en ellas, como las armonizaciones, la medicina ancestral y los tejidos. Teniendo claro que estas habilidades comunicativas que se han fortalecido en ellos permiten tener una capacidad instalada dentro de las comunidades para la producción de contenidos alrededor de elementos propios de su territorio, vale la pena preguntarse cómo lograr que permanezca esta autogestión a lo largo del tiempo y cómo van a usar este conocimiento para fortalecer el reconocimiento y apropiación de estas prácticas, a través de productos mediáticos como la escritura, la fotografía, el audio y el video.

## Referencias

- Berlanga, M., Cardona, M., Friz, M., Herrera, V., & Sanhueza, S. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264. <https://www.redalyc.org/journal/339/33968022004/>

- Berrigan, F. (1981). *La Comunicación comunitaria: cometido de los medios de comunicación comunitaria en el desarrollo*. UNESCO.
- Celis, L., Maldonado, C. & Vieira, E. (2019). Configuraciones culturales en la comunicación indígena. Resistencia y autonomía por comunicadores y comunicadoras de Wallmapu. *Comunicación y Sociedad*, e7209, 1-21. <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7209>
- CHEC (2022). *Informe de sostenibilidad 2021 - Derechos humanos*. [https://www.sostenibilidadchec.com/temas/derechos\\_humanos\\_chec\\_2021.pdf](https://www.sostenibilidadchec.com/temas/derechos_humanos_chec_2021.pdf)
- Cuevas, A. (2018, 2-4 de mayo). *De la soberanía visual a la comunicación intercultural. Apuntes para una historia del cine y video indígena en México y América Latina*. [Sesión de congreso]. IV Encuentro de becarios y becarias del Programa del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Chiapas, México.
- Dane (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Dane (2019). *Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- De Vicente, D., Leiva, J. & Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87.
- Dias, R. (2022). Educação, patrimônios e comunicação intercultural em escolas públicas no sul do Brasil. *Educ Soc*, 43, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.255256>
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Instituto Coahuilense de Cultura.
- Grimson, A. (2010). Culture and Identity: two different notions. *Social Identities*, 16(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/13504630903465894>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.) McGraw Hill Education.

- Martinic, S. (1988). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular y acción social. En S. Martinic, & H. Walker (Eds.), *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular* (pp. 7-27). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Martinic, S. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. [Sesión de congreso]. Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó - CEAAL.
- Montoya, Y. (2019). Gestión de la comunicación intercultural desde el diálogo de saberes y haceres. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 2(1), 8–20. <https://doi.org/10.5377/recsp.v2i1.8163>
- Pavlović, B., Cicović-Sarajlić, D., & Kovač, A. & (2021). El papel de las canciones y danzas folclóricas tradicionales en el desarrollo de la comunicación intercultural entre los alumnos de la educación primaria. *Cultura y Educación*, 33 (1), 189-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859734>
- Ruiz, A. & Tórriz, D. (2019). Comunicación intercultural en la transmisión de conocimientos, saberes y prácticas culturales de la medicina tradicional en el pueblo mestizo costeño de Siuna. *Ciencia e Interculturalidad*, 25(2), 146–158. <https://doi.org/10.5377/rci.v25i2.8555>
- Sánchez-Alarcos, R. (2021). En torno a la noción de interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas: Didáctica cultural, hermenéutica y literatura. *Hispanic Research Journal*, 21(3), 207-220.
- Tipa, J. (2019). Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México. *Ra Ximhai*, 15 (4), 55-69. [doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.03.jt](https://doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.03.jt)
- Universidad de Manizales. (2018). *Propuesta de Proyecto Comunicación para el Desarrollo*. Convenio CHEC - Universidad de Manizales (Documento interno)
- Universidad de Manizales. (2022). *Informe febrero-marzo. Proyecto Comunicación para el Desarrollo*. Convenio CHEC (Documento interno).



Proyecto Gestión Educativa, estrategia de cercanía.  
Centro poblado Bonafont, Resguardo indígena Escopetera y Pirza. 2022.



# **Educación ciudadana y ambiental para la democratización del conocimiento**

*Claudia Soraya Osorio Arenas  
María Angélica Martínez Posada  
Yenny Andrea Gutiérrez Toro*

## **Introducción**

Desde el año 2016, CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales firmaron el convenio de asociación para la gestión educativa, con el objetivo de aunar esfuerzos para aportar al fortalecimiento de la cultura ciudadana y la promoción de los comportamientos deseables, en el marco del servicio público de la energía en los departamentos de Caldas y Risaralda.

El propósito de la empresa CHEC-Grupo EPM fue “contribuir a la armonía de la vida para un mundo mejor” desde una perspectiva eco-sistémica para la humanización del servicio de energía, entidad que ha reconocido y responsabilizado del aporte que desde el sector energético realiza al desarrollo sostenible de la región.

Para el desarrollo del convenio en mención, el aliado estratégico fue la Universidad de Manizales, institución de educación superior que ha contado con la acreditación de alta calidad, con una amplia experiencia en el sector educativo, quien acompañó el despliegue pedagógico desde el cual se ha contribuido a la transformación de condiciones de vida de la humanidad, basados en los principios de pluralidad, equidad y justicia social, con el despliegue de la acción educativa orientada al desarrollo humano y social.

En el marco del convenio Gestión Educativa, se implementó el Plan Educativo Empresarial -PEE, con el desarrollo de la estrategia educativa Aprendiendo con energía en el Cole, como una forma de relación con diferentes grupos poblacionales. Particularmente, se estableció articulación con las instituciones educativas públicas y privadas del territorio, para uno de los tácticos de la estrategia, denominado “Misión Cuidamundos”.

El concepto cuidamundos llegó a CHEC-Grupo EPM en el año 2017, tras la homologación entre filiales de la empresa EPM, lo que permitió conocer, explorar y cualificar la propuesta educativa, a partir de la identidad que promueven los cuidamundos y sus capacidades para proteger y preservar los sistemas naturales, así como los servicios públicos domiciliarios, entre estos la energía eléctrica, concepto que fue retomado en el táctico para llevar a los municipios focalizados los personajes de ficción representados por “Purita” la guardiana del agua, “Félix” el guardián de la energía y “Jirol” el guardián de la naturaleza y líder de la Legión Cuidamundos. Estos personajes poseían características como “la responsabilidad, la solidaridad, la creatividad, la justicia, amigables y carismáticos, con habilidades comunicativas y propositivos” (Grupo EPM, 2017) como referentes identitarios para fortalecer en niños, niñas y jóvenes, las competencias ciudadanas asociadas al cuidado del planeta y todos los seres vivos que

en el habitan, incidir en las diferentes problemáticas ambientales producidas por los comportamientos humanos que aumentan los índices de contaminación del aire, el agua y el suelo, alteran los ecosistemas y afectan la calidad de vida de las personas y los animales, es por ello, que el proceso educativo se centró en competencias que aporten al aprender a vivir de la mejor manera posible con los otro seres vivos y valorando la convivencia como atributo que potencia la vida en el planeta.

El desarrollo de competencias ciudadanas ha de proveer herramientas prácticas para el cuidado del otro y del medio físico y natural en el que las relaciones con el otro son a la vez necesarias y deseables. La imposibilidad de aislar el concepto de ciudadanía del cuidado de la naturaleza en la que vivimos, la participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. (Ruiz, 2005, p. 59)

Siendo las competencias ciudadanas conocimientos llevados a la práctica en la vida comunitaria, que se fundamentan en principios y valores que orientan la actuación humana, con base en ello, desde el táctico “Misión Cuidamundos” se promovieron las competencias de preservación, corresponsabilidad y confianza, asociadas a las prácticas de cuidado y conciencia ecológica. En esta se hace una reconstrucción sociohistórica de lo que han vivido los niños, niñas y jóvenes alrededor de los impactos ambientales, evidenciables desde su vivienda, al salir a la calle e incluso al estar en la escuela, entre otros espacios públicos. El objetivo de esta reconstrucción es comprender la preservación como “el uso de los recursos, que tiene como objetivo la satisfacción de las necesidades humanas, preservando el medio ambiente, para que estas necesidades no solo puedan ser atendidas en el presente, sino también para las generaciones venideras” (Juca, 2017, pág. 130).

Lo anterior requiere un mayor nivel de conciencia ecológica sobre la comprensión de la actuación humana y su impacto en la dimensión ambiental. A esta competencia se suman la corresponsabilidad y la confianza como valores humanos, a partir del reconocimiento de los compromisos individuales y colectivos, en los que “cada miembro del grupo, debe hacerse responsable por alcanzar los objetivos. Esto implica que la responsabilidad sea compartida y que nadie se aproveche del trabajo de los otros” (Ruiz, 2005, p. 63) para lo cual se construye en colectivo la capacidad de creer y confiar en la actuación individual y colectiva, que mejora la convivencia y la formación moral que regula el cumplimiento de normas, leyes y acuerdos culturales para el buen vivir en sociedad.

Con base en lo anterior, se realizaron distintas acciones y procesos formativos, que se exponen en la siguiente figura, con los principales hitos que han acompañado la experiencia mencionada.



Figura 1. Contexto de la experiencia.

Los personajes “cuidamundos” acompañaron la gestión educativa entre los años 2017 a 2022, a través de múltiples estrategias lideradas por los gestores educativos, quienes hicieron parte del diseño y exploración pedagógica experiencial que

permite, según Kolb (1994, citado por Pawelek, 2013) la construcción de “conocimiento mediante un proceso de reflexión y de “dar sentido” a las experiencias” (p. 24) que conecta las emociones, sensaciones y percepciones entre los participantes y los superhéroes, llevando a la población en mención a vivir experiencias de aprendizaje que se dinamizaron con distintos recursos didácticos. Uno de ellos, el cuaderno viajero que invita a los participantes a conocer las características de los personajes y avanzar en el cumplimiento de misiones, basadas en estrategias educativas asociadas a los sistemas y recursos que cada uno custodia. Además, las puestas en escena teatral y musical como el “Show Cuidamundos”, favoreciendo un escenario pedagógico con contenidos temáticos que promovieron la mitigación del daño y la adaptación de prácticas de cuidado ambiental, social y cultural, medido por el lenguaje artístico-experiencial, en el que se “destruye la barrera entre actores y espectadores: todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad” (Boal, 1974, p. 18). Este es una forma de personificar en conjunto los cambios comportamentales, a partir de la reflexión activa que, desde la escena se recrean, en las que, incluso los participantes acompañan la toma de decisiones sobre los desenlaces de las historias. A esta metodología dramatúrgica, y en respuesta a las nuevas tecnologías de la información, se desarrolló la “experiencia de realidad virtual” y “Cuidamundos, la serie” conformada por diez capítulos que socializan los sistemas naturales que cuida cada personaje y las formas en que cada ciudadano puede aportar a su cuidado.

En el año 2020, la pandemia trajo consigo retos para todos en el mundo: el aislamiento preventivo, la atención de urgencias para personas enfermas, la regeneración de los sistemas naturales debido a la ausencia de seres humanos que los afectan, el miedo y la tristeza generalizada ante el contagio y el deseo de volver a la “normalidad”, además de la alta solidaridad que

brotó en el interés de ayudar y compartir unos a otros. Esto y mucho más puso en tensión la actuación de las personas en múltiples dimensiones de la existencia, invitando a la reflexión, a repensar la acción. De ahí nace el concurso de cuento y dibujo cuidamundos. Este concurso surge desde el deseo genuino de CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales para estar cerca de las familias y especialmente de los niños y niñas, que naturalmente tienen la esperanza y la conciencia de vivir en un mundo mejor, del cuidado de nosotros, de los otros y de la casa común en la que sucede el mundo de la vida, que es el planeta tierra.

La primera versión del concurso cuidamundos dirigido a niños, niñas y jóvenes tuvo dos modalidades de participación: “Pinto para cuidar mi mundo”, dirigida a estudiantes de básica primaria, y “Cuenta tu cuento cuidamundos” para estudiantes de básica secundaria y media. El objetivo fue promover espacios para el buen uso del tiempo libre, recreando situaciones cotidianas en las que incide el cuidado del ambiente natural, vinculando a los personajes en mención como un referente de identidad para motivar el fortalecimiento de competencias ciudadanas como la preservación, la corresponsabilidad y la confianza, habilidades que favorecen la vida en comunidad.

Posterior a este proceso, y con el acompañamiento de un equipo evaluador, se realizó la selección de los ganadores y la publicación del libro “Somos cuidamundos” como producto que recopila las composiciones, basadas en las narrativas con gráficas de los participantes. En el año 2022 se realiza la segunda versión del concurso “pinta tu cuento cuidamundos”, fusionando el cuento y el dibujo en una sola entrega. Se recopilan nuevamente las narrativas y expresiones gráficas de niños, niñas y jóvenes. En ambas versiones se logró la vinculación de más de 4.000 participantes de los departamentos de Caldas y Risaralda.

A partir de lo anteriormente expuesto, para efectos del presente estudio, se planteó la siguiente hipótesis investigativa: Si se potencian las competencias ciudadanas de preservación, corresponsabilidad y confianza con niños, niñas y jóvenes, a través del aprendizaje experiencial, se fortalece la democratización del conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía en los territorios de Caldas y Risaralda. Lo cual dio lugar a la pregunta ¿Cómo se potencian las competencias ciudadanas de preservación, corresponsabilidad y confianza en niños y niñas, para aportar al fortalecimiento de la democratización del conocimiento en los territorios de Caldas y Risaralda? Con base en ello, se plantearon los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Reconstruir las experiencias que han potenciado las competencias de preservación, corresponsabilidad y confianza en los niños, niñas y jóvenes participantes del proceso educativo para la democratización del conocimiento en los territorios de Caldas y Risaralda.

### **Objetivos específicos**

- Interpretar cómo se han desarrollado las competencias ciudadanas mencionadas en las interacciones sociales vividas por los niños, niñas y jóvenes, a partir del proceso educativo que se ha implementado.
- Reconocer las apuestas éticas y políticas entre la Universidad de Manizales, la Empresa CHEC-Grupo EPM y la comunidad que, desde el proceso educativo, han gestionado la democratización del saber para aprender a vivir en comunidad.
- Visibilizar los saberes de acción, del ejercicio de ciudadanía, desde la praxis de los niños, niñas y jóvenes para la coexistencia territorial.

## Método

La presente investigación es de tipo cualitativa, con énfasis en la sistematización de experiencias, la cual se centra en “una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo” (Jara, 2018, p. 58) siendo las expresiones de los participantes no solo la principal fuente de información, sino también la oportunidad para hacer tangible la materialización del conocimiento, situado en el contexto de quienes han vivido las experiencias y han otorgado significados a los aprendizajes alcanzados durante la práctica pedagógica desarrollada en el marco del Convenio Gestión Educativa.

La sistematización de experiencias recoge distintas miradas de la práctica que ha potenciado el surgimiento de experiencias de aprendizaje, a partir de “un proceso de reflexión individual y colectiva, -que se da- en torno a una práctica realizada y vivida, -se- realiza una reconstrucción ordenada de los ocurrido en ella, -se- provoca una mirada crítica sobre la experiencia y produce nuevos conocimientos” (Jara, 2018, p. 57) permitiendo hacer observable lo vivido, apreciar los sentidos y significados de lo aprendido, lo apropiado y las posibilidades de enriquecerlo para que más personas puedan acceder al conocimiento creado, encontrando múltiples oportunidades para enriquecer las prácticas pedagógicas existentes.

Para lograr la producción de conocimiento, a partir del proceso de sistematización, se sugiere la exploración de estudios previos, así como la teorización del proceso en sí, como lo plantea Jara en “los cinco tiempos de todo proceso de sistematización” refiriéndose a aspectos centrales como “el punto de partida” al retomar una experiencia de la cual se ha hecho parte y contar con fuentes de información que permitan su reflexión, comprensión y análisis. A partir de ello,

será posible plantear un segundo y tercer momento estructurando el “plan de sistematización y la reconstrucción del proceso vivido”, recreando la historia, trazando objetivos, medios, alcance y procedimiento para la sistematización de las experiencias. Adicionalmente, un cuarto momento: las “reflexiones de fondo”, con el fin de identificar los aprendizajes; y el quinto momento: “los puntos de llegada”, para evidenciar conclusiones y propuestas de acción que se desencadenan en planes estratégicos que potencien las experiencias para el futuro (Jara, 2018, p. 138).

Para el desarrollo de la sistematización, se retomaron las creaciones artísticas de niños y niñas que han vivido el proceso de formación, y participaron del Concurso Cuidamundos, como pretextos para el fortalecimiento de competencias ciudadanas a partir de la educación ciudadana y el cuidado ambiental; retomando los aprendizajes adquiridos, cómo han sido llevados a la práctica y si los han compartidos con familiares y amigos. Para el análisis de la información se realizó la codificación de narrativas y descripción de las percepciones que presentan recurrencia frente a las experiencias vividas.

Particularmente, se revisaron las creaciones artísticas de niños y niñas que han participado del concurso de cuento y dibujo cuidamundos de los años 2020 y 2022. Desde la técnica de análisis estructural semántico fue posible hacer el análisis de los cuentos escritos, identificando la significación dada por los niños y las niñas a la categoría conceptual propuesta de educación ciudadana y ambiental sobre el “cuidado del mundo”. Se extrajeron los párrafos significativos asociados a las categorías y se eliminaron referencias y redundancias para dar lugar a que emergieran los principales significados asociados a la categoría. Para el análisis de los dibujos, la técnica utilizada fue análisis de dibujo con temática concreta, específicamente la categoría cuidamundos. Con base en estudios sobre la creatividad, la edad entre los 7 y los 12 años, los niños y niñas desde

el dibujo están interesados en dominar modelos, esquemas y clasificaciones propios de su cultura. Entonces, “el análisis habría de centrarse, no en los términos o en las unidades del dominio, sino en las relaciones entre dichas unidades. Sólo entonces se podría descubrir el significado de éstas” (Gardner, 1997, p. 51) pues la mayoría desean que sus dibujos se parezcan a las cosas tal y como son, un realismo visual como una propensión generalizada.

Sumado a lo anterior, el desarrollo del Convenio Gestión Educativa ha tenido lugar desde las apuestas éticas y políticas de las entidades que lo integran, por lo que se consultaron los documentos que orientan las visiones y propósitos de la empresa CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales y se han articulado con la lectura del contexto, realizada por el equipo de gestores que han reconocido las necesidades y oportunidades educativas de los participantes. En sí, las fuentes de información secundarias, como el direccionamiento estratégico de las partes, han movilizado la planeación, así como la identificación de los hitos que han marcado la evolución del proceso formativo, para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y las contribuciones que, desde este, se han realizado para el buen vivir en sociedad, visibilizando los saberes de acción a través de la cotidianidad de los participantes, que han aportado a la coexistencia en los territorios. Es este un sello importante del proceso de sistematización, pues “produce un conocimiento que potencia la propia práctica con un sentido transformador” (Jara, 2018, p. 63) en tanto recoge la práctica educativa, los logros, las lecciones aprendidas y los desafíos actuales para seguir fortaleciendo la apuesta ética y política del Convenio Gestión Educativa.

## **Resultados**

Producto de la experiencia sistematizada, se identificaron algunos resultados del proceso de formación educativa con

el táctico Misión Cuidamundos. Por una parte, en los relatos y los dibujos se evidencia que: a) Los niños, niñas y jóvenes logran diferenciar comportamientos humanos que afectan negativamente el ambiente natural con acciones contaminantes. b) La falta de responsabilidad individual y colectiva asociada a una conciencia ecológica para reconocer los impactos de las acciones actuales en la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. c) Relacionan estas situaciones con la alteración de la convivencia, en tanto las actuaciones que dañan el ambiente natural pasan por alto la calidad de vida y bienestar de otras personas, pues la contaminación del aire, el agua y el suelo desencadenan enfermedades, problemas de seguridad y de coexistencia en un territorio. Y d) Identificaron las capacidades humanas para transformar las situaciones actuales bajo un sentimiento de esperanza por el cambio social.

El concepto “cuidamundos” recoge el propósito institucional entre CHEC Grupo EPM y la Universidad de Manizales de sensibilizar a los ciudadanos sobre las competencias que potencian la coexistencia humana, como una apuesta ético-política desde la cual se intenciona el acompañamiento educativo para el fortalecimiento de las dimensiones del ser, saber y saber hacer en tanto se evidenció la afinidad e identificación de los niños, niñas y los jóvenes con los personajes de ficción del táctico “cuidamundos”. Ellos describieron el rol que tienen en la comunidad para aportar a la preservación de la vida en el planeta, por lo que se fortalece la identidad de los participantes con las cualidades de los superhumanos que cuidan, protegen, proponen soluciones y comparten el territorio con otros, a partir del reconocimiento de los aportes individuales cuando se disfruta de los ecosistemas naturales de los cuales se obtienen los servicios públicos domiciliarios.

Finalmente, se puede constatar que en los dibujos y los relatos de los niños y los jóvenes reconocen que, en la tarea de

preservar el ambiente, no es suficiente el esfuerzo individual, sino que se requiere de la acción comunitaria y se evidencia a través de la manifestación de acciones como: la separación de residuos en la fuente, el uso responsable de la energía eléctrica, los valores para una mejor convivencia. Esto denota la apropiación de conocimiento y promoción de nuevas prácticas que propenden cambios culturales para el mejoramiento de los ecosistemas naturales, vinculando actuaciones desde el reconocimiento y la participación comunitaria como un ejercicio democrático de la ciudadanía.

## Discusión

A partir de los resultados mencionados en las narrativas de cuento y composiciones gráficas elaboradas por niños, niñas y jóvenes se describen comportamientos humanos que afectan negativamente el ambiente natural con acciones contaminantes, refiriéndose a personas que arrojan basuras a la calle o ríos, no cuidan de la electricidad. Las personas “dejan aparatos encendidos o conectados en el día y en la noche”; “no cierran la llave mientras se bañan”. En sus dibujos y cuentos plasman panoramas trágicos asociados a la falta de responsabilidad individual y colectiva que han ocasionado daños en los ecosistemas, en los que referencian árboles marchitos o talados, ríos secos, las aves no cantan. También mencionan el humo de los carros (smog) que contamina el aire, los ríos y mares.

Este panorama refleja comportamientos humanos concretos que dañan los ecosistemas y atentan contra el bienestar de todos los seres vivos. Por tanto, todos los esfuerzos concentrados en la educación ambiental aportan significativamente a la transformación de las problemáticas socioambientales desde la base.



Jerónimo Ballesteros Giraldo - Institución Educativa La Presentación, Grado 5° - Salamina - Caldas

La educación ambiental no está para solucionar problemas concretos, sino para formar y educar personas y, si se quiere, para concientizarlas. Formar significa proveer y crear elementos crítico-constructivos para comprender la complejidad ambiental en sus contextos políticos, económicos, sociales, culturales, ecológicos, etc., y no solo en cuanto a sus expresiones. Deben comprenderse las causas profundas de los problemas ambientales, que, en últimas, se encuentran en las formas de conocer (de construir y de legitimar conocimiento para actuar y transformar) y cómo estas consideran, o no, la vida. (Eschenhagen, 2016, p. 11)

Todas las acciones de sensibilización deberían estar encaminadas a la transformación de prácticas basadas en una reflexión activa y consciente sobre los impactos individuales, colectivos, productivos e industriales que cada día atentan contra la integridad de los ecosistemas.

Con respecto a lo anterior, los participantes expresan: “que tristeza por esta contaminación de los ríos; este es un llamado de ayuda”. Desde esta mirada, la observación realizada por niños y niñas materializa las condiciones de caos que se hacen evidentes en distintos contextos, aunado a los procesos de industrialización, propios del modelo capitalista centrado a una postura antropocéntrica que orienta los procesos de producción y consumo para el beneficio de la especie humana, que requieren la concientización y resignificación de las prácticas en torno a la preservación de los recursos naturales. Luisa Fernanda Gutiérrez Cáceres, ganadora del primer puesto en el concurso cuidamundos, versión 1, expresó: “los errores que cometen con nuestro planeta al no cuidarlo y corrigieron esos errores” (Norcasia, Caldas).

Este panorama es reconocido por los participantes como el punto de partida para emprender el cambio de prácticas cotidianas que impulsen un nuevo orden estético, de pensamientos y emociones en las personas, que se aproxime al propósito empresarial de “Contribuir a la armonía de la vida para un mundo mejor” (CHEC-Grupo EPM, 2022). Lo anterior será posible en la medida en que se reconozcan y potencien las capacidades humanas para la apropiación del conocimiento y puesta en práctica de las competencias ciudadanas, desde la identificación, estableciendo las diferencias en las actuaciones, asociando conceptos de cuidado y protección que permitan profundizar la mirada reflexiva para conocer formas de hacer uso y compartir con otros el conocimiento adquirido.

De otro lado, con las dos versiones del concurso, se evidenció la identificación que han consolidado los niños, niñas y jóvenes con las cualidades que caracterizan a los personajes de ficción cuidamundos, a través de los cuales se motivan sus capacidades, conocimientos y actuaciones para movilizar cambios necesarios para la sociedad. En las creaciones los niños, niñas

y jóvenes expresaron: *Jirol enseña a cuidar el medio ambiente y a valorar la vida*. Félix, dice: *entre menos corriente, más medio ambiente*, y Purita: *cuando proteges el agua, proteges la vida*. Además, plantearon ideas basadas en valores como: *cuidar el planeta es responsabilidad de todos; al cuidarte, cuidas el medio ambiente... ¡te quieres!; el mundo merece nuestro cuidado*. Lo anterior evidencia la materialización de las apuestas ético-políticas que se enmarcan en el Convenio Gestión Educativa integrado por CHEC-Grupo EPM y la Universidad de Manizales que dieron lugar a la democratización del conocimiento, a través de una convocatoria abierta y pública para que, junto a sus familiares, amigos y docentes, los participantes crearan sus composiciones, basados en orientaciones pedagógicas y la experiencia en muchos casos de los procesos de formación que han vinculado los diferentes recursos didácticos, dando un lugar, tiempo y espacio a la experiencia educativa.

Desde la alianza interinstitucional se diseñó y desarrolló el enfoque pedagógico con la implementación de distintas metodologías experienciales que facilitaron la reflexión, a la base de la perspectiva ecosistémica como el imperativo para llevar a la acción este propósito, de modo que las actuaciones empresariales y académicas emprendidas desde esta mirada, constituyeran avances para la construcción de un mundo mejor. Los aportes individuales y colectivos que se hacen para una “realidad ecosistémica podría caracterizarse por la comunicación multidimensional y cíclica” (Vieytes, 2019, p. 7), en la que van y vienen interacciones de orden social que reafirman conductas y prácticas culturales para la transformación de realidades.

Al respecto, Sharmer (2017, citado por Vieytes, 2019) indica que las “fuentes más profundas de la inteligencia humana son mente, corazón y voluntad” (p. 7), lo que permitió profundizar la reflexión sobre la importancia de impactar con la educación las dimensiones del ser, el conocer y el saber

hacer a lo largo de la vida, puesto que los aprendizajes marcados por la experiencia, más que medirse por la memoria, se valoran por la puesta en práctica del conocimiento en comunidad, cuando el devenir de la vida los tensiona, siendo este un proceso de

politización de los valores ambientales -presentes- también en los proyectos de educación no formal... , vinculados a la defensa de su medio, la apropiación social de la naturaleza... Emerge allí la educación ecológica popular, inspirada en la pedagogía del marginado y del oprimido, pero resignificada por principios de sustentabilidad ecológica y diversidad cultural. (Leff, 1998, p. 208) como una apuesta institucional para contribuir a la formación de la ciudadana democrática.

Finalmente, en los dibujos y los relatos de los niños, niñas y jóvenes se pudo constatar que, en la tarea de preservar el ambiente, los participantes plasman en sus creaciones a los personajes cuidamundos, con sus formas y posturas; además, los sistemas naturales entre los que se encuentran el sol, la luna, planetas, personas, agua, aves, peces, estrellas, nubes, flora, fauna, lluvia, viento. También el recurso energético, a través de dibujos de torres de energía cuyas narrativas están orientadas a la acción. Lo anterior devela que para lograr estos cambios *hay que coordinar acciones; se requiere de la gente; los seres humanos dañan el ambiente, por desconocimiento e ignorancia generan daños graves; pues el bienestar y el ambiente depende de nosotros.*

También reflexionan sobre la capacidad de reconocimiento, al advertir que *la gente no entiende que es por el bienestar de todos* y resaltan que es fundamental el *trabajo en comunidad* y dentro de sus propuestas plantean *dialogar sobre el daño ambiental con sus familiares.* Además, la narrativa ejemplificada por Luisa Fernanda Gutiérrez Cáceres, quien afirma, en su

cuento, que *tenía la esperanza de que el ser humano cambiaría* (ganadora del primer puesto en el concurso Cuidamundos Versión 1, Norcasia – Caldas). Esto permite entrever que se ha alcanzado el último nivel de escalamiento establecido en el marco de esta alianza, el cual busca generar la capacidad de expresar ideas, experiencias y conocimientos, con el fin de promover y fortalecer habilidades colectivas para la sostenibilidad del territorio, recomendando a otros que también hagan un uso responsable de los sistemas naturales y los recursos como los servicios públicos, dando valor a las acciones que protegen y cuidan la naturaleza, recogiendo y clasificando los residuos, regando plantas y usando la energía responsablemente, para ser amigables del planeta.

Para buscar alternativas de solución colectivas, González plantea:

la relación intersubjetiva entre humanos, -el- corazón es una interacción... las prácticas aportan a la capacidad de habitar el mundo desde coordenadas colectivas, en cuanto colectivo afirma la dignidad de los seres humanos y no humanos como parte de la madre naturaleza, como única posibilidad de existencia de las culturas. (González, 2016, p. 112)

Una profunda conexión entre seres humanos que resignifican su relación con la naturaleza, que reconocen su fuerza transformadora en conjunto, la unidad que mueve masas, como prácticas que transforman hábitos y costumbres enrarecidas que han afectado el equilibrio de la existencia en el planeta. Para ello, el desarrollo de habilidades se sustenta en momentos o niveles de comprensión consciente del conocimiento, a partir de la capacidad cognitiva para diferenciar, relacionar, describir o entender algo; además, ponerlo en práctica en el momento indicado y llegar a verbalizar con otros, quienes también aprenden y actúan en conjunto.



Así mismo, el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas, que se materializan por medio del teatro, el concurso y las distintas representaciones a través de personajes de ficción. Para el presente estudio, los “cuidamundos” se integran a los procesos de educación contribuyendo significativamente a la comprensión del mundo colectivo, permitiendo la reflexión y apropiación de diferentes conceptos y comportamientos que afectan el ambiente natural, logrando la vinculación y la transformación de prácticas cotidianas que afiancen el buen vivir en comunidad y la coexistencia con los sistemas naturales, que se evidencia a través de la apropiación del conocimiento en torno al aprovechamiento de recursos para la solución de problemáticas sociales, ambientales, económicas, políticas y culturales. Así mismo, el desarrollo y promoción de acciones que propenden por la sostenibilidad del territorio.

Cabe anotar que, las apuestas ético-políticas que se han configurado entre comunidad, empresa y academia y se han materializado por medio del acompañamiento pedagógico, han posibilitado el mejoramiento de los comportamientos deseables en la comunidad. En tanto cuenta con recursos, para materializar procesos de sensibilización sobre el cambio de mirada, aportan positivamente a la democratización del conocimiento, a la base de la educación ciudadana y ambiental, para la comprensión del mundo y el fortalecimiento de la cultura ciudadana para el buen vivir.

## Referencias

- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Alba.
- CHEC (2022). *Informe de sostenibilidad 2021 - Derechos humanos*. [https://www.sostenibilidadchec.com/temas/derechos\\_humanos\\_chec\\_2021.pdf](https://www.sostenibilidadchec.com/temas/derechos_humanos_chec_2021.pdf)
- Eschenhagen, M. L. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.

## Proyección Social en el Siglo XXI

- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós.
- Gómez-Pawelek, J. (2013). El aprendizaje experiencial. En *Capacitación y desarrollo en las organizaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- González, M. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.
- Grupo EPM. (2017). *Informe de gestión*. Medellín
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica, teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Juca, F., García, M. B., & Burgo, O. (2017). Los juegos serios y su influencia en el uso responsable de energía y cuidado del medio ambiente. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 129-136.  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/525/pdf>
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.  
[https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Filosofia\\_ambiental/Saber\\_ambiental-Enrique\\_Leff.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_ambiental/Saber_ambiental-Enrique_Leff.pdf)
- Ruiz, A. &. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Vieytes, L., de Cuadro, P. (Agosto de 2019). Teoría U: traspasando el umbral en el campo educativo. *Revista Presencia. Miradas desde y hacia la Educación*, 4, 1-22.  
[https://www.colegar.com/colegar/archivo\\_aporte\\_id161\\_1571679076155.pdf](https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id161_1571679076155.pdf)



Proyecto **Centros de Escucha Comunitario**, estrategia de vacaciones recreativas.  
Comuna La Fuente, Manizales - 2022

# **Desarrollo de centros de escucha comunitaria, implementación y fortalecimiento de redes comunitarias en Manizales**

*Lucía Franco Giraldo  
Kely Johana Galindo Quintero  
Jaime Alberto Carmona Parra*

## **Introducción**

El municipio de Manizales es la capital del departamento de Caldas, que hace parte de la región Eje Cafetero. Se encuentra situado a una altura de 2.153 metros sobre el nivel del mar, en la región central del occidente colombiano. Los barrios están agrupados en 12 comunas de las cuales se tomaron San José y La Fuente para desarrollar la estrategia, de acuerdo con el análisis del perfil epidemiológico del municipio, realizado por la Secretaría de Salud Pública. La comuna San José está conformada por 17 barrios donde habitan 9.537 personas; y La Fuente por 14 barrios, con 49.387 habitantes. En ellas predominan los estratos uno y dos.

Según el estudio de consumo de SPA en escolares de Manizales (2013), la prevalencia de vida en consumo alcohol fue de 79,1%. La comuna San José presentó mayor prevalencia de consumo de marihuana (32,3%) y cigarrillo (54,1%); en la comuna la Fuente fue un poco menor con una 26,2% para marihuana y 47,8 % para cigarrillo.

La Fuente está ubicada en un sector de la ciudad altamente afectado por los procesos erosivos a causa del agua lluvia, también la asocian a la presencia de asentamientos humanos en pendientes superiores a los 35° (Alcaldía de Manizales, 2019).

En relación con el comportamiento de la violencia de género en las comunas San José y la Fuente se notificaron por el Sistema de vigilancia en salud pública -SIVIGILA en el año 2021 y primer semestre de 2022, 84 y 166 casos respectivamente. El comportamiento de suicidio para el año 2021 en las comunas la Fuente y San José, ocupan 5° y 6° lugar respectivamente, mientras que para el año 2022, a septiembre, la mayor tasa de ocurrencia se presentó en la comuna San José con 33,63 casos por cada 100.000 habitantes.

Parte de la lucha para combatir estas y otras problemáticas es el objetivo del desarrollo de los centros de escucha comunitaria, que se realiza en el marco de la política pública de salud mental, prevención y atención del consumo de sustancias psicoactivas, que contenga programas de prevención, mitigación y atención, incluidos en el plan de desarrollo “Manizales más grande”.

Para el diseño de la estrategia de trabajo en redes se partió de la convocatoria a organizaciones de base comunitaria –JAC y JAL, asociaciones, grupos y actores individuales. Durante esta primera fase también se inicia el acercamiento a líderes y actores individuales de las comunidades mediante asesorías personalizadas que permitieron socializar el objetivo del proyecto y, a su vez, sensibilizar sobre la importancia de su participación en el proceso. En una segunda fase se inició el

proceso de formación de estos líderes y actores individuales, como primeros respondientes en salud mental. A este momento se le llama desarrollo conceptual de la red comunitaria en Salud mental. Este componente comunitario es el que se desarrolla actualmente, brindando una atención desde un enfoque de derechos, orientado a reducir la vulnerabilidad a través de procesos terapéuticos y de inclusión social, en la comuna San José, la Fuente y los dos centros penitenciarios de mujeres y hombres.

Los siguientes enfoques se llevan a cabo de manera transversal en todas las acciones transformadoras desarrolladas: determinantes sociales de la salud, curso de vida, diferencial, género, derechos Humanos. Esta buena práctica que documentamos se desarrolla a través de la articulación intersectorial con la Universidad de Manizales, institución de educación superior privada y la Secretaría de Salud Pública – Programa de Salud Mental y Convivencia Social, en el marco de la *Política pública de salud mental, prevención y atención del consumo de sustancias psicoactivas para Manizales*, en el eje de *rehabilitación integral e inclusión social*, en la línea estratégica *Desarrollo de los dispositivos comunitarios*.

En Manizales, el primer Centro de Escucha Comunitario inició en agosto de 2010, en la comuna San José, dadas las condiciones de vulnerabilidad de esta población que fue priorizada por la administración municipal, para intervenir consumo de sustancias psicoactivas. Contó con el apoyo financiero del Ministerio de Salud y Protección Social y fue operado por el hospital San Isidro, con el propósito de generar espacios de acompañamiento a la comunidad a partir de la construcción colectiva de estrategias de solución para superar o reducir el impacto de los problemas sociales con acciones de prevención, mitigación, superación y capacidad de respuesta comunitaria, conforme a los ejes de la Política nacional de reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto. Así mismo,

se implementó el sistema de diagnóstico estratégico –SIDIES, para lograr que el Centro de escucha sea una estrategia efectiva frente a las necesidades detectadas y disponer los recursos conforme a la respuesta construida participativamente, mediante las alianzas interinstitucionales, la red de líderes y el equipo interdisciplinario.

El entrenamiento al equipo de profesionales y líderes comunitarios fue un proceso fundamental, logrado a través de la escuela de pasantías promovida por el Ministerio de Salud y Protección Social, la cual facilitó compartir experiencias con otras comunidades y las diferentes metodologías y enfoques con los cuales se operaban los Centros de escucha en el país, enfatizando el papel que juegan los profesionales y operadores en el desarrollo comunitario de las poblaciones vulnerables priorizadas.

El Centro de escucha comunitario logra consolidarse y cumplir el objetivo propuesto, gracias a la asesoría del Ministerio de Salud y Protección Social y el acompañamiento técnico del equipo de profesionales del programa de Salud Mental y Convivencia Social de la Secretaría de Salud Pública de Manizales. A pesar de los contratiempos que implica el cambio en los operadores, que inicialmente fueron el hospital San Isidro, posteriormente ASSBASALUD ESE, en 2012 la Dirección Territorial de Salud de Caldas con la Pastoral Social de la Arquidiócesis de Manizales como operador, y a partir del 2013 de forma continua la Universidad de Manizales opera el Centro de escucha de San José y dio inicio, en el año 2022, al Centro de la comuna la Fuente.

El Centro de Bosques del Norte inició también en el año 2022 con recursos de financiación del Ministerio de Salud y Protección Social, a través de la Dirección Territorial de Salud de Caldas, operado por la Corporación Susurros del Alma. El Centro de escucha ubicado en Chipre – La Palma se opera directamente desde la Secretaría de Salud Pública.

El proceso de consolidación y posicionamiento de los Centros de escucha comunitaria se logra gracias a contar con equipos interdisciplinarios, con vocación en el trabajo comunitario, la gratuidad y fácil acceso a los servicios, también las alianzas interinstitucionales e intersectoriales que permiten aunar esfuerzos optimizando recursos, evitando duplicidad de acciones y logrando mayor impacto.

## **Método**

La sistematización de experiencias es una investigación cualitativa que ha permitido reconocer los aprendizajes en el caminar de los Centros de escucha, de conocer las voces de los actores involucrados y el impacto que han tenido con relación a la salud mental en Manizales. La sistematización de experiencias reconoce saberes de acción, para lo cual necesita que una práctica le anteceda; que en el marco de la práctica se construyan experiencias entre quienes se intervienen y la comunidad con quienes participan; y que exista una motivación para aprender de las experiencias, volver sobre la intervención y mejorarla (Jara, 2018).

La hipótesis de acción que orientó el proyecto fue: si se intervienen las problemáticas de salud mental con énfasis en prevención del suicidio y consumo de SPA a través de la escucha activa y la gestión de primeros respondientes comunitarios, se fomenta la afirmación de la vida y la salud mental de los manizaleños. A través de esta hipótesis se construye la pregunta eje clave para la construcción de saberes de acción: ¿cómo se han construido los procesos de intervención de la salud mental que han hecho énfasis en la prevención del suicidio y consumo de SPA, fomentando la afirmación de la vida y la salud mental de los manizaleños mediante los Centros de escucha?

Para responder esta pregunta se formularon los objetivos. El objetivo general fue: reconstruir la experiencia de los procesos

de intervención de la salud mental que han hecho énfasis en la afirmación de la vida, la prevención del suicidio y el consumo de SPA fomentando el cuidado de sí y del otro con los manizaleños a través de su participación en el Centro de escucha. Los objetivos específicos fueron: Analizar las estrategias históricas y las transformaciones que se han dado, a partir de las intervenciones realizadas por el Centro de escucha comunitario; y Comprender las prácticas comunitarias para la mitigación y prevención del consumo y la afirmación de la vida de los Manizaleños.

La metodología de investigación tuvo los siguientes momentos: identificar la práctica de intervención de los centros de escucha; la comprensión de los hitos significativos de la experiencia; diseño plan de sistematización: hipótesis, eje y los objetivos de investigación. El método que acompañó la reconstrucción de la experiencia fue la entrevista semiestructurada que, desde el proceso de intervención, permite reconocer los aprendizajes en el marco de la transformación y el cambio de los imaginarios.

## **Resultados**

El Centro de escucha comunitario fue implementado en la comuna San José de Manizales, en el año 2010, operado por el hospital general San Isidro y financiado por el Ministerio de Salud y Protección Social. Atendía a personas consumidores de SPA. En este entonces estaba articulado al Centro de atención a la drogadicción del hospital General San Isidro, y las personas identificadas ingresaban al programa de hospital día o ambulatorio. En octubre del año 2013 pasa a ser operado por la Universidad de Manizales, hasta la actualidad, funcionando con recursos del municipio.

Desde entonces se logró darle estabilidad al proyecto ya que los anteriores operadores tenían diferentes maneras de desarrollarlo. Por ejemplo, la Pastoral Social tenía un enfoque

religioso; el hospital San Isidro un enfoque más clínico; pero, la Universidad de Manizales ha tenido una mirada más holística de la salud mental y las problemáticas que le atañen, sin dejar de lado el gran apoyo desde lo académico, permitiendo así intervenciones integrales en la población atendida.

En el marco de este proyecto se han desarrollado campañas de salud mental tales como “Manizales be happy” y “Manizales Ser Feliz”, con el propósito de sensibilizar a la población manizaleña frente a la importancia de la salud mental; asimismo, la búsqueda de ayuda profesional en momentos de crisis y reducir el estigma frente a las enfermedades mentales.

Otro de los logros importantes es que la población atendida se amplía a otros sectores de la ciudad, pero priorizando acciones en la comuna San José, ya que esta ha sido una comuna con múltiples problemáticas sociales, entre ellas el expendio de sustancias psicoactivas, uso y abuso de las mismas, violencia intrafamiliar y social, prostitución, pobreza extrema, entre otras. Posteriormente, se inician intervenciones para la prevención del suicidio, en el momento que los índices de suicidio aumentaron en la ciudad. De esta manera se empiezan a atender todas las problemáticas asociadas al consumo de SPA y conducta suicida.

En el año 2020, a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid 19, no estuvo en funcionamiento el Centro de escucha, por lo cual la Secretaría de Salud Pública puso en funcionamiento la línea de salud mental - 123 opción 3, para servicio a la comunidad, 24 horas los 7 días a la semana. Se retoman acciones en el año 2021 donde se evidencia una gran afectación en la salud mental a causa de la pandemia y demás problemáticas asociadas. La demanda por atenciones por psicología aumentó notablemente. La mayoría de los motivos de consulta eran por depresión, ansiedad, riesgo suicida, consumo de SPA y pérdida del sentido de vida. La violencia dentro de

los hogares aumentó, al igual que el desempleo y la falta de oportunidades. Por lo antes mencionado, se da continuidad al plan de acción priorizando las acciones para prevención y atención de suicidio; además, se fortalecen los procesos del Centro de escucha con la conformación de las cuatro redes comunitarias para la promoción y gestión del riesgo en salud mental: Red Ciudad, Ciudadela del Norte, San José y Rural, con el objetivo de formar líderes de la ciudad como primeros respondientes en salud mental y así mejorar la capacidad de respuesta en salud mental a nivel comunitario.

Para el año 2022, la Secretaría de Salud Pública decide implementar dos nuevos Centros de escucha en las comunas La Fuente y Ciudadela del Norte, y en el 2023 se abre un cuarto Centro en el barrio Chipre-La Palma, con énfasis en la prevención y atención de la violencia de género e intrafamiliar. Dadas las ventajas de su ubicación y por la facilidad de transporte desde los diferentes puntos de la ciudad, este Centro prestará servicios a todos los manizaleños, ampliando así significativamente las coberturas y para dar respuesta a la alta demanda de servicios pospandemia.

Este es uno de los principales logros, desde la gestión de mayor recurso financiero y garantizar el funcionamiento de cuatro centros de Escucha comunitaria en la ciudad de Manizales. Como objetivos principales los Centros de escucha tienen: prevenir y mitigar el consumo de SPA; canalizar usuarios con trastornos mentales, del comportamiento, violencia de género, conducta suicida y consumo de SPA; mejorar la salud mental de los manizaleños; y promover la inclusión social.

Como logros significativos en el proceso están la transformación de la mirada del sujeto consumidor; que son la puerta de entrada para intervenir otras problemáticas sociales; se han hecho aportes en la actualización de la política pública en salud mental; se ha hecho reconocimiento de talentos y habilidades

de las personas; y se ha utilizado la escucha como principal estrategia de intervención.

Los Centros de escucha comunitaria, la implementación y fortalecimiento de redes comunitarias en promoción y gestión del riesgo en salud mental son estrategias de base comunitaria de la Secretaría de Salud Pública de Manizales, la cual busca reducir el impacto individual, familiar, social y sanitario del consumo de SPA lícitas e ilícitas, y las situaciones asociadas. Por lo tanto, las acciones deben reducir la vulnerabilidad al asumir riesgos continuos que son prevenibles. La estrategia del Centro de escucha comunitario contribuye a construir un entorno más favorable al cambio, minimizando los riesgos y los daños asociados a patrones de consumo problemáticos. Se resumen en: detección oportuna de conductas de riesgo; activación de rutas de atención; propiciar espacios de des-estigmatización e inclusión social a consumidores activos; y la prevención en poblaciones no consumidoras en condición de vulnerabilidad.

Esta buena práctica que busca contribuir a la gestión de los riesgos asociados a los trastornos mentales y al consumo de sustancias psicoactivas -SPA, mejoramiento de la capacidad de respuesta institucional y comunitaria y la promoción de la salud mental y la convivencia, le permitió a la Secretaría de Salud de Manizales ser la ganadora del Premio Nacional – 2022: “Entidad comprometida con la prevención del consumo, abuso y adicción a las sustancias psicoactivas”, el cual proyectó la convocatoria con la temática “buenas prácticas para la reducción del estigma, autoestigma y discriminación de las personas con consumo de sustancias psicoactivas”.

Las principales acciones son:

- Recorrer la calle desde la escucha activa
- Visitas domiciliarias para la escucha del otro

- Actividades lúdico – deportivas y comunitarias para la utilización del tiempo libre

### **Recorrer la calle desde la escucha activa**

En los recorridos de calle se abordaron las personas, en un primer momento se realizaron con el objetivo de tener un acercamiento directo con la comunidad para dar a conocer los servicios del Centro escucha y hacer convocatoria para diferentes actividades de la oferta institucional. Se realizaron en la comuna San José y la Fuente. Con estos se percibió apertura por parte de la comunidad y se logra difundir a cabalidad la información de actividades a realizar durante el periodo de ejecución del convenio. Posteriormente, se plantea un nuevo objetivo para los recorridos de calle, el cual consiste en difundir la campaña “Manizales Ser Feliz”, como estrategia de promoción del sentido de vida. Para ello se visitaron las zonas comerciales de cada barrio entregando a las familias el compromiso familiar el cual promueve el buen trato, el respeto, el diálogo, el apoyo mutuo y buscar ayuda ante las dificultades.

Los ciudadanos que recibieron la información durante los recorridos de calle estuvieron dispuestos a escuchar, participar e interiorizar el mensaje en salud mental que se brindó. Así mismo, se informó sobre las líneas telefónicas en salud mental dispuestas por la Secretaría de Salud Pública, las cuales funcionan las 24 horas del día y atienden de manera inmediata crisis y activan rutas cuando es necesario. En esos espacios públicos se tuvieron conversaciones cortas que permitían la deconstrucción de mitos sobre la salud mental y promovían el interés de buscar ayuda desde el cuidado de sí mismo.

Es necesario tener en cuenta que estos recorridos de calle se hacen con dos profesionales en el área de trabajo social y educación física y deportes, lo cual permite que los diálogos con la comunidad sean amplios y propositivos. El impacto que tuvo la realización de recorridos de calle se puede evidenciar

desde tres miradas: primero, sensibilizó a la comunidad frente al prestar atención de sus comportamientos y estados anímicos para cuidar su salud mental y buscar ayuda en caso de que lo requiera. Segundo, brinda información pertinente para los sujetos y la comunidad en tanto lleva un mensaje en salud mental que se adapta en lo individual y colectivo. Tercero, la campaña “Manizales Ser Feliz” permite el fortalecimiento del sentido de vida a través de la noción de felicidad, en donde se expone esta como un proceso o tejido de vida que se va disponiendo o encontrando en la medida que se vive en el presente, y vivir en el presente implica prestar atención a las situaciones, palabras, objetos, gestos y acciones que dan felicidad a sí mismo y a otros. Y, por último, se destacan estos escenarios o recorridos de calle porque se convierten en puentes de comunicación entre las necesidades de las comunidades y la noción en salud



mental que desde la institucionalidad se establece para crear una conexión directa y complementaria, que hace que los programas incidan de manera relevante en los procesos territoriales y comunitarios.

**Figura 1.** Ejercicio: recorriendo la calle para la construcción de confianza

## Visitas domiciliarias para la escucha del otro

Se realizaron visitas domiciliarias a familias pertenecientes principalmente a las comunas San José y la Fuente, así como a otras comunas tales como: Atardeceres, La Estación, La Macarena, Cerro de Oro, La Fuente, Ciudadela del Norte y el Corregimiento Manantial. La forma en que fueron recepcionados los acompañamientos familiares realizados se dan a través de las alianzas establecidas con las instituciones educativas Divina Providencia, Instituto Técnico Marco Fidel Suárez e Instituto Manizales en la comuna San José. De igual forma, las remisiones de casos, realizadas por los Centros de desarrollo Infantil la Pelusa, San José y Nuevo colón y una articulación con el programa de Universidad en tu colegio de la Fundación Luker, permitieron atender familias vinculadas al entorno educativo. También realizaron remisiones las instituciones educativas Andrés Bello, Leonardo Da Vinci, instituto Latinoamericano, la Gran Colombia y Santo Domingo Sabio en la comuna la Fuente, así como las redes comunitarias en promoción y gestión del riesgo en salud mental y la línea de salud mental -123 opción 3.

Contar con un amplio grupo de instituciones comprometidas con la salud mental permitió el trabajo organizado para llegar a familias que evidenciaban la necesidad de tener un acompañamiento e intervención familiar, así como se sensibilizaba para llegar a un espacio íntimo y sagrado que guarda diversas problemáticas o situaciones familiares que afectan a nivel emocional y mental. Las temáticas abordadas en cada una de las familias se realizaron con la intención de modificar prácticas y formas relacionales de acuerdo al diagnóstico realizado por la profesional en Trabajo Social. De igual manera se hace énfasis en que la transformación familiar involucraba a sus integrantes, desde su disposición y voluntad, así como su necesidad de hacer consciente lo que podían cambiar. En su gran mayoría, se trabajó la comunicación asertiva, resolución de conflictos,

reconocimiento de los integrantes, compromisos familiares para tener una convivencia pacífica y ser red de apoyo en momentos que desestabilizan emocionalmente.

Así mismo, se trabajó en la prevención del consumo de SPA y la prevención del suicidio con pautas de crianza, autoridad y límites, el fortalecimiento en los proyectos de vida y de la autoestima para reducir los niveles de ansiedad y aumentar la capacidad de afrontamiento en los jóvenes y padres de familia. Las intervenciones familiares permitieron realizar las remisiones para activar rutas en salud mental por la Entidad Administradora de Planes de Beneficios -EAPB, para el caso de Manizales las entidades promotoras de salud, e iniciar procesos a nivel psicológico que propendieran por trabajar a nivel individual con los integrantes de la familia y reducir los factores de riesgo en comunidades precarizadas y que viven con múltiples desigualdades. Adicionalmente, se invita a participar de las actividades de los Centros de escucha comunitaria, como laborterapia, vacaciones recreativas, torneos deportivos y encuentros comunitarios, para hacer un uso adecuado del tiempo libre y mejorar los procesos de socialización de los integrantes de la familia.

Se logra identificar en las familias la falta de voluntad para transformar las realidades familiares complejas, en tanto existen unos saberes previos y un bagaje sociocultural que es difícil deconstruir para pensar de manera distinta. No obstante, la intervención familiar devela las cuestiones a ser transformadas e invita que los integrantes se asuman como sujetos capaces de transformar sus procesos relacionales y de creación de vínculos, basados en la confianza, el respeto, la diversidad, el diálogo y la comprensión. Como material de apoyo, en las intervenciones familiares, se socializó la campaña “Manizales Ser Feliz” donde la apuesta estaba centrada en el compromiso para promover prácticas de buen trato al interior de las familias y garantizar escenarios pacíficos y de sana convivencia.

## **Actividades lúdico-deportivas y comunitarias para la utilización del tiempo libre**

Las sesiones de laborterapia, manualidades y artísticas fueron unas de las actividades de mayor impacto en la comunidad. Se logró tener una continuidad con los grupos de adultos, de los reclusos de la cárcel de varones y con un grupo de niños durante la no presencialidad académica. Se realizaron diversos trabajos con técnicas básicas. Durante todo el proceso los participantes expresaban sentirse muy bien; que estas actividades les parecían muy buenas para entretenerse en las tardes o en su tiempo libre; otras personas lo vieron como oportunidad de negocio y logran comercializar algunas de las cosas que elaboraron. Se crearon vínculos fuertes de amistad y por un buen tiempo se desarrollaron actividades de compartir entre las mismas participantes. Durante el proceso con el grupo del centro penitenciario se logró evidenciar un compromiso por conocer y crear diversas cosas; argumentaban que era algo que les gustaba porque se salían de la monotonía a la cual estaban expuestos en este lugar. Al terminar el semestre se logró que los productos, desarrollados por muchos de los internos, fueran expuestos en el salón de artes de la reclusión, debido a su buena ejecución y al buen resultado.

## **Encuentros comunitarios**

Se realizaron en diversos barrios de la ciudad de Manizales como el Carmen, San José, el Nevado, Chipre, Pío XII, Galán, La Enea, entre otros. Se enmarcaron en torno a los derechos en salud y la campaña “Manizales Ser Feliz”, así como dar a conocer la oferta institucional en salud física y mental. Adicionalmente se realizaron tomas comunitarias en alianza con otras instituciones, llevando actividades culturales y de apoyo psicosocial para incidir en la salud mental. En cada una de las tomas comunitarias el Centro de escucha comunitaria llevaba una propuesta de información y comunicación en salud mental,

pensada desde una actividad lúdico-recreativa a cargo del licenciado en Educación física y un acompañamiento psicosocial a cargo de la Trabajadora Social. Estas tomas comunitarias se realizan con el propósito de fortalecer las redes de apoyo familiar, comunitarias e institucionales, con el compromiso de todos, así como reconocer la importancia del cuidado de la salud mental para la prevención del suicidio y el consumo de sustancias psicoactivas, por medio de la creación de hábitos de vida saludables.

### **Vacaciones recreativas**

Durante los periodos vacacionales escolares, cada Centro de escucha genera espacios para brindar un adecuado aprovechamiento del tiempo libre, mediante actividades recreativas, culturales y manualidades. Se pudo ver que la comunidad requiere de más espacios de participación para los niños donde se puedan ocupar en cosas en las que puedan centrar su atención y darle un adecuado manejo a su tiempo libre. En algunas actividades se identificaron comportamientos agresivos en los niños, actitudes negativas frente a diversas actividades o comportamientos inadecuados con los demás niños. Esto permitió detectar casos para ser atendidos en el Centro de escucha. También hubo padres de familia que se tornaban líderes ayudando en el desarrollo de las actividades, lo que ayudó a que cada día fuera muy bien estructurado y llevado a cabo como fue planeado.

### **Torneos deportivos**

Durante el año se realizan dos torneos de microfútbol, categoría infantil y categoría juvenil. El torneo de jóvenes se realizó con estudiantes de la nocturna del colegio Instituto Manizales. Los jóvenes pertenecientes a los equipos son de la comuna San José y la mayoría presentan problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas- SPA. Sin embargo, antes de iniciar, en el congresillo técnico, se construyeron normas entre todos,

en las cuales estaba el no consumo de SPA ni porte de armas durante los encuentros deportivos. Es importante resaltar que este proceso empoderó a los muchachos del torneo y el espacio deportivo, lo que hizo se cumplieran en mayor proporción. Durante este torneo se afirmó que la presencia de un árbitro fortalece el juego pacífico, pues los jóvenes respetan la autoridad frente al tema. La premiación para el campeón, equipo ganador de juego limpio, goleador, goleadora y valla menos vencida, fue un paseo a unos termales de la ciudad, lo que permite a los jóvenes incluirse en una sociedad que en ocasiones les cierra las puertas. Disfrutaron sanamente de una noche relajante, acompañada de un refrigerio.

El torneo de niños tuvo un enfoque educativo en cuanto al saber solucionar las diferencias que se tiene con los demás, saber perder, saber ganar, aceptar que, aunque el otro esté en otro equipo, también puede ser un amigo. En ambos torneos se cumple con el objetivo, el cual fue promover las prácticas deportivas y cómo invertir el tiempo libre. Este tipo de actividades repercute positivamente en la salud física y mental, además de mitigar el consumo de sustancias psicoactivas. Teniendo esto como base, en el transcurso de los diferentes partidos fue posible entablar conversaciones con diferentes participantes del torneo, donde relatan su historia de vida y las situaciones que los ha llevado a caer en prácticas delictivas o de consumo de SPA. A partir de allí, los miembros del Centro de escucha procuran llevar a estos jóvenes a un espacio de reflexión y orientación acerca de su proyecto de vida y los beneficios que trae a futuro cambiar algunos hábitos que se tienen en la actualidad.

El desarrollo de ambas actividades fue exitoso; niños y jóvenes agradecen y disfrutaron el esparcimiento; manifiestan en su mayoría que nunca habían visitado este tipo de lugares. En el caso de los jóvenes que no habían asistido antes a termales, se nota un proceso de inclusión, pues se integran a espacios a los

cuales no están acostumbrados. Seguramente son experiencias que jamás olvidarán; tendrán presente no solo el disfrute del momento, sino también lo que tuvieron que hacer para merecerlo: la disciplina, la constancia y el trabajo en equipo.

### **Método desde la experiencia que permite una intervención situada**

La estructura metodológica de la buena práctica “Desarrollo de los Centros de escucha comunitaria, implementación y fortalecimiento de redes comunitarias” se estructura de conformidad con los componentes del plan de intervenciones colectivas, de la Resolución 3280 de 2018, como son la promoción de la salud, la gestión del riesgo y la gestión en salud pública. Las actividades se desarrollan en los diferentes entornos: hogar, escolar, laboral, institucional y comunitario. Su ejecución se estructura en dos momentos: Momento I: Dinamizar la estrategia Centros de escucha comunitaria; y Momento II: Redes comunitarias para la gestión del riesgo.

#### **Momento I. Dinamizar la estrategia Centros de escucha comunitaria**

Este proceso está encaminado al desarrollo de cuatro componentes que permiten el alcance de los objetivos: sensibilización, formación, promoción de la salud y prevención y mitigación del consumo de sustancias psicoactivas y conducta suicida. Con relación al primer componente se busca como objetivo: dar a conocer, por diferentes medios, las estrategias del Centro de escucha comunitario, con el propósito de promover el acceso, la participación y la vivencia de las actividades que desarrolla en salud mental y prevención y mitigación del consumo de SPA. En el segundo componente se buscó capacitar la comunidad educativa con el fin de brindar estrategias de inclusión, que permitan la participación activa en sociedad de niños, niñas y adolescentes con problemáticas de salud mental, trastornos del comportamiento y consumo de SPA; y capacitar para la

conformación y fortalecimiento de redes comunitarias y de actores sociales e institucionales.

En el tercer componente se buscó potenciar el trabajo con niños, niñas, adolescente y jóvenes, familias y comunidad en general, en los entornos hogar, escolar, institucional, laboral y comunitario desde la promoción de la salud mental y la sana convivencia. Finalmente, en el cuarto componente se alcanzaron los siguientes objetivos: a) Potenciar el trabajo con niños, niñas, adolescente y jóvenes, en el entorno escolar y comunitario, como estrategia de prevención del uso de sustancias psicoactivas y conducta suicida. b) Canalizar casos por operadores del Centro de escucha y diligenciamiento de hoja de primer contacto, remisiones y gestión integral de casos de las personas que acuden al Centro, teniendo en cuenta la necesidad y la ruta a seguir de acuerdo con el caso. c) Liderar la creación de grupos de apoyo, como espacio de encuentro y de mitigación del consumo de sustancias psicoactivas y conductas autodestructivas.

## **Momento II. Redes comunitarias para la escucha y la cooperación**

Es el segundo momento del proceso de intervención social. La conformación de redes comunitarias implica una confianza previa con las comunidades, las relaciones de vecindad y de cooperación. La Secretaría de Salud Pública de Manizales, desde el Programa de Salud Mental y Convivencia Social, y la Universidad de Manizales, desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, avanzaron en la conformación y fortalecimiento de redes comunitarias para la promoción y gestión del riesgo en salud mental. Fueron tres fases que se desarrollaron para lograr la constitución de las redes comunitarias en salud mental en el municipio: la primera se centró en convocar redes existentes a nivel municipal para realizar un mapeo que permitiera identificar la capacidad instalada sobre el tema en

Manizales, pero que además permitiera conocer o determinar el campo de acción de estas redes en el proyecto. En este proceso se realizaron asesorías institucionales con seis redes que trabajan en pro del cuidado de la vida en la ciudad. Estas conversaciones posibilitaron ubicar puntos de encuentro y movilizar la participación de voluntarios interesados en el tema de salud mental, para que se involucraran de manera individual en las redes comunitarias que se estaban conformando.

Durante esta primera fase también se inicia el acercamiento a líderes y actores individuales de las comunidades que permitieron socializar el objetivo del proyecto y, a su vez, sensibilizar sobre la importancia de su participación en el proceso. Las asesorías permitieron, además de socializar el objetivo, conocer las expectativas, reflexiones y apuestas de los líderes frente a la salud mental. En su mayoría, mostraron preocupación frente a este tema y reconocieron la importancia del proceso de formación, pues es un escenario necesario para conocer y reconocer las herramientas existentes que permiten aportar a la gestión del riesgo en salud mental, en cualquiera de los entornos en los que el individuo se desarrolla.

Es así como los líderes y los diferentes actores identificados firmaron un acta de compromiso que los hace miembros integrantes de las redes, con un objetivo claro y es fortalecer la capacidad de respuesta comunitaria frente a los problemas relacionados con trastornos mentales, conducta suicida, consumo de sustancias psicoactivas y la violencia de género. Se conformaron entonces cuatro redes comunitarias para la promoción y gestión del riesgo en salud mental de la siguiente manera:

1. Red comunitaria en salud mental de la comuna Ciudadela del Norte: 44 integrantes
2. Red comunitaria en salud mental de la comuna San José: 25 integrantes

3. Red comunitaria en salud mental del área urbana: 139 integrantes
4. Red comunitaria en salud mental del área rural. 49 integrantes

En una segunda fase se da inicio al proceso de formación de estos líderes y actores individuales como primeros respondientes en salud mental. A este momento se le llama desarrollo conceptual de la red comunitaria abierta en salud mental. Las jornadas de capacitación se desarrollaron en torno a cuatro temas fundamentales para la formación de primeros respondientes en salud mental: primeros auxilios psicológicos; el cuidado de la vida como un compromiso territorial con la salud mental; las rutas de atención como un mecanismo de actuación intersectorial e interinstitucional, que es ser un primer respondiente y el autocuidado; y un acercamiento territorial a la salud mental.

Las jornadas fueron dinámicas y posibilitaron la participación activa de los líderes de las redes y actores territoriales. En cada encuentro hubo una constante en los participantes y fue el hablar de sus experiencias personales, pero también comunitarias, frente a los temas que se abordaban, lo que permitía evidenciar un interés y preocupación por resolver los temas que frente a la salud mental se presentaban en su sistema familiar y social. Una vez finalizadas las jornadas, que se realizaron tanto en la Universidad de Manizales como en los territorios, se dio inicio a la tercera fase del proceso que está relacionada con la construcción de los planes de acción de cada una de las redes, como herramienta estratégica de planificación y acción. Esto permitió a este dispositivo comunitario establecer, para cada vigencia, los proyectos o actividades a ser emprendidos, los recursos necesarios, los resultados esperados y los responsables, para dar cumplimiento a los propósitos colectivos que pudieran establecerse.

Se programan entonces dos encuentros, con dos sesiones cada uno, para la construcción participativa tanto de la plataforma estratégica como del plan de acción de cada red. El proceso de construcción se realizó a través de la técnica de visualización Metaplan, un conjunto de principios y herramientas con el cual se apoya el proceso de comunicación, formación de opiniones y toma de decisiones. Como movilizadores de la discusión se propusieron tres categorías o líneas de acción:

- Desarrollo de la red como organización: se focaliza en desarrollar dinámicas, estructuras y procesos de formación, interacción y comunicación que le den cimientos como organización (trabajo hacia adentro).
- Interacción con el entorno: se centra en el trabajo, interacción y articulación con los actores y sectores del territorio del área de influencia de la red (trabajo hacia fuera).
- Fortalecimiento del ser: se dirige a desarrollar acciones y procesos de soporte y apoyo a los integrantes de la red, con el fin de reconocer al integrante como sujeto y las afectaciones que pueden derivarse de su vinculación a procesos territoriales relacionados con la salud mental.

Durante estas construcciones se contó con la participación activa de los integrantes de las redes, quedando como producto final su plataforma estratégica con misión y visión, y un plan de acción con dos proyectos por cada una de las tres líneas estratégicas propuestas. Estos encuentros para la construcción del plan de acción permitieron que los integrantes de las redes construyeran ideas en grupo, desde las reflexiones y apuestas individuales que fueron forjando en el proceso de formación, y sus experiencias personales y comunitarias que reconocieron en el proceso. Además, se propició un escenario para el conocimiento y reconocimiento del otro como par comunitario

con un propósito en común. Finalmente culmina el proceso de constitución de las redes con los eventos de certificación y formalización de las redes comunitarias en salud mental del municipio de Manizales.



**Figura 2.** Red urbana Centro de Escucha (2021)



**Figura 3.** Red rural Centro de Escucha (2021)

Estos eventos posibilitaron que los integrantes de las redes sintieran este proceso como suyo, como una apuesta que se presentó desde el plan de desarrollo de Manizales +Grande y que se empezó a forjar, a nivel comunitario, como una respuesta a la preocupación y movilización de líderes y actores individuales frente a la importancia del cuidado de la vida y la salud mental en el municipio. La apuesta está en que los programas de salud mental institucionales pueden ser apoyados desde los dispositivos comunitarios, que permiten fortalecer la capacidad de respuesta comunitaria y construir estrategias de promoción y gestión del riesgo en salud mental desde todos los niveles.

## Conclusiones

- Los Centros de escucha se convirtieron en un modelo importante y nuevo para la comunidad, debido a que han permitido la interacción de las minorías en la gestión de sus propias necesidades, reconociendo así a la comunidad como un sujeto activo para emprender procesos comunitarios relevantes en la inclusión social.
- El trabajo y empoderamiento comunitario como factor clave y de impacto para favorecer la inclusión y remover el estigma y el autoestigma, evidenciado en la motivación para participar y buscar ayuda.
- Los centros de escucha y las redes comunitarias hacen la detección precoz de casos con trastornos mentales, del consumo de sustancias psicoactivas y violencia de género, facilitando el acceso de la comunidad a la red de servicios de salud mental.
- El trabajo realizado por los centros de escucha en el entorno escolar ha facilitado la integración de estudiantes y ha reducido el estigma y la violencia escolar.
- El desarrollo de habilidades en autoconocimiento, autogestión y autocuidado, en poblaciones vulnerables,

fortalece las comunidades para optimizar la red de servicios en salud mental, logrando ser más eficientes en la prestación de los mismos.

## Referencias

- Alcaldía de Manizales. (2019). *Plan de Gestión del Riesgo de Desastres 2019-2023*. Manizales
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica, teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Sistema de Vigilancia en Salud Pública (SIVIGILA) (2022). Manizales.

## Conclusiones Generales

Reflexionar sobre la práctica en torno a la apropiación del conocimiento, en el marco de los proyectos de desarrollo realizados por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, desde su área de Proyección Social, ha permitido desde la presente investigación establecer que:

El proyecto *Caldas camina hacia la inclusión* ha aportado significativamente a la construcción de una cultura de la inclusión en las instituciones educativas de Caldas, en tanto, de acuerdo con las voces de los actores que han trasegado por el mismo, se logra identificar que existe una comprensión de esta como un proceso particular, construido colectivamente. Ello se evidencia en principios institucionales como el respeto, el reconocimiento y la participación, que permean el pensar y el actuar de la comunidad educativa, a la luz de las necesidades particulares. Así mismo, se logró evidenciar en algunos escenarios educativos cómo se fomenta la cultura para la inclusión a través de ambientes educativos en los cuales todos los estudiantes tienen posibilidades de participación, son aceptados, respetados y valorados desde sus potencialidades. Esto contribuye positivamente en su desarrollo cognitivo, emocional y social fortaleciendo la convivencia, la tolerancia y la solidari-

dad, con lo cual se promueve el desarrollo de una gestión de la comunidad que aporta a la construcción de una sociedad justa y equitativa. Lo anterior permite establecer que el aporte de la Universidad de Manizales en alianza con la Gobernación de Caldas, a través del proyecto fortalecido desde acciones académicas, investigativas y de relacionamiento con el entorno, ha permitido la consolidación de saberes que no solo circulan como conocimiento nuevo, sino que posibilitan la construcción de una escuela para todos.

Así mismo, los resultados de cinco años de trabajo del proyecto Comunicación para el desarrollo en comunidades étnicas de Caldas y Risaralda demuestran que la formación en habilidades comunicativas como la expresión oral, la escritura creativa y la producción de contenidos en formatos mediáticos como la fotografía, el audio y el video, constituyen en conjunto un fortalecimiento de las dinámicas de comunicación intercultural de estas comunidades dentro de su territorio. Esto se establece desde el punto de partida del proyecto como una necesidad de territorio y, a través de la alianza academia empresa, se logra la generación de capacidades instaladas como aporte a las necesidades y demandas de los entornos, ya que por medio de estas se están afianzando las relaciones interpersonales y colectivas, la participación en los procesos organizativos y el diálogo de saberes entre comunidades, empresas e instituciones.

Por consiguiente, la sistematización lograda en esta investigación, propiciada dentro del convenio de la Universidad de Manizales y CHEC-Grupo EPM, logró evidenciar que la construcción de estas habilidades, desde una perspectiva intercultural y de respeto por cada contexto étnico, facilita el fortalecimiento de la participación y la capacidad de autogestión en territorio de comunidades indígenas y afrodescendientes, partiendo desde el reconocimiento de sus tradiciones, apropiándose de estas y trabajando en la creación de contenidos

y medios de comunicación comunitaria que permitan potenciar la identidad cultural de las comunidades, sus integrantes y actores externos con los que se relacionan, tanto dentro como fuera de su territorio.

Otro elemento significativo en el presente ejercicio de investigación está relacionado con la primera infancia, que supone un gran reto para los diferentes entornos, los cuales, de acuerdo con la política pública de atención a dicha población, son responsables de su desarrollo integral, disponiendo para ellos las condiciones requeridas en torno a la acogida, el cuidado y el potenciamiento de su desarrollo integral una vez inician su trayectoria educativa. De acuerdo con lo anterior, la Universidad de Manizales en alianza con la Gobernación emprenden el desarrollo de una estrategia que permite el acompañamiento a los establecimientos educativos desde acciones de educación continuada como cursos, talleres y diplomados a los docentes y padres de familia, con el fin de garantizar a la población dichas condiciones.

Es así como se logra identificar, a través de la presente investigación, el avance con respecto a la comprensión de los tránsitos armónicos y la vinculación de la comunidad educativa en el desarrollo de acciones que promuevan la atención integral de los niños y niñas, desdoblado en la construcción de políticas locales, institucionales y de aula, que en las voces de los niños se traduce en la consolidación de escenarios acogedores y emocionalmente positivos.

En este sentido, la consolidación de una escuela para todos implica el fortalecimiento de la capacidad institucional para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en el sistema educativo incluyente y de calidad, articulado a trayectorias en el aprendizaje para la vida. Todo ello desde el reconocimiento de las potencialidades, permitiendo así que el entorno educativo sea el que acoja a los estudiantes

y dé respuesta a sus particularidades y capacidades, promoviendo el desarrollo de su autonomía, resolución de conflictos e independencia en el aprendizaje, generando acciones de cambio y transformación para dichas realidades.

Por otra parte, uno de los hallazgos del proyecto Gestión educativa, desarrollado en alianza Chec – Universidad de Manizales, supone que utilizar personajes de ficción como modelos identificativos en la educación ciudadana y ambiental, para democratizar el conocimiento en niños y jóvenes, es beneficioso, ya que constituyen una herramienta valiosa para fomentar la sensibilidad hacia la preservación del medio ambiente y el desarrollo de la corresponsabilidad y la confianza. Así mismo, el aprendizaje experiencial consolidado en el proyecto, como uno de los aportes académicos para tal fin, fortalece la democratización del conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía en los territorios de Caldas y Risaralda. Además, el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas, como el teatro, los concursos y las diferentes representaciones de personajes de ficción, como Los Cuidamundos, se integran a los procesos educativos y contribuyen significativamente a la comprensión del mundo colectivo, permiten la reflexión y apropiación de diferentes conceptos y acciones que afectan el medio ambiente y fomentan la promoción de prácticas cotidianas que afiancen el bienestar en comunidad y la preservación con los sistemas naturales.

También es importante destacar que las apuestas ético-políticas entre la comunidad y la academia, que se han logrado a través del proyecto de “Centros de escucha” desarrollado en alianza con la Secretaría de Salud de la Alcaldía de Manizales y la Universidad de Manizales, que se materializan a través del acompañamiento desde diferentes acciones con la comunidad, contribuyen positivamente a la democratización del conocimiento, el cuidado de la vida y la co-creación de acciones sociales que aporten a la solución de problemas comunitarios y forta-

lece el buen vivir, posibilitando desde el proyecto la gestión de redes comunitarias que han facilitado la participación y la comprensión en las comunidades de los fenómenos psicosociales, reduciendo el estigma frente a los consumidores de sustancias psicoactivas y personas con trastornos mentales, y aportando así a la solución de problemáticas sociales, políticas y culturales, a nivel local y nacional.



**"Proyección Social en el Siglo XXI: una apuesta de la Universidad de Manizales"** representa una reflexión sobre el papel transformador de la educación superior en la sociedad. Este trabajo, elaborado por un equipo académico de la Universidad de Manizales, menciona cómo la articulación de la docencia, la investigación y la proyección puede promover el cambio social y fomentar el desarrollo humano y educativo dentro de la comunidad.

A través de la sistematización de experiencias, el documento detalla los saberes apropiados en diferentes comunidades y como por medio de la ejecución de proyectos desarrollados desde el área de proyección social, se promueve un aprendizaje e interacción continua entre la universidad y su entorno. Esta metodología permite una comprensión sobre como las intervenciones educativas y comunitarias en alianzas con empresas y entidades públicas, promueven el mejoramiento de la calidad de vida y fortalecen la cultura ciudadana, la educación inclusiva, la prevención y preservación de las culturas, aportando al desarrollo humano y social.

La obra visibiliza el camino que recorre la Universidad de Manizales hacia un modelo de educación integral que respalda un aprendizaje situado en contexto, como parte fundamental de su horizonte institucional en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.



UNIVERSIDAD DE  
**MANIZALES**

**Proyección Social en el Siglo XXI:**  
una apuesta de la Universidad de Manizales  
© Universidad de Manizales

Manizales, febrero de 2024  
Fondo Editorial, Universidad de Manizales

ISBN: 978-958-5468-59-7



9 789585 468597